



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PPPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS- CCHL
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA- PPGGEO



LARISSA SOUSA MENDES

**“ POR AMOR A DOCÊNCIA! ”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
PARTILHADAS ENTRE DISCENTES DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

TERESINA-PI

2019

LARISSA SOUSA MENDES

**“ POR AMOR A DOCÊNCIA! ”: Representações sociais partilhadas entre
discentes da Licenciatura em Geografia.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Geografia (PPGGEO), da
Universidade Federal do Piauí- UFPI.

Área de Concentração: Organização do Espaço
e Educação Geográfica.

Orientadora: Prof. Dr. ^a Josélia Saraiva e
Silva.

TERESINA-PI

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

M538P Mendes, Larissa Sousa.
“ Por amor a docência! ” : representações sociais partilhadas
entre discentes da Licenciatura em Geografia / Larissa Sousa
Mendes. -- 2018.
160 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro
de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Teresina, 2018.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Josélia Saraiva e Silva.”

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Formação docente.
3. Representações sociais. I. Título.

CDD 910.7

Elaborado por Thais Vieira de Sousa Trindade - CRB-3/1282

LARISSA SOUSA MENDES

"POR AMOR A DOCÊNCIA!: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARTILHADAS ENTRE DISCENTES DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA."

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Orientadora: Profa. Dra. Josélia Saraiva e Silva

Aprovado em 28 / 02 / 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Josélia Saraiva e Silva

[Orientadora - Presidente]

JOSÉLIA SARAIVA E SILVA

Profa. Dra. Mugiany Oliveira Brito Portela

[Examinadora Interna ao Programa – PPGGEO – UFPI]

MUGIANY DE OLIVEIRA BRITO PORTELA

Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo

[Examinador Interno ao Programa – PPGGEO – UFPI]

RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO

Prof. Dr. Nestor André Kaercher

[Examinador Externo à Instituição - UFRGS]

NESTOR ANDRÉ KAERCHER

Aos meus pais, Antonio e Regina, pelo amor incondicional e os investimentos na minha formação pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

“O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes.”
Cora Coralina

Caberiam aqui muitos agradecimentos a um grande número de pessoas. Isto porque a construção desta dissertação não foi apenas fruto de esforços pessoais e sim de um trabalho coletivo ao longo de muitos anos que ultrapassa o período de tempo formal do curso de mestrado. Por esta razão, neste momento especial deixo eternizada a minha gratidão a algumas pessoas que contribuíram para a concretização deste trabalho.

Com admiração e de modo especial, a minha orientadora, professora Dr.^a Josélia Saraiva e Silva, uma educadora que com competência e sensibilidade me guiou neste mundo tão fascinante de descobertas que é a pesquisa acadêmica em Educação. Obrigada pelo carinho, disponibilidade e a leitura precisa do trabalho. A sua forma de ser professora é inspiração para o que eu quero ser com os meus alunos.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPI por todos os ensinamentos, de modo especial aos professores Antonio Cardoso Façanha, Carlos Sait Pereira de Andrade, Armstrong Miranda Evangelista, Bartira Araújo Viana, Andréa Lourdes Monteiro Escabelo e com destaque aos professores Mugiany Oliveira Brito Portela e Raimundo Lenilde de Araújo pelas contribuições na banca de qualificação.

Agradeço ao Prof. Dr. Nestor André Kaercher pelo aceite em participar da banca de defesa desta dissertação, por todas as contribuições à pesquisa sobre o ensino de Geografia e por lembrar da poesia que ainda pulsa e pode ter lugar no ambiente acadêmico.

Aos amigos que ganhei durante o curso de mestrado, em especial, aos amigos João Victor, Janaíra Marques, Amanda Dias, Poliana Ferraz, Ana Beatriz, Fernanda Monteiro, Wellynne Carla, Eduardo de Almeida e Katiúscya Albuquerque, pelas vivências, reflexões e aprendizados compartilhados.

A construção dessa dissertação não foi feita apenas a partir do ingresso no curso de mestrado. Há nela um acúmulo de pesquisas anteriores em outros tempos e outros espaços. Assim, agradeço a professora Dr.^a Eliana Freire do Nascimento. Obrigada pelos incentivos, orientações e por me conduzir a pesquisa acadêmica. Aprendi muito ao seu lado!

Aos professores que contribuíram para minha formação durante a graduação na Universidade Estadual do Piauí- UESPI, campus Clovis Moura, professora Dr.^a Manuela Nunes Leal, pelo apoio e incentivo. Ao professor Ms. Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho, pelos ensinamentos ao longo da minha formação acadêmica, e de modo especial ao professor Ms. Francisco Gomes Ribeiro Filho pela orientação durante a graduação e sensibilidade que transmite no seu fazer docente.

Aos meus pais, a quem dedico este trabalho, Regina Lúcia e Antonio, pela presença de amor, força e coragem, pelos investimentos na minha formação pessoal e profissional e por acreditarem que a educação é a melhor herança. À minha irmã Layane Mendes, pela torcida e amizade. Para os três, apenas três palavras podem, aproximadamente, dizer o que sinto: Eu os amo!

Ao Jucier pelo carinho e companheirismo diário. Obrigada pela presença amorosa e todo o tempo bom compartilhado, cujos sentimentos foram fonte de segurança e inspiração durante a elaboração desta dissertação.

Aos estudantes colaboradores da pesquisa, pela generosidade com que compartilharam comigo suas experiências de vida e escolares.

Aos meus alunos da rede estadual de ensino de Teresina, com quem, na disponibilidade da troca, tenho aprendido tanto, todos os dias;

Obrigada a todos, por tudo!

O Professor

*Professor, “sois o sal da terra e a luz do mundo”.
Sem vós tudo seria baço e a terra escura.
Professor, faze de tua cadeira,
a cátedra de um mestre.
Se souberes elevar teu magistério,
ele te elevará à magnificência.
Tu és um jovem, sê, com o tempo e competência,
um excelente mestre.
Meu jovem Professor, quem mais ensina e quem
mais aprende?
O professor ou o aluno?
De quem maior responsabilidade na classe,
do professor ou do aluno?
Professor, sê um mestre. Há uma diferença sutil
entre este e aquele.
Este leciona e vai prestes a outros afazeres.
Aquele mestreia e ajuda seus discípulos.
Feliz é o professor que aprende ensinando.
Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o
que ensina.
(...)*

(Cora Coralina, 1997).

RESUMO

A disciplina Geografia foi introduzida no currículo escolar como uma ferramenta teórica estratégica de reconhecimento do território nacional. Tinha por finalidade integrar o Estado-nação e proteger suas fronteiras. Por conta de tal cenário esta disciplina priorizou por um longo período a descrição e caracterização dos lugares, sobretudo dos aspectos físicos, e suas respectivas populações. Diante disso, mesmo tendo desenvolvido um arcabouço teórico-metodológico rico, com o qual passou a observar o espaço geográfico por outros ângulos, a Geografia mantém até os dias atuais, no senso comum, o estigma de ser uma disciplina escolar enciclopédica, que possui pouca relação com o cotidiano, e que por isso exige dos alunos da Educação Básica, um esforço exacerbado da memória. O exercício da docência dessa disciplina no Brasil tem acompanhado essas particularidades, pois, no senso comum, ela é tida como uma disciplina de fácil aprendizado, justamente por apresentar essas características. Neste estudo buscamos investigar o quanto de senso comum existe na compreensão de futuros professores sobre o exercício da docência. Abordamos essa questão do ponto de vista da Teoria das Representações Sociais. Desse modo, estabelecemos como objetivo geral: analisar a representação social da docência em Geografia partilhada pelos discentes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí- UFPI. Com tal análise almeja-se contribuir com as pesquisas sobre a perspectiva da docência dos licenciandos em Geografia e, assim, produzir subsídios para a elaboração de estratégias de formação docente, sobretudo no processo de formação inicial destes profissionais. Para atender ao objetivo principal da pesquisa definiu-se os objetivos específicos: Identificar o conteúdo e a estrutura da representação social da docência em Geografia no grupo de graduandos do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI, comparar as representações dos discentes que estão no início e os que se encontram na condição de concludentes do curso de Geografia e verificar a motivação dos discentes ao fazer a escolha pela licenciatura. Para tanto, buscou-se apoio na Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1969) porém dando ênfase a uma de suas teorias complementares, a Teoria do Núcleo Central formulada por Jean-Claude Abric. Para dar embasamento a discussão sobre a formação inicial do professor de Geografia utilizamos, como referencial teórico, os seguintes autores: Tardif (2002), Nóvoa (1997), Callai (2003) Pontuschka (2009, 2010), entre outros. Temos como hipótese de pesquisa a ideia de que o conteúdo e a estrutura da representação social da docência em Geografia partilhada pelos discentes no início da formação docente caracterizam-se por possuir pouco conteúdo científico, sendo elaborada a partir do senso comum. Os discentes concludentes não recebem uma formação inicial que os permitam ressignificar a docência. Para balizarmos nossas análises faremos uso da abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais (ABRIC,1998) associada a Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN,1986). Tendo como instrumentos de coleta de informações o Teste de Associação Livre de Palavras e um questionário. Como resultados, em relação à representação dos discentes do início do curso, nos dados emergiram com mais ênfase as categorias “aprender” e “conhecimento”. Quanto à representação dos discentes concludentes evidenciou-se as categorias “amor”, “dedicação”, “comprometimento” e “educar”. Constatou-se haver um complexo processo de formação dessas representações que compreendem aspectos objetivos, vinculadas às condições de trabalho docente, e aspectos subjetivos relacionadas à dimensão afetiva do processo de ensino aprendizagem. Dessa convergência entre o social e o individual os discentes formam as suas representações, orientando o modo próprio de pensar, sentir e agir em relação à profissão docente.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação docente. Representações sociais.

ABSTRACT

The discipline Geography was introduced in the school curriculum as a theoretical tool of recognition of the national territory. Its purpose was to integrate the nation-state and protect its borders. Because of this scenario, this discipline prioritized for a long period the description and characterization of places, especially physical aspects, and their respective populations. Thus, despite having developed a rich theoretical-methodological framework, with which he began to observe the geographic space from other angles, Geography has until today, in common sense, the stigma of being an encyclopedic school discipline, which has little relationship with daily life, and that therefore requires the students of Basic Education, an exacerbated effort of memory. The teaching of this discipline in Brazil has followed these characteristics, because, in common sense, it is considered as a discipline of easy learning, precisely because it presents these characteristics. In this study we seek to investigate how much common sense exists in the understanding of future teachers about the exercise of teaching. We approach this question from the point of view of Theory of Social Representations. Thus, we established as a general objective: to analyze the social representation of the teaching in Geography shared by the students of the course of Degree in Geography of the Federal University of Piauí - UFPI. With this analysis, it is hoped to contribute with the researches about the teaching perspective of the graduates in Geography and, thus, to produce subsidies for the elaboration of strategies of teacher training, mainly in the process of initial formation of these professionals. To meet the main objective of the research, the specific objectives were defined: Identify the content and structure of the social representation of teaching in Geography in the group of undergraduates of the Degree in Geography of the UFPI, compare the representations of the students that are in the beginning and those who are in the condition of conclusive of the course of Geography and verify the motivation of the students when making the choice by the degree. For this, support was sought in the Theory of Social Representations, proposed by Moscovici (1969), but emphasizing one of his complementary theories, the Central Nucleus Theory formulated by Jean-Claude Abric. To support the discussion about the initial formation of the Geography teacher, we use the following authors as a theoretical reference: Tardif (2002), Nóvoa (1997), Callai (2003) Pontuschka (2009, 2010), among others. We have as hypothesis of research the idea that the content and the structure of the social representation of the teaching in Geography shared by the students at the beginning of the teacher formation are characterized by having little scientific content, being elaborated from the common sense. Concluding students do not receive an initial training that allows them to re-signify to teaching. In order to validate our analyzes, we will use the structural approach of the Theory of Social Representations (ABRIC, 1998) associated to Content Analysis Technique (BARDIN, 1986). Having as instruments of data collection the Free Word Association Test and a questionnaire. As results, in relation to the representation of the students of the beginning of the course, the data emerged with more emphasis the categories "to learn" and "knowledge". As for the representation of the concluding students, the categories "love", "dedication", "commitment" and "education" were highlighted. It was verified that there is a complex process of formation of these representations that comprise objective aspects, linked to the working conditions of the teacher, and subjective aspects related to the affective dimension of the teaching-learning process. From this convergence between the social and the individual the students form their representations, guiding the proper way of thinking, feeling and acting in relation to the teaching profession.

Key words: Teaching Geography. Teacher training. Social representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Teoria Dialética do Conhecimento	33
Figura 2- Aportes teóricos e práticos que contribuem para a construção da representação social da docência.....	38
Figura 3- Atlas e o excesso de tarefas	53
Figura 4- Ilustração de uma RS segundo a estrutura NC e sistema periférico.	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Justificativas atribuídas pelos discentes do início do curso de licenciatura em Geografia a evocação <i>aprender</i>	116
Quadro 2 - Justificativas atribuídas pelos discentes do final do curso de licenciatura em Geografia a evocação <i>conhecimento</i>	120
Quadro 3 - Justificativas atribuídas as evocações do núcleo central da representação social da docência partilhada pelos discentes do final do curso de licenciatura em Geografia	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos discentes do início do curso de graduação em Geografia (por gênero)	84
Gráfico 2 - Distribuição dos discentes do final do curso de graduação em Geografia (por gênero)	85
Gráfico 3 - Distribuição dos discentes do início do curso de graduação em Geografia (por faixa etária)	85
Gráfico 4 - Distribuição dos discentes do final do curso de graduação em Geografia (por faixa etária)	85
Gráfico 5 - Discentes do início do curso de graduação em Geografia que exercem atividade remunerada	86
Gráfico 6 - Discentes do final do curso de graduação em Geografia que exercem atividade remunerada	86
Gráfico 7 - Renda familiar dos discentes do início do curso de graduação em Geografia	91
Gráfico 8 - Renda familiar dos discentes do final do curso de graduação em Geografia	91
Gráfico 9 - Freqüência no uso de computadores dos discentes do início do curso de graduação em Geografia	93
Gráfico 10 - Freqüência no uso de computadores dos discentes do final do curso de graduação em Geografia	93

Gráfico 11 - Estrutura da representação social da docência em Geografia para os alunos do início do curso de graduação em Geografia	112
Gráfico 12 - Estrutura da representação social da docência em Geografia para os alunos do final do curso de graduação em Geografia	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Níveis de escolarização do Pai dos discentes do início do curso de graduação em Geografia	87
Tabela 2 - Níveis de escolarização do Pai dos discentes do final do curso de graduação em Geografia	87
Tabela 3 - Níveis de escolarização da Mãe dos discentes do início do curso de graduação em Geografia.....	88
Tabela 4 - Níveis de escolarização da Mãe dos discentes do final do curso de graduação em Geografia	88
Tabela 5 - Ocupação do Pai dos discentes do início do curso de graduação em Geografia	89
Tabela 6 - Ocupação do Pai dos discentes do final do curso de graduação em Geografia	89
Tabela 7 - Ocupação da Mãe dos discentes do início do curso de graduação em Geografia	90
Tabela 8 - Ocupação da Mãe dos discentes do final do curso de graduação em Geografia	90
Tabela 9 - Posse de computador e acesso a internet dos do início do curso de graduação em Geografia	92
Tabela 10 - Posse de computador e acesso a internet dos discentes do final do curso de graduação em Geografia.....	92
Tabela 11 - Leitura de jornais e revistas dos discentes do início do curso de graduação em Geografia	93
Tabela 12 - Leitura de jornais e revista dos discentes do final do curso de graduação em Geografia	93

Tabela 13 - Frequência de leitura de jornais e revistas dos discentes do início do curso de graduação em Geografia	94
Tabela 14 - Frequência de leitura de jornais e revistas dos discentes do final do curso de graduação em Geografia.....	94
Tabela 15 - Quantidade anual de livros lidos pelos discentes do início do curso de graduação em Geografia.....	94
Tabela 16 - Quantidade anual de livros lidos pelos discentes do final do curso de graduação em Geografia.....	94
Tabela 17 - Tipo de escola freqüentada pelos discentes do início do curso de graduação em Geografia	95
Tabela 18 - Tipo de escola freqüentada pelos discentes do final do curso de graduação em Geografia	95
Tabela 19 - Localização das escolas freqüentadas pelos discentes do início do curso de graduação em Geografia.....	96
Tabela 20 - Localização das escolas freqüentadas pelos discentes do final do curso de graduação em Geografia.....	96
Tabela 21 - Traços de naturalidade dos pais dos discentes do início do curso de graduação em Geografia.....	96
Tabela 22 - Traços de naturalidade dos pais dos discentes do final do curso de graduação em Geografia.....	96
Tabela 23 - Atributos do Núcleo Central da representação social dos alunos do início do curso da Licenciatura em Geografia por frequência e ordem de importância.....	115
Tabela 24 - Atributos do Núcleo Central da representação social dos alunos do final do curso da Licenciatura em Geografia por frequência e ordem de importância.....	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGB- Associação dos Geógrafos Brasileiros

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

FAFI- PI- Faculdade Católica de Filosofia do Piauí

FCC- Fundação Carlos Chagas

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação e Cultura

APEOC- Associação dos Professores de estabelecimentos Oficiais do Ceará

PIB- Produto Interno Bruto

SESU- Secretaria de Educação Superior

TALP- Teste de Associação Livre de Palavras

UESPI- Universidade Estadual do Piauí

UFPI- Universidade Federal do Piauí

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USP- Universidade de São Paulo

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: refletindo sobre os fundamentos teóricos para compreensão da docência	25
2.1 O professor de Geografia e sua formação: aspectos históricos e os saberes docentes	26
2.2 O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia.....	39
2.3 A docência em Geografia no contexto do século XXI	45
2.4 Da complexidade do ser e do saber	50
2.5 O contexto da Formação Inicial do professor de Geografia no Brasil e Piauí.....	55
3 Investigando a Representação Social da Docência: teoria e dados empíricos	66
3.1 Fundamentos bibliográficos da Teoria das Representações Sociais.....	67
3.2 Objetivação e Ancoragem.....	73
3.3 A Teoria do Núcleo Central.....	76
3.4 A Teoria das Representações Sociais e a formação do professor de Geografia ...	78
3.5 Os sujeitos pesquisados e suas circunstâncias	82
3.5.1 O cenário da pesquisa.....	82
3.5.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa	83
a) Características gerais dos sujeitos da pesquisa	84
b) Características socioeconômicas.....	86
c) Aspectos culturais	91
d) Trajetória Escolar.....	95
e) O Ingresso no curso de Licenciatura em Geografia	98
4 Representação Social da docência em Geografia: o olhar do aluno na formação inicial	103
4.2 A estrutura e o conteúdo da representação social da docência em Geografia.....	111
4.2.1 Estrutura e conteúdo da representação social da docência entre os discentes iniciantes no curso de Licenciatura em Geografia	111
4.2.2 Estrutura e conteúdo da representação social da docência entre os discentes concludentes no curso de Licenciatura em Geografia.....	125
4.2.3 A evolução da representação social da docência em Geografia na formação inicial	138
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	158

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa quanto à formação do professor de Geografia tem avançado nos últimos anos, no Brasil. No bojo dessa discussão está a apresentação do significado da docência. Gatti e Barreto (2009) afirmam que as primeiras representações sobre a docência denotam a ideia de vocação e missão. Essas representações contribuíram e contribuem para distanciar os professores da luta por melhores condições de trabalho.

No contexto atual, Cavalcanti (2006) preleciona, na perspectiva científica, a concepção de professor, como profissional do ensino, que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem do aluno, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural, buscando a formação plena, no âmbito cognitivo, afetivo e social.

Compreende-se, portanto, que a docência em Geografia requer uma série de competências e habilidades que vão sendo delineadas na formação inicial, mas também pela influência, nesse processo, de elementos de ordem individual e contextual, ou seja, composto, por aspectos das relações sociais dos formandos e de sua subjetividade que reverberam na própria escolha pelo curso de licenciatura e nas expectativas, quanto ao exercício da profissão.

Minha formação e prática profissional se inserem nesse contexto. Há neste processo um acúmulo de pesquisas anteriores em outros tempos e outros espaços. Assim, algumas questões que consideramos importante e motivaram o recorte feito na dissertação serão comentadas adiante.

Ingressei no curso de licenciatura em Geografia, há aproximadamente dez anos, na Universidade Estadual do Piauí- UESPI, Campus Clóvis Moura e no mesmo ano no curso de bacharelado em Direito em uma Instituição de Ensino Superior Privado em Teresina- PI.

No curso de Direito fiz a opção de pesquisar questões relacionadas a educação, desse modo, apresentei o meu Trabalho de Conclusão de Curso, com o título: “A representação social dos Direitos Humanos para o estudante com deficiência física no ensino superior”. Nesta pesquisa, identificamos que a representação social em Direitos Humanos partilhada pelos estudantes com deficiência física influencia na busca pela efetivação de seus direitos, no caso específico, o direito a educação superior. Neste sentido, constatou-se que a educação em Direitos Humanos possui um caráter transformador como instrumento de mudança social.

Já durante o percurso da minha graduação em licenciatura em Geografia o incentivo a pesquisa em educação foi corroborado com as percepções da experiência no exercício da docência. Neste período, cursando o quinto bloco do curso de licenciatura comecei a lecionar como professora substituta vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Piauí- SEDUC, trabalhando inicialmente com turmas de sexto e sétimo ano do ensino fundamental.

No início do exercício da profissão docente muitas foram às dificuldades que afetavam o andamento das aulas. Esta experiência da docência apoiava-se no entusiasmo inicial e na experimentação envolvendo a responsabilidade da turma e em contrapartida, o sentimento de “choque do real”, o confronto com a complexidade da situação profissional. A partir do ingresso na docência percebi que ser professor era mais que transmitir os conteúdos adquiridos na universidade, pois as relações que se constituíam com os alunos, com a direção e a estrutura do ambiente escolar mostravam a complexidade do exercício da profissão. A experiência no início do exercício da docência motivou várias inquietações e questionamentos: O que é necessário para saber ensinar? O que caracteriza a docência?

A partir desta experiência, passei a investir em estudos voltados para a docência, ainda na graduação. O que me conduziu a produção do Trabalho de Conclusão de Curso, no curso de licenciatura em Geografia, intitulado: “Representação social do ser professor de Geografia”. Nesta pesquisa, identificamos que a formação do ser professor e sua representação social não é delimitada apenas no processo de formação inicial pedagógica, é antes um processo que se constitui ao longo da prática em sala de aula e, sobretudo inicia antes mesmo dos discentes ingressarem na universidade. Todo esse processo é permeado por representações sociais sobre o que é ser professor e dos conteúdos geográficos.

As leituras feitas, no período da graduação, a exemplo de Kaercher (2007), Morin (2001, 2008) e Paulo Freire (2011) auxiliaram no fortalecimento do ato de ensinar e na superação das dificuldades constatadas cotidianamente em sala de aula. Além do investimento em livros, fazer o curso de pós-graduação na linha de pesquisa em ensino de Geografia se constituiu em uma possibilidade de ampliar o conhecimento em educação.

Em 2017 ingressei no curso de mestrado em Geografia na UFPI. Durante este período ouvíamos com frequência no ambiente acadêmico os posicionamentos dos colegas dos cursos de licenciaturas quanto à desvalorização da profissão docente. Além

dessa evidência empírica, a literatura e as pesquisas quanto ao *status* social e atratividade da carreira docente no Brasil têm mostrado uma crescente desvalorização desta profissão, em especial da docência em Geografia, considerada por muitos no senso comum como uma disciplina com pouco significado prático.

Nesse contexto, ao delimitar o objeto de investigação desta pesquisa, qual seja: a representação social da docência em Geografia, partilhada pelos graduandos do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal do Piauí- UFPI, Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, em Teresina-PI, consideramos a evidência empírica de discursos de desvalorização da profissão docente no interior da academia. Além disso, os discursos científicos na literatura sobre as questões que afetam a Geografia Escolar, expõem que são muitos os desafios enfrentados pelo professor dessa disciplina, como por exemplo, o desinteresse do aluno pelo conhecimento geográfico, visão estereotipada da Geografia como um conhecimento enciclopédico e que somente exige a memorização e o contexto restritivo em que é exercida a profissão docente no Brasil (CALLAI, 2001).

Abordando esse mesmo enfoque, há pesquisas que também ensejam preocupações para com o mesmo objeto que caracteriza o presente estudo, a exemplo de uma pesquisa, da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Victor Civita (2010), cujo objetivo foi o de investigar a atratividade da carreira docente no Brasil. Nela, constatou-se que apenas cerca de 2% dos alunos concludentes do ensino médio querem seguir a carreira docente. Atribui-se esse resultado ao cenário da profissão docente no Brasil, que denota uma significativa desvalorização, motivada, particularmente, pela desproporção entre a média salarial do professor, em comparação com as condições salariais auferidas noutras áreas de atuação profissional, assim como também causam impactos negativos as exigências e as condições de trabalho relacionadas ao cotidiano de ação do professor no Brasil.

A literatura que discorre sobre a questão da docência em Geografia no Brasil é concordante em descrever a condição social do magistério. Sousa (2012) descreve que, em termos de política salarial, por exemplo, nas décadas de 1940 e 1950, a remuneração do professor era bastante significativa, uma vez que neste período os professores recebiam mais de dois salários mínimos, período em que o salário mínimo atendia às necessidades básicas desse público. Assim, neste aspecto, a profissão docente era atrativa.

O período que se estende de 1950 a 1980 compreende o processo de democratização da educação básica no Brasil, em que houve grande aumento do número de matrículas no ensino público. Apesar desse notório avanço, Sousa (2012) aponta que esse período foi também marcado pela precarização das condições de trabalho do professor, e pelo consequente desprestígio da profissão. Para ele, estariam entre os fatores que contribuíram para esta situação, o contexto social assinalado pelo crescimento demográfico e o aumento da demanda por escolarização, exigindo a multiplicação dos postos de trabalho do professor em ritmo superior aos recursos disponíveis para pagamento de vencimentos, resultando, por conseguinte, em baixos salários.

No caso específico do professor de Geografia, essa situação foi agravada pelas reformas de ensino empreendidas no período da ditadura militar brasileira, tais como aquelas relacionadas à substituição gradativa da Geografia pelos estudos sociais na grade curricular (Lei nº 5.692/71), ocasionando notadamente uma enorme desvalorização da Geografia Escolar e do próprio professor desta disciplina, por ter resultado num esforço de negação da identidade de ambos.

Na década de 1990, sob a forte influência das exigências de organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), foram implementadas pelo Estado brasileiro políticas de valorização dos profissionais da educação. Nesse contexto, houve a promulgação da Lei de Diretrizes Bases da Educação - LDB (Lei nº 9394/96), a elaboração dos Parâmetros Curriculares e a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF (SOUSA, 2012).

Esse período também é marcado pela luta dos professores por melhores condições de trabalho, pela unificação dos planos de carreira, pela aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) à educação e pela definição do piso salarial nacional para os professores, sendo que esta última conquista apenas concretizou-se em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.738/08.

Todos esses aspectos influenciam na formação de representações da docência em Geografia, podendo influenciar também na forma como os licenciandos e os licenciados constroem seus conhecimentos acerca da profissão, bem como também no interesse que o ingressante no mundo acadêmico pode vir a desenvolver pelo curso e, com isso, construir suas expectativas em relação à profissão. Além de impactar o desenvolvimento da sua prática em sala de aula.

Por outro lado, deve-se ressaltar que a escolha de uma profissão não é determinada apenas por fatores externos, a exemplo da política salarial e das condições materiais de trabalho. É, antes, constituída por uma multiplicidade de fatores, que envolvem questões de ordem social e psicossociais, tais como, também, a representação social da profissão. Deste modo, questiona-se: a representação social da docência influencia na decisão pela carreira docente, em especial na área de Geografia, no Estado do Piauí? Quais conteúdos e estrutura apresentam essa representação social?

A partir desses questionamentos iniciais, e acreditando que as respostas são imprescindíveis para a reflexão sobre a formação e a atuação docentes, o presente estudo objetiva, de modo central, analisar a representação social da docência em Geografia partilhada pelos licenciandos do curso de licenciatura em Geografia da UFPI, e especificamente: identificar o conteúdo e a estrutura da representação social da docência em Geografia no grupo de graduandos do curso de licenciatura em Geografia da UFPI, comparar as representações dos discentes que estão no início da graduação com aqueles que se encontram na condição de concludentes e verificar a motivação dos discentes ao fazer a escolha pelo curso de licenciatura em Geografia.

Esta proposta de investigação lança um olhar sobre o contexto em que a profissão docente está inserida, considerando o processo de formação inicial dos professores, fazendo referência à história desta formação a partir de recortes temporais e institucionais, bem como do contexto social que os acolhe, buscando compreender a simbologia que representa a condição da docência em Geografia na sociedade contemporânea.

A opção pelo aporte teórico das representações sociais foi realizada em virtude das características do fenômeno objeto do presente estudo. A construção do ser professor, da subjetividade e representações da docência em geografia não acontece em uma atmosfera neutra de significado e valor, mas no reconhecimento das dimensões de sentido, constituídas nas relações entre sujeito e objeto em determinado contexto social. No percurso formativo de aprendizagem do conhecimento científico na Universidade, os discentes desenvolvem um processo de ancoragem para tornar familiar o que antes lhes era estranho. Assinale-se que a efetivação desse procedimento ocorre a partir das necessidades, dos interesses e dos desejos do grupo pesquisado.

Ao delimitar o tema dessa pesquisa levou-se em consideração a grande relevância em compreender a representação social da docência em geografia para os estudantes que estão em processo de formação inicial, haja vista que suas

representações podem se constituir em mecanismos de avaliação dos modos como se formam os futuros professores, assim como pode também fornecer subsídios para a reflexão sobre o currículo que norteia a prática dos docentes do ensino superior.

Tal relevância ainda se justifica pela carência de trabalhos científicos, nesse sentido, pois após a realização de um levantamento prévio, relacionado especificamente à identificação de pesquisas realizadas no campo da Geografia piauiense acerca da representação social da docência, não se encontrou nenhum estudo, em nível de mestrado, que abordasse a temática da representação social da docência a partir do olhar dos discentes do curso de licenciatura em Geografia.

Quanto ao levantamento bibliográfico apontado, a título de exemplo cita-se, o trabalho de Pimentel Neto (2013), que investiga a representação social de Geografia para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o de Pimentel (2014), que aborda a representação social da formação continuada partilhada por professores de Geografia. Todavia, estas pesquisas tiveram como objeto de sua investigação a representação social de Geografia compartilhada por professores em exercício da docência. Assim, configura-se como uma lacuna a apreensão dessa significação da docência em Geografia, entre os graduandos no curso de licenciatura.

Nesse contexto, cita-se o trabalho de Silva (2007), primeiro trabalho sobre as representações sociais do ensino de Geografia no Piauí que, ao investigar em sua tese de doutorado a representação social do ensinar geografia na educação básica, em Teresina-PI, conclui que o conteúdo dessas representações compreende condições sociais, históricas e cognitivas nas quais os professores investigados estão inseridos. Destaca ainda, em sua pesquisa, as particularidades do campo da Geografia no Piauí, segundo as quais a representação social que organiza e estrutura o sentido predominante sobre o objeto “ensinar Geografia” produz um determinado discurso e orienta práticas docentes que pouco tem a ver com a necessária aplicação e atualização do conhecimento geográfico legitimado pelo campo da Geografia no Brasil.

As pesquisas citadas contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento do presente estudo, sobretudo porque consideram o papel da representação de modelar o que é dado ao exterior mediante as relações entre os indivíduos. Além disso, ambas as pesquisas constataam a dimensão atitudinal das representações na orientação dos indivíduos no meio social.

Assim, no caso específico desta investigação, a hipótese é que o conteúdo e a estrutura da representação social da docência em Geografia partilhada pelos discentes

no início da formação docente caracterizam-se por possuir pouco conteúdo científico, sendo elaborada a partir do senso comum. Os discentes concludentes não recebem uma formação inicial que os permitam ressignificar à docência.

Dessa forma, considerando que os discentes, antes de iniciar seu trabalho docente, já possuem representações sociais da docência em Geografia, e que tais representações poderão facilitar ou dificultar o processo de formação desses futuros professores, torna-se importante identificar e refletir, no interior da academia, a respeito dessas representações.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, buscou-se uma metodologia que fosse capaz de revelar, além da representação social da docência em Geografia, indícios quanto ao contexto de construção dessas representações, conhecendo sua essência, sem deixar de considerar a profissão docente historicamente contextualizada.

Nesse sentido, atinente às técnicas para o desenvolvimento desta investigação, utilizamos a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Os dados obtidos com a aplicação do TALP foram analisados com a utilização do software EVOC, criado por Pierre Vergès, e aqui empregado com o objetivo de identificar a estrutura e o conteúdo da representação social “da docência em Geografia” pelos discentes de Geografia da UFPI. Para análise, realizamos ainda o processo de análise categorial de conteúdo sob a perspectiva de Bardin (1986) a partir das falas dos discentes entrevistados.

Destaca-se que para efetivação do objetivo de comparar as representações dos alunos do início da licenciatura em relação aos concludentes, foi necessário fazer um estudo transversal. O estudo transversal caracteriza-se como uma abordagem da pesquisa descritiva desenvolvimentista que procura descrever o status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. Nesse sentido, a partir da abordagem transversal, a pesquisa objetivou obter informações sobre a evolução e desenvolvimento de variáveis de aprendizagem.

A pesquisa apresenta três focos principais de interesse: a representação social da docência, a formação do professor de Geografia e o ensino de Geografia. No que se refere à representação social, está circunscrita no seu cerne a Teoria das Representações Sociais, fundamentada nos trabalhos de Moscovici (1969), Jodelet (2001), Sales (2006) e Silva (2007) com ênfase na abordagem estrutural de Abric (2003). Quanto à formação de professores, nos fundamentamos em Nóvoa (2000), Tardif (2002) e Imbernón (2000). As reflexões sobre ensino de Geografia foram mediadas pelas pesquisas dos

autores: Kaercher (2007), Pontuschka (2010), Callai (2011), Cavalcanti (2001), Tonini (2003), entre outros.

Este trabalho que representa o relatório final da pesquisa, foi organizado em quatro seções. Na primeira seção fazemos uma contextualização do tema da pesquisa, bem como a apresentação dos objetivos. Na segunda seção, discutimos, em nível de fundamentação teórica, a docência em Geografia a partir do contexto em que o professor está inserido. Para tanto, privilegiou-se uma visão de conjunto, estabelecendo-se um diálogo com os autores que têm realizado pesquisas sobre o tema. O que nos permitiu interpretar a estrutura significativa que envolve a representação social da docência em Geografia. Ainda na segunda seção, apresentamos uma síntese do processo de formação inicial dos professores de geografia no Brasil e no Piauí.

Na terceira seção, foi feita uma descrição dos fundamentos bibliográficos da teoria central que norteou a fundamentação da pesquisa, a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici, analisando sua relação com o ensino e com a formação do professor de Geografia. Reitera-se, nesta seção, a relevância da utilização, na presente pesquisa, da Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Jean-Claude Abric, uma vez que a identificação do núcleo central nos permite além de conhecer o significado, conhecer também a estrutura e organização das representações, neste caso investigativo, das representações sociais da docência em Geografia. Ainda nesta seção apresentamos à caracterização do local e sujeitos da pesquisa.

Já na quarta seção explicitamos os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa e realizamos a análise dos dados obtidos a partir da aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), identificando as especificidades das evocações dos discentes quanto às representações da docência.

O estudo dessas representações possibilitou a ampliação de conhecimentos, quanto ao ensino de Geografia, e, por outro lado configurou-se como mais um esforço para gerar subsídios para atender as necessidades específicas e próprias do processo de formação inicial dos professores dessa disciplina.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: refletindo sobre os fundamentos teóricos para compreensão da docência

Pensar a representação social da docência para os estudantes do curso de licenciatura plena em geografia pressupõe, antes de tudo, a análise das representações sociais como um objeto de estudo, definindo o que representa o objeto em seu contexto social, tendo em vista que a representação social da docência é marcada pela história dessa profissão, bem como a própria profissão é, em si, uma construção social e cultural. Assim sendo, a profissão e a sua conseqüente representação são, ao mesmo tempo, constituídas e constituintes do meio social.

Nessa direção, a via adotada para refletir sobre a representação social da docência em Geografia e a influência desta na escolha por um curso de licenciatura em geografia, fundamenta-se em um contexto amplo, que considera aspectos objetivos e subjetivos.

Os aspectos objetivos correspondem a fatores externos, de ordem social, relativos ao contexto político, social e histórico da formação do professor de geografia. Esta abordagem manifesta-se necessária, uma vez que a construção da subjetividade ocorre na relação do homem com a realidade na qual ele está inserido.

Os aspectos subjetivos, por sua vez, são de ordem individual e desvelam os fundamentos psicossociais envolvidos na escolha da profissão docente. Nesse sentido, entende-se que o processo de escolha de uma profissão não é somente influenciado por fatores objetivos ou subjetivos, e sim constituem um processo complexo, de articulação constante desses fatores.

Desta forma, entendemos que a representação social da docência é influenciada pelo contexto social, cultural e histórico. O processo de construção dessas representações e a possível influência delas nas ações que orientam a escolha pelo curso de licenciatura é o escopo desta seção. Objetivamos, portanto, discorrer sobre o contexto histórico e os fundamentos teóricos da formação do professor de geografia, pois estes têm norteado os cursos de formação para a docência no Piauí sendo um dos *locus* fundamental na construção dessa representação social.

Nesse ínterim, as reflexões tecidas nesta seção também foram mediadas por considerações teóricas de autores das ciências da educação, a exemplo de Nóvoa (1997), Tardif (2012), e também de pesquisadores da educação geográfica, como Cavalcanti (2001), Kaercher (2003) e Pontuschka (2010).

2.1 O professor de Geografia e sua formação: aspectos históricos e os saberes docentes

Tudo que forma, na realidade, transforma [...] Nada do que fazemos jamais é trivial, porque somos um tempo presente em mudança (MATURANA, 2000, p. 95).

Em analogia com a epígrafe, podemos afirmar que a transformação e a mudança são inerentes ao processo de formação do professor, pois a formação do ser e fazer docentes se constitui enquanto se autotransforma. Essa transformação não se concretiza em um simples treinamento para aquisição de técnicas. É, antes, um processo de “vir- a- ser”, que envolve a incidência de vários fatores, entre eles, processos históricos e representacionais da formação.

