

SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS AO ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES DISCENTES INICIAIS

NECESSARY TEACHING KNOWLEDGE FOR GEOGRAPHY TEACHING: INITIAL STUDENT REFLECTIONS

Daniele Cariolano da Silva **1**
Claudeth da Silva Lemos **2**
Jacques Therrien **3**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – **1**
UECE. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE
Campus Quixadá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3661354691629344>, ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-7112-8552>. E-mail: dannicariolano@yahoo.com.br

Licencianda em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de **2**
Surdos – INES. Tradutor Intérprete de Libras no Instituto Federal de Educação,
Ciência, Tecnologia do Ceará – IFCE Campus Quixadá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5907642587946679>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1981-7315>,
E-mail: claudethlemos@hotmail.com

Doutor em Educação pela Cornell University (USA). Professor **3**
na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8325025086811885>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5458-365X>,
E-mail: jacques@ufc.br

Resumo: O estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, com o objetivo de compreender os saberes docentes necessários ao ensino de Geografia. Inserida em uma abordagem qualitativa de investigação do tipo estudo de caso, a pesquisa recorreu às revisões bibliográfica e documental e à aplicação de questionário aberto como procedimento de apreensão de dados, em que os sujeitos participantes foram cinco licenciandos em Geografia do IFCE/Campus Quixadá. Os resultados evidenciam certas perspectivas ampliadas e reflexivas sobre os saberes docentes quanto às dimensões plural e temporal e indicam ainda desafios, incompreensões e distanciamentos quanto à pertinência formativa dos conhecimentos didático-pedagógicos. Assim, constata-se a premente necessidade de práticas docentes e de reestruturação curricular sistemáticas no que diz respeito à relação entre a formação específica e a didático-pedagógica, entre a formação inicial e entre a prática profissional docente mediada pelos múltiplos saberes.

Palavras-chave: Saberes. Formação inicial. Prática docente.

Abstract: This study has been developed in the Education Postgraduate Studies Program at Ceará State University – PPGE/UECE – with the aim of comprehending the necessary teaching knowledge for Geography teaching. It is characterized as a case study research with qualitative approach, and has resorted to documental and bibliographical reviews as well as to an open questionnaire to obtain data. The subjects are five Geography undergraduates from the IFCE campus of Quixadá. Results indicate certain broad and reflective perspectives about teaching knowledge in regard to plural and temporal dimensions, and also show challenges, lack of comprehension and distance as to formative pertinence of didactic-pedagogical knowledge. It has been thus noticed the pressing needs of systematic teaching practices and curricular restructuring regarding the relation between specific and didactic-pedagogical formation, and between initial formation and teaching professional practice mediated by multiple kinds of knowledge.

Keywords: Knowledge. Initial formation. Teaching practice.

Introdução

Este trabalho foi realizado na esfera do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, com o objetivo de compreender os saberes docentes necessários ao ensino de Geografia. Foram analisadas as perspectivas e os saberes evidenciados em relatos discentes, com base em aportes referenciais, discutindo-os no âmbito do ensino de Geografia e da relação entre a formação inicial em andamento de licenciandos e sua prática profissional que está por vir.

A pesquisa se originou da problemática de que, no exercício do magistério, o percurso traçado entre os saberes específicos de ensino até os saberes imprescindíveis à docência revela um longo caminho de desafios, intencionalidades, incompreensões, conflitos e contradições. Desse modo, emerge o pressuposto discordante do discurso de que “quem sabe, sabe ensinar” e parte-se da conjectura de que, mesmo no panorama das instituições de ensino superior de formação de professores, têm-se dificuldades quanto à compreensão dos fundamentos da prática de ensino, uma vez que estes não constituem elementos de prestígio formativo, e quanto aos saberes requeridos para o exercício qualitativo do magistério ante as dicotomias racionalidade teórica/racionalidade prática e racionalidade instrumental/racionalidade pedagógica, presentes nos processos e práticas sociais e educacionais.

Conforme Freire (1987), assim como os lares e as escolas, as universidades situadas em seu tempo e espaço não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais dominadoras, constituindo-se como agências formadoras de futuras invasões culturais, acadêmicas e profissionais. Sabe-se que à medida que “[...] uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura.” (FREIRE, 1987, p. 87). As instituições de ensino superior, portanto, são influenciadas por essas condições objetivas estruturais. Como espaços de formação profissional, os aparelhos educacionais no desempenho da tríade ensino-pesquisa-extensão tendem a reproduzir padrões sociais, políticos, econômicos e culturais das classes dominantes.

