

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DA SILVA

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA:
INTERFACES COM O SABER-ENSINAR

TERESINA/2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DA SILVA

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA:
INTERFACES COM O SABER-ENSINAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação “Professor Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macedo Mendes.

TERESINA/2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

S586t Silva, Francisco das Chagas Rodrigues da.
Trajetórias de formação de professores (as) de geografia [manuscrito] : interfaces com o saber-ensinar / Francisco das Chagas Rodrigues da Silva. - 2010.
157 f.

Impresso por computador (printout).
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, 2010.
"Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macedo Mendes".

1. Formação de Professores. 2. Ensino de Geografia.
3. Professor - Formação. 4. Professor - Autobiografias. I. Título.

CDD 370.71

FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DA SILVA

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA:
INTERFACES COM O SABER-ENSINAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação “Professor Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macedo Mendes.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macedo Mendes - UFPI
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Iveuta de Abreu Lopes - UESPI
(Examinadora Externa)

Prof^a. Dr^a. Antonia Edna Brito - UFPI
(Examinadora Interna)

Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima - UFPI
(Examinadora Suplente)

Não é apenas uma parte de nós que se torna professor

Sylvia Ashton-Warner (1967)

*A minha mãe Maria das Graças, que vive em mim, com quem
aprendi as lições da vida;
Aos/às professores/as deste país, com quem compartilho a dor e a
alegria de fazer e viver a profissão docente.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade do conhecimento;

A meus pais, Francisco e Maria das Graças, pelas lições de vida e pelos investimentos na minha educação/formação pessoal/profissional;

Às minhas irmãs, Socorro e Rosa, e ao meu irmão Xavier, pelo respeito com que me apóiam em todos os momentos da minha vida;

À professora Bárbara, pela confiança, carinho e responsabilidade com que me orientou;

À professora Antônia Edna, pela generosidade e gentileza com que me tratou ao longo do desenvolvimento do estudo;

À professora Glória Lima, pela docilidade e graça com que me sugeriu as necessárias correções de percurso no exame de qualificação;

À professora Iveuta Lopes, pelas contribuições e ensinamentos no exame final da dissertação;

Aos/às professores/as colaboradores/as da pesquisa, pela generosidade e gentileza com que compartilharam comigo suas experiências de vida e formação;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e aos/as professores/as do Mestrado em Educação, pela oportunidade da pesquisa, da formação e da produção de conhecimentos;

À Administração Superior da Universidade Federal do Piauí, à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFPI, à Direção do *Campus* “Professora Cinobelina Elvas”/UFPI e à Secretária de Estado da Educação do Piauí, pelo apoio institucional;

Ao Dutra, à Renata, à Tereza Cristina, à Ioneide, à Socorro Soares, ao Sidclay e a todos/as os/as amigos/as da 14^a, 15^a, 16^a e 17^a turmas, com quem compartilhei “a dor e a alegria” de fazer e viver um curso de mestrado em educação;

À Marilda, pela cumplicidade na pesquisa e na vida;

Ao Ribamar Jr, pelo apoio e “puxões de orelha”;

Ao seu Raimundo “Copert”, ao Alex, à Priscila, ao Jânio, ao Wellington e ao Igor, pela generosidade com que me acolheram e me apoiaram na Secretária Administrativa do Gabinete do Reitor/UFPI durante o mestrado;

Aos amigos da vida: Adriana, Clendson, Flávia, Jascira, Jean, Lau, Leandro, Quinha, Rosenberg e Vitória, pela compreensão das ausências, das mudanças de humor e das lamentações.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da. **Trajetórias de formação de professores/as de Geografia: interfaces com o saber-ensinar**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

RESUMO

O objeto do presente estudo compreende as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar, tendo por objetivo: caracterizar as trajetórias de formação de professores/as de Geografia; revelar as marcas do processo de escolarização na formação pessoal/profissional de professores/as de Geografia; identificar experiências vivenciadas nas trajetórias de formação de professores/as de Geografia que favoreceram e contribuíram significativamente para a aprendizagem do saber-ensinar; e analisar possíveis relações entre as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e a aprendizagem/ressignificação do saber-ensinar. Assim, do ponto de vista teórico-conceitual o estudo foi desenvolvido basicamente sob dois eixos: o primeiro compreende reflexões sobre a formação do professor e a aprendizagem do saber-ensinar, construídas a partir das formulações de autores/as como Bolívar (2002), Brito (2006a, 2006b, 2007a, 2007b), Goodson (2000), Guarnieri (2005), Holly (2000), Huberman (2000), Imbernón (2000), Mendes (2006, 2007), Mizukami (1995), Mizukami *et al.* (2002), Nono & Mizukami (2006), Nóvoa (2000), Saveli (2006), Tardif (2000, 2008), Tardif & Raymond (2000), entre outros. O segundo eixo teórico compreende reflexões acerca do ensino e da formação do professor de Geografia, desenvolvidas com base nas contribuições de Callai (2003, 2002, 2001), Cavalcanti (2006, 2002), Kaercher (2006, 2004, 2003a, 2003b), Katuta (2008), Oliveira (2001), Pontuschka (2007, 1999), Vesentini (2007, 2006a, 2006b, 2001), entre outros. Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo Narrativa ou Autobiográfica (CHENÉ, 1988; FERRAROTTI, 1988; GALVÃO, 2005; JOSSO, 2004; REIS, 2008; SOUZA, 2006, entre outros). Os sujeitos e o contexto do estudo compreenderam professores/as de Geografia que atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino no município de Teresina/PI. Os dados da pesquisa foram produzidos com base num questionário para identificar o perfil acadêmico-profissional dos/as interlocutores/as e em narrativas autobiográficas escritas acerca das trajetórias de formação dos/as professores/as. A análise dos dados consistiu numa análise descritiva e interpretativa do conteúdo das narrativas produzidas pelos/as professores/as, considerando três Unidades de Análise Temáticas: trajetória de formação pré-profissional, trajetória de formação acadêmico-profissional e trajetória profissional. Em linhas gerais, o estudo permitiu concluir que: as trajetórias de formação dos/as professores/as mantêm uma estreita relação com o processo de aprendizagem do saber-ensinar, à medida que as experiências formadoras vivenciadas ao longo dos itinerários formativos e de prática profissional implicam diretamente nas formas de ser professor/a e de ensinar Geografia; as experiências formadoras vivenciadas pelos/as professores/as no contexto das trajetórias de formação configuraram-se como experiências singulares de formação e aprendizagem do trabalho docente; a formação e a aprendizagem do saber-ensinar do/a professor/a compreende um processo que se dá ao longo da vida, compreendendo, entre outras, experiências formadoras vivenciadas em diferentes contextos, em especial no contexto da trajetória escolar, do curso de formação inicial e da prática profissional docente; e que a formação do/a professor/a, inicial e continuada, deve considerar as trajetórias de formação e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar, problematizando as marcas dos percursos formativos na constituição dos modos de ser e fazer docente.

Palavras-chaves: Trajetórias de formação. Formação de professores. Ensino de Geografia. Saber-ensinar. Narrativas autobiográficas.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da. **Geography teachers' training trajectories: interfaces with the knowledge of teaching.** 2010. 157 F. Thesis (MA in Education) - Post Graduate Program in Education, Federal University of Piauí, Teresina, 2010.

ABSTRACT

The object of this study includes the trajectories of geography teachers education and its implications for the learning process of know how to teach, aiming specifically: to characterize the teacher education trajectories of geography teachers; to reveal the marks of the educational process in personal / professional training of Geography tutors, to identify experiences in the trajectories of teacher education in the geography which significantly facilitate and contribute to the learning of know how to teach; and to analyze possible relationships between the trajectories of Geography teachers and the learning/ redefinition of teaching knowledge. Thus, from a theoretical and conceptual view this study was designed primarily in two areas: the first includes reflections on teacher training and learning of knowledge teaching, constructed from some authors' formulations such as Bolivar (2002), Brito (2006a, 2006b, 2007a, 2007b), Goodson (2000), Guarnieri (2005), Holly (2000), Huberman (2000), Imbernón (2000), Mendes (2006, 2007), Mizukami (1995), Mizukami et al . (2002), Nono & Mizukami (2006), Nóvoa (2000), Saveli (2006), Tardif (2000, 2008), Tardif & Raymond (2000), among others. The second part includes theoretical reflections on teaching and geography teachers education, developed based on the contributions of Callai (2003, 2002, 2001), Cavalcanti (2006, 2002), Kaercher (2006, 2004, 2003a, 2003b), Katuta (2008), Oliveira (2001), Pontuschka (2007, 1999), Vesentini (2007, 2006a, 2006b, 2001), among others. From the methodological point of view, this study presents a qualitative research, in an autobiographical or Narrative type (CHENÉ, 1988; FERRAROTTI, 1988; GALVÃO, 2005; JOSSO, 2004, REIS, 2008; SOUZA, 2006, among others). The subjects and the context of the study comprised Geography tutors working in public schools in the city of Teresina/PI. The survey data were produced using a questionnaire to identify their academic and professional partners and in autobiographical narratives written about the trajectories of the teachers training. The data analysis consisted of a descriptive and interpretive analysis of the content of the narratives produced by the teachers, considering three Thematic Analysis units: pre-vocational training trajectories, academic and professional career and professional trajectories. In general lines, the study concluded that: the educational and training teachers trajectories have a close relationship with the learning process of know how to teach, as the formative experiences lived along the professional and practical routes directly involve the ways of being teacher and teaching geography, the formative experiences lived by the tutors in the context of their training paths configure as unique experiences of training and learning in teaching; the teachers' training and learning of know how to teach is a process that occurs throughout life, including, among others, lived formative experiences in different contexts, especially in the context of school trajectory, of the initial training course and professional teaching practice; and that the initial and continued teacher training should consider the training trajectories and its implications for the learning process of know to teach, questioning the training marks aiming build up the teachers' ways of be and operate education.

Keywords: Training Trajectories. Teacher training. Geography Teaching. Know how to teach. Autobiographical narratives.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS... ALGUNS ARGUMENTOS.....	10
I FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE GEOGRAFIA: refletindo sobre a aprendizagem do saber-ensinar.....	21
1.1 A formação do professor e a aprendizagem do saber-ensinar.....	21
1.2 O ensino de Geografia e o saber-ensinar do professor.....	34
1.3 A formação do professor de Geografia e a aprendizagem do saber-ensinar.....	44
II NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES/AS: o caminho e o percurso metodológico do estudo.....	57
2.1 Narrativas autobiográficas: a escrita de si como projeto de conhecimento.....	59
2.2 Os/as narradores/as: primeiras aproximações.....	67
2.3 A produção das narrativas.....	75
2.4 A análise das narrativas.....	78
III NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA: revelando experiências singulares de formação e de aprendizagem do saber-ensinar.....	81
3.1 Trajetória pré-profissional.....	84
3.1.1 Início da escolarização e primeiros contatos com o saber geográfico.....	87
3.1.2 Lembranças marcantes das aulas e dos professores de Geografia.....	93
3.2 Trajetória acadêmico-profissional.....	96
3.2.1 Escolha profissional.....	97
3.2.2 Momentos e vivências marcantes no curso de formação inicial.....	99
3.3 Trajetória profissional.....	113
3.3.1 Ingresso na docência e primeiras experiências como professor/a.....	117
3.3.2 Investimentos pessoais/profissionais e mudanças da/na prática docente.....	121
3.3.3 Ser professor/a de Geografia, aprendizagem e resignificação do saber-ensinar...	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICES.....	151

PRIMEIRAS PALAVRAS... ALGUNS ARGUMENTOS

A história da educação brasileira identifica um processo de escolarização marcado por políticas e práticas contraditórias de formação, cujas consequências incidem diretamente no projeto de homem que nossas escolas vêm construindo. As políticas educacionais em nosso país, refletindo a dinâmica das relações exteriores, convergem para a legitimação da ordem vigente e nossos educadores, inseridos nessa lógica, são os agentes desta “doutrina”. Diante disto, vivemos uma realidade complexa e contraditória, dados os interesses que envolvem nossas ações educativas: por um lado efetivamente veiculamos em nossas aulas o projeto das forças hegemônicas, mas, por outro lado, encantamo-nos com o discurso que requer a superação da ordem estabelecida e a emancipação do homem, projeto no qual a educação e a atuação dos educadores são fundamentais. Sem dúvida, é este encantamento que move nossas ações para a mudança ou pelo menos alimenta nossa utopia em relação à educação e à escola transformadora que, mesmo opaca e pouco definida, representa nossos desejos essenciais.

Minha formação e prática profissional se inserem nesse contexto. Meus primeiros contatos com a educação formal caracterizam muito bem uma das nuances que marcou significativamente a história da escolarização no Brasil: sua incapacidade de atender quanti e qualitativamente a todos os brasileiros, garantindo seu acesso e permanência na escola. Até os seis anos de idade morei na zona rural de José de Freitas, uma cidade do norte do Piauí, onde meus pais trabalhavam a/na terra. Somos quatro irmãos e, naquela época, somente minhas duas irmãs mais velhas podiam ir à escola, chamada de *grupo escolar*, pois eu e meu irmão mais novo não tínhamos idade para frequentar as séries (1ª a 4ª séries do ensino fundamental) ofertadas naquela instituição. No entanto, minha vontade de *estudar* era grande, por vezes “fazendo de conta” que era *estudante*, pegando os cadernos e cartilhas (manuais escolares) de minhas irmãs para “brincar de estudar”. Este fato privou-me de uma das fases mais importantes da vida escolar de uma criança, de modo que não fui alfabetizado na idade “convencional”, chegando aos sete anos de idade sem saber ler e escrever, realidade vivenciada por outros milhões de brasileiros.

No final da década de 1980 meus pais, *vítimas* de outro fato que vem há muito tempo “manchando” a história de nosso país – a expropriação do homem do campo – levaram a família para Teresina, capital do Estado. Ao chegarem à Teresina, contrariando as perspectivas de *vida do homem do campo* e sensíveis à necessidade da educação de seus filhos, meus pais não mediram esforços para garantir nossa entrada e permanência na escola. Assim, com sete anos de

idade eu entrei pela primeira vez numa sala de aula que, não por acaso, era uma escola pública, mas que tinha tudo o que sempre enchia minha imaginação: a professora, as outras crianças, as carteiras e o quadro negro (que na verdade era verde). Era tudo igualzinho às figuras que eu admirava nas *cartilhas* de minhas irmãs. Mas, com o passar dos dias, aquelas imagens que eram tão perfeitas e bem desenhadas nas cartilhas e que, em meus pensamentos ganhavam uma dimensão mágica, começaram a passar por um processo de objetivação. Deste modo, aquele meu encantamento foi se diluindo nas *questõezinhas* de matemática, nos símbolos indecifráveis do alfabeto e, principalmente, na distância que começou a se configurar entre mim e os outros alunos: eles sabiam ler e escrever, mas eu não.

Minha professora na época (chamada assim, de forma genérica, por que não recorro ao seu nome) não percebeu ou não reconheceu a importância e a dimensão desta diferença entre mim e os outros alunos. Possivelmente, esse “olhar deformado, incompleto” daquela professora reflete as condições dos processos formativos de nossos educadores, processos estes que, no cenário mundial e especialmente no Brasil têm sido questionados quanto a sua eficácia no atendimento às demandas da escola e do ensino. Nestas condições, fui “reprovado” e tive de repetir a primeira série do ensino fundamental (antigo primário) por mais duas vezes, encontrando nesse *caminho quase sem movimento* mais duas professoras, provavelmente formadas na mesma *escola* daquela primeira. Após dois anos e meio *no escuro* encontrei a professora Helena que – dentro do *mundo* que ela me ajudou a *ver* – talvez seja uma “adepta” daquela utopia opaca e pouco definida que move os pensamentos e as ações transformadoras na educação escolar. Com ela, eu aprendi a *ler e escrever*.

A partir de então não parei mais de *ler e escrever*. Em 2002 ingressei na Universidade Estadual do Piauí para cursar Licenciatura Plena em Geografia, no *Campus* Clóvis Moura, na Cidade de Teresina/PI. A opção por este curso não foi por acaso, mas também não teve a ver com a natureza e especificidades desta área profissional, pois eu não tinha nenhum esclarecimento sobre a profissão de professor de Geografia, uma vez que minha visão sobre esses profissionais era muito genérica: professor de Geografia não tinha diferença de professor de Física, de Português, de Biologia, por exemplo. Estes aspectos, que hoje fazem parte das minhas inquietações enquanto estudante e pesquisador da formação de professores, naquela época me colocavam nas mesmas condições de outros milhões de estudantes quando têm de decidir-se sobre seu futuro profissional. Assim, a opção pelo curso de Geografia em vez de outra licenciatura foi determinada pelo horário das aulas: eu queria estudar à noite, já pensando na necessidade de

começar a trabalhar, considerando as condições econômicas de minha família, como realmente aconteceu logo que ingressei na universidade.

No entanto, coincidentemente, eu havia desenvolvido ao longo da minha trajetória escolar anterior certa afinidade com o conhecimento geográfico, motivado muito mais por interesses pessoais pelas ciências humanas do que pelas práticas dos professores de Geografia com os quais convivi durante a educação básica. De todo modo, ao chegar à universidade e começar a estudar Geografia minha aproximação e interesse por esta área de conhecimento só aumentou. De repente eu me vi “apaixonado” pela Geografia, de forma que comecei a perceber que minha escolha foi acertada e que nenhuma outra área poderia me fazer tão feliz quanto eu me sentia explorando o saber geográfico e suas infinitas possibilidades de conhecimento. Assim, com este entusiasmo eu fui conhecendo, aprendendo e querendo saber mais sobre a Geografia e suas diversas formas de olhar e analisar a realidade sócio-espacial, ou seja, os modos de vida dos homens e suas relações com o sistema sociedade-natureza.

Nesse movimento de querer saber mais eu descobri a pesquisa/produção científica e sua *mágica*, o que aconteceu logo no segundo período do curso, quando eu e meus colegas de turma realizamos um trabalho de campo investigando aspectos sócio-econômicos da população da cidade de Teresina/PI. A produção do primeiro relatório me revelou o prazer da escrita; mas não de qualquer escrita: a escrita a partir da observação, da experimentação, das coisas ouvidas, assim como das coisas presumidas. Foi nesse momento, envolvido com a escrita daquele primeiro relatório, produzido de forma muito incipiente, com pouca fundamentação e segurança teórica, mas original, por ser o produto da minha primeira experiência com pesquisa (sistemizada), que tive certeza da minha paixão pela Geografia e pela investigação científica. Desde então venho pesquisando e escrevendo *relatórios*, ainda com certo medo e insegurança, mas adquirindo nesse percurso um pouco de experiência, o que tem me permitido escrever mais e melhor, estreitando minha relação com a ciência geográfica e com a pesquisa.

Numa outra dimensão do processo formativo no curso de formação inicial tive meu encontro com a profissão docente e com o saber-ensinar em condições muito peculiares e distantes do que se espera da inserção dos licenciandos na futura profissão. Desta forma, meu encontro com a Geografia escolar aconteceu quando eu era apenas um estudante do quarto período da graduação, ainda sem nenhuma fundamentação teórica e metodológica consistente relativa ao ser professor e ao saber-ensinar. Diante da minha necessidade de trabalhar me agarrei com muito entusiasmo a uma oportunidade aberta pela Secretaria Municipal de Educação de

Teresina – SEMEC que, naquela época, recrutava estudantes de graduação contratados na condição de estagiários para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. No entanto, a situação de estágio era totalmente descaracterizada, à medida que os *estagiários* assumiam todas as funções inerentes ao trabalho docente, sem nenhuma orientação e acompanhamento.

Assim, nestas condições fui contratado pela SEMEC e, numa tarde de quinta-feira me dirigi a uma escola da zona rural de Teresina/PI, com a intenção de me apresentar, conversar com a direção da escolar e receber as orientações necessárias para começar o estágio. Entretanto, a prática era outra e, num instante que não vi passar, quando percebi estava numa sala de aula, diante de aproximadamente 45 alunos da 7ª série, todos apreensivos e esperando algo de mim. Naquele momento eu me senti sozinho e desafio, de modo que aquele menino que aprendeu a *ler e escrever* tinha de ensinar outras pessoas a *ler e escrever*. Mesmo em estado de choque eu precisava reagir e, articulando pensamento e ação, comecei a improvisar e desenvolver uma série de atividades, conseguindo preencher todo o tempo daquela primeira aula. Certamente, nesse processo mobilizei saberes dos quais não tinha consciência, adquiridos e desenvolvidos ao longo da minha trajetória de formação, compreendendo, entre outras, experiências de aluno na educação básica e no curso de graduação.

Neste sentido, hoje percebo claramente que comecei a ensinar *imitando* professores com os quais convivi na minha trajetória escolar, lembrando de seus modos de ser e fazer. Percebo também que os conhecimentos adquiridos em diferentes fases do meu processo de escolarização/formação foram mobilizados naquela primeira experiência, como os conceitos relativos à Geografia aprendidos nas aulas de Introdução à Ciência Geográfica e as metodologias de ensino discutidas nas aulas de Didática. Naquele primeira aula com certeza eu errei, mas também devo ter acertado, assim como em tantas outras aulas posteriores, o que configura uma importante dimensão da formação e do trabalho docente: a aprendizagem e ressignificação contínua e permanente do saber-ensinar. Este fato marcou significativamente minha trajetória formativa e profissional, configurando-se como experiência singular de formação e aprendizagem do trabalho docente. No entanto, mesmo considerando a importância desta experiência para minha formação e aprendizagem do saber-ensinar, particularmente não acredito que esta seja a melhor forma de ingressar na carreira, pois compreendo que o exercício da docência requer uma preparação básica, que só se configura, no mínimo, com a conclusão do curso de formação inicial.

Os dias que se seguiram àquela primeira aula foram caracterizados por intensas aprendizagens, de modo que fui me conhecendo como professor, sentimento que ia ganhando forma e

objetivação na minha prática cotidiana, na ação pedagógica, na mobilização de saberes, na relação com os alunos, na socialização profissional, na troca de experiências com os pares, enfim, na vivência da escola, da sala de aula e do processo ensino-aprendizagem. Assim, a partir da assimilação e incorporação da cultura docente por mim vivenciada fui desenvolvendo modos de ser e fazer, compreendendo um estilo particular de ser professor e ensinar Geografia, aspectos da formação e do trabalho docente que constituem objeto de estudo na contemporaneidade. Com o passar do tempo, as vivências da prática docente e o aprofundamento dos estudos no curso de graduação suscitaram em mim muitos questionamentos relativos ao ensino de Geografia e ao trabalho docente. Num primeiro momento quis saber sobre a abordagem dos temas transversais no ensino de Geografia; posteriormente, voltei minha atenção para a construção de conhecimentos geográficos na educação de jovens e adultos; mais recentemente, ao ingressar no mestrado em educação e aprofundar as leituras sobre formação de professores, minhas desconfiças incidiram sobre as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e a aprendizagem do saber-ensinar.

Atualmente, a pesquisa educacional relativa à formação e ao trabalho docente privilegia em seus estudos aspectos até então negligenciados pelos antigos paradigmas de investigação e explicação das questões relacionadas aos processos educativos escolares¹. Neste sentido, as perspectivas contemporâneas de estudo e análise da formação e da prática docente colocam o professor no centro do processo investigativo, considerando que o professor é, antes de qualquer coisa, uma pessoa e que “[...] não é apenas uma parte de nós que se torna professor [...]” (ASHTON-WARNER *apud* HOLLY, 2000, p. 82). Assim, compreendi que o professor enquanto profissional não existe fora da pessoa que é, que se fez e que se faz ao longo da vida, cuja formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional estão inextricavelmente ligados às condições existenciais do indivíduo no plano pessoal, psicológico, sócio-histórico, econômico, político e cultural. Este entendimento vem causando uma verdadeira revolução no modo de pensar a formação do professor, do ponto de vista teórico-conceitual e de certa prática que desafia as estruturas dos antigos modelos de formação que ainda persistem com força, sobretudo no âmbito da política e das práticas institucionais de formação docente.

¹ Esses paradigmas são conhecidos genericamente como enfoques quantitativos que reúnem uma variedade de perspectivas de investigação educacional. O momento de ruptura é marcado pela emergência do paradigma do pensamento do professor (GARCÍA, 1987), que congrega as principais concepções contemporâneas sobre formação e prática docente, denominadas de abordagens qualitativas.

Não é novidade que a formação e a profissão docente enfrentam uma crise, a qual emerge das próprias questões do nosso tempo, no âmbito da política, da economia, da cultura e das configurações histórico-sociais de modo geral. Trata-se de uma situação mundial, mas falamos a partir de um contexto específico, a realidade brasileira que, na verdade, não apresenta grandes diferenças em relação ao que acontece em outros países, principalmente àqueles que se encontram sob a mesma matriz histórico-cultural. Assim, na Europa e na América Anglo-Saxônica, como constatamos em muitos trabalhos publicados no Brasil, a situação da formação e da profissão dos professores guarda muitas semelhanças com o que é constantemente evidenciado pelos educadores e pesquisadores brasileiros sobre a nossa realidade.

Também é verdade que se trata de uma situação geral, que atinge todos os seguimentos e quadros da educação escolar, no entanto, o problema aumenta mais ainda quando chega à escola pública de educação básica, cujos motivos já são razoavelmente conhecidos, não sendo nosso objetivo entrar neste mérito. Com o ensino e com os professores de Geografia não é diferente, ao contrário, chega a ser até pior. Sem querer fazer nenhum tipo de sensacionalismo, o fato é que a situação do professor de Geografia, sobretudo da escola pública de educação básica, não revela um quadro favorável, do ponto de vista do papel desta disciplina na formação do aluno e, com certeza, do ponto de vista da prática e do desenvolvimento profissional docente.

Como professor de Geografia, conheço e vivencio de perto os problemas enfrentados por esta disciplina, sobretudo na escola pública de educação básica, o que tem sido constantemente confirmado e problematizado pela teoria. Muitos estudos têm destacado que a Geografia escolar enfrenta grandes dificuldades, sobretudo no atendimento às demandas e necessidades do processo ensino-aprendizagem, comprometendo sensivelmente seu papel na educação e formação do aluno². Desta forma, pesquisar a formação do professor de Geografia significa, acima de tudo, pensar e repensar o ensino de Geografia na educação básica, vislumbrando novos horizontes teóricos e metodológicos de modo a compreender e equacionar os problemas que envolvem esta disciplina. Assim, indicamos que nosso compromisso é com a qualificação do ensino e, conseqüentemente, com a elevação da qualidade da educação/formação do aluno.

Foi a partir destas referências teóricas e destas implicações formativas pessoais e profissionais que pensamos, planejamos e desenvolvemos este estudo, considerando que a teoria nos ajudar a compreender melhor o que se passa em nossa vida, na escola onde desenvolvemos nos-

² A este respeito, ver, entre outros, Kaercher (2006, 2004, 2003a, 2003b), Oliveira (2001) e Vesentini (2007, 2006a, 2006b, 2001).

so trabalho educativo, na sala de aula onde ensinamos. A investigação, por sua vez, oportuniza e qualifica a relação teoria-prática, servindo a um projeto pessoal, profissional e social ao se configurar como espaço de aprendizagem, desenvolvimento sócio-profissional e socialização de conhecimento. Assim, a proposição e o desenvolvimento da presente pesquisa tiveram a ver com as certezas e as desconfianças, as crenças e as dúvidas, a apropriação crítica da realidade e a vontade de mudanças relativas à escola, à profissão docente, ao ensino e à formação do professor de Geografia, construídas na interface teoria e prática, ao longo de nossa trajetória de vida, formação e prática docente.

Neste contexto, projetamos nosso olhar sobre a realidade entre os limites e os desafios, o feito e o a fazer, a demanda e a capacidade de atendê-la; entre o que temos e o que queremos; entre o que precisamos fazer e o que estamos fazendo em relação à formação do professor, à profissão docente e ao ensino de Geografia. Não compartilhamos de um entendimento maniqueísta, polarizando a realidade entre o bom e o ruim, mas também não congregamos de uma visão ingênua do mundo e do estado das coisas, aceitando e assimilando a realidade da forma como se impõe, sem questioná-la. Antes de tudo isso, juntamo-nos ao bloco da esperança. Mas não qualquer esperança: uma esperança consciente, aquela mesma gentilmente ensinada por Paulo Freire, ao longo de toda sua obra. A esperança de quem olha em volta, analisa e posiciona-se criticamente reconhecendo o que esta bem e, da mesma forma, o que não esta bem, e que, mesmo diante da constatação da crise, acredita que tudo pode mudar e que seu engajamento faz parte da mudança.

Contamos hoje com um grande número de pesquisas e publicações sobre a formação do professor e o trabalho docente, contemplando diversos aspectos, dos processos formativos às práticas profissionais, o que poderia levantar dúvida sobre a validade de mais uma investigação a respeito destes temas. No entanto, concordamos com Pacheco (2008, p. 11) quando, diante da dúvida sobre a pertinência ou não de mais uma pesquisa sobre formação de professores, opta pela busca: porque acredita que a formação acontece quando o professor “[...] se decifra por meio de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efetivo projeto, identifica as suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores [...]”.

Além disso, entendemos que a própria dinâmica da vida humana, do ponto de vista histórico-social, coloca sempre uma nova questão, seja pelo questionamento, revitalização e/ou atualização de antigas verdades, seja pela configuração de um novo dado, um novo fenômeno.

A educação escolar, a formação e o trabalho dos professores, enquanto atividades essencialmente humanas, social e historicamente situadas, configuram-se como um campo sempre fértil para a realização de novas pesquisas. Muda o tempo, muda a sociedade, muda a escola e novas mudanças nas práticas de ensino e no trabalho dos professores é preciso, o que exige mudar também a formação docente.

Com o ensino e com a formação do professor de Geografia não é diferente, por isso acreditamos que é sempre válido buscar novos entendimentos, diante dos velhos e dos novos problemas que envolvem esta disciplina. Assim, diante da importância e, ao mesmo tempo, da fragilidade da Geografia na formação do aluno, procurar compreender melhor o que acontece com esta disciplina no contexto da educação escolar, do trabalho e da formação do professor é premissa para qualquer projeto de mudança: da escola, do ensino e da realidade vigente. Por estas e outras razões, apresentamos este trabalho e defendemos sua razão de ser, enquanto processo de formação e desenvolvimento pessoal/profissional, enquanto projeto de produção e socialização de conhecimento e, assim, enquanto contribuição para desenvolver e consolidar o pensamento, a teoria e a prática relativos ao ensino e à formação do professor de Geografia, sobretudo no contexto educacional brasileiro.

Neste entorno, esta pesquisa surgiu e se desenvolveu a partir de nossas implicações pessoais, profissionais e sociais com a formação do professor, a profissão docente e o ensino de Geografia, tomando as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar como objeto de estudo. Assim, partimos do seguinte questionamento: *como se configuram as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e quais suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar?* Para responder a esta questão estabelecemos os seguintes objetivos de pesquisa:

Geral: *investigar as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar.*

Específicos:

- *Caracterizar as trajetórias de formação de professores/as de Geografia;*
- *Revelar as marcas do processo de escolarização na formação pessoal/profissional de professores/as de Geografia;*

- *Identificar experiências vivenciadas nas trajetórias de formação de professores/as de Geografia que favoreceram e contribuíram significativamente para a aprendizagem do saber-ensinar;*
- *Analisar possíveis relações entre as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e a aprendizagem/ressignificação do saber-ensinar.*

Ao tomarmos as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar como objeto de estudo, assumimos uma concepção de formação docente segundo a qual o processo de aprendizagem do trabalho docente acontece ao longo da vida do professor, compreendendo experiências formadoras vivenciadas em diferentes tempos, espaços e contextos. Assim, do ponto de vista teórico-conceitual o estudo foi desenvolvido basicamente sob dois eixos: o primeiro compreende reflexões sobre a formação do professor e a aprendizagem do saber-ensinar, construídas a partir das formulações de autores/as como Bolívar (2002), Brito (2006a, 2006b, 2007a, 2007b), Goodson (2000), Guarnieri (2005), Holly (2000), Huberman (2000), Imbernón (2000), Mendes (2006, 2007), Mizukami (1995), Mizukami *et al.* (2002), Nono & Mizukami (2006), Nóvoa (2000), Saveli (2006), Tardif (2000, 2008), Tardif & Raymond (2000), entre outros. O segundo eixo teórico compreende reflexões acerca do ensino e da formação do professor de Geografia, desenvolvidas com base nas contribuições de Callai (2003, 2002, 2001), Cavalcanti (2006, 2002), Kaercher (2006, 2004, 2003a, 2003b), Katuta (2008), Oliveira (2001), Pontuschka (2007, 1999), Vesentini (2007, 2006a, 2006b, 2001), entre outros.

Ao voltarmos nosso olhar sobre as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar era preciso se aproximar da subjetividade e singularidades das histórias de vida dos/as nossos/as interlocutores/as. Deste modo, do ponto de vista metodológico, a abordagem (auto)biográfica ou, mas especificamente, a Pesquisa Narrativa configurou-se como o caminho e o percurso metodológico do estudo. Assim, tomamos as narrativas autobiográficas acerca das trajetórias de formação dos/as professores/as desta pesquisa como instrumento e procedimento de produção e análise de dados, circunscritos no processo de escrita e revelação de si, conforme desenvolvem, entre outros, Chené (1988), Ferrarotti (1988), Josso (2004), Galvão (2005), Reis (2008) e Souza (2006).

A partir deste quadro de referência e em função dos objetivos da pesquisa estruturamos o texto em cinco partes, compreendendo a introdução, três capítulos e as considerações finais. Na introdução, intitulada *Primeiras palavras... Alguns argumentos*, apresentamos a justificativa, o

problema e os objetivos do estudo, revelando as motivações que nos levaram a propor e desenvolver esta investigação. No primeiro capítulo, intitulado *Formação de professores e ensino de Geografia: refletindo sobre a aprendizagem do saber-ensinar*, refletimos sobre a formação do professor, o ensino de Geografia e a aprendizagem do saber-ensinar. No segundo capítulo, intitulado *Narrativas autobiográficas de professores/as: o caminho e o percurso metodológico do estudo*, caracterizamos o método, os instrumentos/procedimentos de produção e análise dos dados e, ainda, as primeiras aproximações com os/as interlocutores/as da pesquisa. No último capítulo, intitulado *Narrativas de professores/as de Geografia: revelando experiências singulares de formação e de aprendizagem do saber-ensinar*, apresentamos os resultados e as discussões do estudo, compreendendo a análise descritiva e interpretativa das narrativas dos/as professores/as acerca de suas trajetórias de formação. Nas considerações finais apresentamos as constatações do estudo, refletindo sobre suas contribuições para se (re)pensar a formação do professor.

Capítulo I
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE GEOGRAFIA
Refletindo sobre a aprendizagem do saber-ensinar

O objeto da presente pesquisa desenvolve-se, nomeadamente, em torno do tema da formação de professores, à medida que investiga as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar. Não obstante, trata-se também de um estudo sobre o ensino de Geografia, considerando que a abordagem da formação do professor não pode ser desenvolvida fora ou desarticulada de sua prática profissional. Nesse sentido, pensar a formação do professor de Geografia significa pensar o ensino de Geografia, enquanto prática social e educativa, considerando as implicações entre formação e prática profissional. Assim, este objeto de estudo desenvolve-se, basicamente, sob dois eixos teórico-conceituais: formação de professores e ensino de Geografia, compreendendo a formação como uma importante dimensão da prática profissional docente.

No contexto deste estudo, a formação docente, enquanto espaço-tempo privilegiado de aprendizagem do saber-ensinar, é concebida como processo que acontece ao longo da vida do professor, compreendendo, entre outras experiências, a formação pré-profissional, a formação profissional inicial e a formação contínua e permanente no âmbito da prática profissional. Por isso, neste capítulo, inicialmente desenvolvemos o tema da formação docente na perspectiva dos estudos voltados para a relação entre trajetórias de formação e ação pedagógica, destacando as experiências vivenciadas nos diferentes tempos e espaços de escolarização, socialização pessoal/profissional e prática profissional como possibilidade de aprendizagem, ressignificação e consolidação do saber-ensinar dos professores. Em seguida, desenvolvemos a temática do ensino de Geografia, contemplando os aspectos teórico-conceituais da educação geográfica enquanto prática social/educativa, a formação do professor de Geografia e suas implicações na aprendizagem do saber-ensinar do professor.

1.1 A formação do professor e a aprendizagem do saber-ensinar

O tema da formação de professores é estudado, analisado e discutido hoje em larga escala, abrangendo uma grande variedade de pesquisas no mundo todo, ocupando um lugar de

destaque na pauta das preocupações de pesquisadores e professores acadêmicos, de especialistas de várias áreas, de políticos e gestores dos órgãos de regulação dos sistemas de ensino, da mídia e da sociedade como um todo. Nesse contexto, vimos surgir algumas concepções, desaparecer e/ou atualizar outras, mudando-se a forma de pensar e promover a formação do professor, pelo menos do ponto de vista teórico-conceitual. Foi assim que, nas últimas três décadas, a formação do professor passou a ocupar a centralidade da problemática educacional, sendo constantemente abordada como resposta a muitas das questões que envolvem a escola e o ensino.

Essa é uma tendência mundial, mas sua maior efervescência se configura nos países ocidentais, principalmente na Europa, na América do Norte e na América Latina, onde a questão da formação docente ganhou maior visibilidade e importância, sobretudo a partir das formulações decorrentes do movimento de profissionalização do ensino e dos professores. Tal movimento surge, a princípio, nos países anglo-saxões e, posteriormente, na Europa dando origem a uma espécie de “onda nova”, cujos efeitos rapidamente se espalharam e passaram a influenciar a forma de pensar, pesquisar e promover educação em várias partes do mundo, especialmente em relação à prática de formação de professores.

Do ponto de vista ético, político e ideológico, o movimento de profissionalização do ensino e, em particular dos professores, busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, constituindo um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte para onde convergem os dirigentes políticos da área de educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino (TARDIF, 2008). Assim, o movimento de renovação do ensino e dos professores representa uma verdadeira mudança de paradigma, dando origem a uma epistemologia da prática docente, caracterizada pelo conhecimento do trabalho do professor em todas as suas dimensões. Nessa perspectiva, a pessoa, a profissão e a socialização do professor passaram a constituir objeto de estudos, discussões e debates diversos. Nesse contexto, aspectos como a trajetória de vida e formação pessoal/profissional, a identidade profissional, a profissionalização (e a proletarização e/ou a semiprofissionalização), os saberes profissionais e a prática profissional dos professores ganharam papel de destaque nas investigações sobre os processos educativos escolares.

Desse modo, o movimento de profissionalização do ensino e dos professores configura-se como forma de enfrentamento da problemática educacional, considerando a formação docente um fator decisivo para garantir a melhoria dos processos educativos escolares. Nesse sentido, esse movimento visa à superação dos antigos modelos de formação docente e, consequen-

temente, de construção da escola e do ensino, pois a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no âmbito das escolas (NÓVOA, 1995). Assim, a formação docente deve ter outro sentido, outro propósito e outra prática, oportunizando e valorizando o desenvolvimento pessoal/profissional do professor, de forma a contribuir com o desenvolvimento da escola e do ensino.

Nesse contexto, o professor passou a constituir, enquanto pessoa, profissional e ator social, o núcleo central da formação, cuja função primordial deve ser o desenvolvimento docente em todas as suas dimensões. Nesse sentido, estamos diante de uma nova visão, que se volta para os professores como seres humanos, considerando suas trajetórias profissionais e seu ciclo de vida pessoal e profissional, que constituem os aspectos nucleares de toda proposta de mudança e aprimoramento profissional docente (BOLÍVAR, 2002). Assim, a partir de 1980, “[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes* ou *o desenvolvimento pessoal dos professores* [...]” (NÓVOA, 2000, p. 15, grifo do autor), tratando-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que tem um mérito indiscutível, o de recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação educacional.

Nesse processo de ressignificação do trabalho docente emergiram aspectos até então ignorados no debate e na investigação educacional, destacando-se a relação entre as trajetórias de formação e a ação pedagógica do professor. Com isso, os estudos sobre as trajetórias, os percursos, as itinerâncias de vida e formação pessoal e profissional ganharam importância no enfrentamento de questões relacionadas aos processos educativos escolares. Assim, a questão central da formação docente e, por conseguinte, da configuração da escola e do ensino, coloca em evidência a necessidade de se compreender o processo de formação docente a partir dos modos particulares e coletivos de tornar-se e ser professor, considerando experiências de vida pessoal e profissional vivenciadas pelos professores em diferentes contextos, tempos e espaços, ao longo da vida.

No contexto deste estudo, ao tomarmos as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar, assumimos uma concepção de formação segundo a qual a aprendizagem do trabalho docente acontece ao longo da vida do professor, compreendendo, entre outras experiências, a formação pré-profissional, a

formação acadêmico-profissional e a formação no contexto da prática profissional. No âmbito da pesquisa educacional e, nomeadamente, da pesquisa sobre formação de professores, muitos estudos têm se voltado para a relação entre trajetórias de formação pessoal/profissional e a ação pedagógica do professor, indicando um caminho para se compreender muitas das questões relacionadas à formação docente, à escola e ao ensino, como discutem, entre outros, os estudos de Bolívar (2002), Brito (2006a, 2006b, 2007a, 2007b), Goodson (2000), Guarnieri (2005), Holly (2000), Huberman (2000), Imbernón (2000), Mendes (2006, 2007), Mizukami (1995), Mizukami *et al.* (2002), Nono & Mizukami (2006), Nóvoa (2000), Saveli (2006), Tardif (2000, 2008), Tardif & Raymond (2000).

Estes estudos indicam que a aprendizagem do saber-ensinar acontece em diferentes momentos e contextos da vida do professor, enquanto pessoa, ator social e profissional, de modo que o processo de tornar-se professor não se restringe aos tempos e espaços próprios da formação institucionalizada, formalizada e certificada. Nesse sentido, muitas experiências vivenciadas dentro e fora dos ambientes de escolarização formal concorrem direta e indiretamente para a constituição dos diferentes modos de ser e fazer docente, compreendendo que o professor é, antes de qualquer coisa, uma pessoa social, cultural, política e historicamente contextualizada, sujeito-ator de um tempo e de um lugar específico, cuja atuação envolve um processo de implicação com o eu, o outro e o mundo. Assim, os modos de ser de fazer do professor tem a ver – na verdade, reflete – os modos de vê, de ser, de viver, de estar, de experienciar o mundo e as coisas que o constituem, construídos na interface com seus contextos de vida individual e coletiva, na relação com as outras pessoas, no ambiente familiar, profissional e social.

Nessa perspectiva, o pessoal está fortemente implicado no profissional, constituindo um fator decisivo na construção da profissão docente e na configuração dos processos educativos escolares, sendo que “[...] a dimensão pessoal é fator de monta nos processos pelos quais os professores constroem e dinamizam seu trabalho [...]” (BOLÍVAR, 2002, p. 07). De fato, “[...] a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]” (NÓVOA, 2000, p. 17), à medida que “[...] o *estilo de vida* do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa [...]” (GOODSON, 2000, p. 72, grifo do autor). Nesse sentido, “há muitos factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus dife-

rentes contextos biológicos e experienciais [...]” (HOLLY, 2000, p. 82). Assim, “não é apenas uma parte de nós que se torna professor”, de modo que, tornar-se e ser professor

compromete a totalidade do eu – da mulher ou do homem, da esposa ou do marido, do pai ou da mãe, do apaixonado, do intelectual, do artista que há em cada um, bem como do professor que ganha a sua vida... Coincidiam, misturavam-se e afectavam-se uns aos outros, contaminando-se muitas vezes, sendo o próprio ensino a sua caixa de ressonância [...]. (ASHTON-WARNER *apud* HOLLY, 2000, p. 82).

No âmbito da formação de professores, essa perspectiva representa uma mudança epistemológica dos compromissos éticos, políticos e ideológicos que orientam os projetos de formação dos professores, incorrendo na ruptura com os antigos modelos de formação docente inspirado na racionalidade técnica, segundo a qual a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (GÓMEZ, 1995). Na prática de formação de professores isso representa “[...] um processo de preparação técnica, que permita compreender o funcionamento das regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz” (GÓMEZ, 1995, p. 108). Dessa forma, o saber ou conhecimento profissional do professor é concebido como um conjunto de princípios, regras, procedimentos, métodos e/ou técnicas que se aplicam diretamente aos problemas instrumentais da sala de aula e da ação docente. No entanto,

os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico. (GÓMEZ, 1995, p. 100).

Assim, o modelo de formação docente fundamentado na racionalidade técnica “[...] trata-se de uma perspectiva de formação determinista, acrítica, situando o(a) professor(a) como técnico que dissemina conhecimentos [...]” (BRITO, 2007b, 48), quando, na verdade, a prática profissional diante da complexidade que a caracteriza exige, além de uma competência técnico-científica, uma competência crítico-reflexiva. De fato, a formação do professor não se limita ao estudo de um conjunto de conteúdos e técnicas de como transmiti-los, à medida que a aprendi-

zagem do saber-ensinar deve se dar também a partir das situações problemáticas da prática, o que exige o desenvolvimento de uma postura reflexiva do professor em relação ao seu trabalho. Diante disso, o modelo da racionalidade técnica não dar conta da formação de professores, pois “[...] esse tipo de racionalidade não representa solução para os problemas educativos, porque a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais [...]” (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 12). Como alternativa ao modelo da racionalidade técnica, a chamada racionalidade prática tem sido considerada a mais eficaz frente às situações complexas que caracterizam a profissão docente e a ação pedagógica do professor. Assim,

delinea-se [...] um novo paradigma de formação docente, baseado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social. Compreende-se, pois, a formação como continuum, ou seja, como um processo que se constrói e reconstrói na trajetória profissional, representando, nesse caso, um processo de construção de identidade pessoal e profissional. (BRITO, 2007b, p. 49).

Nessa perspectiva, os estudos mais recentes sobre a formação docente e, por conseguinte, sobre a construção da escola e do ensino, têm atentado para este aspecto, voltando-se para a relação entre a vida dos professores e sua ação pedagógica. Em linhas gerais, as investigações concentram-se na análise das trajetórias de vida e formação, nos percursos pessoais, nos itinerários e no desenvolvimento das carreiras profissionais. Esses empreendimentos deram origem a importantes categorias teórico-conceituais, como as trajetórias de formação, os ciclos de vida pessoais e profissionais, as carreiras profissionais, as identidades pessoais e profissionais e o desenvolvimento profissional dos professores. Todas estas categorias são, na verdade, dimensões de um mesmo processo, o processo de tornar-se professor, ou seja, dizem respeito aos tempos e espaços da aprendizagem do saber-ensinar. Além disso, dizem respeito à produção da vida, da profissão e da socialização profissional do professor, ou seja, das suas condições de existência, inclusive enquanto agente educativo escolar.