A busca pela compreensão do processo de tornar-se professor e da influência da docência em geografia nesse processo deve ser contínua, pois as respostas podem variar conforme a escala tempo-espço que se deseja considerar. Por isso, entende-se que esta é uma busca que devemos realizar como profissionais e que nos impõem questões como: O que é ser geógrafo? O que é ser professor de Geografia? E principalmente, qual a importância do professor no contexto de formação identitária e de escolhas dos alunos pelo magistério? Com estes questionamentos pretendemos suscitar discussões quanto aos referenciais que dão fundamentação teórica para a compreensão da formação docente em Geografia, bem como à função do geógrafo e da docência na sociedade atual.

Aziz Nacib Ab'Saber (2007), em seu livro “O que é ser geógrafo”, nos aponta um caminho e nos incentiva a refletir o ser geógrafo a partir da construção de uma identidade e de uma percepção que nos ensina que a geografia está em constante amadurecimento, exigindo de nós a contínua reinterpretação do mundo com o auxílio dessa disciplina. Essa característica dinâmica do pensamento é que permite a construção do conhecimento geográfico.

O olhar do geógrafo é seletivo, interpreta o mundo a partir de uma consciência geográfica, que é construída na superação da geografia exclusivamente mnemônica. Nesse sentido, o conhecimento geográfico pertinente consolida-se na suplantação das disjunções historicamente construídas, através da lógica geografia física versus geografia humana, uma vez que os saberes desunidos e compartimentados impedem a

percepção do essencial e, sobretudo, uma análise geográfica em que fique evidente que os problemas são cada vez mais globais.

Nesse contexto, no âmbito da universidade, a construção do conhecimento científico assume sua relação com os setores da economia e da produção, exigindo e orientando à formação profissional, implicando em trabalho necessariamente qualificado. No Brasil, a profissão do geógrafo foi regulamentada pela Lei nº 6.664/79, que restringia o título de geógrafo exclusivamente aos bacharéis em geografia. Em contrapartida, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) considera como geógrafos os licenciados e bacharéis em geografia, tendo em vista que o ensino necessita da pesquisa e da aplicação da Geografia em uma relação que não pode ser dissociada (VESENTINI, 2005).

No decurso da história, o bacharelado e a licenciatura em geografia têm se constituído em cursos separados, ou seja, apresentando variações entre seus currículos, sobretudo a partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (LDB), que apontou inovações quanto à formação profissional, elaborando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para todos os cursos da educação superior.

Após a consolidação dessas DCNs, houve um direcionamento para a formação inicial em três categorias de carreiras: o bacharelado acadêmico, o bacharelado profissional e a licenciatura. Nesse sentido, o curso de licenciatura ganharia uma integralidade própria em relação ao bacharelado. No entanto, essa disjunção ocasionou uma hierarquização entre os cursos, de tal modo que a licenciatura passou a ser vista como um curso secundário e complementar ao bacharelado, reforçando o estereótipo de desvalorização da profissão docente no Brasil (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Nessa direção, Callai (2003) afirma que essa dicotomia não deveria existir, posto que a base da formação inicial deve ser integral, tendo em vista que o professor/geógrafo necessita da pesquisa em sua formação e o bacharel/geógrafo dos conhecimentos de didática, por exemplo, para expor ideias, ou defender uma proposta, diante de uma variedade possível de públicos, nos locais em que for exercer sua profissão.

Dessa forma, pode-se afirmar que a especialização rígida e diferenciada entre bacharéis e licenciados renuncia à relação entre saberes, postura que até mesmo enfraquece o potencial da Geografia em atender as atuais demandas que convergem para uma análise interdisciplinar da realidade. É exatamente essa renúncia,

teoricamente questionada, que aprendemos na universidade. Nesse contexto é necessário repensar o papel da universidade na formação do profissional em geografia, tendo-se em vista a importância da formação inicial na configuração da docência. Não basta “conhecer mais”, “saber mais”, é preciso que esse conhecimento seja uma práxis, isto é, uma combinação de ação e reflexão, um pensar relacional deve ultrapassar as fronteiras acadêmicas (KAERCHER, 2003).

Consideramos a necessidade de pensar a formação do profissional em Geografia sob uma perspectiva complexa, buscando compreender as dimensões dessa profissão, nos seus múltiplos aspectos. No que diz respeito à Licenciatura, incluir em amplo espectro a dimensão da pesquisa.

Notadamente, as respostas às indagações feitas no início desta seção não pretendem ser estanques ou absolutas, posto que o significado do ser geógrafo, do ser professor de Geografia e a própria definição da Geografia como ciência, dependem de uma realidade pautada na percepção humana.

Feito esse preâmbulo, nesta seção, pretendemos refletir sobre a profissão docente em Geografia a partir do processo de formação de professores, servindo-se aqui do consequente histórico dessa profissão, posto que ao se ter como escopo as representações sociais deve-se ter em conta a sua construção, que ocorre na interação dos indivíduos com o contexto histórico e social do qual eles tomam parte.

Dessa forma, o processo de formação inicial do professor de geografia passa necessariamente por uma discussão abrangente, implicando na necessidade de pensar a docência de um modo mais integrado, considerando-se a dinâmica da profissão. Assim, é necessário refletir sobre o enfoque histórico e a construção dos fundamentos teóricos que subsidiam a formação do professor.

No que concerne ao histórico da formação inicial do professor de geografia, Rocha (2010, p.1) preleciona que os primeiros cursos são instituídos, no Brasil, a partir do Decreto nº 19.851/31, no qual o Ministro Francisco Campos renova o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário.

As duas primeiras instituições de ensino superior organizadas sob as novas regras do sistema universitário foram a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935 (ROCHA, 2010). A partir da criação desses cursos de formação inicial de professores de Geografia, verifica-se uma mudança tanto cultural quanto institucional, no que concerne ao ensino dessa disciplina. Isto porque, pela primeira vez, a disciplina de geografia passaria a ser ministrada por um

profissional formado especificamente para atuar nessa área.

O contexto social e político da década de 1930 foram marcados pela difusão do nacionalismo e do patriotismo no período do governo Getúlio Vargas que compreende 1930 a 1945. Neste contexto, as disputas no campo político promoveram a necessidade de transformações da educação, que foram concretizadas, sobretudo, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Neste período, as mudanças propostas à educação e principalmente ao ensino de Geografia correspondiam à imposição dos interesses do Estado à população. Essa política educacional ganhou força à reforma Augusto Capanema, que instituiu os mecanismos de aperfeiçoamento da educação profissional com a proposição de uma educação voltada para o nacionalismo patriótico. Essa reforma foi instituída por um conjunto de leis orgânicas de ensino que visavam a difusão da ideologia nacionalista no período da Era Vargas.

Ainda sobre a forte influência da ideologia patriótica desenvolvida na Era Vargas, na década de 1940 a ênfase a abordagem da Geografia nacionalista é reforçada, sobretudo na publicação de Aroldo de Azevedo, intitulada: a Geografia da Criança (1947). Nesta obra os conteúdos geográficos são abordados com fundamento em uma perspectiva naturalizante do espaço com destaque para o sentimento de amor à pátria (LUCAS, 2015)

Na década de 1950, houve uma maior difusão dos cursos de formação de professores, sobretudo a partir da promulgação da Lei nº 4024/61, que determinava as Diretrizes e Bases da Educação e regulamentava, em âmbito nacional, a formação docente, especificando a exigência de um currículo mínimo para todos os cursos de Licenciatura em Geografia (ROCHA, 2010).

No bojo das transformações políticas e sociais do período histórico do regime militar, o advento de uma legislação conservadora, materializada pela Lei nº 5.692/71, ocasionou retrocessos para a formação de professores e para a geografia escolar. Nesse contexto,

[...] enquanto na universidade, na década de 70 do século XX, os debates se acirravam em decorrência da busca de novos paradigmas teóricos no âmbito do conhecimento em Geografia, a escola pública de primeiro e segundo graus, hoje ensino fundamental e médio, enfrentava um problema ocasionado pela Lei nº 5.692/71: a criação de Estudos Sociais com a eliminação gradativa da História e da Geografia da grade curricular (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 59).

Assim, pode-se afirmar que a repercussão da Lei 5.692/71 nos cursos de formação docente resultou na perda gradativa do significado da licenciatura em geografia e história, e também na proletarização da profissão docente, o que pôde ser percebido pela perda do status social do professor de Geografia, em decorrência da substituição da Geografia pelos Estudos Sociais no período da ditadura militar.

O contexto político de promulgação da lei 5.692/71 corresponde ao período da ditadura militar no Brasil, iniciada em 1964 perdurando até a promulgação da Constituição de 1988. Este período foi marcado por restrições de liberdades individuais e o cerceamento de diversos direitos. O direito a educação e a formação de professores não ficaram imunes a esse contexto.

A legislação educacional imposta de maneira autoritária promoveu retrocessos à educação brasileira. Além da criação dos Estudos Sociais e a eliminação gradativa da História e da Geografia, a Lei 5.692 extinguiu o exame de admissão ao ginásio e fez a fusão do ginásio ao primário, constituindo a escola de primeiro grau de oito anos. Pontuschka (2009) afirma que tais medidas causaram prejuízos ao ensino, pois as verbas destinadas a educação permaneceram as mesmas, revelando-se insuficientes para atender o aumento do público a ser escolarizado.

Essa política conservadora de precarização da formação do professor de Geografia foi reforçada com a criação dos cursos de licenciaturas curtas, em 1972 (ROCHA, 2010). O projeto que viabilizou a criação dessas licenciaturas preconizava a separação do bacharelado em relação à licenciatura. Esses fatos provocaram uma hierarquização e o enfraquecimento da formação científica do professor (SEABRA, 1981).

Embora fossem evidentes os prejuízos que essa nova configuração proporcionaria para a formação do professor de Geografia, muitas universidades, sobretudo as privadas, fecharam os cursos de licenciatura em Geografia, tendo em vista que seria mais rentável economicamente a implantação das licenciaturas curtas. A transformação da educação em mercadoria materializou-se até mesmo na formação docente.

Pontuschka (2009) afirma que a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Professores Universitários de História (Anpuh), auxiliaram com críticas, influenciando na extinção dos Estudos Sociais e na configuração de um novo momento, marcado por um novo cenário na formação do professor de Geografia, mas que trazia consigo sequelas de todo um processo histórico de precarização da

formação docente.

As recentes reformas nos cursos de formação de professores são consequência, sobretudo das mudanças ocorridas no processo de redemocratização do Brasil com o advento da Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Quanto à formação profissional docente a referida legislação promoveu a extinção de cursos de licenciatura curta e a criação de cursos nacionais, que promoveu o fortalecimento da formação continuada (artigo 62, lei nº 9394/96).

Nesse contexto, também foi evidente as alterações curriculares com a substituição gradativa dos Estudos Sociais pela Geografia no currículo escolar a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o ensino fundamental e médio. O documento proposto foi referência curricular para todo o país, constituindo-se em instrumento norteador para a elaboração das propostas de currículo. Segundo este documento, o currículo deveria assegurar aos estudantes condições iguais de acesso ao conhecimento e, por extensão, à cidadania (PONTUSCHKA, 2009).

Segundo Pontuschka (2009, p.92), o momento atual é de transição, marcada pelo advento dos novos paradigmas da formação docente. As novas abordagens centram-se na concepção da formação do professor como um processo permanente, evidenciado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia e elevando seu status profissional.

Para que esses novos paradigmas da formação docente se concretizem é necessário se conhecer a realidade que se propõe transformar. É necessário então conhecer, do ponto de vista objetivo, a estrutura organizacional na qual o professor está inserido, e, do ponto de vista subjetivo, a dimensão pessoal da formação desse professor. Isso envolve, também, as questões das representações sociais que influenciam a formação desse profissional.

Desta forma, pretende-se situar nesta pesquisa o termo “formação”, no âmbito do desenvolvimento profissional, a partir da análise de Nóvoa (1997), que embora faça abordagens e inferências relacionadas à formação docente na realidade portuguesa, em muito contribui para a reflexão que continuamente deseja-se realizar acerca da formação do professor no Brasil.

Na visão de Nóvoa (1997), a profissão docente está relacionada ao desenvolvimento pessoal, profissional, que corresponde à formação do professor em si,

e ao desenvolvimento organizacional, que significa produzir a escola. Nesse sentido, a formação profissional, seja ela inicial ou continuada, colabora para a construção do significado do que é a docência, bem como para a atuação reflexiva do professor no exercício da profissão.

Entender a profissão docente a partir da concepção de Nóvoa (1997) significa considerar a importância do processo de formação inicial na construção de uma cultura profissional que enfatize o desenvolvimento pessoal do professor. Isso denota produzir a vida do professor estimulando uma perspectiva crítico-reflexivo, favorecendo os meios para um pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas da formação e combatendo a proletarização da profissão.

Para Tardif (2012), a formação do professor ocorre em quatro fases fundamentadas na aquisição dos saberes docentes. Essa formação inicia-se antes mesmo do ingresso na universidade, sendo a academia um segundo momento dela, que é complementada pelas experiências adquiridas após o ingresso na profissão, e continua durante a vida profissional.

Destaca-se que essas abordagens, quanto à formação inicial, demonstram a complexidade que é entender o que é a docência, assim como o consequente processo de sua formação. Nesse sentido, as considerações enumeradas, quanto à formação inicial do professor de Geografia, destacam a essência do termo “formação inicial”, como sendo um fenômeno que transcende à mera habilitação outorgada pelas universidades, posto que o ser professor e a sua necessária formação não se restringe, tão somente, a um diploma de licenciatura.

Nesse cenário, a formação do professor de geografia deve ser entendida em um contexto amplo e contínuo, em que a formação inicial, embora não forme o professor em absoluto, é uma primeira fase do desenvolvimento profissional, o que, em muito, influenciará em sua vida de mediação junto aos alunos. Dessa forma, possui grande relevância, pois proporciona o desenvolvimento de múltiplos saberes.

Esses saberes são plurais, pois não são constituídos apenas do conteúdo da disciplina geografia. São constituídos, sobretudo, dos saberes curriculares e dos experienciais. Dessa forma, a docência em geografia não é influenciada apenas pelo conhecimento que se tem da disciplina, ou pela política salarial. É necessário considerar a complexidade da unidade do professor. O que se manifesta como uma atividade laboriosa, posto que são muitas as variáveis que formam a docência.

Tardif (2002) distingue os saberes docentes entre aqueles apreendidos da

formação inicial e os que se dão no processo contínuo de formação. Esses saberes correspondem ao profissional, que são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores: os saberes disciplinares, que integram as várias disciplinas oferecidas na universidade; os saberes curriculares, definidos pela escola como modelo de cultura erudita, e os experienciais, que se incorporam à prática docente por meio da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* professoral¹.

Nesse contexto, a docência na sociedade contemporânea e a situação manifesta de desvalorização da profissão estão relacionados também com a posição que os professores ocupam no tocante à produção dos saberes docentes. Com efeito, Tardif (2002) afirma que os saberes docentes ocupam posição estratégica em relação a outros saberes, no entanto socialmente desvalorizados. A depreciação ocorre, sobretudo, em decorrência da relação que os professores mantêm com esses saberes, que são relações predominantemente de transmissão, tornando-se portadores e não produtores de tais saberes.

Sobre isso, deve-se ressaltar que, quanto à formação do professor de geografia, o conhecimento docente não é apenas “transferido” ou “depositado”, mas sim construído na interação do licenciando com o mundo, com suas próprias experiências e representações adquiridas no processo de formação docente, o que se dá tanto a nível inicial na graduação, quanto a nível contínuo nos cursos de aperfeiçoamento e na própria vivência professoral.

Saviani (2005) aponta três momentos no processo de construção do conhecimento. O primeiro estágio desse processo corresponde à síncrese, caracterizado pela visão caótica do todo. No segundo momento ocorre a compartimentação desses conhecimentos para captar a essência, que é denominada análise. No terceiro estágio, há conjugação dos conhecimentos compartimentados através da síntese. Vejamos essa relação, através do esquema a seguir:

Figura 1- Teoria Dialética do Conhecimento

¹Bourdieu (2004) afirma que o *habitus* é constituído ao longo de nossa vida e suas características dependem daquilo que vimos, ouvimos, praticamos e reproduzimos com as informações advindas das representações que construímos sobre as coisas. Nesse sentido, Silva (2003) afirma que a partir das relações estabelecidas entre a noção de *habitus* e a categoria experiência é possível demonstrar que o trabalho docente efetiva-se por meio de um *habitus* propriamente profissional. Afirma ainda, que o *habitus* professoral desempenha o papel de mediador entre o conteúdo a ser (ou não) explicado- que exprime a dimensão teórica- e sua apropriação (ou não) pelos sujeitos a quem se ensina (ou não) - que exprime a dimensão prática.

SÍNCRESE-----> ANÁLISE -----> SÍNTESE

Fonte: SAVIANI, 2005 p. 25.

Fazendo uma analogia, é possível transpor essa teoria para a construção do conhecimento no processo de formação do professor de geografia. O licenciando, quando inicia sua formação na universidade, traz consigo conhecimentos sobre o que é ser professor e sobre as demais disciplinas do curso. No entanto, em regra, esse conhecimento é desorganizado, ou fundamenta-se no senso comum. Ao ter contato com as disciplinas do curso, que correspondem ao conhecimento geográfico compartimentado para a análise, o licenciando deverá, no processo de formação docente, ser capaz de conjugar e articular esses saberes, produzindo a síntese.

Nessa última fase, é preciso que os conhecimentos adquiridos no processo de formação docente sejam sistematizados e que o professor de geografia consiga explicitar, tanto no âmbito teórico quanto prático, a síntese do conhecimento, que corresponde à sistematização dos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Segundo Chaves (2014, p. 7), a síntese é conceituada como:

[...] o resultado da integração de todos os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, resultando em formas de ação. [...] é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta numa situação dada. E é essa estrutura significativa que a visão de conjunto proporciona que é chamada de totalidade. No dia-a-dia estamos sempre trabalhando com totalidades de maior ou menor abrangência.

Em consonância com a citação acima, pode-se afirmar que a capacidade de síntese influencia a ação docente, relacionando teoria e prática. Assim, a totalidade dos conhecimentos pedagógicos e geográficos apreendidos no período de formação, que transcende à formação inicial, por ser contínua, é maior que a soma das partes, posto que contém algo que não existe nas partes, correspondendo aquela às relações entre estas (MORIN, 2005).

Destaca-se a importância da universidade como principal responsável nesse processo de formação inicial do professor de geografia. Nesse contexto, é necessária a compreensão do papel e dos objetivos propostos para a universidade atual, bem como o tipo de formação que o ambiente universitário pode, ou deve proporcionar ao

professor. Desse modo, é válido ressaltar as finalidades do ensino superior, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Denota-se que as instituições de ensino superior têm o papel de fomentar a construção do conhecimento e o pensamento reflexivo no processo de formação docente, sendo a pesquisa um meio para a concretização dessa finalidade.

Nesse sentido, Pimentel (2014, p. 5) afirma que a pesquisa deve ser um princípio formativo do professor de geografia, pois quem não pesquisa não é capaz de relacionar os saberes, apenas reproduz os conhecimentos de forma compartimentada. O que ocasiona lacunas e uma visão segmentada do conhecimento. Nessa direção, Machado (2009, p.69) afirma, sobre a integração do conhecimento no âmbito da universidade, que

[...] o ideal de criar a universidade a partir de uma comunidade acadêmica que pudesse atuar com objetivos conjuntos, metas

coletivas e conhecimento integrado, articulado por uma cultura geral, talvez seja algo que ainda não se tenha conseguido no Brasil. É exatamente isso que levou Darcy Ribeiro a afirmar que a universidade brasileira é ainda uma autêntica “abstração institucional”, porque não logrou produzir um saber integrado, global e profundo, como seria de se esperar fosse ele produzido no ambiente plural e interdisciplinar do campus autenticamente universitário.

Diante desse posicionamento, pode-se afirmar que a concretização dos objetivos a que a universidade se propõe no processo de formação inicial do professor de geografia, não depende apenas de variáveis internas. As variáveis e os interesses externos, sobretudo sociais e políticos, também influenciam no processo de construção de uma universidade autêntica. Pensar, então, quais interesses fomentariam a formação de professores críticos e reflexivos, capazes de buscar uma compreensão de seu papel social para além da manutenção do *status quo*.

Nessa direção, Kaercher (2003) analisa a formação inicial como aglomerados de disciplinas com uma visão segmentada, que em grande parte não estimula discussões dos saberes docentes. Dessa forma, a universidade como lugar de produção do conhecimento reconhecidamente científico, em especial ao que refere à formação de professores de geografia, deve buscar um comprometimento com a formação humana, rompendo com os paradigmas da Geografia Tradicional², contribuindo para que o licenciando possa construir um conhecimento geográfico vinculado à realidade, e com conhecimento aprofundado acerca da sua profissão, situando-a de forma mais crítica e plural.

Outra finalidade do ensino superior, que é indispensável à formação docente, é a aproximação do conhecimento acadêmico aos níveis escolares, tendo em vista que a formação acadêmica inicial influencia no nível de ensino da educação básica. A universidade, dessa forma, deve proporcionar uma formação que possibilite a articulação entre teoria e prática, tendo em vista que o professor de geografia, na sua relação com os alunos, ensina mais do que geografia, ensina modelos de se fazer geografia e modelos para outras ideias/conhecimentos que se situam em paralelo ou para além da geografia. Assim, os professores são sempre modelares. Antes de tudo, o

² Moraes (1994) afirma que a Geografia Tradicional constitui uma corrente da geografia que abrange desde as formulações do geógrafo Friedrich Ratzel até meados do século XX. A geografia tradicional teve seus fundamentos alicerçados nas ideias positivistas de Augusto Comte, que influenciaram efetivamente essa ciência e contribuíram para legitimar o conhecimento científico nessa área. Para tanto, essa corrente do pensamento geográfico adotou o método científico desenvolvido através da observação, da descrição e da classificação dos fatos.

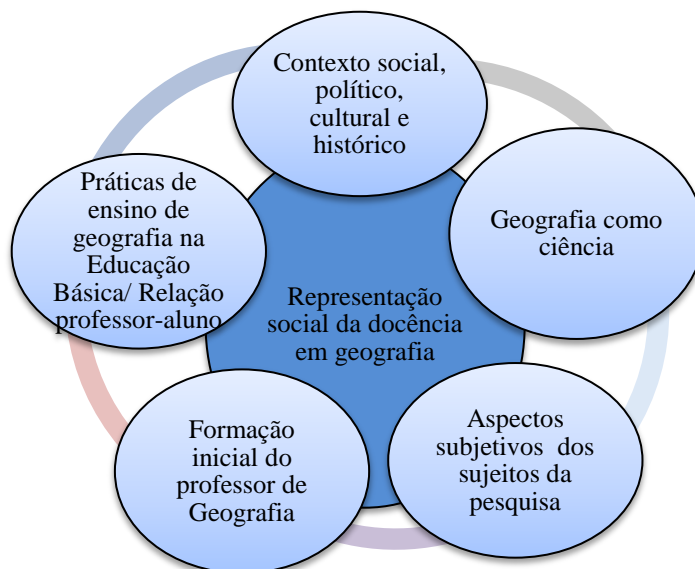
professor, ao ensinar geografia, emprega na sua prática professoral algo seu, ou seja, de sua percepção sobre o mundo, baseada a partir de um leque de saberes oriundos tanto do conhecimento científico, quanto do senso comum, o que influencia diretamente na formação de seus alunos (KAERCHER, 2003).

No entanto, esse papel de formação não é exclusivo da universidade. O licenciando tem o direito de ter uma boa formação, mas em contrapartida também tem o dever de buscar resultados satisfatórios na gestão autônoma dos seus saberes. Nesse sentido, Pimentel (2014) aponta que, nesse caso, um dos maiores problemas do graduando do curso de licenciatura é o tempo para se dedicar ao curso, tendo em vista que a maioria faz o curso à noite e trabalha durante o dia, e que mesmo quando o curso é diurno geralmente ele trabalha em outro horário. Há também variáveis subjetivas que dizem respeito à vivência na cultura escolar. Todas essas variáveis influenciam no processo de formação do professor de geografia.

Nesse ínterim, deve-se reconhecer que esse processo abrange um aspecto de autoformação, no qual as dimensões psicológica, social e profissional estão interligadas, influenciando o ser e o fazer docentes. É, portanto, a partir das relações entre os aspectos constitutivos da docência que emerge a complexidade do processo formativo.

Moscovici (1978), ao constituir uma Teoria das Representações Sociais considera as múltiplas dimensões do ser e do fazer social. Este fundamento também esteve presente na nossa forma de conduzir a pesquisa que realizamos e ora relatamos. A representação social que os licenciandos do curso de geografia têm da docência é parte de um todo. Desse modo, é necessário considerar os aspectos inerentes a esse todo, para que o significado atribuído a essa representação não seja errôneo, sobretudo porque a visão do conjunto nos permite interpretar uma estrutura significativa que envolve essa representação social. O raciocínio em questão pode ser representado através do seguinte esquema:

Figura 2- Aportes teóricos e práticos que contribuem para a construção da representação social da docência



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Essa visão do contexto no qual está inserida a formação da representação social do professor de geografia não pretende findar a realidade a que se refere, tendo em vista que a realidade é sempre mais complexa, mas busca favorecer alguma possibilidade da sua apreensão.

As relações existentes entre os elementos citados na figura 2 não são lineares, pois há uma dinâmica de intercâmbio e troca entre a ação do campo da geografia como ciência com a geografia escolar, com a ação do professor em sala de aula e de ambos articulados com as questões subjetivas do professor, constituindo, tudo isso, o processo de formação da representação social da docência. Dessa forma, a ação de um retroage sobre o outro, modificando ou mantendo as estruturas já existentes.

A partir da compreensão do que representa a docência em geografia para os licenciandos do curso nessa área, podemos projetar subsídios para atender às necessidades da formação inicial e da própria constituição do profissional nessa área. Assim, pretendemos refletir sobre os pressupostos epistemológicos subjacentes do

conhecimento geográfico e sua relação com processos de formação docente, uma vez que as representações da docência são construídas nesse contexto.

2.2 O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia

A pesquisa quanto à formação do professor de Geografia tem avançado nos últimos anos. No bojo dessa discussão está a apresentação do significado da ciência geográfica e da Geografia escolar. Estes conceitos dizem respeito a algo mais que ensinar e aprender Geografia considera uma perspectiva que compreende que a educação deve transpor a linha que separe o “simplesmente obter informação” para a realização de aprendizagens significativas. Essa compreensão considera que a apreensão da dinâmica da sociedade a partir da espacialização dos fenômenos pode ser uma contribuição para cidadania.

Isso é o que justifica a presença da Geografia na escola de nível fundamental e médio. Essa contribuição refere-se à possibilidade de leitura da realidade que esse saber especializado possui e que pode compor as capacidades cognitivas dos cidadãos (CAVALCANTI, 2002). Desta forma, o ensino de Geografia auxilia a expansão das funções intelectuais e, assim, o professor tem a função de nortear cautelosamente a observação, o sentir e o refletir críticos do educando, ajudando-o a perceber que a condição de cidadão é algo que resulta de um processo de luta, sendo a Educação Geográfica um “estágio desse processo” que resulta a no desenvolvimento do sujeito na sociedade.

Nesse contexto de insere a discussão da origem do conhecimento geográfico. Enquanto saber sistematizado a gênese da geografia como disciplina tem suas primeiras cadeiras universitárias em 1870, onde residem determinações históricas específicas, ligadas, sobretudo, ao desenvolvimento do capitalismo (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). A situação específica da Alemanha, no final do século XVIII e início do século XIX. A questão espacial, o domínio e a organização do espaço tornam-se primordiais à ordem da sociedade alemã, sobretudo ao que se refere à configuração física e natural dos territórios. Assim, a criação de um discurso que reforçasse o nacionalismo patriótico, bem como a formação do Estado alemão, encontrou na geografia uma disciplina capaz de colaborar para a efetivação dos interesses do Estado.

Neste período, concomitante a institucionalização da Geografia como disciplina escolar ocorreu o processo de massificação do ensino na Alemanha, em que a escola passa a ser a principal difusora dos valores burgueses. Essa massificação da escolarização vai exigir, em contrapartida, a formação de professores para atuação no ensino. Ressalta-se que a implantação da geografia na universidade promoveu o aumento da produção acadêmica em torno da ciência e da geografia escolar (PERREIRA, 1999).

Do ponto de vista das sociedades ocidentais, Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter são os precursores da geografia, responsáveis pelas primeiras teorizações de uma geografia sistematizada. Adiante, em busca do reconhecimento da geografia como ciência no século XIX, essas primeiras teorizações encontram fundamentos nas teorias desenvolvidas por Friedrich Ratzel, na Alemanha, e por Paul Vidal de La Blache, na França.

Diante das contribuições de Ratzel e La Blache, não é possível refutar a importância delas para a aquisição do status científico à Geografia no século XIX. No entanto, é necessário ressaltar que a origem do saber geográfico não é exclusiva de um tempo ou de território específico. Dessa forma, não considerar outras contribuições ao processo de sistematização da geografia, como forma de ampliar a construção de novos axiomas, significa limitar a capacidade dinâmica de produção, no tempo e no espaço, do conhecimento científico, hoje reconhecido também sob o rótulo de geográfico.

A construção desse conhecimento guarda em si, de forma processual, uma longa história. Portanto, é necessário considerar a dinamicidade do processo de sistematização da geografia, a exemplo do acúmulo de conhecimento geográfico nascido entre os gregos, da ampliação desse conhecimento através das primeiras cartas e descrições produzidas na China, das grandes descobertas marítimas no século XV e, finalmente, das expedições científicas na África, América e Ásia, na Modernidade.

Nesse contexto, os postulados do positivismo foram o patamar sobre o qual se ergueu o pensamento geográfico tradicional, dando-lhe unidade (MORAES, 1994). A filiação ao positivismo das concepções do pensamento da geografia tradicional pode ser interpretada através de algumas máximas geográficas, entre elas: “A Geografia é uma ciência empírica, pautada na observação.” Esta máxima empobrece a ciência geográfica ao reduzi-la ao empirismo, limitando a geografia à observação, à descrição e à classificação dos fatos (ibid, 1994. p. 25).

Na tentativa de assegurar a autoridade da Geografia, tais máximas eram interpretadas como verdades absolutas e inquestionáveis. Além disso, o aspecto generalizante dessas máximas permitiu o surgimento de propostas diversas, e até mesmo antagônicas, durante a evolução do pensamento geográfico tradicional, que resultaram, por exemplo, no dualismo entre geografia física e geografia humana.

Essa dualidade entre os aspectos físicos e humanos empobreceu o discurso da geografia escolar. Neste sentido, Pereira (1999, p. 30) afirma que “o saber transmitido pela geografia tradicional elimina o raciocínio e a compreensão e leva a mera listagem de conteúdos dispostos numa ordem enciclopédica linear (...)”. Essa perspectiva de conhecimento geográfico promoveu um ensino fundamentado na descrição e na memorização, uma vez que os fenômenos naturais são compreendidos separados dos fenômenos sociais.

Esse modelo de ensino de geografia fundamentado no conhecimento geográfico enciclopédico também prevaleceu no Brasil. No entanto, a institucionalização da Geografia escolar no Brasil foi muito influenciada pela escola francesa e pela corrente de pensamento possibilista, criada por Paul Vidal de la Blache. A corrente possibilista defendia que a interação existente entre o homem e o meio possibilita o uso dos recursos naturais. Desta forma, visava a compreensão de que o homem passa a ser ativo, podendo abrir possibilidades diante da paisagem (TONINI, 2003).

Um dos marcos da influência deste pensamento e que contribuiu para a profissionalização docente em Geografia no Brasil foi a vinda de professores da França para ministrar aulas a partir da criação do curso de geografia que ocorreu com a fundação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo FFCL - USP, em 1934.

Outro marco importante para a construção do conhecimento geográfico e a formação de professores no Brasil, foram às aulas ministradas no Colégio Pedro II e a produção textual deixada por Delgado de Carvalho. Para Albuquerque (2011), Delgado de Carvalho contribuiu para mudanças no ensino de Geografia ao fazer críticas ao ensino pautado na memorização de fatos ou fenômenos. Além disso, contribuiu para a superação da abordagem no ensino dos estados, vistos de maneira isolada, ao propor estudos sobre a regionalização.

Quanto a produção textual, Delgado de Carvalho contribuiu sobremaneira para o fortalecimento da Geografia escolar ao publicar as obras: *Methodologia do Ensino Geographico* e *Geografia do Brasil- tomo I, Geografia do Brasil- tomo II*. Estas obras

apresentavam uma nova perspectiva sobre a regionalização do espaço brasileiro e discutia a questão do método no ensino de Geografia (ALBUQUERQUE, 2011).

Esses aspectos do desenvolvimento do conhecimento geográfico e da Geografia como disciplina constituíram-se também em marcos na constituição do processo de formação de professores no Brasil. Compreendemos que as representações sociais da docência em Geografia é herdeira desse contexto histórico marcado pela disputa de atribuição de sentido aos conteúdos geográficos. As representações sociais, como veremos mais adiante, estão vinculadas a questões históricas, sociais, pessoais e culturais que dizem respeito ao grupo que lhes dá sentido de existência.

Desta forma, o conhecimento das reflexões epistemológicas vivenciadas pela Geografia é essencial na formação do professor. Cita-se como razões das reflexões etimológicas da Geografia a alteração da base social, em que foi construída a geografia tradicional durante o século XX, para uma configuração mais complexa, em decorrência do desenvolvimento do capitalismo. Essa base já não podia mais ser compreendida dentro das formulações da geografia tradicional (PONTUSCHKA, 2009).

Em consequência dessas redefinições, criou-se um ambiente de divergência entre a perspectiva tradicional e o movimento de renovação, ao tempo em que houve uma divisão entre as produções de abordagem positivistas e as de cunho marxista.

Pelo exposto, não se pode perder de vista que o cientista que investiga as ciências é um ser humano falível, e é preciso que as ciências se questionem acerca de suas estruturas ideológicas (PETRAGLIA, 2010). Dessa forma, embora se reconheçam os avanços das posturas adotadas no processo de renovação da geografia, verifica-se que a hegemonia da racionalidade científica convertida em racionalização não foi suplantada.

Desse modo, as novas perspectivas do pensamento geográfico, no contexto da pós-modernidade, objetivam à superação de uma análise exclusivamente econômica e à construção de uma geografia mais plural. Isso significaria uma nova postura do geógrafo para além da racionalidade, considerando-se a complexa realidade da pós-modernidade, as simbologias, a subjetividade e a afetividade, como meios a partir dos quais seja possível vislumbrar a superação das cegueiras paradigmáticas.

As reformulações das bases teóricas da Geografia provocaram repercussão também no ensino desta disciplina, principalmente no que concerne às propostas curriculares e de formação do professor. Nesse contexto, pode-se afirmar que a tradição geográfica escolar é retroalimentada pelo desenvolvimento histórico da

ciência, no entanto apesar da influência da academia a Geografia escolar possui uma constituição própria que está atrelada a formação docente e ao contexto da escola em que a prática do professor é desenvolvida.

Denota-se que o movimento de renovação do ensino de Geografia no Brasil, no final da década de 1970, teve como interlocutora significativa as reformulações epistemológicas que caracterizavam a ciência geográfica no contexto em questão. Mesmo assim, Cavalcanti (2001) afirma que as novas propostas teóricas da Geografia tiveram modestos efeitos na prática de ensino, sobretudo em decorrência da não difusão dessas propostas aos professores dos ensinos fundamental e médio.

Afirma-se, então, que houve e que há contribuição do desenvolvimento epistemológico da ciência geográfica à Geografia escolar. Exemplo dessa relação nos é oferecido por Pontuschka (2009), quando expõe que embora a Geografia teórica não tenha tido repercussão direta nas escolas. Houve repercussão dessa corrente do pensamento geográfico na produção de livros didáticos, caracterizados como empobrecidos e desvinculados da realidade.

No que concerne à influência do movimento da Geografia crítica em relação à Geografia escolar, Kaercher (2003) afirma que houve contribuição no sentido de provocar questionamentos sobre os postulados da Geografia Tradicional e seu posicionamento diante das estruturas sociais desiguais e injustas. No entanto, muitas vezes em nome da crítica, o professor acaba impondo uma visão de mundo aos alunos, caracterizando o dogmatismo crítico. Nesse contexto, o professor pode incorrer no erro de ensinar a crítica ao aluno sem possibilitar o desenvolvimento da crítica pelo próprio aluno.

A partir da configuração dessas reformulações epistemológicas da Geografia, e da influência delas na construção do currículo, na formação de professores e, posteriormente, na atuação do professor em sala de aula, encontra-se aqui uma questão primordial, para justificar o desenvolvimento da presente pesquisa, representada pela necessidade de se conhecer a representação social da docência em Geografia. As considerações realizadas sobre as transformações da Geografia enquanto ciência teve a intencionalidade de ser o ponto de partida para refletirmos de forma contextual acerca dessa representação social, tendo em vista que toda relação de ensino e aprendizagem forma mais do que o campo cognitivo dos sujeitos, forma, sobretudo, modelos de comportamentos e construção de noções de mundo que, por sua vez, determinam suas ações como atores sociais (DOTTA, 2006).

Kaercher (2003) preleciona que o professor de Geografia, na sua relação com os alunos, ensina mais do que Geografia, ensina modelos de se fazer Geografia e modelos para outras ideias/conhecimentos que se situam em paralelo ou para além da Geografia. Assim, os professores são sempre modelares. Desde o ensino secundário, os alunos já constroem modelos do que é a docência, vivenciando essa representação seja de forma positiva ou negativa. O professor não é e nem age de forma neutra em sala de aula, tendo consciência disso ou não. Antes de tudo, o professor, ao ensinar Geografia, emprega na sua prática professoral algo seu, ou seja, de sua percepção sobre o mundo, baseada a partir de um leque de saberes oriundos tanto do conhecimento científico, quanto do senso comum, o que influencia diretamente na formação de seus alunos.