Nesse sentido, em consequência condicionante, ainda se observa em tais práticas acadêmicas a prevalência de processos formativos pautados em uma ciência predominantemente positiva, objetiva, instrumental e conteudística, em que a racionalidade científica/instrumental ainda se faz densamente presente nos currículos, programas, práticas e demais processos de ensino. Tal fato fundamenta o discurso errôneo e contraditório de que o domínio técnico da matéria de ensino garante ou certifica o domínio do saber pedagógico para ensinar. Nesse contexto discursivo, os profissionais que “[...] trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 104). Por conseguinte, o percurso entre o estar na profissão docente e o ser professor vai se delineando pelos docentes iniciantes, ora ao imitarem modelos de prática dos seus próprios professores no ensino básico ou superior, ora ao realizarem práticas resultantes da repetição cotidiana, dos “achismos” e das interferências de agentes externos, dos ditos “acertos e erros”, das demandas e imprevistos da dinamicidade de sala de aula.

Esse percurso vai se constituindo em meio a desafios e possibilidades oriundos da relação conflitante entre a formação inicial e a prática profissional, pois o ensino como prática social pressupõe não apenas o domínio dos conhecimentos específicos pelo professor, mas uma mediação intersubjetiva de ações comunicativas e dialógicas que afetam as percepções, ações e a identidade dos sujeitos envolvidos no ato educativo. Compreende-se, portanto, que, dos saberes específicos (especificidades dos conteúdos) aos saberes da docência, há um longo caminho de desafios, intencionalidades, contradições, ética, de ação-reflexão-ação, uma vez que, em posição estratégica em relação aos demais saberes sociais, o saber docente “[...] é plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2010, p. 36). Esse saber não limita a prática docente à função de simples transmissão de conhecimentos, mas representa a integração de diferentes saberes em suas respectivas relações contextuais.

É importante considerar o fato de que “a docência na universidade se configura

como processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 88). Nesse contexto, a identidade docente é epistemológica, pois sendo uma intervenção profissional, ela se constrói por meio de análise, confronto, ampliação e reconstrução crítico-reflexiva dos saberes originados na própria prática docente e a partir das contribuições dos campos teóricos da educação, da pedagogia e do ensino.

Assim, emergem as inquietações quanto às possibilidades da universidade mediante vivência de seus cursos, currículos, disciplinas e práticas formativas para a promoção de saberes docentes fundamentais para a compreensão e a materialização do que “[...] é fundamental no ato educativo, ou seja, o entendimento da ação pedagógica como prática social; a percepção da multidimensionalidade do processo de ensino e de aprendizagem, reconhecendo suas dimensões humana, técnica e política” (FARIAS et al, 2011, p. 17), portanto, a articulação da dimensão técnica a serviço do caráter político e com vistas a uma sociedade democrática e emancipada. Trata-se das possibilidades formativas concretas de concepção e trata-se também do espaço-tempo concedido nos cursos de formação docente aos saberes requeridos para o processo de ensino-aprendizagem.

Ante a problemática de partida e os objetivos postulados, a relevância da pesquisa pauta-se na abertura de novas discussões, caminhos de análise e aprofundamento investigativo no panorama das políticas educacionais e das práticas docentes e curriculares.

Saberes da prática docente

Ante as demandas do avanço científico e tecnológico e dos arranjos produtivos em ascensão na sociedade contemporânea, os processos formativos pautados de certa forma na racionalidade científica, pragmática, instrumental e normativa se fazem densamente presentes nas políticas, programas, planos, currículos e práticas de ensino e aprendizagem das instituições de ensino superior, tornando-as agências mercadológicas onde seriam oferecidos “[...] aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente), saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro ‘posicionamento’ no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social” (TARDIF, 2010, p. 47), desse modo, expressando a perspectiva limitada de que o saber é algo estanque, estático, pronto, acabado, com valor de troca como qualquer outro bem formativo e cultural.

Ao se compreender, entretanto, que a realidade não é algo determinado e sem possibilidades e caminhos de contradição, a universidade, como instituição influenciada e influenciadora das relações sociais, tem imbuída em si a possibilidade relativa e situada de criação e transformação. Inserida em uma dada realidade histórica, a universidade pode atuar e intervir nas referidas esferas da sociedade, ultrapassando, portanto, a comunidade acadêmica. Apoiada no seu caráter de investigação científica, deve promover o desenvolvimento científico e cultural e, por conseguinte, deve impulsionar a proposição de ações concretas e efetivas ante os problemas educacionais e sociais mais amplos.