O estudo das trajetórias de vida e dos percursos formativos e profissionais dos professores revela a importância da dimensão do tempo no processo de tornar-se professor, ou seja, na formação e desenvolvimento profissional docente. Assim como a pessoa, o professor, que não existe fora da pessoa é, consiste num ser temporal e sua constituição acontece ao longo do tempo e da vida. Por isso, a aprendizagem do trabalho docente não é restrita a uma fase específica, embora existam períodos que marcam mais significativamente a formação e a vida profissional

do professor. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores – conhecimentos, habilidades, competências, técnicas efetivamente mobilizados na ação pedagógica – são saberes temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo, pelo menos em três sentidos.

Dessa forma, em primeiro lugar os saberes docentes são temporais porque boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis de professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, especialmente de sua história de vida escolar. Em segundo lugar, os saberes profissionais dos professores também são temporais porque os primeiros anos de sua prática docente são decisivos para a aquisição do sentimento de competência e para o estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, para a estruturação da prática profissional. Finalmente, os saberes dos professores são temporais porque são mobilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização profissional, bem como fases e mudanças (TARDIF, 2002).

De fato, os professores são trabalhadores que entram em contato com seu ambiente de trabalho muito antes de assumirem suas funções profissionais, considerando que “[...] os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar [...]” (TARDIF, 2002, p. 56). Assim, todo professor, antes de assumir esta função, foi aluno e experienciou, durante um tempo significativo, o cotidiano da profissão que veio a exercer. Durante esse tempo, as experiências escolares na condição de aluno imprimem na personalidade do futuro professor um conjunto de crenças, representações e certezas relativas à atividade docente, fenômenos estes que permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. Como os alunos passam pelos cursos de formação sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino, quando começam a trabalhar como professores são, principalmente, essas crenças que eles reativam e mobilizam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2002).

Além disso, também efetivamente os professores são trabalhadores que aprendem a profissão na prática e, em função das condições de realização de seu trabalho, modificam suas concepções prévias sobre o ensino. Ou seja, renovam, criam e recriam seus saberes profissionais a partir das circunstâncias contextuais da ação pedagógica e também da personalidade do professor. Assim, “os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*” [...] (MIZUKAMI, 1996, p. 64). Na verdade, a aprendizagem da pro-

fissão docente é um processo contínuo, porém não linear construído ao longo das experiências vividas pelos professores nos diferentes tempos, espaços e contextos de sua existência individual, profissional e coletiva.

Nessa perspectiva, o estudo das trajetórias ou fases específicas de vida pessoais e profissionais dos professores é fundamental para se compreender a relação entre as trajetórias de formação, a aprendizagem do saber-ensinar e a ação pedagógica do professor, ou seja, do processo de tornar-se e ser professor. De fato, a vida pessoal e profissional do professor compreende fases e/ou momentos que demarcam tempos, espaços, contextos e experiências singulares direta e intimamente relacionados com a formação e a aprendizagem do trabalho docente. O ciclo de vida humana é marcado por diferentes tempos que extrapolam a idade cronológica, cujas características têm a ver com as condições contextuais e pessoais de existência de cada um, de ordem biológica, psíquica e social, considerando que

cada geração é configurada não apenas por uma idade, mas também, e principalmente, por experiências vividas em comum, graças a uma sensibilidade e um horizonte a partir dos quais se percebem os atos de maneira específica. A instalação radical do homem em seu mundo faz com que o 'hoje' seja diferente para os que têm vinte anos, para os que têm quarenta ou já passaram dos sessenta. (BOLÍVAR, 2002, p. 15).

Nesse sentido, as trajetórias de vida pessoal/profissional dizem respeito aos diferentes tempos da pessoa - cronológico, biológico, psíquico e, sobretudo, sócio-cultural - direta e intrinsecamente relacionados com suas condições de existência, de ser e estar no mundo. Efetivamente, as sequências da vida não são predeterminadas e invariáveis, de modo que as pessoas não passam pelas mesmas fases, na mesma ordem, independentemente das condições de vida ou de trabalho, do período histórico, das interações sociais imediatas e da vontade individual (HUBERMAN, 2000). Assim, as trajetórias de vida apresentam singularidades que diferenciam as fases específicas de uma vida entre si e, também, diferencia uma pessoa da outra em relação à estruturação e configuração das diferentes fases de sua existência.

Dessa forma, as trajetórias de vida são reveladoras das condições de produção da vida, da formação e da profissão do professor, constituindo um caminho para se compreender seu processo formativo e de aprendizagem do saber-ensinar. Por isso, as trajetórias de formação pessoal/profissional dos professores têm sido abordadas para se compreender aspectos importantes relacionados ao processo formativo e ao trabalho docente, em todas as suas dimensões. Nesse sentido, o estudo das trajetórias de formação do professor, ao revelar os diferentes tempos, es-

paços e contextos nos quais se configuraram/configuram suas experiências formadoras, constitutivas de seus modos de ser e estar no mundo, abre caminho para se compreender como a pessoa individual e coletivamente constrói-se e se desenvolve ao longo da vida e, assim, reafirma a fertilidade desta perspectiva de análise relativa à formação e ao trabalho docente.

Nessa perspectiva, o professor tem uma participação primordial no processo educativo e, por isso mesmo, é merecedor de uma atenção especial. Assim, o professor, sua formação e sua prática ocupam o centro da problemática que envolve a escola e o ensino. No entanto, isso não tem a ver com os pressupostos do antigo paradigma educacional, em que o professor é responsabilizado, indiscriminadamente, pelo desempenho do aluno, ou seja, pelo sucesso ou pelo fracasso do ensino. Ao contrário, essa concepção de formação representa uma ruptura com esse paradigma que, até pouco tempo, orientava quase que totalmente a pesquisa, o debate e a teorização sobre a formação e a prática docente.

O destaque dado ao professor nesta perspectiva deve-se, sobretudo, ao entendimento de que no trabalho docente, assim como em qualquer outra atividade humana, há uma implicação do indivíduo, em todas as suas dimensões, com a atividade que exerce. Dessa forma, o trabalho docente, tanto o processo quanto o produto, reflete as condições subjetivas e objetivas de existência e prática pessoal/social/profissional do professor. Nesse sentido, a concepção de formação docente como processo que se constrói e se desenvolve ao longo da vida tem a ver com a formação integral do professor, na dimensão pessoal, profissional e social. Assim, essa perspectiva fundamenta-se no desenvolvimento pessoal/profissional do professor, enquanto processo de produção do ser professor e da profissão docente em pelo menos três dimensões: o desenvolvimento pessoal, a profissionalização e a socialização profissional.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento pessoal consiste no resultado de um processo de crescimento individual, relativamente às capacidades, personalidades, habilidades e interações com o meio. A profissionalização, por sua vez, compreende o desenvolvimento profissional, resultante de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo ensino-aprendizagem. Quanto à socialização profissional, tem a ver com as aprendizagens do professor relativas às suas interações com o meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativos, considerando-se a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola na qual trabalha e as influências recíprocas entre o professor e seu meio/contexto de trabalho (MIZUKAMI, 1996).

Nesse sentido, o desenvolvimento pessoal/profissional envolve o professor na totalidade de suas relações e interações no/com o contexto de sua prática pessoal, profissional e social, implicando na configuração de uma construção individual, institucional e coletiva. Na perspectiva individual configura-se como construção de um eu em permanente processo de crescimento, de capacitação, de habilitação em função do meio e das condições de relação e interação da pessoa no/com seu meio, enfim, da construção de uma personalidade contextualizada. Do ponto de vista institucional configura-se como construção da profissionalização, ou seja, da capacidade de aquisição e mobilização de competência e autonomia relativa à organização e ao desenvolvimento do ensino, em função das condições objetivas de realização do trabalho docente. Em relação à dimensão coletiva configura-se como construção, desenvolvimento e consolidação da profissão docente, em função das formas de inserção e participação do professor no meio no qual desenvolve sua atividade.

Dessa forma, o pessoal, o profissional e o social fazem parte de um mesmo processo, em que cada dimensão está, necessariamente, implicada uma na outra, configurando-se como construção individual e coletiva. Assim, o desenvolvimento pessoal/profissional do professor tem a ver com seus modos de ser e estar no mundo, produzidos em função de suas condições objetivas de existência, enquanto pessoa, profissional e ator social. Nessa perspectiva, a formação do professor acontece, objetivamente, na dimensão do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal diz respeito à produção da vida do professor, que pressupõe um processo de formação voltado para a construção da identidade do indivíduo aprendente, considerando que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25).

A produção da vida do professor diz respeito, portanto, à construção do sentido de ser e estar no mundo, que envolve os (des)caminhos percorridos, as histórias construídas, as experiências vivenciadas, os projetos, as expectativas, as realizações, os limites, os desafios, enfim, as condições de existência e trabalho do indivíduo. O projeto de vida pessoal implica-se fortemente no projeto de vida profissional, de modo que o desenvolvimento do professor enquanto profissional depende de sua situação/condição em relação ao mundo (realidade; meio; contexto) no qual vive e realiza sua atividade. Isso implica a construção de sentidos relativos ao ser e ao fazer docente, compreendendo um processo de interação entre as dimensões pessoais e profes-

sionais que permite ao professor apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no contexto de sua vida.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento pessoal/profissional do professor tem uma dimensão reflexiva, considerando que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25). A atividade reflexiva cria mecanismos de relação, de (re)encontro do indivíduo consigo mesmo, de (re)conhecimento de si, configurando-se como processo de desenvolvimento pessoal e profissional na interface com o eu, o outro e o mundo. Assim, a atividade reflexiva permite ao professor apropriar-se de seus processos formativos e, dessa forma, atribuir sentido a sua prática pessoal, social e profissional, à medida que “[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos [...]” (GÓMEZ, 1995, p. 103). Nesse sentido,

o conhecimento de si mesmo como docente não é senão o movimento exploratório necessário em uma tentativa de compreensão de nossas relações profissionais e do sentido educativo, de crescimento pessoal, que podem ser as mesmas para as pessoas com as quais trabalhamos. Entender alguém é sempre um processo que implica a forma pela qual entendemos nós mesmos. Avaliar a importância educativa de uma certa prática é avaliar também o que para nós significa e supõe intimamente. Assim, o processo de autoconhecimento profissional nasce e retorna ao contexto de relações nas quais tentamos desenvolver nossas próprias convicções e recursos como profissionais da educação. Do mesmo modo que para nos tornarmos conscientes de nossas compreensões parciais olhávamos para nosso interior, para nos sensibilizarmos diante da compreensão parcial de nós mesmos, agora necessitamos olhar para fora e olhar a partir de fora, contrastar com outros pontos de vista e com outras sensibilidades, como forma de compreender, de captar nossas dimensões não exploradas. (CONTRERAS, 2002, p. 211).

Assim, a atividade reflexiva e a consciência de si estão na base do desenvolvimento pessoal/profissional do professor, compreendendo uma dimensão formativa que perpassa todo o processo de formação e de aprendizagem do trabalho docente. Numa outra dimensão, o desenvolvimento pessoal/profissional do professor corresponde à produção da profissão docente, o que não se dar fora da produção do ser e da vida do professor. Enquanto processo de desenvolvimento pessoal/profissional, a produção da profissão docente significa o desenvolvimento do professor no sentido da autonomia e da emancipação profissional, através de uma atuação reflexiva crítica na/sobre a prática. Por sua vez, o desenvolvimento da autonomia e a conquista da

emancipação profissional implicam a produção dos contextos sócio-organizacionais, ou seja, das escolas e das condições objetivas de trabalho do professor, considerando que

a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos professores e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional do professor pressupõe o desenvolvimento organizacional, que se caracteriza como a produção da escola. Produzir a escola significa criar condições favoráveis ao desenvolvimento profissional dos professores, ao nível de um projeto que contemple e valorize a formação no e a partir do ambiente de trabalho docente, no âmbito das práticas educativas e de toda a organização da escola e do ensino. Assim, a formação do professor pressupõe uma articulação permanente com a escola em todas as suas dimensões, configurando um canal de trocas ao nível da teoria e da prática, da experiência e a da aprendizagem mútua. Não se trata de tomar a escola única e exclusivamente como espaço de aplicação e objetivação do projeto desenvolvido nas instituições formadoras de professores. Pelo contrário, trata-se de pensar e planejar a formação do futuro professor, bem como a do professor em exercício, a partir e junto com a escola, problematizando sua realidade e priorizando suas demandas.

Não se trata, pois, apenas de um enfoque individualista da formação, uma vez que esta se encontra inserida nos centros escolares como lugares de trabalho, onde o conjunto de experiências e competências individuais de seus membros constitui o principal recurso formativo (BOLÍVAR, 2002). O desenvolvimento organizacional, ou seja, a produção da escola consiste em conceber a formação como um processo permanente, integrado ao cotidiano dos professores e das escolas, e não como uma função que se realiza a margem dos projetos profissional e organizacional (NÓVOA, 1995). Nesse processo, a experiência de trabalho do professor tem uma dimensão formativa imprescindível, que revitaliza, atualiza e ressignifica a ação docente, tornando-a um momento singular de formação e aprendizagem do saber-ensinar, de modo que “[...] o desenvolvimento da formação integrada no exercício do trabalho [...] possa ser por si mesmo gerador de um conjunto de competências e a própria organização possa ter uma capacidade qualificadora para os que nela trabalham [...]” (BOLÍVAR, 2002, p. 109).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento pessoal/profissional do professor pressupõe uma construção solidária da escola o que, por sua vez, pressupõe o desenvolvimento de ambientes favoráveis à troca de experiências, à reflexão coletiva e colaborativa, enfim, à ação conjunta no enfrentamento aos dilemas da prática docente. Assim, o desenvolvimento organizacional ou a produção da escola e, conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal/profissional do professor pressupõe “[...] um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova *cultura da formação de professores*” (NÓVOA, 1995, p. 30, grifo do autor). Além disso, pressupõe também a ativação dos dispositivos de formação subjacentes ao contexto da ação docente, ao ambiente da escola e do ensino, potencializando as dimensões formativas das experiências de trabalho, considerando que “[...] nem toda experiência de trabalho provoca por si mesma uma aprendizagem; para que não fique em mera impregnação ou repetição rotineira, impõe-se um *compromisso* no sentido de aprender a partir das situações de trabalho [...]” (BOLÍVAR, 2002, p. 110, grifo do autor).

A aprendizagem nessa perspectiva implica uma intencionalidade da pessoa envolvida com o processo de formação, o que torna o trabalho docente um dispositivo de formação. No entanto, essa intencionalidade não diz respeito ao aprendizado solitário do professor, ao contrário, diz respeito à construção de uma identidade que é pessoal, mas que também é coletiva, constituindo uma cultura formativa em torno do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do professor e da profissão docente. Assim, a formação não tem por que ser individualista, ao contrário, as dinâmicas formativas e os dispositivos de formação, sem abandonar o ângulo pessoal (entendido como dar voz aos implicados), devem centrar-se nos contextos sócio-profissionais e culturais onde os professores trabalham, configurando-se como projetos coletivos de aprendizagem (BOLÍVAR, 2002).

Nesse sentido, a formação docente e a aprendizagem do saber-ensinar compreendem um processo de desenvolvimento pessoal/profissional, que implica o desenvolvimento do professor em três dimensões, relativas à produção da vida do professor, à produção da profissão docente e à produção da escola. Em última instância, a produção da vida do professor, da profissão docente e da escola significa produzir e desenvolver o ensino enquanto espaço privilegiado de educação/formação/transformação do homem. Numa abordagem qualitativa, a investigação da formação do professor e aprendizagem do trabalho docente passa, necessariamente, pela compreensão dos processos de constituição dos modos de ser e fazer docente, nas dimensões pesso-

al, profissional e sócio-organizacional, construídos ao longo da vida, a partir das experiências formadoras vivenciadas nos diferentes tempos, espaços e contextos de formação e prática social/profissional. Assim, dentro deste quadro de referência, o objeto do presente estudo compreende as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar, compreendendo uma forma singular de ver e analisar a realidade acerca da formação do professor, em especial da formação do professor de Geografia.

1.2 O ensino de Geografia e o saber-ensinar do professor

O tema da formação do professor de Geografia não poderia ser desenvolvido fora do espaço próprio de atuação docente: o ensino, entendido como processo de ensinar e aprender construído no contexto da prática pedagógica. Nesse sentido, o ensino de Geografia enquanto prática pedagógica configura-se como espaço de mobilização, produção/revitalização de saberes, aprendizagem, (res)significação e consolidação da profissão, desenvolvimento pessoal e profissional, enfim, de formação do professor. Por isso, no desenvolvimento deste estudo abordamos o ensino de Geografia enquanto área de conhecimento e prática educativa, contemplando reflexões sobre a prática de ensinar-aprender Geografia e, conseqüentemente, sobre a formação e a aprendizagem do professor.

O ensino de Geografia enquanto prática pedagógica tem a ver com a socialização do saber geográfico, o qual compreende um conjunto de conhecimentos produzidos a partir da realidade sócio-espacial, ou seja, da análise da organização do sistema mundo-sociedade na interface homem-natureza. Na relação com a escola e o ensino, o saber geográfico configura-se como processo de apreensão e compreensão da organização sócio-espacial, compreendendo uma forma particular de vê e analisar o mundo e as coisas que o constitui. Nesse sentido, a Geografia é uma forma de leitura do mundo e a educação escolar é um processo no qual seus atores se relacionam com o mundo, de modo que a Geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender, transformar e/ou construir o mundo (MOREIRA, 2008a). Desse modo, a educação geográfica concorre diretamente para a formação do aluno, tendo em vista que a escola e o ensino têm por finalidade formar as pessoas para a vida, o que implica o desenvolvimento da capacidade de apreender/compreender o meio (realidade) onde vivemos e realizamos nossas atividades, considerando que

[...] nossa existência, nossa identidade se dá no espaço. Pensar o ser humano, implica pensar nos espaços que habitamos e transformamos permanentemente para que nossa existência possa acontecer, continuar. Existir implica, necessariamente, fazer Geografia, transformar a natureza em espaços cotidianos: prédios, estradas, plantações, fábricas, etc. Para que possamos existir precisamos fazer Geografia, transformar a natureza. Transformando-a, fazemos 'civilização'. (KAERCHER, 2004, p. 20).

Nesse sentido, o ensino do conhecimento geográfico configura-se como espaço/tempo de aprendizagens significativas, contribuindo para a aquisição de saberes relativos à vida do aluno, ou seja, aos diferentes modos de ser e estar no mundo. Assim, o ensino de Geografia tem um papel fundamental na educação escolar, compreendendo um processo de construção de conhecimentos significativamente úteis à prática social dos alunos, enquanto atores sociais de realidades complexas e contraditórias.

O conhecimento produzido pela ciência geográfica objetiva a compreensão do sistema mundo-sociedade, integrando as dimensões do meio físico-natural e humano-social, através das relações e inter-relações que se estabelecem entre os homens e entre estes e a natureza, a partir da análise sócio-espacial. Dessa forma, a organização sócio-espacial compreende o objeto de estudo da Geografia³. O espaço geográfico é o espaço produzido pela atividade humana na interface com o meio físico-natural, o qual não significa suporte, substrato ou receptáculo das ações humanas e nem pode ser confundido com a base física (MOREIRA, 2008a). Assim, no espaço geográfico a natureza é uma condição concreta de sua produção social, uma vez que a natureza é uma condição concreta da existência social do homem. Portanto, o espaço objeto da Geografia é o espaço social, produzido pelo homem, a partir de sua interação com os outros homens e com a natureza.

Nessa perspectiva, o espaço geográfico provém de um duplo conjunto de interações, que existem de forma necessariamente articulada: o conjunto das interações homem-meio e o conjunto das interações homem-homem, que ocorrem simultaneamente, constituindo, na verdade, duas dimensões de um mesmo processo, no qual “os homens entram em relação com o meio natural através das relações sociais travadas por eles no processo de produção de bens materiais necessários à existência” (MOREIRA, 2008a, p. 65). Assim, as relações sociais só existem em função da necessidade que o homem tem de transformar o meio natural em meio de subsistência, processo que se concretiza através do trabalho.

³ Esta definição não encerra o debate que perpassa toda a história da evolução do pensamento geográfico em torno da questão do objeto de estudo da ciência geográfica e, menos ainda, do conceito de espaço. Não sendo nossa intenção discutir este tema, restringimo-nos a definir e caracterizar a concepção de espaço que assimilamos como objeto da Geografia.

Nessa concepção, a Geografia é uma ciência de análise das formas espaciais que transformam as relações homem-meio e homem-homem em uma dada formação econômico-social (MOREIRA, 2008a). Assim, o objeto de estudo da Geografia é a organização do espaço produzido pelas interações homem-meio e homem-homem que produzem e reproduzem as configurações econômicas e sociais de cada lugar. O lugar é, pois, o espaço onde as pessoas vivem e desenvolvem suas atividades, nas interações com as outras pessoas e com o meio natural, dando origem a novas formas espaciais. A dinâmica de cada espaço, em cada lugar, reflete forças internas e externas, sendo produto tanto das relações em escala local quanto das relações em escalas mais distantes. O espaço de cada lugar tanto é global quanto é local, considerando que “as regras podem ser gerais, os interesses universais, mas concretamente se materializam em algum lugar específico” (CALLAI, 2002, p. 84).

O entendimento do sistema mundo-sociedade passa, necessariamente, pela compreensão da organização sócio-especial do lugar. Entender como funciona esse sistema é prerrogativa para a formação da consciência sócio-espacial dos diferentes atores que vivenciam, produzem e reproduzem o meio sócio-espacial em cada lugar. O espaço geográfico, como todo objeto, contempla uma dimensão espacial e outra temporal, uma vez que o meio sócio-espacial é construído historicamente, em função da dinâmica dos processos de produção e reprodução dos espaços nos diferentes tempos e lugares. Dessa forma, na ciência geográfica, a noção de espaço-tempo ocupa um lugar de destaque e fundamenta todo e qualquer processo de análise sócio-espacial, pois

é através da dialética do espaço-tempo que podemos acompanhar os processos e os estágios de desenvolvimento das formações espaciais enquanto estágios diferentes da relação homem-meio no tempo. Sem ela, a noção de arranjo espacial torna-se estática, meramente uma estrutura formal da formação econômico-social. (MOREIRA, 2008a, p. 67).

Enquanto prática de ensino, a Geografia tem a atribuição de formar/desenvolver a consciência do homem em relação ao espaço-tempo no qual ele vive e ajuda a produzir e reproduzir. Nessa perspectiva, a Geografia é uma forma de leitura do mundo e seu ensino tem o importante papel de ajudar as pessoas a fazer essa leitura. Nessa ótica, ler o mundo significa olhar para si mesmo e compreender seu modo de ser e estar no mundo, a partir das relações que o indivíduo estabelece com seus pares e com o meio natural. Assim, enquanto disciplina escolar, a Geografia contribui para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e

seu conhecimento sobre múltiplas dimensões da realidade social, histórica e natural, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007).

Deste modo, a Geografia escolar configura-se como área de conhecimento e prática social/educativa/formativa, cujas concepções teórico-metodológicas refletem as formulações produzidas no âmbito da ciência geográfica, uma vez que “as relações da geografia com o ensino são íntimas e inextricáveis, embora pouco perscrutadas tanto pelos geógrafos como pelos estudiosos da questão escolar” (VESENTINI, 2001, p. 30). De fato, o viés científico da Geografia sempre refletiu sobre seu ensino, levando para o âmbito das questões escolares os debates travados no campo da ciência geográfica, o que tem implicado em transformações nos modos de pensar e fazer a Geografia escolar, considerando que

as formulações da ciência geográfica levaram, então, a alterações significativas no campo do ensino de Geografia, mesmo porque alguns dos pesquisadores mais expressivos circularam nas duas áreas de investigação. Atestam isso os inúmeros trabalhos produzidos, nas últimas duas décadas, que denunciaram as fragilidades de um ensino com base na Geografia tradicional e que propuseram o ensino de uma Geografia nova, com base em fundamentos críticos. (CAVALCANTI, 2006, p. 18).

Assim, as concepções teórico-metodológicas relativas ao ensino de Geografia refletem as concepções de Geografia (visão de mundo) que fundamentam o pensamento geográfico, veiculando as perspectivas ideológicas, políticas, filosóficas e éticas que orientam os modos de pensar e fazer Geografia, enquanto área de conhecimento e prática social. Enquanto ciência, a Geografia sempre constituiu uma área de conhecimento marcada pelo embate teórico em torno de seu objeto e método de estudo. Mesmo após o movimento de renovação que deu origem a duas grandes vertentes, caracterizadas pela Geografia Pragmática e pela Geografia Crítica, ainda configuram-se, interna e externamente a essas duas correntes do pensamento geográfico, estranhamentos teóricos e metodológicos.

O movimento de renovação diz respeito à formulação, principalmente a partir da década de 1970, de novas perspectivas teóricas e metodológicas relativas à Geografia, enquanto ciência e prática social, inclusive enquanto matéria de ensino. Esse movimento tem sua origem associada à crise da chamada Geografia Tradicional, marcada pelo rompimento de grande parte dos geógrafos brasileiros com esta perspectiva que, diante de suas dificuldades de compreender e explicar a realidade vigente, passou a ensejar “a busca de novos caminhos, de nova linguagem, de novas propostas, enfim, de uma liberdade maior de reflexão e criação” (MORAES, 1999, p.

93). Diferentemente da Geografia Tradicional, o movimento de renovação da Geografia não possui uma unidade, representando uma dispersão daquela, ocasionada pela diversidade de métodos e posicionamentos dos geógrafos que o compõem. No entanto, em função dos propósitos e dos posicionamentos políticos, é possível agrupar as tendências que compõem o movimento em dois grupos: a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica⁴.

Nesse contexto, refletindo as tensões vivenciadas no âmbito da ciência geográfica, as concepções teórico-metodológicas que orientam o ensino de Geografia também apresentam um quadro de divergências quanto ao objeto e aos objetivos do ensinar/aprender Geografia. No entanto, relativamente às formulações científicas contemporâneas acerca do ensinar e aprender Geografia, uma concepção parece predominar, segundo a qual a abordagem do conhecimento geográfico nos diferentes segmentos de ensino deve se dar a partir de uma perspectiva crítica de análise da realidade sócio-espacial que, no âmbito do pensamento geográfico, corresponde à chamada Geografia Crítica.

Nessa concepção, o papel do ensino de Geografia é definido como a ação de ensinar o aluno a aprender a partir de sua experiência com o meio sócio-espacial no qual vive e desenvolve suas atividades. Trata-se de uma perspectiva que coloca o aluno no centro do processo de construção de seu conhecimento, como sujeito ativo dos mecanismos de aprendizagem. Nesse processo, o recurso pedagógico primordial é o contato com a realidade e a formação da consciência crítica de ser e estar no mundo e das ações e reações que resultam da forma como o indivíduo se relaciona com o meio sócio-espacial. Ou seja, o conhecimento do aluno em relação à Geografia é possibilitado pelo contato deste com os elementos e fatores que produzem e reproduzem o espaço social no qual vive e convive. É, pois, levar os alunos a reconhecer que a Geografia faz parte do cotidiano de cada um, e que seu aprendizado ajuda a compreender a si mesmo, como ator de um espaço-tempo. Nesse sentido, enquanto ciência social e prática de ensino, a Geografia tem de considerar o aluno e a sociedade, pois a Geografia

[...] não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (partes do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e muitas vezes inacessível) compreensão pelos alunos. Não pode ser feita apenas de descrição de lugares distantes ou de fragmentos do espaço. A geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. [...] O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço [...]. (CALLAI, 2003, p. 57-58).

⁴ Este tema é rigorosamente discutido, entre outros, por Moraes (1999) e Moreira (2008a, 2008b).

A fertilidade dessa perspectiva deu origem a propostas inovadoras da prática de ensino de Geografia, que contribuíram para a revitalização/atualização da teoria e a formação de um expressivo referencial teórico-conceitual relativo à educação geográfica. Nesse contexto, os estudos e discussões em torno do ensino de Geografia, cada vez mais, baseiam-se no construtivismo ou no socioconstrutivismo, no estudo do meio e do lugar, na Geografia do aluno ou do cotidiano, nas práticas interdisciplinares, entre outras formas de abordagem do conhecimento geográfico. Nesse sentido, a teoria e a prática de ensinar/aprender Geografia parecem seguir as seguintes “idéias motrizes”: a) o construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar; b) a “geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula; c) a seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino; e d) a definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação das ações, atitudes e comportamentos sócio-espaciais (CAVALCANTI, 2002).

No contexto dos processos educativos escolares, estas idéias representam uma possibilidade e/ou uma forma de leitura do mundo, cuja razão de ser compreende um esforço para enfrentar os problemas relativos ao ensino de Geografia e, assim, elevar a qualidade e a eficácia da educação geográfica. São essas idéias que, embora de forma muito tímida, estão orientando a produção da Geografia escolar enquanto área de conhecimento e prática social/educativa e implicando em mudanças nas práticas de ensinar/aprender Geografia na educação básica. De fato, a partir de estudos e pesquisas produzidos nos últimos anos é possível encontrar orientações curriculares que convirjam para uma proposta de ensino de Geografia voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos (CAVALCANTI, 2002).

A perspectiva construtivista ou socioconstrutivista considera o aluno sujeito ativo do processo de construção de seu conhecimento, no qual a aprendizagem acontece mediante a relação do aprendente com os objetos do conhecimento. Em síntese, a perspectiva socioconstrutivista “concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos do conhecimento” (CAVALCANTI, 2002, p. 31). Assim, as ações voltadas para a construção do conhecimento pelo aluno devem colocá-lo em atividade diante do meio externo, o qual deve ser “inserido” no processo como objeto de conhecimento, ou seja, “o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo”. (idem, p. 32). Nesse sentido, a idéia-chave do ensino na perspectiva socioconstrutivis-

ta é a relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento no processo de ensinar/aprender, considerando que

uma concepção socioconstrutivista entende o processo de conhecimento que ocorre no ensino como uma construção que envolve o aluno (sujeito) e o saber (objeto), na qual ambos são ativos e estão em interação. [...] O que o ensino promove é a atividade como forma de interação do homem (aluno) com o mundo dos objetos (saber escolar), que provoca o desenvolvimento intelectual. (CAVALCANTI, 2006, p. 145).

No caso do ensino de Geografia isso pressupõe uma atividade do aluno enquanto ser social, historicamente situado, em relação ao meio sócio-espacial no qual vive e desenvolve suas atividades, interagindo com a dinâmica de produção e reprodução do respectivo espaço-tempo. No processo de ensinar e aprender Geografia o saber escolar ou o objeto de conhecimento é o espaço geográfico, o qual é objetivado através das formas, das estruturas e dos processos sócio-espaciais, ou seja, daquilo que compõe, que cria e que transforma o mundo em diferentes escalas. Enquanto sujeito do conhecimento, o aluno entra em contato com os elementos do espaço geográfico através de sua prática social, ou seja, de sua participação e interação no/com o cotidiano do lugar onde vive e das representações que tem do mundo, experienciado direta e indiretamente.

Assim, o conhecimento relativo ao espaço geográfico é expresso em conceitos científicos, formulados no âmbito da ciência geográfica, e em conceitos cotidianos, construídos a partir da prática social do indivíduo em relação ao mundo social e natural. No ensino de Geografia, esses conceitos - científicos e cotidianos - devem favorecer a construção de conceitos escolares, o que é possibilitado pela relação intencional do aluno com o objeto de conhecimento, sob a mediação/intervenção do professor.

Na mesma direção, o estudo do meio ou do lugar leva o aluno a apreender e compreender o sistema de relações que cria e recria as condições de produção e reprodução de seus respectivos espaços-tempo. Por meio do estudo do lugar o aluno tem a possibilidade de conhecer e entender as forças internas e externas e suas respectivas inter-relações, que dão origem ao espaço onde vivem, influenciando seus modos de vida. Da mesma forma, a abordagem do temário geográfico a partir do espaço-tempo onde o aluno vive e desenvolve suas atividades representa uma importante contribuição para a formação do aluno na perspectiva da construção da cidadania. Ao conhecer e compreender a realidade do lugar onde vive, o aluno pode participar mais ativamente da vida social da qual faz parte e, assim, exercer efetivamente sua cidadania.

No ensino de Geografia, assim como na ciência geográfica, o estudo do lugar está associado à questão da escala de análise, o que implica considerar os recortes espaciais ao se estudar os fenômenos geográficos. Os fenômenos que interessam à análise geográfica podem se manifestar em escala local, regional, nacional ou global. Em geral, esses níveis de escala de ocorrência dos fenômenos geográficos definem os recortes espaciais considerados em seu estudo. Nesse contexto, o estudo do lugar, que corresponde ao nível do local, é importante por que, embora as regras sejam gerais e os interesses universais, os fenômenos geográficos só se concretizam e se materializam em um dado lugar. Dessa forma, há uma implicação entre esses níveis, sendo que a escala local apresenta em si o que acontece em escala regional, nacional e global, aspecto que caracteriza o estudo do lugar como condição para se compreender as relações sócio-espaciais em todos os níveis, pois “ao mesmo tempo que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos. E como tal a compreensão da realidade do mundo atual se dá a partir dos novos significados que assume a dimensão do espaço local” (CALLAI, 2002, p. 84).

Assim, o estudo do lugar abre a possibilidade da construção de conhecimento a partir de uma visão complexa, ou seja, integral da realidade, o que se configura como exigência cada vez mais pertinente diante das atuais configurações sócio-espaciais do sistema mundo-sociedade. Por isso, o ensino de Geografia na perspectiva do estudo do lugar visa, sobretudo, contribuir com a formação da consciência do aluno em relação ao que, ao como e ao porque das coisas que acontecem no lugar onde ele vive. Com isso, objetiva ajudar o aluno a conhecer e compreender porque o lugar onde ele vive apresenta certas características, determinados problemas, relaciona-se de certa forma com os outros lugares e diferencia-se e/ou assemelha-se com outros espaços. Objetiva, pois, fazer com que o aluno conheça e compreenda a dinâmica dos processos de produção e reprodução do lugar onde vive e que repercutem diretamente em sua vida.

Nessa perspectiva, estudar e compreender o lugar significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas (CALLAI, 2002). De fato, muitas vezes as explicações estão fora do contexto ou do espaço imediatamente vivenciado, sendo necessário considerar fatores tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar. Isso significa que no estudo do lugar os diferentes níveis de escala não devem ser considerados isoladamente, como se constituíssem dimensões verticalizadas e superpostas. Ao se considerar o local, o regional, o nacional ou o global, enquanto recorte espacial de

análise, é preciso considerá-los sempre em relação à totalidade do espaço geográfico, podendo-se partir de qualquer um desses níveis para se estudar um ou outro, de modo que

é imprescindível que se supere a idéia dos círculos concêntricos, partindo do próximo e supostamente mais simples para o mais distante e que seria mais complexo. Iniciar pelo 'EU' e avançar circularmente é considerar, equivocadamente, que o mundo e a vida das pessoas acontecem numa seqüência linear de distâncias. O mundo não é tão simples assim. As relações sociais são complexas e vão muito além de uma simples seqüência de escalas e de uma explicação encadeada do menor para o maior e mais distante. (CALLAI, 2002, p. 108).

Estudar o lugar é, pois, levar o aluno a desenvolver uma consciência espacial complexa, que dê conta de compreender a totalidade dos processos que geram as configurações dos diferentes lugares. Por isso, as questões locais, que influenciam diretamente a vida do aluno, entram no processo ensino/aprendizagem da Geografia como ponto de partida e de chegada, estabelecendo-se uma relação dialética entre os diferentes níveis de análise do espaço geográfico. As questões da realidade mais próxima são as motivações para se buscar explicações em realidades de escalas mais distantes, cuja finalidade é compreender as questões locais e, inclusive, as questões regionais, nacionais e globais. Dessa forma, o estudo do lugar no ensino de Geografia é importante, justamente porque o conhecimento da realidade mais próxima permite o acesso ao conhecimento de outras realidades e o desenvolvimento de uma compreensão mais complexa do mundo, à medida que

um aluno que sabe compreender a realidade em que vive, que consegue perceber que o espaço é construído, e que nesse processo de produção do espaço local e do espaço regional consegue perceber que todos os homens, que a sociedade é responsável por este espaço, conseguirá estudar questões e espaços mais distantes e compreender, indo além do aprender por que o professor quer. (CALLAI, 2003, p. 62).

Assim como o estudar o lugar, considerar a “Geografia do aluno”, ou seja, o estudo do cotidiano no processo de construção de conhecimento pelo aluno representa uma importante prática de ensino-aprendizagem. Ensinar Geografia nessa perspectiva significa problematizar o mundo experienciado direta ou indiretamente pelo aluno e levá-lo a construir um saber geográfico a partir desta realidade, considerando que “a geografia é feita no dia-a-dia, seja através da construção de uma casa, da plantação de uma lavoura ou através das decisões governamentais ou dos grandes grupos econômicos [...]” (KAERCHER, 2003a, p. 15). De fato, a Geografia é feita através da experiência do aluno no/com o meio onde vive, em casa com a família, na escola, na rua, nas atividades culturais e de lazer. Ao serem tomadas como objeto de conhecimento

e problematizadas, estas experiências colocam o aluno em atividade psíquico-intelectual e social diante do mundo, que inclui sua própria vida e seu papel neste mundo. Esse processo de ensino/aprendizagem pode levar o aluno a construir um conhecimento geográfico mais significativo e útil do ponto de vista de sua prática social.

No entanto, tomar o saber geográfico construído no cotidiano do aluno como objeto de seu conhecimento não significa simplificar a vida, ao contrário, significa ampliar sua visão de mundo e torná-lo capaz de compreender a complexidade do espaço geográfico. Ao compreender que a sua vida e o lugar onde vive fazem parte de um espaço maior, que vai muito além dos limites de sua rua, de seu bairro e de sua cidade, o aluno tem a possibilidade de entender que tudo no mundo (e ao seu redor) está integrado e em permanente processo de interação. Além disso, oportunizar ao aluno aprender e construir seu conhecimento geográfico a partir do que ele conhece e vivência cotidianamente pode levá-lo a encontrar o sentido da aprendizagem, por meio das relações que se estabelecem entre a sua vida e os conteúdos estudados na escola. Assim, aumentam-se as possibilidades da Geografia fazer sentido para o aluno e tornar-se um conhecimento útil e prático em sua vida.

Não obstante, o ensino de Geografia numa perspectiva socioconstrutivista, através do estudo do lugar/meio e/ou do cotidiano do aluno, para que possa atingir os propósitos da educação geográfica, requer cuidados e preparação por parte de quem pensa, planeja e faz a mediação do processo ensino/aprendizagem. É preciso tomar cuidado para não se banalizar as práticas de ensino baseadas nessas concepções, limitando o processo ensino/aprendizagem aos aspectos do cotidiano, sem se oportunizar a transposição para níveis mais elevados e a consciência das interações que se estabelecem entre os diferentes níveis, de modo a dar conta da complexidade do espaço geográfico.

Ao professor de Geografia é exigida uma preparação para operacionalizar e mobilizar os recursos pedagógicos necessários às práticas de ensino na perspectiva da construção de conhecimento do/pelo aluno. No entanto, diante da complexidade do ensino em geral e da educação geográfica em particular, da crise da escola e do ensino de Geografia, o trabalho do professor na perspectiva socioconstrutivista, do estudo do lugar e/ou do cotidiano do aluno não se caracteriza como uma tarefa fácil, o que pode comprometer a participação desta área de conhecimento na formação escolar do aluno. Assim, entendemos que pensar as práticas de ensinar e aprender Geografia é, antes de qualquer coisa, pensar a formação do professor, entendendo-a como processo que implica todo o trabalho pedagógico do professor. Por isso, na sequência deste estudo

abordamos a questão da formação do professor de Geografia, contemplando uma reflexão sobre a realidade dos processos formativos e suas implicações no trabalho do professor.

1.3 A formação do professor de Geografia e a aprendizagem do saber-ensinar

A Geografia escolar ao longo de sua trajetória como componente curricular da educação formal sempre apresentou um quadro marcado pela dificuldade de legitimação e consolidação de seus princípios educacionais, delineando a chamada “crise da Geografia escolar” (BRABANT, 2001; VESENTINI, 2001, 2006a, 2007). A origem dessa situação está associada à natureza da Geografia enquanto matéria de ensino das escolas oficiais e às transformações ocorridas no âmbito da instituição escolar, provocadas pelas mudanças no modo de produção e reprodução do capital, o que gerou a “crise da escola”. Assim, “a geografia torna-se vítima de um duplo processo de crise ligada ao seu conteúdo e ao seu lugar na instituição escolar em via de reestruturação” (BRABANT, 2001, p. 21).

Enquanto instituição social, a escola sempre é convocada a se adaptar e incorporar as novas demandas sociais de seu tempo, transformando e (re)definindo seus princípios e objetivos educacionais. Nas sociedades do capital, diante da complexidade das mudanças impostas às escolas, esse momento de transformação e (re)definição de seus princípios e objetivos educacionais provocou uma crise que coloca em evidência as contradições do modelo capitalista liberal de (re)produção social em relação à educação escolar, considerando que

numa visão global, que vai do primário ao superior, o poder procura reestruturar o conjunto da instituição escolar com a preocupação de clarificar os diferentes patamares de seleção. Alegando o interesse por parte dos alunos (dar-lhes ‘diplomas-patamares’ diretamente utilizáveis no mercado de trabalho), adapta-se a velha escola da IIIª República inchada pelas gerações do pós-guerra, às necessidades de uma sociedade industrial onde a divisão do trabalho implica a seleção dos trabalhadores. A escola se especializa, se organiza, corre nos múltiplos canais que irrigam a organização da produção. Em consequência, tudo o que representava o orgulho da universidade liberal – letras clássicas, depois ciências humanas – para a formação de uma elite constituindo a totalidade do público escolar e universitário, não convém mais à função de triagem de uma escola de massa. A escola não tem mais por objetivo esclarecer a futura elite, através de formação polivalente equilibrada. A especialização, concebida como adaptação dos homens ao parcelamento das tarefas, impõe descartar as velhas referências literárias de outrora. (BRABANT, 2001, p. 21-22)⁵.

⁵ O autor faz suas análises a partir do contexto francês, mas suas formulações aplicam-se perfeitamente à realidade brasileira e, portanto, são oportunas ao debate das questões educacionais em nosso país.

Essas circunstâncias que caracterizam a crise da escola tendem a se dissolver nas dificuldades específicas da Geografia escolar, agravando ainda mais a situação desta disciplina (BRABANT, 2001). A consequência mais direta dessa situação é a dificuldade da Geografia em justificar sua presença na escola e legitimar seus princípios e objetivos educacionais. Ocorre que, no momento em que a instituição escolar transforma-se para atender às novas exigências do contexto social vigente, a Geografia encontra dificuldade em atualizar-se e acompanhar as transformações processadas no âmbito da escola. Nesse sentido, “a geografia faz parte do passivo da velha escola, passivo que é o resultado da transformação das necessidades e referências culturais ideologicamente úteis para a sociedade e da esclerose interna da própria disciplina” (BRABANT, 2001, p. 22).

A crise da Geografia escolar diz respeito, basicamente, à finalidade do ensino dessa matéria na escola oficial, ou seja, ao papel da Geografia na educação/formação da sociedade. Desde sua gênese como disciplina escolar, a Geografia desempenhou uma função ideológica associada à constituição da nacionalidade dos grandes estados. Nesse sentido, a função primordial da Geografia escolar é difundir uma ideologia patriótica e nacionalista, com o fim de “[...] inculcar a idéia de que a forma Estado-nação é natural e eterna; apagar da memória coletiva as formas anteriores de organização espacial da(s) sociedade(s) [...]; enaltecer o ‘nosso’ Estado-nação [...]” (VESENTINI, 2001, p. 32).

Nessa perspectiva, a história da Geografia na escola tem sido uma história de valorização dos grandes projetos governamentais, “[...] de modo a ir construindo na mente das crianças conceitos de Estado, nação, governo, território, país, como realidades definidas e definitivas do ponto de vista do Estado capitalista” (OLIVEIRA, 2001, p. 135). Com a mudança das finalidades da escola e da educação formal, em que o patriotismo e o nacionalismo ideológico sedem lugar a projetos mais modernos, consubstanciados pela globalização das economias, a Geografia escolar passa a enfrentar dificuldades quanto à definição de seus objetivos e princípios educacionais e, conseqüentemente, de seu papel na educação/formação do homem, de modo que

pode-se dizer que a crise da geografia na escola se resume essencialmente na crise de sua finalidade. Ensino com função ideológica, sua eficácia se vê contestada por discursos mais ‘modernos’ (economia, sociologia, etc...). Marginalizada no momento da adaptação da escola às necessidades profissionais, a geografia está minada por sua aparente incapacidade de dar conta das lutas onde o espaço está em jogo. (BRABANT, 2001, p. 22).

Assim, a crise da Geografia na escola está na base da situação atual do ensino de Geografia, delineando uma trajetória marcada pela desvalorização e marginalização desta disciplina no currículo da educação básica. Não é difícil reconhecer no discurso de alunos e professores e mesmo da sociedade em geral os sinais desta crise que, em última análise, constitui um grande entrave ao desenvolvimento da Geografia escolar. Suas formas de manifestação perpassam todas as dimensões e elementos constitutivos da prática do ensino de Geografia na escola, evidenciando uma situação complexa e de difícil alteração, considerando que

[...] a 'crise da geografia' [...] *aparece* como insatisfação de geógrafos e professores com sua disciplina, seu caráter descritivo e mnemônico, sua compartimentação em ramos estanques (física e humana, regional e geral), sua metodologia pouco séria (os 'princípios'...), o 'avanço' sobre outras ciências (geologia, economia...), para copiar-lhes certos ensinamentos, etc. (VESENTINI, 2001, p. 34, grifo do autor).

Neste contexto, a formação do professor de Geografia no Brasil apresenta-se envolvida tanto pelas questões relativas à formação docente de modo geral quanto pelas questões relativas ao ensino de Geografia na educação básica. A criação dos primeiros cursos destinados à formação de professores de Geografia no país aconteceu no contexto das reformas do ensino superior, processadas na primeira metade do século XX. Esses cursos surgiram no contexto da reforma do ensino superior, provocada pelo ministro Francisco Campos, através do decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, que criou o sistema universitário brasileiro. Este decreto criou as faculdades de educação, ciências e letras, que passaram a abrigar, dentre outros, o curso de Geografia. Com a organização da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), os primeiros cursos de formação de professores para ensinar Geografia foram abrigados nas respectivas faculdades de filosofia, ciências e letras destas instituições de ensino superior, que nasceram com o objetivo de desenvolver a cultura filosófica e científica e formar professores secundários. Inicialmente, a formação superior em Geografia acontece juntamente com a História, em um único curso de graduação, cujos professores provinham predominantemente da Europa (ROCHA, 2000).