Desse modo, a formação docente na perspectiva da Educação Geográfica pode ser pensada a partir da discussão sobre: Qual o sentido da formação do professor de Geografia? Nessa discussão encontramos à dimensão teórica da distinção da Geografia científica e da Geografia escolar, descartando a ideia de uma simples transposição didática ou curricular entre o conhecimento científico e o escolar. De acordo com esse raciocínio, Callai (2013) afirma que na prática a Geografia escolar não se identifica com a Geografia acadêmica, embora esta seja fonte básica de sua legitimidade. Nesta acepção, compreende-se que a partir dos referenciais da Geografia acadêmica se estabelecem os referenciais da Geografia escolar que é efetivamente trabalhada em sala de aula. Por conseguinte, pode-se afirmar que a Geografia escolar é resultado da seleção dos conteúdos a partir do que é específico na Geografia científica, mas que se define pelo contexto e parâmetros da escola. Assim, produz-se um novo conhecimento específico que é dado pelos professores nas relações estabelecidas no seu trabalho profissional, mas também nos saberes e crenças adquiridas ao longo da formação docente.

Diante dessa realidade emerge uma questão primordial que é a relação do que o professor quer ensinar e o que o licenciando objetiva no seu curso de formação, tendo em vista as particularidades do conteúdo a ser ensinado na escola, por este estar envolto de uma normatização própria, um regramento curricular e o contexto da cultura escolar³.

³ Barroso (1995, p.2) preceitua que a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.

Estas tensões que envolvem o conhecimento geográfico estão latentes no processo de formação do professor de Geografia.

Neste sentido, Callai (2013, p. 80) preceitua que “ uma formação docente sólida não se resume a saber o conteúdo da matéria, mas a saber muitos outros aspectos que acompanham este elemento (conteúdo/conhecimento) ”. Desta forma, além dos pressupostos da aprendizagem do conhecimento Geográfico, o curso de formação docente deve proporcionar ao graduando o entendimento de alguns elementos básicos que compõem o processo de ensino aprendizagem.

Novak (1998) propõe cinco elementos básicos que compõe o ensino e aprendizagem: o aprendiz, o professor, o conhecimento, a avaliação e o contexto. Assim, ao vivenciar as formas de aprender Geografia na formação inicial, o graduando poderá estabelecer as bases para o exercício do ato educativo considerando estes cinco elementos.

Pensar esses cinco elementos na formação inicial docente requer, no nosso entendimento, a compreensão de quem é o aluno no curso de graduação, os interesses e expectativas em relação ao curso e entender o significado que é dado ao trabalho do professor no contexto do curso. Esse processo da aprendizagem durante a formação do professor requer uma necessária interligação entre o saber acadêmico com o saber escolar. No entanto, essa aprendizagem para ser significativa não está restrita a prática exclusiva de memorização de informações. A promoção da aprendizagem significativa na formação docente necessita da incorporação de princípios didáticos-pedagógicos aos conteúdos estudados.

Seguindo esse itinerário de análise, a discussão acerca da Geografia como ciência e como disciplina escolar, e o próprio processo de formação de professores, podem parecer, a princípio, como requisitos não prioritários à identificação da representação social da docência em Geografia, assim como também à influência que ela exerce na opção dos alunos pelo curso de licenciatura e, posteriormente, pelos modos de realização da sua prática. No entanto, não se podem ignorar estas questões, posto que podem gerar elementos reveladores das condições de produção das representações sociais possibilitando determinar o seus conteúdos e estrutura.

2.3 A docência em Geografia no contexto do século XXI

O contributo de Profissão Professor é de clarificação. Clarificação do que significa ser professor. O contributo está longe de ser trivial. Ser professor não é algo facilmente definível. É insatisfatório identificá-lo apenas como aquele que ensina. A sua função é consideravelmente mais complexa do que isso. A complexidade estende-se às diversas áreas da sua actividade e ao seu percurso profissional (NÓVOA, Profissão Professor, 1991, p. 171).

As reflexões feitas até aqui são necessárias para a compreensão da complexidade do significado atribuído à docência. Após fazer referência à história da formação do professor de geografia, com recortes temporais e institucionais, busca-se clarificar a simbologia da profissão docente no contexto atual.

No que concerne a todo o contexto histórico descrito, cabe afirmar que há uma história que não pode ficar no esquecimento, sobretudo porque muito do que houve no passado está presente na atualidade, moldando estereótipos e práticas sobre a profissão docente em geografia.

As vicissitudes que permearam a formação e a ação professoral, a exemplo das reformas do sistema escolar brasileiro a partir da década de 1960, sobretudo as implementadas no período da ditadura militar (1964-1985), tais como a substituição gradativa da geografia pelos estudos sociais na grade curricular (Lei nº 5.692/71), ocasionaram uma enorme desvalorização da condição de ser professor.

Houve uma depreciação da profissão docente de modo geral. Mas, o professor de geografia foi um dos que mais perdeu prestígio, sobretudo porque houve uma diminuição na carga horária da disciplina nas escolas, ocasionando o desprestígio da disciplina e da formação do professor, contribuindo para a construção de imagens empobrecidas sobre a geografia escolar e sobre o professor dessa disciplina.

Nesse contexto, a análise das carreiras profissionais na sociedade atual denota não apenas peculiaridades quanto à especialização associada ao exercício do trabalho, mas também ao valor social e simbólico atribuído à profissão, que é variável conforme o tempo e o espaço, e também em função de aspectos da cultura, de educação e de política da região em que a profissão é exercida (GATTI; BARRETO, 2009).

Nessa direção, Vesentini (2009) afirma que o valor da escola e do professor são aspectos diretamente ligados à cultura e às prioridades de uma sociedade. Deve-se

ressaltar que o Estado, mas não só ele, também a família, os *mass media*⁴ etc., desempenham um papel fundamental nessas prioridades e na definição da conjuntura social e cultural.

Considerando essa realidade, é válido ressaltar a heterogeneidade da profissão docente no Brasil, tendo em vista que cada estado possui condições materiais específicas e de estruturação do campo social geográfico, que influenciam na formação e nas representações sociais da docência.

Um dos aspectos dessas diferenças regionais, quanto à profissão do professor no Brasil, corresponde à situação salarial. Nesse contexto, cita-se a pesquisa realizada em 2011 pela Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará-APEOC, que teve como objetivo fazer uma análise comparativa dos salários dos professores da rede estadual nos estados do Brasil.

Essa pesquisa constatou que o Piauí está em 18º lugar no ranking da remuneração do professor, entre todos os estados do Brasil. Comprovou ela, ainda, que no ranking regional o Nordeste possui a segunda pior média do Brasil. A partir desses dados, pode-se inferir que as reflexões feitas sobre a docência não podem ser dissociadas do contexto social no qual a profissão é exercida.

Além do aspecto espacial, a imagem do professor também se diferencia conforme o momento histórico. Gatti e Barreto (2009) afirmam que as primeiras representações sobre a docência denotam a ideia de vocação e missão. Essas representações contribuíram e contribuem para distanciar os professores da luta por melhores condições de trabalho.

Em um sentido contrário a essa ideia de vocação e missão, Cavalcanti (2006, p.17) preleciona, na perspectiva científica, a concepção de professor, como profissional do ensino, que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem do aluno, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural, buscando a formação plena, no âmbito cognitivo, afetivo e social.

Nesse ínterim, ser professor de Geografia requer uma série de competências e habilidades que vão sendo delineadas na formação inicial, mas também pela influência, nesse processo, de elementos de ordem individual e contextual, compostos, além da ação professoral, pela própria escolha pelo curso de licenciatura e pelas expectativas, de quem escolhe, quanto ao exercício da profissão.

⁴ O conjunto dos meios de comunicação de massa (VESENTINI, 2009).

A questão da atratividade e da permanência no curso de licenciatura em Geografia poderá ser compreendida a partir do estudo das representações sociais da docência dessa disciplina na sociedade contemporânea, tendo em vista que essas representações orientam as atitudes no que concerne ao futuro exercício da profissão. Nesse âmbito, Cassassus, *apud* Silva (2012, p.24), é contundente ao afirmar que:

Durante os anos 80, o salário dos docentes diminuiu em termos absolutos, em relação a outras profissões e a sua capacidade aquisitiva. Isso originou uma situação de desvalorização da profissão e os ingressos na carreira começaram a ocorrer somente em segunda opção. Por isso, durante os anos 90, foram estimuladas políticas no sentido de aumentar seu nível salarial.

Comprovando essa realidade, uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 2009, concluiu que nos últimos anos configura-se uma falta de interesse dos alunos do ensino médio pela profissão docente. Ressalta-se que, muitas vezes, a priori, não há uma escolha propriamente dita, e sim uma inserção no curso de licenciatura em geografia e na profissão, em decorrência da imposição do contexto estruturante em que o sujeito está inserido (SANTOS, 2012).

A referida pesquisa aponta, ainda, entre os motivos da baixa atratividade da carreira docente, as mudanças ocorridas desde a década de 1980. Essas mudanças manifestam-se tanto no plano objetivo, no que concerne ao contexto histórico e social, quanto no plano subjetivo, marcadas pelas reformulações das percepções sobre a profissão docente. Nesse sentido,

[...] a evolução da sociedade cada vez mais rápida e de aparência muitas vezes caótica com os impactos das grandes transformações na vida das pessoas repercute diretamente no ensino, transformando tanto as condições de acesso à profissão, quanto o seu exercício, assim como os percursos de carreira de seus membros e sua identidade profissional (TARDIF, 2008, p. 8).

No contexto do século XXI configura-se a construção de novos paradigmas educacionais vinculados às mudanças presentes nas práticas culturais pós-modernas e à emergência de novas maneiras pelas quais compreendemos o tempo e o espaço.

Santos (1986) define o pós-modernismo a partir das mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo, e afirma que ele tem suas raízes na crise da ciência no final do século XX.

Nesse contexto, há alguns autores, a exemplo de Alain Tauraine, que incluem o conceito de pós-modernidade na multiplicidade da modernidade, entendendo o termo pós-moderno não apenas como substituição pelo conceito de moderno, e sim no intuito do questionamento dos postulados da modernidade. Sobre essa dicotomia, modernidade versus pós-modernidade, Haesbaert (2009, p.36) afirma:

É obvio que para que algo seja negado, superado (no caso, a modernidade), é necessário que ele tenha se afirmado e definido de forma clara. A modernidade, então, é concebida, antes de mais nada, como a era da racionalidade, da tecnocracia e, portanto, do “controle social”. Caberia aos pós-modernistas, em consequência, resgatarem a vida, sensibilidade, a liberdade e a imprevisibilidade que haviam sido oprimidas pela modernidade.

Essa discussão sobre modernidade e pós-modernidade é bastante ampla e não constitui objeto de estudo da presente pesquisa. No entanto, é necessário especificar algumas características deste momento histórico e social, sobretudo porque essa realidade interfere diretamente no contexto educacional e impõe um novo campo de atuação ao professor.

Nesse contexto, o século XXI caracteriza-se pelo surgimento de novas formas de organização social, pelas mudanças na estrutura familiar, pelo aumento significativo das desigualdades sociais, pela transformação na organização do trabalho, pelas transformações tecnológicas, com o surgimento da era da informação, entre outros aspectos que interferem na constituição de uma sociedade cada vez mais complexa (MALACRIDA, 2012).

Devido ao impacto causado pelas transformações sociais, a estrutura da escola moderna não corresponde à realidade pós-moderna. Diante disso, Delors (1998) aponta alguns dos pilares orientadores para educação atual: a transdisciplinaridade, a educação para a cidadania, a planetaridade e o aprender a ser. Esses aspectos consideram o resgate da sensibilidade, da imprevisibilidade e da incerteza no âmbito educacional.

Nessa direção, Gadotti (2000) afirma que entre as perspectivas atuais da educação há os denominados paradigmas holonômicos, por meio dos quais a complexidade e o holismo estão cada vez mais presentes no debate educacional. Assim, diante da realidade com problemas cada vez mais planetários e globais, o conhecimento pertinente configura-se quando se tornam visíveis o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Ressalta-se que essa conjuntura do campo social e educacional mudou não só o perfil do aluno, mas também o que se espera do professor, surgindo a necessidade de adequação da ação professoral, o que gerou também o sentimento de incerteza quanto à identidade do professor (MALACRIDA, 2012).

No âmbito do ensino de geografia há a tentativa de superação do modelo tradicional, marcado pelo ensino dos conteúdos de forma enciclopédica e que se apresentam sem conexões com a realidade do aluno. Outras características desse modelo de ensino correspondem à desconsideração do conhecimento prévio do aluno, o estudo do espaço excluindo o homem como produtor da sociedade e o uso exacerbado da memória pelo aluno, negando-se a possibilidade de compreensão da realidade vivida.

Nesse cenário, apesar do vasto referencial teórico que afirma a ineficácia dessas práticas e a consciência da necessidade de mudança, verificam-se, no processo de superação do modelo tradicional, anacronismos que definem o fazer docente na atualidade.

Segundo Bozza (2010), essa realidade se manifesta devido a alguns fatores, como, por exemplo, a ausência de uma formação de professores coerente com a postura de que a escola das incertezas exige e a inabilidade de lidar com a mudança, sobretudo porque a superação do modelo de professor tradicional representa sair da zona de conforto e assumir a responsabilidade que impede a mudança da escola das verdades para a escola das incertezas. Nessa direção, Morin (2005, p. 16) afirma que é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas, em meio a arquipélagos de certezas.

Todas essas reformulações na estrutura da sociedade influenciam na construção da representação social da docência, conseqüentemente, no plano de ação, na escolha da profissão e na constituição de suas práticas. Diante desse contexto, a teoria das representações sociais apresenta-se como um caminho para a compreensão dos processos que constituem a docência em geografia.

2.4 Da complexidade do ser e do saber

A complexidade da constituição da docência reflete-se nos desafios de ensinar essa disciplina no século XXI. Isto porque todas as transformações históricas e sociais descritas ocasionaram mudanças no sistema educacional, incluindo a não adequação do sistema escolar ao novo contexto social, desencadeando também a necessidade de

adaptação da formação do professor a esse novo contexto, e de revalorização da imagem desse profissional na sociedade. Nesse sentido, Esteve (1999, p. 155) afirma,

[...] quando se discute a situação do magistério brasileiro atualmente é quase que inevitável evocar os índices de crise que tem afetado a autoridade desse grupo de profissionais. Soma-se a isso as referências às falhas na formação as quais são mencionadas para justificar as deficiências constatadas no aprendizado dos alunos, que tem motivado as críticas à baixa qualidade de nosso sistema de ensino. Também é recorrente a menção ao desprestígio do magistério, que não tem atraído o interesse das novas gerações, causando o decréscimo do número de inscritos no processo de seleção para os cursos de licenciaturas. Cada vez mais surgem dados do que se convencionou chamar de mal-estar docente.

A crise da profissão docente, conforme relatada pelo autor citado, ocorre sob a presença de um mal-estar dos professores, em decorrência das condições de trabalho desfavoráveis, da baixa remuneração salarial, dos casos de violência verbal e física, entre outros fatores que contribuem para o desprestígio da profissão. Dessa forma,

[...] com esse quadro da situação atual do professorado no Brasil se produz uma imagem dos seus membros que pode ser sintetizada da seguinte forma: um profissional mal preparado e com uma remuneração insuficiente, que goza de pouco prestígio na sociedade e cuja legitimidade está sob constante ameaça. Em razão da intensa carga de trabalho adoece facilmente, mas pode faltar às aulas com grande frequência sem prejuízo financeiro para os seus poucos rendimentos. Além disso, tem poucas possibilidades de interferir nas reformas empreendidas no sistema de ensino em que atua e o seu trabalho está cada vez mais sujeito ao controle das instâncias superiores e dos especialistas em educação que de modo geral, desqualificam as suas práticas e as opiniões apresentadas sobre sua própria profissão (VICENTINE; LUGLI; 2009, p. 156).

No caso dessa imagem da profissão docente, as autoras afirmam que se trata do professorado público de modo geral, deixando de lado outros contextos. Isto porque as condições de trabalho são específicas e possuem diferenças significativas quanto à rede pública ou à particular, ou mesmo à etapa da educação na qual os professores lecionam.

A representação social da docência pode ser compreendida sob uma multiplicidade de pontos de vista. Em contrapartida, na imagem normalmente apresentada, há uma visão romântica da educação, comumente difundida em filmes. Nessa imagem, a docência resume-se à capacidade de amar, não havendo traços de profissionalismo na atividade desempenhada pelo docente.

Essa representação da profissão distancia-se da realidade, na medida em que desconsidera o ambiente conflitivo em que a docência é realizada. Nesse contexto, a profissão docente é compreendida como “dom”, “vocação”, “missão”. Esse discurso atribui ao exercício da profissão um caráter sacerdotal. É justamente essa imagem que constitui uma tentativa de eufemizar as desvantagens de uma profissão, como a baixa rentabilidade econômica (PEREIRA, 1999, p. 13).

No contexto acadêmico, a formação inicial incentiva à construção da imagem ideal do professor, ou seja, o que o professor deve ser e fazer. Na prática da docência, o professor se depara com todos os desafios e dificuldades inerentes à profissão, e muitas vezes o modelo ideal não corresponde às condições da estrutura educacional e do fazer docente.

Além de toda essa conjuntura, insere-se na questão da complexidade do ser e saber do professor de geografia, os desafios que lhe são impostos através da exigência de um conjunto de habilidades, competências e saberes no processo de construção do conhecimento e na sua prática.

O conceito de competência de acordo com Perrenoud (1999) surgiu para atender uma demanda do campo profissional e depois migrou para o campo educacional. Segundo este autor “a competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7).

Desta forma, a competência necessária para o exercício da docência não são apenas conhecimentos acumulados para servirem como indicadores de desempenho e sim são construídos. O importante nesse processo é que o conjunto de saberes adquiridos permita a ação para resolver uma situação real e complexa.

Cita-se como exemplo de competência e habilidades necessárias ao exercício da docência o que é preceituado nos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental quanto à formação do educando. Este documento preceitua que a formação do educando necessita ser encarada enquanto capacitação, a fim de adquirir e desenvolver novas competências em detrimento de novos saberes. O desenvolvimento dessas competências resulta em um novo tipo de profissional, o qual deverá estar preparado para interagir com novas tecnologias e linguagens, atendendo a novos processos. Desta forma, essa nova relação entre o exercício da docência e o conhecimento indica que, através de instrumentos para um processo de educação permanente, o aluno da educação básica precisa “aprender a aprender” (BRASIL, 1997).

Segundo Saviani (2005), o professor, ao realizar sua prática, deve possibilitar aos alunos uma elevação no grau de consciência ao nível filosófico, ultrapassando o alcance do senso comum. Segundo esse estudioso, só é possível a concretização deste processo quando se elimina a concepção fragmentária, desarticulada e mecânica na construção do conhecimento.

Atento a essa realidade, Freire (2011) afirma que ensinar não é transferir conhecimento. É, antes, criar possibilidades para construção e reconstrução do conhecimento e dos próprios modos de conhecer. Nessa perspectiva, a ação professoral exige constante atualização e uma reflexão crítica sobre sua prática e sobre os valores da educação.

Essa relação entre magistério, competências e mal-estar docente pode ser pensada por meio de uma analogia com a épica de Atlas, que se consagrou na mitologia grega como símbolo do excesso de incumbências e obrigações a realizar. Nesse aspecto, a mitologia grega nos ajuda a entender as relações humanas, tendo em vista que os mitos estão presentes na vida cotidiana e nos revelam partes significativas da realidade.

Nesse ínterim, faremos uma breve alusão ao mito de Atlas (ver imagem abaixo). Essa narrativa conta que Atlas, filho de titãs, pretendia alcançar o poder combatendo Zeus e seus aliados. No entanto, ao vencer a disputa, Zeus impôs a Atlas o castigo de sustentar para sempre, nos ombros, o mundo. Derivado do mito de Atlas, atribui-se a denominação da cordilheira de Atlas a um conjunto de montanhas, na África, e o nome de um dos oceanos, o oceano Atlântico. Na cartografia, passou a representar a coleção de mapas que representa a Terra (GRAVES, 1990).

Figura 3- Atlas e o excesso de tarefas



Fonte: Disponível em:<<http://eventosmitologiagrega.blogspot.com.br/2010/10/atlas.html>> Acesso em fev. 2018.

Nesse contexto, é possível fazer uma analogia com a imagem do professor de geografia, quando ele é visto como um profissional que acumula um grande número de desafios e de exigências de saberes, de habilidades e de competências desproporcionais à sua remuneração, às condições de trabalho e ao prestígio social.

Nessa perspectiva, o professor é visto como “sofredor”, ou como “aquele que carrega o mundo nas costas”. O que remete à imagem de um profissional frustrado e mal pago. Sofrendo os efeitos negativos desse perfil, dessa representação, os professores que entram na sala de aula enfrentam grandes dificuldades para efetivar os objetivos do ensino de geografia no contexto da pós-modernidade.

Além disso, deve-se considerar que quando o professor ministra suas aulas, ele leva toda sua complexidade existencial consigo. A complexidade do ser e saber reside também na própria condição humana. Nessa direção, Morin (2009) afirma que o ser humano é ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, sendo que cada disposição exerce influência sobre a outra, constituído a complexidade da docência. Complementando, afirma ainda o estudioso em pauta que

[...] devemos compreender que os seres humanos são seres instáveis, nos quais há a possibilidade do melhor e do pior, uns possuindo melhores possibilidades do que outros. Devemos compreender também que os seres possuem múltiplas personalidades potenciais e que tudo depende dos acontecimentos, dos acidentes que ocorrem com eles e que podem liberar alguns deles. (MORIN. 2009, p. 61)

Dessa forma, a ação professoral não é influenciada apenas pelo domínio do conteúdo que o professor detém acerca da disciplina que ministra, pelo caráter profissional ou pela estrutura material do ambiente de trabalho, a exemplo da política salarial e das condições da escola. É necessário considerar os aspectos subjetivos que são materializados na sua prática docente.

Nesse sentido, para Pimenta (2010), a prática do professor é influenciada pelas representações sociais construídas ao longo da sua vida. Essas rerepresentações da profissão podem ser formadas a partir da influência da prática de seus próprios professores, das pessoas da família e de outras influências que repercutem na ação de escolha pelo curso de licenciatura e, posteriormente, pela sua permanência na profissão e na prática em sala de aula.

Como norteador da análise das representações sociais da docência em geografia, este capítulo teve como objetivo apresentar uma visão dos vários aspectos componentes dessas representações. No tópico a seguir abordaremos aspectos da formação de professores de Geografia no Estado do Piauí.

2.5 O contexto da Formação Inicial do professor de Geografia no Brasil e Piauí

A docência em Geografia demanda o exercício de sua função social, que se transfigura como legítima, através da obtenção de título distinto dos demais profissionais. Tanto o título de professor, conferido pelas universidades quanto a base epistemológica e de constituição dos saberes que conduzem a ação professoral são construídos no contexto social de institucionalização da Geografia.

Como enfatizamos anteriormente a institucionalização da formação do professor de Geografia no Brasil inicia sua formalidade na década de 1930, com a inserção da Geografia como disciplina no ensino superior, na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade do Distrito Federal, atual Universidade do Rio de Janeiro (MORAES, 1991).

Segundo Silva (2007), os cursos citados tinham como objetivo formar professores e pesquisadores, inicialmente seguindo a linha teórica a partir do pensamento de La Blache. Dessa forma, os trabalhos científicos desenvolvidos em geografia, no Brasil, nesse período, foram marcados por forte influência das teorias positivistas e do pensamento da escola francesa de Geografia. Nesse contexto,

[...] a análise geográfica lablachiana deveria ter o seguinte encaminhamento: observação de campo, indução a partir da paisagem, comparação das áreas estudadas e do material levantado e classificação das áreas e dos gêneros de vida em séries de tipos genéricos, devendo chegar ao fim a uma tipologia. As ideias de Vidal de La Blache e de seus seguidores, denominada Geografia tradicional, exerceram influência sobre a disciplina tal como era desenvolvida nas Universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, e aos poucos, expandiram-se para outras Universidades do país (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 65).

O método regional desenvolvido por La Blache encontra no Brasil, nas décadas de 1930 e 1940, um contexto histórico e político propício para seu desenvolvimento. Isto porque a estrutura do país tornou-se mais complexa e industrializada, ao passo que com a Revolução de 1930 e a liderança de Getúlio Vargas prevaleceu a preocupação de construção de uma política cultural de massa e de uma identidade nacional. Dessa forma, as transformações ocorridas na sociedade e a vigente política do nacionalismo à época demandavam do Estado uma resolução para os problemas nacionais (MORAES, 1991).

Assim, as mudanças ocorridas geravam necessidade de uma reestruturação do arranjo territorial, o que possibilitou a construção de uma nova Geografia com ampla formulação de representações do espaço e difusão das várias ideologias geográficas (Ibid., 1991, p. 172).

Nesse contexto, a primeira corrente do pensamento geográfico a se consolidar no Brasil foi a Geografia Clássica francesa, seguindo o método regional, influenciada, sobretudo, pelos estudos sobre o território brasileiro, realizados por Pierre Deffontaines

e por Pierre Mombeig, que desempenharam um importante papel como professores nas universidades recém criadas no Brasil e como pesquisadores de uma geografia de orientação moderna (SILVA, 2007).

Nessa conjuntura, a produção científica dos geógrafos foi impulsionada com a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). A criação dessas instituições e do curso de Geografia nas universidades se coloca como estratégia utilizada na busca da cientificidade e da inserção do profissional da geografia na modernidade (ANTUNES, 2010, p. 4). Isto porque, embora a geografia já estivesse presente no ensino secundário desde o século XIX, os docentes não tinham formação em Geografia, eram, em sua maioria, provenientes de outras profissões, a exemplo de advogados e de sacerdotes.

Desse modo, não se pode olvidar a importância da geografia ensinada nas escolas antes mesmo da criação dos cursos de Geografia na universidade, tendo em vista a sua contribuição para a popularização da disciplina na sociedade brasileira. Nesse sentido, Antunes (2010, p. 10) afirma:

Embora seja inegável que, com a criação dos cursos universitários, a Geografia tenha atingido um novo patamar em seu processo de desenvolvimento no Brasil, fixar exclusivamente seu nascimento em meados da década de 1930 acaba por encobrir a importância do ensino de Geografia nas escolas e o papel que vinha desempenhando alguns professores, como, por exemplo, já há 25 anos - Carlos Delgado de Carvalho, com um trabalho consistente sobre ensino de Geografia, que amparado na distribuição dos conteúdos desta disciplina fundamentados em métodos de pesquisa e ensino no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, fazia críticas à forma como esse conteúdo era ensinado.

Com esse panorama, pode-se afirmar que a geografia ensinada nas escolas contribuiu para a construção de uma nova forma de ensinar e pensar geografia, que articulada com a criação do curso de Geografia nas universidades, e de instituições como IBGE e AGB, possibilitou a consolidação da profissão do Geógrafo no Brasil, com a legitimação das regras do campo científico da geografia e a consequente formação da identidade profissional na área.

Com efeito, Antunes (2010) afirma que esses acontecimentos interligados e as relações estabelecidas entre os profissionais da geografia proporcionaram a formação de uma comunidade de geógrafos no país. Tudo isso possibilitou um impulso de modernização do saber geográfico.

A AGB, fundada por Pierre Deffontaines, em São Paulo, em 1934, foi responsável pela articulação dos profissionais da geografia no Brasil. Ressalta-se que para fazer parte da associação inicialmente existiam critérios de seleção para filiação. Entre esses critérios, Seabra (2004), citado por Silva (2007, p.41), afirma que até 1945 somente podiam se filiar profissionais que possuíssem trabalhos científicos publicados. Além disso, era necessário pagamento de mensalidade. O que ocasionou a não filiação de muitos profissionais e alunos do curso de Geografia, tendo em vista que a maioria dos alunos do curso, nesse período, pertencia às camadas médias da sociedade (Ibid., 2007, p. 41).

Denota-se assim, que a AGB influenciou a constituição e consolidação da profissão docente em Geografia no Brasil, tendo em vista que com a definição das regras para filiação cria-se um grupo reconhecido na sociedade brasileira como distinto, além do fato de que foi realizada a construção de uma legislação que garantisse a existência jurídica e a hierarquia da instituição.

Além disso, ressalta-se a interferência do capital econômico e social no processo de formação profissional em Geografia. A restrição para filiação, a partir do pagamento de mensalidades, revela a necessidade de detenção do capital econômico tanto de alunos como de professores de geografia que possuíssem interesse em ingressar no campo dessa disciplina. A necessidade de detenção do capital simbólico também se manifesta na exigência de determinado número de publicações para garantir a filiação junto à AGB.

A criação de seções regionais da AGB ocorre a partir de 1946. Andrade (2006) afirma que todos os anos eram feitas reuniões em uma seção diferente, onde eram discutidos trabalhos dos profissionais filiados e realizadas pesquisas de campo. Assim, a AGB possibilitou fortalecer o desenvolvimento do método regional, ao fornecer dados fundamentados nas pesquisas de campo realizadas.

A hegemonia do método regional no Brasil só foi superada em 1956, após o XVIII Congresso Internacional de Geografia, realizado no Rio de Janeiro, uma vez que esse congresso possibilitou o contato de geógrafos brasileiros com geógrafos franceses e também de outras nacionalidades, a exemplo de Jean Tricart e de Pierre George (SILVA, 2007). Esses acontecimentos proporcionaram uma renovação na forma de produção da Geografia desenvolvida no Brasil, através da inserção da geografia teórica.

A Geografia teórica não teve repercussão direta nas escolas. No entanto, medidas ligadas a política educacional do país, no período do regime militar (1965-

1985), especificamente na década de 1970, levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo e desvinculados da realidade brasileira. Esse empobrecimento dos livros é explicado pela imposição da censura militar a realidade brasileira (PONTUSCHKA, 2009).

A geografia quantitativa foi defendida pelo IBGE como meio eficaz para se detectar e orientar estudos em relação aos problemas nacionais. Silva (2007) aponta que o IBGE foi criado em 1937, sob forte influência governamental, e tinha como objetivo proporcionar o conhecimento do território brasileiro através da coleta de dados estatísticos. Dessa forma, a cientificidade da geografia ia se adequando aos objetivos propostos pelo Estado.

[...] o IBGE destaca-se no cenário nacional desde o seu nascedouro por ser um órgão de sistematização do conhecimento sobre o território brasileiro e sua população. Abriga profissionais responsáveis por realizar pesquisas que oferecem subsídios ao planejamento estatal e, também, contribuiu para aperfeiçoamento de professores do ensino médio e superior através da oferta de cursos com temáticas relevantes e específicas sobre o território brasileiro (SILVA, 2007, p. 47).

Assim, pode-se afirmar que o IBGE contribuiu para a consolidação da Geografia e do campo profissional desta área no Brasil, na medida em que as publicações de dados estatísticos sobre a realidade brasileira, obtidos através das pesquisas e censos demográficos, possibilitaram a consolidação da atividade de planejamento do Estado e também a difusão da visão quantitativista na Geografia.

As mudanças metodológicas no fazer Geografia, a partir da década de 1970, tinham um caráter mais contestatório quanto aos problemas sociais. Todavia, não rompiam totalmente com as diretrizes da geografia tradicional. Essa corrente do pensamento geográfico, denominada Geografia Crítica, surge em paralelo ao processo de redemocratização do Brasil. Esse cenário acaba por interferir no desenvolvimento da Geografia, bem como no ensino dessa disciplina.

A perspectiva epistemológica adotada a partir de então reflete uma situação difusa, com abordagens neopositivistas e até mesmo marxistas revolucionárias. As abordagens revolucionárias, aliás, expandem-se no Brasil com uma grande contribuição particular dos trabalhos de Milton Santos, de Ariovaldo Umbelino de Oliveira, de Antonio Carlos Robert de Moraes, entre outros (RIBEIRO FILHO, 2010, p. 42).

Atualmente, a Geografia brasileira é constituída por várias propostas teóricas, o que não constituindo a unificação de um grupo de cientistas sob a perspectiva de uma proposta teórica única. Essa configuração possibilitou o desenvolvimento da Geografia brasileira, permitindo a constituição da profissão do geógrafo e do professor de geografia. Ressalta-se que há distinção entre a constituição do campo da geografia com a constituição da profissão do professor de geografia. Todavia, há uma relação entre ambas, sobretudo no que concerne à criação de uma imagem do professor de geografia, que está interligada à construção da imagem dessa ciência e dessa disciplina escolar.

No Piauí, especificamente em Teresina, sua capital, a constituição da profissão docente em Geografia também foi marcada por elementos históricos estruturantes. Conforme o exposto, os cursos de geografia instalaram-se nas universidades do Brasil a partir de 1930. No Piauí, o primeiro curso superior de geografia instalou-se em 1958, na Faculdade Católica de Filosofia (FAFI), que foi incorporada em 1971 pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Nesse sentido, Silva (2015, p. 1) afirma que,

A Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI) foi a primeira agência de formação de professores de Geografia em nível superior do Piauí, fundando as bases para a criação do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cujas condições de implantação e consolidação refletem as lutas e conquistas daqueles que deram vida a um programa de formação docente nessa área de conhecimento no Estado, iniciado com a abertura do curso de Geografia e História da FAFI em 1958. A organização desse curso acompanhou os formatos curriculares desenvolvidos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP) e na Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), que serviram de inspiração e referência para o estabelecimento de um modelo de formação de professores no país. No momento da criação do curso da FAFI, a formação docente em Geografia já estava relativamente consolidada naquelas faculdades desde a década de 1940, ondes as licenciaturas compreendiam programas institucionais com um lugar específico na estrutura acadêmica, ou seja, com características e dinâmicas de funcionamento próprias [...].

Assim, observa-se que a instituição do curso de geografia no Piauí aconteceu apenas vinte e oito anos depois da instituição do curso em âmbito nacional. Ressalta-se ainda que o espaço da profissão do geógrafo no Piauí foi marcado essencialmente por elementos ligados ao ensino dessa disciplina, na educação secundária e nas universidades. Nesse sentido, Silva (2007, p.60) aponta que,

[...] a formação para o magistério era um dos objetivos da FAFI que funcionou como Escola Isolada até o ano de 1971, quando foi incorporada à Universidade Federal do Piauí. Nesse ano, o curso de Geografia constituía-se como licenciatura específica, mas, nessa nova instituição, passou a compor o Departamento de Geografia e História. Apesar de surgir em forma de bacharelado, o que orientaria a sua prática para a pesquisa científica, esse curso logo foi transformado em Licenciatura, uma vez que, na época, a demanda no estado era por professores de 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e médio). Dessa forma o conhecimento veiculado pela ciência geográfica, embora trabalhado em cadeiras isoladas, não conferia título acadêmico isolado, mas vinculado ao curso de História (SILVA, 2007, p.60).

Em relação à AGB e ao IBGE, que tiveram importante atuação na constituição das práticas de pesquisa e formação profissional em Geografia no Brasil, verifica-se uma modesta atuação da AGB/Seção Piauí, que atua precariamente até 1990, data da sua extinção (SILVA, 2007). Quanto ao IBGE, verifica-se que a filial existente no estado não exerce influência concreta na constituição do campo geográfico piauiense, sendo apenas auxiliar do instituto nacional.

A Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI) foi instituída nos termos Lei nº. 5.528, de 11 de novembro de 1968 e oficialmente instalada em 12 de março de 1971, com o objetivo de criar e manter a UFPI. No entanto, no Piauí, o Curso de Licenciatura Plena em Geografia tem existência anterior à da Universidade Federal do Piauí. Conforme descrito, o referido Curso começou a funcionar na Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI) em 1958. A FAFI, foi instalada oficialmente em 1958 e começou a funcionar, oferecendo três Cursos de licenciatura, a saber: Filosofia, Letras Neolatinas e Geografia e História (UFPI, 2007).

No primeiro ano de funcionamento da FAFI efetivaram matrícula, vinte e três (23) candidatos ao curso de Filosofia, treze (13) ao curso de Letras Neolatinas e vinte (20) ao curso de Geografia e História. Nesta primeira turma, em 1960, receberam o título de Bacharel dez (10) alunos do curso de Filosofia, onze (11) alunos do curso de Letras Neolatinas e dezesseis (16) alunos do curso de Geografia e História. Na estrutura então vigente do primeiro ano de funcionamento da FAFI, os currículos eram ministrados em três anos, conclusos os quais eram conferidos diplomas de Bacharel. O título de licenciando se conferia após um ano de estudos das disciplinas pedagógicas, que se configurava em um curso de Didática (FREITAS FILHO, 2003).

Nesse contexto, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 1961, o que impôs uma imediata adaptação do Regimento

da Faculdade à nova LDBEN. Na nova estrutura da FAFI as disciplinas pedagógicas foram incluídas no currículo dos diversos cursos, que se dilatavam para quatro anos, para a obtenção do título de Licenciatura (FREITAS FILHO, 2003).

Freitas Filho (2003) afirma que desde a sua fundação, a FAFI promoveu cursos de extensão e aperfeiçoamento, muitos deles com a participação de professores de outras faculdades de diversos estados. Foram ministrados cursos para portadores de diploma de Filosofia visando a obtenção do título de Licenciatura. Através desses cursos foram licenciados noventa e dois (92) professores em 1970 e quarenta e três (43) em 1971.

O Decreto Lei nº 1.190 de 1939 instituiu o modelo de formação docente adotado pela Faculdade Nacional de Filosofia que se tornou referência inicialmente para a organização didático-acadêmica da FAFI. Esse modelo tem origem no processo de construção das primeiras universidades, de São Paulo (USP) em 1934 e a do Distrito Federal (UDF) em 1935 e configura-se como uma referência para implantação de um padrão nacional, o que é confirmado pelo estabelecimento de um currículo mínimo a ser adotado nas demais faculdades de filosofia do país (SILVA, 2015).

A partir de 1964, a FAFI passa por algumas mudanças em sua organização acadêmico-curricular. Destaca-se a transformação do curso de Letras Neolatinas em Letras e os Cursos de Geografia e História da FAFI passaram a funcionar independentemente um do outro, demonstrando, conseqüentemente, a consolidação de suas políticas pedagógicas. Ressalta-se que no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia o desmembramento do curso de História e Geografia já havia acontecido desde 1955 com o advento da Lei nº 2.594 que dispõe sobre o desdobramento dos cursos de História e Geografia nas Faculdades de Filosofia.

Segundo Freitas Filho (2003) durante o período de funcionamento da FAFI, de 1958 a 1970, esta instituição formou 369 professores nas áreas de Filosofia, Letras, História e Geografia, contribuindo para atender as demandas de docentes licenciados nas escolas de educação básica.

Atualmente no Piauí o curso de Geografia é ministrado por duas universidades, a Universidade Federal do Piauí- UFPI e a Universidade Estadual do Piauí-UESPI, ambos na modalidade de licenciatura. Verifica-se também a existência do curso de mestrado em geografia na UFPI, implantado a partir de 2011.