Por meio de projetos institucionais que articulem os eixos ensino, pesquisa e extensão, a universidade deve desempenhar as funções de transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados, de produção e disseminação de novos saberes baseados em ações investigativas, de estímulo à curiosidade, à ousadia e à iniciativa nas esferas educacional, social, política, econômica e cultural e deve, ainda, promover uma formação profissional que busque a integralidade ética, humana e fundadora da autorreflexão e da autoconscientização sobre a própria formação e prática com vistas à emancipação do homem das amarras sociais impostas.

Essas ações são iniciadas ao se conceber o ensino vivenciado em seus ambientes acadêmicos como prática social viva, em situação real, o que “[...] significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre eles” (PIMENTA, 2015, p. 84), pois no ensino estão contidos aspectos, elementos e situações complexas de experimentação teórica e metodológica, intencionalida-

de, acertos e erros, problematização, inovação, dentre outros movimentos dialéticos de ensino e aprendizagem.

Na esfera das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a Resolução nº 02/2015, Art. 2º, Inciso 1º, compreende a docência como

Ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Postula-se uma concepção de formação docente para além da limitada apreensão e do repasse de conteúdos, em que estes, entremeados a uma racionalidade instrumental para simples aquisição técnica da matéria de ensino, não pressupõem em consequência o domínio do saber pedagógico para ensinar. O exercício da docência perpassa dimensões técnicas, políticas, éticas, estéticas, culturais, sócio-históricas e pedagógicas, devendo o profissional professor ser formado qualitativamente para as funções de magistério na educação básica em suas etapas e modalidades, assegurando a transmissão de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e garantindo os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, de gestão democrática, de avaliação institucional, dentre outras práticas pedagógicas no espaço escolar.

Assim, afirma-se que a docência pressupõe diferentes saberes e relações na intersubjetividade entre os sujeitos envolvidos e que, segundo Tardif (2010, p. 39), “em suma, o professor ideal é alguém que, deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Para ilustrar esse conceito, Tardif (2010) elenca os seguintes saberes docentes essenciais: I – Saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores, ou seja, advindos das ciências humanas e das ciências da educação; II – Saberes pedagógicos, configurados nas doutrinas ou concepções incorporadas à formação profissional, fornecendo aporte ideológico à profissão; III – Saberes disciplinares, os quais correspondem aos diversos campos de conhecimentos, aos saberes sociais selecionados e difundidos pelas instituições educacionais na forma de disciplinas; IV – Saberes curriculares, que consistem em saberes sociais transformados em saberes e programas escolares; e V – Saberes da experiência, originados e validados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio no qual o educador se insere.

Como não há docência sem discência (FREIRE, 1996), sendo requeridos ao professor diferentes saberes necessários à sua prática educativa, infere-se a indissociabilidade entre ensino e aprendizagem, por meio da qual o docente, enquanto educa, é educado na forma de diálogo com os alunos. Estes, por conseguinte, ao serem educados, também educam.

A autenticidade do pensar inerente ao professor decorre da autenticidade do pensar discente, mediante intercomunicação em torno da realidade. Este pensar não é algo imposto, deve ocorrer na intersubjetividade entre eles, pois a educação para a liberdade não compreende os homens “[...] como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo.” (FREIRE, 1987, p. 38). Em decorrência disso, a prática de sala de aula não deve ser realizada como um momento situado e limitado para depositar e receber conteúdos em uma relação vertical e passiva entre professor e alunos.

Ao professor é demandando, durante sua prática em sala de aula enquanto momen-

to de reflexão, encontro e ação, um arcabouço de saberes, atitudes de flexibilidade, tomada de consciência, reflexividade individual e coletiva, pesquisa e criticidade frente à imprevisibilidade, dinamicidade e unicidade de cada situação de ensino, uma vez que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 218). Exige-se uma prática docente problematizadora, dialógica, a qual suscita o emergir das consciências e a inserção crítica dos sujeitos na realidade. Essa prática indica, entre professor e aluno, uma relação intersubjetiva, intercomunicativa, práxis, uma teoria que, segundo Freire (1967, p. 93), “implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente”, portanto, uma teoria da ação dialógica (FREIRE, 1987) de que necessitam os oprimidos para se libertarem.