Antes da criação destes cursos, a Geografia não existia nas escolas formais e, quando passou a "existir", não contava com uma organização institucional do ponto de vista da autonomia curricular e, sobretudo, da existência de uma carreira profissional docente responsável pelo ensino desta matéria. Durante a hegemonia jesuítica na educação brasileira, a Geografia não constituía uma disciplina curricular e o temário geográfico era quase que totalmente se-

cundarizado, servindo somente para auxiliar a aprendizagem de outras matérias, como a leitura, a literatura e até a matemática e a física. Consequentemente, durante esse período “[...] a Geografia não teve assento nas escolas enquanto disciplina escolar. Não existiram, também, cursos de formação de professores(as) para atuar com o ensinamento destes saberes [...]” (ROCHA, 2000, p. 130).

Com a influência do modelo curricular francês no sistema educacional brasileiro, o ensino de Geografia ganha um status de disciplina, mas compondo um bloco de matérias secundárias ao lado das ciências físicas e naturais, da história e das línguas modernas. Consequentemente, durante esse período o ensino de Geografia praticamente não alterou sua configuração curricular e pedagógica, apresentando poucas mudanças no conteúdo e na forma de ensinar. Em geral, praticou-se uma Geografia de nítida orientação clássica, ou seja, descritiva, mnemônica, enciclopédica e distante da realidade do aluno (ROCHA, 2000). Outro aspecto que marcou o ensino de Geografia nesse período coloca em evidência a falta de um corpo de profissionais formados especificamente para ensinar o saber geográfico, uma vez que

[...] os(as) docentes que atuavam no ensino desta disciplina eram oriundos(as) ou de outras profissões (advogados, sacerdotes etc.), ou então eram autodidatas, isto quando não eram apenas profissionais em início de carreira que exerciam o magistério até encontrar uma boa posição nas suas profissões de origem [...]. (ROCHA, 2000, p. 130).

Por isso, diante desse quadro que perdurou mais de dois séculos, a criação dos cursos de Geografia provocou importantes alterações na situação da educação geográfica no contexto do sistema educacional brasileiro. As principais mudanças dizem respeito à orientação curricular e à dimensão pedagógica da disciplina, que ganhou um novo formato tanto no conteúdo quanto na prática de ensino. Dessa forma, a contribuição desses novos cursos é inquestionável, sobretudo pela difusão de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino de Geografia na educação básica (ROCHA, 2000). Nesse contexto, um fato importante diz respeito à formação dos primeiros professores licenciados em Geografia, que contribuiu efetivamente para essas alterações, considerando que

[...] estes(as) novos(as) licenciandos(as) tornaram-se extraordinariamente fator de mudança cultural em todos os lugares onde apareceram. Pela primeira vez, surgiram professores(as) que haviam tido uma formação que os(as) qualificava para o exercício do ensino de geografia, formação esta assentada numa concepção científica dessa ciência, bem como numa pedagogia renovada. (ROCHA, 2000, p. 130-131).

A criação da Lei nº. 4024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao exigir um currículo mínimo nacional para todos os cursos de graduação provocou uma reestruturação dos cursos de formação de professores de Geografia. A partir de então, o curso de licenciatura em Geografia passou ter quatro anos de duração e uma organização curricular mínima, composta por seis áreas de conhecimento: Geografia Física; Geografia Biológica ou Biogeografia; Geografia Humana; Geografia Regional; Geografia do Brasil; Cartografia, além de duas matérias optativas, selecionadas entre as seguintes áreas: Antropologia Cultural; Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrografia, Geologia e Pedologia; Mineralogia e Botânica (ROCHA, 2000). Um aspecto que chama a atenção é o caráter sintético desse currículo, que coloca em evidência um debate histórico da Geografia, considerando sua definição enquanto ciência de síntese⁶. Outro aspecto importante é o caráter técnico-científico desse currículo, pois, embora fosse destinado exclusivamente aos cursos de formação de professores de Geografia, não contemplava nenhuma área ou eixo de disciplinas voltadas para a formação pedagógica do professor.

Após esse período de organização e reestruturação, a formação do professor de Geografia no Brasil sofreu um duro golpe, caracterizado pela emergência dos militares ao poder e a consequente cessão do estado democrático de direito. No plano da educação, os militares engendraram muitas reformas, alterando sensível e significativamente a estruturação do ensino de primeiro, segundo e terceiro graus. Nesse contexto, a formação de professores foi, sem dúvida, uma das dimensões mais atingidas e prejudicadas, dando início à série de problemas que se sucederam relativos à formação e ao trabalho docente e, conseqüentemente, à escola e aos processos educativos.

Entre as reformas militares, a reestruturação do ensino superior provocou, na verdade, um retrocesso na formação do professor da educação básica (antigo primeiro e segundo graus), desarticulando as duas principais dimensões do processo formativo, colocando em lados opostos a formação científica e a formação pedagógica. Na maioria das universidades, isso se deu por meio da separação entre os cursos de bacharelado e os cursos de formação de professores, cri-

⁶ Uma das concepções mais usuais da Geografia é a que a define como o estudo da superfície terrestre segundo a qual, apoiada no próprio significado etimológico do termo Geografia (descrição da Terra), caberia ao estudo geográfico descrever todos os fenômenos manifestados na superfície da Terra, sendo uma espécie de síntese de todas as ciências. Esta concepção origina-se das formulações de Kant, segundo o qual haveria duas classes de ciências: as especulativas, apoiadas na razão, e as empíricas, apoiadas na observação e nas sensações. No âmbito desta segunda, haveria duas disciplinas de síntese: a Antropologia, síntese dos conhecimentos relativos ao homem, e a Geografia, síntese dos conhecimentos sobre a natureza. Assim, a tradição kantiana coloca a Geografia como uma ciência sintética (que trabalha com dados de todas as ciências), descritiva (que enumera os fenômenos abarcados) e que visa abranger uma visão de conjunto do planeta (MORAES, 1999).

ando-se diferentes graduações: licenciatura curta, destinada a formar professores para atender o ensino de primeiro grau (5ª a 8ª séries), e licenciatura plena, para atender o segundo grau. Para a formação de professores, essa reforma significou uma desestabilização de seus fundamentos estruturais e, por consequência, uma perda considerável tanto do ponto de vista institucional quanto do ponto de vista formativo. De fato, houve um empobrecimento tanto da parte específica quanto da parte pedagógica, uma vez que a carga horária destinada aos conteúdos pedagógicos é insuficiente para permitir uma formação adequada (PALMA FILHO, 2004).

A formação do professor de Geografia, em especial, além de enfrentar os problemas decorrentes da reestruturação do ensino superior, teve sua situação agravada ainda mais, em decorrência da reformulação do ensino básico (antigo ensino primário e médio). Uma das consequências mais graves desta reforma diz respeito à tentativa de eliminação da Geografia (e também da História) do currículo das escolas oficiais. Essa intenção ficou evidente e se efetivou com a promulgação da Lei nº. 5.692/71, que criava os Estudos Sociais e a gradativa eliminação da Geografia e da História do currículo da educação formal no país⁷. Essa lei foi imposta de forma autoritária e tinha por verdadeiro objetivo a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo, tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007).

Esse período de recessão da Geografia nas escolas oficiais foi determinante para os caminhos e/ou descaminhos que esta disciplina vem trilhando na educação básica, com repercussões na formação e no trabalho do professor. Com a nova configuração curricular dos antigos primeiro e segundo graus, as antigas disciplinas, como a Geografia e a História, foram agrupadas de acordo com um núcleo comum composto por três áreas⁸. Em função disso, houve uma significativa alteração na demanda e nas exigências relativas à formação de professores para atender aos diferentes níveis/séries do antigo ensino de primeiro e segundo graus⁹.

Consequentemente, a reestruturação curricular e a criação dos Estudos Sociais impuseram aos cursos universitários de Geografia uma especialização (uma separação) segundo a vocação do futuro profissional. Dessa forma, caberia aos cursos superiores de Geografia formar o

⁷ A criação da Lei nº. 5.692/71 faz parte das medidas legais tomadas pelo Conselho Federal de Educação e pelos demais órgãos superiores, em plena ditadura militar, quando a discussão dos problemas da vida do País estava praticamente ausente ou restrita a pequenos círculos fechados.

⁸ Com a aprovação da Lei nº. 5.692/71, o ensino primário e o ensino médio passaram a ser denominados de primeiro e segundo grau, respectivamente, e seus currículos definidos segundo um núcleo comum composto por três áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 estabelecia como exigências mínimas para o exercício do magistério a formação específica de 2ª Grau (magistério) para o primeiro grau de 1ª a 4ª séries, licenciatura curta para 5ª a 8ª séries e licenciatura plena para o segundo grau.

pesquisador para atuar como técnico em diferentes setores e na docência universitária, e o professor secundarista para atuar no ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e médio. A principal crítica que se faz a este modelo é a de que “[...] a política educacional estabelecida subordinou a estrutura do ensino universitário a uma tendência perigosamente ambígua, segundo a qual a formação do professor deve ser reduzida em comparação à do pesquisador” (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007, P. 65-66), de modo que a formação do especialista tem sido privilegiada em detrimento da formação do professor, pois, na prática

[...] sempre se priorizou a formação do futuro especialista (em Geomorfologia, Geografia Agrária etc.) ou então – especialmente nos anos 1970 e 1980 – a formação do planejador. Mas a carreira docente, com exceção da universitária (considerada normalmente um corolário ou um apêndice da especialização), era e ainda é, em grande parte, vista como algo destinado tão-somente àqueles que não têm competência para exercer outras atividades. (VESENTINI, 2006b, p. 235).

Essa separação entre especialistas (pesquisadores, técnicos e professores universitários) e professores de educação básica (antigo primeiro e segundo graus) implicou, e continua implicando, em sérios danos à Geografia escolar. Em função do caráter minimizado e simplório dado à formação do professor de Geografia nos cursos de licenciatura em relação ao bacharelado, o trabalho deste profissional foi (e continua sendo) drasticamente desvalorizado e até marginalizado dentro e fora da escola.

A redução da importância da formação do professor de Geografia de ensino fundamental e médio em relação às outras carreiras e áreas de atuação contribuiu para construir e reforçar inúmeros estereótipos relacionados à imagem da Geografia escolar (VESENTINI, 2006b). Sabemos que a Geografia enquanto matéria de ensino da educação básica e, portanto, prática social, nem sempre gozou (e talvez ainda não goze) de uma boa imagem junto aos alunos, aos professores e à comunidade. Em geral, a Geografia escolar, sobretudo nos anos de 1970 a 1980, era (e ainda é) considerada uma matéria “decoreba”, “chata”, enfadonha, sem uma utilidade prática que justificasse sua razão de ser na escola. Concorre para a configuração deste quadro, além dos problemas específicos da Geografia escolar, como a criação dos Estudos Sociais e a minimização da formação do professor de ensino básico, os problemas relacionados à educação formal no contexto brasileiro¹⁰.

¹⁰ O contexto a que nos referimos corresponde à realidade da educação brasileira pós 1964, momento em que a ditadura militar reformulou o sistema escolar brasileiro, implementando uma enorme desvalorização da carreira docente, a partir de uma massificação ou aumento quantitativo das escolas e dos professores e, ao mesmo tempo, uma depreciação econômica e social da atividade docente e da educação formal. Nesse contexto, a educação e o

A crise da escola brasileira, agravada pela reformulação pós 1964, atingiu todas as matérias de ensino presentes no currículo da educação formal, sobretudo as disciplinas relacionadas às humanidades. Nesse contexto, a Geografia, assim como a História, a Sociologia e a Filosofia, tiveram sua participação e por consequência sua importância sensivelmente reduzida no processo educativo escolar¹¹. Em função da conjugação dos elementos da crise da Geografia escolar e da crise da escola, a situação desta disciplina é mais grave e complexa do que a situação de qualquer outra matéria da educação formal, considerando que

[...] se por um lado todos os professores, em geral, perderam prestígio e rendimento, por outro lado é inegável que o professor de Geografia foi um dos mais atingidos não porque passou a ganhar menos do que os demais, e sim porque houve uma diminuição da carga horária da disciplina e uma depreciação no seu *status* dentro da escola. Não aprovar um aluno em Geografia, por exemplo, era nos 1950 ou 1960 algo tão normal ou aceitável quanto em Matemática; mas a partir dos anos 1970, pouco a pouco, foi se tornando socialmente intolerável, uma verdadeira afronta aos valores vigentes ('como alguém pode pensar em reter um aluno nessa disciplina tão sem importância?', ouvíamos, com frequência, no período em que lecionamos no ensino médio; e muitos depoimentos de professores que lecionam atualmente nesse nível deixam claro que esse tratamento desigual das disciplinas ainda é uma realidade nas escolas brasileiras) [...].(VESENTINI, 2006b, p. 236).

Com a redemocratização do país, as mudanças na política educacional e o movimento de renovação da Geografia que já se processava desde os anos de 1970, a valorização e a melhoria do ensino de Geografia entraram na pauta de reivindicações dos geógrafos preocupados com o viés escolar de sua área de conhecimento, dos sistemas de ensino e dos professores da educação básica. Iniciativas e tentativas de mudanças começaram a surgir, nomeadamente no que diz respeito à restituição da Geografia como área específica e autônoma no currículo da escola oficial e à renovação/revitalização das práticas de ensino-aprendizagem desta matéria na educação básica. Estas tentativas se efetivaram por meio da crítica e da luta contra a disciplina Estudos Sociais, das reformas curriculares e, sobretudo, por meio da crítica ao ensino tradicional da Geografia, aspecto decorrente da crítica ao modo dito tradicional de pensar e fazer Geografia.

professor não tinham um papel importante, eram apenas atividades tradicionais e, em grande parte, negligenciáveis: o fundamental era uma pequena formação técnica para a população em geral (encarada não como cidadãos e sim como força de trabalho), que as próprias empresas poderiam oferecer de forma mais eficaz do que as escolas, como vemos em Vesentini (2006b).

¹¹ De acordo com Vesentini (2006b), numa concepção tecnocrática de desenvolvimento, de uma mentalidade fordista periférica (na qual só se aproveitou do fordismo a produção em massa e estandardizada, a linha de montagem e a vigilância cronometrada sobre o trabalho, deixando-se de lado o aumento do poder aquisitivo, como precondição do consumo em massa), não apenas o professor foi desprestigiado, como o foram, mais ainda, a formação para a cidadania e as humanidades.

No entanto, as aludidas iniciativas não provocaram as mudanças necessárias à efetiva transformação da situação em que se encontrava (e ainda se encontra) a Geografia escolar. Em face da natureza das iniciativas engendradas no âmbito da política nacional, das reformas educacionais e da Geografia escolar, esta disciplina ainda ocupa um lugar secundário e desprestigiado na escola de educação básica. Nesse sentido, a reforma curricular não provocou transformações significativas no cotidiano das aulas de Geografia, pois o processo de mudança estava sendo lento (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007), de modo que o fim da disciplina Estudos Sociais e a restituição da Geografia no currículo da educação básica não significou o fim dos problemas enfrentados por esta matéria.

Assim, problemas de diversas ordens continuam dificultando a prática do ensino de Geografia na escola de educação básica: precárias condições de trabalho (falta de equipamentos e recursos materiais didáticos), baixos salários, elevado número de aulas e excesso de alunos por sala, entre outros (VESENTINI, 2007; PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007). A conjugação destes aspectos, juntamente com a desvalorização da Geografia escolar, das dificuldades apresentadas no processo educativo e das “deficiências” da formação dos professores forma o quadro que caracteriza a situação desta disciplina na escola de educação básica. Este último aspecto, relacionado à formação de professores, coloca em evidência uma questão central da problemática educacional na atualidade, cuja compreensão e equacionamento entram constantemente no debate sobre a escola e o ensino como a solução para os problemas enfrentados nestas instâncias. No caso da Geografia escolar, os problemas relacionados à formação de seus professores concorrem diretamente para a situação desta disciplina na escola básica, considerando que

[...] a formação dos professores de Geografia é frequentemente problemática, pois existem muitos cursos superiores dessa ciência (e também de algumas outras) que não têm condições mínimas de funcionamento – isto é, corpo docente qualificado, com mestrado e doutorado, laboratórios e bibliotecas razoáveis, ônibus para excussões etc. – e, para completar, qualquer um julga que pode lecionar essa disciplina: uma boa parte dos docentes de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio não possui uma formação na área, sendo estudantes (de diversos cursos) ou sociólogos, historiadores, advogados, engenheiros, geólogos, teólogos etc. Esse é um dos fatores – juntamente com a sobrecarga de aulas e os baixos salários, elementos que fazem que o professorado em geral disponha de pouco tempo para preparar cuidadosamente as suas aulas lições – que explicam por que a geografia escolar tradicional ainda predomina nas escolas brasileiras de nível médio ou fundamental. Aqueles que possuem uma formação específica em geografia, comumente, já estudaram a renovação geográfica a partir dos anos 80, cursaram as disciplinas história do pensamento geográfico, geografia política e tantas outras, e, sem dúvida, têm clara noção de que a geografia escolar não é uma mera reprodução de nomes de rios ou bacias hidrográficas, planaltos ou

depressões, cidades ou tipos de cultivo. Mas aqueles que não possuem uma formação específica na área, apesar de algumas exceções (isto é, aquelas raríssimas pessoas esforçadas que procuram se atualizar, ir atrás de uma bibliografia de apoio etc.), ainda permanecem com essa visão estereotipada da geografia como um saber enciclopédico e que somente exige memorização. (VESENTINI, 2007, p. 235-236).

Neste contexto, a situação da Geografia que se ensina na escola de educação básica, mesmo após as reformulações curriculares dos anos 1980 e, até mesmo, das reformas educacionais dos anos 1990, pouco mudou e o que mudou não alterou a estrutura que sustenta a crise da Geografia escolar. Esta disciplina continua a ocupar um lugar (ou não ocupar algum lugar) secundário na escola, sem uma função importante, sem uma efetividade de seus propósitos, ou seja, sem uma prática que repercuta diretamente na vida do aluno. Isso não quer dizer que a Geografia seja assim, que não tenha um papel importante a cumprir na formação das pessoas, ao contrário, quer dizer que o sistema de ensino, a escola, os próprios professores e, inevitavelmente, os alunos não a reconhecem e por isso não se comprometem com o saber geográfico. De fato, “[...] o ensino de Geografia ainda é muito tradicional e fragmentador da realidade, parecendo pouco interessante e pouco útil para seus alunos [...]” (KAERCHER, 2003b, 175), de modo que a Geografia escolar parece uma “simples descrição desinteressada do mundo”.

Com as reformas educacionais da década de 1990, processadas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e para os cursos de formação de professores, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a situação da Geografia escolar, ao que tudo indica, parece ter se agravado ainda mais, sobretudo na escola pública de educação básica¹². Na última década, a formação de professores vem sendo gradativamente deslocada para os institutos superiores, desvinculando-se, assim, a formação pedagógica de uma sólida formação específica, necessária à formação do professor na perspectiva da ciência, da pesquisa e do ensino. A carga horária da disciplina foi drasticamente reduzida, diminuindo o tempo do aluno em contato com o professor e com as oportunidades de aprendi-

¹² Esse aspecto é decorrente, sobretudo, das novas configurações da educação brasileira, como revelam Pontuschka e Oliveira (2006, p. 11): “A Lei de Diretrizes da Educação nº 9394/96 e os inúmeros regulamentos e as diretrizes curriculares conduzem a complexas mudanças na Educação que, ao mesmo tempo, são de difícil compreensão e de rumos imprevisíveis sobre os destinos da Educação pública no país. Para os professores da rede pública, o problema torna-se maior pela dificuldade de encontrar espaços de discussão conjunta, quase impossibilitada pelas condições de trabalho e pela excessiva carga horária, pois os professores atuam em mais de uma escola, para compor um salário de sobrevivência. [...] As mudanças desencadeadas pelos órgãos centrais, principalmente pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, proporcionam sentimentos contraditórios entre os grupos envolvidos. Se, de um lado, há o desejo de mudança porque nem professores, nem alunos ou pais estão satisfeitos com o ensino e a educação dos jovens, de outro lado não se pode esquecer que eles são os principais sujeitos da Educação e merecem ser ouvidos e participar das discussões relativas às transformações que ocorrem no país e, no caso específico, na educação de seus filhos e estudantes”.

zagens. Consequentemente, o número de turmas por professor aumentou significativamente, diminuindo o tempo relativo de pesquisa, estudo e planejamento das aulas. Os salários continuam baixos e as condições de trabalho ainda não favorecem o bom desempenho dos professores, mesmo nas escolas que contam com recursos pedagógicos modernos, em função do tempo e da falta de qualificação dos docentes para trabalhar com as novas tecnologias. Enfim, a Geografia escolar continua em situação de crise.

No contexto das atuais configurações da escola, do trabalho docente e do ensino de Geografia, o ofício do professor de Geografia da educação básica não tem sido uma tarefa fácil. Pelo contrário, este ofício encontra-se envolvido por questões que fogem ao controle dos professores, enquanto profissionais autônomos em relação a sua prática. A propósito, em geral a própria autonomia do professorado não se inscreve como uma dimensão prática e efetiva do trabalho docente. No que diz respeito ao trabalho do professor de Geografia na escola oficial, sobretudo da rede pública, ao que tudo indica, a situação parece ser ainda mais grave, tendo em vista os problemas internos enfrentados por esta disciplina. Os problemas e, conseqüentemente, os desafios que o professor de Geografia enfrenta decorrem da conjugação da problemática educacional – crise da escola e da profissão docente – e da problemática do ensino de Geografia – crise desta área de conhecimento na educação básica.

Em um contexto mais amplo, a situação do ensino de Geografia reflete a questão da educação escolar, que por sua vez, contempla a questão do ensino, da prática docente, da formação e da profissionalização dos “profissionais” da educação. No entanto, a herança dos muitos anos (na verdade décadas) de subvalorização desta disciplina na escola oficial inscreve-se como um obstáculo ainda muito presente na vida das novas gerações de professores de Geografia. Concorrem para isso dois aspectos importantes. Primeiro porque, embora o discurso e o projeto oficial de educação e de escola contemporâneos contemplem a imprescindibilidade do ensino de Geografia, esta disciplina continua sendo subjugada, através das muitas limitações impostas pelas leis e órgãos de regulação dos sistemas de ensino¹³.

Em segundo lugar, a repercussão do movimento de renovação do ensino de Geografia no cotidiano das aulas ainda é muito tímida e seus efeitos ainda não provocaram alterações significativas na estrutura e dimensão pedagógica desta disciplina. É certo que o movimento de

¹³ Já citamos aqui, em seções anteriores, aspectos que confirmam essa situação: a redução da carga horária da Geografia em prol do aumento da carga horária de outras disciplinas; os ataques à reprovação em Geografia pela simples alegação de que essa disciplina não é importante, entre tantos outros fatos que depõem contra o discurso de valorização do saber geográfico no currículo da escola oficial.

renovação do ensino de Geografia constitui a principal iniciativa de subsídio às transformações processadas no âmbito desta área de conhecimento enquanto prática de formação na escola básica, através da pesquisa, do debate, da reflexão e da prática educativo-formadora dos geógrafos preocupados com a educação geográfica. Entretanto, de modo geral, a Geografia ainda é ensinada nas escolas de educação básica sob velhas “formulas”, preservando muitas características do que se convencionou chamar de ensino tradicional, filiado à Geografia dita tradicional¹⁴.

A mudança do pensamento e da concepção relativos ao ensino de Geografia se dá, nomeadamente, ao nível da academia, das pesquisas, dos debates e das reflexões teóricas e práticas formuladas nas universidades, pelos geógrafos preocupados com a dimensão pedagógica de sua disciplina. Sem dúvida, este é um aspecto importante, do ponto de vista da formação dos professores que atuarão na educação básica que acontece, predominantemente, nos cursos de graduação em Geografia. No entanto, a transferência das formulações acadêmico-científicas para as escolas encontra muitas barreiras, que vão desde os condicionamentos inerentes aos sistemas de ensino até a própria forma como acontecem as relações entre as universidades e as instituições escolares. Em geral, as universidades tomam as escolas como locus e objeto de suas pesquisas, subsidiando a produção de um conhecimento que fomentará o debate e a reflexão sobre as questões que envolvem a escola e o ensino, o que resultará em novas ou revitalizadas formulações. Mas, na maioria das vezes, essas formulações não chegam às escolas, muito menos servem de subsídio ao planejamento e implementação de políticas voltadas para a educação escolar, tendo em vista que os agentes e órgãos reguladores dos sistemas de ensino operam em outra instância, com outros interesses¹⁵.

Assim, o movimento de renovação do ensino de Geografia serviu, acima de tudo, para mudar, renovar, transformar o pensamento relativo ao modo de ensinar Geografia na escola básica, revisando, (re)formulando, (re)criando e/ou revitalizando suas concepções teóricas e metodológicas. Mas, ao que tudo indica suas implicações na educação básica, sobretudo na escola pública, alteraram muito pouco a prática de ensino de Geografia, no sentido de superar a crise de seus fundamentos e formas de objetivação. Parece que se renovou o discurso, mas as

¹⁴ Esse aspecto é verificado em muitos estudos publicados na última década, como os de Cavalcanti (2006), Kaercher (2003, 2006) e Vesentini (2006, 2007).

¹⁵ No Brasil, há um grande distanciamento entre alguns setores da Universidade e os órgãos reguladores dos sistemas de ensino, de modo que as formulações produzidas nas academias de ciências, principalmente na área das humanidades, em especial da educação, dificilmente são consideradas pelos agentes públicos ao planejarem e implementarem as políticas voltadas para a educação escolar.

práticas continuam veiculando uma concepção ultrapassada do ponto de vista teórico e metodológico.

Não obstante, há indicativos de mudanças positivas, mesmo que ainda sejam muito tímidas, reservadas ao cotidiano (muitas vezes solitário) das salas de aula, em que muitos professores promovem, a cada dia, um novo “movimento de renovação” do ensino de Geografia. E, se não mudou nada, ou mudou muito pouco, com certeza a responsabilidade não é exclusiva do professor, ao contrário, talvez ele até se isente de qualquer culpa, diante das condições em que desenvolve seu trabalho. Ser professor de Geografia, assim como de qualquer outra matéria, na escola pública de educação básica não é tarefa fácil e revela, acima de tudo, as fragilidades deste ofício, que vai muito além da dimensão pessoal. As atuais configurações da profissão docente, caracterizadas pela desvalorização profissional, pela crescente perda de autonomia e pela consequente semiprofissionalização ou proletarização, comprometem sensivelmente o trabalho dos professores na educação/formação das pessoas atendidas nas instituições escolares.

O professor de Geografia, além de enfrentar os problemas próprios da profissão docente, é desafiado a superar os dilemas colocados pela situação de sua matéria de ensino no contexto da educação escolar: superar a subvalorização, ou mesmo a desvalorização da Geografia no currículo da educação básica e as consequências que este aspecto acarreta para o desenvolvimento de seu trabalho na escola; e enfrentar o descrédito do ensino de Geografia enquanto prática educativa e a consequente falta de interesse dos alunos em relação ao saber geográfico, o que termina reforçando os estigmas sobre essa disciplina, referendados no discurso dos próprios professores, dos colegas de profissão, da escola, do sistema de ensino e da comunidade em geral.

Isso tudo se coloca contra o trabalho do professor e evidencia a necessidade de se rever e redimensionar as composições curriculares, o lugar da Geografia na escola básica, as diretrizes de formação e as políticas de valorização profissional. Essa discussão passa, necessariamente, pela questão da formação do professor, enquanto elemento-chave da problemática educacional e, em especial, do ensino de Geografia. O momento é oportuno para questionar sobre qual formação oportunizar aos professores, sobre as configurações dos processos formativos e suas implicações no trabalho docente. Nesse sentido, o presente estudo investiga as trajetórias de formação de professores/as de Geografia, revelando e analisando suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar de modo que, a partir de suas configurações, possamos compreender melhor alguns aspectos relativos à formação do professor de Geografia.

Capítulo II

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES/AS

O caminho e o percurso metodológico do estudo

No contexto deste estudo, a investigação das trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar exigiu um olhar que possibilitasse vê além das aparências e das formas mais visíveis, palpáveis e quantificáveis. Era preciso trabalhar com a subjetividade, a sutileza, a singularidade, a perspectiva do sujeito, os modos particulares com que cada indivíduo se implica com seu processo de formação pessoal e profissional. Era, pois, necessário operar com aspectos muito íntimos do ser humano, enquanto pessoa, profissional e ator social, constituídos na interface com o eu, o outro e o mundo. Diante destas exigências, precisávamos construir nosso estudo dentro de uma abordagem teórico-metodológica de investigação que compreendesse uma forma singular de olhar e analisar a realidade dos fenômenos educacionais. Por isso, situamos esta investigação no âmbito da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem se refere, entre outras coisas, ao estudo da vida das pessoas, de experiências vividas, de comportamentos, emoções e sentimentos (STRAUSS; CORBIN, 2008).

No âmbito da pesquisa qualitativa, a abordagem (auto)biográfica¹⁶ compreende uma orientação teórico-metodológica sob a qual vem se desenvolvendo um método de pesquisa-formação bastante fértil no âmbito das ciências sociais e/ou humanas. No contexto da pesquisa educacional, os estudos voltados para a compreensão de aspectos inerentes à formação e à prática dos professores utilizam cada vez mais as histórias de vida, as biografias educativas e as narrativas autobiográficas como projeto de conhecimento e formação. Ou seja, a (auto)biografia tem servido a projetos diversos de investigação científica, enquanto meio e processo de produção de conhecimento, e de formação, enquanto prática formativa da pessoa adulta, na perspectiva da autoformação a partir da abordagem experiencial (CHENÉ, 1988; FERRAROTTI, 1988; JOSSO, 2004; NÓVOA, 2000; REIS, 2008; SOUZA, 2006 etc.). Trata-se de uma tendência contemporânea, mas que, ao longo dos últimos trinta anos, desenvolveu uma teorização e um estatuto epistemológico próprio, o que valida sua autonomia enquanto método científico.

¹⁶ Encontramos na literatura o termo *abordagem biográfica* para designar a perspectiva teórico-metodológica que se utiliza de histórias de vida para estudar fenômenos sociais, inclusive educacionais, mas, assim como Nóvoa (2000), utilizamos o termo *abordagem (auto)biográfica*, por entender que a pesquisa baseada nas histórias de vida, nas biografias educativas e nas narrativas, tanto pode ser de caráter biográfico quanto autobiográfico.

A abordagem (auto)biográfica ou a história de vida¹⁷ enquanto metodologia, ou seja, técnica e procedimento de investigação científica, agrega uma variedade de modalidades de pesquisa. Nesse sentido, a história de vida é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida, e que pode apresentar muitos significados, dependendo dos objetivos e pressupostos teóricos do pesquisador (CHIZZOTTI, 2006). Assim, a história de vida caracteriza-se como uma estratégia de pesquisa, abrangendo uma série de termos e significados com particularidades teóricas e metodológicas próprias, recobrando métodos que recorrem a vidas concretas, no contexto e na perspectiva de quem as viveu, para interpretar fatos e acontecimentos. Entre essas particularidades teórico-metodológicas encontram-se a autobiografia, a biografia, a história de vida, os relatos de vida, a memória, a história oral, a abordagem biográfica, o método biográfico etc., “[...] todas, com suas especificidades, visando descobrir as possibilidades heurísticas das trajetórias de vida pessoal, inseridas em uma realidade histórica e social” (CHIZZOTTI, 2006, p. 101).

A partir deste entendimento, tomamos as narrativas autobiográficas ou, especificamente, os relatos escritos de professores/as acerca de suas trajetórias de formação para construir o *corpus* de análise do presente estudo. Assim, no contexto deste trabalho as narrativas autobiográficas escritas se configuraram como técnica e procedimento de produção de dados, compreendendo um modo particular de apreensão de experiências formadoras vivenciadas na trajetória de formação de professores/as de Geografia, a fim de compreender suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar do professor/a. Deste modo, o objetivo deste capítulo é descrever os aspectos metodológicos do estudo, situando-os no âmbito da abordagem (auto)biográfica, caracterizando as narrativas autobiográficas como projeto de conhecimento, relativo às trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar.

Dessa forma, abordamos nesta parte do trabalho os elementos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa, e, mais especificamente, das narrativas autobiográficas, caracterizando-as como projeto de conhecimento, relativo à análise e compreensão de aspectos inerentes à formação de professores. Na sequência, apresentamos os/as interlocutores/as da pesquisa, destacando

¹⁷ Na literatura especializada encontramos o termo *história de vida* designando as perspectivas teórico-metodológicas que se utilizam de relatos orais e escritos, biográficos ou autobiográficos, como as próprias histórias de vida, as biografias, autobiografias e as narrativas em investigações, sobretudo no campo das ciências sociais, o que nos autoriza a compreender que a abordagem (auto)biográfica corresponde à *história de vida*, enquanto método e metodologia de pesquisa científica.

as primeiras aproximações com os atores e atrizes que ajudaram a construir esta narrativa. Em seguida, evidenciamos os instrumentos e procedimentos de produção e análise dos dados, caracterizando os modos de escrita e uso das narrativas, bem como a forma como as analisamos no contexto deste trabalho.

2.1 Narrativas autobiográficas: a escrita de si como projeto de conhecimento

No âmbito da abordagem (auto)biográfica, as narrativas autobiográficas se configuram como uma modalidade de pesquisa ou, em outros termos, como uma particularidade teórico-metodológica (CHIZZOTTI, 2006). No contexto deste trabalho, as narrativas autobiográficas caracterizam-se como projeto de conhecimento, ou seja, como técnica e procedimento de produção de dados, relativo à trajetória de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar. Dessa forma, inscreve-se como relato escrito de professores/as de Geografia acerca de suas trajetórias de formação, compreendendo um modo particular de apreensão e análise de aspectos inerentes à aprendizagem do saber-ensinar do/a professor/a. Inscreve-se, pois, como abordagem (auto)biográfica das histórias de vida pessoais na construção de conhecimentos relativos à formação de professores, especialmente no que diz respeito aos itinerários formativos e suas implicações nos modos de tornar-se ser professor/a de Geografia. Assim, no âmbito deste estudo, a escrita de si configura-se como caminho para conhecer e compreender a trajetória de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do trabalho docente ou do saber-ensinar. Por isso, nas linhas que seguem apresentamos uma reflexão acerca das narrativas autobiográficas, apresentando elementos teórico-metodológicos que as caracterizam como metodologia de investigação científica, em especial no campo da pesquisa educacional sobre formação de professores.

Enquanto metodologia de pesquisa, a origem da abordagem (auto)biográfica e, por conseguinte, das narrativas autobiográficas está associada a uma mudança paradigmática no âmbito das ciências sociais, nomeadamente da Sociologia e da Antropologia, que tiveram seus postulados científicos contestados por perspectivas mais modernas de análise da realidade¹⁸. Essa mudança colocou em evidência a necessidade de se repensar a forma de ver e analisar a realidade, de se estabelecer um novo estatuto científico capaz de dar conta de explicar as pequenas coisas,

¹⁸ Essa temática é desenvolvida por Ferrarotti (1988) em seu texto *Sobre a autonomia do método biográfico*.

o cotidiano, o simples, o comum, em detrimento das grandes explicações. Significou, pois, a retomada do singular, do específico, do pessoal, como forma de responder às questões que se inscrevem ao nível da pessoa, dos diferentes modos de ser e estar no mundo. Trata-se de estabelecer e potencializar a relação entre o singular e o universal, o específico e o geral, a pessoa e o mundo, tendo em vista que “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação **singular** do **universal** social e histórico que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27, grifo do autor).

Dessa forma, a abordagem (auto)biográfica das histórias de vida e, especificamente, as narrativas autobiográficas enquanto método de investigação científica vêm se desenvolvendo sob uma perspectiva particular: a de estabelecer a relação entre a pessoa e o mundo e, assim, fazer compreender a inquestionável implicação entre o eu e o outro, entre a singularidade de uma vida e as grandes estruturas da vida humana. De fato, a pessoa não vive e nem se faz sozinha e sua trajetória tem uma implicação histórica e social, ou seja, sua forma de ser e estar no mundo tem a ver com as condições contextuais existenciais que marcam toda sua vida. Nesse sentido, a potencialidade das narrativas autobiográficas enquanto instrumento e procedimento de pesquisa está no fato que a história de vida de uma pessoa pode revelar muito além de simples acontecimentos, caracterizando-se como meio de apreensão e análise dos contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo, o outro e o mundo a sua volta, considerando que

todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma praxis humana. [...] toda a praxis humana individual é actividade sintética, **totalização activa de todo um contexto social. Uma vida é uma praxis que se apropria das relações sociais** (as estruturas sociais), **interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante.** Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. (FERRAROTTI, 1988, p. 26, grifo do autor).

Assim, o interesse pela abordagem (auto)biográfica e a utilização das narrativas autobiográficas no meio científico é a expressão de um movimento social que trouxe a perspectiva dos sujeitos face às estruturas e aos sistemas, da qualidade face à quantidade, da vivência face ao instituído (NÓVOA, 2000). Isso significa tomar o próprio sujeito, em sua forma de vê, experienciar e representar o mundo e as coisas que o constituem como objeto de análise da realidade e subsídio para a produção de conhecimento relativo à vida e à prática social das pessoas. As-

sim, as narrativas autobiográficas centradas nas histórias de vida pessoais afirmam-se como possibilidade de tomar a experiência humana como objeto de conhecimento, passivo de mensuração, análise e interpretação.

Na área da educação as narrativas vêm sendo utilizadas basicamente em três projetos: 1) na construção de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e atitudes; 2) no desenvolvimento pessoal e profissional de professores; e 3) na investigação educativa (REIS, 2008). Nesse contexto, a utilização das narrativas centradas nas histórias de vida pessoais tem servido a projetos diversos de investigação, contribuindo para a apreensão e compreensão da realidade educacional, repercutindo na construção de conhecimentos relativos aos processos formativos e práticas dos professores. Na pesquisa sobre formação de professores, o uso das narrativas vem auxiliando na investigação de aspectos relativos à vida pessoal e profissional dos docentes, compreendendo uma perspectiva diferenciada de análise da realidade, a partir de uma (re)qualificação do olhar sobre os processos formativos e a forma de apreendê-los e compreendê-los.

Enquanto metodologia de investigação na pesquisa sobre formação de professores, as narrativas autobiográficas configuram-se como projeto de conhecimento de aspectos muito sutis, ao nível das dimensões mais íntimas e pessoais dos docentes, revelando personalidades, identidades, comportamentos e contextos relativos aos processos formativos e as suas práticas educativas. Nesse processo, o professor ocupa um lugar central, sendo ele próprio o elemento norteador do conhecimento a ser produzido sobre sua vida, sua pessoa e sua prática social e profissional, ou seja, é de sua prática e suas necessidades formativas que partirmos; é através dele e com ele que investigamos e é para ele, enquanto profissional educador, que se justifica qualquer iniciativa de investigação nesta perspectiva. Assim, a pesquisa com narrativas autobiográficas centradas nas histórias de vida pessoais de professores tem um propósito fundamental, o de dar vez e voz ao professor e, dessa forma, oportunizar-lhe aprender, crescer e se desenvolver a partir de suas experiências pessoais e profissionais, num “processo de caminhar para si”, o qual se caracteriza

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59).

Nesse sentido, as narrativas autobiográficas baseadas nas histórias de vida pessoais de professores inscrevem-se como processo intrínseco de conhecimento e autoconhecimento, po-

tencializando a escrita de si como projeto de pesquisa e formação, numa perspectiva de autoformação centrada na experiência. Como projeto de formação, a construção da narrativa centrada nos percursos formativos oportuniza a pessoa que conta a própria história de vida retomar suas vivências passadas na interface passado e presente, individual e coletivo, pessoa e mundo que, ao assumir a forma de experiência, potencializa o caráter formador deste processo. De fato, a situação de construção da narrativa coloca o ator (narrador) num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos atribuídos à formação ao longo da vida, de conhecimentos adquiridos, de análises e compreensões sobre a vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a narração de si e sobre si exige (SOUZA, 2006).

Como projeto de investigação, as narrativas centradas nas histórias de vida pessoais oportunizam o conhecimento de aspectos diretamente relacionados aos processos formativos e às práticas de ensinar dos professores. Assim, a fertilidade das narrativas autobiográficas centradas nas trajetórias de formação dos professores representa a possibilidade de produzir um conhecimento mais adequado para compreendê-los como pessoas e como profissionais e, portanto, mais útil para descrever e para mudar as práticas educativas (NÓVOA, 2000). Dessa forma, a investigação baseada nas narrativas autobiográficas das histórias de vida abre uma perspectiva para a apreensão e compreensão do processo formativo/constitutivo do professor, enquanto pessoa e profissional, em sua relação consigo mesmo, o outro e mundo. Nesse sentido, essa perspectiva de investigação tem como uma de suas principais características a possibilidade de produzir conhecimento a partir da relação entre o singular e o universal, a pessoa e o seu contexto, configurando-se como uma dialética da experiência, dos diferentes modos de ser e estar no mundo.

Desse modo, do ponto de vista epistêmico-metodológico, a argumentação central das narrativas centradas nos percursos formativos de professores é a dimensão da experiência no contexto da vida da pessoa, tomada como objeto de conhecimento e viés de interpretação da realidade. Nesse sentido, a experiência é tomada como experiência formadora, caracterizada como processo de aprendizagem e conhecimento, elaborado em três níveis: 1) das aprendizagens e conhecimentos existenciais; 2) das aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos; e 3) das aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (JOSSO, 2004), de modo que a experiência formadora refere-se à implicação global do sujeito com sua própria existência, uma vez que

[...] a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscientes), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros. (JOSSO, 2004, p. 55).

Assim, a experiência formadora diz respeito ao processo de constituição psicossomática da pessoa; ao modo como cada um aprende e (re)significa essa aprendizagem em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo; à capacidade de transformação das vivências particulares em experiências, a partir da tomada de consciência de si mesmo e de suas interações com as outras pessoas e com o meio social e natural. Diz respeito, pois, às vivências que marcam a vida de cada indivíduo e que os transformam naquilo que são enquanto pessoa e profissional. No âmbito da formação docente, a experiência formadora tem a ver com os processos formativos, com a aprendizagem da profissão e com o desenvolvimento profissional do professor, dentro e fora dos programas de formação, ao longo de sua trajetória escolar e profissional. Dessa forma, a pesquisa narrativa centrada nas histórias de vida pessoais de professores parte da concepção de que os processos formativos, de aprendizagem e desenvolvimento pessoal/profissional compreendem a implicação da pessoa consigo mesma e com os contextos onde se constituem suas experiências pessoais e profissionais de formação. Por isso, a pesquisa baseada nas narrativas autobiográficas de professores tem por finalidade revelar o vivido para além dos fatos e acontecimentos, constituindo uma forma particular de apreensão da experiência e, na medida do possível, da complexidade que a caracteriza, considerando que

a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o 'vivido'. Encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da escrita. Para mais, os percursos narrativo e discursivo tecem no texto a dinâmica da relação com o saber, da relação com os outros e também da relação com os diferentes aspectos do **eu**. (CHENÉ, 1988, p. 94, grifo do autor).

Logo, a narrativa autobiográfica revela a experiência a partir da perspectiva do sujeito, de modo que, no contexto de um projeto de pesquisa centrado nas histórias de vida pessoais de professores, a escrita de si abre caminhos para se compreender o processo de formação docente a partir das configurações dos percursos formativos, compreendendo a trajetória de formação pessoal/profissional. Não obstante, não é toda a experiência que se apresenta na narrativa autobiográfica, pois o relato da experiência é, na verdade, um fragmento de vida e, na sua construção, a pessoa (o narrador) encontra-se afastada de si própria, de modo que, por mais que se

conte a experiência esta nunca cabe por inteiro na narrativa (CHENÉ, 1988). Nesse sentido, no processo de investigação não temos acesso direto à experiência do outro, de forma que lidamos apenas com a representação dessa experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações feitas (GALVÃO, 2005).

Dessa forma, na narração/escrita de si a pessoa lembra o que aconteceu, coloca a experiência em uma sequência e joga com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e coletiva, de modo que contar histórias implica estados intencionais e preserva perspectivas particulares (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007). Esse processo de lembrar e narrar os acontecimentos que circunscrevem a experiência é mediado pelas condições existenciais da pessoa, ou seja, pelos modos particulares com que cada um se coloca diante de si mesmo, dos outros e do mundo. Assim, a escrita de si se constrói na interface experiência, lembrança e narrativa (relato), compreendendo um processo de (auto)conhecimento e revelação a partir das formas singulares com que cada um vivencia, apreende e representa o mundo e as coisas que o constitui. Por isso, nas narrativas autobiográficas a experiência revela-se a partir da perspectiva do sujeito, pela ótica de quem a vivenciou, evidenciando os modos como cada pessoa se (re)conhece e se representa diante de si mesma, do outro e dos diferentes contextos. Isso significa, pois, que a escrita de si revela muito mais que os acontecimentos circunscritos, informando também as implicações da pessoa com sua experiência, ou seja, a forma como ela vê, sente, avalia, julga, compreende e representa sua história de vida, de modo que

a narrativa escrita apresenta-se, então, como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (mesmo quando há desfasamentos temporais) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertencas etc. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências ou experiências. *Assim, a narrativa escrita fornece no próprio movimento da sua escrita fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de, emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores.* (JOSSO, 2004, p. 186, grifo do autor).

Nesse sentido, a experiência enquanto objeto de análise da realidade e produção de conhecimento inscreve-se no contexto de uma narrativa autobiográfica como síntese do real, construída na interface mundo interior e mundo exterior, reconstituindo o vivido a partir da perspectiva contextualizada do sujeito. Ou seja, ao narrar acontecimentos passados a pessoa lembra, seleciona e relata as experiências que apresentam algum significado num contexto específico, de modo que a narrativa sempre reflete a perspectiva do sujeito. Essa perspectiva, por sua vez, refle-

te as condições contextuais nas quais o narrador se encontra, relativamente à situação de pesquisa, ou seja, à qualidade da interação estabelecida entre o investigado e o investigador. Assim, numa situação de pesquisa baseada nas narrativas autobiográficas os relatos refletem simultaneamente o ponto de vista do narrador, o significado da experiência vivida no contexto de sua vida, suas concepções, crenças e convicções atuais sobre o tema abordado, sua posição em relação ao pesquisador e a influência deste e dos objetivos de sua pesquisa sobre a perspectiva do sujeito. Dessa forma, a pesquisa narrativa diz respeito à apreensão e interpretação do dizível e do indizível, configurando-se como possibilidade de análise da realidade a partir de sua configuração nas interfaces interioridade e exterioridade, singular e universal, pessoal e social/coletivo.