Em 1971, foi criada e implantada a Universidade Federal do Piauí (UFPI), definindo-se um sistema administrativo nos quais os Centros e os Departamentos

passaram a fazer parte da estrutura, os Cursos de Geografia e História ficaram vinculados a um mesmo Departamento de Geografia e História, assim funcionando até hoje.

Do início do funcionamento até o ano de 2003, o Curso de Geografia teve seu currículo reformulado várias vezes, para atender orientações das leis de diretrizes e bases da educação nacional e/ou para se adequar aos contextos sociais, políticos e econômicos gerados ao longo dos processos históricos da organização espacial piauiense (UFPI, 2007).

Em 2007, o curso de Geografia da UFPI apresenta uma proposta de reformulação de seu currículo para atender as reformas dos cursos de licenciatura, sobretudo, as alterações provocadas pela LDB/1996 e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 2/2002 que preceituam diretrizes para a formação inicial de professores.

Em 2018, importantes atualizações foram feitas no Projeto Pedagógico no curso de Licenciatura em Geografia- PPC são elas: a mudança do nome do curso de Licenciatura Plena em Geografia para Licenciatura em Geografia; a possibilidade de integralizar o curso de Graduação em quatro anos, o que antes só era possível em cinco anos; a mudança do sistema de oferta das disciplinas por bloco, agora será por período e por créditos; orientações para o Trabalho e Conclusão de curso- TTC; a inserção das Atividades Curriculares de Extensão – ACE e a garantia da carga horária estabelecida por meio do Parecer CNE/CP nº 02/2015.

A proposição do PPC do curso de licenciatura em Geografia da UFPI no ano de 2018 e a presente atualização do currículo justificam-se, também, pela necessidade de adequação às leis Federais e Resoluções que regulamentam as diretrizes curriculares para a formação em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica da UFPI (RESOLUÇÃO CEPEX/UFPI nº 220/16), a exemplo da LDBEN (Lei 9.394/96) e, as DCN mais recentes (BRASIL, 2013); ao PNE (Lei nº 13.005/2014); ao Parecer CNE/CP 02/2015; ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - UFPI 2015/2019) e a Resolução CEPEX/UFPI nº 177/2012, dentre outras normativas que regulamentam os cursos de licenciaturas da UFPI (UFPI, 2018).

Seguindo essa proposta de reformulação curricular a definição do perfil do docente em Geografia formado pela UFPI pressupõe a constatação de um conjunto de conhecimentos quanto a organização e aplicação do conhecimento geográfico em processos de ensino aprendizagem em Geografia. Assim, o curso de Licenciatura em

Geografia oferecido pela Universidade Federal do Piauí tem por objetivos: Formar o profissional em Geografia com preparo teórico-metodológico que lhe permita, enquanto cidadão e educador, desenvolver suas atividades com espírito crítico e de forma consciente; Contribuir para a conscientização do profissional em Geografia sobre a necessidade permanente de sua atualização, face às transformações do conhecimento geográfico, metodológico e das técnicas de ensino (UFPI, 2018).

Quanto à Universidade Estadual do Piauí- UESPI verifica-se a ausência de pós-graduação *stricto sensu* em Geografia, ao tempo em que existe um curso de graduação que objetiva, conforme o Projeto Político Pedagógico da instituição, atender às necessidades de qualificação de professores para atuar na rede pública de ensino, disponibilizando profissionais com formação pautada na abordagem crítica.

A UESPI, com sede em Teresina, tem sua origem no Centro de Ensino Superior – CESP, que foi criado em 1984, como parte da estrutura da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (FADEP). Em 1985, através do Decreto Federal nº 91.851, foi autorizado a funcionar o Centro de Ensino Superior, com os cursos de Pedagogia – Habilitação Magistério, Ciências – Habilitação em Matemática e Biologia, Letras – Habilitação em Português e Inglês e respectivas literaturas e administração.

No ano seguinte, em 1986, realizou-se o primeiro vestibular para os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério, Ciências Biológicas, Matemática, Letras/Português, Letras/Inglês e Bacharelado em Administração. Com uma estrutura de cursos superiores já em funcionamento, foi aprovada a Lei nº 4.230/88 com objetivo de criar as condições necessárias para instalação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Em 1989 é aprovado o primeiro Estatuto da Universidade Estadual do Piauí e em 1992, foi aprovado o Plano de Carreira e realizou-se o primeiro concurso público para docente do CESP – Centro de Ensino Superior do Piauí.

No ano seguinte, em 1993, através de Decreto Federal, a Universidade foi autorizada a funcionar como uma Instituição multicampi e a sequência histórica se deu com o surgimento gradativo de cursos e de campi, no interior do Estado. Em 2004, ocorreu o processo de discussão dos novos estatutos: da Fundação Universidade Estadual do Piauí – FUESPI e da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, com a participação de representantes de todos os segmentos universitários. Os Estatutos foram aprovados e oficializados mediante os Decretos Estaduais de 29/07/2005: nº 11.830 – FUESPI e nº 11.831 - UESPI, respectivamente. Em 2005, no campus Clóvis Moura, o

Estatuto aprovado, confirmou a criação do CCHL (Centro de Ciências Humanas e Letras) e em 2009, o Conselho Universitário aprovou o novo regimento geral da UESPI, que tem a função de detalhar o Estatuto da Universidade (UESPI, 2012).

Atualmente o curso de Licenciatura em Geografia na UESPI possui um total de 3.270 horas distribuídas em 08 semestres. Em Teresina, o curso é ofertado em dois campus: campus Torquato Neto criado em 1985 e Clóvis Moura criado em 2002.

O Campus da Região Sudeste de Teresina, atual Campus Clóvis Moura, instalado em 2002 constituiu a sua primeira estrutura curricular do curso de Licenciatura em Geografia constando 34 disciplinas e carga horária total de 2.760 horas, sendo mantida até 1998. O novo currículo foi implantado a partir de 1999, constando de 38 disciplinas: 450 horas – núcleo comum; 240 horas – pedagógicas; 1485 horas – específicas; 210 horas - prática investigativa e 300 horas – prática de ensino, totalizando 2.685 horas, o qual passa a exigir a monografia de final de curso (UESPI, 2012).

Atualmente o curso de Geografia da UESPI funciona com quatro blocos, nos turnos tarde e noite. Quanto informações do quantitativo anual do corpo discente a UESPI, compus Clóvis Moura, contabiliza nos períodos de 2013.1 a 2015.1 um total de 269 alunos matriculados e 112 alunos concluintes (UESPI, 2015).

As inferências feitas constituíram-se em uma esquematização sintética de alguns elementos históricos e institucionais estruturantes que permeiam a formação da docência no Brasil e no Piauí. No que diz respeito a formação de professores em Geografia e a construção de uma representação social da condição de ser professor no Brasil, compreendemos que as ações conduzidas pelos professores em um ambiente de educação formal são orientadas por concepções historicamente construídas a respeito do ofício do professor. Isso ocorre, sobretudo, por que o trabalho docente possui uma significação com escopo interpretativo amplo que remete à construção social e histórica da profissão.

Nesse sentido, a prática docente é expressa na tradição do grupo na forma de um conhecimento prático compartilhado, modelos e padrões da docência. A prática docente é manifestação dessa rede de significados, proporcionando ao grupo de professores uma articulação para a ação pautada em valores e formas de representar. Assim, na seção seguinte apresentaremos os fundamentos da Teoria das Representações Sociais e alguns dados empíricos que nos permite refletir sobre a origem da constituição da representação social da docência para os alunos do curso de Geografia da UFPI.

3 Investigando a Representação Social da Docência: teoria e dados empíricos

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2009, p.196).

Investigar o significado da docência em Geografia a partir do olhar dos discentes do curso de licenciatura em Geografia requer a compreensão de aspectos que articulam e revelam o contexto de existência da profissão e das condições nas quais se desenvolve a formação docente. Desta forma, a pesquisa apresenta dois focos principais de interesse: a representação social da docência e a formação inicial do professor de Geografia. No que se refere à representação social fazemos uso da Teoria das Representações Sociais, fundamentada nos trabalhos de Moscovici (1961; 1978), Jodelet (1984; 2001), Sales (2006), Silva (2007), com ênfase na abordagem estrutural de Abric (2003), entre outros;

Para fundamentar a investigação sobre a representação social da docência em Geografia destacaremos de Moscovici (1961) a teoria central que norteou a fundamentação da pesquisa, a Teoria das Representações Sociais. Nessa perspectiva, trabalhar a representação social apropriando-se da mesma como teoria ou como fenômeno constitui tarefa complexa, pois nos permite a apreensão da ordem simbólica da docência em geografia, rompendo com a dicotomia estabelecida entre o exterior e o interior, naquilo que qualifica a essência da manifestação de um fenômeno.

Com efeito, a essência de tudo que a docência em geografia pode significar é multifacetada e cada faceta revelada não nega as outras, pois é o homem, na sua maneira de ser e perceber o mundo, que atribui um sentido e constrói representações sociais. É esse o sentido da afirmação de Merleau-Ponty (1994, p.25), de que “o corpo-próprio é o ponto zero a partir do qual as visadas são alinhadas”. Assim, pode-se afirmar que o fenômeno não se mostra sempre pela mesma face ou do mesmo modo.

A docência em geografia e o processo de tornar-se professor têm sua essência

no sentido que se atribui a esse fato materialmente percebido e que nos permite identificá-lo. Este fenômeno tem uma essência que não se reduz apenas ao fato da docência enquanto titulação concedida por uma universidade, mas também compreende o sentido real e ideal atribuído, com suas representações que são, ao mesmo tempo, estruturantes e estruturadas por uma realidade percebida.

Cada realidade social aparece dotada de uma inteligibilidade própria, na qual se insere normas, interesses coletivos e valores. Nas palavras de Teves (1992), investigar a vida coletiva dos indivíduos significa inferir sobre um conjunto de representações, uma estrutura de sentidos e significados, através das formas de linguagem.

Acredita-se que a apreensão da representação social da docência partilhada pelos discentes e identificação a partir de quais representações ocorre a formação do conhecimento na academia, pode proporcionar subsídios para a atuação docente, em especial nos cursos de licenciatura, com vistas ao processo de construção do conhecimento na formação de professores. Assim, para a melhor compreensão daquilo que é investigado faz-se necessário a referência aos fundamentos teóricos da Teoria das Representações Sociais.

3.1 Fundamentos bibliográficos da Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais é, em termos de história das ciências, bastante recente, alcançando sua trajetória histórica algo em torno de cinquenta anos. Essa teoria foi inaugurada pelo trabalho do intelectual romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici, intitulado *A psicanálise, sua imagem e seu público* (1961), na qual ele analisou as representações da psicanálise pela sociedade francesa.

Com efeito, a teoria desenvolvida por Moscovici nasceu no núcleo de uma complexa tradição científica, onde se opuseram, por um lado, a visão clássica de ciência, que despreza as formas de conhecimento constituídas pelo senso comum e, por outro, a visão crítica histórico-epistemológica, sistematizada por teóricos como Thomas Kuhn, que considera a importância das ciências sob a perspectiva da história de formação de seus discursos (ANDRADE, 2001).

O momento da história da França no qual a noção de Representações Sociais foi desenvolvida é representado pelo início da década de sessenta do século XX. Nesse período histórico começa a ser difundida no país a Psicanálise, iniciando uma relação da sociedade com uma nova modalidade de conhecimento. É nesse contexto que Moscovici inicia uma pesquisa sobre a representação social da Psicanálise, recém-chegada na sociedade francesa.

Oliveira (2004), citado por Pimentel (2014), afirma que a partir desse estudo sobre a maneira pela qual era percebida a Psicanálise na França, Moscovici conclui que as representações sociais constituem-se como um tipo de conhecimento que associa o conhecimento científico ao senso comum. Observa que essas representações não são uniformes para todos os membros da sociedade, tendo em vista que elas dependem do conhecimento popular e do contexto sociocultural em que o indivíduo, sujeito ativo na formação da representação, está inserido.

Nesse contexto, Moscovici enfatiza o caráter transformador e criador do conhecimento científico, tendo em vista que esse conhecimento não é internalizado passivamente pelo indivíduo. De acordo com Moscovici, há a “formação de outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso” (1978, p. 24). Sobre a propagação dos conhecimentos científicos, pode-se afirmar que:

É evidente que a propagação de uma ciência tem um caráter criador. Esse caráter não é reconhecido quando nos limitamos de simplificação, distorção, difusão etc. Os qualificativos e as ideias que lhes estão associados deixam escapar o principal do fenômeno próprio de nossa cultura, que é a socialização de uma disciplina em seu todo e não, como se continua pretendendo, a vulgarização de algumas de suas partes. (MOSCOVICI, 1978, p. 24)

A partir desta afirmação, pode-se inferir que existe uma reelaboração e uma modelação do conhecimento científico durante o processo de socialização com a população. Ressalta-se que essa reprodução não deve ser entendida de modo reduzido, de forma a minimizar a importância do senso comum, tendo em vista que esse processo de propagação do conhecimento científico corresponde a um “remanejamento de estruturas, reconstrução do dado no contexto dos valores, de que ele se torna doravante solidário” (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Embora a teoria desenvolvida por Moscovici seja contemporânea, o termo “representação” é antigo, uma vez que possui gênese na Filosofia Clássica. Japiassu e Marcondes (1996, p. 235) afirmam que representar significa: “uma operação pela qual a mente tem presente em si a imagem mental, uma ideia ou um conceito correspondendo a outro objeto externo”. Nessa perspectiva, a representação possui função cognoscitiva, ou seja, objetiva conhecer a realidade de forma mais abstrata.

Corroborando com esta definição, Lalande (1996, p.953) afirma que “representar é uma faculdade de pensar uma matéria concreta organizando-a sob categorias”. Nesse sentido, representar corresponde a uma forma de organizar para conhecer.

Essa relação teórica entre representar e conhecer também foi estudada pela Psicologia. Para esta ciência o termo representação denota “conteúdo concreto de pensamento que possui como sinônimo o termo imagem” (PIÉRON, 1978, p. 374).

Com essa acepção de conhecimento, o conceito de representação se insere na produção da ciência sociológica. Émile Durkheim, um dos fundadores da sociologia, elabora em 1912 a Teoria das Representações Coletivas em seu trabalho intitulado “As formas elementares da vida religiosa”. Nessa obra, Durkheim (1984) define representações coletivas como formas de pensamento cristalizadas comuns e resultantes de uma longa tradição do grupo. Sob esse enfoque, a representação individual, ou o indivíduo sozinho não teria força de fazer prevalecer seus pensamentos (ANDRADE, 2001).

A partir das formulações de Durkheim, quanto às formas de pensamento social, Moscovici (1961) sistematizou a Teoria das Representações Sociais. O sociólogo francês reconhece a importância da contribuição de Durkheim quanto ao estudo das representações como imagem e discurso, bem como parte integrante da reprodução e transformação de toda ordem simbólica. No entanto, Moscovici distinguiu-se significativamente de seu antecessor, pois reconhece o papel de agente do indivíduo no processo de criação de uma representação, não admitindo uma sobreposição do social ao individual, na medida em que seu conceito de sociedade é dialético.

Outra diferença substancial corresponde ao caráter dinâmico e de transformação das representações sociais, uma vez que as representações coletivas eram definidas por Durkheim (1978) como substratos permanentes do pensamento social, cujas transformações eram ínfimas e aconteciam de forma lenta, sendo essa a razão da mudança na denominação de Representações Coletivas para Representações Sociais. O adjetivo social que sucede o substantivo representação foi utilizado por Moscovici para

indicar a função de uma representação. Em contrapartida, o termo representações coletivas foi proposto por Durkheim com o objetivo de indicar a origem das representações. Para Moscovici (1978) não basta definir o agente que produz uma representação para qualificá-la de social. Dessa forma, a nomenclatura Representação Social está relacionada à função da representação de contribuição para os processos de formação de condutas e orientação das comunicações sociais.

Segundo Farr (2000), Moscovici modernizou as ciências sociais ao substituir as Representações Coletivas por Representações Sociais, tornando a ciência social mais adequada ao mundo moderno, ao considerar que a rapidez das mudanças econômicas, políticas e culturais, características da sociedade moderna, não possibilitaria a formação de representações coletivas, uma vez que estas seriam mais adequadas enquanto objeto de estudo para sociedades menos complexas.

Ressalta-se que uma característica que é inerente à teoria proposta por Moscovici consiste na complexidade conceitual que ela apresenta. O próprio autor da Teoria reconhece que embora sejam as representações quase tangíveis e de fácil apreensão, pois se cristalizam nas falas e gestos do universo cotidiano, o conceito não o é.

A complexidade da definição conceitual ocorre, sobretudo, pela duplicidade na gênese da teoria, constituída por conhecimentos da Psicologia e da Sociologia, ambas, ciências complexas. Nesse sentido, Moscovici, com o objetivo de não reduzir o alcance conceitual da teoria, não elaborou um conceito para representações sociais, sugerindo a seguinte noção:

[...] por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, p. 181).

Com efeito, a partir dessa concepção, pode-se inferir que as representações sociais não são construídas isoladamente e, sim, criadas no interior de grupos sociais, podendo ser denominadas de teoria do senso comum. “Elas diferenciam-se do conhecimento científico, porém constituem-se em objeto de estudo legítimo devido a sua importância na vida social e na elucidação possibilitadora do processo cognitivo e das interações sociais” (JODELET, 2001, p.22).

Nesse ínterim, as representações correspondem a uma organização de imagens e linguagens que possui o papel de modelar o que é dado ao exterior, mediante a relação de indivíduos e grupos com objetos, sendo os atos e situações constituídos por interações sociais (MOSCOVICI, 1978).

A teoria valoriza as abordagens científicas que, no processo de produção de conhecimento e em suas análises, relacionam, articulam e contextualizam as partes do processo, bem como relacionam os saberes produzidos em distintos campos, a exemplo do conhecimento científico e do conhecimento do senso comum.

Essa condição da teoria das representações sociais denota desprendimento do modelo anacrônico do pensamento científico, que compreende que as ciências não devem se relacionar, sob a penalidade de serem consideradas como produtoras de um conhecimento não original (MOSCOVICI, 1978).

As representações sociais funcionam como reprodutoras, mas essa reprodução envolve uma remodelação de estruturas, considerando o contexto de valores, por meio do processo de ancoragem e objetivação. Nas considerações de Jodelet (1984, p.371), “a ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado - sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações, etc. - a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas”.

Por sua vez, “a objetivação consiste em uma operação imaginante e estruturante, que, através de uma figuração de noções abstratas, dá uma textura material às ideias, faz corresponder coisas e palavras, dá corpo a esquemas conceptuais” (ibid, 1984, p. 367).

Esses dois processos são descritos de forma sintetizada por Moscovici (1978, p. 174) da seguinte forma: “a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a ancoragem a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito da comunicação”. Nesse sentido, pode-se afirmar que a análise destes dois processos permite compreender a influência entre o sistema cognitivo e o social (ALVES-MAZOTI, 2006).

A partir da efetivação da objetivação e ancoragem na formação da representação verifica-se uma das características principais da teoria, que corresponde ao seu potencial transformador, uma vez que o sujeito, ao representar um objeto, pode construir e reconstruir a realidade na qual está inserido.

Salienta-se que a partir das formulações teóricas desenvolvidas por Moscovici surgiram ainda três correntes teóricas complementares. Uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva

mais sociológica, liderada por WillienDoise, em Genebra, e outra que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, que propôs a Teoria do Núcleo Central (SÁ, 1998).

A teoria desenvolvida por Abric (1998) preleciona uma característica estrutural das representações. Para este autor, toda representação é formada por um núcleo central e um sistema periférico. Aquele é constituído pela natureza do objeto representado, enquanto este é mais sensível à reconstrução de sua estrutura e possui a função de barreira e proteção do núcleo central (SÁ, 1998).

É importante ressaltar que essas abordagens não se excluem, uma vez que possuem a mesma base teórica moscoviana. Em nosso estudo, analisaremos a representação social da docência com base na abordagem da teoria original liderada por seus precursores, Serge Moscovici e Denise Jodelet, com ênfase na abordagem estrutural de Abric (2003).

Destacamos que a importância das representações sociais está na função que elas possuem. Elas são fundamentais para a organização e a orientação do comportamento e do modo como se comunicam os indivíduos na vivência em sociedade, sobretudo ao transitarem pelos distintos campos inerentes às organizações sociais humanas. Moscovici destaca que as representações sociais representam aquilo que,

[...] no final das contas produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. (1978, p. 26)

Considera-se, portanto, que as representações sociais possuem como função precípua a orientação de condutas, além de interferir no processo de difusão do conhecimento e na construção de uma identidade social.

Dessa forma, na presente pesquisa, partiu-se do pressuposto de que as representações sociais da docência em geografia elaboradas pelos licenciados orientam a atitude de escolha pelo curso de licenciatura em geografia, bem como as expectativas em relação ao curso e ao exercício da profissão a ele relacionada.

Salienta-se que embora se tenha discutido à docência em geografia na perspectiva dos alunos em processo de formação docente, importa reconhecer que a

formação das representações sociais ocorre contextualizada com o campo social geográfico, e que elas estão sujeitas a interferências externas.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a escolha pelo currículo do curso de licenciatura, a escolha pela profissão docente, a construção da identidade da docência e sua prática em sala de aula e a própria representação social da docência em geografia, não são fenômenos que se manifestam por acaso, tendo em vista que há, nessa constituição de eventos, relações indissociáveis entre identidade, subjetividade e contexto social.

A representação social da docência não é uma construção apenas subjetiva, e tampouco um mero reflexo do mundo objetivo. A sua formação ocorre em uma dimensão relacional entre exterior e interior.

Isso acontece, sobretudo, porque a formação do professor e sua prática acontecem em um sistema dinâmico, complexo e processual, que é construído em um contexto de intercomunicabilidade de representações, que vai além da racionalidade instrumental e que envolve uma práxis reflexiva, mudanças e incertezas.

Destaca-se, portanto, nesta investigação, a importância dos fundamentos da teoria das representações sociais, que em muito contribuíram para identificar como se caracterizam as representações dos discentes do curso de licenciatura plena em geografia, favorecendo ainda saber como se manifestam as influências dessa representação na escolha que esses graduandos fazem pelo curso em questão.

Para melhor compreensão daquilo que aqui é investigado faz-se necessária a referência aos processos de construção das representações sociais, uma vez que a estrutura de cada representação aparece na face figurativa e na face simbólica de atribuição de sentido.

3.2 Objetivação e Ancoragem

Considerada enquanto sistema, a construção das representações sociais envolve dois processos básicos, denominados de: *objetivação* e *ancoragem*. Nas considerações de Jodelet (1984) a ancoragem dá-se pela integração cognitiva do objeto representado, ideias, acontecimentos, pessoas e relações, a um sistema de pensamento social preexistente. As representações sociais já disponíveis podem servir também como sistema de acolhimento de novas representações. De forma geral, o processo é responsabilizado pelo enraizamento social da representação e seu objeto.

Moscovici (1985) afirma que a ancoragem diz respeito à classificação e denominação. Argumentando, o citado autor segue dizendo que classificar corresponde a escolher um dos paradigmas reunidos em nossa memória, com o qual comparamos o objeto a ser representado, decidindo se ele pode ser incluindo na classe em questão. Nesse sentido, o que não é classificado é estranho, e ao mesmo tempo ameaçador. Nesse processo, não há neutralidade pela própria lógica do sistema em que cada objeto ou sujeito deve ter um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar.

Estes processos constituem sistemas de classificação e nomeação das representações sociais. Nesse sentido, a classificação permite atingir objetivos que são necessários para orientação das relações com os outros e o meio ambiente. Sobre a denominação Moscovici (1985 apud Sá 1995, p. 38-39) aponta:

Minhas observações provam que denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as consequências disso são três: (a) uma vez denominada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc; (b) ela se torna distinta de outras pessoas ou coisas através dessas características e tendências; (c) ela se torna objeto de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham a convenção.

Através da ancoragem observa-se os significados em torno do objeto representado e sua relação com o meio social (MOSCOVICI, 1978). As funções básicas das representações articulam-se com o processo de ancoragem, aos quais se constituem de integração da novidade por meio de processo cognitivo, da interpretação da realidade e da orientação de condutas e das relações sociais.

Outro processo da formação das representações sociais constitui-se na objetivação. Esse processo é responsável pela transformação de um esquema conceitual em real. Moscovici (1978, p. 111) afirma que “objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as. É também transplantar para o nível de observação que era apenas influência do símbolo”. Assim, por objetivação entende-se o processo de transição dos “conceitos e ideias para esquemas ou imagens concretas”.

Nesse contexto, Jodelet (1984) considerando a representação como apropriação popular de teorias científicas, como, por exemplo, a Psicanálise, apresenta três fases no processo de objetivação. A primeira fase corresponde à seleção e a descontextualização dos elementos da teoria em virtude de critérios culturais; a segunda fase diz respeito à formação de um núcleo figurativo; e a última fase corresponde à naturalização dos

elementos do núcleo figurativo, pelas quais as figuras tornam-se elementos da realidade, referentes ao conceito.

Para Moscovici (1978) as duas operações que compreendem o processo de objetivação correspondem a: naturalizar e classificar, sendo que uma torna o símbolo real, e a outra dá a realidade um significado simbólico:

Uma enriquece a gama de seres atribuídos á pessoa (e, neste sentido se pode dizer que imagens participam em nosso desenvolvimento), a outra separa alguns desses seres de seus atributos para poder guardá-los num quadro geral de acordo com o sistema de referência que a sociedade institui (MOSCOVICI, 1978, p.113).

A objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a ancoragem a delimita ao domínio do fazer, a fim de possibilitar a comunicação e a ação em relação ao objeto representado. Sobre os dois processos Moscovici (1978, p. 176) argumenta: “Se a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma realidade social, a ancoragem permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprimem”.

A objetivação e a ancoragem explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, no plano da organização dos conteúdos e da utilidade que lhes são conferidas, ligadas ao nível de processos de formação das representações.

Segundo Jodelet (2001), esse universo que compreende as representações é composto por três dimensões que estão relacionadas, a atitude, a informação e o campo de representações ou imagem. Por conseguinte, essas dimensões são explicadas por Moscovici (1978) da seguinte forma: A dimensão da informação está relacionada à organização dos conhecimentos que um grupo possui sobre um dado objeto social; a dimensão do campo de representação que remete a ideia de imagem, refere-se ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto de representação; e a dimensão da atitude é aquela que destaca a orientação de condutas em relação ao objeto da representação social.

Nesse sentido a contribuição do estudo das representações sociais consiste na abrangência de elementos explicativos da realidade (cognitivos, ideológicos, normativos, atitudes, imagens, opinião, etc.). Por privilegiar esse conjunto, é notória a contribuição dessa Teoria ao processo de compreensão de forma contextualizada da relação sujeito-objeto do conhecimento (DOMINGOS SOBRINHO, 2000).

A opção pelo aporte teórico das representações sociais foi realizada em virtude das características do fenômeno objeto do presente estudo. A construção do ser professor, da subjetividade e representações da docência em geografia não acontece em uma atmosfera neutra de significado e valor, mas no reconhecimento das dimensões de sentido, constituídas nas relações entre sujeito e objeto em determinado contexto social. No percurso formativo de aprendizagem do conhecimento científico na Universidade, os discentes desenvolvem um processo de ancoragem para tornar familiar o que antes lhes era estranho. Assinale-se que a efetivação desse procedimento ocorre a partir das necessidades, dos interesses e dos desejos do grupo pesquisado.

Ao participarem das etapas sucessivas de um curso de licenciatura em Geografia, os licenciandos lidam com os mecanismos de acesso ao processo de sistematização da ciência geográfica e dos conhecimentos didáticos, pedagógicos, incluindo as competências e habilidades necessárias para tornar-se professor, o que confere razão de existência ao próprio curso em questão e, para isso, a formação inicial reflexiva do professor é de fundamental importância.

Em síntese, pode-se afirmar que esses conjuntos de elementos orientam a relação dos sujeitos com o objeto representado. Isso significa que as representações sociais que os discentes possuem sobre a profissão docente, podem influenciar na relação destes com as disciplinas do curso, e na construção do conhecimento na academia, na medida em que é a partir dessas representações, por meio do processo de objetivação e ancoragem, que esses alunos constroem saberes e conceitos que futuramente utilizarão no exercício da profissão.

Dessa forma, o conhecimento dessas representações propicia bases concretas para o planejamento docente em direção à concretização dos objetivos da formação inicial do professor de geografia.

3.3 A Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central foi proposta pela primeira vez pelo pesquisador francês Jean-Claude Abric em 1976, sob a forma de uma hipótese no que diz respeito à organização interna das representações sociais. A referida hipótese foi formulada nos seguintes termos: “A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além

disso, toda a representação é organizada em torno de um núcleo central” (ABRIC, 1994, p.19).

A teoria desenvolvida por Abric (1994) surgiu a partir das formulações teóricas de Moscovici em relação à “grande teoria” psicossociológica. Essa teoria, não pretende substituir a abordagem teórica primeira, mas sim enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações e objetiva formar “um corpo de proposições que contribua para que a teoria das representações sociais se torne mais heurística para a prática social e para pesquisa” (ABRIC, 1994, p.23).

De acordo com as formulações de Abric (1994) toda representação é formada por um núcleo central e um sistema periférico. Aquele é constituído pela natureza do objeto representado, enquanto este é mais sensível à reconstrução de sua estrutura e possui a função de barreira e proteção do núcleo central. Esses dois sistemas estruturantes possibilitam o acesso ao conteúdo e estrutura das representações sociais. O acesso a estrutura permite a compreensão da gradativa evolução das representações que envolve uma dimensão funcional, quanto a finalidade operatória na realização das tarefas cotidianas e uma dimensão normativa das representações, que compreende a formação de estereótipos e normas sociais do grupo em relação ao objeto representado.

Quando se busca compreender a evolução e transformação das representações faz-se necessário determinar a organização desses dois sistemas. Nesse ínterim, Sá (1998, p. 22) atribui as seguintes características ao sistema central e periférico: “o sistema central é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo. [...]. O sistema periférico permite a integração das experiências e histórias individuais [...]”. A existência desse duplo sistema é que permite compreender a característica das representações de serem simultaneamente estáticas e móveis, fixas e flexíveis. Nesse sentido, Abric preceitua que o núcleo central possui duas funções fundamentais:

Uma função geradora: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor. Uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 2000, p. 31 apud SILVA, 2007, p. 131).

Essas duas funções caracterizam o núcleo central como o responsável por dar significado e organização aos elementos da representação. Nesse sentido, Abric (2000, p.31) afirma que “A organização de uma representação social apresenta características específicas, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado a representação”.

Entretanto, a organização interna de uma representação é constituída também por elementos periféricos, Abric (2000) preceitua três funções principais ao sistema periférico que consiste na função de concretização, a de regulação e a de defesa. A função concretização ocorre através da “interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é elaborada”. É por meio desses elementos periféricos que é possível observar as tomadas de posição no contexto imediato. A função de regulação é caracterizada pela absorção de novas informações. Já a função de defesa permite que o núcleo central resista a transformação da representação.

Ademais, e como decorrência das características citadas anteriormente, é relevante, em nossa pesquisa, a utilização do aporte teórico da Teoria do Núcleo Central, sobretudo porque o objetivo central do estudo não consiste apenas em identificar o conteúdo da representação social do da docência em de Geografia elaborado pelos discentes no processo de formação inicial, pois este procedimento por si não é suficiente para o reconhecimento e a especificação da representação. Faz-se necessário a apreciação da organização deste conteúdo, pois é possível que duas representações sejam definidas pelo mesmo conteúdo, mas apresentar centralidades constituindo-se em representações diversas uma da outra.

Assim, pode-se afirmar que os dois sistemas (central e periférico) cumprem a função de estruturar a representação e permite-nos observar os processos de transformação e evolução das mesmas. Nesse sentido, uma das principais contribuições da Teoria do Núcleo central para a presente pesquisa se refere ao estudo comparativo entre as representações e o seu processo de transformação mediante as práticas sociais.

3.4 A Teoria das Representações Sociais e a formação do professor de Geografia

Ao discutir o campo de pesquisas em representações sociais, Sá (1998) afirma que existe grande diversidade de temáticas pesquisadas, agrupando-os em sete temas gerais que configuram as áreas mais recorrentes e de interesse dos pesquisadores: ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade e exclusão social.

Ressalta ainda que as representações sociais têm sido cada vez mais utilizadas nos estudos na área das ciências da Educação. Esse avanço está relacionado à própria característica das representações de ser um sistema de explicação do mundo, eficiente como processo e produção do conhecimento (BOMFIM, 2012).

Nesta seção, faremos uma apresentação de alguns estudos que inserem a Teoria das Representações Sociais no campo do ensino de Geografia e que possuem o objeto de pesquisa semelhante ao do nosso estudo, sobretudo no que concerne a formação docente. Vale ressaltar, que os trabalhos aqui apresentados não representam a totalidade das produções existentes, mas sim estudos que envolvem temas com afinidade com o presente objeto de investigação.

Na literatura brasileira foi possível encontrar estudos importantes que serviram de subsídios para a pesquisa. A Educação tem sido uma temática em que a noção de representação social tem sido privilegiada. É possível encontrar um número significativo de trabalhos que fazem uso da Teoria das Representações Sociais na Educação. Nesse contexto, Gilly (2001) que se dedica a estudos em representações sociais voltados a Educação, faz referência ao número de trabalhos em que as representações são estudadas em alguns de seus aspectos e por outro lado, ao número reduzido de trabalhos que façam uso de todas as possibilidades que a Teoria permite.

Para o citado autor, o estudo das representações sociais é um instrumento de grande utilidade para compreender o que ocorre em sala de aula no itinerário da ação educativa, tanto do ponto de vista dos conceitos e saberes ensinados, quando as ações de aprendizagem e mecanismos psicossociais. As representações, assim, oferecem um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o processo educativo.

Em busca de estudos envolvendo as representações sociais e a temática educacional foi possível encontrar estudos importantes na literatura brasileira que serviram de subsídios teóricos para a presente pesquisa. Assim, cita-se, a título de exemplo, as contribuições de Silva (2007), Cavalcanti (2010), Pimentel Neto (2013) e Pimentel (2014) e que constituem pesquisas, voltadas para representações sociais e o ensino de Geografia no Brasil e no Piauí.

No Brasil, a pesquisadora Lana de Souza Cavalcanti (2010), em sua pesquisa sobre as representações sociais dos alunos acerca de conceitos elementares da geografia, nos fornece importantes subsídios para a compreensão dos significados atribuídos pelos

alunos quanto aos diversificados temas da geografia, bem como a influência do professor no processo de reconstrução dessas representações.

Cavalcanti (2010) destaca que o professor é fonte de conhecimento e, dessa forma, pode reforçar as representações de seus alunos quanto aos conceitos geográficos. Nesse sentido, pode-se inferir a importância da formação inicial docente, posto que os saberes desenvolvidos nessa fase reverberam na prática em sala de aula, influenciando no processo de construção do conhecimento e nas representações sociais dos alunos.

No Piauí, o trabalho de Silva (2007) sobre a representação social do ensinar geografia na educação básica, em Teresina-PI, conclui que o conteúdo dessas representações compreende condições sociais, históricas e cognitivas nas quais os professores investigados estão inseridos. Destaca ainda em sua pesquisa, que dadas as particularidades do campo da Geografia no Piauí, a representação social que organiza e estrutura o sentido predominante sobre o objeto “ensinar Geografia” produz um determinado discurso e orienta práticas docentes que pouco tem a ver com a necessária aplicação e atualização do conhecimento geográfico legitimado pelo campo da Geografia no Brasil.

Nesse contexto, Pimentel (2014) desenvolve uma pesquisa intitulada “A representação social da formação continuada partilhada por professores de geografia no ensino fundamental”. Nesse estudo, a autora analisou a representação dos professores de geografia quanto à formação continuada, considerando suas consequências na prática pedagógica.

Pimentel (2014) conclui que as representações dos professores investigados são marcadas por ideias generalizantes sobre a formação continuada, deixando clara a dificuldade dos professores em dominar o conhecimento teórico e fazer intervenções na sala de aula. Além disso, constata também que a formação da representação social dos docentes é permeada por elementos objetivos, a exemplo da falta de incentivos financeiros e ausência de prática.

Quanto ao levantamento bibliográfico apontado, cita-se ainda, o trabalho de Pimentel Neto (2013), que investiga a representação social de Geografia para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, estas pesquisas tiveram como objeto de sua investigação a representação social de Geografia compartilhada por professores polivalentes, e da formação docente, partindo da percepção dos professores graduados em Geografia. Assim, configura-se como uma lacuna a apreensão dessa significação da docência em Geografia, entre os graduandos no curso de licenciatura.

As pesquisas citadas contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento do presente estudo, sobretudo porque consideram o papel da representação de modelar o que é dado ao exterior mediante as relações entre os indivíduos. Além disso, ambas as pesquisas constataam a dimensão atitudinal das representações na orientação dos indivíduos no meio social. Isso corrobora com este estudo, ao buscar investigar a evolução a representação no processo de formação inicial e a influência da representação social da docência na escolha pelo curso de licenciatura em geografia.

Desta forma, acredita-se que este estudo tem relevância acadêmica e social por contribuir para ampliação de conhecimentos quanto ao ensino de Geografia, em especial ao processo de formação inicial de professores de Geografia, ou seja, configura-se como mais um esforço de gerar subsídios para atender às necessidades específicas dessa formação.

Nesse sentido, investigar as representações sociais da docência nos permite apreender a profissão docente na dinâmica que envolve o pessoal e o profissional, o individual e o coletivo, possibilitando uma maior aproximação do professor enquanto pessoa e profissional.

Nóvoa (1997) afirma a urgência em se encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, a fim de permitir aos professores a apropriação de seus processos de formação. Na presente pesquisa, entende-se que esses espaços, só serão de fato construídos quando o pensamento do professor for levado em consideração, inclusive em seu processo de formação docente, podendo o estudo de suas representações se configurarem em uma possibilidade de interação entre o pessoal e o profissional, bem como configurar em um caminho para colaboração em programas de formação docente.

Desta forma, entende-se estar no estudo das representações sociais da docência em Geografia uma possibilidade de oferecer contribuições para o processo diagnóstico das necessidades próprias da formação docente, uma vez que nos permite conhecer as imagens e atitudes que norteiam o professor em sua formação profissional.