Aspectos teóricos-metodológicos

A Ciência se configura mediante pressupostos filosóficos e procedimentos metodológicos e técnicos fundamentados em paradigmas epistemológicos e ontológicos; é sempre “uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto.” (SEVERINO, 2007, p. 100). Desse modo, na prática científica de pesquisa, as concepções de sujeito e objeto dão coerência, sentido e sustentação ao método aplicado, à operacionalização das técnicas e à apreensão concreta do fenômeno pesquisado em sua integralidade. Nesse sentido, este estudo se fundamenta no paradigma dialético de pesquisa em que se enfatiza a interpretação investigativa em contexto e a abordagem qualitativa, com observância das várias dimensões do fenômeno, o que promove uma compreensão mais clara, aprofundada, processual e descritiva, na qual

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Busca-se captar a maneira, os sentidos, as significações e as perspectivas atribuídas pelos informantes às determinadas questões, situações, fatos ou problemas que estão sendo focalizados no estudo; consideram-se os diferentes pontos de vista dos participantes, sua abrangência, dimensionalidade e dinamicidade interna envolvida. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 34), o enfoque qualitativo em seu processo de apreensão de dados não utiliza a medição numérica para descobrir ou aprimorar as perguntas investigativas, a ação indagativa entremeia a dinâmica entre os fatos e suas interpretações, por causa de sua complexidade e flexibilidade e por se fundamentar “[...] em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições (busca interpretar aquilo que vai captando ativamente)”. Objetiva-se avaliar, analisar e interpretar o desenvolvimento natural dos acontecimentos e do sistema social como este se apresenta aos olhos do pesquisador, considerando esse sistema como um todo, sem reduzi-lo à análise isolada de suas partes, pois cada uma em si já constitui um todo significativo.

O método escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, inserida na abordagem

qualitativa de investigação, foi o estudo de caso, em que, segundo Leal et al (2011, p. 65), a escolha do objeto pauta-se mais por razões epistemológicas do que metodológicas, constituindo-se como “algo integrado no todo e os resultados obtidos deverão acrescentar algo expressivo ao conhecimento, ficando a generalização ao cargo do leitor, mas esta não é uma exigência obrigatória ao estudo”.

É possível, portanto, fazer generalizações naturalísticas, uma vez que o estudo expressa também uma experiência vicária do pesquisador e o leitor pode gerar associações de dados com suas próprias experiências vivenciadas. É importante, entretanto, destacar que tal estudo de caso, devido a sua complexidade própria, expressa posicionamentos conflitantes, ideias, concepções e atitudes divergentes de uma dada situação social, além do próprio ponto de vista do investigador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Deve-se considerar o contexto específico da problemática, que é de suma importância para a apreensão mais fidedigna, completa e aprofundada dos dados, consideradas a multidimensionalidade e a multirreferencialidade presentes na complexidade natural do fenômeno em análise.

Este trabalho qualitativo do tipo estudo de caso desenvolveu, então, revisões bibliográfica e documental para o estudo necessário das categorias teóricas. De acordo com Alves-Mazzotti (1992), a revisão da bibliografia é indiscutivelmente importante para o andamento da pesquisa e a má qualidade na sua elaboração compromete todo o estudo; não podendo por isso ser considerada como uma seção isolada, ela deve iluminar todo o caminho trilhado, passando pela definição e contextualização do problema, pela análise do referencial teórico e pela interpretação dos resultados. Tal fato sustenta-se uma vez que

a proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES-MAZZOTTI, 1992, p. 54).

Assim, possibilita-se ao pesquisador a clareza sobre aspectos teórico-metodológicos pertinentes ao tema escolhido e a necessária literatura, funcional e focalizada para integrar e fundamentar o relatório de estudo. A revisão da literatura possibilita compreender o estado atual do conhecimento na área em foco e identificar questões relevantes, o que evita a descrição monótona de vários estudos. Além disso, torna o pesquisador capaz de problematizar seu tema de pesquisa, de avaliar adequadamente as teorizações disponíveis, esquivando-se de interpretações parciais e enviesadas, de evitar equívocos e resultados conflitantes e, por fim, de evidenciar a importância científica e social de sua pesquisa.

Realizou-se também a aplicação de questionário aberto como procedimento de apreensão de dados que constitui uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 140). Tal questionário aplicado, devido a seu caráter aberto, intencionou conceder aos participantes da pesquisa ampla liberdade para emitirem suas próprias respostas de forma abrangente, subjetiva e contextual, possibilitando contemplar aspectos sobre o que os sujeitos sabem (fatos), o que pensam, sentem ou esperam sobre algo ou alguém (crenças e atitudes) e o que fazem ou pretendem realizar (comportamentos).