Do ponto de vista processual, a escrita de si compreende uma atividade de elaboração intelectual e de socialização do pensamento, reconstituindo a experiência vivida a partir de suas significações no contexto de vida da pessoa que se coloca numa narrativa autobiográfica. Assim, na pesquisa sobre formação de professores que se utiliza de narrativas autobiográficas centradas em histórias de vida pessoais, no plano da interioridade a pessoa que narra se deixa levar pelas associações livres para evocar as suas experiências e organizá-las numa coerência narrativa em torno do tema da formação e, no plano da exterioridade, a socialização da autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas, envolve competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo (JOSSO, 2004). Nesse processo, o acesso à experiência narrada se dá através das recordações-referências, que representam, simbolicamente, aquilo que o autor da narrativa compreende como elementos constitutivos de sua formação, haja vista significarem, ao mesmo tempo, uma dimensão visível, que apela para as percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores, constituindo

[...] experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma idéia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade [...]. (JOSSO, 2004, p. 40).

Dessa forma, as recordações-referências configuram-se como dispositivo de acesso à lembrança, seleção e organização de vivências singulares que circunscrevem a experiência, externalizando, reconstruindo e apresentando-a a partir das implicações da pessoa com seu processo de formação. Na pesquisa sobre formação de professores, as recordações-referências inscrevem-se

como lembranças de fatos, acontecimentos, situações e momentos que marcam os percursos formativos dos docentes, do ponto de vista da formação, da aprendizagem da profissão e do desenvolvimento pessoal/profissional. Essas lembranças, por sua vez, configuram-se como “microssituações”, ou episódios significativos (JOSSO, 2004), que são “[...] marcadas pelos acontecimentos vividos pelos sujeitos e, na maioria das vezes, são transformadas em experiências e carregadas de um forte componente emocional [...]” (SOUZA, 2006, p. 63). Assim, relativamente à formação de professores, as recordações-referências caracterizam-se como experiências formadoras, ou seja, como práticas singulares de formação, de aprendizagem da profissão, de consolidação e ressignificação da carreira docente e, conseqüentemente, de promoção do desenvolvimento pessoal/profissional do professor, em diferentes contextos, nas vivências sócio-pessoais, nos espaços formativos escolares pré-profissionais, acadêmico-profissionais e de exercício da profissão.

Na pesquisa educacional e em especial na pesquisa sobre formação de professores, a utilização das narrativas autobiográficas centradas nas histórias de vida pessoais significa, numa visão ampla, a valorização da perspectiva do sujeito a partir da epistemologia dos processos formativos. Ou seja, significa colocar o professor, em todas as suas dimensões, enquanto pessoa, profissional e ator social, na centralidade de seu processo de formação e das questões que se formulam em torno deste. Trata-se, pois, de descobrir e considerar o estatuto pessoal e singular do professor, até então negligenciado em função de uma visão positivista da formação e do trabalho docente. Dessa forma, ao contrário da perspectiva positivista, que valoriza a objetividade e pretende reforçá-la através do distanciamento entre investigador e investigado, a pesquisa fundamentada nas narrativas assume-se como subjetiva e valoriza essa subjetividade na tentativa de compreender a realidade, convidando os investigados a falarem de si mesmos, dando-lhes a palavra (REIS, 2008).

Nesse sentido, a pesquisa narrativa, ao valorizar e explorar as dimensões pessoais dos sujeitos, através de uma abordagem subjetiva do objeto de conhecimento, tem a vantagem de favorecer a perspectiva do sujeito, em suas dimensões mais sutis, ao considerar suas emoções, sentimentos, percepções, vivências e trajetórias de vida. Assim, a narrativa pode dar sentido à experiência humana, de modo que “[...] a narrativa surge como a metodologia mais adequada à compreensão dos aspectos contextuais, específicos e complexos dos processos educativos e dos comportamentos e decisões dos professores [...]” (REIS, 2008, p. 23). Na pesquisa sobre formação de professores, em que se pretende dar conta de aspectos íntima e inextricavelmente ligados

à subjetividade, à singularidade e às dimensões mais pessoais dos investigados, o uso das narrativas potencializa a investigação, abrangendo um nível mais elevado de apreensão e compreensão da realidade. Dessa forma, acreditamos nas potencialidades e possibilidades das narrativas autobiográficas como projeto de conhecimento, relativo às trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar.

2.2 Os/as narradores/as: primeiras aproximações

A realização deste trabalho só foi possível graças à participação de dois professores e duas professoras que aderiram à pesquisa, compartilhando suas histórias de vida pessoais e profissionais. O encontro com esses/as professores/as não aconteceu por acaso, de modo que a seleção dos/as interlocutores/as da presente pesquisa se deu em função de dois aspectos: 1) o atendimento a critérios previamente definidos, relativos ao perfil acadêmico-profissional dos/as professores/as; e 2) a singularidade das narrativas autobiográficas escritas pelos/as professores/as. Assim, num primeiro momento selecionamos professores/as que fossem servidores/as efetivos/as da rede estadual de ensino, lotados/as no município de Teresina/PI; que fossem licenciados/as em Geografia, com no mínimo quatro anos de experiência docente como professor/a de Geografia; que estivessem, à época da pesquisa, lecionando Geografia no ensino médio; e que aceitassem participar da pesquisa nos termos dos procedimentos metodológicos da mesma.

Num segundo momento, entre os professores/as que atendiam a esses critérios e que escreveram as narrativas selecionamos quatro textos, considerando a singularidade do conteúdo dos relatos em relação à forma como cada professor/a se colocou e se implicou no/com o processo de escrita de si. Diante disso, selecionamos quatro narrativas que apresentaram um maior nível de complexidade e completude, relativamente à capacidade dos/as professores/as de recordar e escrever sobre experiências formadoras vivenciadas ao longo de suas trajetórias de formação, compreendendo a formação pré-profissional, a formação profissional inicial e a formação contínua e permanente no contexto da prática profissional. Assim, figuram como partícipes desta pesquisa a professora Bárbara, o professor José Willian, o professor Nestor e a pro-

fessora Nídia, os quais apresentam o seguinte perfil acadêmico-profissional¹⁹, conforme visualizamos no quadro a seguir:

Interlocutor/a	Formação Profissional	Tempo de experiência docente	Tempo de experiência como professor/a de Geografia
Bárbara	Licenciada em Geografia, Especialista em Geografia e Ensino, Especialista em Ciências Ambientais e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente.	17 anos	10 anos
José Willian	Licenciado em Geografia e Especialista em Ensino à Distância.	11 anos	11 anos
Nestor	Licenciado em Geografia e Especialista em Ecoturismo e Educação Ambiental.	06 anos	06 anos
Nídia	Licenciada em Geografia e Especialista em Geografia e Ensino.	11 anos	11 anos

Quadro 1: Perfil acadêmico-profissional dos/as interlocutores/as da pesquisa.
Fonte: pesquisa direta, jan./2009.

Com o intuito de estabelecer as primeiras aproximações com esses/as professores/as e com a singularidade de suas trajetórias de formação, passamos a apresentar aspectos que caracterizam e demarcam seus itinerários formativos, compreendendo aspectos da trajetória de escolarização pré-profissional, da trajetória no curso de formação inicial e da trajetória profissional. Para tanto, construímos o perfil individual de cada professor/a, apresentando-os/as da forma como eles/as se colocam em suas narrativas, reconstruindo suas trajetórias de formação pessoal/social, escolar e profissional. Assim, apresentamos Bárbara, José Willian, Nestor e Nídia, a partir da singularidade de suas narrativas e da forma como cada um/uma se revela no processo de escrita de si:

A professora Bárbara iniciou sua trajetória escolar na cidade de Garanhuns, interior de Pernambuco, em 1981, numa escola pública, onde realizou o pré-escolar e a primeira série do primário (atual primeira etapa do ensino fundamental – 1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), período cujas lembranças a remetem a um tempo de brincadeiras com os colegas no pátio da escola ou nas praças da cidade, dos eventos folclóricos e dos primeiros passos na escrita e na leitura: “[...]”

¹⁹ Este perfil foi construído a partir de informações prestadas pelos/as interlocutores/as da pesquisa sobre suas trajetórias de vida acadêmico-profissionais através de um questionário (anexo A), aplicado no momento dos primeiros contatos com os possíveis participantes do estudo.

nesse período, tinha um amor incondicional por meus livros, pela realização das tarefas ajudadas por minha mãe, sempre muito exigente e presente. Adorava reproduzir os desenhos dos livros. Recentemente, emocionei-me ao revê um dos livros que estudei nessa época, mas não recordo o nome. Tinha excelentes textos e uma linda história de Natal que nunca esqueço quando me lembro dele” (Professora Bárbara). A continuação do ensino fundamental se deu quando Bárbara retornou a Exu/PE, sua cidade natal, de onde havia partido quando tinha apenas três meses de idade, devido à transferência do pai para trabalhar em Garanhuns.

A conclusão da primeira etapa do ensino fundamental aconteceu também em uma escola pública, fase identificada pela presença marcante de uma professora, muito rígida e criativa, que despertou em Bárbara o interesse pela leitura: “[...] lembro que orientou cada aluno a escrever um livrinho. Papel ofício grampeado ao meio com um peixinho azul na capa. [...] sempre nos orientava a ir a um cantinho da sala para pegar os livros paradidáticos que estavam dispostos em um lugar confeccionado de pano e com muitos bolsos cheios de livros [...] sempre havia um dia da semana que era o ‘dia da novidade’, em que cada aluno precisa levar alguma coisa para ser apresentado e comentado na frente dos coleguinhas. Lembro que produzi um lenço, costurado por mim na máquina de costura da minha mãe, com uma pena colorida na ponta e um bordado em flor que eu mesma fiz” (Professora Bárbara).

A sequência dos estudos de Bárbara aconteceu numa escola municipal, considerada modelo e motivo de orgulho para os estudantes que lá ingressavam, onde cursou da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, fase marcada em sua narrativa, sobretudo, pela forte implicação da escola e da cultura escolar em sua vida. Dos últimos anos do ensino fundamental Bárbara identifica as amigas inesquecíveis e os professores marcantes, cujas personalidades e modos de ser e fazer docente marcou singularmente sua trajetória escolar: “[...] nesse período, não há como não falar das melhores profissionais e mais apaixonadas pelo ofício de quem já recebi aula. A cultíssima professora de Língua Portuguesa Constelação Celeste, extremamente rígida e que deixava todos em pânico com as tarefas não feitas. Depois dela, e com a ajuda de outra, a professora França, nunca mais esqueci uma só regra de acentuação gráfica. [...] No entanto, a minha paixão mesmo era matemática que me foi ensinada pelas competentes e divertidas professoras Estrela do Norte [...] e Estrela Dalva, sem esquecer o professor Júpiter, também muito engraçado, que fazia as aulas passarem rapidinho com suas excelentes exposições” (Professora Bárbara).

No ensino médio Bárbara optou pelo Curso Normal (formação de nível médio destinada ao magistério do ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental), chegando ainda a iniciar o curso técnico de Contabilidade, do qual desistiu para fazer o curso Científico (atual

ensino médio regular), recém implantado na cidade. Após a conclusão do curso Normal e do Científico, Bárbara mudou-se para Teresina, onde iniciou o curso Pré-Vestibular, momento marcado pela difícil tarefa de decidir sobre qual caminho seguir na vida profissional. Diante das condições financeiras da família e da necessidade de ingressar na universidade, Bárbara optou por Geografia, decisão baseada, entre outras coisas, em sua afinidade e interesse pela área: “[...] a possibilidade de ler o cotidiano, sendo que sempre gostei de telejornais, muito facilmente me levaram a escolher esta área para estudo [...]” (Professora Bárbara).

Assim, Bárbara ingressou numa universidade pública, na cidade de Teresina, onde cursou Licenciatura Plena em Geografia, no período de 1999 a 2000, sendo que em 2001 já estava concluindo o curso de especialização em Geografia e Ensino, pela mesma instituição. No ano de 2003 deu início à outra pós-graduação, também em nível de especialização, dessa vez em Ciências Ambientais, numa outra escola pública, na cidade de Teresina, momento em que elaborou o projeto de mestrado. No ano seguinte, Bárbara ingressa em um programa de pós-graduação *stricto sensu* e, em 2006, obtém o título de Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente, pela mesma instituição onde realizou sua segunda especialização. Essas experiências de formação, de investimentos e desenvolvimento da carreira marcam a vida escolar e profissional de Bárbara, configurando-se como implicações formativas pessoais e profissionais de um eu em permanente processo de crescimento.

A trajetória profissional de Bárbara inicia-se muito cedo, na cidade de Exu/PE, quando tinha apenas 16 anos de idade, antes mesmo de concluir o curso Normal, por meio de atividades de observação e regência, seguida de uma licença para substituir uma professora que havia sofrido um acidente. Após ingressar na universidade, já na cidade de Teresina, Bárbara dar seqüência a sua carreira docente, primeiramente como professora polivalente em uma escola particular e, em seguida, como professora estagiária através de um convênio da universidade com a secretaria de educação do Estado. Em 2000 é aprovada no concurso público da rede municipal de ensino e, no ano seguinte, da rede estadual, passando a trabalhar inicialmente com educação infantil e séries iniciais e, mais tarde, lecionando Geografia, atividades que desenvolve até os dias de hoje. No ensino superior já trabalhou como professora substituta da graduação em universidades públicas e, mais recentemente, atua também na pós-graduação, em nível de especialização. Na escrita de si, Bárbara caracteriza sua prática profissional como momento singular de ser e estar no mundo, pelo viés do saber Geográfico: “a interdisciplinaridade e a atualidade é o que

mais me fascina na área que me dedico, e também o que facilita e auxilia a minha prática docente [...] (Professora Bárbara).

O professor José Willian iniciou sua trajetória escolar numa instituição pública, na cidade de Teresina, aos sete anos de idade, em 1980, sendo matriculado logo na primeira série do antigo primário, sem ter realizado os estudos pré-escolares. Suas primeiras impressões acerca da escola remetem a um espaço com características físicas e didático-pedagógicas compatíveis com as características de uma escola de qualidade: *“[...] era uma escola com boa estrutura: salas amplas, grande espaço de recreação, cantina, biblioteca, consultório odontológico e um pequeno laboratório de ciências. Tive uma excelente professora, bastante atenciosa, cuidadosa no trato com crianças, tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto psicológico e afetivo [...]* (Professor José Willian). Quando mudou de escola, para fazer a 4ª série, mudou também sua visão da escola, ao se deparar com um ambiente e uma estrutura de ensino diferente da que vivenciou nos anos anteriores: *“[...] tive uma impressão bem diferente de escola pública. Fui matriculado na Unidade Escolar Cruzeiro do Sul [...] não gostava da idéia de estudar lá, mas era a única com 4ª série próxima da minha casa. [...] diferentes dos anos anteriores havia uma professora para cada disciplina [...]* (Professor José Willian).

No ginásio (atual segunda etapa do ensino fundamental) José Willian voltou para a primeira escola em que estudou, ficando lá até o final da 6ª série, indo em seguida para outra unidade escolar, onde concluiu o ensino fundamental. O retorno para a antiga escola marcou a vida de Willian como uma possibilidade de reencontro com um tempo e espaço de onde havia sido retirado contra sua vontade, de modo que essa volta compreendeu um momento singular em sua trajetória escolar: *“[...] para mim era até seguro voltar a estudar na antiga escola, mais perto de casa, com o mesmo grupo de amigos, soando como um bom regresso [...]* (Professor José Willian). A outra escola, onde concluiu o antigo ginásio, representou para o Willian um contato com a novidade, marcado pela presença do ensino profissionalizante e os ares da indústria no ambiente escolar: *“[...] a estrutura física da Unidade Sistema Solar era excelente, até para os padrões atuais. Não tinha escadas, mas rampas de acesso, possuía laboratórios bem equipados, inclusive um salão com várias máquinas industriais para trabalhar com cerâmica, carpintaria, tornearia e serralharia [...]* (Professor José Willian).

A conclusão do ensino fundamental ficou registrada na trajetória de Willian como um momento de incertezas e expectativas sobre os rumos que tomaria sua vida, sobretudo em função dos condicionamentos contextuais que limitavam suas opções: *“no final da 8ª série pairavam muitas dúvidas sobre que destino seguir. Além de não haver escolas de ensino médio ou ‘científico’ próxi-*

mas da minha casa, elas funcionavam quase que exclusivamente no turno da noite [...]” (Professor José Willian). Diante das limitações, Willian ingressou em uma escola técnica, no curso de Mecânica Industrial, opção tomada por influência do pai, que tinha uma “queda pelo ramo”, mas que não correspondia aos anseios e expectativas profissionais do filho: “[...] aquele curso talvez servisse bem para ele [o pai], mas para mim foi uma decepção [...]” (Professor José Willian).

Não obstante, os estudos realizados nesse curso ficaram marcados como experiências formadoras singulares, compreendendo novas aprendizagens, matérias e professores marcantes: *“[...] tive boas experiências com habilidades novas com Desenho Técnico, Metrologia, Tornearia, Fresagem, Fundição, Soldagem, etc. A época da Escola Técnica foi de mudanças importantes, com professores marcantes [...] impressionante pra mim foi a presença serena e imponente do professor de Religião. Um senhor de mais de 60 anos, que quase não tocava no quadro e conduzia a aula como um maestro. Todos ouviam silenciosamente, ninguém faltava ou saía, pediam licença quando queriam falar e, finalmente, quando a aula terminava, recepcionavam o próximo professor conversando alto e arrastando carteiras [...]. A professora de Língua Portuguesa e Redação sem dúvida deu uma sacudida violenta em toda a turma, com seu estilo extravagante, ultra-exigente e insaciável quanto a trabalho e aulas [...] era uma senhora de uns 50 anos, com voz forte, e que reclamava constantemente da pobreza cultural, gramatical e de vocabulário dos alunos [...]. Com o tempo, todos aprenderam a admirá-la e a respeitá-la [...]” (Professor José Willian).*

Na segunda metade do curso profissionalizante Willian se sentia frustrado, pretendo sair, mas sem saber exatamente como e o que iria fazer depois, de modo que permaneceu na escola técnica até concluir o segundo ano, momento em que decidiu fazer o 3^a ano (científico) numa escola particular. Essa experiência ficou marcada pelo choque provocado pelo contraste entre a escola pública e a escola privada, compreendendo inclusive um estranhamento quanto aos modelos de aula e de professor, e da própria cultura escolar: *“[...] percebi de forma clara, na prática, a grande diferença entre o conteúdo de uma boa escola particular e de uma escola pública [...] percebi que a postura do professor clássico havia sumido e aquilo se assemelhava a um grande teatro. Fiquei com uma impressão péssima daquele ensino, com muito conteúdo, didática empírica [...] o clima era de competição pura, com muitos comentários sobre profissões, vestibulares, questões, etc. A preparação para o vestibular era a missão fundamental, bem evidenciada, naquela escola” (Professor José Willian).*

Embora enfrentando dificuldades de aprendizagem em algumas matérias, Willian decidiu prestar vestibular para o curso de Direito e Geografia, como segunda opção, numa universidade pública. Sua aprovação para Geografia (licenciatura) em segunda opção não representou um fracasso, ao contrário, diante de seus objetivos e necessidades imediatas, teve um significado

de dever cumprido: “[...] fiquei de certa forma aliviado das pressões típicas que desabam sobre um vestibulando. Minha missão seria somente estudar, aprender e conseguir boas notas, como sempre fiz [...]” (Professor José Willian). Ao concluir o curso, Willian dar início a sua carreira profissional em uma cooperativa educacional, experiência que dura apenas seis meses, quando teve de assumir um trabalho temporário no Censo Agropecuário do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Essa experiência inscreveu-se em sua vida como tempo e espaço singulares de formação pessoal e profissional: “[...] a experiência no IBGE foi fundamental para me edificar como pessoa e como servidor público [...] se meu contrato fosse permanente, eu certamente jamais teria procurado retornar às salas de aula. Mas quando tive de voltar, já me sentia mais seguro, com mais idéias, mais habilidades e com a disciplina pessoal aprimorada, graças ao que vivenciei naqueles 15 meses [...]” (Professor José Willian).

Com o término do trabalho no IBGE, Willian é contratado para dar aulas numa escola particular, experiência que durou apenas alguns meses e que foi marcada por constrangimentos pessoais e profissionais: “[...] foi um ambiente de trabalho quase hostil, com alunos desinteressados e pressão sobre o professor [...]” (Professor José Willian). Logo em seguida Willian foi contratado como professor substituto numa universidade pública, experiência marcada pela superação e crescimento sócio-profissional: “[...] eu me senti pequeno diante da responsabilidade, por isso estudava todas as manhãs e parte da tarde, até a hora de viajar. [...] tive reconhecimento dos alunos e de colegas e isso me estimulava mais a cada dia. [...] estava orgulhoso de mim mesmo, por ter superado as dificuldades iniciais e ter atingido um alto nível de domínio de conteúdo e de sala [...]” (Professor José Willian). No mesmo período Willian ingressa na rede pública estadual, através de concurso, passando a lecionar Geografia no ensino médio, atividade que, à revelia de muitas dificuldades, continua exercendo movido por condicionamentos contextuais, mas, também, por acreditar na força transformadora da educação e do ensino de Geografia.

A trajetória escolar de Nestor teve início em 1976, com quatro anos de idade, quando ingressou no jardim de infância, numa escola pública, na cidade de Teresina, onde cursou todo o ensino fundamental. Essa fase ficou marcada pela presença da mãe no ambiente escolar, o que contribuiu para o desenvolvimento e consolidação de um modo particular de ser e estar enquanto aluno: “[...] minha mãe trabalhava lá e ela era muito rígida, e às vezes ela ficava no meu pé, mas ela sempre foi muito importante na minha vida e fez com que eu me tornasse uma pessoa responsável desde muito cedo. Então, eu sempre fui um aluno que tirava boas notas, por que eu não gostava de tirar nota

baixa, sempre procurei estudar, prestava atenção às aulas, participava das aulas com os professores [...] (Professor Nestor).

O ensino médio, que Nestor cursou em outra escola pública, é marcado em sua lembrança como um momento de frustração, provocada pela precariedade e desvalorização do ensino público e pela falta de motivação dos professores: *“[...] todos nós sabemos como é a escola pública, não tem estrutura, não tem um ensino de qualidade, realmente bom, sobretudo na minha época, que tive de repetir um ano por causa de greve e, quando as aulas retornaram, tive de assistir aulas com professores sem motivação nenhuma [...]*” (Professor Nestor). Após concluir o ensino médio e de duas tentativas sem sucesso de passar no vestibular, Nestor decidiu tentar outra coisa e começou um curso técnico na área de contabilidade até que, dois anos mais tarde, resolveu tentar novamente o vestibular e ingressou numa universidade pública no curso de licenciatura em Geografia. Essa área nunca foi sua primeira opção, ao contrário, Nestor tinha muitos receios quanto a ingressar num curso de formação de professores e seguir a carreira docente, mas, diante das circunstâncias optou pelo curso de formação de professores de Geografia: *“[...] deixando de lado a questão de não querer ser professor e considerando apenas as possibilidades de passar e a afinidade com a área de Geografia, finalmente eu passei no vestibular [...]*” (Professor Nestor).

Ainda durante o curso de graduação, Nestor dar início a sua trajetória profissional docente, através de um estágio, no ensino fundamental, numa escola pública durante seis meses. Após essa experiência e da prática de ensino obrigatória do curso, Nestor ficou decepcionado com a docência e, mesmo gostando de Geografia, desejou mudar de profissão, o que não aconteceu devido aos limites de opções de que dispunha na época: *“[...] depois que eu me formei não quis mais saber de sala de aula, por que fiquei traumatizado com aquela experiência, eu queria mudar de profissão e passei três anos sem dar aula. Mas eu sempre gostei de Geografia, não deixei de gostar da disciplina, fiquei frustrado e traumatizado foi com a profissão docente [...]*” (Professor Nestor).

Após algumas tentativas de ingresso em atividades de outras áreas econômicas, Nestor volta à docência, motivado, sobretudo, pelas experiências que teve no curso de pós-graduação: *“[...] tentei mudar de profissão, fiz uns cursos profissionalizantes, mas não deu certo, não encontrava trabalho em outra área se não na docência. Foi aí que resolvi fazer a pós-graduação, onde tive a oportunidade de conhecer professores de outras áreas e comecei a me motivar novamente, a me interessar de novo pela docência [...]*” (Professor Nestor). Atualmente, Nestor é professor da rede pública estadual, onde leciona Geografia no ensino fundamental e médio, mas já atuou também na Educação de Jo-

vens e Adultos e no ensino superior, na condição de professor temporário numa universidade pública.

A professora Nídia começou sua trajetória escolar em 1983, iniciando pelo pré-escolar, em uma escola privada, sistema de ensino onde estudou durante toda a fase da educação básica. Na escrita de si, Nídia não indica muitas lembranças do período escolar, caracterizando-o de forma genérica e com poucos detalhes: “[...] a educação básica (ensino fundamental e médio) eu cursei no período de 1983 a 1996, sempre em escola particular. As melhores lembranças que tenho desse período são as muitas amizades que fiz e que conservo até hoje [...]” (Professora Nídia). Dois anos após concluir o ensino médio, ingressa na universidade, no curso de licenciatura em Geografia, opção motivada por um interesse pessoal pela área e, também, por influência da família: “[...] escolhi cursar Geografia por achar os conteúdos dessa área interessantes e também por gostar de ler. Acho também que fui influenciada por familiares, uma vez que convivo com pessoas que são professores [...]” (Professora Nídia).

A trajetória de Nídia como professora teve início ainda durante a graduação, antes mesmo da metade do curso, por meio de um contrato de trabalho temporário na rede pública estadual de ensino, experiência marcada por ganhos significativos, do ponto de vista da aprendizagem da profissão: “[...] um momento importantíssimo, pois foi uma experiência a mais na minha formação enquanto aluna e professora. Serviu bastante pra que eu melhorasse meu desempenho em sala de aula” (Professora Nídia). Na sequência dessa experiência, após concluir a graduação, Nídia prestou concurso público e ingressou na rede municipal e estadual de ensino, passando a lecionar Geografia na Educação de Jovens e Adultos, no ensino fundamental e médio, tendo atuado também como professora substituta numa universidade pública. Atualmente, Nídia exerce a profissão somente na rede estadual, trabalhando numa única escola, onde leciona Geografia no ensino médio.

2.3 A produção das narrativas

A pesquisa (auto)biográfica ou pesquisa narrativa dispõe de uma variedade de instrumentos e procedimentos de investigação, dentre os quais destacamos as narrativas escritas de caráter autobiográfico (JOSSO, 2004; SOUZA, 2006). Enquanto técnica de produção de dados na pesquisa sobre formação de professores, as narrativas autobiográficas permitem aos sujeitos

refletir sobre o passado e o presente de sua formação, descrevendo contextos de sua construção, além de evidenciar os limites e possibilidades que marcam/marcaram seus processos formativos (BRITO, 2007a). No contexto deste estudo, as narrativas autobiográficas escritas objetivaram conhecer/aprender/compreender as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar. Assim, os relatos escritos pelos/as professores/as acerca de suas experiências formadoras vivenciadas na trajetória de formação pré-profissional, no curso de formação inicial e no contexto da prática profissional compreendem o *corpus* de análise da presente pesquisa.

A opção pelas narrativas escritas implica uma questão metodológica para além de uma simples decisão quanto à forma de narrar a história da própria vida. No contexto de uma investigação, escolher entre narrativa oral ou escrita significa optar por uma forma específica de produção e análise dos dados. Ao se optar pela forma escrita impõe-se considerar que a narrativa de formação “tem o seu próprio destino”, pois mesmo que o autor vise à auto-representação, o texto encontra-se distanciado das suas vivências, englobando-as, ultrapassando-as e estruturando-as a sua maneira (CHENÉ, 1988). Além disso, o texto submete-se à interpretação dos leitores e do próprio autor, de modo que, na relação interpretativa do texto, a intenção do autor pode ser revelada pela intenção de sua escrita.

Assim, a narrativa escrita compreende um modo singular de lembrar e contar a própria história de vida, na interface com o eu, o outro e o mundo, caracterizando-se como espaço de reflexão, autoconhecimento e socialização da experiência vivida. Nesse sentido, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica, ou seja, uma reflexão que evidencia características do ser humano, independente do contexto sócio-histórico; uma reflexão que retoma o questionamento socrático: “quem sou eu?”; e uma reflexão que torna evidente os valores e os eixos que estruturam e orientam nossa existência (JOSSO, 2004).

No contexto deste trabalho, as narrativas autobiográficas de formação configuraram-se como espaço de reflexão, autoconhecimento e socialização de experiências formadoras vivenciadas ao longo das trajetórias formativas de professores/a de Geografia. Nesta perspectiva, a escrita das narrativas apresenta-se como espaço de pesquisa e formação, servindo, ao mesmo tempo, à produção de conhecimento e ao desenvolvimento da autoformação. Neste estudo, utilizamos as narrativas escritas autobiográficas como projeto de conhecimento, para apreender experiências formadoras vivenciadas ao longo das trajetórias de formação de professores/as de

Geografia, revelando e analisando suas implicações no processo de aprendizagem do trabalho docente. Não obstante, destacamos as possibilidades/potencialidades do processo de escrita das narrativas como projeto de formação, considerando-o como experiência formadora, na tessitura de um eu em crescimento e desenvolvimento.

Na presente investigação, o processo de produção das narrativas durou de dois a quatro meses, entre janeiro a abril de 2009, compreendendo as seguintes etapas: a) apresentação da proposta aos/às interlocutores/as e negociação das condições de escrita das narrativas; b) resgate das narrativas; c) leitura das narrativas pelo pesquisador; d) devolutiva das narrativas, sugerindo aos/às interlocutores/as que abordassem ou aprofundassem, quando necessário, algum tema ou aspecto não contemplado satisfatoriamente na primeira versão; e e) resgate final das narrativas.

Para orientar a escrita das narrativas e facilitar o acesso à lembrança e a organização dos relatos pelos/as professores/as, e em função dos objetivos da pesquisa, apresentamos aos participantes da investigação uma proposta de roteiro temático (anexo B), contemplando os seguintes aspectos: *início da escolarização (primeiros contatos com a escola e com o saber geográfico); lembranças das aulas e dos professores de Geografia na educação básica; escolha profissional; lembranças dos primeiros contatos com o ambiente e a vida acadêmica, dos professores-formadores e suas práticas formativas, das matérias marcantes e da Prática de Ensino; ingresso na docência e primeiras experiências como professor/a; investimentos pessoais/profissionais e aprendizagens na/da prática docente ao longo da carreira; ser professor/a de Geografia: aprendizagem e ressignificação do saber-ensinar no contexto da prática docente.*

Neste roteiro abordamos dados que, de modo geral, se configuram como demarcadores da singularidade das trajetórias de formação dos/as professores/as, a fim de traçar o perfil biográfico individual de cada um dos interlocutores. Especificamente, exploramos as configurações das trajetórias de formação dos/as professores/as, revelando as marcas do processo de escolarização no processo de formação e, particularmente, no processo de aprendizagem do saber-ensinar. Os aspectos abordados dizem respeito a vivências muitas vezes anônimas, porém, singulares, que tecem as trajetórias de formação dos/as professores/as, sobretudo em relação às experiências de aprendizagem do saber-ensinar, em diferentes tempos e espaços e contextos.

2.4 A análise das narrativas

Os relatos sobre as trajetórias de formação dos/as professores/as, recolhidos através de narrativas escritas, compreendem o *corpus* de análise da presente pesquisa, sobre o qual realizamos uma análise descritiva e interpretativa. A Técnica utilizada neste processo foi a Análise de Conteúdo, a qual parte da mensagem verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (FRANCO, 2007). Neste trabalho, operamos com a linguagem verbal escrita, a partir da escrita de si, relativa a experiências formadoras vivenciadas nas trajetórias de formação de professores/as de Geografia.

Na análise das narrativas tomamos a noção de recordações-referências (JOSSO, 2004) como unidade de análise, caracterizada neste trabalho como experiências formadoras vivenciadas ao longo das trajetórias de formação de professores/as de Geografia. Nesse sentido, a idéia de recordações-referências é tomada como forma de potencializar a análise interpretativa de partes ou do conjunto das narrativas ou dos relatos autobiográficos relativos às vivências constitutivas da experiência formadora ao longo da vida. Assim, a partir da análise descritiva e interpretativa do conjunto dos relatos que constituem o *corpus* da pesquisa apreendemos momentos e vivências que se configuram como experiências marcantes vivenciadas nas trajetórias de formação de professores/as de Geografia, revelando e analisando suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar.

Desta forma, a análise das experiências narradas pelos/as professores/as da pesquisa configurou-se como processo de produção de conhecimento a partir do contato com a realidade, projetada a partir das narrativas dos/as interlocutores/as. Neste processo, operamos com o dizível e o indizível, com a experiência contada a partir da perspectiva do narrador, em sua interface com o eu, o outro e o mundo, considerando as interações entre pesquisador e pesquisado que se configuram numa situação de pesquisa. Por isso, no processo de análise dos dados consideramos os diferentes aspectos constitutivos da experiência narrada, entendendo o produto das narrativas como síntese do real, ou seja, como totalização sintética das experiências vividas e da interação social (FERRAROTTI, 1989). Assim, na análise das narrativas dos/as interlocutores/as deste estudo observamos alguns princípios, dentro os quais destacamos os seguintes aspectos:

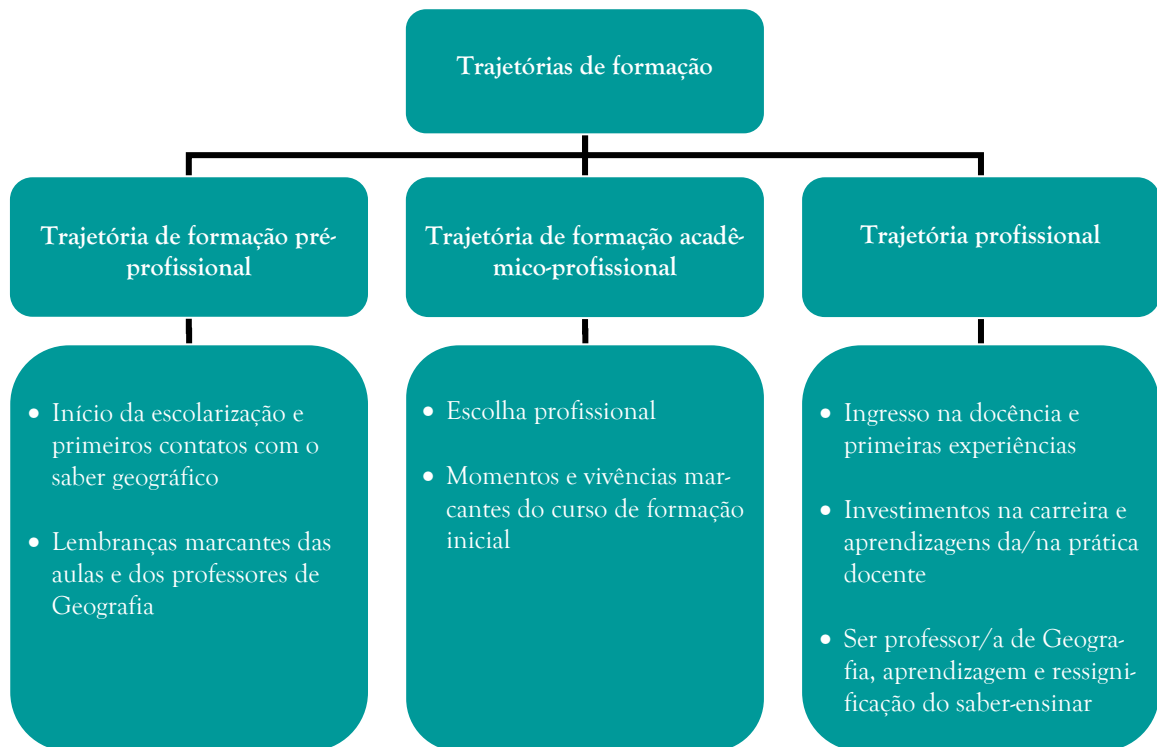
- a) A narrativa compreende uma síntese do real, a partir da qual nos apropriamos da realidade social, considerando que “todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um

corte horizontal ou vertical, uma praxis humana. [...] toda a praxis humana individual é actividade sintética, totalização activa de todo um contexto social” (FERRAROTTI, 1988, p. 26);

- b) A pesquisa centrada nas narrativas valoriza a subjetividade como meio de produção de conhecimento, pois, ao contrário da perspectiva positivista, que valoriza a objetividade e pretende reforçá-la através do distanciamento entre investigador e investigado, a pesquisa fundamentada nas narrativas assume-se como subjetiva e valoriza essa subjetividade na tentativa de compreender a realidade, convidando os investigados a falarem de si mesmos, dando-lhes a palavra (REIS, 2008);
- c) A escrita da narrativa configura-se como um processo de (re)conhecimento de si, o qual, compreende um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004);
- d) A narrativa compreende um processo de revelação da experiência vivida e de seus respectivos contextos, sendo indispensável para a compreensão da experiência, uma vez que engloba e ultrapassa o vivido, contendo o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da escrita (CHENÉ, 1988);
- e) No contexto da pesquisa sobre formação de professores, a narrativa configura-se como reflexão e tomada de consciência sobre si e sobre seu processo de formação, considerando que a situação de construção da narrativa coloca o ator (narrador) num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos atribuídos à formação ao longo da vida, de conhecimentos adquiridos, de análises e compreensões sobre a vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a narração de si e sobre si exige (SOUZA, 2006);
- f) E, ainda, que a narrativa consiste numa representação do real e uma versão da experiência vivida, uma vez que no processo de investigação não temos acesso direto à experiência do outro, de forma que lidamos apenas com a representação dessa experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações feitas (GALVÃO, 2005).

A partir deste quadro de referência estabelecemos uma análise descritiva e interpretativa, caracterizando as trajetórias de formação dos/as professores/as do estudo, revelando e anali-

sando suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar. Na operacionalização da análise dos dados fizemos uma leitura global do conjunto das narrativas a partir da qual definimos as Unidades de Análise Temáticas e os respectivos aspectos que as caracterizam, conforme demonstrado na figura abaixo:



Capítulo III

NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA: Revelando experiências singulares de formação e de aprendizagem do saber-ensinar

Com o objetivo de investigar as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar, tomamos as narrativas autobiográficas de professores/as de Geografia a fim de apreender experiências que marcaram significativamente seus percursos formativos e que se configuram como espaço-tempo de aprendizagem da docência. Assim, partimos do pressuposto que o processo de formação docente acontece ao longo da vida do professor, compreendendo experiências pessoais, profissionais e sociais, dentro e fora dos ambientes próprios da formação, nos espaços escolares, no trabalho e nas demais instâncias de convivência e interação social. Nesse sentido, entendemos que o professor se constitui daquilo que ele é enquanto pessoa, enquanto ator social, historicamente situado, que construiu uma história até vir a ser o que ele é hoje. Logo, compartilhamos da idéia de que o professor é, antes de qualquer coisa, uma pessoa e que ele não existe fora da pessoa que é, pois “[...] não é apenas uma parte de nós que se torna professor [...]” (ASHTON-WARNER *apud* HOLLY, 2000, p. 82).

Nesse sentido, a maneira como o professor ensina depende diretamente daquilo que é ele enquanto pessoa (NÓVOA, 2000), de tal forma que seu estilo de vida, dentro e fora da escola, suas identidades e culturas ocultas repercutem fortemente nos modelos de ensino e na prática educativa (GOODSON, 2000). Dessa forma, há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, no decorrer do processo de ensino: o que são como pessoas e os seus diferentes contextos biológicos e experienciais (HOLLY, 2000). Enquanto pessoa, o professor vivencia diversas experiências, no decurso da vida, as quais vão marcando e demarcando sua personalidade, sua identidade, seus modos de ser e estar no mundo, o que implica numa forma particular de se tornar e ser professor. Essas experiências vivenciadas pelos professores são, em grande parte, a fonte dos saberes, dos conhecimentos, competências, habilidades, técnicas e métodos que eles mobilizam na prática docente. Assim, a família e o ambiente de vida social, a educação no sentido lato, a educação básica, os cursos de formação de professores, os estágios, a formação continuada, a mobilização dos recursos pedagógicos, a prática docente na escola e na sala de aula, o convívio e a troca de experiência com os pares compreendem fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores (TARDIF, 2008).

Conseqüentemente, as vivências e experiências de vida pessoal, profissional e social dos professores têm um caráter formativo, configurando-se como espaço-tempo de formação e aprendizagem do trabalho docente. Nesse sentido, os processos de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ensinar, de aprender o trabalho docente, de aprender ser professor são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori* (MIZUKAMI, 1996). Dessa forma, a formação pedagógica dos professores é tecida em uma relação sócio-individual que se deu no contexto da trajetória escolar, dos cursos de formação e da prática profissional (SAVELI, 2006).

Nessa perspectiva, o saber-ensinar, ou o saber profissional do professor compreende um conhecimento dinâmico e não estático que se desenvolve ao longo da trajetória acadêmico-profissional, em diferentes momentos: na experiência como discente quando, ainda como aluno o professor transita pelo sistema educativo e assume uma determinada visão da educação marcada, por vezes, por estereótipos e imagens da docência difíceis de serem superados; na formação inicial, que tem um papel decisivo não apenas na promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, promovendo as primeiras eventuais mudanças na forma de o futuro professor encarar atitudes, valores e funções relativas à docência; na vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional (assumindo-se esquemas, pautas e rotinas da profissão); e na formação permanente que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática (IMBERNÓN, 2000).

Assim, concebemos a formação docente como um processo que se dá no decorrer da trajetória de vida pessoal e profissional do professor, compreendendo suas experiências sócio-pessoais, como aluno na educação básica e nos cursos de formação inicial, e como profissional no exercício da docência, na perspectiva de uma formação contínua e fundada nas aprendizagens experienciais. Dessa forma, as experiências vivenciadas nos espaços escolares, em todos os níveis de ensino, na educação básica, nos cursos de formação profissional inicial, no exercício da profissão e nas situações de formação continuada configuram-se como experiências singulares de formação, ou seja, como espaço-tempo de aprender a ser professor e ressignificar o trabalho docente. Por isso, o conhecimento dessas experiências é importante para se compreender o processo de formação docente, considerando as implicações das trajetórias de formação nos processos de aprendizagem do saber-ensinar.

No âmbito deste estudo, as narrativas autobiográficas de professores/as de Geografia acerca de suas trajetórias de formação permitiram apreender práticas formativas vivenciadas na

escola básica, no curso de formação inicial e no exercício da docência que se configuram como experiências singulares de formação e aprendizagem do saber-ensinar. A escrita da narrativa potencializa uma tomada de consciência das experiências formadoras, distinguindo-as de diferentes vivências cotidianas inscritas nas singularidades e subjetividades dos sujeitos, de modo que o conjunto dos relatos escritos expressa diferentes recordações-referências, aprendizagens experienciais e experiências formadoras (SOUZA, 2006). Assim, os fatos, momentos e situações lembrados e relatados pelos/as professores/as avultaram como experiências que marcaram suas trajetórias de formação, considerando que as vivências narradas destacam-se das demais em função das motivações que levaram os/as docentes a revisitarem suas práticas passadas de formação. Os/as interlocutores/as foram estimulados a lembrarem e narrarem suas experiências de formação vivenciadas na trajetória de formação pré-profissional, na trajetória de formação acadêmico-profissional e na trajetória profissional.

Em tese, essas práticas, ou seja, os fatos, momentos e situações lembrados e narrados são aqueles que marcaram significativamente a vida escolar, acadêmica e profissional dos/as professores/as e que, de modo particular, revelam as implicações das trajetórias de formação no processo de aprendizagem do saber-ensinar. Neste estudo, o conjunto das narrativas revela práticas de ensinar e aprender, vivenciadas em diferentes tempos, espaços e contextos, dentre os quais destacamos a escola de educação básica, o curso de formação profissional inicial e a prática docente. A lembrança dessas práticas, enquanto recordações-referências e aprendizagens experienciais (JOSSO, 2004), configuram-se como experiências formadoras singulares, com fortes implicações nos modos de ser e fazer docente.

Assim, a partir das narrativas pudemos apreender as singularidades das trajetórias de formação dos/as professores/as, da forma como cada um/a se colocou e se implicou no processo de escrita/revelação de si, permitindo conhecer seus modos particulares de se tornar e ser professor/a de Geografia. Nesse sentido, as narrativas escritas pelos/as professores/as potencializaram a investigação das trajetórias formação como meio de conhecer e compreender melhor a formação docente e a aprendizagem do saber-ensinar, enquanto processo que acontece ao longo da vida, compreendendo as experiências escolares pré-profissionais, as experiências acadêmico-profissionais e as experiências profissionais docentes.

3.1 Trajetória de formação pré-profissional

A aprendizagem da docência enquanto processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências, métodos e técnicas relativos ao saber ser e o saber fazer docente envolve toda a vida do professor, compreendendo suas práticas pessoais, profissionais e sociais. Assim, a formação docente compreende um processo contínuo e ininterrupto de longa duração, envolvendo as mais diversas experiências de vida pessoal/profissional do professor, dentro e fora dos espaços e tempos próprios ou oficiais da formação. Dessa forma, o professor aprende a profissão, ou seja, aprende a ensinar, a ser professor não somente no curso de formação profissional inicial, mas em todos os espaços, tempos e contextos favoráveis à aquisição, (re)produção, desenvolvimento, revitalização, atualização e ressignificação dos saberes que, de fato, são mobilizados na prática docente. Nesse sentido, a aprendizagem da profissão docente não é restrita a uma fase específica, embora existam períodos que marcam mais significativamente os percursos formativos e profissionais do professor.

Nessa concepção, as práticas educativas anteriores à formação acadêmico-profissional vivenciadas pelos professores na educação básica caracterizam-se como fontes importantes de seus saberes profissionais docentes, considerando que essas vivências oportunizam um contato direto do futuro professor com a realidade da escola e do ensino, ou seja, com o contexto de sua futura prática profissional. Nesse sentido, o contato prévio do professor com sua futura profissão se dá pela socialização do ensino ou, especificamente, pela socialização do professor enquanto aluno, o que permite concluir, entre outras coisas: a) que uma boa parte do que o professor sabe sobre o ensino, sobre os papéis dos professores e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar; b) que o professor é um trabalhador que entra em contato com seu ambiente de trabalho muito antes de assumir sua função profissional, de modo que todo professor, antes de assumir a função docente, foi aluno e vivenciou, durante um tempo significativo, o cotidiano da profissão que veio a exercer; c) que as experiências escolares vivenciadas na condição de aluno imprimem na personalidade do futuro professor um conjunto de crenças, representações e certezas relativas à atividade docente, fenômenos estes que permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo; d) e que os alunos, ao passarem pelo curso de formação, não modificam suas crenças anteriores sobre o ensino e que quando começam a trabalhar como professores são, principalmente, essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2008).