Assim, na seção seguinte, intitulada “Os caminhos metodológicos percorridos na investigação” compreenderemos o percurso metodológico atinente às técnicas de pesquisa, ao tipo de estudo, à caracterização do local e os sujeitos da pesquisa, bem como aos procedimentos analíticos efetuados.

3.5 Os sujeitos pesquisados e suas circunstâncias

A teoria cumpre a mesma função que a rede para um equilibrista. O equilibrista necessita ter como sustentação a rede para poder inventar novas piruetas no fio onde caminha... A teoria é essa rede que nos sustenta e nos permite transitar por esse fio tão arriscado que é o caminho do nosso acionar concreto diário. Se dela carecemos, não haverá possibilidade de trabalhar com autoria, de inventar novos recursos e descobrir qual meio utilizamos em cada ocasião (FERNÁNDEZ, 2001, p.56).

Nessa seção faremos a caracterização do cenário, dos sujeitos e das técnicas e procedimentos da pesquisa que realizamos. Para análise utilizou-se algumas ideias de Bardin (1977), Minayo (1994; 1997), entre outros. Esse processo constitui-se como um dos elementos de delineamento da representação social da docência em Geografia entre os discentes do curso de Geografia da UFPI.

No processo de definição dos pressupostos metodológicos, buscamos apresentar os instrumentos utilizados. Para apreensão da representação social utilizou-se a técnica de associação livre de palavras ou evocações, materializada em um instrumento: o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP).

No itinerário investigativo busca-se percorrer um caminho que possibilite atingir os objetivos da pesquisa, vislumbrando responder aos principais questionamentos do estudo: Qual a representação social da docência partilhada pelos licenciandos? Que contextos formativos deram origem a essa representação? Há diferenças entre a representação da docência em Geografia partilhada pelos alunos que estão no início e os que se encontram na condição de concludentes do curso de licenciatura em Geografia?

Nesse sentido, a escolha do referencial teórico-metodológico exposto a seguir justifica-se pela necessidade de se buscar superar as incertezas que motivam as hipóteses definidas para o presente estudo, assim como de tentar compreender as vivências dos licenciandos, desvelando os significados que caracterizam e que, simultaneamente, estão implícitos nas falas dos sujeitos da pesquisa.

3.5.1 O cenário da pesquisa

O *locus* da investigação foi a Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Ministro Petrônio Portela, localizado em Teresina-PI. A Universidade Federal do Piauí foi instituída sob a forma de Fundação, por meio da Lei Federal nº 5.528, de 12 de novembro de 1968, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 18 de junho de 1969.

A escolha da referida instituição ocorreu pelo fato da pesquisadora ser discente do Programa de pós-graduação em Geografia e, a partir de suas vivências no cotidiano acadêmico desse curso, surgiu a motivação para situar a problemática relacionada aos diversos posicionamentos dos alunos do curso de licenciatura quanto à ciência geográfica e quanto a docência nessa disciplina. Como observação inicial a ser considerada, partiu-se aqui da manifestação cotidiana de discursos que, de forma recorrente, revelavam a desvalorização e uma representação social da docência próxima do senso comum, fato que despertou muita atenção em virtude desses discursos serem proferidos por graduados, grande parte deles recém-formados na própria UFPI.

Assinale-se a importância da inserção do pesquisador no mundo dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista a viabilidade para observação e levantamento em detalhes de elementos que compõem o objeto de estudo. Além disso, destaca-se que há temas repletos de valores que só um participante do sistema social estudado pode compreendê-lo. No entanto, deve-se considerar também a literatura que fornece base material para compreensão do fenômeno investigado e transcende o que é percebido pelos nossos sentidos (MINAYO, 1994).

A escolha da instituição justifica-se também devido a UFPI, como vimos nas seções anteriores, ser a maior universidade pública e mais antiga de natureza federal do estado do Piauí, destacando-se pela abrangência da sua atuação. Ressaltamos que recebemos dessa instituição todo o acolhimento necessário para a realização da pesquisa.

3.5.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada junto a um grupo composto por 71 graduandos do início do curso correspondendo ao primeiro e segundo período, e outro composto por 59 graduandos concludentes, correspondendo ao sétimo, oitavo, nono e décimo períodos do curso, estes dois grupos serão denominados doravante como: discentes iniciantes do curso de graduação em Geografia e discentes concludentes do curso de

graduação em geografia, respectivamente. A quantidade de licenciandos que participaram deste estudo correspondeu a um total de 130 indivíduos, compondo a soma total dos dois grupos. Ambos os grupos fazem parte do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI, do campus Ministro Petrônio Portela. Todos os sujeitos foram informados dos procedimentos e dos objetivos da pesquisa, conforme descritos no Termo de Livre Consentimento (Apêndice 3), em obediência a Resolução nº 196/96 do Ministério da Saúde, que regulamenta as pesquisas com seres humanos.

De início, foi aplicado um questionário e o Teste de Associação Livre de Palavras- TALP aos discentes que estavam presentes no momento em que os procuramos em suas devidas salas de aula. O primeiro instrumento cumpre um papel de coleta de dados referentes à caracterização dos discentes no que consiste a: dados pessoais (idade, sexo, naturalidade etc); características socioeconômicas; aspectos culturais e trajetória escolar. O segundo instrumento consiste em um teste de evocação com o objetivo de captar, através de técnicas específicas, a representação social.

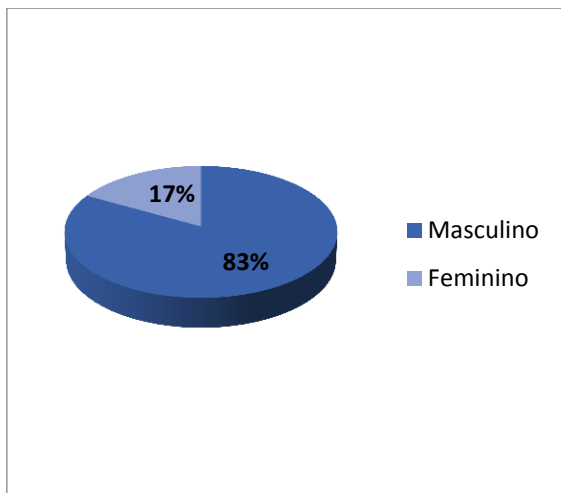
No próximo item, relatamos os dados obtidos com o questionário de pesquisa e com isso, buscamos caracterizar o contexto e os sujeitos da investigação.

a) Características gerais dos sujeitos da pesquisa

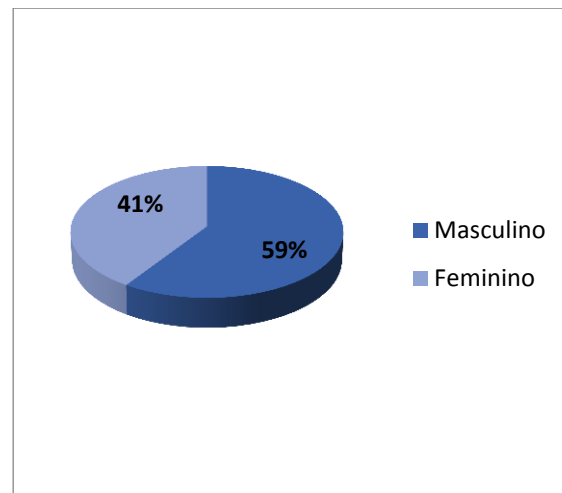
Com base nos depoimentos colhidos por meio de questionário com os discentes do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI, no segundo semestre de 2018, foi possível traçar um perfil social deles, quanto ao gênero, à faixa etária, à escolaridade dos membros da família e os motivos da escolha do curso de licenciatura.

Nos Gráficos 1 e 2, a seguir, verifica-se o perfil dos sujeitos da pesquisa quanto ao gênero:

Gráfico 1 - Distribuição dos discentes iniciantes do curso de graduação em Geografia (por gênero)



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

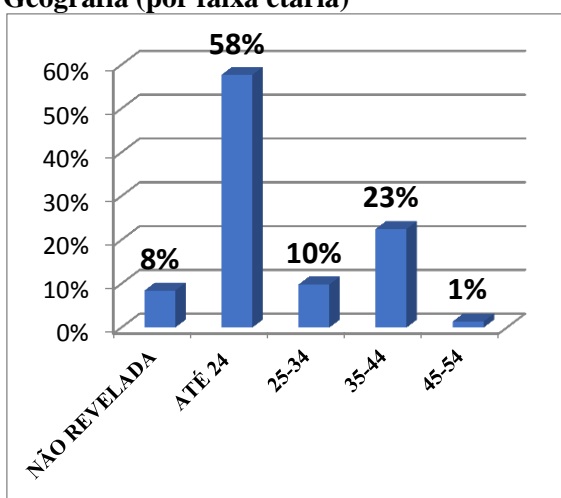


Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Gráfico 2 - Distribuição dos discentes concludentes do curso de graduação em Geografia (por gênero)

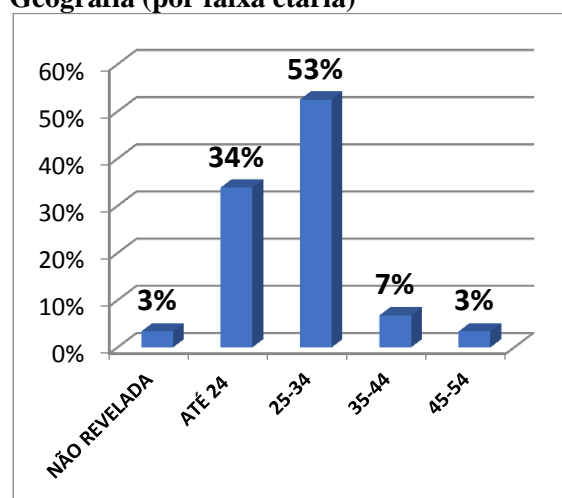
A distribuição por gênero, conforme pode ser observado no Gráfico 1 e 2, evidência uma predominância do gênero masculino nos dois grupos. No grupo dos discentes do início do curso a proporção de homens excede 66% a proporção de mulheres. Já no grupo de discentes do final do curso a proporção de homens excede 18%.

Gráfico 3 - Distribuição dos discentes do início do curso de Graduação em Geografia (por faixa etária)



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Gráfico 4 - Distribuição dos discentes do final do curso de Graduação em Geografia (por faixa etária)



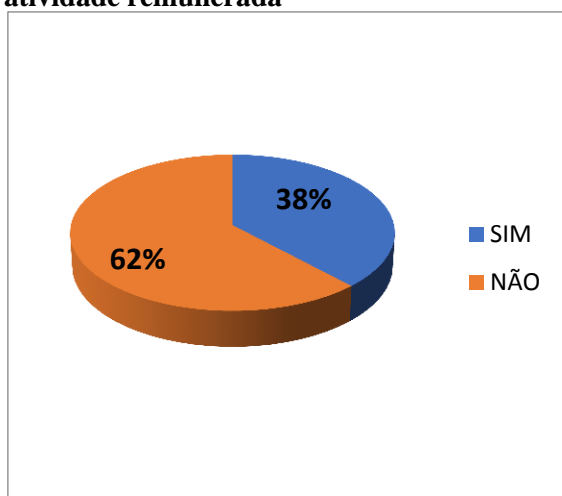
Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Observa-se que 58% dos discentes do início do curso se encontravam numa faixa de idades até 24 anos, concentrando essa faixa a maior parte dos pesquisados naquele período. Já para os alunos do final do curso, a maioria deles, 53% do total de estudantes pesquisados naquele período, pertencia à faixa etária entre 25 e 34 anos. Como podemos verificar os sujeitos pesquisados, nos dois grupos, são majoritariamente jovens e adultos, sendo nascidos na década de 1990 e tendo cursado o ensino básico no período histórico após o Regime Militar, denominado Nova República, iniciado em 1985. Nesse período foi promulgada uma nova Constituição Federal que ampliou os direitos a educação. Nesse mesmo período ocorreu a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dentre os progressos observados neste período destacamos a democratização do acesso a Educação e a ascensão escolar das camadas populares que, por fim, chegam, em maior número, as universidades. No item a seguir, observamos as características dos sujeitos pesquisados quanto à questão socioeconômica.

b) Características socioeconômicas

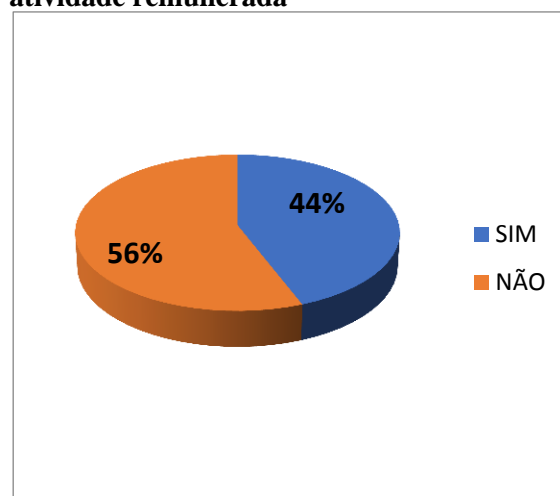
Para melhor traçarmos o perfil social dos pesquisados, foi necessário coletar dados primários a respeito das atividades remuneradas por eles possivelmente exercidas. Esses dados podem ser observados nos gráficos a seguir:

Gráfico 5 - Discentes do início do curso de Graduação em Geografia que exercem atividade remunerada



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Gráfico 6 - Discentes do final do curso de Graduação em Geografia que exercem atividade remunerada



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

De acordo com os dados apresentados, observou-se que uma parte significativa dos discentes do final do curso (44%) encontra-se inclusive no mercado de trabalho. O perfil dos discentes do início do curso se mostrou distinto. A grande maioria deles não exerce atividades remuneradas (62%). Essa diferença entre os perfis pode ser justificada, pelo menos em parte, pela faixa etária, haja vista que os discentes do início da graduação possuem, em sua maioria (58%), idade até 24 anos, o que justificaria uma menor preocupação e também menor necessidade de estar empregado.

Essa relação entre a faixa etária e o trabalho na universidade também pode ser associada ao turno em que os licenciandos cursam Geografia, uma vez que os discentes do final da graduação fazem o curso no período noturno. Encontramos semelhanças de resultados nos estudos realizados por Kaercher (2003), quando ele ressalta que, geralmente, o aluno das licenciaturas faz seu curso no período noturno, pois durante o dia tem uma jornada de trabalho.

Para compor o perfil social também foi solicitado aos discentes que informassem o grau de escolaridade de seus progenitores, uma vez que o nível de escolaridade dos pais pode se tornar um indicador importante quanto à possibilidade de acumulação de capital cultural em favor desses discentes, como é possível verificar nos dados a seguir:

Tabela 1 - Níveis de escolarização do Pai dos discentes do início do curso de Graduação em Geografia

ESCOLARIDADE DO PAI	Nº	
	ABSOLUTO	%
ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	19	27%
ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	8	11%
ENSINO MEDIO INCOMPLETO	24	34%
ENSINO MEDIO COMPLETO	9	13%
TECNICO COMPLETO	0	0%
CURSO SUPERIOR INCOMPLETO	0	0%
CURSO SUPERIOR COMPLETO	6	8%
NÃO INFORMADO	5	7%
TOTAL	71	100%

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Tabela 2 - Níveis de escolarização do Pai dos discentes do final do curso de Graduação em Geografia

ESCOLARIDADE DO PAI	Nº	
	ABSOLUTO	%
ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	15	25%
ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	4	7%
ENSINO MEDIO INCOMPLETO	9	15%
ENSINO MEDIO COMPLETO	15	25%
TECNICO COMPLETO	2	3%
CURSO SUPERIOR INCOMPLETO	1	2%
CURSO SUPERIOR COMPLETO	1	2%
NÃO INFORMADO	12	20%
TOTAL	59	100%

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Em relação aos discentes do início do curso, observa-se que a maioria dos pais (72,0%) dificilmente ultrapassou o ensino médio como nível máximo de escolarização. Desses, apenas 28,0% conseguiram concluir o ensino médio. Verifica-se também que os

percentuais relacionados aos discentes concludentes se mostraram semelhantes. A maioria dos pais (77,0%) também não obteve um curso superior.

Tabela 3 - Níveis de escolarização da Mãe dos discentes do início do curso de Graduação em Geografia

ESCOLARIDADE DA MÃE	Nº	
	ABSOLUTO	%
ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	3	4%
ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	10	14%
ENSINO MEDIO INCOMPLETO	16	23%
ENSINO MEDIO COMPLETO	22	32%
TECNICO COMPLETO	1	1%
CURSO SUPERIOR INCOMPLETO	3	4%
CURSO SUPERIOR COMPLETO	6	8%
NÃO INFORMADO	10	14%
TOTAL	71	100%

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Tabela 4 - Níveis de escolarização da Mãe dos discentes do final do curso de Graduação em Geografia

ESCOLARIDADE DA MÃE	Nº	
	ABSOLUTO	%
ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	10	17%
ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	12	19%
ENSINO MEDIO INCOMPLETO	10	17%
ENSINO MEDIO COMPLETO	20	35%
TECNICO COMPLETO	0	0%
CURSO SUPERIOR INCOMPLETO	0	0%
CURSO SUPERIOR COMPLETO	3	5%
NÃO INFORMADO	4	7%
TOTAL	59	100%

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Quanto ao nível de instrução de seus progenitores, observou-se que, no geral, a escolaridade das mães é mais elevada que a dos pais, havendo concentração maior da escolarização nos níveis de ensino fundamental e médio. Quanto à escolaridade das mães do grupo de iniciantes, verifica-se que apenas 8% concluíram o curso superior, e 32,0% concluíram o ensino médio. Já as mães dos discentes concludentes, apenas 5% possuem ensino superior completo e 35% concluíram o ensino médio.

Foram também aqui investigados a ocupação dos pais dos estudantes, como pode ser constatado por meio das tabelas a seguir:

Tabela 5 - Ocupação do Pai dos discentes do início do curso de Graduação em Geografia

OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI	Nº ABSOLUTO
VIGIA	9
PEDREIRO	6
COMERCIANTE	5
LAVRADOR	4
APOSENTADO	4
AUTÔNOMO	3
CAMINHONIRO	3
PROFESSOR	3
VENDEDOR	3
MOTORISA	2
TAXISTA	2
ADMINISTRADOR	2
BIBLIOTECÁRIO	2
EDUCADOR SOCIAL	1
FRENTISTA	1
CARPITEIRO	1
SEPERVISOR DE SEGURANÇA	1
MECÂNICO	1
TÉCNICOS DE MÁQUINAS AGRÍCOLAS	1
NÃO REVELOU	17
TOTAL	71

Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Tabela 6 - Ocupação do Pai dos discentes do final do curso de Graduação em Geografia

OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI	Nº ABSOLUTO
AUTONOMO	9
FUNCIONARIO PÚBLICO	6
MECÂNICO	6
COMERCIANTE	6
APOSENTADO	2
POFESSOR	2
AGRICULTOR	2
LAVRADOR	2
ENGENHEIRO	1
VENDEDOR	1
MESTRE DE OBRA	1
POLICIAL MILITAR	1
SERVIÇOS GERAIS	1
GARÇOM	1
VIGIA	1
CARPITEIRO	1
SOLDADOR	1
NÃO REVELOU	15
TOTAL	59

Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Os discentes do primeiro grupo citaram 27 ocupações, todas listadas na Tabela 5, destacando-se a atividade de vigia e pedreiro. No grupo dos alunos concludentes foram citadas 19 ocupações, destaca-se como profissão mais frequente: autônomo, funcionário público, mecânico e comerciante. Observamos que as profissões citadas nos dois grupos não são detentoras de salários elevados, este aspecto insere os participantes da pesquisa em famílias das camadas populares, com poucos recursos financeiros.

Tabela 7 - Ocupação da Mãe dos discentes do início do curso de Graduação em Geografia

OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DA MÃE	Nº ABSOLUTO
DONA DE CASA	18
APOSENTADA	14
DOMESTICA	5
PROFESSORA	4
LAVRADORA	3
VENDEDORA	7
TECNICA DE ENFERMAGEM	4
COSTUREIRA	2
AUXILIAR DE ESCRITORIO	2
EMFERMEIRA	2
COZINHEIRA	1
ASSISTENTE SOCIAL	1
MANICURE	1
SERVIÇOS GERAIS	1
COMERCIANTE	1
BALCONISTA	1
NÃO INFORMADO	4
TOTAL	71

Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Tabela 8 - Ocupação da Mãe dos discentes do final do curso de Graduação em Geografia

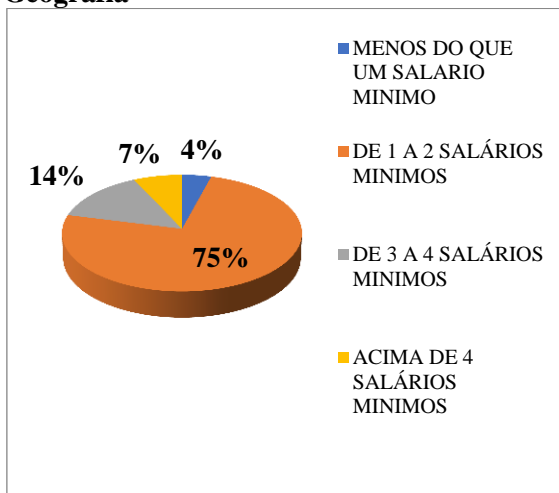
OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DA MÃE	Nº ABSOLUTO
DONA DE CASA	10
AUTONOMA	14
DOMESTICA	6
PROFESSORA	4
APOSENTADA	4
HORTICULTURA	2
AGRICULTORA	2
SECRETARIA ADMINISTRATIVA	4
AGRICULTORA	1
CABELELEIRA	2
FUNCIONÁRIA PÚBLICA	1
TÉCNICA EM EMFERMAGEM	1
COSTUREIRA	1
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	1
NÃO INFORMADO	7
TOTAL	59

Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

A ocupação das mães por sua vez, caracterizou-se nos dois grupos por uma grande quantidade de ocupações correspondente a atividades do lar. Conforme pode ser observado na Tabela 7, a ocupação mais citada foi dona de casa. Quanto a ocupação remunerada, destaca-se: aposentada, doméstica e professora. Os discentes concludentes citaram ocupações semelhantes também com a predominância da ocupação de dona de casa. As atividades remuneradas mais citadas por esse grupo foram: autônoma, doméstica e professora.

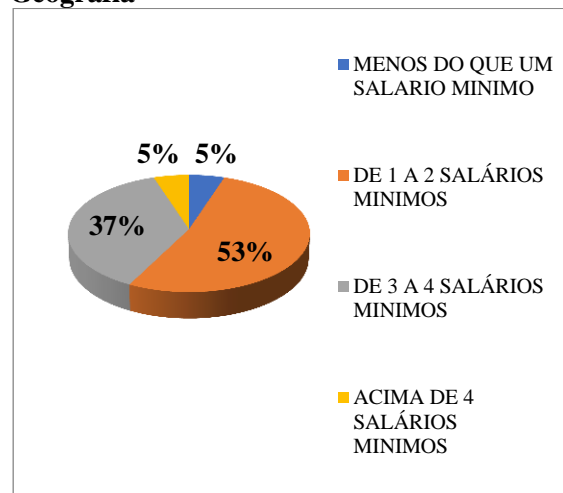
Essas ocupações revelam, como dissemos antes, um aporte pequeno de recursos financeiros por parte das famílias dos sujeitos pesquisados, fato corroborado pelos dados a seguir que tratam da renda familiar dos discentes.

Gráfico 7 - Renda familiar dos discentes do início do curso de Graduação em Geografia



Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Gráfico 8 - Renda familiar dos discentes do final do curso de Graduação de Geografia



Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Em síntese, pode-se constatar que os pais dos discentes dos dois grupos pesquisados exercem ocupações de baixo rendimento econômico. Essas ocupações são reflexo dos níveis de escolarização alcançados pelos pais, tendo em vista que um grande percentual não ultrapassou o Ensino Médio. Pode-se constatar também conforme o Gráfico 7 e 8 que 75% dos discentes do início do curso e 53% dos concludentes possuem renda de 1 a 2 salários.

Desta forma, pode-se inferir que as famílias dos discentes ocupam uma posição econômica que tem dificuldades para atingir níveis elevados de escolarização. No entanto, apesar das dificuldades dos recursos financeiros e da baixa escolaridade dos pais, houve investimentos na melhoria das condições de vida, sobretudo através da educação. O que possibilitou o ingresso dos discentes pesquisados na universidade.

c) Aspectos culturais

Os dados apresentados na subseção anterior apontam que, apesar da posição social dos sujeitos caracterizada pelas dificuldades em ter acesso a uma cultura considerada legítima pela classe social dominante, os discentes construíram estratégias para conseguir ingressar na universidade.

As características descritas são mediadoras na relação desses discentes com a cultura acadêmica, ou seja, a familiaridade e dificuldades que os sujeitos têm com os

códigos culturais, com as normas e conteúdos possui vinculação com o que lhes foi transmitido pelo ambiente familiar e com as estratégias desenvolvidas para ter acesso ao conhecimento científico e uma formação profissional.

Assim, quanto aos hábitos culturais, elencamos alguns itens para subsidiar a construção de informações relevantes, tais como: a posse de computadores e o acesso a internet, a frequência no uso de computadores, assinatura e a frequência de leitura de jornais e revistas e a quantidade de livros lidos anualmente. Nas Tabelas 9 e 10, pode-se observar o percentual de discentes que possuem computadores e acesso a internet.

Tabela 9 - Posse de computador e acesso a internet dos discentes do início do curso de Graduação em Geografia

POSSE DE COMPUTADOR	Nº TOTAL	%
SIM	58	81%
NÃO	13	9%
TOTAL	71	100%

Fonte: Pesquisa Direta, 2018

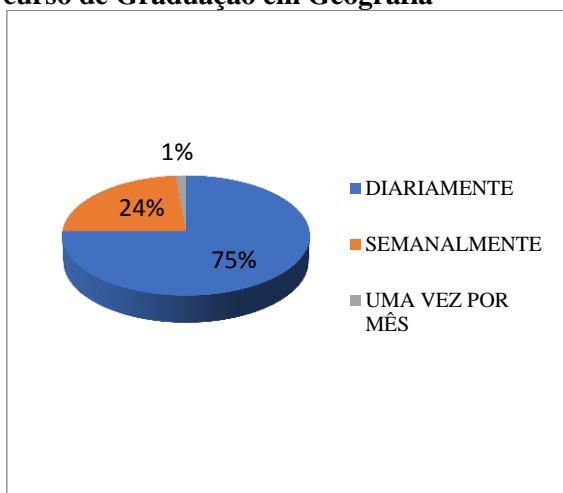
Tabela 10 - Posse de computador e acesso a internet dos discentes do final do curso de Graduação em Geografia

POSSE DE COMPUTADOR	Nº TOTAL	%
SIM	52	88%
NÃO	7	12%
TOTAL	59	100%

Fonte: Pesquisa Direta, 2018

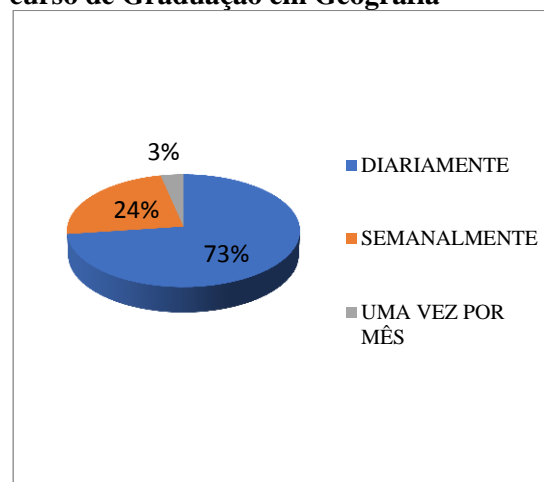
Observamos nas Tabelas 9 e 10 e nos Gráficos 3 e 4 um alto percentual nos dois grupos quanto a posse e o uso de computadores com o acesso a internet. Quanto aos discentes iniciantes no curso verifica-se que 81% deste grupo possuem computadores e acesso a internet com destaque percentual de utilização dos mesmos, 75% (Gráfico 3) usa o computador diariamente. Os resultados do grupo de concludentes foram semelhantes, 88% possui computador e os que utilizam diariamente perfazem 73% (Gráfico 4).

Gráfico 9 - Frequência no uso de computadores dos discentes do início do curso de Graduação em Geografia



Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Gráfico 10 - Frequência no uso de computadores dos discentes do final do curso de Graduação em Geografia



Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Nesse contexto, ressalta-se a importância que este equipamento tem na vida acadêmica e profissional, como fonte de informação e atualizações de conhecimentos, havendo assim, a necessidade do uso do computador em muitos momentos pelos estudantes. Entretanto, esses aspectos por si só não nos revelam as disposições adquiridas pelos discentes quanto ao aprendizado. Assim, para corroborar com as nossas inferências pesquisamos os hábitos de leitura dos sujeitos.

Tabela 11 - Leitura de jornais e revistas dos discentes do início do curso de Graduação em Geografia

LEITURA DE JORNAIS E REVISTAS	Nº ABSOLUTO
SIM	26
NÃO	45
TOTAL	71

Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Tabela 12 - Leitura de jornais e revista dos discentes do final do curso de Graduação em Geografia

LEITURA DE JORNAIS E REVISTAS	Nº ABSOLUTO
SIM	39
NÃO	20
TOTAL	59

Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Quanto ao hábito de leitura de jornais e revistas, observa-se no Tabela 11 que uma quantidade significativa dos discentes do início do curso não ler jornais e revistas, 45 alunos (63%). Já entre os discentes concludentes o percentual dos que não leem jornais e revistas perfaz 33%, 20 alunos. Nas tabelas 13 e 14, a seguir, é possível verificar a frequência de leitura dos discentes:

Tabela 13 - Frequência de leitura de jornais e revistas dos discentes do início do curso de Graduação em Geografia

FREQUÊNCIA DA LEITURA DE JORNAIS E REVISTAS	Nº ABSOLUTO
DIARIAMENTE	16
SEMANALMENTE	9
MENSALMENTE	1
TOTAL	26

Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Tabela 14 - Frequência de leitura de jornais e revistas dos discentes do final do curso de Graduação em Geografia

FREQUÊNCIA DA LEITURA DE JORNAIS E REVISTAS	Nº ABSOLUTO
DIARIAMENTE	19
SEMANALMENTE	8
MENSALMENTE	12
TOTAL	39

Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

A pesquisa revela que dos 26 alunos do início do curso que afirmaram ler jornais e revistas, 16 afirmam ler diariamente. Já o grupo de discentes concludentes, 19 alunos afirmaram ler jornais e revistas diariamente.

Outra informação pela qual nos interessamos diz respeito ao volume de leituras de livros feitas pelos discentes. Foi perguntado aos sujeitos da pesquisa quantos livros eles haviam lido durante o ano de 2017, ano que antecedeu a aplicação do questionário. Na Tabela 15 e 16, a seguir podemos ver os resultados decorrentes das respostas:

Tabela 15 - Quantidade anual de livros lidos pelos discentes do início do curso de Graduação em Geografia

QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS	Nº ABSOLUTO	%
0	31	44%
1	5	7%
2	9	13%
3	3	4%
4	11	15%
5	6	8%
6 a 15	6	8%
TOTAL	71	100%

Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Tabela 16 - Quantidade anual de livros lidos pelos discentes do final do curso de Graduação em Geografia

QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS	Nº ABSOLUTO	%
0	4	7%
1	11	19%
2	14	24%
3	13	3%
4	2	22%
5	6	10%
6 a 15	9	15%
TOTAL	59	100%

Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Os resultados decorrentes das respostas dos dois grupos pesquisados, não são significativamente satisfatórios, do ponto de vista de um enriquecimento cultural. Podemos observar na Tabela 15 que 44% dos discentes do início do curso não leram

nenhum livro no ano de 2017. Já em relação aos discentes do final do curso a maioria leu 02 (24%) ou 04 (22%) livros.

Silva (2007) em sua pesquisa cita dados da Câmara Brasileira do Livro, mencionando que é considerado leitor a pessoa que tenha lido pelo menos quatro livros por ano. Considerando esse parâmetro, verifica-se que apenas 31% dos discentes do início do curso e 47% dos alunos concludentes podem ser considerados leitores.

A ausência de hábito de leitura é uma característica marcante nesses discentes isso dificulta o aprofundamento e atualização de conteúdos no processo de formação inicial docente e conseqüentemente no exercício do magistério, sobretudo porque o hábito da leitura possibilita o acesso e domínio do conhecimento considerado legítimo para a atuação do professor, sendo desta forma uma exigência fundamental para o exercício da docência. Entretanto, a construção desse hábito dar-se ainda na Educação Básica e atravessa toda a formação do indivíduo. Desse modo, buscamos também conhecer aspectos da trajetória escolar desses sujeitos para inferirmos a origem dessa e outras características que apresentam em sua formação.

d) Trajetória Escolar

Vejam, a seguir, alguns aspectos da trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa, quanto aos aspectos específicos do tipo de escola frequentada (pública ou privada, urbana ou rural):

Tabela 17 - Tipo de escola frequentada pelos discentes do início do curso de Graduação em Geografia

EDUCAÇÃO BÁSICA REALIZADA	Nº ABSOLUTO	%
TODA EM ESCOLA PÚBLICA	47	66%
TODA EM ESCOLA PARTICULAR	15	21%
PARTE EM ESCOLA PÚBLICA E PARTEM EM ESCOLA PRIVADA	9	13%
TOTAL	71	100%

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Tabela 18 - Tipo de escola frequentada pelos discentes do final do curso de Graduação em Geografia

EDUCAÇÃO BÁSICA REALIZADA	Nº ABSOLUTO	%
TODA EM ESCOLA PÚBLICA	42	71%
TODA EM ESCOLA PARTICULAR	7	12%
PARTE EM ESCOLA PÚBLICA E PARTEM EM ESCOLA PRIVADA	10	17%
TOTAL	59	100%

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Verifica-se que os dados apontam para resultados, novamente, bastante semelhantes. Tanto os discentes do início do curso, quanto os concludentes, em sua

maioria, cursou todo o período da educação básica em escola pública, com um pouco mais da metade, 66,0% dos discentes do primeiro grupo e 71% dos discentes do que estão nos últimos períodos da graduação, conforme pode ser visto nas Tabelas 17 e 18. Tais escolas, em ampla maioria, localizavam-se em meio urbano, conforme tabelas 19 e 20.

Tabela 19 - Localização das escolas frequentadas pelos discentes do início do curso de Graduação em Geografia

ZONA DE REALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO	Nº ABSOLUTO	%
RURAL	0	0%
URBANA	64	90%
PARTE ZONA RURAL E PARTE ZONA URBANA	7	10%
TOTAL	71	100%

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Tabela 20 - Localização das escolas frequentadas pelos discentes do final do curso de Graduação em Geografia

ZONA DE REALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO	Nº ABSOLUTO	%
RURAL	1	2%
URBANA	58	98%
PARTE ZONA RURAL E PARTE ZONA URBANA	0	0%
TOTAL	59	100%

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Como observamos quase a totalidade desses discentes cursou a educação básica na zona urbana, 90% dos discentes do início do curso e 98% dos discentes concludentes.

Buscamos identificar a origem desses discentes, assim realizamos um levantamento dos locais de nascimento dos seus pais. As respostas revelaram os seguintes resultados:

Tabela 21 - Traços de naturalidade dos pais dos discentes do início do curso de Graduação em Geografia

LOCAL DE NASCIMENTO	PAI		MÃE	
	Absoluto	%	Absoluto	%
Capital do estado do Piauí	15	21,4	20	28,5
Cidades do interior do estado do Piauí	41	57,2	46	64,3
Outras cidades do interior de outros estados	15	21,4	5	7,2
Capitais de outros estados	00	00	00	00
TOTAL	71	100	71	100

Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Tabela 22 - Traços de naturalidade dos pais dos discentes do final do curso de Graduação em Geografia

LOCAL DE NASCIMENTO	PAI		MÃE	
	Absoluto	%	Absoluto	%
Capital do estado do Piauí	10	16,7	15	25
Cidades do interior do estado do Piauí	34	58,3	29	50
Outras cidades do interior de outros estados	10	16,7	10	16,7
Capitais de outros estados	5	8,3	5	8,3
TOTAL	59	100	59	100

Fonte: Pesquisa Direta, 2018.

Quanto ao grupo dos discentes do início do curso verifica-se que as mães nascidas no interior do Piauí e no interior de outros estados da Federação somam mais de 71,5%. Quanto aos pais, observa-se que 78,6 são de origem interiorana.

Os dados relacionados aos discentes concludentes, mais uma vez, mostraram-se semelhantes aos dos estudantes do primeiro grupo. A maioria (66, 7%) das mães é de origem do interior do Piauí ou de outros estados, e 75% dos pais também são de origem interiorana.

Nesse sentido, cabe destacar aqui o estudo de Silva (2011), quanto ao capital escolar e a opção pelo magistério. Essa pesquisadora afirma que dentre as razões da migração da população das cidades do interior para os centros urbanos maiores, é recorrente a manifestação de alguns fatores, entre eles os escassos postos de trabalho no meio rural, assim como também fatores relacionados à dificuldade de acesso à educação, limitando em muito as possibilidades de escolarização das pessoas que habitam as cidades do interior dos estados.

Dessa forma, considerando-se o grau de escolarização atingido pelos discentes do curso de Licenciatura em Geografia em relação ao grau manifestado pela história de vida de seus pais, pode-se deduzir que houve possivelmente esse movimento de busca por mais escolarização nos centros urbanos. Assim, a inserção na dinâmica do campo acadêmico ocorre mediada pela trajetória social e escolar desses discentes, bem como pelas possibilidades de acumulação do capital cultural. Destacamos aqui a ideia de capital cultural tal qual o conceitua Pierre Bourdieu (2002): um conjunto de competências intelectuais, transmitidas pelas famílias e ampliadas pelo sistema escolar.

Quanto à posse desses diferentes bens materiais e simbólicos, Bourdieu (2002, p.41) afirma:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*⁵, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar.

⁵ Bourdieu (2007) afirma que o habitus possui três dimensões, o *eidos* que corresponde à dimensão cognitiva; o *ethos* que é uma ética espontânea, fruto da prática e a *hêxis* que configura-se na história do grupo inscrita nos corpos.

Assim, ao se identificar características socioeconômicas e familiares do grupo de discentes do curso de licenciatura e os respectivos aspectos da sua trajetória escolar, foi possível conhecer indícios da acumulação dos aspectos culturais, objetivos e subjetivos que de algum modo os direcionou na opção pelo curso de licenciatura em Geografia.