Dessa forma, as questões proporcionaram os dados requeridos para a pesquisa e a possibilidade de verificação de pressupostos, porque foi considerada a eficácia desse procedimento na garantia dos objetivos propostos, bem como a forma, a construção, os conteúdos, a quantidade e a ordenação das perguntas.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram cinco discentes, de diferentes semestres, do

curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE/Campus Quixadá, identificados ao longo do texto por ordem alfabética (licenciando A, licenciando B, licenciando C, assim por diante). A análise das informações apreendidas e descritas incidu na organização, classificação e teorização dos dados, gerando aos resultados um valor científico ao serem consideradas, conforme Triviños (2013, p. 170), “a coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo, aos quais já nós referimos” devem estar contemplados no trabalho do pesquisador, ao pretender contribuir cientificamente para a área das ciências humanas.

Para isso, tal análise apoiou-se nos resultados alcançados, na fundamentação teórica escolhida e na experiência pessoal e profissional dos pesquisadores, utilizando-se, como referenciais teórico-metodológicos, estudos de Tardif (1991, 2000, 2010), Freire (1967, 1987, 1996), Pimenta (1997, 1999, 2002), Bogdan e Biklen (2006), Lüdke e André (1986), Triviños (2013), dentre outros.

Saberes docentes no ensino de Geografia

Os profissionais do magistério da educação básica, conforme Resolução nº 2/2015, podem atuar nas etapas educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, bem como nas modalidades educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância. A participação desses profissionais é também necessária na produção e difusão de conhecimentos, na elaboração e na implementação do projeto político-pedagógico institucional, na participação da efetivação da gestão democrática e na avaliação institucional. Desse modo, observa-se a amplitude e a complexidade do exercício do magistério, permeado por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas, exigindo-se, para tanto, uma sólida formação inicial, o domínio de conteúdos, metodologias, linguagens e tecnologias, dentre outras habilidades, saberes e fazeres.

Assim, requer-se, como afirma a Resolução nº 2/2015, a garantia qualitativa dos cursos de formação docente ofertados pelas instituições formadoras e “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Art. 3, Inciso 5º, Alínea V). Trata-se da necessidade de uma formação inicial como processo dinâmico, complexo e colaborativo, que objetive a qualidade social da educação e de seus profissionais, portanto, “um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação.” (RESOLUÇÃO Nº 2/2015, ART. 3, Inciso 5º, Alínea VII). É necessário, então, um projeto que apresente compromisso social, político, ético, econômico, cultural, democrático, justo, dialógico e emancipatório, ou seja, uma formação que encerra um projeto de ação.

Em âmbito específico e com base na Resolução CNE/CES 14/2002, no Parecer CNE/CES 492/2001 e no Parecer CNE/CES 1.363/2001, pelos quais se estabelecem diretrizes curriculares nacionais que orientam os cursos de Geografia, afirma-se que os Departamentos ou Colegiados dos referidos cursos devem buscar, na vivência da formação de professores dessa área específica, “caminhos para superar a ‘cultura da cartilha’ e para assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área do conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico.” (PARECER CNE/CES 492/2001/INTRODUÇÃO). Observa-se uma perspectiva formativa docente ampliada de forma teórico-metodologicamente, reflexiva, passível de criticidade, criatividade e de ensino com pesquisa, aproximando-se da persistência de um saber plural, humano, social, heterogêneo e temporal. Nessa direção, seguem-se as perspectivas discentes sobre os saberes:

Acredito que o saber docente está muito relacionado com a forma que o professor desenvolve suas atividades em sala de aula, visando uma maior interação e absorção tanto de

conteúdos por parte dos alunos, como também em relação ao seu desenvolvimento como discente. É o saber ser realmente professor, aquele capaz de intermediar a realidade dos seus alunos com as atividades. (LICENCIANDO A).

É o saber acadêmico, o saber pessoal, o saber cultural que desenvolvemos diariamente, pois não basta saber o conteúdo a ser ensinado, tenho que saber como lidar com as crianças, como conquistar o respeito delas, a atenção, principalmente como lidar com as individualidades de cada uma. (LICENCIANDO C).

É o saber sistemático. São os saberes disciplinares, profissionais, pedagógicos, curriculares do conhecimento e da experiência. Que existe várias formas de educação e vários modos de se passar esses saberes. (LICENCIANDO D).