Dessa forma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos ao longo da trajetória pré-profissional, isto é, durante a socialização primária e, sobretudo, durante a socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida, durante a socialização profissional e no próprio exercício da docência. Assim, no decorrer de sua trajetória escolar, o futuro professor internaliza um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, técnicas, bem como de concepções, crenças, representações, hábitos, valores etc., “[...] os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício [...]” (TARDIF, 2008, p. 72). Nessa perspectiva, a experiência como discente, cada vez maior, que é partilhada com a maioria da população, que pressupõe uma socialização do ensino a partir das concepções e crenças, permanece como uma marca às vezes mais importante que a formação inicial profissional desenvolvida nos cursos de formação (IMBERNÓN, 2000).

Assim, as experiências escolares do professor, enquanto aluno dos níveis primários e intermediários de ensino, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, configuram-se como espaços e tempos importantes para a aprendizagem do trabalho docente, ou seja, para a constituição e o desenvolvimento de um modo particular de se tornar e ser professor. De fato, é na trajetória escolar, desde os primeiros anos de escolarização, que todo professor começa a se aproximar da profissão que um dia irá exercer, vivenciando cotidianamente as rotinas, os rituais e as práticas peculiares a sua função de docente. O professor é, antes de qualquer coisa, antes de se tornar professor, um aluno, um aprendiz que vivenciou e, em situações especiais, ainda vivencia o cotidiano e o contexto do ensino do ponto de vista de quem aprende, ou seja, de quem participa do processo ensino-aprendizagem na condição de aluno. Dessa forma, ao longo da trajetória escolar o futuro professor, enquanto aluno, internaliza a cultura da escola e do ensino, da docência e da profissão docente, constituindo um repertório de conhecimentos, competências, habilidades, enfim, de saberes, além de concepções, crenças, representações, valores etc., os quais, seguramente, implicarão fortemente no seu modo de ser professor.

No âmbito da formação de professores, alguns estudos ressaltam a importância da história de vida dos professores, particularmente a de sua socialização escolar, para se apreender e compreender alguns aspectos relativos à formação, à aprendizagem e à prática da docência, como a escolha da profissão, a forma de ensinar e a relação afetiva no e com o trabalho docente (TARDIF & RAYMOND, 2000). Esses estudos mostram que o saber-ensinar, à medida que

exige conhecimentos da vida, saberes e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem sua origem associada à história de vida familiar e escolar dos professores. Com isso, mostram que a relação do professor com a escola já se encontra estruturada e que as etapas anteriores de sua socialização profissional não ocorrem num terreno neutro, de modo que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de certa forma, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo.

Nessa perspectiva, muitos estudos biográficos permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais citadas pelos alunos (futuros professores) como fontes de suas convicções, crenças ou representações e apresentadas frequentemente como certezas, relacionadas com diversos aspectos do ofício de professor: papel do professor, processo ensino-aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão da classe etc. (TARDIF & RAYMOND, 2000). Assim, a partir de histórias de vida, de relatos ou narrativas autobiográficas é possível apreender experiências que marcaram significativamente a trajetória escolar dos professores e que, por isso mesmo, permite compreender melhor as implicações dessas experiências no processo de formação docente. Nesse sentido, estudos sobre as histórias de vida escolar de professores/as concluíram que todas as autobiografias mencionam que experiências vivenciadas antes do curso de formação profissional inicial para a docência levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influem também na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores/as (TARDIF e RAYMOND, 2000).

No presente estudo, a partir das narrativas autobiográficas investigamos as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar, considerando a formação pré-profissional, a formação profissional inicial e a formação no contexto da prática docente. Por isso, nesta parte do trabalho concentramo-nos nas trajetórias de escolarização pré-profissional dos/as professores/as da pesquisa, apreendendo experiências por eles/as vivenciadas enquanto alunos/as da educação básica que marcaram significativamente seus percursos formativos e que, dessa forma, contribuíram para a constituição de seus modos de ser e fazer relativos ao trabalho docente e ao ensino de Geografia.

Assim, descrevemos e interpretamos os relatos escritos pelos/as professores/as acerca de suas experiências escolares pré-profissionais focando, especialmente, práticas de ensino de Geografia vivenciadas no ensino fundamental e médio, revelando as implicações dessas práticas em seus processos de formação e aprendizagem do saber-ensinar, ou seja, de se tornar e ser profes-

sor/a de Geografia. Para tanto, na análise das narrativas privilegiamos dois aspectos, compreendendo o início da escolarização e os primeiros contatos com o saber geográfico e as lembranças das aulas e dos professores de Geografia ao longo da educação básica, revelando vivências e acontecimentos que marcaram singularmente a trajetória escolar dos/as professores/as nesta fase específica de suas vidas.

3.1.1 Início da escolarização e primeiros contatos com o saber geográfico

O início da escolarização formal dos/as professores/as do estudo é caracterizado em suas narrativas como um espaço-tempo rico em vivências que, ao serem privilegiadas em suas memórias, caracterizam-se como experiências que, em tese, marcaram significativamente suas trajetórias de formação e aprendizagem do saber-ensinar. Nesse sentido, as lembranças dos primeiros anos de escolarização, bem como os primeiros contatos com o saber geográfico configuram-se como contextos singulares de aprender e se relacionar com o ensino de Geografia, abrindo caminho para se compreender o processo de formação desses/as professores/as.

As lembranças desse período ressaltadas nas narrativas dos/as professores/as revelam representações e imagens da infância, identificando modos de ser e estar no mundo nessa fase específica da vida, por meio de recordações-referências permeadas de subjetividade. Por outro lado, são fortes também nos relatos referências a aspectos mais práticos e formais, revelando a cultura, o cotidiano e a constituição sócio-histórica da escola peculiar a cada época. Assim, ao lembrar-se de seus primeiros anos de escolarização, os/as professores/as implicaram-se em uma viagem pela infância, pela escola e pelo contexto social da época, identificando espaços, tempos, pessoas, situações e acontecimentos que marcaram significativamente suas trajetórias escolares.

Nesse sentido, as atividades e os rituais escolares, as primeiras professoras, as aulas, os colegas, as brincadeiras da infância são lembranças que se sobressaíram na memória dos/as professores/as, revelando momentos singulares de sua trajetória de formação pessoal, escolar e social. De maneira geral, os/as professores/as guardam em suas lembranças uma imagem positiva da escola, caracterizada como um lugar aconchegante, alegre e divertido, por vezes identificado com a casa, o ambiente sócio-familiar, reafirmando a idéia de que as experiências formadoras têm uma implicação pessoal e de que a formação extrapola os limites da escola, articulando-se

com a vida da pessoa em diferentes dimensões, tempos e espaços, como constatamos nos relatos que se seguem:

[...] Guardo com muita estima este nome, o da tia Lua, que a memória não mais me permite relembrar a fisionomia, assim como lembro vagamente de alguns coleguinhas de classe. Guardo, ainda, junto às boas lembranças dos brinquedos *lego* e daqueles de montar, estilo *engenheiro*, dentre outros, algumas das minhas tarefas escolares (ainda hoje com minha mãe), em que tudo que sabia fazer era pintar, recortar, colar e escrever meu nome sob a forma de várias bolinhas. No pátio, além das brincadeiras de correr, os eventos folclóricos do estado de Pernambuco, são lembranças bastante caras [...] Lembro vagamente dos professores, mas muito nitidamente de muitos dos coleguinhas, das brincadeiras e histórias inventadas, inclusive de uma fuga realizada com uma coleguinha de nome Violeta que, pelo fato de muito parecer comigo, muito clara e magrinha, mentíamos para o vigia dizendo que éramos gêmeas e que iríamos para casa porque nossa mãe estaria chamando. Na verdade, o motivo das mentiras era um parque maravilhoso que se localiza logo atrás do prédio da escola, cujo nome não recordo, mas que jamais esqueci das lindas e enormes árvores, o cheiro do eucalipto tão característico e marcante, flores coloridas, aquela névoa condizente com o clima frio da região, a cata das flores (?) do pinheiro que, muito utilizado para enfeites de Natal, para nós servia bastante para enfeitar nossas brincadeiras. Gostávamos muito de cantar na escola, na hora do recreio com minhas colegas. Era o auge do Balão Mágico, A Casa de Brinquedos e outros discos de músicas infantis que meu pai nos presenteava e que nos fazia muito bem [...] Nesse período, tinha um amor incondicional por meus livros, pela realização das tarefas ajudadas pela minha mãe, sempre muito exigente e presente. Adorava reproduzir os desenhos dos livros [...] As festas folclóricas sempre muito presente na minha memória estudantil porque é uma marca nas escolas do meu Estado. As comidas típicas, danças, músicas, lendas, gincanas, palestras educativas sobre combate a doenças, passeios à zona rural do município. Tudo isso é muito presente e sempre fez da escola um ambiente muito agradável para mim. Jamais enfadonho ou uma obrigação. (Professora Bárbara, grifo da autora).

[...] Eu me lembro muito bem desse período, principalmente por que eu estudava numa escola onde minha mãe trabalhava, que hoje está aposentada. Nessa escola eu cursei todo o ensino fundamental (antigo ginásio). Apesar de minha mãe trabalhar lá, eu gostei de ter estudado nessa escola. Minha mãe era muito rígida, e às vezes ficava no meu pé, mas ela sempre foi muito marcante na minha vida e fez com que eu me tornasse uma pessoa responsável desde muito cedo. Então, eu sempre fui um aluno que tirava boas notas, por que eu não gostava de tirar nota baixa, sempre procurei estudar, prestava atenção às aulas, participava das aulas com os professores [...] Outra coisa que marcou muito esse período foram as amizades que eu fiz, os colegas da escola, as pessoas, os professores, que eu jamais esqueci. Ainda hoje lembro de alguns professores, principalmente da professora de que me ensinou a ler, por que eu tinha mais dificuldade em relação aos outros alunos e ela soube reconhecer o problema e me dar uma atenção especial [...] A escola, naquele tempo, era um lugar muito bom, agradável, bem diferente da escola de hoje, infelizmente. Naquele tempo eu gostava de ir à escola, me sentia bem, tinha vontade de voltar, antes mesmo de terminar as férias. Hoje as crianças não têm o mesmo prazer, não vêem a escola como um bom lugar, agradável, como nós, na minha época, sentíamos. Eu sou professor e infelizmente tenho de reconhecer isso [...]. (Professor Nestor).

[...] Era uma escola com boa estrutura: salas amplas, grande espaço de recreação, cantina, biblioteca, consultório odontológico e um pequeno laboratório de ciências. Tive uma excelente professora, bastante atenciosa, cuidadosa no trato com crianças, tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto do psicológico e afetivo. As atividades por ela desenvolvidas naquele primeiro ano foram bastante variadas e misturavam atividades de maternal, jardim de infância e alfabetização, especialmente no primeiro semestre, do qual eu já saí sabendo ler e escrever. Naquela época a impressão que eu tive foi a de estar em uma excelente escola: era próxima da minha casa, bem organizada, segura, aulas divertidas e, que eu me lembre, ficamos sem aula por falta de professor apenas somente dois dias naquele ano. Sem falar que havia lanche de qualidade e acompanhamento odontológico periódico na própria escola. Uma marca do período do regime militar da época, além dos bons recursos da escola, era a 'formação' antes de entrar nas salas de aula. Cada turma formava uma fila para cantar o Hino Nacional e o 'Hino da Criança'. Em seguida cada professora conduzia sua turma à sala de aula, ainda em fila [...]. (Professor José Willian).

[...] Era um tempo bom, eu gostava de ir à escola, das aulas, dos professores, dos colegas, das brincadeiras, das atividades e festividades que realizávamos. Não lembro muito bem da primeira vez que entrei numa sala de aula, como aluna, mas me recordo que era uma boa escola, pequena, mas muito aconchegante, bonita, com as paredes coloridas, com flores, desenhos de animais, florestas. Lembro que tinha também um parquinho, onde brincávamos na hora do recreio. Eu era muito comportada, sempre procurando seguir as normas da escola, fazer minhas atividades e não me meter em confusão. As aulas eram boas, algumas até divertidas, principalmente as aulas de artes, porque pintávamos, desenhávamos, fazíamos colagem, objetos de papel e outras “obras de arte”. Nas primeiras séries tive bons professores, mas me lembro principalmente da professora de ciências, que tive na terceira e quarta séries, porque suas aulas eram muito divertidas e interessantes, porque ela sempre tinha uma novidade, uma nova experiência. Essa professora nunca ensinava só o conteúdo do livro, ela sempre contextualizava, mostrava como era na prática [...] Na verdade, eu sempre lembro dessa professora, quando vou planejar minhas aulas, procurando fazer como ela fazia, contextualizando o conteúdo, para tornar a aula mais agradável, mais interessante para os alunos [...]. (Professora Nídia).

Assim, as recordações-referências dos/as professores/as relativas aos primeiros anos de escolarização giram em torno de suas relações com a escola e o ensino, caracterizando essa fase de suas vidas como tempo-espaço marcado por implicações pessoais no processo educativo escolar. As lembranças das primeiras professoras e suas práticas de ensino revelam a importância das primeiras educadoras na vida desses/as professores/as, caracterizando-as, às vezes, como inesquecíveis, destacando a atuação singular de algumas professoras que, de alguma forma, marcaram significativamente suas trajetórias de vida escolar. Nesse sentido, as práticas de algumas professoras vivenciadas nas séries iniciais do ensino fundamental são particularmente ressaltadas nas narrativas dos/as professores/as, configurando-se como experiências singulares de formação, com fortes implicações em seu saber-ensinar, constituindo uma referência positiva que, em tese, marca e influencia seus modos de ser e fazer docente.

No contexto dos primeiros anos de escolarização dos/as professores/as, a escola é caracterizada em suas narrativas a partir da organização do espaço educacional, revelando o cotidiano, as rotinas, os ritos e a cultura escolar, destacando particularidades desta instituição na época. Assim, em alguns momentos das narrativas a formalização e a institucionalização do ensino, as normas, regras e padrões escolares, os costumes e hábitos peculiares à vida escolar destacam-se nas lembranças dos/as professores/as, revelando as significações atribuídas por eles/as à escola nesta fase específica de seus percursos de formação.

Em outros momentos das narrativas, a escola é, nomeadamente, ressaltada como um lugar bom e agradável, onde as crianças se sentiam bem e tinham prazer em frequentar, caracterizando-a como espaço-tempo de aprendizagens significativas, do ponto de vista da formação sócio-pessoal e escolar. Nesse contexto, de maneira geral, as aulas são descritas pelos/as professores/as como momentos agradáveis e interessantes, relativamente ao processo educativo, reve-

lando a importância dessas experiências nas trajetórias escolares e, conseqüentemente, em seus processos de formação.

Quanto ao saber geográfico, somente a partir de sua formalização enquanto disciplina curricular é que começa a aparecer nas lembranças dos/as professores/as da pesquisa, sendo identificado como um conhecimento secundário e de abordagem tradicional, do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem. De maneira geral, as lembranças dos/as professores/as relativas às primeiras aulas de Geografia remetem à última série do antigo primário (quarta série), momento em que esta área de conhecimento é ensinada juntamente com a História, numa disciplina chamada Estudos Sociais²⁰. Nenhum/a dos/as professores/as fez referência a contatos com o saber geográfico antes deste momento, no entanto, em tese, a abordagem da Geografia pode acontecer em todos os níveis e séries de ensino, considerando que o temário geográfico tem a ver com a vida, a organização sócio-espacial do homem em suas múltiplas relações com a natureza e a sociedade. Contudo, nas lembranças dos/as professores/as sobre as primeiras aulas de Geografia predominam as referências a práticas tradicionais de ensino, destacando-se a ênfase aos conteúdos e aos processos de memorização da matéria estudada, como vemos nos relatos a seguir:

[...] Meus primeiros contatos com a Geografia aconteceram na quarta série do então ginásio, hoje chamado de ensino fundamental. Na época, a Geografia não era uma disciplina independente, o que existia era uma disciplina chamada Estudos Sociais, que contemplava os conteúdos da Geografia e da História [...] A professora de Estudos Sociais era a mais jovem e, acima de tudo, a mais exigente de todas. Até mesmo no temperamento era uma pessoa complexa, alternando docilidade e paciência com uma fúria assustadora. Mas conseguia colocar objetividade e beleza no assunto, além de variar de forma enriquecedora a metodologia de trabalho. Era do tipo que não dava 'sossego' aos alunos, ou seja, não havia uma única forma de agradá-la, de tirar notas boas. Tudo parecia incerto e imprevisível e isso assustava muitos alunos, como assusta até hoje na já viciada metodologia do ensino médio da escola pública. Os trabalhos deveriam ser impecáveis na estrutura que ela pedia, entregues impreterivelmente no prazo. Naqueles dias ela já ensaiava o que eu conheceria depois na faculdade por 'seminários', em forma de competições entre grupos da turma. De alguma forma, consegui me sair muito bem em todas as disciplinas, principalmente em Estudos Sociais, conseguindo o melhor desempenho individual da escola em todas as séries. Naquele ano percebi claramente o relativismo do jargão 'professor ruim'. Pra mim a presença dela em sala de aula fascinava mais que assustava, pois no final das contas, se você aprendeu de verdade, vai considerar ruim aquele professor que não o estimulou a superar seus limites ou pelo menos a conhecê-los. O ensino da matéria Geografia pra mim foi muito mais memorização que discussão, o que foi até bom pois adquiri uma base eficiente de conteúdo e acredito também que não me sairia bem em discussões filosóficas por falta de maturidade e vivência, requisitos que só aflorariam muitos anos depois [...]. (Professor José Willian).

²⁰ No período em que os/as quatro professores/as da pesquisa cursaram a quarta série do antigo ginásio, a Geografia era abordada juntamente com a História, no contexto de uma disciplina chamada Estudos Sociais, situação que teve início com a reforma empreendida pelo governo militar da época, através da Lei nº. 5.692/71, e que perdurou até o início dos anos de 1990, quando a estrutura curricular do ensino foi alterada pela LDB/96, extinguindo-se os Estudos Sociais e reabilitando a Geografia e a História como disciplinas independentes e obrigatórias do currículo das séries iniciais do ensino fundamental.

[...] Eu me lembro que só comecei a ter contato com a Geografia na quarta série do primário (que hoje chamamos de ensino fundamental) na disciplina de Estudos Sociais, onde estudávamos tanto aspectos geográficos quanto aspectos históricos da sociedade, da natureza e do homem. Eu não gostava muito das aulas de Estudos Sociais, por que eram muito monótonas, descritivas, onde tínhamos que memorizar nomes de lugares, cidades, estados, países, rios, formas de relevo, tipos de vegetação, de clima, enfim, eram aulas extremamente decorativas, de memorização do conteúdo, com pouca ou mesmo sem nenhuma relação com a realidade dos alunos. Isso para mim era um sofrimento, pois sempre tive dificuldade de decorar, de memorizar as coisas de forma mecânica, como era exigido nas aulas de Estudos Sociais. Lembro que eu nunca me saía bem nas avaliações (provas), conseguindo, com muita dificuldade, somente a nota mínima para passar de ano. Minha professora de Estudos Sociais era até esforçada, mas não conseguia envolver a turma, criar situações interessantes, que motivasse os alunos, que fugisse do tradicional. Mesmo dispondo de alguns recursos, como mapas, globos, materiais para confeccionar maquetes e até mesmo recursos para realizar aulas de campo, viagens para conhecer outros espaços, nossas aulas de Estudos Sociais tinham quase sempre a mesma rotina: leitura do livro e resolução de exercícios [...]. (Professora Nídia).

[...] Que eu me lembre, meus primeiros contatos com o saber geográfico aconteceram na quarta série do antigo primário, atual ensino fundamental, na disciplina de Estudos Sociais que, naquela época, compreendia tanto os conteúdos de Geografia quanto os conteúdos de História. Não me recordo bem, mas lembro que eram aulas muito tradicionais, voltadas para a descrição de paisagens e de objetos da natureza, como nomes de rios, tipos de vegetação, de climas, de formas de relevo, de cidades, países etc. Não havia uma visão crítica da realidade, do espaço geográfico, ou seja, do mundo e das relações entre os homens e entre estes e o meio físico-natural. Na parte de História não era diferente, de modo que a professora se detinha em falar de datas, acontecimentos históricos, como o descobrimento do Brasil, a Independência, a abolição da escravidão, a Insurreição Mineira e outras revoltas. Também não havia uma visão crítica dos acontecimentos históricos. Nesse período, obviamente, eu não me interessei nem um pouco por Geografia, até mesmo por que não tinha nenhum estímulo, diante de aulas que não chamavam a atenção dos alunos, o que era uma pena, pois o conhecimento geográfico é muito rico em informações e cheio de possibilidades de novas descobertas, de novos horizontes, novos olhares, desde que seja trabalhado de forma adequada, fazendo-se sempre uma relação com a realidade dos alunos. A professora de Estudos Sociais, que eu não me recordo o nome, talvez nem entendesse o que era Geografia, visto que lhe faltava formação específica, pois ela tinha somente o pedagógico (formação específica para o magistério das séries iniciais), uma prática muito comum na época. Além disso, a escola não dispunha de muitos recursos, para as aulas práticas, o que poderia melhorar muito o processo ensino-aprendizagem [...]. (Professora Bárbara).

[...] eu lembro que comecei a estudar Geografia somente na quarta série do ensino fundamental (antigo primário). Provavelmente eu tenha estudado Geografia antes deste período, mas eu não me lembro. Na quarta série estudávamos Geografia junto com a História, numa disciplina chamada de Estudos Sociais. Não me lembro muito dessa época, mas me recordo que as aulas eram interessantes, principalmente por que estudávamos aspectos da natureza, como a vegetação, o clima, o relevo, bem como aspectos da sociedade, como a população, as atividades econômicas, as cidades, o campo. Eu gostava da parte de história, mas eram os aspectos geográficos que chamavam mais a minha atenção, sendo que desde muito cedo eu comecei a gostar de Geografia. Lembro que a professora era muito exigente e ‘durona’, mas isso não interferiu muito no meu gosto pela área, pois eu ficava fascinado com as imagens, as paisagens de outros lugares, de lugares distantes da minha realidade, como se fosse um outro mundo, um mundo que eu não conhecia e que através do livro de Geografia eu podia conhecer. Uma das minhas atividades preferidas nas aulas de Estudos Sociais era desenhar ou reproduzir mapas e paisagens, bem como colar figuras em cartolinas, para representar algum aspecto da natureza ou da sociedade. Eu estudava numa escola pública que, como ainda hoje acontece, não dispunha de materiais didáticos para tornar as aulas mais interessantes, de modo que na maioria das vezes a professora de Estudos Sociais quase sempre dava aula somente com o livro didático, onde cada aluno lia uma parte do texto para que, em seguida, todos pudessem responder os exercícios. Dessa parte eu não gostava, pois era muito cansativo, mas mesmo assim eu me dedicava bastante, pois sempre procurei ser um bom aluno [...]. (Professor Nestor).

Assim, as lembranças dos/as professores/as acerca de seus primeiros contatos com o saber geográfico remetem às aulas de Estudos Sociais, na quarta série do antigo primário, mo-

mento marcado em suas lembranças pela abordagem tradicional do ensino de Geografia e História. Nesse sentido, as primeiras aulas de Geografia que os/as professores/as tiveram são descritas como práticas essencialmente descritivas, pautadas na memorização e reprodução do conteúdo, o que representava uma grande dificuldade do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as aulas de Geografia vivenciadas pelos/as professores/as nesse período consistiam, fundamentalmente, na descrição de paisagens, de lugares, de elementos da natureza, compreendendo um processo mecânico de memorização e repetição do conteúdo estudado, sem se fazer a devida articulação com o meio natural e social experienciado direta e indiretamente pelos alunos.

Diante disso, os/as professores/as revelam em suas narrativas que guardam imagens e representações de uma prática de ensino de Geografia essencialmente tradicional, sobretudo pela falta de articulação com a realidade sócio-espacial dos alunos. Assim, suas lembranças remetem a uma prática pedagógica descontextualizada, fundada na burocratização do ensino, sem iniciativas para favorecer e potencializar o processo ensino-aprendizagem e a construção de conhecimentos do/pelo aluno. Como consequência disso, os/as professores/as deixaram, na época, de desenvolver um maior interesse pela Geografia, o que, certamente, representou uma grande perda, considerando as possibilidades e potencialidades que esta área de conhecimento tem de contribuir com a formação do aluno, em todas as suas dimensões.

Nesse contexto, essas lembranças revelam as percepções que os/as professores/as do estudo constituíram acerca do ensino de Geografia a partir das práticas de ensino das professoras de Estudos Sociais com as quais eles/as conviveram numa fase específica de suas trajetórias escolares. De maneira geral, as aulas das professoras de Estudos Sociais são caracterizadas como práticas de ensino baseadas predominantemente em métodos tradicionais e burocráticos, como o uso exclusivo do livro-texto e a resolução de exercícios, de modo que não havia iniciativas para despertar o interesse e a motivação dos alunos.

Por outro lado, em relação aos modos de ser e fazer docente, as professoras de Estudos Sociais são lembradas como “boas professoras”, pois, embora fossem muito exigentes, rígidas e disciplinadoras, essas professoras são vistas como exemplo de professora ideal, justamente por reunir estas características, o que, para os/as professores/as do estudo, funcionava como estímulo de crescimento pessoal e escolar. Assim, nas narrativas desses/as professores/as a imagem de “bom professor” aparece associada à rigorosidade, quanto à resposta dos alunos ao processo

ensino-aprendizagem, à responsabilidade e ao compromisso em relação à disciplina e ao desempenho da turma.

Contudo, os/as professores/as apresentaram elementos que indicam seus interesses pelo saber geográfico ainda na fase primária de suas trajetórias escolares. Assim, eles/as gostavam de estudar Geografia, mesmo diante de práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, de modo que as aulas de Estudos Sociais, algumas vezes, apresentavam-se interessantes, especialmente quando abordavam aspectos da natureza e da sociedade, como vegetação, clima, população, economia, cidades e meio rural. Assim, mesmo com professoras muito rígidas, exigentes e com práticas tradicionais de ensino, alguns/mas dos/as professores/as desenvolveram certa afinidade com os estudos geográficos nos primeiros anos de escolarização, fascinando-se pela visão/leitura de mundo que a Geografia podia, naquele contexto, proporcionar-lhes, levando-os a conhecer outros lugares, distantes de suas realidades mais próximas.

Essas representações que os/as professores/as guardam da escola e de seus primeiros contatos com o saber geográfico, em especial de suas primeiras aulas e professoras de Geografia (Estudos Sociais) remetem a uma concepção particular de ensino-aprendizagem que, em tese, tem uma implicação formativa, considerando que muito do que somos hoje como professores herdamos dos professores com os quais convivemos ao longo de nossa trajetória escolar, pela assimilação e incorporação de seus modos de ser e fazer docente. De fato, o saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores dos nossos dias, de tal modo que suas dimensões ou seus traços mais permanentes sobrevivem em todos nós (ARROYO, 2007a). Trata-se de uma herança cultural docente, a partir da qual construímos, consolidamos, reafirmamos e/ou ressignificamos nossas concepções, crenças e representações relativas à educação, à escola e ao ensino, constituindo um modo singular de saber-ensinar, de se tornar e ser professor.

3.1.2 Lembranças marcantes das aulas e dos professores de Geografia

No contexto deste estudo, as lembranças das aulas e dos professores de Geografia com os quais os/as interlocutores/as da pesquisa conviveram ao longo da educação básica, em especial no ensino fundamental maior (5ª a 8ª série) e ensino médio, ao serem privilegiadas em suas narrativas, configuram-se como experiências singulares de formação, que marcaram significati-

vamente suas trajetórias de formação. Assim, ressaltamos a importância dessas experiências como espaço-tempo de formação pessoal, escolar e profissional, à medida que coloca o futuro professor em contato com o contexto de sua futura prática profissional, de modo a ir assimilando e construindo concepções, crenças e representações relativas ao saber-ensinar, especialmente ao saber-ensinar Geografia. De modo geral, as lembranças reveladas nas narrativas dos/as professores/as sobre as aulas e os professores de Geografia com os quais conviveram na educação básica aparecem, quase sempre, caracterizadas por práticas tradicionais do ensino de Geografia, revelando imagens bastante negativas da profissão que vieram a exercer.

Nesse sentido, ao evocarem suas lembranças acerca das aulas e dos professores de Geografia com os quais conviveram na educação básica, os/as professores/as revelam práticas de ensino pouco articuladas às necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, no decorrer dos seus processos de escolarização na educação básica (ensino fundamental maior e ensino médio) as aulas em geral e, particularmente, as aulas de Geografia correspondiam a práticas burocráticas de abordagem do ensino, cujas consequências manifestavam-se na falta de interesse e motivação dos alunos, como percebemos nos relatos a seguir:

[...] Em geral, as aulas que tive durante a educação básica eram bastante de memorização, ou seja, os professores exploravam os conteúdos de forma que os alunos apenas precisavam decorá-los para tirar uma boa nota na avaliação e isso era estendido a todas as disciplinas. Em relação aos professores de Geografia, estes também exploravam o conteúdo de maneira superficial, voltados apenas à memorização do assunto explorado em sala de aula. Parecia que o professor não se preparava para trabalhar aquele conteúdo, pois já escrevia tudo no quadro de forma 'mecânica', ou seja, ele decorava tudo e aquela aula se repetia nas outras salas do mesmo jeito. As aulas de Geografia eram ministradas de forma muito cansativa, com extensos textos, sem nenhuma motivação tanto dos professores quanto dos alunos e isso fazia da disciplina ser rotulada como decorativa e sem muita importância. Em fim, as aulas de Geografia sempre foram chatas, pois eram muito monótonas, as respostas dos exercícios grandes, de modo que não havia dinamicidade nas aulas [...]. (Professora Nídia).

Do fundamental eu não me recordo bem dos professores de Geografia. As aulas eram sempre aquela Geografia totalmente tradicional, decorativa, descritiva [...] Eu me recordo bem das aulas e dos professores de Geografia que tive no ensino médio. Eu tinha um professor de Geografia que não dava motivação nenhuma para nenhum aluno, mas como eu gostava de Geografia, independente do professor, eu gostava dessa disciplina e eu me recordo que ele, mesmo sendo assim, fraco, procurava passar algum conhecimento que ele tinha, e eu me recordo que ele pedia para agente desenhar mapas, identificar as capitais do Brasil, e sempre eu, da sala, era quem se destacava. Ele perguntava e eu acertava todas as capitais do Brasil, sabia os Estados, desenhava corretamente os mapas e ele ficava impressionado comigo, por que ele me comparava com os outros alunos e eles praticamente não estavam por dentro de nada da disciplina e, assim, eu me destacava nas aulas desse professor. Apesar dele não ter sido um professor que tenha contribuído para me incentivar a gostar da disciplina, como eu já tinha interesse pela Geografia, independente do professor, suas aulas me marcaram, mesmo sendo uma contradição, por que como era possível eu me interessar pela disciplina se o professor não tinha motivação nenhuma? Por que geralmente você se interessa pela disciplina quando o professor lhe motiva, mas comigo não, eu me interessei pela disciplina mesmo tendo um professor sem motivação nenhuma [...]. (Professor Nestor).

[...] Ao longo da educação básica, sobretudo no ensino fundamental (da 5ª a 8ª), estranhamente, muito pouco me apeguei aos estudos geográficos. Durante todo esse nível tive uma só professora, a tia Estrela Dalva, que embora fosse o xodó de todos, tinha aulas muito tradicionais e de certa forma cansativas, exceto quando contava suas histórias que todos gostavam muito. Embora muito querida, tínhamos bastante resistência ao seu estilo de certa forma “agressivo”, pois usava palavras muito duras e inadequadas para crianças da nossa idade. Lembro muito da sua presença em sala de aula, mas muito raro dos seus conteúdos [...]. (Professora Bárbara).

[...] as professoras de geografia que tive trabalhavam os conteúdos de Geografia de uma forma banal, sem muitas exigências, bem diferente da 4ª série. Meus colegas e eu nos sentíamos subaproveitados, em relação ao ano anterior, tanto que não houve dificuldade nenhuma em conquistar a aprovação em todas as disciplinas logo no início do 2º semestre. A Geografia, a História pra mim começaram a significar ramos superficiais do conhecimento, resumidos em paisagens, nomes, números e datas. Sem muitos desafios, houve também uma conseqüente acomodação de nossa parte. Brincávamos mais, estudávamos menos, e tínhamos aprovação certa, sem muito esforço. De fato, era mais tranquilo para professores também, pois eles lidariam com poucas recuperações e reprovações no final de cada ano [...] Os conteúdos de geografia não eram estimulantes, nem despertavam minha curiosidade, que foi redirecionada para as aulas práticas de carpintaria e técnicas comerciais por serem conteúdos e habilidades novas no currículo e que tiravam os alunos da rotina [...]. (Professor José Willian).

Dessa forma, os/as professores/as revelam em suas narrativas representações muito distantes de suas concepções particulares sobre o ensino de Geografia, identificando-as como práticas tradicionais, fazendo referência a professores burocráticos, que não contribuíam para despertar o interesse e a motivação dos alunos pela matéria. Nesse sentido, os professores de Geografia com os quais os/as professores/as do estudo conviveram no ensino fundamental e médio trabalhavam os conteúdos de forma banal, de modo que os alunos não eram desafiados e, assim, sem despertar a curiosidade pela matéria, deixavam de construir seus conhecimentos relativos ao saber geográfico. Desse modo, a partir de então para esses/as professores/as a Geografia passou a significar um ramo superficial do conhecimento, resumido a paisagens, nomes, números e datas, de forma que suas aproximações com o saber geográfico na educação básica foram sensivelmente comprometidas.

Assim, entre aproximações e distanciamentos, esses/as professores/as foram construindo suas representações, crenças e concepções relativas ao ensino de Geografia o que, certamente, tem uma forte implicação formativa, à medida que seus modos de ser e fazer docente foram influenciados, positivamente ou não, por essas imagens construídas ao longo de suas trajetórias como alunos/as da educação básica. Por isso, ressaltamos os momentos e vivências que marcaram a trajetória escolar pré-profissional de nossos/as interlocutores/as relativas às práticas de ensino de Geografia, as quais se configuram como experiências formadoras singulares, com importantes implicações em seus processos de formação e aprendizagem do trabalho docente.

3.2 Trajetória de formação acadêmico-profissional

A formação inicial compreende um momento-chave na formação profissional do professor, configurando-se como tempo e espaço de aprendizagens significativas do ponto de vista do aprender ensinar, do aprender a profissão, ou seja, do aprender a ser professor. Dessa forma, as experiências acadêmico-profissionais vivenciadas no curso de formação inicial têm um papel fundamental no processo de aprendizagem da docência, de constituição da identidade profissional docente e de produção, reprodução, atualização, consolidação e ressignificação dos saberes mobilizados na prática pedagógica do professor. De fato, é na formação acadêmica inicial que os professores adquirem (ou pelo menos deveriam adquirir) boa parte do que sabem sobre o ensino e sobre o saber-ensinar, a partir da aquisição e desenvolvimento de um repertório de saberes, compreendendo conhecimentos, competências, habilidades, técnicas e métodos que são exigidos na e para a prática docente. Nesse sentido, o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, dotando os alunos de uma sólida bagagem no âmbito científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, de modo a capacitar o/a futuro/a professor/a a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no “paradoxo de ensinar a não ensinar” (IMBERNÓN, 2000).

Assim, a formação inicial configura-se como espaço de aquisição, desenvolvimento e consolidação dos saberes necessários ao exercício da docência, o que implica um saber específico relativo às diferentes áreas do conhecimento e um saber pedagógico relativo ao saber-ser, ao saber-fazer e ao saber-ensinar do professor, de forma que possa dar conta da complexidade que envolve a prática docente. Nesse contexto, o professor adquire e desenvolve novos saberes, ao mesmo tempo em que revisita, atualiza e consolida os saberes relativos ao ensino e ao saber-ensinar acumulados ao longo de sua trajetória de vida pessoal e escolar, especialmente nos momentos em que transitou pelo sistema educacional, na condição de aluno. Por estas razões, na investigação das trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar contemplamos a análise das experiências formadoras vivenciadas no curso de formação inicial, destacando momentos e acontecimentos que marcaram significativamente a escolha profissional, os primeiros contatos com o ambiente e a vida acadêmica, as práticas dos professores-formadores e a Prática de Ensino.

3.2.1 Escolha profissional

A escolha profissional, ou seja, a opção pelo curso de formação docente e, consequentemente, na maioria dos casos, pela profissão docente compreende um momento ímpar na trajetória acadêmico-profissional dos professores, configurando-se como experiência singular de formação, à medida que revela aspectos importantes acerca das (pré)disposições dos professores em relação à docência. Nesse sentido, é imprescindível pensar sobre a função das escolhas profissionais e dos cursos de formação inicial para os processos de produção de identificação dos professores em relação à profissão docente (MARIN, 2003). Por isso, neste estudo privilegamos esse momento específico da trajetória acadêmico-profissional dos/as professores/as, a fim de revelar suas implicações no processo de formação e aprendizagem do trabalho docente. Em geral, os/as professores/as optaram pelo curso de licenciatura em Geografia e, por conseguinte, pela profissão docente ou por motivos relacionados às condições objetivas em que viviam ou por motivos compatíveis com a função própria da docência, ou, mais especificamente, da tarefa de ensinar Geografia.

Nessa direção, as opções dos/as professores/as do estudo pelo curso de formação de professores de Geografia remeteram a influências pessoais, indicando, entre outros aspectos, a convivência com professores no ambiente familiar, os condicionamentos sócio-econômicos e, em especial, a relação com o saber geográfico. Assim, um aspecto que marca singularmente a opção desses/as professores/as em ingressar no curso de licenciatura em Geografia tem a ver com suas afinidades com esta área de conhecimento, revelando motivações relacionadas a elementos próprios da função de professor, em especial da função de professor de Geografia. Logo, suas maiores motivações tiveram a ver com a possibilidade de compreender melhor o mundo e a sociedade, destacando a perspectiva crítica do ensino de Geografia nos processos educativos escolares, com o objetivo de ensinar o conhecimento geográfico diferentemente da abordagem tradicional do ensino, sobretudo em relação à prática dos professores de Geografia com os quais conviveram na trajetória escolar anterior, como percebemos nos relatos a seguir:

[...] escolhi cursar Geografia primeiro por que gosto de ler, depois por que, já naquela época, gostava muito dessa área. Sempre gostei de ler muito, livros, jornais, revistas, principalmente os assuntos ligados à realidade mundial, à economia, população, cultura, política, de modo que desenvolvi uma maior afinidade com a disciplina de Geografia, justamente por tratar desses assuntos. Já a opção pela profissão docente se deu por consequência, por que quando eu prestei vestibular só havia licenciatura, então se eu queria estudar Geografia teria que ser nessas condições. Confesso que no início eu não tinha essa consciência de que seria professora, na verdade isso não me preocupava, eu só queria estudar Geografia, terminar meu

curso, mas, antes mesmo da metade do curso eu já estava dentro de uma sala de aula, sendo professora. Diante disso, eu me convenci que seria mesmo professora, o que pra mim nunca foi uma dificuldade, por que eu já convivia com alguns professores na minha família e sempre admirei o trabalho deles, mesmo diante de tantas dificuldades que enfrentamos na nossa profissão. O fato é que me tornei professora de Geografia por que essa área me possibilita compreender melhor o mundo e sua realidade. Da mesma forma, escolhi ser professora de Geografia para ajudar os outros, os alunos, a verem o mundo com outros olhos, a entenderem suas realidades, as coisas que tem a ver com suas vidas, por isso procuro fazer diferente dos professores que tive, que trabalhavam os conteúdos de forma muito tradicional, sem considerar a realidade dos alunos [...]. (Professora Nidia).

[...] interessei-me pelo curso de Geografia na fase do pré-vestibular. Não sabia exatamente o que fazer, necessitava da aprovação por causa das poucas condições de minha mãe, e me destacava muito mais na dedicação pelos meus estudos em matemática. Inclusive alguns professores me incentivavam a prestar vestibular para este curso. Porém, acabei me dedicando aos estudos de História e Geografia, principalmente a Geopolítica, que muito despertou meu interesse. Professores entusiasmados, com conteúdo e didática também me influenciaram para esta área. A possibilidade de ler o cotidiano, sendo que sempre gostei de telejornais, muito facilmente me levaram a escolher esta área para estudo. E foi assim que acabei me dedicando à Geografia. (Professora Bárbara).

A opção pelo curso de Geografia e, conseqüentemente, pela profissão docente, deu-se, em primeiro lugar, por que eu sempre me identifiquei muito com a disciplina Geografia, principalmente durante o ensino médio. Mas, o que determinou mesmo minha escolha foi outra coisa [...] fiz o vestibular para Agronomia, mas não passei. No ano seguinte fiz novamente o vestibular para a área de informática, mas por que na época essa área estava crescendo muito e tinha um mercado de trabalho muito promissor, e não por que eu realmente me identificava com essa área, e mais uma vez não consegui passar no vestibular. Após essa tentativa eu parei, dei uma pausa, por que havia feito vestibular duas e vezes sem nenhum êxito e fui fazer um curso técnico profissionalizante, na área de contabilidade, no período de 1995 e 1997. No final de 1997 eu não estava pensando em fazer o vestibular mais uma vez, mas fiquei sabendo que na UESPI ia ter naquele ano um vestibular específico, sem provas de todas as disciplinas. Por causa disso eu resolvi prestar novamente o vestibular e queria fazer para Administração de Empresas, por que eu sempre gostei dessa área, mas ao ficar sabendo que uma das provas para essa área era matemática, eu desisti [...] resolvi prestar para Geografia, por que eu sempre fui bom nessa disciplina no ensino fundamental e médio. No entanto, eu fiquei muito preocupado, por que o curso era licenciatura, ou seja, para formação de professores e eu não queria ser professor, não tinha vocação. Diante dessa dúvida, eu terminei optando por Geografia por dois motivos: primeiro por que gostava dessa disciplina, por que eu poderia ter optado por história, português, biologia. Segundo, por que eu teria mais chances de passar, por que eu tinha mais facilidade de responder à prova de Geografia. Assim, deixando de lado a questão de não querer ser professor e considerando apenas as possibilidades de passar e a afinidade com a área de Geografia, finalmente eu passei no vestibular, na primeira chamada, e ingressei no curso de Licenciatura Plena em Geografia [...]. (Professor Nestor).

[...] escolhi para o vestibular da UFPI Direito e Geografia. Apesar de grande dificuldade em disciplinas como Físico-Química, Física, Matemática, tive notas regulares e boas em Biologia, Geografia e História. O conteúdo de História era enorme para os padrões que eu havia me acostumado. Quanto à Geografia, tivemos contratemplos com troca de professor [...] Aprovado para Geografia na UFPI, fiquei de certa forma aliviado das pressões típicas que desabam sobre um vestibulando. Minha missão seria somente estudar, aprender e conseguir boas notas, como sempre fiz [...]. (Professor José Willian).

Como vemos, esses/as professores/as optaram pelo curso de formação de professores de Geografia e pela profissão docente devido a condicionamentos de ordem econômica, mas, também, devido a motivações de ordem conceptual, relativa ao interesse que tinham pelo conhecimento geográfico. De maneira geral, por um lado as escolhas se deram em função da necessidade de ingressar na universidade devido às precárias condições econômicas de suas famílias, que

não tinham como garantir o acesso a cursos de outras áreas profissionais, cujas carreiras são socialmente mais valorizadas. Por outro lado, diante da necessidade de escolher um curso cujo ingresso fosse mais fácil, os/as professores/as optaram pelo curso de Geografia por ter afinidade com esta área de conhecimento. Esse interesse pela Geografia foi despertado na trajetória escolar anterior, principalmente nas aulas de alguns professores entusiasmados com a matéria que ensinavam. Contudo, os/as professores/as revelaram que seu interesse pela Geografia surgiu em razão da possibilidade que esta área de conhecimento abre para se lê e compreender o cotidiano, numa nítida adesão a uma concepção contemporânea de ensinar e aprender Geografia.

Nos casos considerados aqui, os motivos de ingresso no curso de formação inicial revelaram as relações estabelecidas com o saber geográfico ao longo das trajetórias de escolarização dos/as professores/as e suas formas de implicar-se com o ensino de Geografia no contexto de suas vidas pessoal e profissional. Mesmo em função de muitas das escolhas terem sido motivadas pelas condições objetivas de existência, são significativas e marcantes as opções relacionadas a motivos compatíveis com a finalidade própria da docência e, em especial, do ensino de Geografia. É particularmente significativa a referência que fazem a compreensões críticas do ensino de Geografia, ao indicarem motivos para estudar e ensinar Geografia na perspectiva de concepções contemporâneas acerca da educação geográfica, como a abordagem da Geografia enquanto possibilidade de compreensão da realidade sócio-espacial do sistema sociedade-natureza a partir de vivências cotidianas.

3.2.2 Momentos e vivências marcantes no curso de formação inicial

As lembranças de momentos e vivências que marcaram significativamente o curso de formação inicial dos/as professores/as da pesquisa compreende um importante caminho para se compreender as implicações da trajetória acadêmico-profissional no processo de formação e aprendizagem do trabalho docente. Por isso, ressaltamos essas lembranças que, ao serem privilegiadas nos relatos dos/as nossos/as interlocutores/as, configuram-se como experiências singulares de formação com implicações em seus modos de ser e fazer docente, constituindo, assim, um espaço-tempo privilegiado de formação e aprendizagem do saber-ensinar. Dessa forma, as narrativas dos/as professores/as acerca das situações de ensino-aprendizagem por eles/as vivenciadas no curso de licenciatura em Geografia remetem a espaços, tempos e pessoas que marca-

ram suas trajetórias acadêmico-profissionais, contribuindo, assim, para a constituição e consolidação de suas crenças, representações, concepções, princípios e valores relativos à profissão docente e ao ensino de Geografia.