O sentido das escolhas e a inserção no campo acadêmico ocorrem a partir da construção de um *habitus* que possui função de diferenciação e valorização dentro de cada espaço, e também que não se dá por si, mas é antes uma relação expressa sob a forma de acumulação de capitais (sociais, culturais, econômicos e simbólicos). É nesse universo regido por normas e valores que é construída a representação social (DOMINGOS SOBRINHO, 2000), a exemplo da representação social da docência em Geografia. Essa representação que possivelmente guiou os discentes na escolha do curso de licenciatura. A seguir, com base nos dados coletados iremos discorrer sobre essa escolha.

e) O Ingresso no curso de Licenciatura em Geografia

A escolha por um curso superior, que posteriormente poderá levar a uma profissão, nem sempre é um ato voluntário. Para se chegar a uma escolha profissional é necessário a manifestação de vários fatores, como a postura política, ideais de vida, possibilidade de boa remuneração financeira e ascensão social.

Dentre os fatores subjetivos, Kaercher (2011) afirma que a influência de um professor é, por vezes, decisória na escolha da carreira de um estudante, bem como o são também as demais situações vivenciadas ao longo da sua trajetória social, como, por exemplo, a precariedade de determinada profissão no mercado de trabalho, o gosto por uma certa disciplina, etc.

Neste íterim, com o objetivo de identificar a influência da representação social da docência em geografia a partir da escolha realizada pelos discentes do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI, foi feito o seguinte questionamento: “Fazendo uma retrospectiva, qual a principal razão pela qual você ingressou no curso de Licenciatura em Geografia? ” Por tratar-se de uma questão aberta com respostas discursivas e não objetivas submetemos as respostas a uma análise categorial de conteúdo (BARDIN, 1977). Desse procedimento emergiram categorias das respostas às questões formuladas aos discentes. As respostas foram agrupadas de acordo com a ênfase dada na

determinação da motivação para a escolha pelo curso, possibilitando expor aquelas que sintetizam o conteúdo de cada categoria.

Segundo os dados colhidos, os discentes apontaram basicamente três formas de escolha: a primeira indicou a influência de “alguém próximo”, destacando-se nessa situação de influência, em especial, a figura do professor; a segunda forma disse respeito a uma necessidade e/ou desejo de cursar uma graduação, apresentando a Geografia como segunda opção dos discentes no momento da escolha por curso de nível superior; e, finalmente, a terceira forma compreende a empatia manifestada pelo estudante em relação à disciplina geografia, o que, na maioria das vezes, também foi associada às influências do trabalho do professor.

Nesse aspecto, encontramos amparo acerca desse tema naquilo que preceitua Kaercher (2004, p.219), ao considerar que “[...] estamos sendo educados, a todo momento, por um número muito grande de pessoas[...] Detalhes, aparentemente inexplicáveis, direcionam nossa vida. Um professor que nos marca, não necessariamente de Geografia, pode direcionar a escolha profissional”.

Assim, recorre-se aqui às falas dos discentes, com o objetivo de evidenciar as motivações para a escolha pelo curso de Licenciatura em Geografia, destacando-se, primeiramente, nessas falas, a *influência do professor*. Nesta categoria, constatou-se que 30% dos discentes iniciantes e 33% dos discentes concludentes do curso de Graduação em Geografia afirmam que a motivação para a escolha do curso foi a influência do professor. A seguir, algumas falas dos discentes que sintetizam essa categoria:

“Na educação básica eu tive bons professores de geografia... Isso me incentivou bastante a ser professor. Além disso, eu gostava dos conteúdos pois a geografia falava do meu cotidiano, do meu espaço de vivência. Essa compreensão fez com que eu tivesse outra percepção de mundo e passasse a ver tudo com um olhar crítico.”

(Concludente, 30a,

M)⁶

“Eu escolhi ser professor por admirar muito meu tio que era professor. Ele não chegou a ser meu professor em sala de aula, mas eu admirava a sua forma de analisar as coisas e a sua postura com o mundo”.

(Iniciante, 22a, M)⁷

⁶ A expressão “concludente” refere-se aos alunos das turmas do 7º, 8º, 9º ou 10º período do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI. A letra “M” refere-se aos alunos do sexo masculino e a letra “F” identifica os alunos do sexo feminino.

⁷ A expressão “iniciante” refere-se aos alunos das turmas do 1º ou 2º período do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI.

“Meu professor de geografia contribuiu para escolha do curso... ele era bastante incentivador e eu também sempre gostei da área de humanas.”

(Concludente, 27a,

F)

“O próprio curso, pois eu me identifiquei com o curso por causa dos professores de geografia que tive no ensino médio.”

(Iniciante, 25ª, F)

“Meu professor de geografia do pré-vestibular era muito bom, ele tinha um pensamento crítico do mundo e me incentivou muito; eu também gostava muito da disciplina, principalmente dos assuntos de geopolítica”.

(Concludente, 27a, M)

Esses relatos evidenciam que a relação professor-aluno ensina tanto quanto os conteúdos. Ensina modelos de se fazer geografia e certamente contribuem para que se possa compor o *habitus* docente desses futuros professores. A construção de sentidos do ensinar geografia e do ser professor é incorporada ao longo da trajetória escolar. O significado atribuído ao fazer docente reverbera na incorporação de esquemas mentais norteadores das ações dos sujeitos.

Além dessas motivações para a escolha pelo curso de Licenciatura em Geografia, os discentes entrevistados também citaram a necessidade de sobrevivência e a busca por uma estratégia para a inserção deles no campo acadêmico, o que os levou a apresentar a *Geografia como uma segunda opção*; como se verifica nas falas apresentadas a seguir:

“Eu não queria fazer geografia... eu não pretendo ser professor, mas esse curso vai me ajudar a ingressar no mercado de trabalho... Eu fiz dois vestibulares. A primeira vez eu tentei passar no curso de Direito e depois fiz para Geografia”

(Iniciante, 25a, M)

“Diante das minhas condições financeiras a profissão de professor foi a única opção que eu tinha no momento para poder cursar um curso superior”.

(Iniciante, 22ª, F)

“ Fazer uma licenciatura a noite era mais viável, mesmo sabendo que as condições de trabalho não são muito boas. O conteúdo do curso é muito bom”

(Concludente, 33ª, F)

“ Eu queria fazer um curso que tivesse um retorno bom, mas por conta da pontuação eu escolhi fazer geografia. ”

(Iniciante, 20a, M)

Nesta categoria, verificou-se que 28% dos discentes iniciantes e 30% dos discentes concludentes afirmas que na escolha pelo curso de graduação a licenciatura em Geografia manifestou-se como uma segunda opção. Observa-se que a opção pela Geografia está relacionada às informações que o discente teve do curso e, por consequência, da atividade docente. Nesse aspecto, frequentar um curso que prepara para a atividade docente foi apresentado como resultado de uma segunda opção, tendo em vista as expectativas relativas ao salário e às condições de trabalho.

Apesar das influências externas, é possível também identificar uma de caráter interno, em particular aquela que está relacionada ao “gostar da Geografia”. Essa opção é uma influência interna, pois resulta de um processo de construção que toma forma ao longo da vida de um estudante. A empatia em relação a determinada disciplina é primordialmente um dos fatores que indicam um foco associado a um caminho profissional. Assim, a presente pesquisa constatou que o gosto pela Geografia se fez presente nas razões apontadas pelos estudantes dos dois grupos pesquisados, quando das opções que fizeram para o ingresso no curso em questão.

Tais razões podem ser identificadas por meio das falas dos discentes, a seguir, evidenciando a situação de *empatia para com a disciplina geografia*, refletindo isso também, na maioria das vezes, a influência do trabalho do professor.

“ A afinidade com a disciplina geografia no ensino médio me motivou na escolha do curso. Eu também gostava de estudar principalmente conteúdos sobre a questão social. ”

(Iniciante, 23ª, F)

“Uma das disciplinas que eu mais gostava na escola era Geografia e História, pois nos ensinava a ver os acontecimentos na sociedade de forma crítica. ”

(Concludente, 30ª, F)

“Gostar de geografia e o professor de geografia, pois vi na profissão de professor a possibilidade de ajudar de alguma forma as pessoas a aprenderem”

(Concludente, 27a, M)

“Comecei a gostar de geografia no ensino médio, pois no ensino fundamental sempre foi o mesmo professor e ele era muito tradicional”.

(Iniciante, 19a, F)

“Escolhi a licenciatura por gostar da Geografia e por que o professor desempenha um papel intelectual na sociedade e exerce uma função primordial de agente transformador”

(Concludente, 28a,

F)

“Por gostar de estudar Geografia no ensino médio e também licenciatura é um bom curso, pois pode dar retorno financeiro se for professor pesquisador na universidade.”

(Iniciante, 23a, M)

Em síntese, pode-se afirmar que, apesar de todas as influências externas, juntamente com os fatores sociais e econômicos que influenciam no processo de escolha de um ofício, um percentual significativo dos discentes do início do curso (42%) e os concludentes (37%) do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI, afirmaram que o principal motivo para a escolha que realizaram foi, sem dúvida, uma inclinação que possuíam para com a disciplina de Geografia, e que tal inclinação também estava associada ao trabalho de ensino realizado pelo professor dessa disciplina.

Ao analisar as falas dos discentes, observa-se que o processo de construção da representação da docência em Geografia ocorre em uma esquematização estruturante, por meio do qual se estabelece uma relação entre a imagem da Geografia como disciplina e a imagem da licenciatura e da profissão docente.

Dessa forma, pode-se afirmar que o trabalho do professor sempre traz consequências para o processo de formação dos estudantes. Essas consequências são parte daquilo que, de uma forma ou de outra, implicam no processo de emancipação dos estudantes, pois contribuem para orientar as ações deles na vida. Nesse mesmo sentido, Imbernón (2010, p. 28) afirma “[...] ser profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas”.

O professor, ao ensinar geografia, emprega na sua prática professoral algo de sua percepção sobre o mundo, fundamentado em um conjunto de saberes oriundo tanto do conhecimento científico, quanto do senso comum, construídos no processo de sua formação educacional.

Portanto, a representação social da docência em Geografia é construída, também, sob a mediação da ação professoral, da relação professor-aluno e do campo social geográfico, manifestando-se esse fenômeno como uma relação dinâmica e complexa. Considerando-se assim a essência da representação, é possível conferir sentido e

significado da docência. O sentido atribuído ultrapassa os próprios limites de uma única definição e contém nele novas possibilidades de ser, quando considerado a partir dos múltiplos olhares dos sujeitos.

De todo o exposto, considera-se, portanto, que a representação social da docência, por conter a função de orientação de condutas pode ter influência na escolha dos discentes pela licenciatura em Geografia. Tal representação foi construída pelos discentes ao longo da sua trajetória social, interagindo com os campos sociais nos quais transitaram, dentre eles o campo escolar e o campo acadêmico. Na seção a seguir, descrevemos o processo metodológico utilizado que nos permitiu uma aproximação do conteúdo e da estrutura da representação social objeto de nossa pesquisa.

4 Representação Social da docência em Geografia: o olhar do aluno na formação inicial

A compreensão da essência da representação social da docência em Geografia perpassa necessariamente pela pesquisa qualitativa, por meio da qual é possível identificar os significados atribuídos ao objeto representacional.

Segundo Minayo (1997), a pesquisa qualitativa, objetiva entender o objeto da pesquisa a partir do olhar dos sujeitos. Dessa forma, a pesquisa incorpora o significado de intencionalidade, uma vez que trabalha com dados subjetivos, representações, valores e opiniões. Sobre a pesquisa qualitativa, Bardin (1977, p.35) afirma:

[...] é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas. Assim, a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Essa modalidade de pesquisa foi escolhida para que fosse possível identificar a representação social da docência na perspectiva dos sujeitos, o que possibilitou não apenas encontrar respostas aos problemas da pesquisa, mas também compreender reflexões e atitudes dos discentes no interior da academia. Neste ínterim, procurou-se lançar mão também de um estudo interpretacionista, uma vez que o estudo do

comportamento humano é a apreensão do sentido e de interpretações das atividades e interações das pessoas.

Dessa forma, diante da complexidade do processo de construção das representações sociais, e do próprio contexto no qual se insere o objeto da pesquisa, fez-se necessário o desenvolvimento de uma abordagem que considerasse a essência do comportamento humano. Uma posição que não olha para a essência do seu próprio objeto não pode ser vista como uma abordagem científica (MOREIRA, 2002).

O presente estudo fundamentou-se na compreensão de que o desenvolvimento do indivíduo e do sentido atribuído a determinado objeto ocorre em comunidade e no contexto social. Assim, a representação da docência não se desenvolve de maneira fechada e egocêntrica. A autonomia individual e a comunidade no processo de formação das representações não são, embora pareçam, necessariamente opostas.

Com efeito, as interações entre autonomia individual e comunidade produzem o sentido das coisas. A fonte dos sentidos é produto social que emerge a partir da interação entre as pessoas e manifestam-se no comportamento humano. Nesse contexto, o estudo desse comportamento deve considerar as características intersubjetivas da condição humana (BLUMER, 1969).

A representação social da docência, nessa perspectiva, mostra-se em um ato de percepção em que não se trata de um objeto posto no mundo, exterior aos sujeitos, como simplesmente observado. A representação social da docência em Geografia é, antes, fenômeno contextualizado, delineado por características intersubjetivas dos sujeitos e carrega o contexto social onde são construídos seus sentidos e seus significados, que não se dão em si, mas que vão se construindo e se mostrando de diferentes modos, de acordo com o olhar dos sujeitos.

Destacamos que a Teoria das Representações Sociais não privilegia nenhum método de pesquisa de forma especial. No entanto, as técnicas verbais, a exemplo das entrevistas e do uso da associação livre de palavra-estímulo, são as formas mais comuns de se acessar as representações (SÁ, 1998). Assim, com o objetivo de identificar o conteúdo da representação social da docência em Geografia no grupo de graduandos do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI utilizamos o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), que constitui num instrumento privilegiado para a captura das representações sociais. Segundo Spink (1995, p. 101), “[...] esta técnica por se prestar à análise multivariável, permite superar o que seria um dos problemas mais sérios da análise de conteúdo, ou seja, o caráter puramente hermenêutico das

interpretações”.

A associação livre de palavras consiste no pronunciamento, pelos participantes, de palavras que lhes venham à mente a partir de um estímulo que lhes foi dado. No TALP aplicado aos discentes participantes foi utilizada a expressão estímulo: “ A docência em Geografia é”.

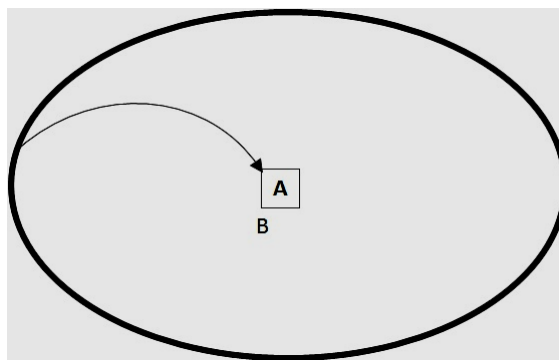
Diante desse estímulo indutor, os alunos, individualmente, escreveram um total de cinco palavras. Em seguida, os discentes foram orientados a hierarquizar, numa ordem de importância, as palavras evocadas e atribuir significado as duas palavras apontadas como as mais importantes dentre àquelas evocadas.

Após a aplicação do TALP, com o objetivo de identificar a estrutura da representação social, os dados foram submetidos a tratamento com auxílio do *software* EVOC, criado especificamente para esse fim. Já as justificativas dadas pelos educandos às palavras elegidas como mais importante foram organizadas para fins de análise de conteúdo, a partir das considerações de Bardin (1977), que concebe a análise de conteúdo como um instrumento para qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos.

A partir da identificação da estrutura e conteúdo da representação social da docência em Geografia foi possível comparar as representações dos alunos que estão no início da graduação com aqueles que se encontram na condição de concludentes do mesmo curso, a fim de identificar similaridades e diferenças nas representações de cada grupo, tendo em vista que os alunos concludentes expressam o resultado do trabalho relacionado ao processo de formação inicial acadêmica do professor de Geografia.

O *software* EVOC, por meio de seus programas, realizou a análise das evocações que emergirem da aplicação do TALP, estruturando as representações em um núcleo central (NC) que foi envolto por um sistema periférico, como se pode observar no exemplo da figura 2, a seguir:

Figura 4- Ilustração de uma RS segundo a estrutura NC e sistema periférico.



Fonte: Flament (2001, p. 166).

Observa-se na figura 2 que “A” consiste no núcleo central (NC), “B” no sistema periférico, e a flecha corresponde à centralidade quantitativa que cresce no sentido da periferia para o centro. Neste sentido, o *software* faz uma estruturação da representação social através do cálculo da frequência com que a palavra foi enunciada pelo colaborador e ajusta a ordem média das evocações (OME). A OME é:

[...] calculada para cada palavra evocada atribuindo-se pesos diferenciados segundo a hierarquia estabelecida pelos respondentes (peso 1 para as colocadas em 1º lugar; peso 2 para as colocadas em 2º lugar e assim sucessivamente). O somatório é dividido pelo somatório dos valores da frequência total das evocações (Silva, 2007, p.142).

Assim, o EVOC identifica as palavras mais centrais e as periféricas da representação social, organizando-as em um gráfico de quatro quadrantes. No superior esquerdo encontram-se as palavras com maior frequência de citação e que constituem os elementos do NC da representação. Nos quadrantes, superior direito e inferior esquerdo, estão compreendidos os elementos intermediários. Já o quadrante inferior direito compreende os elementos periféricos.

Reitera-se a relevância da utilização, na presente pesquisa, da Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Abric (2001), uma vez que a identificação do núcleo central nos permite além de conhecer o significado, conhecer também a estrutura e organização das representações, neste caso investigativo, das representações sociais da docência em Geografia.

Na presente pesquisa, como já mencionamos, fizemos uso da a Técnica de Associação de Palavras. O TALP foi aplicado a 130 licenciandos em Geografia da Universidade Federal do Piauí, sendo 71 destes sujeitos alunos dos dois primeiros

períodos do curso e 59 alunos concludentes. Para sua aplicação, solicitamos aos sujeitos que associassem as palavras e expressões que lhes viessem à mente, quando lhes apresentamos um determinado estímulo, no caso específico dessa investigação foi utilizada a expressão estímulo: “da docência em Geografia”.

Em seguida, solicitamos que os discentes hierarquizassem as palavras evocadas por ordem de importância, escrevendo à esquerda de cada uma delas um número ordinal (do 1º ao 5º). Por último, solicitamos que escrevessem o significado da palavra apontada como a mais importante dentre as que foram evocadas.

Ressalta-se que para análise dos dados obtidos foi considerado a ordem de importância atribuída pelos sujeitos às palavras evocadas, conforme as orientações de Abric (2003, 2004). Segundo este autor é possível que “em um discurso, as coisas essenciais não apareçam, frequentemente, senão após uma fase mais ou menos longa de aquecimento”. Considerando este risco Abric (2005) sugere, “abandonar esse critério de ‘rang de aparição’ para substituí-lo por ‘rang de importância’, resultante de uma hierarquização realizada pelo sujeito”.

O Teste de Associação Livre de Palavras- TALP foi aplicado aos discentes que estavam presentes no momento em que os procuramos em suas devidas salas de aula. Todos os sujeitos foram informados dos procedimentos e dos objetivos da pesquisa, conforme descritos no Termo de Livre Consentimento.

Após a aplicação deste instrumento, realizamos as etapas de análises dos dados obtidos. O tratamento dos dados foi realizado com o auxílio do software EVOC, conforme já especificamos na metodologia de pesquisa. Após o lançamento dos dados no *software*, foi possível obter informações como “a frequência simples de ocorrência de cada palavra evocada, a média ponderada de ocorrência de cada palavra em função da ordem de evocação e a média das ordens médias ponderadas do conjunto de termos evocados” (OLIVEIRA, 2005, p. 581).

Na etapa seguinte realizou-se uma organização dessas informações para a construção do quadro em que são discriminados os elementos do provável núcleo central (quadrante superior esquerdo), os da primeira periferia (quadrante superior direito), os de contraste (quadrante inferior esquerdo) e os da segunda periferia (quadrante inferior direito). Destaca-se que “o núcleo central agrupa os elementos mais frequentes e mais importantes, portanto, com maior possibilidade de centralidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 582).

Após a sistematização do discurso dos discentes, em relação a representação da

docência em Geografia, buscou-se compreender a essência desses discursos a partir da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977). Assim, o significado atribuído pelos sujeitos as palavras que correspondem ao núcleo central, foram organizadas em categorias e analisadas com base em um conjunto de técnicas, a exemplo da homogeneidade de cada sistema categorial e a pertinência entre o material simbólico analisado.

Após esse procedimento de utilização do TALP e do *software* Evoc, foi realizado um estudo transversal para efetivação do objetivo de comparar as representações sociais dos discentes que estão no início e os que se encontram na condição de concludentes do curso de licenciatura em Geografia. A escolha de duas amostras distintas foi feita para permitir avaliar as diferenças entre as representações sociais de estudantes do início do curso e os concludentes. Essa forma de estudo transversal permite analisar a hipótese de evolução das representações sociais estabelecida no início deste estudo. Embora os grupos sejam distintos, um mesmo estudo realizado com os dois grupos nos permite uma aproximação da realidade de como evoluem as representações no processo de formação inicial docente.

Quanto a transformação das representações sociais a Teoria do Núcleo Central propõe que esta evolução se manifesta a partir do seguinte esquema sequencial: “modificação das circunstâncias externas, modificação das práticas sociais, modificação dos prescritores condicionais (sistema periférico), modificação dos prescritores absolutos (núcleo central)” (FLAMENT, 1994, p.49).

O processo de transformação de uma representação acontece principalmente devido as cognições condicionais que justificam a emergência de novas práticas, as quais refletem mudanças no ambiente e se essas mudanças persistirem percebidas como irreversíveis o núcleo central pode ter a composição modificada, surgindo assim uma nova representação.

Esse processo de evolução e transformação das representações, sobretudo do núcleo central não acontece de forma rápida, tendo em vista que o sistema central das representações é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio históricas, os valores do grupo, sendo estável e resistente a mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação.

No entanto, a transformação da representação social é passível de concretização, como afirma Flament (1994), a partir da modificação das circunstâncias externas e das práticas sociais, quando estas modificações persistirem e forem sentidas como

irreversíveis. Assim ao longo do processo de formação inicial e continuada dos discentes, ou seja, a medida que forem tendo contato com o conhecimento teórico científico e a prática em sala de aula de Geografia é possível a transformação da representação da docência em Geografia.

Desta forma, a investigação propõe comparar as representações sociais da docência dos alunos do início e do final do curso de licenciatura em Geografia com o corte de pesquisa transversal. Vieira (2004) menciona que neste corte de pesquisa a coleta de dados é feita em um único momento, mas resgatando informações de períodos anteriores. O foco está no fenômeno e na forma como se caracteriza o momento da coleta e os dados resgatados do passado são normalmente utilizados para explicar a configuração atual do fenômeno.

O estudo transversal caracteriza-se como uma abordagem da pesquisa descritiva desenvolvimentista que procuram descrever o status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. Nesse ínterim, a partir da abordagem transversal, a pesquisa busca obter informações sobre evolução, desenvolvimento e maturação de variáveis de aprendizagem.

Assim, o estudo pode ser caracterizado como transversal quando amostras de sujeitos de diferentes grupos são selecionados para proporcionar a avaliação dos efeitos da maturação ou evolução. As proposições da Teoria do Núcleo Central quanto ao estudo de comparação transversal colocam em evidência a relação entre prática e representação de maneira explícita (ABRIC, 1994), tendo em vista que as práticas vigentes quanto ao objeto representacional são fontes das cognições condicionais, que se manifestam de maneira proeminente no discurso espontâneo.

Nessa linha de raciocínio teórico se insere o estudo sobre as transformações das representações sociais, as quais concebidas como uma comparação entre estados sucessivos de uma mesma representação, permite a análise do papel desempenhado pela formação inicial e pelas modificações concretas do ambiente e das práticas sociais que as acompanham.

Após identificar e comparar a representação social da docência dos alunos do início do curso e dos concludentes, objetivou-se sistematizar o discurso dos discentes, em relação ao significado da docência em Geografia, buscou-se entender a essência desses discursos. Nesse processo foi importante as considerações de Bardin (1977), que concebe a análise de conteúdo como um instrumento para qualificar as vivências do sujeito, bem como suas apropriações de um determinado objeto e seus fenômenos.

Os dados obtidos no TALP foram organizados em categorias. Bardin (1977, p. 177) afirma que a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto”. O processo de organização das respostas ocorreu a partir da sistematização dos dados em unidades de análise. Nesse sentido, a análise de conteúdo constituiu-se em decomposição por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento temático do discurso dos sujeitos, com o objetivo de formar unidades de análise e tornar possível uma reconstrução dos significados e a interpretação da realidade do grupo estudado. Assim, pode-se afirmar que,

[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir os (núcleos de sentido) que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registro corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas [...] O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de representações, etc. (BARDIN, 1977. p.106).

Com efeito, Bardin (1977) organiza a análise de conteúdo em três fases. A primeira fase consiste na preparação do material, sendo denominada de pré-análise e exploração do material. A segunda e terceira fases correspondem, respectivamente, ao tratamento dos resultados e à inferência e interpretação dos dados.

Fundamentando-se nessa teorização, na fase de pré-análise realizou-se a leitura das respostas do TALP e do questionário, bem como a definição das categorias empíricas e as unidades de registro. Na segunda e terceira fases, após a definição das categorias, iniciou-se a análise dos dados à luz da fundamentação teórica que deu sustentação ao estudo. Ressalta-se que esse procedimento não se reduziu à mera descrição, mas objetivou à compreensão do objeto da pesquisa a partir das falas dos sujeitos em seu contexto social.

A análise das falas dos sujeitos e a organização em categorias foram realizadas com base em um conjunto de regras técnicas de análise. Dentre essas regras, podemos citar, em síntese, a homogeneidade de cada sistema categorial, a pertinência entre o material simbólico analisado e a problemática da pesquisa e a representatividade, ou seja, o universo da pesquisa foi representado de forma fidedigna.

Dessa forma, no itinerário investigativo, buscamos percorrer um caminho que

possibilitasse atingir os objetivos da pesquisa, vislumbrando responder o principal questionamento do estudo: Qual a representação social da docência em Geografia partilhada pelos licenciandos? Nesse sentido, a escolha do referencial teórico-metodológico exposto justifica-se pela necessidade de se buscar superar as incertezas definidas para o presente estudo, assim como de tentar compreender significados que caracterizam e que, simultaneamente, estão implícitos nas falas dos sujeitos da pesquisa.

4.2 A estrutura e o conteúdo da representação social da docência em Geografia

Todo conhecimento constitui uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos (MORIN, 2004, p.24)

Investigar o significado da docência em Geografia a partir do olhar dos discentes do curso de licenciatura em Geografia requer a compreensão de aspectos que articulam e revelam o contexto de existência da profissão e das condições nas quais se desenvolve a formação docente. Apresentamos a seguir os resultados obtidos em nossa análise para cada um dos dois grupos de discentes pesquisados, quais sejam: discentes iniciantes e discentes concludentes.

4.2.1 Estrutura e conteúdo da representação social da docência entre os discentes iniciantes no curso de Licenciatura em Geografia

As informações que nos foram fornecidas pelo *software* EVOC revelaram que foi evocado pelos 71 alunos do início do curso um total de 295 palavras, sendo 115 (38,9%) palavras diferentes. Podemos observar, a seguir, como se configuraram estas palavras no quadro de quatro casas, construído com o auxílio do *software* citado, com o intuito de demonstrar o conteúdo e a estrutura da representação social.

O EVOC ressalta as palavras com maior índice de ocorrência e através da ordem média de evocações (OME) aquelas com maior importância para os sujeitos. Segundo Abric (2000), uma representação social é ordenada em torno do núcleo central e através da análise da frequência das evocações, bem como da importância que os sujeitos lhe atribuem é possível acessar a organização dessa representação. Ressalta-se

que a centralidade de um elemento da representação é definida pelo significado atribuído ao objeto representacional e não apenas a frequência desse elemento.

Com efeito, conforme as informações fornecidas pelo *software* EVOC podemos observar, a seguir, como se configuraram estas palavras no quadro de quatro casas, construído com o auxílio do *software* citado, com o intuito de demonstrar o conteúdo e a estrutura da representação social da docência em de Geografia.

Gráfico 11 - Estrutura da representação social da docência em Geografia para os discentes do início do curso de graduação em Geografia

Quadrante 1 (elementos do núcleo central) ⁸ F ≥ 16 e OME < 3			Quadrante 2 (elementos intermediários) F ≥ 16 e OME ≥ 3		
	F	OME		F	OME
Aprender	20	2,150			
Conhecimento	25	2,880			
Quadrante 3 (elementos intermediários) F < 16 e OME < 3			Quadrante 4 (elementos do sistema periférico) F < 16 e OME ≥ 3		
	F	OME		F	OME
Amor	7	1,714	Ajudar	3	4,000
Compromisso	9	2,444	Aula	3	3,667
Desafio	6	2,167	Ciência	3	5,000
Educação	5	2,000	Clima	3	4,000
Ensinar	13	2,308	Compartilhar	3	4,667
Exemplo	3	2,000	Compreender	4	3,750
Formador	6	2,500	Criativo	4	3,000
Mapas	3	2,333	Crítico	3	4,000
Observar	3	2,333	Dedicação	8	3,000
Paciente	3	2,000	Dinâmico	3	4,667
Planetas	3	2,333	Felicidade	3	3,000
Prazerosa	3	2,000	Gratificante	3	4,333
Realização	3	2,000	Mundo	4	3,750
Responsabilidade	9	2, 222	Oportunidade	4	3,250
Sonho	3	2,333	Pesquisador	3	3,333
Trabalho	3	2,333	População	3	3,000
Universo	4	2,250	Viver	3	3,000
Vida	3	2,667			

A primeira constatação é de que, as palavras evocadas que assumiram uma maior frequência e ordem média de evocações foram *aprender* e *conhecimento*, portanto estão

⁸ “F” indica a frequência intermediária e “OME” a média das ordens médias das evocações.

presentes no quadrante superior esquerdo, representando o provável o núcleo central da representação social da docência em Geografia.

Segundo Abric (1976, p.33) o núcleo central “é a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo, através dos comportamentos individualizados que podem parecer contraditórios”. Este autor afirma ainda que este sistema é determinado pelo contexto social, histórico e ideológico do grupo, associado diretamente aos seus valores e normas. Em virtude das características citadas, o sistema central evolui de modo lento e possui uma importante função de garantir a estabilidade e coerência da representação.

Já o sistema periférico é determinado por características individuais e do contexto imediato em que os indivíduos convivem. Desta forma, por ser mais flexível funciona como proteção contra as mudanças do núcleo central, o que gera uma representação individualizada, mas que não se constitui em uma representação social diferente, e sim em um indicio de futuras transformações da representação (ABRIC, 1976). Os elementos periféricos estão presentes nos quadrantes superior direito (primeira periferia), inferior esquerdo (elementos intermediários ou zona de contraste) e inferior direito (segunda periferia ou periferia distante).

Pode-se observar no gráfico 11 que a primeira periferia, o quadrante superior direito, ficou vazio. Nesse quadrante, localizam-se os elementos com frequência elevada, porém evocados em posições secundárias, geralmente na terceira, quarta ou quinta ordem de importância. Em geral, os elementos constantes nesse quadrante mantêm uma aproximação de sentido com os elementos que compõem o núcleo central. No entanto, na presente pesquisa, nenhuma palavra evocada atendeu a esses requisitos e o quadrante ficou vazio. Tal fato pode ser um indicativo de dispersão, inferimos que em um tempo recente houve a ausência de comunicação intergrupala que possibilitasse um consenso do grupo investigado quanto o significado de certos aspectos da docência em Geografia.

Os elementos intermediários estão representados no quadrante inferior esquerdo e corresponde, conforme o gráfico 11, as palavras *amor, compromisso, desafio, educação, ensinar, exemplo, formador, mapas, observar, paciente e planetas*. Essas evocações apresentam-se em contraste com os dados da primeira periferia, já que apresentam baixas frequências e ordem média de evocação. Isto significa que neste quadrante estão reunidas as palavras que foram evocadas poucas vezes, mas às quais os sujeitos atribuíram muita importância de significado.

No quadrante inferior direito, a periferia mais distante está composta por onze palavras, a saber: *ajudar, aula, ciência, clima, compartilhar, compreender, criativo, crítico, dedicação, dinâmico e felicidade*. Trata-se de palavras evocadas numa frequência muito baixa e com um total de ordem média de evocação bastante elevada. Isto significa, em outros termos, que elas foram citadas poucas vezes e sempre bem distantes da primeira ordem de importância. São, em sua maioria, as palavras que tem pouco ou nenhum significado para a representação social, ou sentidos para os sujeitos.

Analisando à luz da teoria sustentada por Abric, e exposta anteriormente, podemos inferir que a “heterogeneidade do grupo” tolerada pelo sistema periférico está demonstrada, sobretudo, pela significativa quantidade de palavras evocadas, com baixa frequência, no quadrante em que estão os elementos periféricos, principalmente, naquele da periferia mais distante.

Nesse contexto, destaca-se a palavra *amor* que aparece no gráfico 1 com um destaque especial: corresponde a menor ordem média de evocação (1,714), entre todos os elementos, incluindo os dois sistemas. No entanto, embora tenha baixa frequência, os sujeitos atribuíram a ela uma importância bastante significativa, o que aponta para indícios de existência de outra representação social da docência em Geografia, partilhada por um pequeno grupo. Esta afirmação pode ser fundamentada nas ideias de Oliveira (2005) que preceitua que os elementos da zona de contraste poderão reforçar as noções presentes na primeira periferia ou acusar a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente.

Flament (1994, citado por SÁ, 1996, p.82) afirma que “o funcionamento do núcleo não se compreende senão em dialética contínua com a periferia [...]” e que “é na periferia que se vive uma representação social no cotidiano”.

Nesse sentido, Abric (1976) e o Grupo do Midi⁹ afirmam que as evocações que fazem parte da estrutura da representação social são compostas por cognições descritivas e prescritivas, sendo que “[...] o aspecto prescritivo de uma cognição é o laço fundamental entre a cognição e as condutas que se supõe lhes corresponder [...]” (ABRIC, 1976, p. 79). Já o aspecto descritivo de uma cognição é mais habitual, tendo em vista que os sujeitos, sobretudo nos estudos de representação social utilizam principalmente termos descritivos.

⁹ Expressão que designa o conjunto de pesquisadores do sul da França, da região do Mediterrâneo (Sá, 1996, p. 52)

Na estrutura da representação social, os dois aspectos, descritivo e prescritivo, ocorrem simultaneamente de tal forma que fazer uma distinção entre ambos torna-se difícil. Nesta pesquisa, realizou-se uma análise dos elementos do Núcleo Central quanto as suas funções descritivas e prescritivas, observando a relação com o objeto da representação, bem como as produções discursivas dos sujeitos acerca desses elementos.

. A tabela a seguir demonstra a classificação dos atributos que compõe o Núcleo Central quanto a frequência e a ordem de importância (OME):

Tabela 23 - Atributos do Núcleo Central da representação social da docência em Geografia pelos discentes iniciantes do curso de Licenciatura

Atributo	Frequência total	Frequência em cada posição					OME
		1°	2°	3°	4°	5°	
Aprender	20	7	6	5	1	1	2,150
Conhecimento	25	6	3	6	8	2	2,880

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

A tabela 23 revela a quantidade de vezes que cada atributo do Núcleo Central foi evocado pelos sujeitos. Observa-se que o atributo *aprender* foi citado 20 vezes e o atributo *conhecimento* foi mencionado 25 vezes. Verifica-se também na parte central da tabela a distribuição da frequência pela ordem de importância e a posição em que cada atributo foi mencionado pelos sujeitos.

Ressalta-se que na análise das evocações dos discentes considerou-se o conteúdo e a hierarquia entre os atributos que nos permitem compreender a organização do núcleo central da representação. Nesse sentido, observa-se que a palavra *conhecimento* possui frequência e ordem média maior que *aprender*. No entanto, quando considerada a ordem de importância a palavra *conhecimento* foi citada 7 vezes como a palavra mais importante e 6 vezes como a segunda mais importante, enquanto a palavra *aprender* foi citada 6 vezes como a mais importante e apenas 3 vezes como a segunda mais importante.

Na estrutura da representação social o núcleo central é o sistema que oferece características de difícil modificação e que conduz as ações dos sujeitos. Nesse sentido, ressalta-se que as justificativas atribuídas pelos discentes aos atributos do núcleo central apresentam indícios das condições históricas, culturais, sociológicas e psicológicas do grupo.

Ao lançar um olhar mais atento sobre as justificativas atribuídas pelos discentes quanto a importância designada aos elementos do núcleo central foi possível através da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1976) formar as categorias explicitadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Justificativas atribuídas pelos discentes do início do curso de licenciatura em Geografia a evocação *aprender*

Categorias	Justificativas da importância atribuída pelos discentes do início do curso ¹⁰ a evocação <i>Aprender</i>
Saber e fazer	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Capacidade de poder repassar seus conhecimentos (Aluno B I¹¹ (11)).</i> • <i>Saber adquirido (Aluno B I (37)).</i> • <i>É adquirir conhecimento para falar para os alunos (Aluno B I (21)).</i> • <i>Responsabilidade aprendida na licenciatura (Aluno B I (3)).</i> • <i>É passar o conhecimento da Geografia para o aluno (Aluno B I (5)).</i>
Ensinar e aprender	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ensinar e aprender ao mesmo tempo (Aluno B I (2)).</i> • <i>Ensinar para ser um agente transformador e ver o aluno crescer (Aluno B I (4)).</i> • <i>È o ato de aprender a ser professor e também aprender com o aluno (Aluno B I (6)).</i> • <i>Formação para o ensino (Aluno B I (7)).</i> • <i>Formação para ser professor (Aluno B I (9)).</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

No quadro acima vê-se algumas justificativas que sintetizam o conteúdo de cada categoria. A análise de conteúdo realizada a partir das justificativas a importância atribuída à evocação *aprender*, possibilitou a formação de duas categorias: *saber e fazer* e *ensinar e aprender*. Nestas categorias, observa-se que as justificativas verbalizadas

¹⁰A expressão, “os discentes do início do curso”, refere-se aos alunos que estão cursando o primeiro e segundo período do curso de licenciatura em Geografia da UFPI no ano em que foi realizada a pesquisa.