Esses relatos discentes, ainda que rasos e aparentes, apontam para acepções e anseios abrangentes e reflexivos que corroboram com as discussões empreendidas sobre os saberes docentes em sua pluralidade, amplitude, temporalidade, heterogeneidade e nas dimensões social, humana, experiencial, contextual e contributiva para a prática de sala de aula, a qual não deve ser entendida como um momento limitado para o repasse passivo dos conteúdos aos alunos.

Ao longo da formação e da prática docente, vai se construindo um arcabouço de saberes que permite ao professor ser capaz de se posicionar adequadamente ante os desafios de sala de aula, da profissão em geral e da construção da identidade docente que, para Pimenta (1999, p. 19), decorre também do “confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores”, do modo como compreende e se posiciona no mundo, das representações, saberes, sentidos, significados, sentimentos e valores constitutivos de sua história de vida e do ser professor.

O saber docente perpassa vários momentos formativos do professor e incorpora um caráter social, uma vez que é compartilhado por todo um grupo de profissionais que, de certa forma, possuem uma formação inicial comum e trabalham em espaços formais, organizados e estruturados mais ou menos de maneira semelhante quanto aos programas de ensino, às demandas de ensino-aprendizagem, às condicionantes, às regras e às representações de momentos coletivos de trabalho.

Este saber é uma construção social de negociações e contradições cujas definições, escolhas, utilizações, reconhecimentos e legitimações são atribuídas por um conjunto de instituições como as universidades e os ministérios. Considerada a abrangência e a relevância de cada conhecimento na constituição de um arcabouço docente de saberes requeridos na prática concreta em sala de aula e na constituição identitária, as diversas disciplinas, com maior ou menor ênfase nos discursos dos sujeitos desta pesquisa, apresentam-se imbuídas de certa pertinência e funcionalidade:

Não acredito que tenha disciplinas que menos contribuam para a prática docente, dos professores do curso de licenciatura em Geografia. Acredito que todas tenham sua importância e sua contribuição para a prática docente. (LICENCIANDO A).

Acredito que todas as disciplinas dão sua contribuição na prática docente e como o curso de licenciatura em Geografia tem os estudos muito amplos, ligados a vários conhecimentos, vejo que todas as disciplinas são de grande importância

na contribuição e na prática que os professores vão fazer, repassando os conhecimentos adquiridos por eles para as novas gerações. (LICENCIANDO B).

Acho que todas contribuirão de alguma forma, com algum ensinamento. (LICENCIANDO D).

Acredito que todas as disciplinas são importantes, porém cada uma com seu grau de instrução e considerando a atividade desenvolvida no ambiente escolar. (LICENCIANDO E).

Nesse sentido, a identidade docente deve ser entendida como processo socio-histórico vinculado à humanização do homem. Temos a capacidade de criar e recriar nosso modo de estar no mundo e nele intervir, ou seja, somos sujeitos de práxis. As múltiplas experiências do professor servem de referências para atribuir sentido, interpretar e organizar seu modo de ser. A identidade do professor não é imutável, pois se configura como espaço de contínua construção de maneiras de ser e estar na profissão.

No que concerne aos elementos identitários da docência, segundo Farias et al (2011), os seguintes contextos podem ser observados: I – história de vida, em que as trajetórias de vida dos professores, embora singulares e históricas, apresentam pontos de aproximação. O ingresso na profissão é definido por diversos fatores, como a influência de ex-professores; II – formação, compreendida como contexto de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como profissional e diz respeito a uma atividade humana de caráter dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares; e III – prática pedagógica, pela qual ocorre a renovação de valores e saberes que orientam o agir docente. É no trabalho e pelo trabalho que os professores se definem como profissionais mediante a cultura docente que os constitui como um coletivo.

A partir dessa perspectiva, constatam-se, nos depoimentos discentes, posturas ampliadas, contextuais e multidimensionais em torno da articulação entre a história de vida, a formação inicial e a prática do professor na configuração de seu saber docente como arcabouço multirreferencial, conforme evidenciado abaixo:

São saberes não apenas do espaço físico, geológico, clima, mas também humano. Além do professor ter uma boa base teórica sobre certos conteúdos, como Cartografia, Geomorfologia e Geologia, ele deve ser um profissional capaz de associar todos estes saberes com a sua realidade e com a dos seus alunos, fazer esta relação entre natureza e sociedade. (LICENCIANDO A).

Um saber plural. Acredito que seja isso o saber docente, uma mistura de saberes. (LICENCIANDO B).

Compreendo por saber docente como sendo adquirido ao longo do meu desenvolvimento acadêmico e pessoal, através das minhas experiências e práticas docentes. (LICENCIANDO C).