De modo geral, as narrativas revelaram momentos e vivências importantes do curso de formação inicial, revelando as representações e imagens que os/as professores/as têm dos professores-formadores e suas práticas formativas com os quais conviveram nesse período singular de suas trajetórias acadêmico-profissionais. Em suas lembranças, os/as professores/as revelaram especificidades da vida acadêmica, demarcando as rotinas, os costumes e os rituais típicos dos ambientes universitários, espaços caracterizados ora como lugares diferentes, cheios de novidades, ora como lugares muito parecidos com os ambientes escolares pré-universitários. Nesse sentido, os/as professores/as lembraram que a chegada na universidade foi marcada, por um lado, pelo estranhamento diante do novo e, por outro lado, pela decepção diante de algumas práticas que remetiam a situações já vivenciadas na trajetória escolar anterior, como constatamos nas narrativas abaixo:

[...] nos primeiros meses percebi que precisaria reformular minhas pretensões iniciais, principalmente ao encarar o primeiro 'seminário', e as primeiras aulas de filosofia, com a turma em círculo e o quadro em branco durante 90% das aulas. O que mais me assombrava não era a metodologia diferente e às vezes constrangedora e sim o fato de que alguns de meus colegas, tão inseguros quanto eu, fingiam que já estavam plenamente adaptados a tudo aquilo e pediam, quase exigindo, por mais seminários, mais debates, e mais das famigeradas técnicas de grupo. Como a disciplina Metodologia científica estava no segundo bloco, tive dificuldades na formatação dos primeiros trabalhos e a me familiarizar com a 'etiqueta' acadêmica. Enfim, estudar Geografia não estava sendo nada aquilo que eu havia imaginado, nem mesmo nada daquilo que eu havia aprendido nas escolas. Os conteúdos pareciam soltos, desconexos. Nem sequer se falava em geografia, sala de aula, livros de ensino médio, alunos, metodologia, conteúdo programático do ensino médio, etc. Imaginei que iniciariamos por onde saímos, para aprimorarmos gradativamente, e que eu deveria ser 'fera' em geografia, para poder acompanhar o curso. As disciplinas iniciais me despertaram bastante interesse, e tive bom aproveitamento logo de início, apesar de minha situação financeira inicial limitar bastante a compra de livros, ficando somente com textos copiados e empréstimos na biblioteca. Mesmo sem acreditar plenamente na eficácia da minha formação, com aquelas disciplinas soltas e sem a visão geral do curso de Licenciatura Plena em Geografia consegui me empenhar bastante [...]. (Professor José Willian).

[...] inicialmente eu estranhei um pouco a dinâmica das aulas, por que era diferente do ensino médio. Logo no primeiro período já tive de encarar um seminário, o que pra mim não foi nada fácil, pois eu nunca gostei de falar em público e também eu nunca tinha feito um seminário, era uma novidade, uma prática bem diferente das aulas que tive no ensino fundamental e no ensino médio. No começo eu achei meio estranho, por que parecia que nós, os alunos, íamos dar aula no lugar do professor, mas depois eu comecei a me acostumar com essa prática e me sai muito bem nos demais seminários [...]. (Professor Nestor).

[...] quando cheguei à universidade a primeira impressão que tive era a de que estava na mesma escola onde fiz o ensino médio, pois até a arquitetura do prédio era muito parecida, pois, na verdade, lá funcionavam algumas escolas de educação básica, que foram aproveitadas para dar lugar ao campus universitário. Não era a mesma coisa, é claro, pois as aulas eram diferentes das aulas do ensino médio, mas, talvez devido à falta de recursos, terminávamos tendo aulas bem parecidas com aquelas que eu tinha antes de entrar na universidade. Em geral, os professores usavam apenas os textos e os retroprojetores, onde eles faziam a

exposição do conteúdo de forma muito mecânica, cansativa, enfadonha, sem chamar a atenção dos alunos, sendo raro o uso de outros recursos didático-pedagógicos. Confesso que fiquei um pouco decepcionada, pois esperava que a universidade fosse uma outra coisa, que tivesse uma outra forma de funcionamento, mas isso não comprometeu totalmente meu empenho, pois, mesmo sem muita motivação, fiz um bom curso, pelo menos no que dependia do meu esforço [...]. (Professora Nídia).

Essas experiências vivenciadas pelos/as professores/as no curso de formação inicial, ao serem evocadas em suas narrativas, configuram-se como momentos marcantes da trajetória acadêmico-profissional, os quais, certamente, têm uma implicação em seus processos de formação e aprendizagem do trabalho docente. Nesse sentido, as primeiras experiências dos/as professores/as no curso de graduação foram marcadas pela ruptura, estranheza e experimentação do novo, configurando-se como espaço de contestação, ressignificação, atualização e consolidação de conceitos, crenças e concepções acerca do saber-ensinar e em especial do ensino de Geografia. Assim, o choque decorrente da ruptura entre o sistema didático-pedagógico do ensino médio e as novas configurações do processo ensino-aprendizagem próprias do ensino superior levou os/as então alunos/as (futuros/as professores/as) a questionar, rever, mudar e/ou consolidar muitas das representações relativas ao saber-ensinar herdadas da trajetória escolar anterior.

Dessa forma, a dinâmica das aulas, a organização das turmas, as novas metodologias, os seminários, os debates que não faziam parte do cotidiano escolar da educação básica colocaram os/as professores/as numa posição de confronto com suas próprias convicções relativas ao ensino, evidenciando a necessidade de adaptação à nova realidade. Este primeiro contato com a vida acadêmica configura-se como um momento importante no processo de aprendizagem do trabalho docente, considerando que a formação do professor não pode permitir que as crenças, tradições e costumes que se perpetuam com o passar do tempo impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica em relação à profissão docente (IMBERNÓN, 2000). Além disso, esse momento pode definir os rumos do aluno em relação ao curso e à profissão docente, uma vez que, dependendo de suas disposições e condicionamentos sócio-pessoais, ele pode ou não dar continuidade e concluir a formação inicial. Assim, o início do curso de formação inicial é determinante para a identificação do aluno com a respectiva área de conhecimento e, no caso das licenciaturas, com o saber-ensinar e a profissão docente.

Dessa maneira, os alunos dos cursos de formação inicial de professores vão adquirindo e consolidando seus saberes, seus modos de ensinar e se relacionar com a profissão docente, a partir das experiências vivenciadas nas diferentes situações de aprendizagem, compreendendo um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, as narrativas dos/as pro-

fessores/as acerca de suas experiências enquanto alunos/as da licenciatura em Geografia revelaram práticas de ensinar/aprender que ficaram marcadas em suas memórias, evidenciando as implicações dessas experiências no processo de formação docente.

Em seus relatos, os/as professores/as evocaram imagens e representações da vida acadêmica no curso de formação inicial, destacando fatos e acontecimentos marcantes, os quais, seguramente, deixaram seus traços no modo de ser e de fazer desses/as professores/as em relação ao saber-ensinar e à profissão docente. Assim, em suas representações narrativas os/as professores/as resgataram os contextos, o cotidiano, as rotinas, a cultura da universidade, em especial das universidades públicas brasileiras, ressaltando as dificuldades, os limites e desafios enfrentados por estas instituições, como vemos nas narrativas que se seguem:

[...] eu estudei numa universidade pública, que, principalmente naquela época, não tinha uma estrutura de universidade, uma vez que não dispunha do mínimo de recursos didático-pedagógicos. Praticamente existiam apenas as salas de aula e os professores, que, na sua maioria, não possuíam qualificação adequada para atuar no ensino superior, de modo que muitos eram apenas especialistas ou mesmo só graduados. Além disso, havia um grande número de professores substitutos, sem vínculo efetivo com a instituição, o que prejudicou muito nossa formação, pois não havia uma rotatividade muito grande de professores, de modo que as disciplinas eram ministradas por qualquer um, sem se observar a afinidade do professor com a matéria. Isso era ruim por que muitos professores eram obrigados a ministrar disciplinas que eles não dominavam, sendo que na maioria das vezes eles faziam de conta que ensinavam e nós fazíamos de conta de aprendíamos. Na verdade, apenas passávamos pelas disciplinas, sem aproveitar quase nada, como é o caso da cartografia, da geologia, da climatologia, da pedologia que, em geral, são disciplinas difíceis e exigem uma boa preparação dos professores [...]. (Professora Nídia).

[...] Durante a graduação, principalmente os dois primeiros anos, dediquei-me totalmente por ser estudante profissional e também porque sempre fui um pouco perfeccionista nas minhas atividades. Sempre procurei participar da vida universitária de modo a participar de encontros, congressos e simpósios, dentro e fora do Estado. Mesmo tendo compartilhado muito dessas atividades, de onde ressalto que realmente participava dos eventos, lamento pelo fato da universidade em que estudei não ter me oferecido oportunidades que certamente teriam enriquecido a minha experiência acadêmica, como monitorias, grupos de pesquisa, iniciação científica e muitas outras que naquela época simplesmente nem se ouvia falar. Em 1996 não existia sequer um mapa-múndi naquela instituição, elemento que foi adquirido após denúncia de um colega que, pelo fato de ser filho de um apresentador de TV, aproveitou esse ensejo e veiculou na mídia essa brutal carência no nosso paupérrimo laboratório de cartografia. Meados da década de 1990 e a maioria dos professores eram substitutos. Muitos mal possuíam pós-graduação *lato sensu*, fato que, dentro da minha percepção, muito empobreceu a produção científica no âmbito da pesquisa e da produção. Considero que a maior afinidade frente à Geografia Humana, na verdade, foi fruto de uma conturbada experiência com as disciplinas da Geografia Física que, infelizmente, não foram ministradas por profissionais competentes para tal fim. Muitas aulas foram dispensadas para leitura de textos em casa, fato que em nada contribuiu para a formação profissional, já que leitura é tão necessária à graduação quanto o oxigênio à respiração, portanto, uma obrigação e não uma atividade extra [...]. (Professora Bárbara).

[...] a universidade onde estudei, como quase todas as universidades públicas, tinha muitas dificuldades, faltava muita coisa, principalmente recursos para auxiliar o processo ensino-aprendizagem, sobretudo num como o de Geografia, que exige muitas aulas práticas, no entanto, não havia nem um laboratório, por que o único que dizem ser um laboratório era, na verdade, só uma sala de aula com alguns mapas e globos, o que não é suficiente para se estudar cartografia. Esse fato realmente foi um grande desafio, pois não tínhamos esse apoio, para aprender melhor, desenvolver melhor nosso conhecimento relativo aos diversos

aspectos da Geografia, principalmente da Geografia Física, como a geologia, a pedologia, a climatologia e a cartografia, que exigem aulas práticas [...]. (Professor Nestor).

Em outros momentos das narrativas, os/as professores/as destacaram aspectos menos formais, relacionados a dimensões mais sutis do curso de formação inicial, referindo-se às concepções curriculares e às orientações teóricas, metodológicas, filosóficas, ideológicas e políticas, subjacentes às práticas formativas, como vemos nos relatos a seguir:

[...] havia sempre uma divisão entre Geografia Física e Geografia Humana, de modo que a maior parte dos alunos, na verdade, quase todos, se interessavam mais pelas disciplinas da área humana, até mesmo por que eram as melhores aulas, onde os professores tinham um melhor desempenho, por que, como eu já disse, não havia recursos didático-pedagógicos para realizar as aulas práticas. De qualquer forma, eu sempre gostei mais da Geografia Humana, desde o ensino fundamental, pois sempre me interessei por assuntos ligados à economia, política, cultura, população, meio ambiente e quando comecei o curso só aumentei meu interesse por essas áreas [...] os conteúdos, das diferentes matérias eram abordados de forma isolada, não havia uma articulação entre as disciplinas, como se a Geografia não tivesse uma unidade, como se fosse uma série de conhecimentos, independentes. Quando estudávamos geologia, por exemplo, o professor não fazia nenhuma relação com a sociedade, como se os homens não interferissem na natureza, nas formas de revelo, ou seja, não havia uma articulação entre as diferentes disciplinas do currículo [...]. (Professora Nídia).

[...] De fato, a parte teórica do curso é permeada por mitos e velhos argumentos que chegam a entorpecer os calouros, principalmente aqueles que ainda não tiveram uma experiência concreta com o ensino formal, na condição de docente. É como um rito de passagem e amadurecimento, sendo que o final do curso, com a diplomação acadêmica e entrada no mercado de trabalho, como um rito de retorno aos velhos padrões [...] Outra coisa marcante no curso de Licenciatura em Geografia é a grande diversidade de conteúdos e disciplinas, a ponto de muitos aproveitarem a idéia de “dicotomia entre as áreas humana e física da geografia” para declarar suas preferências estritas a uma ou outra. Eu mesmo cheguei a pensar assim, juntamente com vários amigos, mas mudamos rapidamente de idéia quando a primeira oportunidade de trabalho exigia domínio em ambas ou naquela que não havíamos escolhido. Contribuiu muito para essa situação a propagação dentro do curso da visão maniqueísta do conflito entre Geografia Tradicional e Geografia Crítica, quase como sendo a luta entre o Bem e o Mal. Com certeza, ninguém queria ficar do lado do “mal” e tentavam reproduzir o discurso. Funcionava bem nas provas e trabalhos, mas era uma tentativa malfadada em sala de aula. A frustração decorria da forma exagerada e ao mesmo tempo simplista como essas visões eram apresentadas pra nós, geralmente como lutas de classe, e apenas duas classes sociais. (Professor José Willian).

[...] uma coisa que muito me preocupava era o fato de não haver uma integração entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas, as quais, na verdade, quase não existiam, pois, que eu me lembre, eram apenas quatro ou cinco, além da prática de ensino (estágio supervisionado) que somente acontecia no último período do curso. Como eu já tinha uma experiência anterior com a docência e já era professora, formada no curso de magistério de nível médio, eu sabia perfeitamente que faltava alguma coisa, que o curso não correspondia às necessidades formativas dos alunos, que precisavam de uma formação pedagógica, uma vez que seriam professores. Na verdade, muitos professores atuavam como se estivessem num curso de bacharelado, privilegiando única e exclusivamente os conhecimentos científicos, a pesquisa, sem fazer nenhuma referência ao ensino, à educação geográfica [...]. (Professora Bárbara).

Percebemos que esses/as professores/as referiram-se a questões específicas dos cursos de formação de professores e, em especial, da formação dos professores de Geografia, revelando que eles/as nesse momento específico de sua formação construíram percepções importantes

relativas ao saber geográfico, ao saber-ensinar e à profissão docente. Nesse sentido, é marcante a referência que fazem à dicotomia epistemológica que, no contexto da ciência e da educação geográfica, separa a Geografia Física da Geografia Humana, como se fossem conhecimentos estanques, sem nenhuma articulação do ponto de vista teórico-prático, cujas consequências têm levado à fragmentação do saber geográfico ensinado nas escolas de educação básica e, inclusive, nas universidades.

Outra dicotomia vivenciada por esses/as professores/as no contexto do curso de formação inicial tem a ver com uma questão recorrente no âmbito da ciência e, conseqüentemente, da educação geográfica, caracterizada pela polarização teórico-metodológica entre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica. Segundo a percepção dos/as professores/as, o debate entre essas correntes do pensamento geográfico no âmbito da formação do professor de Geografia representava uma luta entre o bem e o mal, o velho e o novo, configurando-se como um discurso por vezes vazio, sem um aprofundamento dos princípios e pressupostos epistemológicos que terminavam orientando as práticas formativas.

Trata-se de uma redução da renovação do pensamento e do ensino de Geografia pós-redemocratização (pós-1985) e pós-renovação da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB (Congresso de 1978), segundo a qual muitos dos princípios do movimento de renovação reduziram-se a discursos vazios sem mudar de fato a forma de pensar e fazer Geografia (KAERCHER, 2006). Nesse contexto, parece que o fato de os estudantes de Geografia pós-ditadura militar ressaltarem a importância da dimensão política (crítica) na Geografia, para romper com a neutralidade anterior (Geografia Tradicional), empobreceu um pouco a formação mais “técnica”, acadêmica, devendo-se superar essa limitação, pois não se pode ser um professor competente sem uma sólida formação geográfica (*idem*)²¹.

Da mesma forma, a falta de articulação entre as diferentes áreas de conhecimento no âmbito da prática pedagógica dos professores-formadores também aparecem como marcas importantes da formação inicial ressaltadas nas lembranças dos/as professores/as desta pesquisa. Assim, a separação entre a formação específica, baseada no conhecimento científico, no caso, o conhecimento geográfico, e a formação pedagógica, pautada nos fundamentos da educação, na didática e nas metodologias de ensino, configura-se como uma experiência que marcou significativamente a trajetória desses/as professores/as no curso de formação inicial. Este aspecto re-

²¹ As questões do movimento de renovação do pensamento geográfico e das configurações e repercussões da Geografia Crítica no ensino e na formação do professor são discutidas, entre outros, nos trabalhos de Kaercher (2003, 2004, 2006), Moreira (2008a, 2008b) e Moraes (1999).

mete a uma questão muito recorrente no debate acerca da formação docente, expressa na crítica ao chamado modelo da racionalidade técnica, enquanto concepção e organização dos processos formativos de professores nos cursos de licenciatura.

Nesse modelo o professor é concebido como um técnico ou um especialista, que aplica na prática docente os conhecimentos, habilidades e técnicas adquiridas, basicamente, por meio de dois conjuntos de disciplinas, as científicas e as pedagógicas, sem uma adequada articulação entre essas duas dimensões do processo formativo. Nas universidades brasileiras, esse modelo ainda não foi totalmente superado, uma vez que disciplinas específicas de responsabilidade dos institutos básicos continuam precedendo às disciplinas pedagógicas, com pouca articulação entre elas, as quais geralmente ficam a cargo das faculdades/centros de educação (PEREIRA, 1999). Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, de modo geral, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia, aspecto também vivenciado pelos/as professores/as desta pesquisa e ressaltado em suas narrativas.

No tocante à formação do professor de Geografia, essa questão reflete-se na separação entre a formação do especialista (geógrafo) e a formação do professor de Geografia, destinada à preparação dos quadros docentes da educação básica (VESENTINI, 2006a). Todos/as os/as professores/as deste estudo cursaram licenciatura, no entanto, muitas das práticas formativas vivenciadas por eles/as baseavam-se quase que exclusivamente nos princípios da ciência, sem se dar a devida atenção aos princípios e fundamentos do ensino e do saber-ensinar. Este aspecto é muito comum nos cursos de formação de professores, sobretudo das disciplinas específicas como a Geografia, a História, a Matemática etc., pois, mesmo nas instituições que oferecem apenas a licenciatura, trata-se de um curso inspirado no bacharelado no qual o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o conteúdo pedagógico e a formação prática assume um papel secundário (PEREIRA, 1999).

Contudo, o mais importante num curso de formação de professores de Geografia não é a faculdade/centro/departamento no qual se localiza, mas a forma como é conduzido o processo formativo (VESENTINI, 2006a). Nesse sentido, independente da localização do curso, o importante é que haja integração entre o departamento de Geografia e a faculdade ou departamento de educação, para evitar a separação entre formação específica e formação pedagógica. Dessa forma, essa articulação evitaria uma formação com diferentes orientações, opondo pen-

samento geográfico e pensamento pedagógico, o que costuma suscitar e reforçar o desinteresse dos alunos em relação às disciplinas pedagógicas e à formação prática.

Diante dessas questões, muitas das práticas formativas vivenciadas na formação inicial deixaram marcas que são reveladas nas lembranças dos/as professores/as em suas narrativas, as quais, em tese, implicam diretamente na constituição de seus modos de ser e fazer docente, especialmente em relação ao ensino de Geografia, no âmbito da prática profissional. A visão dicotômica da Geografia, que terminava provocando a aproximação ou o distanciamento dos alunos em relação às especificidades internamente ao conhecimento geográfico, pode ter uma implicação prática: os alunos da licenciatura em Geografia, ao ingressarem na docência, podem assumir os mesmos princípios que norteavam as práticas formativas que vivenciaram no curso de formação inicial, privilegiando alguns conteúdos em detrimento de outros, contribuindo para manter e consolidar a dicotomia Geografia Física – Geografia Humana.

Da mesma forma, os alunos da licenciatura em Geografia, ao se tornarem professores, podem assumir o embate entre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica, reproduzindo os mesmos discursos vazios que fundamentavam muitas práticas formativas vivenciadas por eles no curso de formação inicial. A consequência disso é a redução do pensamento geográfico, a partir da vulgarização da abordagem crítica da Geografia nas escolas de educação básica, sob a bandeira de uma Geografia que se diz Crítica, mas que, na verdade, preserva a forma e o conteúdo justamente do modelo de ensino que se pretende superar²².

Igualmente, a separação e a falta de articulação entre os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos vivenciadas pelos/as professores/as no curso de formação inicial pode ter (e de fato tem) uma implicação muito negativa no processo de aprendizagem do trabalho docente. Em geral, os alunos das licenciaturas das diferentes áreas de conhecimento costumam dar pouca importância às disciplinas pedagógicas, o que termina provocando um distanciamento em relação à docência, de modo que, quando ingressam na profissão docente, sabem muito pouco sobre o saber-ensinar.

Além disso, as disciplinas pedagógicas constituem um espaço-tempo importante de questionamento, revisão, atualização e até mesmo de mudança das representações, crenças, princípios e valores relativos ao saber-ensinar e à profissão docente que os alunos dos cursos de licenciatura adquiriram ao longo da trajetória escolar anterior. Ao passarem por essas disciplinas sem dar a devida atenção os futuros professores deixam de ressignificar os saberes herdados de suas

²² Esse aspecto é abordado e discutido em muitos trabalhos, entre eles os de Kaercher (2003, 2004, 2006).

experiências escolares anteriores, acabando por fundamentar sua prática profissional em concepções muitas vezes equivocadas do ensino e do saber-ensinar.

Assim, as experiências vivenciadas no curso de formação inicial vão deixando marcas difíceis de serem apagadas, as quais, certamente, estão impressas na personalidade, no modo de ser e fazer do docente, como apreendemos nas lembranças narradas pelos/as professores/as da presente pesquisa. Ainda nesse sentido, buscando revelar essas experiências que marcaram significativamente a trajetória dos/as professores/as no curso de formação inicial, ressaltamos as lembranças de alguns professores-formadores e suas práticas formativas que ficaram, por algum motivo, guardadas na memória dos/as nossos/as interlocutores/as e que foram enfatizadas em seus relatos, como constatamos nos excertos a seguir:

[...] Muitos professores marcaram de forma bastante positiva minha formação, fosse pelo domínio de conteúdo, ou por suas personalidades, pelos puxões de orelha na hora certa, ou uma combinação disso tudo. Elegi alguns como referência pessoal, cada qual com sua particularidade metodológica, postura em sala de aula, compromisso e desempenho, de forma a compor uma imagem do profissional que eu gostaria de ser, ou pelo menos que eu provocasse em meus alunos a mesma boa impressão que eles causaram em mim. Ao longo da minha formação e prática constatei que cada profissional apresenta, de modo geral, um estilo individualizado, conforme o contexto e as vivências pessoais e inerentes à sua formação. É difícil reproduzir fielmente no estilo profissional o que se vivenciou no aprendizado acadêmico, pois a educação está longe de ter o poder absoluto de manipulação que pintavam os textos marxistas, e sua eficiência em reproduzir um modelo planejado, como uma linha industrial de produção em série, assume, na atualidade, contornos mitológicos [...] durante o curso senti falta de uma formação mais direcionada para a prática docente, pois as disciplinas pedagógicas eram totalmente isoladas, inclusive fisicamente, uma vez que nos deslocávamos até o Centro de Ciências da Educação para assistir às aulas de didática, psicologia, filosofia e história da educação, metodologia e prática de ensino, o que, ao meu vê, dificultava muito o processo formativo. Em geral, os alunos (inclusive eu) não davam muita importância para essas disciplinas, o que não era de se estranhar, pois, muitas vezes, até os próprios professores das áreas específicas reforçavam e incentivavam esse desinteresse, à medida que criticavam, faziam piadas e desprezavam as aulas e os professores do CCE. Para eles, o que interessava era o conhecimento científico, a aprendizagem da ciência geográfica [...]. (Professor José Willian).

[...] De modo geral, posso dizer que tive bons e maus professores. Infelizmente, a maioria deles não correspondia às necessidades formativas dos alunos, deixando muito a desejar, fosse pela falta de qualificação, fosse pela falta de compromisso ou, ainda, pela falta de apoio mesmo da instituição, que não oferecia as condições mínimas para garantir o mínimo de qualidade das aulas. As disciplinas da área física, como geologia, climatologia, pedologia mais a cartografia foram momentos que marcam muito negativamente minha formação, dos quais não guardo boas lembranças. Os professores não eram preparados para ministrar essas disciplinas, não dispunham de recursos didático-pedagógicos para auxiliar o processo ensino-aprendizagem, de modo que nós, os alunos, simplesmente passamos por essas matérias, onde os professores faziam de conta que davam aula e os alunos fazíamos de conta que aprendiam alguma coisa. Os poucos bons professores que tive, nos quais procuro me inspirar, na minha prática de professora, foram os das disciplinas pedagógicas e alguns das disciplinas de Geografia humana. Lembro-me muito da professora de didática, muito competente e compromissada que, mesmo diante de uma turma desmotivada, desinteressada, principalmente pelas disciplinas pedagógicas, fez um bom trabalho, de modo que, ao final de sua disciplina, muitos alunos passaram a ver a didática com outros olhos, valorizando mais a formação pedagógica. Da mesma forma, recordo-me com carinho e admiração do professor de Geografia Agrária, Meio Ambiente e Organização Espacial do Nordeste, que ministrou aulas memoráveis, inesquecíveis, sempre procurando contextualizar, relacionar a teoria com a prática, fazendo-nos entender que a Geografia ia

muito além das paisagens, do visível, do aparente. Era muito comum fazermos aulas de campo, para verificar, constatar in loco o que aprendíamos na teoria, nas leituras dos livros [...]. (Professora Bárbara).

[...] na universidade percebi que alguns professores não eram muito diferentes daqueles do ensino fundamental e médio, pois os mesmos não tinham motivação, faltavam bastante às aulas e muitos eram desatualizados, porém isso não se aplicava a todos os professores. Tive professores que pouco trabalhou conteúdo em sala de aula, pois eram bastante ausentes, outros que ainda usavam métodos tradicionais, mas por outro lado, tive professores que ministravam aulas muito bem e que relacionavam a teoria com a prática, onde em muitas disciplinas fazíamos pesquisas e aulas de campo. Assim, tenho lembranças de aulas muito interessantes, como as aulas de Geografia Humana, onde os professores eram excelentes. As lembranças piores referem-se àqueles professores que faltavam bastante às aulas [...] No curso pude perceber a complexidade da disciplina e que eu precisaria estudar bastante a fim de obter uma melhor compreensão, pois ali o professor era apenas um mediador [...] Um dos momentos que mais marcantes do curso foram as aulas de Geografia Agrária, que eram muito polêmicas, onde debatíamos bastante sobre a reforma agrária e conhecemos/visitamos na época alguns assentamentos rurais. Lembro também das matérias da área de Geografia Humanas, pois sempre gostei de estudar sobre esses assuntos. E essas disciplinas mostram o quanto é importante estudar Geografia, pois esta faz você conhecer, discutir, relacionar e discernir sobre questões relevantes que permeiam a sociedade. Por outro lado, lembro de alguns momentos ruins, que me marcaram negativamente, como as aulas de cartografia que eram muito deficientes, sendo uma área que ainda encontro algumas dificuldades para trabalhar no processo ensino-aprendizagem [...] Outra dificuldade que enfrentávamos eram as aulas da área pedagógica, que quase sempre eram momentos enfadonhos, de pura teorização, sem haver muito relação com a realidade das escolas. Na teoria tudo era muito bonito, perfeito, mas quando chegávamos às escolas encontrávamos uma realidade muito diferente daquela apresentada nas aulas de psicologia da educação, fundamentos da educação, didática, prática de ensino [...] (Professora Nidia).

[...] Lembro muito do professor Netuno, que trabalhava com Geografia da população e organização espacial. Foi com ele que conheci e estudei muito Milton Santos, um dos maiores geógrafos do Brasil e também do mundo. Em sala de aula ele era um professor excelente, era muito inteligente, sabia trabalhar bem o conteúdo, expor suas idéias e estimular os alunos a aprenderem, através de resenhas de livros, seminários, discussões, provas subjetivas e produção de textos, explorando todo o assunto da matéria. Então, esse foi um professor que me marcou muito, em quem eu procuro me espelhar, quando estou dando aula [...] Outro professor de quem lembro é o professor Júpiter, que trabalhava com Geografia agrária e estudos regionais ou organização espacial do nordeste, principalmente nas aulas de campo. Lembro que uma vez ele nos levou para o Parque Nacional Serra da Capivara, onde pudemos estudar de perto a questão regional, a caracterização dos aspectos naturais, as questões culturais, econômicas e populacionais daquela região [...] na verdade, ao longo do curso eu sempre gostei mais das aulas da área Humana, como Organização Espacial, tanto mundial quanto do Nordeste e do Piauí, Geografia Agrária, Geografia da População, Geografia Urbana e Geografia Econômica e Política [...] (Professor Nestor).

Essas lembranças revelaram, entre outras coisas, o quanto que as práticas formativas vivenciadas pelos/as professores/as na formação inicial configuraram-se como experiências formadoras singulares com fortes implicações no processo de formação e aprendizagem do trabalho docente. As imagens de alguns professores-formadores e suas práticas formativas ressaltadas nas narrativas dos nossos/as interlocutores/as revelaram, acima de tudo, seus ideários ou concepções de bom professor, seja pela “aprovação” ou “reprovação” do modo de ser e fazer de alguns docentes. Nesse sentido, os/as professores/as identificaram como bom professor aquele docente cuja prática reflete suas concepções particulares de ensino e de saber-ensinar, construídas ao longo de sua trajetória acadêmico-profissional.

Assim, as concepções que orientam a avaliação que os/as partícipes desta pesquisa fizeram de seus professores-formadores tem a ver tanto com a visão que eles/as tinham na época do curso de formação inicial quanto, sobretudo, com a visão que têm hoje, a partir de sua própria prática e das referências teóricas advindas de suas experiências de formação e socialização profissional. Tem a ver, portanto, com as concepções vigentes de ensino e de saber-ensinar, presentes na literatura especializada, no currículo e na prática dos cursos de formação inicial e continuada, no discurso da mídia e dos órgãos de regulação dos sistemas educativos e também no discurso e na prática dos próprios professores, gestores de escolas e da sociedade em geral.

No caso específico considerado neste trabalho, os/as professores/as avaliaram seus professores-formadores do curso de formação inicial a partir de uma concepção de ensino de Geografia de grande aceitação no meio acadêmico-científico, mas que, de fato, tem uma participação muito tímida na orientação das práticas de ensinar/aprender Geografia, especialmente na educação básica²³. Trata-se da abordagem crítica do ensino da Geografia, segundo a qual o conhecimento geográfico deve ser construído pelo aluno a partir de suas experiências e relações com o meio sócio-espacial em diferentes escalas de análise, articulando teoria e prática, na perspectiva de uma educação contextualizada²⁴. Nesse sentido, os/as professores/as considerados neste estudo identificaram-se mais com aqueles professores-formadores cujas práticas formativas no curso de licenciatura em Geografia refletiam ou lembravam a abordagem crítica do ensino de Geografia naquele contexto específico. Assim, destacaram, notadamente, as aulas de campo como espaço-tempo de aprendizagens significativas, pela oportunidade de articular teoria e prática na construção do conhecimento geográfico e, dessa forma, favorecer o processo formativo do ponto de vista do desenvolvimento do aluno.

Nesse contexto, as práticas formativas dos professores-formadores acabaram por determinar a aproximação e/ou o distanciamento desses/as professores/as, na época do curso de formação inicial, em relação às disciplinas da área física e da área humana, bem como da área pedagógica. Assim, de maneira geral, devido à precariedade das práticas das matérias de caráter mais físico-natural, como a geologia, a climatologia e a pedologia, os/as professores/as tenderam a se aproximar mais das matérias de caráter notadamente humano, como a Geografia Econômica, Política, Agrária e Populacional.

²³ Cavalcanti (2002, 2006), Kaercher (2003, 2004, 2006), Oliveira (2001), Vesentini (2001, 2006a, 2006b, 2007), entre outros, mostram em seus trabalhos que essa situação ainda é uma realidade nas escolas brasileiras.

²⁴ Esse tema é apresentado e discutido, entre outros, nos trabalhos de Callai (2001, 2003), Cavalcanti (2002, 2006), Kimura (2008), e Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007).

No mesmo sentido, à exceção de uma professora, os demais se distanciaram das disciplinas pedagógicas na formação inicial, fato atribuído, por vezes, às práticas formativas dos professores-formadores da área, o que, na verdade, reflete a desvalorização da formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Por outro lado, a prática de alguns professores-formadores marcou positivamente a formação desses/as professores/as, servindo inclusive de inspiração, sendo determinantes na constituição de seus modos de ser e fazer docente em relação ao saber-ensinar e ao ensino de Geografia.

A Prática de Ensino ou o Estágio Supervisionado é outro momento marcante no curso de formação inicial, compreendendo uma etapa importante do processo de aprendizagem do saber-ensinar, pois é nessa fase que os alunos vivenciam, mais de perto e de forma mais envolvida, a realidade de sua futura profissão. Mas, trata-se de um ritual de passagem, cujo caráter passageiro faz com que a Prática de Ensino/Estágio seja sempre incompleta, porque é no exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada (LIMA, 2008). Assim, a Prática de Ensino caracteriza-se como um espaço-tempo de transição entre o contexto acadêmico e o contexto profissional, a cultura acadêmica e a cultura escolar²⁵, momento em que o futuro professor começa a consolidar, ou não, sua identificação com a profissão docente.

Nesse sentido, a Prática de Ensino pode ser um momento decisivo na vida do licenciando, sobretudo no caso daqueles que não tiveram experiências anteriores com a docência, na condição de professor, os quais, ao vivenciarem na prática a complexidade do ensino e do saber-ensinar, têm a oportunidade de decidirem-se por seguir, ou não, a carreira de professor. Diante disso, ressaltamos a importância desse momento como experiência formadora singular, revelando suas implicações no processo de formação docente e aprendizagem do saber-ensinar dos/as professores/as que participaram do estudo. Assim, apresentamos seus relatos sobre esta etapa de sua formação, onde enfatizaram particularidades e, também, aspectos comuns que refletem a realidade da Prática de Ensino nos cursos de licenciatura das diferentes áreas de conhecimento e, em especial, da Geografia:

[...] A prática de ensino ou o estágio supervisionado só aconteceu no último bloco do curso. Para mim foi um momento importante, pois foi na prática de ensino que realmente aprendi a ser professor, vivendo na prática o que só tinha visto na teoria. Foi um momento de grandes aprendizagens, pois foi na sala de aula, diante dos alunos, convivendo com os alunos, enfrentando os problemas que iam aparecendo que eu fui aprendendo o que era ser professor, como ensinar, como resolver os problemas, como me relacionar com os alunos. E eu tive de aprender sozinho, pois não tinha ninguém para me ensinar, uma vez que o professor supervisor do estágio só foi uma única vez na escola onde eu estava estagiando, tanto no ensino fun-

²⁵ Este aspecto é apresentado e discutido, entre outros, por LIMA (2008).

damental quanto no ensino médio. Essa foi uma grande dificuldade, pois de repente eu estava ali, diante de uma turma de alunos e tive de me virar, pois na universidade eu não aprendi a dar aula. O professor titular da turma também não ajudava, pois para ele era como se fosse folga, uma vez que me deixava sozinho na sala. Para mim, foi uma experiência traumatizante, de modo que depois que me formei não queria mais saber de ser professor, sendo que, somente mais tarde, mudei de opinião [...]. (Professor Nestor).

[...] No meu curso, naquela época, a prática de ensino só acontecia no último período, no 8º bloco, no ensino fundamental e no ensino médio, totalizando 300 horas. Para mim não foi nenhuma novidade, por que eu já trabalhava como professora desde o 2º bloco, quando fui contratada para dar aulas como professora substituta na rede estadual de ensino. Na verdade, a minha prática de ensino aconteceu na mesma escola onde eu já trabalhava, pois o professor da disciplina permitiu que eu ficasse nas minhas próprias turmas. Assim, eu praticamente não tive nenhum acompanhamento, pois o professor que era responsável pela prática de ensino só foi na minha escola umas duas vezes [...]. (Professora Nídia).

[...] A prática de ensino somente aconteceu no final do curso, de uma única vez, o que não favoreceu nem um pouco a formação, pois os alunos passaram o curso inteiro sem saber o que era a realidade de uma sala de aula, de uma escola, ou seja, da profissão que eles iriam exercer futuramente. Além disso, a prática de ensino no meu curso foi um faz de contas, pois nem os alunos nem o professor responsável por esta disciplina cumpriram com suas obrigações. Dificilmente algum aluno cumpriu a totalidade da carga horária, que somava 300 horas, sendo 180 no ensino fundamental e 120 no ensino médio. O professor supervisor, por sua vez, não orientou os alunos antes de mandá-los para as escolas, muito menos acompanhou adequadamente o estágio dos alunos. No meu estágio, por exemplo, eu não me recorde de ter recebido a visita do professor supervisor sequer uma vez, de modo que só não fiz tudo no escuro porque eu já tinha experiência com a docência [...]. (Professora Bárbara).

[...] A prática de ensino (estágio supervisionado), que na época acontecia em dois momentos, um no ensino fundamental e outro no ensino médio, não correspondeu a minhas expectativas, pois eu esperava que essa experiência me ajudasse a compreender melhor a tarefa de ensinar. Pelo contrário, confesso que fiquei bastante decepcionado, diante de disciplinas desorganizadas, ministradas por professores substitutos, onde não havia nem o empenho e compromisso dos formadores nem o interesse dos alunos. Em geral, os alunos só queriam cumprir aquela obrigação para colar grau e depois, paradoxalmente, ingressarem na docência, mesmo sem ter tido a preparação adequada para exercer uma atividade de tamanha responsabilidade e complexidade. No meu estágio não cheguei a cumprir nem metade da carga horária destinada à regência de sala de aula, tampouco fui orientado e acompanhado pelo supervisor da disciplina. O tempo que fiquei nas escolas, dentro das salas de aula foi mais observando os professores titulares. Devo ter ministrado somente umas três, quatro aulas, orientando todo o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, pude tirar algum proveito dessa experiência, pois, mesmo no pouco tempo em que fiquei em sala de aula, assumindo o papel de professor, deu para sentir na prática a realidade da profissão docente, da difícil tarefa de ensinar [...]. (Professor José Willian).

As lembranças dos/as professores/as acerca da Prática de Ensino e ressaltadas em suas narrativas revelaram, notadamente, que essa prática de formação não correspondeu nem atendeu as suas necessidades formativas, configurando-se como uma experiência que, de modo geral, marcou negativamente suas trajetórias acadêmico-profissionais. Assim, no percurso formativo desses/as professores/as, esse momento de vital importância para o processo de aprendizagem do saber-ensinar ficou marcado pela descaracterização deste elemento curricular dos cursos de licenciaturas. Nesse sentido, os/as professores/as destacaram a falta de organização da disciplina, a pouca ou nenhuma orientação/acompanhamento dos professores-formadores, a desarticulação entre o projeto de estágio da universidade e o projeto pedagógico da escola no mo-

mento da Prática e, por conseguinte, o desinteresse e o fraco desempenho dos alunos em relação a esta etapa de sua formação.

Isso revela que, no contexto da formação inicial desses/as professores/as, a Prática de Ensino não cumpriu com sua finalidade primordial, a qual, para além da simples aplicação da teoria na prática, consiste em oportunizar a pesquisa e a reflexão da e sobre a prática (LIMA, 2008), e a transformação social, articulando formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e coletiva a partir da reflexão sobre as metodologias de ensinar/aprender Geografia, assim como do conhecimento do espaço escolar e das relações de produção dos sujeitos nos projetos em diferentes momentos do calendário letivo: planejamento, reuniões, conselhos de classe etc. (SAIKI & GODOI, 2007). Diante das dificuldades enfrentadas, os/as professores/as deste estudo não vivenciaram na Prática de Ensino experiências que favorecessem a pesquisa e a reflexão acerca do ensino e do saber-ensinar, da realidade educacional e da complexidade do ensino e da profissão docente. Com isso, deixaram de pensar e refletir sobre a educação na perspectiva da transformação social, da responsabilidade pessoal e profissional com a escola e o ensino como projeto de formação dos alunos, em suas diferentes dimensões.

Dessa forma, esses/as professores/as passaram pela Prática de Ensino sem construir ou consolidar o saber-ser e o saber-ensinar relativo ao ensino de Geografia e, acima de tudo, uma identificação, um compromisso, um engajamento pessoal e profissional em relação à profissão docente, à tarefa de ensinar/formar/transformar pessoas. Nesse sentido, a falta de articulação teoria/prática impossibilita o licenciando de perceber criticamente as questões inerentes à escola, ao ensino e à aprendizagem, o que transforma professor e aluno em executores de normas pré-fixadas para atingir o produto previsto para o processo ensino-aprendizagem, configurando o ensino e a aprendizagem de modo fragmentado e dissociado da realidade prática que o determina (MENDES, 2006). Diante disso, a Prática de Ensino deixa de ter um significado compatível com as exigências do ensino e do saber-ensinar, limitando as possibilidades dos licenciandos de desenvolver e assumir uma postura crítica e reflexiva em relação a sua prática profissional. Nesse contexto, os futuros professores, muitas vezes, têm de enfrentar sozinhos, sem a devida orientação e acompanhamento, as dificuldades, dilemas e desafios próprios das circunstâncias de se verem, pela primeira vez, assumindo o papel de professor.

Esses dilemas e desafios dizem respeito ao impacto que o aluno/estagiário sente ao experienciar a gestão pedagógica da sala de aula, vivenciando sentimentos de insegurança, ansiedade, angústia e de grandes dificuldades em virtude do não amadurecimento relativo à realidade

da escola e da sala de aula, uma vez que ao longo da formação inicial não vivenciou atividades que o levasse a exercitar na prática o fenômeno educativo formal, familiarizando-o com o ambiente escolar e de ação profissional do professor (MENDES, 2006). No caso dos/as professores/as deste estudo, alguns tiveram essas dificuldades minimizadas em função de já terem experiências com a docência, antes mesmo de ingressarem no curso de licenciatura. No entanto, os problemas decorrentes das precárias condições com que esses/as professores/as foram inseridos/as na Prática de Ensino são ressaltados em todas as narrativas, evidenciando as implicações dessas experiências em seu processo de formação.

Assim, essas e as demais experiências vivenciadas pelos/as professores/as no curso de formação inicial, ressaltadas em suas narrativas, revelaram as marcas herdadas da trajetória acadêmico-profissional que, certamente, implicaram/implicam diretamente nos seus modos de ser e fazer docente. Nesse sentido, as lembranças das motivações que envolveram a escolha profissional, dos primeiros contatos com o ambiente e a vida acadêmica, dos professores-formadores e suas práticas formativas, da Prática de Ensino e das dificuldades enfrentadas nesta etapa da formação caracterizam-se como espaço e tempo de aprender o saber-ensinar, ou seja, de aprender ser professor/a e ensinar Geografia. Logo, esses momentos e vivências que marcaram significativamente a trajetória desses/as professores/as no curso de formação inicial configuram-se como experiências singulares de formação e aprendizagem do saber-ensinar.

3.3 Trajetória profissional docente

A prática profissional docente compreende um importante espaço de aprendizagem do saber-ensinar e, portanto, de formação, a partir da reflexão da e sobre a prática, da produção e ressignificação dos saberes mobilizados na ação docente e do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, com base num processo de formação contínuo e permanente. Por isso, diante dos objetivos deste estudo, ressaltamos as narrativas dos/as professores/as acerca de suas experiências profissionais docentes a fim de apreender momentos e vivências que marcaram significativamente suas trajetórias acadêmico-profissionais, revelando suas implicações no processo de formação docente e aprendizagem do trabalho docente. Assim, tomamos o exercício da docência como lugar privilegiado de aquisição, ressignificação e consolidação dos conhecimentos, competências, habilidades, técnicas e métodos relativos ao saber-ser e ao saber-fazer, com-

preendendo um processo de formação na e a partir das situações concretas vivenciadas no contexto de trabalho dos professores.

De fato, a prática desafia o professor na articulação e na construção de saberes para responder às situações concretas da sala de aula, solicitando-o a transformar o conhecimento científico em saber articulado às reais necessidades da prática pedagógica, de modo que, no exercício da profissão, possa produzir os saberes necessários a sua ação, reelaborando e reconstruindo sua intervenção pedagógica numa atitude crítico-reflexiva, produzindo modos de ser e agir essenciais no desenvolvimento de sua ação docente (BRITO, 2007a). Desse modo, a prática profissional docente apresenta uma dimensão formativa primordial, responsável pela transformação, adaptação e atualização da ação pedagógica sempre que o processo educativo assim o exigir, em função das demandas da sala de aula, do ensino, da escola e do contexto social. Dessa forma, os saberes que os professores são levados a produzir no exercício profissional correspondem a uma pluralidade de solicitações decorrentes da prática, constituindo, assim, um corpo de saberes desenvolvido no exercício da docência, fundamentado nas experiências e por meio do qual os professores podem consolidar o fazer, servindo à (re)elaboração do modo de intervenção didática (BRITO, 2006a).

Nessa concepção, a prática profissional docente enquanto espaço de formação tem um caráter reflexivo na e sobre a ação pedagógica, no sentido de aprender, construir, desenvolver, (res)significar, atualizar e/ou consolidar antigos e novos saberes a partir da (re)elaboração da própria prática, da (re)invenção do professor enquanto pessoa/profissional. Desse modo, o processo de reflexão permanente do professor compreende uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação, assim como perceber a importância dessa prática na vida dos alunos, de modo que uma reflexão na e sobre a prática contribuirá para o redirecionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento da ação docente (MENDES, 2007).

Diante disso, a prática pedagógica assume um papel formativo à medida que o professor desenvolve a capacidade de pensar, de refletir sobre seu próprio trabalho, sobre os processos de ensinar e aprender, sobre as finalidades do processo educativo em geral e de sua ação pedagógica em particular, sobre os limites e desafios de sua função docente, sobre as possibilidades de sua prática profissional enquanto meio de formação e transformação social, enfim, sobre o ser professor. Nessa direção, a formação tem como base uma reflexão do professor sobre sua prática docente, de modo a permitir que examine suas teorias implícitas, seus esquemas de funciona-

mento, suas atitudes, realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu próprio trabalho (IMBERNÓN, 2000).

O processo educativo, no contexto da sala de aula, com toda sua complexidade, coloca o professor diante de uma pluralidade de situações que exigem atitudes, procedimentos e comportamentos alheios ao planejamento prévio do ensino-aprendizagem, de modo que o docente precisa agir na ação, sem tempo de pensar cuidadosamente nas questões que requerem uma solução imediata. Além disso, no cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprendeu a lidar no curso de formação, situações essas que fogem aos referenciais teóricos e técnicos, de modo que o professor não encontra apoio direto nos conhecimentos adquiridos na formação inicial, gerando uma forma de reflexão na qual os professores, com seus valores globais (éticos, políticos, religiosos etc.), constroem novas formas de agir na realidade da prática (MIZUKAMI *et al*, 2002).

Nessa perspectiva, a prática docente é permeada de situações que desafiam o professor a agir na e sobre a ação, num processo definido segundo a relação ação-reflexão-ação, no qual a própria prática funciona como base do trabalho do professor, (re)criando, (res)significando e/ou consolidando o repertório de saberes requeridos e mobilizados no ato pedagógico. Assim, a prática docente configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagens significativas, do ponto de vista do saber, do saber-ser e do saber-fazer do professor, à medida que, a cada novo desafio e cada nova superação, o professor testa, qualifica, valida e/ou modifica seus saberes sobre o ensinar-aprender.