¹¹A expressão “Aluno B I” refere-se aos alunos do primeiro ou segundo período do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí- UFPI.

pelos discentes do início do curso, quanto à representação da docência em Geografia foram fortemente marcadas por conteúdos que misturam características científicas com elementos do senso comum, uma vez que nesta acepção à docência em Geografia é relacionada com a aquisição de saberes e com o fazer docente.

Nas justificativas: “capacidade de poder repassar seus conhecimentos”, “saber adquirido”, “é adquirir conhecimento para falar para os alunos” e “responsabilidade aprendida na licenciatura”, os discentes apontam a docência em Geografia como uma habilitação para o ato de ensinar. Ressalta-se que na justificativa “[...] repassar seus conhecimentos”, fica evidente os elementos que caracterizam o senso comum. Diante disso, pode-se inferir que essa postura está ancorada nos pressupostos de uma educação tradicional¹², através da qual o professor é visto como transmissor de conhecimento.

As terminologias supracitadas na categoria “saber e fazer” representam a docência como capacitação para atuação profissional. Desse modo, as justificativas ao atributo do Núcleo Central *aprender*, centram-se na perspectiva da docência relacionada à formação do saber e do fazer do professor.

Esses “saber” e “fazer” apresentados pelos discentes fundamentam-se em uma concepção de ensino centrada na transmissão de conteúdos e sem garantia de interdisciplinaridade do mesmo. Nessa acepção, o fazer docente contribui para uma fragmentação do conhecimento e não para a sua totalidade. Em contrapartida, endossando uma via científica, Silva (2010) afirma que um curso de graduação implica numa formação que busca propiciar ao graduando uma formação ativa no processo de ensino e aprendizagem, modificando o papel do aluno como mero receptor, e também o papel do professor, que deixa de ser visto como único detentor do conhecimento a ser transmitido.

Verifica-se após a análise das justificativas atribuídas a evocação *aprender* a formação de uma segunda categoria denominada “ensinar e aprender”. Nesta categoria há uma predominância da representação da docência em Geografia como formação do professor não apenas como aquele profissional que ensina, mas aquele que também aprende com o aluno.

Vê-se que os significados atribuídos pelos Alunos B I (2), (4), (6), (7), (9) a palavra *aprender* guardam entre si conotações semelhantes, a exemplo das seguintes

¹²A referência aos pressupostos de uma educação tradicional ampara-se nas conceituações de Libâneo (1994) que classifica a história da pedagogia brasileira em dois grupos: a Pedagogia Liberal, que envolve as tendências tradicionais e a Pedagogia Progressista, que engloba as tendências libertadora e a crítico-social.

conceituações: “ensinar e aprender ao mesmo tempo”, “é o ato de aprender a ser professor e também aprender com o aluno”, “formação para o ensino de forma que o professor possa entender o aluno e este possa expressar suas ideias” e “formação para ser professor”, e revelam uma tentativa de substituição do termo transmissão de conhecimento pela associação entre *ensinar e aprender*.

Destaca-se que a justificativa descrita a importância atribuída a evocação *aprender* pelo Aluno B I (6): “formação para o ensino de forma que o professor possa entender o aluno e este possa expressar suas ideias”, converge para o sentido predominante de valorização da relação professor-aluno, permitindo ressaltar a necessidade que deve ter o professor de entender seus alunos. Segundo essa concepção, ser professor de Geografia constitui-se em processo de formação docente, cujo ensino implica a vinculação da aprendizagem com a valorização da emotividade.

Segundo esse discernimento, a formação docente implica em construir saberes que possibilitem ao professor aprender a lidar com a afetividade de seus alunos, de tal forma que eles possam se sentir livre, para expressar suas ideias, sem receio de retaliações por parte do professor, efetivando assim o processo de ensino e aprendizagem.

Verifica-se, diante das enunciações desses discentes, um afastamento da concepção da docência apenas como aquisição de técnicas para o exercício da profissão. No interior da categoria *ensinar e aprender*, à docência é vista como processo formativo de um profissional que não deve ser o centro exclusivo do processo de ensino aprendizagem, e nem que o único objetivo dele é a transmissão de conteúdos.

Para formação de categorias, no presente estudo, foi preciso ir além das evocações manifestadas pelos discentes, desvelando os conteúdos latentes e caracterizadores do objeto representado. Nesse contexto, o arcabouço teórico foi de grande importância, pois a partir dele foi possível interpretar as falas dos sujeitos e verificar as convergências delas com a literatura contida no pensamento científico.

Nessa perspectiva, quanto à relação professor-aluno, no processo de ensino e aprendizagem, Freire (1996, p. 25) afirma:

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que,

historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar... e perceberam que era possível - e depois preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

Corroborando com esse entendimento, as Diretrizes Gerais para as Licenciaturas/SESU instituem alguns pressupostos para o cenário de desafios vinculados ao egresso. Um desses pressupostos afirma que o trabalho do professor deverá ter como perspectiva o desenvolvimento dos alunos como pessoas nas suas múltiplas capacidades, e não apenas investir na transmissão de conteúdos específicos das disciplinas curriculares (BRASIL, 1999).

Nessa direção, destaca-se a exposição do Aluno B I (4), que atribuiu à docência em Geografia características de um processo formativo capaz de possibilitar ao professor “ensinar para ser um agente transformador e ver o aluno crescer”. Verifica-se que, ao lado desse ensinar, a que o discente se refere, está a satisfação, a realização em ver o aluno se desenvolver intelectualmente, e também está presente a ideia do aluno enquanto criatura do trabalho do professor.

Nesse sentido, Sousa (1996, p. 130) afirma que “ser professor implica um processo de fazer a docência, marcado pelas relações meios e fins, visto que o aluno, considerado como produto final, incorpora o processo do fazer, constituindo-se, assim, os meios e os fins”.

Assim, pode-se inferir que as representações dos discentes do início do curso em relação à docência em Geografia, dizem respeito a uma formação para o “*saber e fazer*” e “*ensinar e aprender*”, sendo estas duas categorias apresentados de forma inter-relacionada, uma vez que ao ensinar o professor aprende, ou seja, ele transforma, e ao mesmo tempo é transformado. Observa-se no conteúdo dessa representação a influência dos discursos do campo acadêmico reforçando o senso comum, uma vez que a aprendizagem é associada a obtenção de habilidades práticas, muito embora as falas não expressem bem quais seriam tais habilidades. É típico do senso comum um certo desconhecimento do que deve ser ensinado-aprendido na escola.

Entende-se que as compreensões e apreensões dos discentes sobre a docência são conseqüências tanto de significações individuais, bem como do lugar que cada sujeito ocupa, dentre eles destaca-se o campo acadêmico e escolar. Assim, compreende-se que a vivência no cotidiano e a consciência individual influenciam-se mutuamente, em um ciclo dinâmico, constituindo a representação da docência em Geografia.

Quadro 2 - Justificativas atribuídas pelos discentes do final do curso de licenciatura em Geografia a evocação *conhecimento*

Categorias	Justificativas da importância atribuída pelos discentes do início do curso a evocação <i>Conhecimento</i>
Poder e cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Detentor de um saber estratégico (Alunos B I (52)).</i> • <i>Instrumento de poder (Alunos B I (25)).</i> • <i>Possibilita o exercício da cidadania (Alunos B I (31)).</i> • <i>Exercício da cidadania através do pensamento crítico da realidade (Alunos B I (12)).</i>
Transmissão	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Processo de difusão do conhecimento (Alunos B I (13)).</i> • <i>Levar conhecimento a todos (Alunos B I (22)).</i> • <i>O responsável por medir as mentes das pessoas (Alunos B I (32)).</i> • <i>Todo bom professor de geografia é um cientista, conhecedor do homem e da Terra e consegue ensinar esse conhecimento (Alunos B I (30)).</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Outro atributo do núcleo central da representação da docência foi a evocação *conhecimento*. Os Alunos B I (52), (25), (31) e (12), evocaram a palavra *conhecimento*, conceituando-a, respectivamente, como “detentor de um saber estratégico”, “instrumento de poder”, “possibilita o exercício da cidadania” e “exercício da cidadania através do pensamento crítico da realidade”. Esses discernimentos revelam uma ligação com a função da geografia como um saber estratégico e como instrumento de poder útil nas análises espaciais e para o exercício da cidadania, que guarda relação com o ato de se ensinar e de se aprender geografia.

Nessa perspectiva, é importante, nessa discussão, trazer para o centro das reflexões os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (BRASIL, 1996), uma vez que eles estabelecem os fins da geografia como um dos componentes escolares que integram o currículo escolar brasileiro. Segundo esse documento, o ensino da disciplina no Ensino Fundamental objetiva alfabetizar o educando espacialmente, permitindo que

ele desenvolva a habilidade de utilização de análises espaciais variando, inclusive, as escalas geográficas. “A geografia deve proporcionar ao aluno suficiente capacidade de trabalhar e compreender as noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade. Em síntese, então, o objetivo é o de formar raciocínio espacial” (CAVALCANTI, 2002, p.14-15).

Já o Ensino Médio,

[...] deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste País e neste planeta (BRASIL, 1996, p.31).

Nessa fase da educação escolar básica, por meio da geografia, o aluno deve aprofundar a capacidade de realizar abstrações conceituais e elaborar competências que lhe permitam analisar o real, extraindo e revelando as causas e os efeitos de cada fenômeno ou situação estudada, bem como a intensidade, heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram as sociedades. Isso explica o fato da disciplina, no século XXI, merecer uma importância privilegiada na formação do discente enquanto “[...] cidadão que trabalha com novas ideias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras e ideias.” (BRASIL, 1996, p. 31).

Isso é o “que justifica a presença dessa disciplina na escola de nível fundamental e médio. Essa contribuição refere-se à possibilidade de leitura da realidade que esse saber disciplinar especializado possui e que pode compor as capacidades cognitivas dos cidadãos” (CAVALCANTI, 2002, p.14-15).

Dessa forma, a Geografia permite que o educando compreenda seu lugar relacionado ao mundo. A importância disso nos é ensinada por Tuan, quando escreve que “conhecer o mundo é conhecer a si mesmo” (TUAN, citado por GOMES, 2000, p. 328).

Ressaltamos o valor do ensino, aqui particularmente o de geografia, para a formação da cidadania, ao permitir, no trabalho docente, que o aluno tenha contato com temas que são agonias sociais, como, por exemplo, a seca, o esgotamento dos solos, a pobreza, a fome, as desigualdades sociais etc.

Dessa forma, pode-se inferir que o Aluno B I (31) e o Aluno BI (12) representam a Geografia como uma ferramenta para construção de uma verdadeira cidadania, uma vez que se o espaço perpetua também desigualdades, e passa a atender estritamente aos interesses mercadológicos, somente a luta consciente poderá requalificá-lo no plano social. Para promoção dessa luta seria necessário pensar a cidadania pautada, fundamentalmente, no indivíduo como sujeito da História e não como objeto dela.

Nesse ínterim, destaca-se que o processo de construção da cidadania também a partir da escola, e especificamente do ensino de geografia, pode contribuir incentivando ações que despertem o senso crítico do aluno, de tal modo que a questão da cidadania contemple diversos conteúdos e metodologias inerentes à realidade escolar, vinculando-os ao estudo do espaço e da cidade. Entretanto, é possível observarmos nesse atributo *conhecimento*, identificado no Núcleo Central, uma perpetuação de um discurso presente no senso comum de que a docência é um poder, no sentido restrito de posse, de detenção de algo. Na docência o indivíduo detém, por exemplo, o conhecimento de algo estratégico que pode ser o pensamento crítico ou a própria cidadania.

Assim, constata-se que esse atributo a da docência em Geografia, para os discentes que evocaram a palavra *conhecimento*, converge para a ideia de que embora a escola não seja o único espaço de formação da cidadania, o exercício da docência em geografia auxilia essa construção, pois a Geografia tem como objetivo o estudo do espaço de vivência do aluno, lugar onde se produz e se pratica a cidadania.

Em síntese, pode-se afirmar que a representação social acerca da docência em Geografia partilhada pelos discentes do início do curso estabeleceram como núcleo da representação social a evocação *conhecimento* associado ao poder e ao profissional da docência como aquele que ensina. Ressalta-se que esses discernimentos revelam características que acumulam referências científicas do objeto representado, tendo em vista que um dos objetivos do ensino de Geografia é o estudo do espaço onde se produz a cidadania.

No presente processo investigativo buscou-se analisar o ser professor a partir do olhar de alguns futuros professores que se encontram em processo de formação docente. Acredita-se que identificar a representação da docência pode permitir apreender a profissão docente na relação que envolve elementos do campo pessoal e do profissional.

A partir dessa compreensão e ao fazer a análise de conteúdo das evocações dos discentes, constatou-se uma segunda categoria quanto as justificativas verbalizadas a palavra *conhecimento*. Os Alunos BI (13), (22) e (32) definem conhecimento

respectivamente, como “processo de difusão do conhecimento” e “levar conhecimento a todos” e “o responsável por medir as mentes das pessoas”. Nestas acepções, a docência em Geografia é vinculada a uma característica centralizadora, ao tempo em que há a personificação da “imagem” do professor como aquele que transmite conhecimento. Percebemos nessas falas a ausência do contexto de “construção/mediação” do conhecimento. Inferimos a presença de um ideário atribuído ao professor advindo do senso comum.

Esse sentido, vai de encontro aquilo que é propugnado na maioria das teorias produzidas no campo das ciências da educação, em especial aquelas que se vinculam ao ensino de Geografia. Segundo essas ideias, o conhecimento é objeto de construção dos sujeitos na mediação/interação professor-aluno que ocorre nas escolas. Acredita-se que pode estar na formação inicial uma das possibilidades de mudança desse sentido de transmissão atribuído a docência. É possível que já tenhamos mudança no vocabulário, uma vez que nas falas não aparecem o termo “transmissão”, mas, contudo, aqueles que o substituiriam em sentido também não estão presentes.

Diante das exigências da educação na atualidade, o exercício da função do professor tem se tornado cada vez mais complexo. Assim, sua função não se restringe a apenas ensinar e transmitir conhecimentos.

Segundo Pereira (2000), o fato do licenciando representar a docência como um transmissor de conhecimento, ou apenas como aquele que ensina, pode ter ligação, ou ser reforçado, com os currículos dos cursos de licenciatura, baseados apenas no que ensinar, reforçando a ideia do professor como centro do processo de ensino e aprendizagem. Assim,

As representações influenciam a construção da realidade, por exemplo, no momento de pensar o currículo das licenciaturas, ao mesmo tempo que a realidade influencia a constituição dessas representações, a própria estrutura do currículo construído e reconstruído, determina ideias e concepções sobre o ensino (PEREIRA, 2000, p.134).

Considera-se importante destacar como a representação da docência se manifesta nas evocações dos discentes a partir da discussão sobre as teorias científicas implícitas nas suas falas. Nessa direção, são oportunas as considerações de Moscovici (1978), que explica que a localização das representações sociais na interface dos conceitos sociológicos e psicológicos faz implicar seus processos de dinâmicas sociais e psíquicas na elaboração de um sistema teórico complexo.

Corroborando com esse entendimento, Jodelet (2001, p.26) afirma:

As representações sociais devem ser estudadas articulando os elementos afetivos, mentais e sociais e integrando-a o lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm que intervir.

Na evocação do Aluno B I (30) a docência em Geografia é representada como sujeito epistêmico e um profissional que possui como função precípua ensinar, o que fica evidente na significação atribuída: “todo bom professor de geografia é um cientista, conhecedor do homem e da Terra e consegue ensinar esse conhecimento”. Nessa direção, Tardif (2002, p. 191) afirma:

[...] o primeiro desses excessos (o professor como sujeito epistêmico) reside na ideia de que o professor se define essencialmente como um ator dotado de uma racionalidade baseada exclusivamente na cognição, ou seja, no conhecimento. Nas ciências da educação, várias concepções atuais do saber docente, da atividade docente e da formação de professores se apoiam num modelo do professor ao qual elas atribuem uma racionalidade definida como um repertório de competências e de desempenhos pensados quase que exclusivamente em termos de saberes, de conhecimentos.

Nessa concepção, o professor é definido como sujeito científico, ou essencialmente pelo caráter que o apresenta como mediador do saber. Chama-se também a atenção para a expressão generalizante da função do professor como “conhecedor do homem e da Terra”. Esse discernimento revela a imagem do professor promotor de uma ciência de síntese, o que indica uma representação ainda fundamentada no senso comum, revelando nesses estudantes aspectos no tocante à definição do objeto desta ciência, remetendo suas representações aos postulados de uma Geografia com objeto de estudo indefinido ou impreciso. Nesse sentido, Moreira (2006, p. 125) afirma que uma das principais consequências dessa definição é tornar “a Geografia um campo elástico (dentro dela cabe literalmente tudo) e eclético (é uma mistura de todas as ciências) ”.

Em síntese, observa-se que os discentes do início do curso de licenciatura em Geografia representam e atribuem sentido a docência de forma diversificada, e cada faceta revelada não exclui as demais. Pode-se afirmar que o fenômeno não se mostra sempre pela mesma face ou do mesmo modo. A docência em Geografia tem sua

essência no sentido que se atribui a esse fato materialmente percebido e por meio daquilo que nos permite identificá-lo.

O fenômeno representacional da docência em Geografia implica na construção de sistemas de identificação social que conferem materialidade ao sentido de ser professor. Esse processo não é meramente cognitivo e de classificação dos significados e sentidos atribuídos a determinado objeto. Há nesse processo uma dimensão atitudinal, que corresponde à função das representações de servir de guia, na orientação de condutas no campo social em que os sujeitos circulam.

Dessa forma, pode-se afirmar que as relações dos discentes com as disciplinas do curso de licenciatura, e com a escolha do curso, ocorrem também mediadas por uma dimensão simbólica, que não é construída em um vazio social, e sim na abrangência, a um só tempo, simbólica e empírica no campo geográfico.

A inserção dos discentes neste campo decorre da acumulação de um conjunto de capitais, entre eles o capital cultural e simbólico¹³, que foram construídos na trajetória social desses sujeitos e que também é influenciado por sua inserção em outros campos, a exemplo do campo escolar.

Assim, pode-se inferir que a representação social da docência não é construída apenas no exercício da profissão. As práticas docentes às quais os sujeitos foram submetidos no campo escolar, desde a educação básica, corroboram para a formação de representações sobre os conceitos e os conteúdos ministrados, bem como possibilita a incorporação de modos do ser professor. Há em todo esse processo a incorporação de esquemas mentais e que se manifestam nas falas e nos gestos dos sujeitos, em suas ações e nas suas representações relacionadas à profissão docente.

4.2.2 Estrutura e conteúdo da representação social da docência entre os discentes concludentes no curso de Licenciatura em Geografia

As informações fornecidas pelo *software* EVOC revelam que os 59 discentes do 7º, 8º, 9º e 10º períodos evocaram um total de 295 palavras, sendo que, conforme o exposto, cada indivíduo evocou 5 palavras a partir do estímulo “docência em Geografia é”. Podemos observar, a seguir, como se configuraram estas palavras no quadro de

¹³A estrutura de um campo, em certo momento, é determinada pelo volume de capital que cada agente ou instituição pode dispor. Assim, insere-se a noção de capital sob quatro perspectivas: o capital econômico (renda, salário e imóveis); o capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos); o capital social (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação) e o capital simbólico que corresponde ao prestígio e honra, permitindo identificar os agentes no espaço social (SILVA, 2007, p. 37).

quatro casas, construído com o auxílio do *software* citado, com o intuito de demonstrar o conteúdo e a estrutura da representação social da docência em Geografia.

Gráfico 12 - Estrutura da representação social da docência em Geografia para os alunos do final do curso de graduação em Geografia

Quadrante 1 (elementos do núcleo central) F \geq 8 e OME < 2,7			Quadrante 2 (elementos intermediários) F \geq 8 e OME \geq 2,7		
	F	OME		F	OME
Amor	10	1,900	Aprender	15	3,400
Comprometimento	12	2,250	Conhecimento	21	2,714
Dedicação	15	2,467	Desafio	8	3,000
Educar	9	1,667	Ensino	21	3,095
			Espaço	9	4,000
			Formador	8	3,625
Quadrante 3 (elementos intermediários) F < 8 e OME < 2,7			Quadrante 4 (elementos do sistema periférico) F < 8 e OME \geq 2,7		
	F	OME		F	OME
Atuante	3	2,667	Cidadania	3	3,000
Compreender	5	2,400	Crítico	6	2,833
Gratificante	4	2,000	Determinação	3	3,667
Profissionalismo	3	2,333	Dinâmico	3	3,333
Saber	3	2,333	Estudo	3	3,000
			Exemplo	3	4,000
			Mediador	5	4,200
			Natureza	6	4,833
			Orientador	6	3,000
			Responsabilidade	5	2,800

A primeira constatação é de que, as palavras evocadas que assumiram uma maior frequência e a ordem média de evocações estão presentes no quadrante superior esquerdo, identificando, o núcleo central da representação social da docência em Geografia. Desta forma as palavras *amor*, *comprometimento*, *dedicação* e *educar* configuram-se em um conjunto de elementos que concerne o sentido dado ao objeto representacional.

Desta forma, de modo geral, pode-se afirmar, a partir da visualização do gráfico 12, que os atributos de significados da docência em Geografia, apontam para uma identificação relacionada a dimensão afetiva da profissão docente, sobretudo nas evocações *amor* e *dedicação*. Assim, chama-se a atenção para a dimensão subjetiva, do ser professor, que vincula a representação da docência em Geografia à transmissão de

valores e princípios, influenciando no processo de ensino e aprendizagem e na construção da subjetividade dos alunos para além do ensino de conteúdos.

Verifica-se que nessa acepção a representação social da docência está ligada ao sentido de realização pessoal, algo que se aproxima de ter o “amor” para exercer a profissão. Nesse sentido, Sousa (1996, p. 103) afirma que “o professor quando perde o espaço público do social busca explicação no âmbito individual, na vocação para permanecer na docência”.

A partir da leitura dos significados atribuídos as evocações do Núcleo Central observou-se uma distinção em relação as justificativas atribuídas pelos discentes do início do curso. Os discentes do primeiro período tiveram mais justificativas diversas para uma mesma evocação. Já os discentes do final do curso tiveram justificativas convergentes para uma mesma evocação. Essa convergência e homogeneidade, possibilitou a formação de uma única categoria para cada elemento do núcleo central, com exceção da evocação *comprometimento*, que teve a formação de três categorias empíricas demonstradas no quadro 3.

Na análise das evocações a ordem considerada foi a de importância atribuída aos termos evocados. A tabela a seguir demonstra a classificação dos atributos que compõe o Núcleo Central quanto a frequência e a ordem de importância (OME):

Tabela 24 - Atributos do Núcleo Central da representação social dos alunos do final do curso por frequência e ordem de importância

Atributo	Frequência total	Frequência em cada posição					OME
		1°	2°	3°	4°	5°	
Amor	10	5	2	2	1	0	1,900
Comprometimento	12	5	2	3	1	1	2,250
Dedicação	15	5	3	4	1	2	2,467
Educar	9	5	2	2	0	0	1,667

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

A tabela revela a quantidade de vezes que cada atributo do núcleo central foi evocado pelos sujeitos. Observa-se que o atributo amor foi citado 10 vezes, atributo comprometimento 12 vezes, dedicação foi citado 15 vezes e o atributo educar foi citado 9 vezes. Verifica-se também na parte central da tabela a distribuição da frequência pela ordem de importância e a posição em que cada atributo foi mencionado pelos sujeitos.

Ressalta-se que na análise das evocações dos discentes considerou-se o conteúdo e a hierarquia entre os atributos que nos permitem compreender a organização do Núcleo Central da representação. Nesse sentido, observa-se que a palavra dedicação possui frequência e ordem média maior que *amor*. No entanto, quando considerada a ordem de importância ambas as evocações foram citadas 5 vezes como a mais importante.

Essa proximidade de sentido entre os elementos do núcleo central da representação da docência pode ser explicada pelo fato de que os alunos concludentes expressam os resultados relacionados ao processo de formação acadêmica. Assim, pode-se afirmar que a formação inicial do professor de geografia colabora para a construção do significado do que é ser professor dessa disciplina.

Mudanças significativas na formação inicial e nos programas de ensino poderão levar a uma nova imagem da docência em geografia, bem como da importância da Geografia para uma interpretação crítica do mundo, manifestando efeitos na prática de ensino, sobretudo, em virtude da difusão dessas propostas aos professores da educação básica (CAVALCANTI, 2001).

Com efeito, para termos uma visão mais precisa dos significados atribuídos ao conteúdo da representação, solicitamos aos licenciandos que além de evocarem as palavras, as classificassem por ordem de importância e também, como orienta o método, que escrevessem o significado das duas palavras escolhidas como a mais importante. Sendo assim, procederemos, a seguir, à explicitação de alguns significados.

Quadro 3 - Justificativas atribuídas as evocações do núcleo central da representação social da docência partilhada pelos discentes do final do curso de licenciatura em Geografia

Categorias	Justificativas da importância atribuída pelos discentes do final do curso as evocações do Núcleo Central
Amor	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Para superar as dificuldades da profissão é preciso ter vocação (Aluno B VII (18)).</i> • <i>Para ser um bom professor de Geografia é preciso gostar da profissão (Aluno B VII (27)).</i> • <i>Ter o dom de ensinar (Aluno B VII (41)).</i> • <i>É preciso ter amor para ser professor. Gostar</i>

		<i>de ensinar e aprender com o aluno (Aluno B VII (57)).</i>
Comprometimento	Pesquisador	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Para ser professor de Geografia é necessário ter comprometimento com a pesquisa, pois está é pressuposto para a formação do professor (Aluno B VII (5)).</i> • <i>Ser professor de Geografia é estar sempre se atualizando e pesquisando para poder dar boas aulas, tendo em vista que a Geografia é uma disciplina dinâmica (Aluno BVII (58)).</i>
	Mentor	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A docência em Geografia requer o comprometimento com a educação, pois o professor é um exemplo a ser seguido (Aluno B VII (2)).</i> • <i>O professor tem que ter comprometimento com motivação dos alunos para fazer as escolhas da vida (Aluno B VII(13)).</i>
	Mediador	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compromisso com o processo de ensino e aprendizagem, de forma que o professor compreende que não é o dono da verdade. Na verdade, o professor facilita a aprendizagem do aluno (Aluno B VII (35)).</i> • <i>Alguém com apurado poder de raciocínio que possui compromisso com o conhecimento e possibilita que o aluno tenha acesso a esse conhecimento e possa se desenvolver (Aluno B VII(59)).</i>
Dedicação		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Professor de geografia precisa se dedicar bastante para poder desenvolver um bom trabalho e possibilitar a aprendizagem do aluno (Aluno B VII (15)).</i> • <i>Para ser professor é preciso ter dedicação para ensinar, preparar as aulas e superar as</i>

	<p><i>dificuldades de uma profissão desvalorizada, principalmente pela Geografia ser muitas vezes vista como uma disciplina de memorização de conceitos (Aluno B VII(33)).</i></p>
<p>Educar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ensinar para a aprendizagem do aluno e desenvolvimento do senso crítico e educar para o aluno aprender a pensar (Aluno B VII (7)).</i> • <i>Desenvolvimento de uma educação para a vida, que se estabeleça fora dos âmbitos da sala de aula (Aluno B VII (12)).</i> • <i>A prática do professor deve considerar as vivências dos alunos para proporcionar uma educação crítica de qualidade. O professor de Geografia deve considerar o seu papel político na sociedade (Aluno B VII(14)).</i>

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Na evocação *amor* destaca-se as justificativas dos Alunos B VII (18), (27) e (41) que afirmam respectivamente: “para superar as dificuldades da profissão é preciso ter vocação”, “para ser um bom professor de Geografia é preciso gostar da profissão”, “ter o dom de ensinar”. Essas concepções eufemizam os traços de profissionalismo da profissão docente, uma vez que denota ausência de uma consciência teórica a respeito do trabalho docente, bem como sugere uma redução desse trabalho à dimensão moral.

O significado atribuído pelos discentes à palavra *dedicação* também está vinculado a uma dimensão afetiva, cita-se o exemplo do Aluno B VII (15) e (33) que conceituam essa palavra como: “o professor de geografia precisa se dedicar bastante para poder desenvolver um bom trabalho e possibilitar a aprendizagem do aluno” e “para ser professor é preciso ter dedicação para ensinar, preparar as aulas e superar as dificuldades de uma profissão desvalorizada, principalmente pela Geografia ser muitas vezes vista como uma disciplina de memorização de conceitos”.

Nesse aspecto, faz-se necessário destacar que o discurso não está apenas relacionado à palavra em si, para representar algo ou significar alguma coisa de modo

isolado. A condição primordial desse discurso é refletir ou expressar a realidade percebida a que o sujeito se refere.

Apesar da linearidade presente na explicação da representação do Aluno B VII (33) é possível perceber uma complexidade naquilo que foi comunicado. A complexidade emerge da condição histórica e social das coisas ditas¹⁴.

A desvalorização da docência em Geografia, à qual estes discentes se referem, pode ser explicada pela segmentação ideológica e hierarquizada que foi constituída ao longo do desenvolvimento da Geografia em favor dos Estados-maiores, distinguindo-se está de uma outra versão desse conhecimento, tida como inócua e representada pela denominada “geografia dos professores”¹⁵. Além dessa dicotomia, há a dominância do discurso que reserva à pesquisa acadêmica a tarefa de produção do saber geográfico, considerando-o prioritário, e ao magistério, de forma secundária, a tarefa de reprodução e transmissão dos saberes constituídos pela pesquisa, consagrando a lógica perversa de que quem pesquisa não ensina e quem ensina não pesquisa.

Nesse aspecto, o aporte da linguagem é significativo na construção das representações. Mesmo sabendo que ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a alguns aspectos da experiência humana, pois assevera-se que a sua expressão marca a compreensão das estruturas e comportamentos sociais (MINAYO, 1995).

Destaca-se que quando analisamos os significados atribuídos as palavras que compõe o núcleo central, podemos constatar uma forte vinculação ou conexão entre elas, sobretudo no que concerne aos termos *amor* e *dedicação*, ambos vinculados a dimensão afetiva da profissão docente. Este fator é apontado por Sá (1996) como um critério importante de definição do núcleo central de uma representação. Neste sentido é possível afirmar:

A grande quantidade de laços ou conexões que um dado elemento mantenha com outros elementos da representação tem sido frequentemente tomado como um segundo indicador, além da

¹⁴ Em 1976 Foucault, ao elaborar o texto intitulado “O discurso não deve ser considerado como...”, considera a inscrição radical histórica das coisas ditas na elaboração dos enunciados e distingue o discurso de representação, na medida em que estabelece o discurso como um conceito mais abrangente do que o de representação, pois diz respeito ao conjunto de enunciados de determinado campo do saber, que, por sua vez, são constituídos por inúmeros elementos, entre eles as representações.

¹⁵ Lacoste (1989) na obra “A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” considera que desde o início do século XIX existem duas geografias: A geografia dos Estados-maiores, que se constitui em um saber sincrético sobre os variados espaços que é claramente percebido como estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder e a geografia dos professores, que apareceu há menos de um século e se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes é a transmissão dos conteúdos geográficos mascarando a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço.

saliência, de sua provável participação no núcleo central (SÁ, 1996, p. 123).

Outra palavra que emerge do núcleo central, é o termo *educar* que foi definido pelos Alunos B VII (7), (12) e (14) respectivamente, como “ensinar para a aprendizagem do aluno e desenvolvimento do senso crítico e educar para o aluno aprender a pensar” e “desenvolvimento de uma educação para a vida, que se estabeleça fora dos âmbitos da sala de aula” e “a prática do professor deve considerar as vivências dos alunos para proporcionar uma educação crítica de qualidade. O professor de Geografia deve considerar o seu papel político na sociedade”.

As justificativas descritas pelos discentes convergem com a reflexão de Rubens Alves sobre a essência de ser educador. No livro intitulado “conversas com quem gosta de ensinar” no capítulo “sobre jequitibás e eucalipto” o autor faz uma distinção entre ser educador e ser professor, referindo-se ao professor como sendo o eucalipto por ser este uma árvore abundante de galhos frágeis. Já o educador assemelha-se ao jequitibá por ser uma árvore sólida e centenária.

Para Rubem Alves (2000) ser educador é deixar a sua marca no tempo. No sentido de que a prática do educador se perpetua no tempo e esta sempre viva. Assim, o verdadeiro educador é consciente de que a efetivação da educação esta na prática reflexiva, não apenas uma prática restrita a sala de aula, mais abrange a emancipação dos alunos como sujeitos.

Outra característica do educador é sua prática consciente de seu papel político, em que dá significado à aprendizagem dos conteúdos na luta contra a desumanização. Em contrapartida, o “estar professor” se caracteriza por um profissional que faz da educação unicamente um meio para seu sustento, não interage com seu objeto de estudo e desta forma, não conhece as necessidades de seus alunos. O “estar professor” converge com o exercício da prática da educação bancária, que preceitua o professor como sujeito do processo e os alunos como meros objetos.

Nesse sentido, Paulo Freire afirma que fazem parte da educação bancária as seguintes concepções:

- a) O educador é quem educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos os pensados;
- d) O educador o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;

- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que tem a ilusão de que atuam na atuação do educador;
- h) O educador, finalmente é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos; (FREIRE, 1981, p. 67).

Corroborando com esse entendimento, Rubem Alves (2000) preceitua que o verdadeiro educador não vê os educandos como tabulas rasas esperando pelo conhecimento a ser transferido pelo professor. Nessa perspectiva, Paulo Freire (2008) em sua obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” afirma quais são as características necessárias a serem desenvolvidas pelo educador.

A primeira característica descrita é a humildade, que corresponde ao respeito do educador aos seus alunos, no sentido de ouvi-los sem classificá-los e sem a concepção que é superior a eles. Outra característica ressaltada por Paulo Freire é a amorosidade, que dá sentido a prática educativa. Sobre a amorosidade, Freire (2008, p.57) afirma que “é preciso, contudo que esse amor seja, na verdade um “amor armado” um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar e anunciar”.

A terceira característica é a coragem que esta associada à amorosidade. Freire (2008) afirma que para o exercício da prática docente com amor é preciso ter coragem para superar os medos, preconceitos e dificuldades na docência. Outra qualidade é a tolerância, no sentido de estabelecer uma prática educativa democrática como princípio fundamental na convivência com o diferente.

A quinta qualidade do educador é a segurança que consiste na fundamentação científica da prática e ação docente. Assim, o verdadeiro educador é comprometido com a formação de uma sociedade justa e igualitária. O educador tem a compreensão do seu papel no processo educativo como auxiliar da aprendizagem de valores para a vida. Esse processo dura uma vida inteira e está presente até mesmo fora do âmbito da sala de aula. Nesse sentido, é que Rubem Alves compara simbolicamente o educador ao jequitibá, uma árvore sólida e centenária. Assim, pode-se afirmar que as justificativas descritas pelos discentes ao termo *educar* vão ao encontro do que é preceituado por Rubem Alves sobre a essência do verdadeiro educador.

Outro elemento do núcleo central da representação da docência para os discentes do final do curso foi à evocação *comprometimento*. Assinala-se que o Aluno B VII (5) descreve o objeto representacional “docência em Geografia” considerando a dimensão

da pesquisa, conceituando-a como “para ser professor de Geografia é necessário ter comprometimento com a pesquisa, pois está é pressuposto para a formação do professor”. A “imagem” da docência relacionada à importância da pesquisa como pressuposto para a formação docente é marcada por um conteúdo com características científicas. Nesse mesmo sentido, Pontuschka (2009, p. 99) considera que:

Um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolve metodologias do ensinar a ensinar. A pesquisa pode, ao mesmo tempo, constituir um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem, permitindo o exercício de investigação de novas proposições em termos de metodologia do ensino de geografia.

Nesse ínterim, os Alunos B VII (2) e (13) justificam a evocação *comprometimento*, de maneira divergente das justificativas aqui já expostas, conceituando-os como “a docência em Geografia requer o comprometimento com a educação, pois o professor é um exemplo a ser seguido” e “o professor tem que ter comprometimento com motivação dos alunos para fazer as escolhas da vida”. Essas evocações trazem em seu conteúdo a questão da função do professor, que vai além do caráter cognitivo presente nas representações. Nessa acepção, a docência em Geografia está vinculada a uma dimensão afetiva.

Assim, chama-se a atenção para a dimensão afetiva e subjetiva da docência, nas evocações descritas que representam a docência em Geografia como atribuições “mentor” e “inspirar” os alunos. Nesse sentido, Kaercher (2011, p. 2) afirma que, “[...] bom ou mau, o professor é sempre modelar”. Dessa forma, pode-se inferir que essa “imagem” do ser professor está vinculada à transmissão de valores e princípios, influenciando no processo de ensino e aprendizagem e na construção da subjetividade dos alunos para além do ensino de conteúdos.

Ainda sobre a evocação *comprometimento*, ao realizar-se a análise de conteúdo das justificativas dos discentes verifica-se a formação de outra categoria que corresponde ao professor como mediador. Cita-se como exemplo desta categoria as justificativas dos Alunos B V II (35) e (59) que representam a docência em Geografia, definindo-a, nesta ordem, como “compromisso com o processo de ensino e aprendizagem, de forma que o professor compreende que não é o dono da verdade. Na verdade, o professor facilita a aprendizagem do aluno” e “alguém com apurado poder de

raciocínio que possui compromisso com o conhecimento e possibilita que o aluno tenha acesso a esse conhecimento e possa se desenvolver”. De acordo com esta última concepção, verifica-se uma suposta “valorização” da profissão docente, no sentido da sua não redução ao status de técnicos que apenas cumprem os objetivos definidos pelos especialistas. Neste sentido, Giroux (1997, p. 161) afirma:

[...] que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais. A categoria de intelectuais é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção legítima de interesses sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

De modo genérico, os discentes concludentes mostram uma representação do ser professor ancorada nos pressupostos científicos da didática crítico-social, por meio da qual o ensino é visto como um processo de conhecimento construído aluno e mediado pelo professor. Nesse entendimento, o ensino implica em uma intervenção intencional própria do ato docente que,

[...] diz respeito à articulação de determinados objetivos, conteúdos e métodos que levem em conta as condições concretas em que ocorre o ensino e seus diferentes momentos, planejamento, realização e avaliação. Em outros termos, a tarefa de intervenção no ensino escolar é basicamente do professor e consiste em dirigir, orientar, no planejamento, na realização das aulas e das atividades extra-escolares e na avaliação (CAVALCANTI, 2006, p.38).