Acho que sejam os conhecimentos que o professor adquire ao longo da sua formação acadêmica. Saberes...aqueles que auxiliarão na importância da disciplina como forma de compreender as mudanças que a sociedade passa e a maneira como o ser humano age com o meio em que vive. (LICENCIANDO E).

Ao se analisar a relação entre formação e prática docente no fomento de saberes docentes, faz-se necessário um olhar constante na formação didática continuada em sala de aula,

por meio do qual se compreende a educação na sua totalidade e complexidade, com a centralidade no ser cognoscente. Compreende-se também a pedagogia na inserção entre currículo e didática a partir das teorias referenciais, concepções, direções, técnicas, ou seja, seus elementos teórico-metodológicos. Nesse contexto, os saberes da prática docente requerem constante renovação de conhecimentos, em um contínuo processo de construção, reflexão e reconstrução da formação inicial, da própria prática docente e do campo da Didática como formação, ao considerar o ensino em sua contextualidade e situacionalidade.

Percebe-se, ao longo da análise das narrativas dos alunos, que algumas disciplinas específicas são mencionadas quanto a sua contribuição formativa, como a Geomorfologia, a Geologia, dentre outras, conforme evidenciado no relato do licenciando D: “As disciplinas específicas do curso, como cartografia, climatologia e história do pensamento geográfico são as bases da geografia”. Essa concepção é amparada pelo Parecer nº CNE/CES 492/2001, na busca pela compreensão das especificidades, dos elementos e dos processos intrínsecos ao meio natural e ao construído, bem como das abordagens científicas entremeadas à produção e à aplicação do conhecimento geográfico.

Em meio às disciplinas específicas descritas nos relatos como contributivas ao processo de ensino, inferem-se também certos aspectos de cientificidade, abrangência, reflexividade e relação teoria/prática das disciplinas na área das Ciências Humanas, da Educação e na esfera didático-pedagógica quando do atendimento às demandas sociais, políticas e pedagógicas no ambiente escolar, conforme verificado abaixo:

Geologia, Libras e as Oficinas. Acredito que essas disciplinas resumem um pouco sobre a minha prática docente. A geologia, pelo fato de ser do começo e dar base às outras disciplinas. A Libras, por dar base, caso eu tenha um aluno surdo, apesar de a carga horária não suprir essa necessidade. As Oficinas, que dão um suporte para essas aulas, seja na construção de meios que ajudem nessa aula, seja dando suporte nos planos de aula. (LICENCIANDO A).

História da educação, para compreender o processo escolar. (LICENCIANDO B).

As disciplinas que estudei que contribuíram pra minha prática docente foram a psicologia do desenvolvimento, a história da educação, a psicologia da aprendizagem, as oficinas de geografia (as que gosto mais). Essas disciplinas contribuirão por explicar sobre o desenvolvimento, a aprendizagem, as situações com que vou me deparar nas escolas. (LICENCIANDO C).

Saber docente são os saberes necessários para ser um professor competente e inspirador. (LICENCIANDO D).

Esta pesquisa, quanto aos referidos saberes docentes reestruturados nas situações reais de ensino, avalia que, devido a sua complexidade e cientificidade, o conhecimento didático se destaca por ser continuamente demandado, colocado no centro, questionado e compreendido como imprescindível à garantia, nos espaços escolares, dos processos de escolarização, socialidade, desenvolvimento cognitivo, formação humana e das condições concretas implicadas no ensino como prática social. Constata-se a indispensabilidade de um saber didático no qual se torna vital a articulação entre os fins, os meios, os propósitos, as ações, os conteúdos, os pressupostos filosófico-políticos e as relações humanas.

Assim, uma Didática fundamental que, para além do caráter meramente instrumental, considere as dimensões técnica, humana e política do ensino e que pressuponha uma análise

multidimensional da prática pedagógica em situação real, em sua contextualidade e determinantes, “elabora a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática.” (CANDA, 2001, p. 24). Uma Didática que, compromissada com a transformação social, rompe com visões dicotômicas entre técnico e político, explícita e reflete sobre as perspectivas do homem, do conhecimento, da educação e da sociedade imbuídas e veiculadas pelos diversos elementos constituintes do processo de ensino. Apesar da contribuição do saber didático para o exercício da docência que segue a direção de um ensino como prática social concebida e transformada em suas condições concretas, constata-se desafios à plena compreensão e materialização da Didática nos espaços de formação docente, conforme os relatos a seguir:

Não sei se sou capaz de dizer quais as disciplinas que menos contribuirão. É algo bem complexo, mas a disciplina de Didática ficou muito a desejar, não senti que foi bem aproveitada. Então acredito que não contribuirá muito. (LICENCIANDO A).