Nesse sentido, a complexidade da prática docente comporta uma dimensão formativa primordial no processo de aprendizagem do trabalho docente, ou seja, de aprender o saber-ensinar e de aprender ser professor. De fato, muitas das aprendizagens docentes ocorrem nas situações complexas da prática docente, cuja complexidade é caracterizada pela multidimensionalidade, pela simultaneidade de eventos, pela imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade, onde, considerando o ritmo acelerado das atividades e as múltiplas variáveis em interação, há pouca oportunidade para que o professor possa refletir sobre os problemas e trazer seus saberes à tona para analisá-los e interpretá-los, sendo que, normalmente, ele tem de responder imediatamente à situação, o que faz na maior parte das vezes de forma intuitiva (MIZUKAMI, 1999). Assim, o enfrentamento dos desafios colocados aos professores nas situações complexas da sala de aula constitui um aprendizado significativo, compreendendo um processo de reflexão na e sobre a prática, a partir do qual o professor tem a possibilidade de aprender pela experiência, de

adquirir novos saberes, que poderão auxiliá-lo na resolução de outros problemas e a lidar com outras situações complexas.

Enquanto espaço de formação, as situações complexas da prática se traduzem em momentos singulares de aprendizagem docente à medida que levam o professor a mobilizar conhecimentos, competências, habilidades, enfim, um repertório de saberes que, ao serem confrontados com a realidade objetiva da ação pedagógica, favorecem a produção e/ou a consolidação de outros saberes. Dessa forma, as diferentes situações de sala de aula, problemáticas ou não, poderão motivar a reflexão docente acerca do ato pedagógico, ampliando a percepção dos problemas, limitações e possibilidades da prática, encaminhando o professor na construção de estratégias e conhecimentos específicos de modo a responder às exigências que a ação pedagógica lhe impõe (BRITO, 2006b).

Uma prática docente com essas configurações, baseada numa postura crítico-reflexiva do professor, indica a natureza provisória e, ao mesmo tempo, permanente da formação no sentido de que o processo formativo docente não se encerra com o curso de formação inicial tampouco se limita a uma fase específica da trajetória acadêmico-profissional. Pelo contrário, a formação do professor, enquanto processo de aprendizagem do saber-ensinar perpassa toda a trajetória pessoal e profissional do professor, compreendendo, entre outras coisas, suas experiências formativas vivenciadas no contexto da prática docente.

Nessa perspectiva, discutir a formação docente implica revisar a compreensão de prática pedagógica, refletindo sobre a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão; implica, pois, entender a experiência docente como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, concebendo-se a formação como um continuum, ou seja, um processo que se constrói e se reconstrói ao longo do percurso profissional (BRITO, 2007a). Além disso, uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício, ou seja, a prática profissional é condição para consolidar o processo de se tornar professor (GUARNIERI, 2005).

Diante das dimensões, potencialidades e possibilidades formativas da ação pedagógica ressaltamos a importância de analisar as experiências profissionais docentes como contexto de produção, resignificação e consolidação dos saberes requeridos e mobilizados no exercício da docência e, portanto, como contexto de aprendizagens singulares relativas ao saber-ser, ao saber-fazer, ao saber-ensinar. Assim, apresentamos as narrativas dos/as professores/as deste estudo

acerca de suas experiências profissionais docentes, revelando momentos e vivências que marcaram significativamente suas trajetórias profissionais e que, dessa forma, indicam suas implicações no processo de formação docente e aprendizagem do saber-ensinar. Nesse sentido, destacamos o ingresso na docência e as primeiras experiências como professor/a, os investimentos pessoais/profissionais e as mudanças da/na prática docente ao longo da carreira, e a aprendizagem/ressignificação do saber-ensinar e do ser professor/a de Geografia no contexto da prática docente como experiências singulares de formação e aprendizagem do trabalho docente vivenciadas nas trajetórias formativas desses/as professores/as.

3.3.1 Ingresso na docência e primeiras experiências como professor/a

O início da carreira compreende um momento ímpar na vida profissional do professor, de modo que a forma como o docente vivencia esse momento é decisiva para os rumos de sua trajetória na docência. Nesse sentido, as primeiras experiências dos professores no magistério são determinantes para os encaminhamentos de sua profissão e, em última instância, de seu modo de ser e fazer docente. Assim, os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional, podendo ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre o saber-ensinar, que acompanharão o professor ao longo de sua carreira (NONO & MIZUKAMI, 2006). Trata-se, pois, de um período de intensas aprendizagens que influenciam tanto a permanência, ou não, do professor na carreira quanto seu saber-ser e seu saber-fazer ao longo de sua trajetória profissional. Dessa forma, o início da carreira tem uma implicação formativa primordial, à medida que concorre para a formação do professor no tocante à aprendizagem e consolidação de aspectos importantes relativos ao saber-ensinar e à profissão docente.

Os primeiros anos de exercício profissional docente são marcados pela passagem dos professores da condição de aluno à condição de professor, momento em que são confrontados com a realidade do fenômeno educacional e da profissão docente sob uma nova perspectiva, rompendo com uma cultura de anos de escolarização, enquanto aluno da educação básica e do curso de formação inicial. Este aspecto tem a ver com a socialização profissional docente e com o que se chama de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à

transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Nesse contexto, ao ingressarem no magistério os professores são levados a revisar, questionar, transformar, ressignificar e/ou consolidar as representações, crenças, concepções, valores e princípios que permeiam seus imaginários sobre a educação, a escola, o ensino, o saber-ensinar e a profissão docente, constituídos ao longo de sua trajetória de escolarização anterior. De fato, o choque com a realidade força os professores iniciantes a questionar a visão idealista que têm da profissão docente, uma vez que o distanciamento dos conhecimentos acadêmicos desenvolvidos no curso de formação inicial leva-os a reajustar as expectativas e percepções anteriores (TARDIF & RAYMOND, 2000). Assim, de maneira geral, o confronto com a realidade cria uma situação conflituosa envolvendo o professor, que passa a questionar o significado de sua formação inicial, tendo em vista que a fundamentação teórica e técnica adquirida na universidade não corresponde, de imediato, às reais necessidades de sua prática profissional.

Nessa situação, o início da carreira dos professores é marcado pelas dificuldades de adaptação pessoal e profissional, pela insegurança e despreparo, por certas dificuldades em lidar com situações específicas da prática, pelo isolamento, pela ausência de comunicação entre os próprios colegas de profissão e de apoio na busca de solução para os problemas e imprevistos da rotina escolar (CASTRO *apud* NONO & MIZUKAMI, 2006). No entanto, mesmo diante de tantas adversidades, em geral os professores não desistem da docência, ao contrário, permanecem na profissão enfrentando os obstáculos e investindo na carreira. Em suas narrativas, os/as professores/as deste estudo revelaram como se configuraram suas primeiras experiências no exercício da docência, destacando o choque com a realidade, as dificuldades iniciais e a superação dos obstáculos, como evidenciamos nos relatos que se seguem:

[...] Como eu já disse, meu ingresso na docência aconteceu bem antes de eu me formar, quando estava apenas no 2º bloco do curso. Nesse período, a Secretaria Estadual de Educação estava selecionando professores substitutos para dar aula nas escolas de ensino fundamental e médio. Para participar da seleção não era obrigado ser formado, por isso eu me candidatei e fui contratada para dar aulas de Geografia, de 5ª a 8ª série, numa escola da zona rural de Teresina. Lembro que no primeiro dia eu fiquei apavorada, porque de uma hora para outra eu me vi ali, dentro de uma sala de aula, na condição de professora, sem ter tido nenhum preparo para fazer aquilo. Mas eu não fugi, fiquei e comecei a dar aula, a improvisar, até que fui, aos poucos, me familiarizando com a rotina da sala de aula, com os alunos. Com o passar do tempo, eu fui descobrindo, a cada dia, uma coisa nova, uma nova situação, que exigia cada vez mais de mim, de meu empenho. No início foi muito difícil, pois eu não sabia quase nada sobre o ensino e não tinha ninguém para me ensinar. Assim, eu aprendi mesmo foi na prática, vivendo no dia-a-dia a realidade da sala de aula. Na época, a Secretaria jogava agente nas salas de aulas sem dar nenhuma orientação e nós tínhamos que assumir todas as responsabilidades, como se fôssemos professores já formados. A escola também não nos ajudava, pois as reuniões, os planejamentos eram meras formalidades, onde preenchíamos umas fichas descrevendo os conteúdos que iríamos trabalhar durante dois meses ou um bimestre, como ainda hoje

acontece em muitas escolas. Dessa forma, eu fui fazendo e aprendendo, tentando acertar, melhorar a cada dia e foi assim que eu fui aprendendo a ser professora, na prática, no dia-a-dia [...]. (Professora Nídia).

[...] Meus primeiros contatos com a docência aconteceram antes de eu ingressar na graduação em Geografia, quando eu ainda era estudante do curso normal de magistério de nível médio, lá no interior de Pernambuco, na cidade de Exu. Na época, eu fui chamada para substituir uma professora que sofreu um acidente. Lembro-me que meu primeiro dia foi marcante, porque ao mesmo tempo em que senti medo e insegurança, descobri que eu nasci para ser professora, para ensinar, para ajudar os outros a aprender alguma coisa, a desenvolver suas habilidades, seus talentos. Foi emocionante, a forma como descobri a magia do ensino. No entanto, nem tudo foram flores, pois nos primeiros tempos, até me acostumar com a rotina da sala de aula, de como lidar com os alunos, de como resolver os problemas inesperados eu sofri muito, principalmente quando não consegui solucionar algum problema ou quando não via resultado no meu trabalho. Mas, foi assim que eu fui, aos poucos, dia-a-dia, fazendo, tentando, testando, errando e acertando, me tornando professora, num processo ininterrupto, pois ainda hoje aprendo um pouquinho mais cada vez que entro na sala de aula [...]. (Professora Bárbara).

[...] Minha primeira experiência docente aconteceu ainda durante o curso, na prática de ensino, mas meu ingresso na docência aconteceu mesmo depois que me formei, pois no estágio supervisionado eu não me sentia professor, até mesmo porque, como eu já relatei aqui, tive vários problemas durante o estágio, de modo que eu não considero muito essa experiência. Depois que me formei, como eu já relatei antes, não queria mais saber de ser professor, porque fiquei meio traumatizado com a experiência da prática de ensino e com uma experiência anterior, que durou apenas seis meses. Somente depois de três anos eu voltei para o magistério, depois de tentar ingressar e me firmar em outras profissões, nas quais não consegui êxito. Tentei informática, administração, comércio, finanças e contabilidades. Nada deu certo. Após três que havia terminado curso, um amigo me incentivou a fazer uma pós-graduação, na área de ecoturismo e educação ambiente, onde eu pude conviver com outros professores, de várias áreas, como Biologia, Química, História, além da própria Geografia. Convivendo com esses professores, eu voltei a me interessar pela docência e procurei voltar a dar aula. Logo fui contratado como professor substituto e pouco tempo depois passei no concurso para professor efetivo [...] lembro que meu retorno às salas de aula como professor não foi fácil, pois era como se fosse a primeira vez, tendo em vista que já tinha perdido a prática, o pouco que havia aprendido nas experiências anteriores. Tive muita dificuldade, não sabia como me relacionar com os alunos, como chamar a atenção deles, parecia que eles não entendiam o que eu falava. Pensei até em desistir de novo, de abandonar a magistério, mas não podia e também era uma questão de superação pessoal, eu precisava achar meu lugar, vencer meus medos e os obstáculos. Assim, eu não desisti e continuei, aprendendo com meus próprios erros, a cada dia, com cada nova situação, novo problema que ia aparecendo e eu tinha de resolver, mesmo sem saber, tinha de dar meu jeito, de achar uma solução, porque eu era o responsável por aqueles alunos. Com o passar do tempo eu fui superando as dificuldades e me adaptando, me acostumando com a realidade do ensino, da sala de aula, da escola, dos alunos, me sentindo mais seguro, mais confiante, passando a ter mais domínio de conteúdo e de como me relacionar com a turma [...]. (Professor Nestor).

[...] A prática pedagógica foi outro dilema que tive de enfrentar, pois apesar de ótimo desempenho nas disciplinas do curso de formação e de dominar o conteúdo a ser apresentado, confesso que dispunha de pouquíssima noção de como se portar em sala de aula. A didática e a prática pedagógica ainda não estavam devidamente consolidadas e eu teria de aprender na base da tentativa e erro. Ser professor era uma atividade pouco intuitiva pra mim, e percebi logo que uma sala de aula exige bem mais que domínio de conteúdo. Se coisas simples como trabalho de controle de respiração, voz e dicção (fonoaudiologia aplicada), dentre outras, fizessem parte de um curso de licenciatura eu teria me adaptado bem mais rapidamente, e começado minha prática docente com mais segurança, quando tive de entrar, pela primeira vez, numa sala de aula na condição de professor. No início, eu assumi a postura de um professor empolgado com o conteúdo, do tipo quase incansável e que falava a aula toda. Estudei tanto esperando poder sanar a maioria das dúvidas dos alunos e para não passar pelo constrangimento de não ter uma resposta que acabei inibindo a participação com meu excesso de conhecimento. Essa característica me trouxe alguns problemas sérios, pois os alunos se queixavam da minha forma de abordar o conteúdo, reclamando que não entendiam bem o que eu dizia e que, além disso, eu falava muito rápido e usava palavras e termos de difícil compreensão. De qualquer forma, tive reconhecimento dos alunos e de colegas e isso me estimulava mais a cada dia. Também estava orgulhoso de mim mesmo, por ter superado as dificuldades iniciais e ter

atingido um alto nível de domínio de conteúdo e de sala. Nos meses seguintes, as dificuldades iniciais foram esquecidas e eu já estava mais seguro [...]. (Professor José Willian).

Assim, constatamos que o ingresso na docência e as primeiras experiências docentes desses/as professores/as compreenderam um momento marcante em suas trajetórias profissionais, com fortes implicações em seu processo de formação pessoal/profissional e aprendizagem do saber-ensinar. De maneira geral, esses/as professores/as ingressaram no magistério sob as mesmas condições, enfrentando as dificuldades peculiares decorrentes do confronto com a realidade, da passagem da vida de estudante à vida de trabalhador, da condição de aluno à condição de professor, do papel de aprendiz ao papel de mestre, responsável pela formação de outras pessoas. Nesse contexto, os desafios iniciais se traduzem no distanciamento dos conhecimentos teóricos e técnicos aprendidos no curso de formação inicial, no despreparo para lidar com as situações da prática que não foram vivenciadas/experimentadas na formação anterior, no estranhamento provocado pela mudança de perspectiva (de aluno a professor) e pelo choque cultural (cultura acadêmica versus cultura escolar), e, em última instância, pela invalidade das representações, crenças, concepções, verdades, certezas relativas ao ensino e ao saber-ensinar, à medida que não respondem de imediato às demandas da nova prática.

Alguns desses/as professores/as ingressaram na docência antes mesmo de concluir o curso de formação inicial, outros vivenciaram essa experiência pela primeira vez durante a Prática de Ensino, no cumprimento do estágio curricular obrigatório na graduação. No entanto, todos/as situam suas lembranças sobre o início da carreira quando efetivamente assumiram o papel de professor/a, desconsiderando a Prática de Ensino como experiência que marcou esse momento singular de suas trajetórias profissionais e de formação. Diante disso, a entrada desses/as professores/as no magistério se deu basicamente sob as mesmas condições, apresentando, de maneira geral, um quadro marcado por frustrações, decepções, insegurança, dúvidas, incertezas, porém, esperança, vontade de superação, de vencer os desafios e crescer na carreira, enfim, por sentimentos contraditórios. Tratou-se, portanto, de um período intenso, marcado pela busca excessiva de superação, por fortes exigências pessoais em relação ao próprio desempenho profissional, por descobertas e tentativas de sobrevivência na profissão, o que pode ser mais fácil para alguns e muito mais difícil para outros (NONO & MIZUKAMI, 2006).

Nessa direção, os/as professores/as deste estudo, mesmo diante de muitas adversidades, mantiveram-se firmes no propósito de se tornar e ser professor/a, criando estratégias para enfrentar os desafios e ir desenvolvendo e consolidando seu saber-ser e seu saber-fazer, com vistas a

atender melhor as necessidades do processo educativo. Nesse processo, destacam-se os esforços e motivações pessoais desses/as professores/as, à medida que iniciaram na docência sem nenhum preparo, sobretudo pedagógico, de modo que foi na prática, no dia-a-dia da sala de aula, fazendo, testando, tentando, acertando e errando que ele/as foram assumindo o papel de professor/a, sem se deixar vencer pelos obstáculos. Assim, esses/as professores/as foram, aos poucos, a partir das situações da prática, aprendendo a ser professor/a e aprendendo a ensinar Geografia, revelando as implicações do ingresso e dos momentos iniciais na/da carreira, na formação e na aprendizagem do trabalho docente.

3.3.2 Investimentos na carreira e aprendizagens da/na prática docente

Compreender a prática docente enquanto espaço de formação e aprendizagem do saber-ensinar implica considerar a formação docente como um processo contínuo e permanente, que se desenvolve ao longo da trajetória profissional do professor, sem um período determinado para ser realizado e tampouco um estágio final. Nesse sentido, os investimentos na carreira realizados ao longo da trajetória profissional têm uma importante participação no processo de formação e aprendizagem do trabalho docente, à medida que concorrem diretamente para a atualização, ressignificação e/ou produção dos saberes queridos na/pela ação pedagógica. Assim, os investimentos na carreira configuram-se como experiências singulares de formação e aprendizagem do saber-ensinar, revelando o compromisso do professor com seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, com sua prática educativa. Por isso, ressaltamos os investimentos na carreira ao longo das trajetórias profissionais dos/as professores/as parceiros/as desde estudo como espaços privilegiados de qualificação/atualização profissional docente, a partir dos quais apreendemos e revelamos experiências singulares de formação e aprendizagem do saber-ensinar.

De maneira geral, esses/as professores/as apresentaram ao longo de suas trajetórias profissionais significativas disposições para investir na carreira, motivados, sobretudo, pela possibilidade de desenvolvimento pessoal/profissional. Assim, a realização de cursos de pós-graduação, qualificação e atualização profissional relacionados direta ou indiretamente à área de atuação desses/as professores/as foram decisivos para a ressignificação e consolidação de suas carreiras docentes. Nesse sentido, a participação desses/as professores/as em cursos de especialização, de

mestrado e de formação continuada de modo geral configura-se como experiência singular de formação e aprendizagem do saber-ensinar, à medida que possibilitou a atualização/revitalização de seus saberes relativos à tarefa de ensinar e ao ensino de Geografia, como constatamos nos relatos a seguir:

[...] Sempre procurei investir na minha carreira, no meu desenvolvimento pessoal e profissional, realizando cursos de formação, qualificação e atualização. Logo após a graduação dei início a um curso de especialização, em Geografia e Ensino, o que muito me ajudou a compreender melhor a educação geográfica, visto que na licenciatura a parte do ensino foi muito pouco explorada. Em seguida, fiz uma outra especialização, em Ciências Ambientais, curso que realizei por esse uma área que muito me interessava e que, principalmente, poderia me ajudar a ingressar no mestrado, que era oferecido pela mesma instituição. Conforme planejei, logo que concluí a especialização, consegui aprovação no mestrado, em Desenvolvimento e Meio Ambiente, o que pra mim foi uma realização pessoal e profissional. Além desses cursos de pós-graduação, sempre procurei participar de cursos de formação continuada, alguns por iniciativa própria, outros oferecidos pelas secretarias de educação onde trabalho, mesmo sendo esses cursos, na maioria das vezes, totalmente fora da nossa realidade de sala de aula, ou seja, que não atendem às nossas expectativas, uma vez que em geral são cursos mal elaborados, mal planejados, sem a devida articulação com as reais necessidades formativas dos professores. Além disso, sempre participo de congressos, seminários, palestras, dentro e fora do Estado, procurando me atualizar, na área de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente e, sobretudo, Ensino de Geografia, visto que sou professora e preciso estar bem informada e atualizada quanto às questões que envolvem a minha área de atuação. Sem dúvida, a realização desses cursos muito contribuiu com minha formação, repercutindo positivamente na minha prática como professora, pois através deles eu pude atualizar meus conhecimentos, adquirir novos conhecimentos e, assim, inovar minha prática docente. A graduação deixou muitas lacunas na minha formação e uma forma de sanar essas falhas é a formação continuada, através dos cursos de pós-graduação, de qualificação e atualização profissional, por isso eu destaco a importância desses cursos para a melhoria da minha prática docente. Após realizar duas especializações, um mestrado e vários cursos de qualificação/atualização profissional, sinto-me mais segura como professora, pois além de dominar mais o conteúdo específico, mantenho-me informada das inovações metodológicas, das novas tecnológicas e das teorias emergentes sobre a Geografia e o ensino. Dessa forma, considero que esses cursos tiveram e ainda têm uma grande importância na minha vida, pois foi um investimento pessoal e profissional, contribuindo efetivamente para a melhoria da minha prática [...]. (Professora Bárbara).

[...] Fiz especialização e alguns outros cursos de aperfeiçoamento ou qualificação profissional, oferecidos pela secretaria de educação ou pelas escolas onde trabalho. A especialização foi fundamental na minha carreira, pois foi justamente após a realização deste curso que revolvi voltar para o magistério, uma vez que eu havia desistido de ser professor assim que terminei a graduação, devido às frustrações que tive sobretudo na prática de ensino. Os outros cursos que realizei são cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela secretaria de educação e pelas escolas em parceria com as universidades e outras instituições de assessoria pedagógica. Esses cursos, em geral, não contribuem muito com nossa prática, pois quase nunca servem para realmente discutirmos os problemas, as questões que enfrentamos na sala de aula. Na maioria das vezes os palestrantes ou ministrantes só falam do ideal, dizendo que o ensino deve ser 'assim ou assado', sem, no entanto, mostrar como realmente melhorar, diante da realidade que enfrentamos na escola. [...]. Contudo, eu procuro me atualizar, lendo revistas, livros, artigos na internet, procurando me informar das novidades da educação e da Geografia, das novas tecnologias, das novas metodologias de ensino, enfim, das discussões mais recentes sobre o ensino de Geografia e sobre a tarefa de ensinar. Esses investimentos, que faço por conta própria, sem dúvida contribuem efetivamente para melhorar minha prática, pois eu tento levar pra sala de aula, na medida do possível, as coisas que aprendo na internet, nas revistas, nos livros etc. [...]. (Professor Nestor).

[...] à medida do possível, tenho procurado investir na minha qualificação profissional, o que tem sido mais um esforço pessoal do que um incentivo da instituição de ensino onde trabalho. [...] Realizei um curso de pós-graduação – Especialização em Ensino à Distância, onde tive a oportunidade de discutir e aprender algumas coisas importantes relacionadas a novas tecnologias de ensino e inovação metodológica.

Considero que foi uma experiência muito boa, que me possibilitou aprender e desenvolver conhecimentos que, sem dúvida, ajudaram a melhorar minha prática docente, sobretudo na aplicação de novas tecnologias de ensino, como o uso da informática na educação o que, nas aulas de Geografia, tem uma grande utilidade. Mesmo com algumas dificuldades, hoje é possível, na escola onde trabalho, levar os alunos para o laboratório de informática e desenvolver uma escola de cartografia, por exemplo, usando um programa avançado de computação gráfica. Outras formas de qualificação/atualização profissional são as leituras que faço de revistas e de livros especializados e, principalmente, das pesquisas que faço na internet, onde encontro uma variedade enorme de possibilidades de aprender e atualizar meus conhecimentos relativos à Geografia, à educação e à cultura geral, o que contribui significativamente com minha formação pessoal e profissional [...]. (Professor José Willian).

[...] Basicamente, fiz um curso de especialização em Geografia e Ensino e sempre procurei/procuro participar de cursos de atualização profissional, como mini-cursos, palestras, seminários, congressos, encontros etc., na de Geografia e também na área da Educação. [...] A especialização foi uma experiência muito boa, pois tive a oportunidade de discutir muitos temas relacionados ao ensino de Geografia que não foram discutidos na graduação. Lembro que na especialização todas as disciplinas eram realmente voltadas para discutir a Geografia Escolar, em vários aspectos, incluindo a metodologia de ensino, os conteúdos, o planejamento, a avaliação, enfim, todos os elementos essenciais de uma aula. Assim, foi um momento de grande aprendizado, uma vez que discutimos e refletimos sobre as questões diretamente relacionadas à nossa prática de professora de Geografia. Quando fiz a especialização eu já era professora a algum tempo, de modo que essa experiência mudou significativamente minha prática docente, pois a partir das reflexões que tive oportunidade de fazer na pós-graduação comecei a ver e desenvolver minha prática de outra forma, numa outra perspectiva, considerando que adquiri novos conhecimentos, novos saberes. Além disso, a participação em cursos de qualificação/atualização profissional também contribui muito para melhorar a minha prática, principalmente os eventos da área de Geografia que participo aqui mesmo e em outros Estados, onde tenho a oportunidade de conhecer outras experiências, de várias partes do Brasil e do Mundo, pois tenho acesso a formas alternativas de resolver os problemas da sala de aula e de ensinar melhor a Geografia [...]. (Professora Nídia).

Conforme referido nessas narrativas, constatamos primeiramente que os/as professores/as parceiros/as deste estudo assumiram, ao longo das trajetórias profissionais, um compromisso com seu desenvolvimento pessoal/profissional, à medida que procuraram investir na carreira, participando de cursos de pós-graduação, qualificação e atualização profissional. Nesse sentido, esses/as professores/as apresentaram uma significativa participação em experiências de formação contínua e permanente, compreendendo cursos de pós-graduação em nível de especialização e, em um dos casos, de mestrado, além de cursos de curta duração e participação em eventos científicos e de discussão acerca da educação de modo geral, da profissão docente e do ensino de Geografia. Além dessas experiências certificadas de formação continuada, outras, menos formais, vivenciadas na prática sócio-cultural desses/as professores/as contribuíram efetivamente para sua qualificação/atualização profissional. Dessa forma, a leitura de livros e de revistas especializadas, as pesquisas na internet e em outras fontes de informação/formação são ressaltadas nas narrativas como importantes meios de construção e/ou atualização dos conhecimentos desses/as professores/as relativos à prática educativa, à ciência geográfica e ao ensino de Geografia.

Em segundo lugar, constatamos que os/as investimentos desses/as professores/as na carreira tiveram/têm uma iniciativa muito mais pessoal do que institucional, uma vez que os cursos oferecidos pelos sistemas de ensino e/ou pelas escolas onde eles/as trabalham, de acordo com suas narrativas, quando existiram/existem, não atenderam/atendem às suas reais necessidades formativas. Assim, esses/as professores/as destacaram em seus relatos que os cursos de qualificação/atualização profissional desenvolvidos pelas secretarias de educação e pelas escolas onde atuam ou são insuficientes ou são inadequados, considerando que, na maioria das vezes, visaram/visam tão somente à certificação profissional, ignorando a realidade dos contextos de trabalho do/a docente. Diante disso, esses/as professores/as terminaram/terminam buscando outros meios de qualificação/atualização profissional, fora de suas instituições profissionais, dependendo, quase sempre, dos próprios recursos, inclusive financeiros, além do tempo destinado a realização dos estudos.

Por um lado, este aspecto evidencia o compromisso desses/as professores/as com seu desenvolvimento pessoal/profissional e, por conseguinte, com sua prática educativa, visto que, mesmo sem apoio dos sistemas de ensino e das escolas, decidiram investir na carreira por conta própria o que, certamente, tem a ver com suas disposições e responsabilidades em relação à profissão e a tarefa de ensinar. Isso revela que esses/as professores/as ao se comprometerem com sua formação pessoal/profissional, mesmo em condições desfavoráveis, apresentaram um significativo nível de consciência em relação às suas necessidades formativas e, conseqüentemente, às demandas do ensino. As atuais concepções sobre ensino e formação de professores postulam que a prática de professores conscientes, críticos e reflexivos acerca de sua ação pedagógica e de seu papel na educação/formação dos estudantes é fundamental para qualquer projeto de elevação da qualidade dos processos educativos escolares. Assim, o compromisso desses/as professores/as com os investimentos na carreira e com seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da trajetória profissional caracteriza uma dimensão primordial do trabalho docente: a responsabilidade pessoal e profissional do professor com sua profissão e com sua respectiva função social.

Por outro lado, a rejeição desses/as professores/as aos cursos de qualificação/atualização profissional ofertados pelos sistemas de ensino e pelas escolas onde trabalham evidencia um importante aspecto relacionado às configurações da política de formação docente continuada na contemporaneidade. Conforme referido nas narrativas, os programas de formação contínua e permanente vivenciados por esses/as professores/as nas instituições onde atuam, de modo

geral, foram/são desenvolvidos sem considerar as demandas de suas práticas profissionais e, conseqüentemente, suas necessidades formativas. De acordo com as perspectivas contemporâneas sobre formação de professores, isso tem a ver com as concepções de formação continuada que orientam as políticas e programas de qualificação/atualização profissional no exercício da profissão.

Nos casos relatados pelos/as professores/as desta pesquisa prevaleceu uma concepção segundo a qual a formação contínua e permanente do professor se dá mediante a oferta de cursos de aperfeiçoamento de curta duração, desenvolvidos fora de seus locais de trabalho, em geral nas universidades ou outras agências de formação, sem articulação com o contexto (e a cultura) organizacional da escola, da sala de aula, da profissão docente e da própria ação pedagógica. Trata-se do modelo clássico de formação continuada de professores (CANDAU, 1996), bastante questionado nos últimos anos, segundo o qual a formação do professor em serviço se fundamenta numa concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem e atualizam constantemente os conhecimentos relativos ao ensino e ao saber-ensinar (professores-formadores universitários) e aqueles responsáveis pela socialização desses conhecimentos (professores da educação básica).

Contrariamente a este modelo, tem-se delineado uma nova concepção de formação continuada de professores, segundo a qual no processo de formação contínua e permanente do professor deve-se deslocar a formação da universidade para a própria escola de educação básica; ter como principal referencial o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber profissional do professor; e observar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente, considerando as necessidades formativas do professor de acordo com a fase profissional na qual se encontra (CANDAU, 1996). Nessa perspectiva, a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconiza o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais a partir de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática pedagógica e de uma permanente (re)construção da identidade docente (MIZUKAMI *et al.*, 2002). Assim, o modelo clássico de formação continuada tem sido criticado justamente por não atender às necessidades formativas dos professores, que não encontram nas chamadas capacitações um espaço de reflexão na, da e a partir da própria prática, uma vez que são desenvolvidas fora do *locus* de atuação docente e, certamente, distantes das questões que envolvem a ação pedagógica do professor, como sugerem as experiências vivenciadas e narradas por um dos professores que colaborou com este estudo.

Outro aspecto constatado nas narrativas dos/as professores/as que participaram desta pesquisa tem a ver com as potencialidades e capacidades formativas dos investimentos na carreira, evidenciando a importância da formação contínua e permanente para o desenvolvimento pessoal/profissional do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da escola e do ensino. Nesse sentido, esses/as professores/as indicaram que os investimentos na carreira realizados ao longo de suas trajetórias profissionais repercutiram/repercutem positivamente em suas práticas docentes, configurando-se como experiências singulares de formação e aprendizagem do saber-ensinar. Assim, os cursos de pós-graduação realizados por esses/as professores/as significaram/significam, de maneira geral, momentos decisivos em suas trajetórias profissionais, à medida que mudaram/transformaram significativa e positivamente os rumos de suas carreiras e de suas práticas profissionais, ou seja, de seus modos de ser e estar na profissão.

Em relação a isso, um dos professores revelou claramente que sua participação em um curso de especialização foi fundamental e decisiva para que ele retomasse sua carreira docente, a qual tinha sido abandonada devido a frustrações provocadas por experiências vivenciadas na trajetória de formação anterior. Além disso, todos/as professores/as apontam que suas práticas docentes mudaram significativamente após a realização de cursos de especialização e/ou mestrado, atribuindo a essas experiências a qualificação de suas ações pedagógicas e, por conseguinte, a elevação da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, esses/as professores/as revelaram em suas narrativas que essas experiências de formação contínua e permanente configuraram-se/configuram-se como espaços de atualização de seus conhecimentos profissionais, ou seja, de seus saberes relativos ao ensino e ao saber-ensinar, o que, desse modo, representa uma importante experiência de aprendizagem da docência e de desenvolvimento pessoal/profissional do/a professor/a.

Da mesma forma, o acesso a meios de informação/formação menos formais, presentes na prática sócio-cultural desses/as professores/as, como livros, revistas especializadas e publicações eletrônicas, conforme referido nas narrativas, também contribuiu/contribui de modo singular com seus processos de qualificação/atualização profissional. Além desses meios, os eventos científicos na área de educação, ciência geográfica e ensino de Geografia também são ressaltados por esses/as professores/as como meios de atualização de seus saberes profissionais, oportunizando o conhecimento e aprendizagem de novas tecnologias educacionais, metodologias e teorias emergentes relativas às suas áreas de atuação profissional. Assim, esses/as professores/as apresentaram uma variedade de meios e formas de investir na carreira, visando, sobretudo, ao

seu desenvolvimento pessoal/profissional e, conseqüentemente, à qualificação de suas práticas educativas, revelando seus compromissos com a profissão docente e sua respectiva função social, o que, certamente, tem uma forte implicação formativa, refletindo em seus modos de ser professor/a e ensinar Geografia.

Por último, ainda constatamos que os investimentos na carreira têm um importante papel na formação profissional dos/as professores/as deste estudo, considerando que eles/as atribuíram às experiências de formação continuada, entre outras coisas, a função de suprir as possíveis lacunas formativas deixadas pela formação inicial. Nesse sentido, esses/as professores/as consideraram que os cursos de qualificação/atualização profissional realizados após a graduação e durante o exercício da profissão contribuíram/contribuem para a aquisição e/ou consolidação, sobretudo, dos saberes pedagógicos requeridos na/pela prática docente, os quais, segundo eles/as, foram pouco ou mal desenvolvidos no curso de formação inicial. Assim, conforme as experiências vivenciadas e narradas por esses/as professores/as deste estudo, os investimentos na carreira, cumpriram/cumprem, acima de tudo, a função primordial da formação continuada, a de atender as necessidades formativas do professor, sejam elas provenientes das configurações da formação inicial, sejam elas decorrentes das situações corriqueiras, contínuas e permanentes da prática docente.

Todos esses aspectos constatados nas narrativas dos/as professores/as deste estudo acerca de seus investimentos na carreira ao longo de suas trajetórias profissionais revelaram, sobretudo, o compromisso ético, político e social desses/as professores/as com seu desenvolvimento pessoal/profissional e, conseqüentemente, com sua profissão e sua prática educativa/formativa. Esse compromisso, por sua vez, indica as fortes implicações desses/as professores/as com seus processos de formação e aprendizagem do saber-ensinar o que, diante de seus esforços e interesses pessoais em investir na carreira, evidencia que se tratam de professores/as conscientes de suas necessidades formativas e comprometidos/as com a qualidade de suas práticas profissionais. Por outro lado, evidenciamos que os investimentos na carreira, motivados pela necessidade de crescimento e desenvolvimento pessoal/profissional, ao oportunizar a formação permanente e contínua desses/as professores/as, configuram-se como experiências singulares de formação e aprendizagem do saber, do saber-ser e do saber-fazer, ou seja, do saber ser professor/a e do saber ensinar Geografia.

3.3.3 Ser professor/a de Geografia, aprendizagem e ressignificação do saber-ensinar

Conforme referido no desenvolvimento deste estudo, a formação docente e a aprendizagem do saber-ensinar acontece ao longo das trajetórias de formação do professor, compreendendo, entre outras experiências, as experiências vivenciadas na formação pré-profissional, na formação acadêmico-profissional e na formação no contexto da prática profissional. Nesse sentido, pressupõe-se que há uma estreita relação entre as trajetórias de formação e a aprendizagem e ressignificação do saber-ensinar do professor, considerando que sua formação constitui um processo de longa duração, contínuo e permanente, sem um espaço-tempo rigidamente definido e nem um estágio final. Por isso, destacamos a análise das relações entre as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e a aprendizagem e ressignificação do saber-ensinar como forma de compreender melhor as implicações das trajetórias formativas nos processos de formação e de aprender a ser professor/a e de aprender a ensinar Geografia.

De maneira geral, os/as professores/as parceiros/as deste estudo revelaram em suas narrativas acerca de suas práticas de ensinar/aprender Geografia seus modos particulares de ser e estar na profissão docente e, em especial, na condição de professor/a de Geografia, evidenciando suas implicações pessoais e profissionais com sua prática docente. Nesse sentido, destacaram em suas narrativas experiências que remeteram a suas formas de ser professor/a, de ensinar, de aprender e de atualizar seus saberes profissionais relativos à Geografia e ao seu ensino, evidenciando os contextos de formação e, conseqüentemente, aprendizagem e ressignificação do saber-ensinar. Assim, revelaram que a constituição de seus saberes profissionais e seus modos de ser e fazer docente tem a ver e refletem as configurações de suas trajetórias de formação, tornando claro que as trajetórias formativas implicam diretamente nos processos de aprendizagem e ressignificação do trabalho docente, como constatamos nos relatos que se seguem:

[...] a minha prática, como a de todos os professores, sobretudo os professores de escola pública, é permeada de desafios. Como professor de Geografia, além dos desafios próprios da educação de modo geral, enfrento também as dificuldades próprias dessa matéria: falta de interesse e desvalorização do conhecimento geográfico por parte dos alunos, desvalorização ou subvalorização da área por parte da escola e do sistema de ensino, uma vez a Geografia, assim como a História, a Filosofia, a Sociologia, as Artes e as Línguas Estrangeiras, em vários momentos é clara e abertamente desvalorizada, tida como disciplina sem importância, ao ponto dos gestores de escola contestarem frequentemente as reprovações nessa matéria [...] Contudo, procuro na minha prática valorizar o saber geográfico, mostrando para os alunos o valor de se conhecer para além das aparências, compreendendo o que está por trás de cada configuração sócio-espacial, das relações econômicas, políticas, culturais, enfim, das relações sociais e das relações entre o homem e natureza [...]. Assim, ser professor de Geografia é, acima de tudo, mostrar o mundo para os alunos por outro ângulo, revelando a essência das relações que formam e transformam cotidianamente o espaço geográfico mundial e, inclusive, o espaço onde vivemos e desenvolvemos nossas atividades. Por outro lado, ser pro-

fessor de Geografia é se superar, a cada dia, na tentativa de motivar alunos sem grandes perspectivas, apáticos diante do conhecimento, sem curiosidade, sem iniciativas, sem disposições para conhecer, enfim, quase sem vida, tudo isso provocado por uma realidade contraditória, onde a escola oferece o ensino, mas não oferece os meios necessários para se apreender [...]. Contudo, ser professor de Geografia é andar na corda-bamba, entre as amarras que a própria escola impõe aos professores e aos alunos e o ideal de contribuir efetivamente com a formação de crianças e jovens, de modo a garantir um futuro melhor para todos [...]. A Geografia agente aprende no dia-a-dia, nas situações cotidianas, mas uma Geografia mais sistematizada, cientificamente elaborada, parte eu aprendi na Universidade, uma parte pequena, diga-se de passagem, visto que no ensino superior se filosofa muito mais do que se aprende efetivamente alguma coisa [...]. Mas, o que sei de Geografia eu aprendi ao longo da minha vida, na escola quando era apenas um estudante, na universidade também, nas leituras que faço e, principalmente, aprendi e continuo aprendendo com a minha prática, tanto no planejamento quanto no desenvolvimento das minhas aulas. A Geografia é um conhecimento muito dinâmico, de modo que o que aprendi a dez, cinco, dois anos atrás pode não servir mais para explicar a realidade, portanto, preciso me atualizar constantemente, revendo os antigos conhecimentos e construindo outros novos, por isso, a prática é uma fonte muito importante de aprendizagem, de ressignificar meus conhecimentos e minha forma de ensinar. De fato, muitas situações da prática me levam a estudar, a buscar respostas para questões que os alunos trazem, a procurar atualizar alguns dados que não condizem mais com a realidade, de modo que esse processo, de atualização constante dos conhecimentos, é, antes de tudo, um processo de formação, ou seja, de aprender Geografia e aprender novas formas de ensinar [...]. Ensinar Geografia requer, fundamentalmente, um conhecimento específico, relativo aos conteúdos próprios da matéria, e um conhecimento pedagógico, relativo à forma de ensinar esses conteúdos, o que implica em uma série de saberes, como a didática e a psicologia. Sinceiramente, eu, assim como quase todos os professores, não possuo todos esses saberes, ou pelo menos, não os desenvolvi plenamente, até mesmo porque nunca seremos completos, porque a sociedade muda todo dia e junto com ela muda as demandas da escola, o que exige novos saberes para ensinar. Parte dos saberes que são necessários para ensinar Geografia e que eu possuo, aprendi (e ainda aprendo) em diversos momentos da minha vida, na escola, na universidade e no exercício profissional. As experiências que tive como aluno são muito importantes para a minha prática, pois alguns professores que tive na escola e principalmente na universidade me inspiraram e inspiram até hoje, de modo que eu tento ser como eles eram, competentes, comprometidos, inteligentes, enfim, bons profissionais. Na universidade, que seria o lugar primordial para desenvolver esses saberes, confesso que aprendi muito pouco sobre a Geografia (a Geografia que ensinamos na educação básica, não a ciência geográfica, essencialmente teórica) e, principalmente, sobre como ensinar Geografia. Contudo, é no dia-a-dia, no cotidiano da sala de aula que aprendo e ressignifico meus conhecimentos e saberes relativos à Geografia e ao como ensinar Geografia. (Professor José Willian).

[...] A minha prática como professora de Geografia não é muito fácil, pois enfrento algumas dificuldades, sobretudo relacionadas ao ensino-aprendizagem. Em geral, os alunos são desmotivados, por vários motivos, e nas aulas de Geografia, assim como nas aulas de História, Artes, Filosofia, Ensino Religioso, o desinteresse é maior ainda, tendo em vista que essas disciplinas são, historicamente, desvalorizadas. Assim, é difícil chamar a atenção deles para assuntos tão importantes e necessários para a própria vida deles, de modo que minha prática se caracteriza pela busca incessante de mostrar para os alunos o quanto é importante estudar Geografia, que esse é um conhecimento para a vida toda, capaz de explicar desde a realidade mais próxima até a mais distante. O meu esforço é sempre nesse sentido, de tornar a Geografia um conhecimento útil na vida do aluno, por isso procuro, na minha prática, dar um sentido prático e objetivo para os conteúdos, mostrando que eles estão muito além das páginas do livro, que, na verdade, fazem parte do nosso dia-a-dia, da nossa vida. [...] ser professora de Geografia é, ao mesmo tempo, gratificante e angustiante, por que, se um por um lado, eu gosto de ajudar meus alunos a ver o mundo com outros olhos, a entender a realidade em que vivem, por outro lado, sinto-me impotente diante de algumas dificuldades, principalmente da falta de motivação das turmas, que não dão valor ao meu trabalho e, sobretudo, ao conhecimento que podem desenvolver com o estudo da Geografia. No entanto, eu gosto de ser professora de Geografia, porque, de alguma forma, mesmo que seja muito pouco, posso contribuir a construção da cidadania, ajudando a formar pessoas conscientes de suas realidades [...]. Eu aprendi e aprendo Geografia, principalmente na minha prática, estudando, pesquisando, planejando e desenvolvendo minhas aulas. Na universidade eu aprendi muito pouco, principalmente como ensinar Geografia, pois na graduação agente fica mais na teoria e prática muito pouco, de modo que saímos de lá sem uma boa base de conhecimentos que realmente vão nos auxiliar na sala de aula, quando começa a carreira. Dessa forma, eu aprendi e aprendo mesmo é no exercício da minha profissão, lendo, pesquisando, buscando me atualizar para me-

lhorar a cada dia minha forma de dar aula e apresentar novos conhecimentos para os alunos. Para ensinar Geografia é preciso ter o conhecimento da matéria e também saber como ensinar, pois não basta dominar o conteúdo se não sabemos como passar para os alunos. Eu, evidentemente, não sou uma professora completa, pois não domino todos os saberes necessários ao ensino, até mesmo porque ninguém é perfeito e dificilmente algum professor tenha todos os conhecimentos exigidos para ensinar. O que eu faço é procurar melhorar, desenvolver novos conhecimentos para tornar minha prática mais eficiente, de modo a contribuir efetivamente com o aprendizado dos meus alunos [...] Em geral, esses saberes são aprendidos na universidade, mas, no meu caso, não foi assim, pois na graduação não aprendi quase nada sobre como ensinar, de modo que foi e continua sendo na prática, a cada dia, a cada nova situação, a cada novo desafio a ser superado, que eu aprendi e continuo aprendendo a ser professora e a ensinar Geografia. (Professora Nidia).

[...] Minha prática docente não é muito diferente da prática de outros milhares de professores, espalhados por este país, com os quais compartilho as dificuldades e os dilemas da difícil tarefa de ensinar, em especial na realidade da escola pública brasileira. No meu caso, como professora de Geografia, as dificuldades são ainda maiores, tendo em vista os problemas enfrentados por esta disciplina, a qual tem sido historicamente desvalorizada tanto pelos órgãos responsáveis pelo ensino quanto pelos alunos e pela sociedade de modo geral. Não raro, minha disciplina e, conseqüentemente, minha prática profissional é desvalorizada pela gestão escolar, colocando essa disciplina em segundo plano, em vários aspectos, sendo um deles, só pra exemplificar, as constantes contestações quando reprovamos um aluno, alegando-se que a Geografia, assim como a História e outras disciplinas não devem reprovar, pois o que importa mesmo é aprender Português e Matemática. Por essas e outras razões, minha prática como professor de Geografia me coloca, constantemente, diante de muitos desafios, os quais nem sempre consigo superar de imediato nem mesmo a longo prazo, de modo que sinto uma certa frustração com meu trabalho, por não ver muito os resultados [...]. Diante de tudo isso, ser professora de Geografia, atualmente, na condição em que me encontro, não é uma tarefa fácil, mas também não das piores, pois eu tenho sim prazer em ensinar Geografia, apesar das muitas dificuldades. É gratificante ver um aluno ficar encantado com uma descoberta, como às vezes acontece durante as minhas aulas, principalmente quando estudamos lugares distantes da realidade deles, possibilitando uma viagem para outros lugares, outros mundos. Da mesma forma, é prazeroso pra mim quando um aluno se percebe como parte do meio, do lugar onde ele vive e ajuda a construir [...]. A Geografia, como bem disse Nestor André Kaercher, nós aprendemos no dia-a-dia. Assim, eu aprendi e aprendo Geografia vivendo e fazendo Geografia, cotidianamente, no decorrer das minhas diversas atividades. Já a Geografia científica, aquela que ensino aos meus alunos, de forma mais sistematizada, eu aprendi e aprendo nos cursos de formação inicial e continuada e, principalmente, na minha prática, pois é para a prática e a partir da prática que atualizo meus conhecimentos, estudando, pesquisando, procurando aprender mais para poder ensinar mais e melhor meus alunos. Na universidade, contraditoriamente, foi onde aprendiz menos a Geografia e, sobretudo, a ensinar Geografia. No entanto, reconheço que aprendi muito com a prática de alguns professores que tive, tanto na educação básica quanto na universidade, nos quais procuro me espelhar, “copiando” suas formas de ensinar, as quais considero coerentes e adequadas para atender às necessidades do processo ensino-aprendizagem. Quanto saberes necessários ao ensino de Geografia, penso que precisamos ter o conhecimento específico, ou seja, os conteúdos de ensino, e os conhecimentos pedagógicos, que se referem ao como ensinar esses conteúdos. Enquanto professora, não considero que possuo todos os saberes necessários à prática de bem ensinar, mas também sei que precisamos sempre atualizar esses saberes, pois o ensino é uma atividade complexa e dinâmica, que exige a cada dia, a cada situação uma nova postura, um novo saber. Assim, considero que esses saberes, necessários à tarefa de ensinar, eu aprendi e aprendo em momentos diversos, desde as primeiras experiências como aluna até as experiências atuais como professora, pois a prática nos ensina muito, de modo que não sou uma profissional acabada, mas em permanente processo de construção. (Professora Bárbara).