Essa concepção afasta-se da ideia do ser professor apenas como simples transmissor de conhecimentos para os alunos. O ser professor de geografia é representado como sujeito ativo, porque faz a mediação do aluno com os objetos de conhecimento, e também, passivo, pois no ato de ensinar ele também aprende numa relação de interação com os alunos.

Nesse sentido, destaca-se o papel do professor como instrumento significativo no processo de aprendizagem. No tocante à relação conhecimento, aprendizagem e o

caráter mediador do professor, Vygotsky (1984, p.97) elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo ela definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento do real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Diante desse entendimento, e por meio da análise do TALP, foi possível refletir sobre a importância de se considerar o conhecimento prévio do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é importante discutir como ocorre esse processo de ensino e aprendizagem, que deve ser concebido antes como um processo de reconstrução, levando em consideração também as representações sociais.

Nesse contexto, corroborando com essa afirmação, Libâneo (1994, p.88) preceitua que “o trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo”.

Diante das considerações apresentadas até o momento, entende-se que os discentes do final do curso de formação inicial partilham representações sobre a docência em Geografia caracterizadas por elementos híbridos, que reúnem traços do senso comum e do conhecimento científico. As características do senso comum evidenciam-se em falas como, por exemplo, “para ser um bom professor de Geografia é preciso gostar da profissão” e “a docência em Geografia é ter o dom de ensinar”. Já a evocação “A prática do professor deve considerar as vivências dos alunos para proporcionar uma educação crítica de qualidade” embora seja superficial na conceituação do objeto representado, contém indícios de convergência com conhecimento científico.

Ao se enfatizar a incidência de elementos do senso comum nessas representações, não objetiva-se secundarizar esse tipo de conhecimento no processo de desenvolvimento intelectual dos indivíduos. O que se pretende é destacar a sua especificidade na construção das representações.

No percurso formativo de aprendizagem do conhecimento científico sobre a docência em Geografia, esses discentes desenvolveram um processo de ancoragem para tornar familiar o que antes lhes era estranho. Assinale-se que a efetivação desse

procedimento ocorre a partir das necessidades, dos interesses e dos desejos do grupo pesquisado.

Percebe-se, assim, que os discentes concludentes do curso de licenciatura em Geografia por já terem tido contato com os pressupostos epistemológicos da Geografia e das habilidades e competências necessárias a docência, ressignificaram esses saberes a partir de orientações de caráter pessoal, ideológico e social, produzindo, em consequência disso, suas representações sobre o objeto em questão.

Nesse sentido, é oportuna a citação de Moscovici (1978), que afirma que as representações são construídas nas interações cotidianas. Este autor entende que as representações são sociais, mas também cognitivas, afetivas e históricas. Destaca ele ainda que a construção das representações ocorre a partir do contato dos indivíduos com o conhecimento científico e sua posterior interpretação, trazendo-os para o seu universo conceitual comum.

Assim, pode-se inferir a partir das evocações dos discentes a dimensão simbólica e a atribuição de sentido a docência em geografia. Essa representação parte de um campo social em que se constroem os sentidos do ensinar geografia e da própria existência dessa ciência. As falas desses discentes partem da sua inserção no campo acadêmico, geográfico e também da acumulação de um conjunto de capitais, quais sejam, cultural, econômico, cognitivos e sociais e que compõem a formação desses estudantes ao longo das suas trajetórias escolares e acadêmicas.

Acredita-se que a identificação e compreensão do significado da docência em Geografia, a partir do olhar dos licenciandos, permite-nos inferir como eles constroem o conhecimento na academia e quais são as condições nas quais se desenvolve sua formação e sua profissão, uma vez que os sujeitos constroem representações para lhes servirem de guia nos espaços em que transitam.

É preciso refletir sobre as análises e os posicionamentos apresentados nas falas dos discentes, para que assim se possa compreender a diversidade de formas assumidas pelas representações da docência em geografia entre os licenciandos e, a partir disso, refletir e suscitar também mudanças sobre a prática docente, o que, por consequência, alimenta as próprias representações. O perfil atribuído ao professor, à formação docente e à geografia são algumas expressões dessas formas.

4.2.3 A evolução da representação social da docência em Geografia na formação inicial

Na subseção anterior evidenciamos o conteúdo e a estrutura da representação social da docência em Geografia no grupo de graduandos do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI. Após fazer essa descrição realizamos a seguir uma comparação entre as representações dos discentes que estão no início da graduação com aqueles que se encontram na condição de concludentes. Destacamos que para efetivação do objetivo de comparar as representações foi necessário fazer um estudo transversal.

O estudo transversal, conforme descrito na terceira seção, caracteriza-se como uma abordagem da pesquisa descritiva desenvolvimentista que procura descrever o status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. Nesse sentido, a partir da abordagem transversal, a pesquisa busca obter informações sobre a evolução e desenvolvimento de variáveis de aprendizagem.

A escolha de duas amostras distintas foi feita para permitir avaliar as diferenças entre as representações sociais de estudantes do início do curso e os concludentes. Essa forma de estudo transversal permite analisar a hipótese de evolução das representações sociais estabelecida no início desta pesquisa. Embora os grupos sejam distintos, um mesmo estudo realizado com os dois grupos nos permite uma aproximação da realidade de como evoluem as representações no processo de formação inicial do professor de Geografia.

Quanto a transformação das representações sociais a Teoria do Núcleo Central propõe que esta evolução se manifesta a partir da “modificação das circunstâncias externas, modificação das práticas sociais, modificação dos prescritores condicionais (sistema periférico) e modificação dos prescritores absolutos (núcleo central)” (FLAMENT, 1994, p.49).

Desta forma, há possibilidade de mudanças nas representações a partir de práticas sociais. Para Abric (1994, p. 89), “as representações e as práticas sociais se engendram mutuamente”. Assim, como o processo de formação inicial docente é organizado para atingir um propósito de aprendizagem de determinados conteúdos e envolve trocas sociais de conhecimentos, acredita-se que ao final desse processo é possível constatar algumas mudanças nas significações dos discentes sobre a docência em Geografia.

Esse processo de evolução e transformação das representações, sobretudo do núcleo central não acontece de forma rápida tendo em vista que o sistema central das representações é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio históricas, os valores do grupo, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação.

No entanto, é possível a transformação da representação, como afirma Flament (1994) a partir da modificação das circunstâncias externas e das práticas sociais, quando estas modificações persistirem e forem sentidas como irreversíveis. Assim ao longo do processo de formação inicial ao terem contato com o conhecimento teórico científico e a prática sobre a docência em Geografia é possível a transformação da representação quanto a concepção de docência e dos demais conhecimentos geográficos.

Ao analisar as informações fornecidas pelo *software* EVOC, verificou-se que as palavras evocadas pelos discentes no início do curso de licenciatura e que assumiram uma maior frequência e ordem média de evocações, representando, o núcleo central da representação social da docência em Geografia foram às evocações *aprender e conhecimento*. Já os discentes concludentes têm o núcleo central da representação da docência composto pelas evocações: *amor, comprometimento, dedicação e educar*.

Os dados apresentados nos gráficos 11 e 12, demonstram que alguns elementos intermediários que fazem parte da periferia da representação, no caso dos discentes iniciantes, a exemplo das evocações: *amor, compromisso, educação e dedicação* foram identificados como integrantes do núcleo central da representação dos discentes concludentes. Essa constatação configura-se como indicativo de evolução da representação. Embora os termos *compromisso* e *educação* não sejam idênticos aos termos *comprometimento* e *educar*, eles possuem conotações semelhantes e semanticamente próximas.

Esta evidência corrobora com o que é preceituado por Abric (2000) quando este autor afirma que as transformações na representação social iniciam pelo sistema periférico.

A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através de transformações de seus elementos periféricos: mudanças de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições. (ABRIC, 2000, p.32)

O processo de transformação de uma representação acontece principalmente devido as cognições condicionais que justificam a emergência de novas práticas, as quais refletem mudanças no ambiente e se essas mudanças persistirem percebidas como irreversíveis o núcleo central pode ter a composição modificada, surgindo assim uma nova representação.

O estudo demonstra a existência de uma mudança na representação dos discentes do início da formação inicial comparadas aos concludentes. Essa transformação pode ser observada através da análise da estrutura representacional periférica. Verificou-se, conforme descrito, a existência de significativa convergência simbólica entre o núcleo da representação dos discentes do final do curso em relação à periferia da representação dos discentes do início da formação inicial.

Assim, essa informação nos permite inferir que houve uma evolução da representação com o indicativo de interferência da formação inicial, sobretudo pelo contato com o conhecimento científico e a prática da docência nos estágios, que foi incorporado pelos discentes na constituição de uma forma de simbolização da docência.

Por outro lado, verificou-se possíveis permanências cognitivas, aos quais se expressam nos elementos integrantes da zona intermediária das representações dos dois grupos. Conforme demonstrado nos gráficos 11 e 12 as evocações: *desafio*, *ensinar*, *exemplo*, *formador*, *crítico* e *dinâmico*, presentes no sistema periférico da representação dos discentes iniciantes, permaneceram na composição da periferia da representação dos discentes concludentes.

Nesse sentido, a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear. A mudança nas pessoas, assim como na educação é um processo lento, que necessita da interiorização, adaptação e a experiência com aspectos novos vividos no processo de formação e nas situações reais da prática docente (IMBERNÓN, 2011).

Observamos ainda, que a primeira periferia da estrutura da representação dos discentes iniciantes, o quadrante superior direito, ficou vazio. Tal fato pode ser um indicativo de dispersão ou falta de consenso do grupo investigado, quanto ao significado de certos aspectos da docência em Geografia. No entanto, na representação dos discentes concludentes, que passaram pelo processo de formação inicial, tiveram este quadrante composto pelos elementos: *conhecimento*, *desafio*, *ensino*, *espaço* e *formador*. Isso significa que estes discentes possuem concordância e convergência quanto algumas características do conhecimento do significado da docência e ainda que

as questões da docência apresentam-se a estes sujeitos de forma mais concreta, ocorrendo uma maior divulgação das ações que envolvem o trabalho do professor. Os discentes passam, então, agora sob outro ângulo, a refletir, discutir e vivenciar essa prática social.

Em síntese, os discentes que se encontram no início do curso de licenciatura expressam uma representação social da docência marcada por conteúdos que misturam características científicas com elementos do senso comum. Esses discernimentos revelam características que acumulam referências científicas do objeto representado, a medida que expressa uma representação da docência vinculada ao conhecimento para se promover a cidadania, observamos que esse termo “cidadania” é bastante difundido nos meios de comunicação, fonte basilar de todas as representações sociais, expressando a vulgarização do sentido desse termo cuja origem e significado advém dos meios acadêmicos. Os elementos do senso comum foram evidenciados quando o professor é descrito apenas como transmissor de conteúdos.

Quanto ao grupo dos discentes concludentes evidenciou-se que os atributos de significados da docência em Geografia, apontam para uma identificação relacionada a dimensão afetiva da profissão docente, sobretudo nas evocações *amor* e *dedicação*. Assim, chama-se a atenção para a dimensão subjetiva, do ser professor, que vincula a representação da docência em Geografia à transmissão de valores e princípios, influenciando no processo de ensino e aprendizagem e na construção da subjetividade dos alunos para além do ensino de conteúdos.

O conteúdo da representação dos discentes concludentes, de modo geral, possui convergência com o senso comum. Identificamos convergência com o conhecimento científico quando estes discentes expressão a compreensão que a prática do educador se perpetua no tempo e que é essencial para o exercício da docência em Geografia a consciência de que a efetivação da educação está na prática reflexiva, não apenas uma prática restrita a sala de aula, mais abrange a emancipação dos alunos como sujeitos.

As justificativas atribuídas pelos discentes aos elementos do núcleo central apresentam indícios das condições históricas, culturais, sociológicas e psicológicas do grupo. Historicamente a profissão docente caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo. O saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal e ter autonomia, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática configurava-se como o necessário para o exercício da

profissão docente. Atualmente essas características históricas são consideradas insuficientes, embora sejam necessárias.

Hoje o contexto de exercício da docência tornou-se complexo e diversificado. A profissão docente não exerce mais a única função de transmissão de conhecimento acadêmico. A docência, atualmente requer outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, relação com a estrutura social e tudo isso requer uma nova formação inicial (IMBERNÓN, 2011).

Nesse contexto, a formação inicial assume um papel que transcende o ensino de uma atualização científica. A formação docente na atualidade desponta como característica primordial a capacidade reflexiva, mas não apenas como atuação técnica, e sim como processo para regular as ações e decisões para a educação. Esse processo de formação ajuda-nos a entender o conhecimento profissional docente, para além de uma classificação de traços unificadores de toda a profissão.

Conforme preceitua Abric (2000) para que haja a transformação de uma representação é necessário que mude os elementos do núcleo central. No entanto, para a concretização da transformação da representação, não é suficiente a substituição de uma representação por outra, pois desta forma, haveria uma continuidade de reprodução do senso comum sobre o conhecimento da docência. O que interessa, neste processo, é a construção de representações científicas, com a incorporação pelos discentes no processo de formação docente, do saber geográfico e das formas de ensino atualizadas. Este processo, a nosso ver, concretiza-se de forma ineficiente e inadequada, uma vez que os discentes concludentes não possuem uma representação social da docência que expresse fortemente os conteúdos científicos esperados pela sua condição de detentores de uma formação acadêmica nessa área. Há, outrossim, uma forte influência do senso comum nessa construção, fato que enseja mudanças no processo de formação inicial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou, de modo central, analisar a representação social da docência em Geografia partilhada pelos discentes do curso de licenciatura em Geografia da UFPI, e especificamente, identificar o conteúdo e a estrutura dessa representação, bem como a motivação dos discentes ao fazer a escolha pelo curso de licenciatura em Geografia.

Objetivou-se também, de modo específico, realizar uma análise considerando as similaridades e as diferenças apresentadas entre as representações dos alunos que estão no início da graduação e aqueles que se encontram na condição de concludentes do mesmo curso, tendo em vista que os alunos concludentes expressam o resultado do trabalho relacionado ao processo de formação acadêmica do professor de Geografia na instituição em questão.

O itinerário deste relatório de pesquisa buscou discorrer sobre os fundamentos teóricos da formação inicial, bem como sobre o conhecimento geográfico, situando nesse esforço os fundamentos das condições que caracterizam a docência em Geografia a partir do próprio campo educacional. Para a realização desta investigação foi fundamental o amparo obtido junto à teoria das representações sociais proposta por Moscovici (1969).

Com base na abordagem qualitativa, instrumentalizada pelo Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), complementado pela aplicação do questionário, foi possível ter acesso às representações sociais dos sujeitos interlocutores quanto à docência em Geografia e, assim, identificar as motivações dos estudantes, ao fazerem a opção pelo curso de licenciatura em Geografia.

Assim, seguindo os pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais, buscou-se, inicialmente, evidenciar a representação social dos discentes do início do curso quanto à docência em Geografia. As informações que nos foram fornecidas pelo *software* EVOC revelaram que foi evocado pelos 71 alunos do início do curso um total de 295 palavras, sendo 115 (38,9%) palavras diferentes. As palavras evocadas que assumiram uma maior frequência e ordem média de evocações, representando, o núcleo central da representação social da docência em Geografia foram às palavras *aprender* e *conhecimento*.

Ao lançar um olhar mais atento sobre as justificativas atribuídas pelos discentes quanto à importância designada aos elementos do núcleo central foi possível através da

análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1976) formar as categorias empíricas. Quanto a evocação *aprender*, a análise das justificativas possibilitou a formação de duas categorias: *saber e fazer e ensinar e aprender*. Nestas categorias, observa-se que as justificativas verbalizadas pelos discentes do início do curso, foram fortemente marcadas por conteúdos que misturam características científicas com elementos do senso comum.

Na categoria saber e fazer, os discentes apontam a docência em Geografia como uma habilitação para o ato de ensinar. Ressalta-se que na justificativa “[...] repassar seus conhecimentos”, fica evidente os elementos que caracterizam o senso comum. Diante disso, pode-se inferir que essa postura está ancorada nos pressupostos de uma educação tradicional, através da qual o professor é visto como transmissor de conhecimento. Nessa acepção, o fazer docente contribui para uma fragmentação do conhecimento e não para a sua totalidade.

Verifica-se após a análise das justificativas atribuídas a evocação *aprender* a formação de uma segunda categoria denominada “ensinar e aprender”. Nesta categoria há uma predominância da representação da docência em Geografia como formação do professor não apenas como aquele profissional que ensina, mas aquele que também aprende com o aluno. Essa concepção da docência converge para o sentido predominante de valorização da relação professor-aluno, permitindo ressaltar a necessidade que deve ter o professor de entender seus alunos. Segundo essa concepção, ser professor de Geografia constitui-se em processo de formação docente, cujo ensino implica a vinculação da aprendizagem com a valorização da emotividade.

Outro atributo do núcleo central da representação da docência foi a evocação *conhecimento*. A análise de conteúdo das justificativas dos discentes a este elemento do núcleo central possibilitou a formação de duas categorias: *poder e cidadania e transmissão*. As justificativas da categoria conhecimento revelam discernimentos com a função da Geografia como um saber estratégico e como instrumento de poder útil nas análises espaciais e para o exercício da cidadania, que guarda relação com o ato de ensinar e de se aprender geografia.

A categoria *transmissão* expressa uma concepção da docência em Geografia vinculada a uma característica centralizadora, ao tempo em que há a personificação da “imagem” do professor como aquele que detém o conhecimento, aquele que ensina. Essas representações não vão ao encontro daquilo que é propugnado pelas teorias

produzidas no campo das ciências da educação, em especial aquelas que se vinculam ao ensino de Geografia.

Por outro lado, quanto aos resultados dos discentes do final do curso as informações fornecidas pelo *software* EVOC revelam que as palavras evocadas que assumiram uma maior frequência e a ordem média de evocações representando, o núcleo central da representação, foram os termos: *amor*, *comprometimento*, *dedicação* e *educar*.

Os atributos de significados da docência em Geografia partilhada pelos discentes do final do curso, apontam para uma identificação relacionada a dimensão afetiva da profissão, sobretudo nas evocações *amor* e *dedicação*. Assim, chama-se a atenção para a dimensão subjetiva, do ser professor, que vincula a representação da docência em Geografia à transmissão de valores e princípios, influenciando no processo de ensino e aprendizagem e na construção da subjetividade dos alunos para além do ensino de conteúdos.

Verifica-se que nessa acepção a representação social da docência está ligada ao sentido de realização pessoal, algo que se aproxima de ter o “amor” para exercer a profissão. Essas concepções eufemizam os traços de profissionalismo da profissão docente, uma vez que denota ausência de uma consciência teórica a respeito do trabalho docente, bem como sugere uma redução desse trabalho à dimensão moral.

A partir da leitura dos significados atribuídos as evocações do Núcleo Central observou-se uma distinção em relação as justificativas atribuídas pelos discentes do início do curso. Os discentes do primeiro período tiveram mais justificativas diversas para uma mesma evocação. Já os discentes do final do curso tiveram justificativas convergentes para uma mesma evocação. Essa convergência e homogeneidade, possibilitou a formação de uma única categoria para cada elemento do núcleo central, com exceção da evocação *comprometimento*, que teve a formação de três categorias.

As categorias formadas a partir da análise das justificativas atribuída pelos discentes a evocação comprometimento foram: *pesquisador*, *mentor* e *mediador*. Na categoria pesquisador a “imagem” da docência está relacionada à importância da pesquisa como pressuposto para a formação do professor. Essas justificativas são marcadas por um conteúdo com características científicas. Na categoria mentor, a concepção da docência está vinculada à transmissão de valores e princípios, influenciando no processo de ensino e aprendizagem e na construção da subjetividade

dos alunos para além do ensino de conteúdos. Já na categoria mediador o professor de geografia é representado como sujeito ativo, porque faz a mediação do aluno com os objetos de conhecimento, e também, passivo, pois no ato de ensinar ele também aprende numa relação de interação com os alunos.

Outra palavra que emerge do núcleo central, é o termo *educar*. As justificativas descritas pelos discentes convergem com a reflexão de Rubens Alves sobre a essência de ser educador. Para Rubem Alves (2000) ser educador é deixar a sua marca no tempo. No sentido de que a prática do educador se perpetua no tempo e esta sempre viva. Assim, o verdadeiro educador é consciente de que a efetivação da educação esta na prática reflexiva, não apenas uma prática restrita a sala de aula, mais abrange a emancipação dos alunos como sujeitos. Nesse sentido, destaca-se o papel do professor como instrumento significativo no processo de aprendizagem.

Diante das considerações apresentadas até o momento, entende-se que os discentes do final do curso de formação inicial partilham representações sobre a docência em Geografia caracterizadas por elementos híbridos, Assim, chama-se a atenção para a dimensão subjetiva, do ser professor, que vincula à representação da docência em Geografia a característica da amorosidade.

A hipótese da qual se partiu, considerava que o conteúdo e a estrutura da representação social da docência em Geografia partilhada pelos discentes no início da formação docente caracterizam-se por possuir pouco conteúdo científico, sendo elaborada a partir do senso comum. E ainda, que os discentes concludentes do curso de formação inicial não recebem uma formação inicial que os permitam ressignificar à docência.

No entanto, com fundamento na análise realizada verificou-se a existência de uma mudança na representação dos discentes do início da formação inicial comparadas aos concludentes. Essa transformação pode ser observada através da análise da estrutura representacional periférica. Constatou-se, a existência de convergência simbólica entre o núcleo da representação dos discentes do final do curso em relação à periferia da representação dos discentes do início da formação inicial.

Essa informação nos fornece base para afirmar que houve uma evolução da representação. Conforme preceitua Abric (2000) para que haja a transformação de uma representação é necessário que mude os elementos do núcleo central. No entanto, não é suficiente a substituição de uma representação por outra, pois desta forma, haveria uma continuidade de reprodução do senso comum sobre o conhecimento da docência. O que

é necessário, neste processo, é a construção de representações científicas, com a incorporação pelos discentes no processo de formação docente, do saber geográfico e das formas de ensino atualizadas.

Mudanças significativas na formação inicial e nos programas de ensino poderão levar a construção de uma nova representação social da docência em geografia com conteúdos que enfatizem a importância dessa ciência para uma interpretação crítica do mundo, manifestando efeitos na prática de ensino, sobretudo, em virtude da difusão dessas propostas aos professores da educação básica.

Os resultados constatarem também haver um complexo processo de formação dessas representações com elementos que advêm do contexto social dos sujeitos pesquisados, compreendendo aspectos objetivos, vinculados ao baixo prestígio social da profissão docente, sobretudo em relação à baixa remuneração salarial e condições de trabalho precárias do professor, e também aspectos subjetivos, relacionados ao sentido atribuído pelos discentes ao processo de ensino e aprendizagem e a forma como os professores de geografia direcionam e dão importância ao conteúdo.

Quanto às motivações para a escolha pelo curso, os discentes apontaram basicamente três situações motivacionais: a primeira indicou a influência de “alguém socialmente próximo”, destacando-se, em especial, a figura do professor; a segunda forma disse respeito a uma necessidade de inserção no campo acadêmico, apresentando o curso de Geografia como uma segunda opção; e a terceira foi representada pela empatia com a disciplina de Geografia, nascida como resultado da admiração pelo trabalho de algum professor dessa disciplina.

Em síntese, pode-se afirmar que, dentre as influências externas que influenciaram os discentes na escolha pelo ofício de professor, destacam-se os fatores econômicos e as condições materiais de exercício da profissão, como por exemplo a estrutura das escolas públicas. No entanto, destacam-se nas motivações para a escolha do curso de licenciatura um percentual significativo de discentes do início do curso (42%) e do final do curso (37%) que afirmaram que o principal motivo para a escolha pela área específica da licenciatura em Geografia foi, sem dúvida, uma inclinação para com a disciplina, influenciados pela prática do professor.

Dessa forma, conclui-se que as concepções que os discentes têm sobre a docência são construídas em função de uma esquematização estruturante, na qual há uma relação entre a imagem da geografia como disciplina e a imagem da profissão docente. Ressalte-se também, que as representações são produzidas no processo

histórico-social de se fazer a condição de ser professor, envolvendo os saberes, os conceitos, os valores e as motivações que vão sendo apropriadas pelos estudantes no decorrer de suas trajetórias sociais escolares e acadêmicas.

Os resultados desta investigação nos ensinam que as concepções que os discentes têm da docência em Geografia estão relacionadas com a compreensão que eles têm da realidade, isto é, do contexto histórico, social e cultural no qual estão inseridos e, ainda, que elas são construídas numa relação direta entre as significações objetivas e o sentido pessoal que é atribuído à profissão docente como fato materialmente percebido. Dessa convergência entre o social e o individual os discentes formam a sua consciência, o que acaba por orientar o seu modo próprio de pensar, de sentir e de agir.

Ratificou-se aqui a tese de que a ação professoral, a relação professor-aluno, e a questão acerca do que é ser professor de Geografia, são aspectos que compõem as representações sociais da docência e influenciam o processo de escolha dos alunos pelo curso de licenciatura.

Ficou constatado que os estudantes, na construção de suas representações sociais, fizeram uso de diversas fontes, de muitos referenciais, não sendo eles apenas de origem científica. Eles foram influenciados também pela acumulação de capital cultural e simbólico ao longo de suas trajetórias no contexto escolar e acadêmico.

Nessas condições, pode-se afirmar que o conjunto desses elementos orienta a relação dos discentes com o objeto representado. Isso significa que as representações sociais construídas pelos sujeitos a respeito da docência podem interferir na construção do conhecimento na academia, na medida em que é a partir dessas representações que esses alunos constroem saberes e conceitos que futuramente utilizarão no exercício da sua profissão.

Nestes termos, conclui-se que a escolha dos discentes pelo curso de licenciatura em Geografia ocorre mediada também por uma dimensão simbólica, pela formação de esquemas de percepção sobre a docência em Geografia. Esse processo não é meramente cognitivo, de classificação dos significados e de sentidos atribuídos a determinado objeto. Há nele, certamente, uma dimensão atitudinal, que corresponde à função das representações para, conseqüentemente, servir de guia na orientação de condutas em relação ao campo social no qual os sujeitos produzem sua existência.

O fenômeno representacional da docência implica na construção de sistemas de identificação social que conferem materialidade ao sentido de ser professor. A identidade e o *habitus* professoral não são construídos apenas no exercício da profissão.

As práticas docentes as quais os sujeitos foram submetidos no campo escolar, desde a educação básica, corroboram para a formação da representação que se manifesta a respeito dos conceitos e dos conteúdos ministrados, bem como possibilita a incorporação dos modos de ser professor.

Esses fatores influenciam não só o processo de escolha do curso de licenciatura em Geografia, ou da profissão, mas também propicia bases concretas para o planejamento docente em direção à concretização dos objetivos da formação inicial do professor de Geografia.

Assim, pode-se inferir que na formação inicial do professor de Geografia está uma das possibilidades de mudança das representações sociais, o que pode ser tomado como referência para reforçar pontos específicos que podem auxiliar no processo de alteração do núcleo representacional e, por conseguinte, na promoção de uma prática docente adequada às demandas educacionais da atualidade.

Finalmente, por meio desta pesquisa, foi possível alcançar o objetivo de efetuar uma análise da condição da docência em geografia, desenvolvendo-a à luz da teoria das representações sociais. Entende-se, desse modo, que esta pesquisa não esgotou todas suas possibilidades, mas pretendeu fornecer novos subsídios para novos olhares e novas discussões, ampliando o leque de enfoques acerca do tema em pauta.

REFERÊNCIAS

- AB'SÁBER, Aziz Nacib. **O que é ser geógrafo: memórias profissionais de Aziz Ab'Sáber em depoimento a Cynara Menezes.** Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: Ed. AB, 1998.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Dois momentos na história da geografia escolar: geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista brasileira de educação em geografia.** Rio de Janeiro, v I, n. 2, p. 19-51, jul/dez, 2011. Disponível em www.revistaedugeo.com.br. Acesso em 30 out. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação.** In: CANDAU, V. M. (Org.). Linguagem, espaços e tempos em ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DPSA, 2000.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** 1.ed. Guarulhos – SP: Editora Cortez, 1980.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico.** São Paulo: Atlas, 1987.
- ANDRADE, Manuel Correia de. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. In: SANTOS, M. (org.). **Novos Rumos da Geografia Brasileira.** São Paulo, Hucitec, 1982.
- ANTUNES, Charlles da França. **Origens - A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e o cenário de seu surgimento na geografia brasileira.** Porto Alegre - RS, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edição 70, 1986.
- BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola.** Porto: Porto Editora, 1995.
- BORDIEU, P. **Escritos de Educação.** 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BORBA, M; ARAUJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-29.

BOCK, A. M. B& Outros. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva. 1995.

BOZZA, Sandra. **Formar leitores**: possibilidades de vencer a barbárie. In: Na escola sem aprender, isso não! Pinhais, PR: Editora Melo, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. 1998- 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9394/96. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para elaboração de proposta de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas**. Março/1999.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: (O professor)**. 2. Ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas – SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAMARGO, J.C; REIS JÚNIOR, D. F. A Geografia (Neo) Positivista e a Geografia Quantitativa. In: Antônio Carlos Vitte (org.). **Contribuições à história e à epistemologia da Geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 83-101.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CHAVES, Adriana Josefa Ferreira. **Glossário**- Oficina de estudos pedagógicos- OEP. Compilado por FORESTI, MCPP. Centro de Estudos Pedagógicos da UNESP, 2014.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. IN: CASTRO, I; GOMES, P; CORRÊA, R (org). **Geografia conceitos e temas**. 13º ed. RJ: Bertrand Brasil, 2010. P. 15- 47.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez, 1998.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, E.P.S e OLIVEIRA, D.C de. **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2.ed. Goiania- GO, AB Editora, 2000.

DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor**. São Paulo: Alínea, 2006.

EVANGELISTA, Armstrong Miranda. *et all*. **Fundamentos de didática da geografia**. Teresina-PI: EDUFPI/UAPI, 2010.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In.: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj. 2001.

FREITAS FILHO, Benedito da Rocha. **História da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí**. Teresina: Gráfica Ibiapina, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 43. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, 2010.

GATTI, B. A. BARRETO, E.S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e Modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GRAVES, Robert. **Os Mitos Gregos I**. Tradução de Fernanda Branco. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores**: Saberes, identidade e profissão. Campinas: Papius, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Dilemas de conceitos**: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.) território e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 1ª ed. São Paulo; Expressão Popular, 2009. p. 95-120.

JODELET, D. **Representações Sociais**: um domínio em expansão. In. JODELET, D. (Org.) As representações sociais. Rio de Janeiro. EdUERJ. 2001.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3.ed. Santa Cruz do Sul-RS, EDUNISC, 2007.

_____. **A Geografia escolar na prática docente**: desafios e obstáculos epistemológicos da geografia crítica. Tese de doutorado. USP. 2004.

_____. **A Geografia escolar não serve para quase nada, mas ...** Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011 p. 1-13, jul.2011.

_____. **Hércules, Sísifo, Atlas eram professores?** Garrafas e muitas dúvidas mais na formação de professores. (p. 75-103) In: REGO, Nelson et al (org.). Um pouco do mundo 355 cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** Planejamento e execução de pesquisas. Amostragem e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2006.

LIBÂNEO, José C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCAS, Fernanda dos Santos. A perspectiva de Aroldo de Azevedo para o ensino primário de geografia. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charllés da França; FILHO, Manoel Martins de Santana. **Ensino de geografia:** produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 201-220.

LUSTOSA, F. L. C. G. **Representações Sociais de professor partilhadas por licenciandos a partir de imagens de professor.** 2008.189f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social,** 2ª edição. Atlas, 02/2009.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana.** Petrópolis: Vozes, 2000.

Merleau-Ponty, M. **Fenomenologia da percepção** (Carlos Alberto Ribeiro de Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 1994.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: HUCITEC, 1994.

MONBEIG, P. **Papel e Valor do Ensino da Geografia e de sua Pesquisa.** IBGE – Conselho Nacional de Geografia, Rio de Janeiro. 1956.

MOSCOVICI, Sergi. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia:** pequena história crítica. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MORAES, Antonio Carlos R. **Notas sobre identidade nacional e institucionalização de geografia no Brasil**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p.166-176, 1991.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MOREIRA, A. P. S. e OLIVEIRA, D.C. de. **Estudos interdisciplinares em Representação Social**. 2 ed. Goiânia: AB Editora, 2000.

MUTURANA, H. Transdisciplinaridade e cognição. In: BASERAB, Nicolescu et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000, p.95.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 1.ed. Porto: Porto, 1991.

_____. António. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NOVAK, J. D.; GOWIN, B. D. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto, 2009. p. 221-284.

PARINI, Jay. **A Arte de Ensinar**. Tradução de Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

PERRENOUD, Philippe. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Marin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2010.

PIMENTA, Selma G.; SOCORRO, Maria L. **O estágio e a formação inicial e contínua de professores.** In: Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2010. 5 ed. (Coleção Docência em formação. Serie Saberes Pedagógicos)

PIMENTEL, Rosana Marques de Sousa. **A Representação Social da formação continuada partilhada por professores de Geografia do ensino fundamental.** Dissertação (mestrado em Geografia). Universidade Federal do Piauí- UFPI. 2014.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS E ENSINO. In: CARLOS, Ana Fani (org). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko, Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

REGO, Nelson et al. **Um pouco do mundo cabe nas mãos.** 5. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p.45.

RIBEIRO FILHO, Francisco Gomes. **O ensino de geografia no trabalho dos professores e dos alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).** Dissertação (mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. 2010.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

SANTOS. C.S; ANDRADE, F. C. **Representações Sociais e formação do professor: revelando interseções do discurso.** 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB. 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico- Crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEABRA, M.F.G. **Estudos Sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1º e 2º graus**. Boletim Paulista de Geografia, Associação dos Geógrafos Brasileiros- Seção São Paulo, nº 58, 1981.

SILVA, Josélia Saraiva. **Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na educação básica de Teresina- Piauí**. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande no Norte. 2007.

SPINK, M. J. O. O estudo empírico das representações sociais. In. SPINK, M.J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 85-108.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. Nº13. Jan/Fev/Mar. 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

TEVES, Nilda. **Imaginário social e educação**. 1 ed. Rio de Janeiro: Gryphus: faculdade de educação da UFRJ, 1992.

TONINI, Maria Ivaine. **Geografia escolar**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

VESENTINI, José Willian. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Geografia crítica e ensino**. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). Para onde vai o ensino de geografia? 9.ed. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 30-38.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p.97.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Nº de Controle:

Este questionário é parte de uma pesquisa para a produção de uma dissertação, uma exigência para obtenção do título de mestre em Geografia. A sua contribuição é de muita relevância para o presente estudo. Antecipadamente, grata pela sua atenção.

Atenciosamente, Larissa Sousa Mendes.

1 DADOS PESSOAIS:

Sexo: masculino () feminino () idade: _____

Naturalidade: _____

Período do curso de Geografia que está cursando: _____

2 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS:

2.1 Familiar

Números de irmãos: _____

Profissão do Pai _____ Profissão da Mãe _____

Cônjuge (se houver) _____

2.2 Qual a sua renda familiar? (O salário mínimo atual é de R\$ 937,00)

- () menos que 1 salário mínimo. () de 1 a 2 salários mínimos.
 () de 3 a 4 salários mínimos. () acima de 4 salários mínimos.

2.3 Quanto ao Estado de origem dos seus pais, observe a tabela abaixo e informe a situação de cada um:

- A- Capital do estado do Piauí
 B- Cidades do interior do estado do Piauí

- C- Outras cidades do interior de outros estados
D- Capital de outro estado

() Pai () Mãe

2.4 Você trabalha?

() sim . () não.

Se trabalhar, especifique em que área:

2.5 Assinale os serviços que possui em sua:

- () Telefonia fixa. () Internet banda larga.
() TV por assinatura. () Empregada doméstica.

3. ASPECTOS CULTURAIS

a) Usa computador () Sim () Não.

Com que frequência? () diariamente () semanalmente () uma vez por mês () nunca

b) Lê jornais/revistas com frequência? () sim () não;

() diariamente () semanalmente

Quais? _____

c) Lê revistas específicas de educação e/ou de Geografia e/ou ensino de Geografia?

() sim () não.

Com que frequência o Senhor/a lê?

() diariamente () semanalmente () mensalmente

Relacione algumas revistas que o Senhor/a lê.

d) Preferências de lazer:

e) Quantos livros leu em 2017? _____; Poderia citar alguns?

4. TRAJETÓRIA ESCOLAR

4.1 Educação básica foi realizada:

- toda em escola pública
- toda em escola particular
- parte em escola pública e parte em parte privada

4.2 Modalidade do Fundamental:

- Regular
- Educação de Jovens e Adultos
- Regular/Profissionalizante
- Profissionalizante

4.3 Modalidade do Ensino Médio:

- Regular
- Educação de Jovens e Adultos
- Regular/Profissionalizante
- Profissionalizante

4.4 Sua escolarização foi realizada em escolas da zona:

- rural
- urbana
- parte zona rural e parte em zona urbana

4.5 Escolaridade dos demais familiares:

Pai _____ Mãe _____

Cônjuge (se houver) _____

4.6- Indique a principal razão pela qual você ingressou no curso de Licenciatura em Geografia:

- Era uma aspiração minha ser professor
- Nenhuma das alternativas. Especifique o motivo: _____



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI-CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)¹⁶

Data: ___/___/___

Idade: _____ Sexo: _____

Período em que está cursando o curso de Licenciatura em Geografia: _____

1. Escreva rapidamente as palavras (apenas palavras) que, em sua opinião, completam a frase:

A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA É...

<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	
<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	
<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	
<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	
<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	

2. Agora enumere todas as palavras, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Escreva os números dentro dos quadrados.

3. Dê o significado das palavras que você apontou como as mais importantes, ou seja, as palavras indicadas como a **Nº 1** e a **Nº 2**.

Nº 1

Nº 2

¹⁶Fonte Adaptado de Silva, J. S e. 2007 – Tese, Natal – RN.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI-CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG nº, _____
CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **Representações sociais da docência em geografia** como sujeito. Fui suficientemente informado sobre a pesquisa. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Teresina ____/_____/2018.

NOME _____

ASSINATURA