[...] A minha prática como professor de Geografia é marcada por alguns desafios, os quais nem sempre tenho condições de superar, dadas as circunstâncias em que trabalhamos nas escolas públicas. O maior desses desafios é sem duvidar chamar a atenção dos alunos para a importância da Geografia em suas vidas, uma vez que essa disciplina é pouco valorizada na escola. Assim, a papel da minha prática é tornar a Geografia um assunto interessante, que desperte a curiosidade dos alunos, o gosto pela descoberta e conhecimento de outras realidades, de lugares distantes, de outras culturas, bem como das relações entre estes lugares distantes e o lugar onde eles vivem [...]. Então, ser professor de Geografia pra mim é muito prazeroso, pois mesmo com tantas dificuldades, é gratificante poder ajudar um aluno entender o porquê de determinadas coisas, alargando sua visão de mundo, de modo a ver as coisas de outra forma, enfim, de ajudar o

aluno a se tornar um cidadão de verdade [...]. Eu aprendi/aprendo Geografia em vários momentos da minha vida, desde quando eu era aluno até os dias de hoje, na condição de professor. Além disso, eu aprendo Geografia no meu cotidiano, lendo, vendo TV, pesquisando na Internet e, sobretudo, dando aula, pois quando eu estudo, planejo e desenvolvo minhas aulas eu aprendo muito, atualizando meus conhecimentos e construímos novos saberes [...]. Para ensinar, acredito que além dos conhecimentos específicos da matéria é preciso saber ensinar, ou seja, saber mediar o processo de aprendizagem do aluno. Quanto aos conhecimentos específicos, parte eu aprendi na universidade, outra parte eu aprendi e continuo aprendendo nos estudos realizados ao longo da minha trajetória escolar e profissional. Já os saberes pedagógicos, ou seja, o saber ensinar, eu aprendi mesmo foi na prática, testando, experimentando, algumas vezes, outras acertando. E assim, é sendo professor que eu vou aprendendo a ser professor, da mesma forma como é ensinando Geografia que eu vou aprendendo a ensinar Geografia. (Professor Nestor).

A partir destas narrativas, apreendemos alguns aspectos relativos às práticas de ensinar Geografia, aos significados de ser professor/a de Geografia, à aprendizagem da Geografia e do saber-ensinar Geografia bem como à resignificação do saber-ensinar Geografia dos/as professores/as participantes desta pesquisa, aspectos estes que, na perspectiva deste estudo, revelam as relações entre as trajetórias de formação e a aprendizagem e resignificação do saber-ensinar desses/as professores/as. Em relação à prática de ensinar Geografia, os relatos desses/as professores/as remeteram aos dilemas e desafios enfrentados no contexto do trabalho docente, em especial do trabalho do professor de Geografia, considerando as questões que marcam a educação geográfica enquanto componente curricular formativo do ensino básico. Nesse sentido, todos/as esses/as professores/as enfatizaram a desvalorização da Geografia enquanto disciplina do currículo da educação básica, aspecto presente na atitude dos alunos, da escola, da comunidade em geral e dos próprios professores em relação ao ensino de Geografia.

Este aspecto trata-se da marginalização da Geografia no currículo da educação básica, situação historicamente caracterizada, sobretudo, pela falta de interesse dos alunos em relação ao conhecimento geográfico, provocada, em última análise, pela forma como essa matéria tem sido abordada no ensino fundamental e médio. É o que se caracteriza como a “crise do ensino de Geografia”, segundo a qual a Geografia não constitui uma matéria interessante para os alunos, relativamente à descoberta e à construção do conhecimento, uma vez que seu ensino, de modo geral, mantém-se baseado numa concepção predominantemente burocrática de abordagem do temário geográfico, ou seja, pautada em metodologias ultrapassadas e pouco eficientes do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem (KAERCHER, 2006, 2003A, 2003b; OLIVEIRA, 2001; VESENTINI, 2001, 2006a, 2006b, 2007). Na prática, isso significa aulas cansativas, de memorização e reprodução do conteúdo estudado, com pouca ou mesmo nenhuma articulação com a realidade vivenciada/experenciada pelo aluno, o que termina comprometendo o sentido dos temas abordados, o aprendizado e a construção do conhecimento do/pelo aluno.

No entanto, essa situação da Geografia escolar não se encerra em si mesma, pois na base da crise do ensino de Geografia encontram-se outros fatores, os quais se alimentam mutuamente. Assim, a chamada crise do ensino de Geografia foi/é provocada, primeiramente, pela forma como essa matéria foi/é historicamente ensinada, sobretudo nas escolas de ensino fundamental e médio: descrição, enumeração, memorização e reprodução dos conteúdos. Em segundo lugar, pela subvalorização ou mesmo desvalorização do conhecimento geográfico, assim como o conhecimento histórico e das demais ciências humanas e sociais no currículo da educação básica, aspecto presente em todas as reformas educacionais e leis de diretrizes e bases da educação nacional, desde as reformas do ensino durante o regime militar (década de 1970) até a LDB de 1996 e seus respectivos encaminhamentos²⁶. A soma destes dois fatores criou uma espécie de ciclo vicioso em torno da desvalorização da Geografia escolar, constituindo um desafio difícil de ser superado, uma vez que tantos os alunos quanto os professores, os gestores escolares e a comunidade de modo geral terminam assimilando, reproduzindo e reforçando as práticas de desvalorização do conhecimento geográfico.

Diante dessa situação e da consciência da importância do conhecimento geográfico para a formação dos alunos, conforme revelado nas narrativas, as práticas de ensinar dos/as professores/as desta pesquisa têm sido marcadas por iniciativas de valorização da Geografia, buscando despertar o interesse e a motivação dos alunos em relação a esta matéria e as suas possibilidades e potencialidades formativas. Assim, à revelia dos problemas enfrentados na prática docente, ensinar Geografia para esses/as professores/as significa, acima de tudo, criar oportunidades de aprendizagens significativas, de modo que os alunos possam construir um conhecimento útil do ponto de vista de suas participações no meio sócio-espacial onde vivem e desenvolvem suas atividades. Nesse sentido, fazem referências a concepções contemporâneas de ensinar/aprender Geografia, segundo as quais o conhecimento geográfico deve oportunizar o desenvolvimento da cidadania a partir da apreensão/compreensão das realidades sócio-espaciais, das mais próximas às mais distantes, constitutivas do mundo experienciado direta e indiretamente pelos alunos (CALLAI, 2001, 2002, 2003; CAVALCANTI, 2002, 2006).

Nesse contexto, ser professor/a de Geografia, de acordo com as narrativas analisadas, significa se movimentar entre as barreiras impostas pelos problemas do trabalho docente, especialmente na área de Geografia, e os ideais que norteiam a ação pedagógica dos/as profes-

²⁶ Este aspecto é apresentado e discutido no capítulo I deste trabalho, na seção que trata da formação do professor de Geografia no Brasil e suas implicações no ensino dessa matéria na educação básica.

res/as deste estudo, evidenciando o quanto eles/as encontram-se implicados com suas práticas profissionais. Assim, esses/as professores/as mostraram-se, por um lado, frustrados, diante das incapacidades ou poucas possibilidades de transformar suas práticas em experiências emancipatórias do ponto de vista da formação dos alunos, mas, por outro lado, revelaram-se contentes, sobretudo pela oportunidade que têm de contribuir com a formação de pessoas conscientes de suas realidades sócio-espaciais o que, mesmo acontecendo de forma muito tímida, encoraja-os a continuar buscando alternativas para um ensino de Geografia mais eficiente.

Essas experiências de enfrentamento dos desafios da prática de ensinar Geografia, relativos à aprendizagem e produção do conhecimento geográfico dos/pelos alunos, sem dúvida, implicam em significativas aprendizagens docentes, na perspectiva da constituição, consolidação e/ou resignificação do ser professor/a e do saber-ensinar. De fato, a prática escolar constitui uma fonte de situações complexas, na qual o professor encontra-se face a face com os problemas e com as dificuldades crescentes dos alunos, referentes à apropriação e produção de conhecimento, problemas e dificuldades estas que estão bastante relacionados à relação do educando com saber (BRITO, 2006b). A ampliação deste entendimento é que as diferentes situações de sala de aula, problemáticas ou não, poderão desencadear um processo de reflexão do professor acerca de seu trabalho, contemplando a percepção dos problemas, das limitações, das possibilidades e dos desafios da prática, conduzindo o professor na construção de estratégias e conhecimentos específicos para responder às exigências que a prática lhe impõe. Dessa forma, a consciência e o enfrentamento das dificuldades e desafios da prática configura-se como experiência singular de formação e aprendizagem do saber-ensinar, à medida que possibilita a atualização e a resignificação dos saberes profissionais do professor, o que é evidenciado nas experiências vivenciadas e narradas pelos/as professores/as deste estudo, relativamente a suas práticas de ensinar e ser professor/a de Geografia.

Outro aspecto constatado nas narrativas consideradas nesta análise tem a ver com os tempos e espaços de aprender a Geografia, enquanto conhecimento específico e saber cientificamente elaborado, constituinte da prática profissional dos/as professores/as deste estudo. Nessa perspectiva, esses/as professores/as revelaram que a aprendizagem da Geografia, no caso deles/as, se deu/dá por meio de práticas sociais e formativas, em diferentes contextos, dentro e fora dos espaços e tempos próprios dos processos de escolarização/formação oficial ou certificada. Assim, revelaram que aprenderam/aprendem Geografia no dia-a-dia, no desenvolvimento cotidiano das mais diversas atividades, em casa, no trabalho, andando pela rua, pela cidade,

estudando, lendo, vendo televisão, nos momentos de lazer e em diversas outras formas de experienciar direta e indiretamente o mundo e as coisas que o constituem. No entanto, destacaram que a aprendizagem formal da Geografia, enquanto conhecimento científico e integrante do repertório de saberes necessários ao exercício de sua profissão, aconteceu/acontece ao longo de suas trajetórias de formação, compreendendo a formação pré-profissional, a formação profissional inicial e a formação no contexto da prática docente. Dessa forma, revelaram que seus contatos com a Geografia, ao longo de suas trajetórias de formação, sejam enquanto alunos/as sejam enquanto professores/as, contribuíram/contribuem significativamente para a constituição, atualização e/ou consolidação de seus saberes profissionais, tornando evidente, desse modo, as relações entre as trajetórias formativas e a aprendizagem e ressignificação do saber-ensinar desses/as professores/as.

Em relação à aprendizagem do conhecimento geográfico, os/as professores/as que participaram desta pesquisa reconheceram a importância do curso de formação inicial, porém, revelaram que o papel da licenciatura na construção de seus saberes profissionais deixou muito a desejar, sobretudo em função de dois aspectos. O primeiro diz respeito à natureza do conhecimento produzido na academia, o qual, segundo esses/as professores/as, apresentam um grande distanciamento do conhecimento socializado nos processos escolares na educação básica, ou seja, a Geografia ensinada na universidade não corresponde à Geografia ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio. Isso tem a ver com a pouca ou mesmo total falta de articulação da universidade com a educação básica, no momento de elaborar os currículos dos cursos de graduação, planejar e desenvolver as práticas formativas, sem se observar para onde/quem se destinam os profissionais formados nesses cursos, mediante essas práticas de formação. A nosso ver, não se trata da complexidade da natureza dos conhecimentos produzidos e socializados na universidade, mas sim da falta de clareza de seus objetivos em relação à formação dos futuros professores e, assim, de suas finalidades/utilidades no exercício da prática profissional. De fato, os cursos de formação inicial, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional docente (PIMENTA, 2007).

O segundo aspecto diz respeito à separação entre formação pedagógica e formação específica ou, ainda, a pouca ênfase dada à formação pedagógica nos cursos de licenciaturas das diferentes áreas, excetuando-se a pedagogia, decorrente de uma concepção de formação inspirada

no modelo da racionalidade técnica (PEREIRA, 1999). Nesse sentido, os/as professores/as deste estudo revelaram que aprenderam muito pouco sobre o ser professor/a e sobre o saber-ensinar Geografia em seus cursos de formação inicial, de modo que, ao assumirem suas funções docentes, os saberes construídos na graduação não davam conta de responder às questões postas pelas situações da prática profissional. Diante disso, esses/as professores/as indicaram que foi no exercício da profissão, no cotidiano da sala de aula, testando, experimentando, errando e acertando que aprenderam boa parte – a mais significativa – do que sabem sobre o ser professor/a e sobre o saber-ensinar Geografia. Dessa forma, esses/as professores/as revelaram, com bastante clareza, que foi/é nas situações da prática docente que eles/as aprenderam/aprendem a ser professor/a e a ensinar Geografia, ou seja, em outras palavras, “é sendo professor que eu vou aprendendo a ser professor, da mesma forma como é ensinando Geografia que eu vou aprendendo a ensinar Geografia” (Professor Nestor).

Assim, conforme referido, as configurações das práticas de ensinar Geografia, os dilemas e desafios de ser professor/a de Geografia, as diversas formas de aprendizagem do conhecimento geográfico, as necessidades formativas dos/as professores/as evidenciadas em função das situações complexas da prática e, enfim, as implicações dos/as professores/as deste estudo com seus processos formativos revelaram, acima de tudo, as estreitas relações entre as trajetórias de formação e a aprendizagem e ressignificação do saber-ensinar. Essas relações, por sua vez, manifestam-se nas aprendizagens docentes construídas ao longo das trajetórias de formação dos/as professores/as, desde os primeiros contatos com a escola e o início do processo de escolarização até as situações de formação no contexto da prática profissional. Desse modo, constatamos que a trajetória de formação pré-profissional, a trajetória de formação acadêmico-profissional e a trajetória profissional dos/as professores/as que participaram desta pesquisa configuram-se, no contexto deste estudo, como experiências singular de formação e aprendizagem do saber-ensinar, ou seja, do aprender ser professor/a e do aprender ensinar Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarmos as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar como objeto estudo, assumimos a concepção de formação docente segundo a qual o processo de aprender o trabalho docente, ou seja, de aprender ensinar e de aprender ser professor, acontece ao longo da vida. Assim, compreendemos a formação docente e os processos de aprendizagem do saber-ensinar como processos de longa duração, sem um estágio final, extrapolando os limites dos tempos e espaços destinados à preparação/qualificação formal ou certificada dos professores. Nesse sentido, reconhecemos que a formação do professor e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento do saber, do saber-ser e do saber-fazer acontecem em diferentes tempos, espaços e contextos, seja nas instituições oficiais de formação, nos ambientes de exercício da profissão ou, ainda, nos espaços de socialização de um modo geral.

Nessa perspectiva, as experiências de formação vivenciadas na educação básica, nos cursos de formação inicial e, inclusive, no exercício da docência, configuram-se como experiências singulares de formação e, conseqüentemente, de aprendizagem do saber-ensinar. Nesse sentido, o desenvolvimento deste estudo objetivou investigar as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar, compreendendo a trajetória de formação pré-profissional, a trajetória de formação acadêmico-profissional e a trajetória de formação no contexto da prática docente. Diante disso, o desenvolvimento desta pesquisa postulou apreender experiências de formação vivenciadas ao longo das trajetórias formativas de professores/as de Geografia, cujas marcas do processo de escolarização na formação pessoal/profissional dos/as professores/as tenham contribuído significativamente para a aprendizagem do saber-ensinar. Para tanto, realizamos uma análise descritiva e interpretativa das narrativas autobiográficas de professores/as de Geografia acerca de suas trajetórias de formação, compreendendo experiências vivenciadas na trajetória de escolarização pré-profissional, na trajetória de formação acadêmico-profissional e na trajetória profissional.

No decorrer do desenvolvimento deste estudo, conforme referido nas análises anteriores, evidenciamos que a aprendizagem do saber-ensinar dos/as nossos/as professores/as colaboradores/as acontece ao longo de suas trajetórias de formação, compreendendo a formação pré-profissional, a formação profissional inicial e a formação no contexto da prática docente. Assim, constatamos que muitas experiências vivenciadas por esses/as professores/as na educação

básica, no curso de formação inicial e no exercício da prática profissional configuram-se como experiências singulares de formação e de aprender ser professor/a e ensinar Geografia. Com isso, caracterizamos as trajetórias de formação desses/as professores/as, identificamos as marcas do processo de escolarização em sua formação pessoal e profissional, revelamos experiências que favoreceram e contribuíram significativamente para a aprendizagem do saber-ensinar e, assim, evidenciamos e analisamos as relações entre as trajetórias formativas e a aprendizagem e ressignificação do saber-ensinar desses/as docentes. A partir dessas constatações, o estudo permitiu estabelecer alguns entendimentos relativos às trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar, dentre os quais destacamos alguns aspectos.

O primeiro aspecto diz respeito ao início da escolarização dos/as professores/as deste estudo, o qual se caracteriza como um momento singular de seus processos de formação pessoal/profissional, à medida que deixaram lembranças marcantes concorrendo diretamente para a constituição de representações, crenças e concepções relativas à escola, ao ensino e ao saber-ensinar. Nesse sentido, a partir de suas primeiras experiências de escolarização, esses/as professores/as construíram imagens da escola, compreendendo a organização do espaço educacional, a institucionalização/formalização do ensino e a cultura escolar de modo geral, que ficaram guardadas em seus imaginários e que, certamente, têm uma implicação em suas formas de vê, conceber e fazer a escola hoje, no contexto de sua prática profissional. Da mesma forma, a lembranças das primeiras professoras, ao serem ressaltadas nas narrativas, avultaram como marcas importantes dos primeiros anos do processo de escolarização na formação pessoal/profissional desses/as professores/as, considerando que a prática dos antigos mestres influencia a prática dos professores de hoje, a partir da assimilação e internalização de estilos e maneiras de ser e fazer docente.

O segundo aspecto tem a ver com os primeiros contatos dos/as nossos/as interlocutores/as com o saber geográfico, os quais aconteceram num momento marcado pela desvalorização e marginalização da Geografia enquanto área de conhecimento e componente formativo do currículo da educação básica, refletindo a conjuntura político-econômica e ideológica da época²⁷. Nesse contexto, esses/as professores/as vivenciaram, na condição de alunos/as, práticas

²⁷ Os/as professoras/as da pesquisa tiveram seus primeiros contatos com o saber geográfico, de acordo com suas narrativas, no período da Ditadura Militar, momento marcado pelas reformas educacionais que ajustavam à educação formal ou oficial ao projeto político-econômico e ideológico do regime militar, de modo que as ciências humanas, dada suas possibilidades e capacidades de formação/esclarecimento político da população, foram

burocráticas de ensino, onde a Geografia era abordada de forma tradicional e desarticulada da realidade, comprometendo a compreensão crítica do temário geográfico. Em função disso, entre outras coisas, esse momento significou/representou uma experiência, em última análise, negativa na formação pessoal/profissional desses/as professores/as, do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem e da construção e desenvolvimento do conhecimento geográfico pelos/as então alunos/as. Assim, as marcas herdadas dos primeiros contatos desses/as professores/as com o ensino de Geografia, ao provocarem aproximações e/ou distanciamentos em relação ao saber geográfico, implicaram direta e/ou indiretamente em seus processos de formação e de aprendizagem do saber-ensinar e, conseqüentemente, em seus modos de ser e fazer relativamente a suas práticas de ensino enquanto professores/as de Geografia.

O terceiro aspecto indica que, no decorrer da educação básica, especialmente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, quando a Geografia passa a constituir uma matéria curricular autônoma e independente, os/as professores/as desta pesquisa conviveram com professores de Geografia cujas práticas de ensinar/aprender distanciavam-se das necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos, baseadas fundamentalmente em metodologias tradicionais de ensino. Dessa forma, os contatos desses/as professores/as com o ensino de Geografia nesse período específico de suas trajetórias de escolarização, conforme referido em suas narrativas, contribuíram para a constituição e/ou consolidação de imagens e representações, por vezes, negativas e pouco atraentes do ponto de vista conceitual desta área de conhecimento enquanto matéria de ensino e componente formativo curricular. Considerando que as experiências vivenciadas ao longo das trajetórias de escolarização deixam marcas e, por isso mesmo, influenciam a forma de ser e de fazer dos professores, ressaltamos que os contatos desses/as professores/as com as práticas de ensino de Geografia no decorrer da educação básica configuraram-se como experiências singulares de formação, implicando fortemente no processo de constituição de seus conhecimentos relativos à Geografia e à maneira de ser professor/a e saber-ensinar.

O quarto aspecto revela que, no momento da escolha profissional, a opção pela carreira docente e pela área de Geografia significou um marco nas trajetórias de formação pessoal e profissional dos/as professores/as deste estudo, à medida que consideramos as motivações e as conseqüências das escolhas que caracterizam este importante acontecimento da vida do/a professor/a. De maneira geral, esses/as professores/as terminaram ingressando no curso de forma-

suprimidas, reprimidas e/ou marginalizadas no currículo das escolas oficiais e, inclusive, das universidades. Nesse contexto, a Geografia e a História foram drasticamente prejudicadas, sendo, no currículo da educação básica (antigo primário e ginásio), aglutinadas, dando origem à disciplina de Estudos Sociais.

ção de professores de Geografia motivados, primeiramente, por fatores sócio-econômicos, e, num segundo plano, por fatores de ordem mais conceitual, em função de seus contatos com o saber geográfico e seus interesses por esta área de conhecimento. Assim, apesar de terem vivido, na trajetória escolar anterior, práticas de ensinar/aprender que não favoreceram sua aproximação com a Geografia, esses/as professores/as desenvolveram certo interesse pelo conhecimento geográfico, devido, sobretudo, às suas formas de ser e estar no mundo, à medida que foram atraídos/as pelas potencialidades e possibilidades que a Geografia tem de explicar a realidade do sistema mundo-sociedade, a partir do estudo e da análise sócio-espacial.

Ou seja, a escolha desses/as professores/as pelo curso de Geografia se deu, primeiramente, por um condicionamento sócio-econômico (a necessidade de ingressar na universidade, dificultada pelo baixo poder econômico da família que não tinha condições de manter o/a filho/a numa escola que preparasse os/as alunos/as para ascender aos cursos de carreiras social e economicamente mais promissoras, restando aos/às estudantes mais pobres as licenciaturas, pouco procuradas pelas classes mais abastadas) e, em segundo lugar, uma vez que tinham de escolher entre licenciaturas de diferentes áreas, por um condicionamento pessoal (o interesse pela Geografia, desenvolvido a partir de práticas não necessariamente escolares, como o gosto pela leitura de assuntos diretamente relacionados a aspectos contemplados no temário geográfico). Dessa forma, considerando as implicações da escolha profissional na carreira docente, este momento configura-se como experiência marcante de formação pessoal e profissional desses/as professores/as, à medida que suas configurações mantêm estreitas relações com os rumos e encaminhamentos do curso de formação inicial e, inclusive, com a postura que o/a professor/a assume em relação à docência e ao ensino de Geografia.

O quinto aspecto remete aos momentos e vivências marcantes do curso de formação inicial, caracterizados nas narrativas dos/as professores/as desta pesquisa pelas lembranças dos primeiros contatos com o ambiente e a vida acadêmica, dos professores-formadores e de suas práticas formativas, das matérias marcantes e da Prática de Ensino. A entrada na universidade, o início da vida universitária e as primeiras experiências no curso de formação inicial foram marcados pelo estranhamento do novo, provocado pelo choque entre a cultura do processo de escolarização anterior e a cultura acadêmica, colocando esses/as professores/as numa situação de questionamento, resignificação e/ou adaptação em relação a suas representações, crenças e concepções acerca da escola, do ensino e do saber-ensinar. Inicialmente, ao se depararem com uma dinâmica metodológica bem diferente daquela vivenciada na educação básica, esses/as

professores/as tenderam a questionar a eficácia das “novas” formas de ensinar/aprender, sobretudo quando estas se distanciavam das práticas de ensino-aprendizagem experienciadas na escolarização anterior. Além disso, ao ingressarem na universidade e estabelecer os primeiros contatos com o mundo acadêmico, esses/as professores/as, de maneira geral, foram tomados por um forte sentimento de frustração, à medida que não tiveram suas expectativas em relação ao ensino superior confirmadas. Certamente, esse estranhamento e essa frustração iniciais que marcaram as primeiras experiências desses/as professores/as no curso de graduação repercutiram fortemente em seus processos de formação pessoal/profissional, considerando que esses fatos influenciaram suas posturas enquanto alunos/as durante o curso, o que, por sua vez, influenciou o tipo de professor/a no qual se tornaram.

Da mesma forma, alguns professores-formadores marcaram significativamente a formação pessoal/profissional dos/as professores/as deste estudo, seja pela aproximação ou distanciamento, assimilação/inspiração ou refutação de suas práticas formativas no contexto do curso de formação inicial. Nesse sentido, alguns professores-formadores, ao serem lembrados nas narrativas dos/as interlocutores/as como inesquecíveis e fonte de inspiração, como referencial de “bom professor” ou de “professor ideal”, certamente contribuíram com a constituição das maneiras, dos estilos de ser e de fazer, em fim, das identidades docentes desses/as professores/as em suas relações com a profissão docente, o ensino de Geografia e o saber-ensinar. Por outro lado, a convivência com professores-formadores lembrados como “maus professores”, burocráticos, tradicionais, cujas práticas formativas não correspondiam às expectativas dos/as alunos/as (futuros/as professores/as), marcaram negativamente a formação pessoal e profissional dos/as nossos/as interlocutores/as, à medida que contribuíram para a constituição de imagens e representações negativas da docência e do saber-ensinar. Além disso, a convivência com esses professores-formadores provocou, na época do curso de formação inicial, um distanciamento desses/as professores/as em relação a algumas áreas de estudo contempladas no temário geográfico o que, por sua vez, repercutiu diretamente em suas práticas docentes, cuja consequência mais imediata costuma ser a marginalização de determinados conteúdos nas aulas de Geografia.

Nesse sentido, a dicotomia Geografia Física/Geografia Humana determinou as aproximações ou distanciamentos desses/as professores/as em relação às diversas áreas/matérias curriculares do curso de formação inicial. De modo geral, esses/as professores/as, enquanto alunos/as da graduação, aproximaram-se mais das matérias da chamada área humana o que, certamente, gerou uma lacuna em sua formação pessoal/profissional, à medida que deixaram de

construir certos conhecimentos necessários à prática de ensinar Geografia, considerando que o ensino dos conteúdos relacionados a aspectos mais físicos são tão importantes quanto o ensino dos conteúdos relacionados a aspectos mais humanos²⁸. Não por acaso, as disciplinas da chamada área Física eram ministradas por professores-formadores que não trazem boas lembranças para os/as nossos/as interlocutores/as, sendo que, tanto as práticas formativas desses professores quanto as matérias sobre sua responsabilidade marcaram negativamente a formação pessoal/profissional desses/as professores/as o que teve/tem importantes implicações no processo de aprendizagem de seu saber-ensinar e em suas relações com a docência e o ensino de Geografia.

A Prática de Ensino, por sua vez, não significou uma experiência positiva na trajetória de formação acadêmico-profissional dos/as professores/as desta pesquisa, à medida que, enquanto espaço de articulação teoria-prática, mobilização, produção, ressignificação e/ou consolidação dos saberes requeridos pela/na ação docente, deixou de cumprir com sua função no processo de formação do/a professor/a. Dessa forma, esses/as professores/as vivenciaram, no curso de formação inicial, uma Prática de Ensino descaracterizada, do ponto de vista da sistematização do ensino, orientação, monitoramento, acompanhamento e avaliação do Estágio, acontecendo, na maioria das vezes, de forma desorganizada, sem um programa/planejamento bem estruturado. Nessas condições, a Prática de Ensino vivenciada por esses/as professores/as na graduação também não apresentava um projeto de formação bem definido, sendo desenvolvida, notadamente, sem se ter clareza de seus propósitos, objetivos e significados quanto ao seu papel no curso de formação inicial. Conforme referido nas narrativas, a Prática de Ensino era um “faz-de-conta”, representação que revela o significado atribuído por esses/as professores/as a este momento singular de suas trajetórias de formação, indicando que essa experiência contribuiu para a constituição de imagens pouco favoráveis da docência e do saber-ensinar. Assim, inferimos que este aspecto comprometeu sensivelmente a formação pessoal/profissional e a aprendizagem do saber-ensinar desses/as professores/as, considerando que, no momento de encontro com a docência no contexto da formação inicial, depararam-se com o descaso e falta de compromisso/comprometimento das instituições formadoras e dos professores-formadores em relação à Prática de Ensino e, conseqüentemente, ao processo formativo.

²⁸ Conceitualmente, o que se postula hoje sobre esse assunto é que o ensino da Geografia não deve se pautar nessa divisão, ao contrário, deve superar a dicotomia Geografia Física/Geografia Humana, articulando os conhecimentos de todas as áreas contempladas no temário geográfico de forma que possa dar conta da complexidade que caracteriza a realidade sócio-espacial.

O sexto aspecto remete ao ingresso na docência e às primeiras experiências profissionais docentes, momentos que se caracterizam nas trajetórias de formação dos/as professores/as deste estudo pelo choque com a realidade, ao passarem da cultura acadêmica, vivenciada no curso de formação inicial na condição de aluno/a, à cultura escolar, vivenciada no âmbito da prática profissional na condição de professor/a. Nesse contexto, o início da carreira desses/as professores/as foi marcado por estranhamentos, decepções, frustrações e necessidades de adaptações, diante das situações complexas da prática, com as quais, de modo geral, eles/as não tinham aprendido a lidar na trajetória de formação anterior. Assim, diante dos desafios impostos pelas circunstâncias da prática, esses/as professores/as foram instados a mobilizar o repertório de saberes profissionais constituídos ao longo de suas trajetórias de formação, situação que exigiu, além da mobilização desses saberes, a atualização, ressignificação e/ou produção de novos saberes, à medida que os conhecimentos já consolidados não atendiam às demandas vigentes do trabalho pedagógico. Dessa forma, os primeiros momentos e vivências desses/as professores/as no exercício da prática profissional configuraram-se como experiências singulares de formação e aprendizagem do saber-ensinar, repercutindo diretamente nos seus modos de ser e fazer docente, ou seja, contribuindo significativamente para a constituição, afirmação e consolidação do ser professor/a e da prática de ensinar Geografia.

O sétimo aspecto diz respeito aos investimentos na carreira e às aprendizagens na/da prática docente, aspecto este caracterizado nas trajetórias de formação dos/as professores/as desta pesquisa como experiências formativas que contribuíram singularmente com a formação permanente e contínua desses/as docentes e, conseqüentemente, com a aprendizagem e qualificação do saber-ensinar. Nesse sentido, a participação desses/as professores/as em cursos de pós-graduação, em cursos de qualificação/atualização profissional de curta duração, em eventos científicos nas áreas de educação e ensino de Geografia, bem como o acesso a outros meios menos formais de informação/formação repercutiram positivamente em suas práticas, significando melhorias do ponto de vista do atendimento às demandas do processo ensino-aprendizagem. Mesmo sem apoio institucional, esses/as professores/as apresentaram, ao longo de suas trajetórias de formação, significativas disposições para investir na carreira, o que significou, sobretudo, seu desenvolvimento pessoal/profissional e, por conseguinte, a qualificação de suas práticas e, desse modo, a elevação da qualidade do ensino. Assim, os investimentos na carreira revelaram que a formação no contexto da prática docente contribuiu diretamente para a constituição, ressignificação e consolidação da prática profissional desses/as professores/as, evidenciando,

dessa forma, que as experiências formativas vivenciadas no exercício da profissão favoreceram e contribuíram significativamente com a formação e a aprendizagem do saber-ensinar desses/as professores/as.

O último aspecto que destacamos coloca em evidência as relações entre as trajetórias de formação e a aprendizagem e ressignificação do saber-ensinar dos/as professores/as deste estudo, as quais se manifestam nas configurações das práticas de ensinar Geografia, nos dilemas e desafios de ser professor/a de Geografia, nas necessidades formativas colocadas pela prática docente e, contudo, nas implicações desses/as professores/as com seus processos de formação pessoal e profissional. Conforme referido nas análises anteriores, muitas experiências vivenciadas em diferentes tempos, espaços e contextos das trajetórias de formação dos/as professores/as se configuram como experiências singulares de formação e aprendizagem do saber-ensinar. Por isso, indicamos que as trajetórias de formação desses/as professores/as que colaboraram com este estudo mantêm uma estreita relação com o processo de aprender ser professor/a e de aprender ensinar Geografia, relação esta que possibilita a ressignificação do saber-ensinar na própria dinâmica das práticas profissionais desses/as professores/as.

Todos esses aspectos, que caracterizam as trajetórias formativas dos/as professores/as do estudo, revelam as marcas do processo de escolarização na formação pessoal/profissional dos/as nossos/as interlocutores/as, bem como identificam experiências que favoreceram, ou não, a aprendizagem do seu saber-ensinar, evidenciando momentos e vivências que contribuíram significativamente para seus processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor/a. Assim, as configurações desses aspectos revelam que as trajetórias de formação desses/as professores/as mantêm uma estreita relação com o processo de aprendizagem e ressignificação de seu saber-ensinar, à medida que as experiências formativas vivenciadas em diferentes tempos e espaços do processo de escolarização e de exercício da docência contribuíram de forma singular para a constituição de seus modos de ser e fazer docente, de ser professor/a e de ensinar Geografia. Dessa forma, indicamos que os objetivos do estudo encontram-se sistematicamente contemplados na análise descritiva e interpretativa das narrativas autobiográficas acerca das trajetórias de formação desses/as professores/as, bem como ratificados nas considerações finais sobre as constatações e entendimentos construídos no desenvolvimento da pesquisa.

Compreendendo a pesquisa educacional e, especialmente, a pesquisa sobre formação de professores como espaço de reflexão sobre a escola, o ensino, a profissão docente e os processos formativos docentes, ressaltamos as possibilidades e potencialidades deste estudo como fomento

para pensar e repensar a atualidade destes e de outros temas relacionados à educação. Nesse sentido, destacamos que a formação de professores precisa ser (re)pensada, do ponto de vista de seus princípios, pressupostos e fundamentos, considerando as necessidades formativas docentes provocadas pelas demandas da prática profissional. Indicamos, pois, a partir das constatações deste estudo, que a formação do professor deve partir do professor, ao mesmo tempo em que deve ter nele a sua caixa de ressonância, ou seja, a formação deve ser pensada, planejada e desenvolvida de acordo com as necessidades formativas do professor, que por sua vez refletem as demandas da escola e do ensino. Ainda a título de sugestão e reflexão, indicamos que a formação docente deve considerar as histórias de vida pessoais e profissionais, as trajetórias formativas e suas implicações na constituição dos modos de ser e fazer docente, de forma que temas como as marcas dos processos de escolarização na formação pessoal/profissional do professor, as experiências marcantes de formação vivenciadas ao longo da vida, os tempos, lugares e pessoas que deixaram marcas e que influenciam o modo de pensar e fazer do professor sejam problematizados e debatidos no contexto dos cursos de formação inicial e continuada, a fim de que se convertam em meios de formação.

A conclusão deste trabalho significa, acima de tudo, sua inconclusão, à medida que não é possível (nem era nossa pretensão) dar conta de toda a complexidade que envolve o fenômeno educacional e, neste caso específico, a questão da formação de professores. Assim, este estudo permitiu, antes de qualquer certeza, construir alguns entendimentos ou pistas que podem levar à compreensão de alguns aspectos relativos aos processos formativos e constitutivos do professor, do seu saber-ensinar e da profissão docente. Nesse sentido, a investigação das trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar possibilitou apreender e compreender, provisoriamente, alguns aspectos relativos ao processo de aprender ensinar e de aprender ser professor/a. Desse modo, desejamos abrir caminhos, indicando questões que precisam ser investigadas, sempre na direção de compreender melhor o professor, seus processos formativos e sua prática.

Esperamos, pois, com este estudo, contribuir com a melhoria dos processos educativos escolares, em especial do ensino de Geografia e, por conseguinte, avançar rumo a rupturas mais significativas que transgridam as barreiras da ordem estabelecida. Assim, nosso desejo maior é que outros meninos aprendam a *ler e escrever*, e que, talvez, possam, um dia, estar diante de uma turma de pessoas desconhecidas e desejosas de algo, aprendendo a *ser professor*. Dessa forma,

colocamo-nos do lado daquelas pessoas que se movem, também, em função daquela utopia opaca e pouco definida, mas que carrega nossas vontades mais verdadeiras.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2007a.
- _____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007b.
- BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BRABANT, J.M. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 15-23.
- BRITO, A. E. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas... e trajetórias... **Linguagens, Educação e Sociedade**, ano. 1, n. 17, p. 29-38, jul./dez. 2007a.
- _____. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007b, p. 47-62.
- _____. Analisando a prática pedagógica como contexto de formação e de produção dos saberes docentes. In: IBIAPINA, I. M. L. M; CARVALHO, M. V. C. **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2006a, p. 117-126.
- _____. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas pedagógicas: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b, p. 41-54.
- CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB-Porto Alegre, 2003, p. 57-64.
- _____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 83-134.
- _____. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra livre**, n. 16, São Paulo, 2001.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2006.
- _____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 17-34.

GARCÍA, C. M. **El pensamiento del profesor**. Barcelona: CEAC, 1987.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília/DF: Liber Livro, 2007.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11. n. 2. p. 327-345, 2005.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

GOODSON, I. F. Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 63-70.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Araquara/SP: Autores Associados, 2005, p. 5-24.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 79-110.

HURBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 64-89.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. C; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: 2006, p. 221-231.

_____. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. São Paulo. USP/FFLCH/DG, 2004. (Tese de Doutorado). 366p.

_____. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. e al (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB-Porto Alegre, 2003a, p. 11-22.

_____. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Porto Alegre: Mediação, 2003b.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 57-74.

MENDES, B. M. M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007b, p. 111-124.

_____. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas pedagógicas: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b, p. 193-206.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos/SP: EDUFSCAR, 1996, p. 59-91.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos/SP: EDUFSCar, 2002.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 17. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. v. 1. São Paulo: Contexto, 2008b.

NONO, M. A; MIZUKAMI, M. G. N. Processo de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, dez. 2006.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 11-30.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999, p. 13-34.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

OLIVEIRA, A. U. de. Situação e tendências da Geografia. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 24-29.

PACHECO, J. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

- PALMA FILHO, J. C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESPI, 2004, p. 145-167.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dezembro/1999.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-35.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2007, p. 249-288.
- _____. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 111-142.
- REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, 15(16), 17-34, 2008.
- ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15. p. 129-144, 2000.
- SAIKI, K; GODOI, B. A prática de ensino e o estágio supervisionado. In: PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 26-31.
- SAVELI, E. L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**, Ponto Grossa/PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan.-jun./2006.
- SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador/BA: UNEB, 2006.
- STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação docente, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 05-24.
- TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, a. XXI, n. 73, dez./2000, p. 209-244.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2007, p. 219-248.

_____. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. **A Geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006a, p. 14-33.

_____. A formação do professor de geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N, N; OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006b, p. 234-234.

_____. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 30-38.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Ficha de Identificação do Perfil dos/as Professores/as

1 Identificação:

Nome: _____

Escola/s aonde trabalha atualmente: _____

Local (zona): _____ Turno/s: _____

Nível/is de Ensino: _____

Disciplina/s: _____ Série/s: _____

2 Formação básica e profissional:

Onde você cursou a maior parte do:

Ensino Fundamental:

Sistema de ensino: _____ Cidade: _____ Período: _____

Ensino Médio:

Curso: _____

Sistema de ensino: _____ Cidade: _____ Período: _____

Ensino Superior – Graduação:

Curso: _____

Instituição: _____ Período: _____

Pós-Graduação:

Especialização: _____

Instituição: _____ Período: _____

Mestrado: _____

Instituição: _____ Período: _____

Doutorado: _____

Instituição: _____ Período: _____

3 Experiências docentes:

Quando e onde você ingressou na docência?

Sistema de Ensino: _____ Cidade: _____ Ano: _____

Nível de Ensino: _____ Disciplina/s: _____

Ao longo de seu itinerário profissional docente você já trabalhou no/na:

Níveis/Modalidades de ensino:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Educação Infantil | <input type="checkbox"/> EJA/Ensino Fundamental |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (1ª-4ª séries) | <input type="checkbox"/> EJA/Ensino Médio |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (5ª-8ª séries) | <input type="checkbox"/> Educação Especial |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio Regular | <input type="checkbox"/> Ensino Superior (Graduação) |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio Profissionalizante | <input type="checkbox"/> Pós-Graduação |

Sistema de Ensino:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Público | <input type="checkbox"/> Filantrópico |
| <input type="checkbox"/> Privado | <input type="checkbox"/> Outro |

Turnos:

- Diurno
 Noturno

Teresina/2009

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Material de Orientação para Escrita de Narrativa Autobiográfica

1 Identificação:

Professor/a: _____

2 Orientações:

A Narrativa Autobiográfica é um instrumento de pesquisa e formação. A escrita de uma narrativa sobre algum aspecto ou fase da própria vida pode levar a pessoa a um processo de formação. Ao mesmo tempo, o produto dessa narrativa pode auxiliar a construção de conhecimento sobre diversos fenômenos relacionados à vida das pessoas. Por isso, convidamos você a compartilhar conosco sua história de vida escolar e profissional, suas experiências como aluno/a e professor/a de Geografia, desde os primeiros contatos com a escola até os dias atuais, no exercício da profissão.

A escrita de uma narrativa é um momento de encontro da pessoa consigo mesma; é um momento de vê e rever os caminhos que percorreu e que a conduziram ao que ela é hoje; é um momento de reflexão, conhecimento e reconhecimento de si. Por isso, ao escrever sua narrativa, procure lembrar e refletir sobre as experiências que mais marcaram a sua trajetória de formação, sobretudo aquelas relacionadas ao ensino de Geografia, como aluno/a e professor/a. Procure lembrar dos tempos, dos lugares e das pessoas que marcaram mais significativamente sua trajetória de vida escolar e profissional, cujas influências ajudaram a transformá-lo/la na pessoa e no/a professor/a que você é hoje.

Para auxiliar a escrita de sua narrativa, sugerimos que você procure abordar alguns temas (listados abaixo). Não precisa seguir a mesma sequência, comece por onde achar melhor, mas recomendamos que você escreva sua narrativa em forma de texto corrido, sem divisões, sequen-

ciando os fatos e acontecimentos conforme eles irão aparecendo em sua lembrança. Este é um exercício de contar história, por isso, descreva conforme suas lembranças os acontecimentos que marcaram sua trajetória de vida escolar e profissional. Você pode recorrer a documentos, fotos, amigos e/ou familiares para reconstituir sua trajetória de formação, podendo citar datas, lugares e pessoas. **Sua identidade e de outras pessoas que possam vir a ser citadas por você na narrativa será mantida no anonimato, pois vamos substituir os nomes verdadeiros por nomes fictícios.**

Temas geradores:

- Início da escolarização: primeiros contatos com a escola e com o saber geográfico
- Lembranças das aulas e dos professores de Geografia da educação básica (5ª a 8ª séries e ensino médio)
- (Escolha profissional: por que ingressar num curso de formação de professores? Porque o curso de Geografia?)
- Lembranças dos primeiros contatos com o ambiente universitário e com a vida acadêmica, dos professores-formadores e suas práticas formativas, das matérias marcantes e da Prática de Ensino
- O ingresso na docência e as primeiras experiências como professor/a
- Investimentos pessoais/profissionais: cursos de qualificação/formação realizados ao longo da carreira e suas implicações na prática docente (após realizar esse/s curso/s houve alguma mudança na sua prática docente? O que mudou? Como mudou?)
- Ser professora/a de Geografia e ressignificar o saber-ensinar: como você descreve sua prática de professor/a de Geografia? O que é ser professor/a de Geografia? Onde e como você aprendeu/aprende ensinar Geografia? Que saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) são necessários para ensinar Geografia? Você possui esses saberes? Onde e como você aprendeu/aprende esses saberes?

Boas lembranças, bons encontros e reencontros!

*Prof. Francisco das Chagas Rodrigues da Silva
Teresina/2009*

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

CONVITE

Vimos, através deste, convidá-lo/a a participar como professor/a colaborador/a da pesquisa **TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA: INTERFACES COM O SABER-ENSINAR**, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina/2009

Prof. FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DA SILVA
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd/UFPI
Matrícula nº. 07PG4023

Prof^a. Dra. BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd/UFPI
Orientadora da Pesquisa

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

TERMO DE CESSÃO

Pelo presente documento, declaro, como interlocutor/a, que cedo e transfiro, neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, a totalidade dos direitos de autor(a) sobre minhas participações orais e escritas prestadas ao pesquisador FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DA SILVA, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Este documento de cunho declaratório dar-se-á com referência à pesquisa **TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA: INTERFACES COM O SABER-ENSINAR**, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, de autoria do pesquisador acima citado, da qual participo, de acordo com o processo de investigação desenvolvido pelo autor.

Teresina/PI, ____/____/ 2009.

PROFESSOR/A: _____

Assinatura do/a Professor/a

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

TERMO DE ADESÃO

Pelo presente documento, declaro aderir, voluntariamente, como interlocutor/a, à pesquisa **TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA: INTERFACES COM O SABER-ENSINAR**, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, de autoria de FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DA SILVA, da qual participei de acordo com o processo de investigação desenvolvido pelo autor.

Teresina/PI, ____/____/ 2009.

PROFESSOR/A: _____

Assinatura do/a Professor/a

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)