Tivemos também didática que, para ser honesta, não tive o aproveitamento que deveria. (LICENCIANDO C).

Apresentam-se certas lacunas quanto ao entendimento da Didática como área da Pedagogia que se ocupa do processo de ensino como prática intencional, sistematizada e dirigida à aprendizagem do aluno. No que diz respeito aos cursos de formação docente, as incompreensões em relação à Didática como área de conhecimento podem incitar desafios em sala de aula quando da realização da Didática como disciplina, constituída em um programa de estudos sobre o fenômeno ensino, objetivando “[...] preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades aí identificadas de direcioná-la para o projeto de humanização.” (PIMENTA, 1997, p. 121). Pode-se discutir, então, sobre a possibilidade desses desafios de realização plena, qualitativa e contributiva da Didática como disciplina serem expressão socialmente compartilhada nos ambientes universitários que apresentam perspectivas reducionistas, instrumentalistas e pragmatistas sobre Didática.

Considerações Finais

Devido à amplitude, complexidade e importância das disciplinas para a constituição do saber docente e para a identificação profissional, de um modo geral, os componentes curriculares foram explicados como imprescindíveis para a formação inicial e para a prática do professor nos espaços escolares. Em particular, quanto ao curso de licenciatura em Geografia, os relatos analisados evidenciaram a relevância científica, teórica e prática de certas disciplinas específicas (Cartografia, Geomorfologia e Geologia) para o processo de ensino, bem como a contribuição das disciplinas no âmbito das Ciências Humanas, da Educação e da área didático-pedagógica (Libras, Psicologia do Desenvolvimento, História da Educação, Psicologia da Aprendizagem) ante as demandas políticas, educacionais e pedagógicas.

Essas concepções estão em conformidade com o Parecer n. CNE/CES 492/2001, o qual afirma que a Geografia “[...] possui um conjunto muito amplo de interfaces com outras áreas do conhecimento científico. Assim, coloca-se a necessidade de buscar compreender essa realidade espacial, natural e humana, não de uma forma fragmentada, mas como uma totalidade dinâmica”, pois, sendo uma ciência, a Geografia intenciona explicar a interação entre sociedade e natureza.

Também se evidenciaram, entretanto, percepções que demonstram lacunas e incompreensões a respeito da Didática como área de conhecimento (da Pedagogia) e como disciplina que se debruça sobre o ensino enquanto prática social, intencional e com vistas à aprendizagem discente. Trata-se de desafios à compreensão da Didática como pressuposto para a articulação entre os aspectos teórico-metodológicos e sócio-políticos entremeados na formação docente.

A afirmativa nos depoimentos discentes de que a disciplina de Didática não contribuirá muito para a prática docente, pois não proporcionou o desejado e necessário aproveitamento quando cursada, questiona o espaço-tempo e a valorização concedidos a essa disciplina pelos sujeitos nas universidades. Indaga-se sobre as lacunas e os desafios materiais e simbólicos que dificultam a vivência acadêmica da Didática na sua totalidade e complexidade crítica para a conjugação dos conhecimentos, das metodologias, dos objetivos, da aprendizagem e da avaliação do ensino, bem como para a possibilidade de compreensão e problematização da docência, de reflexão sobre a identidade profissional do professor, sobre a ética no exercício do magistério e sobre os elementos estruturantes da profissão e dos saberes necessários à prática do docente.

É preciso, dessa forma, partir do pressuposto de que o saber em sentido amplo abrange conhecimentos, competência, habilidades e atitudes, constituindo o saber-fazer e o saber-ser (TARDIF, 2000) e configurando o saber docente nesta acepção, de caráter temporal, plural, heterogêneo, personalizado e situado. Tal posicionamento, que carrega marcas humanas e que ocupa uma posição estratégica, é ainda assim socialmente desvalorizado “[...] entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão.” (TARDIF, 2010, p. 40).

Assim, o corpo docente, ao não conseguir controlar certos saberes advindos de instâncias externas, inicia a busca pela produção de saberes experienciais, pelos quais compreende, legítima e válida sua prática, o que gera o distanciamento dos demais saberes decorrentes fora de sua prática cotidiana escolar, especificamente no processo de ensino em sala de aula.

Em síntese, persiste a necessidade de compreender que a formação perpassa a mobilização de diferentes saberes, como os “[...] saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos” (PIMENTA, 1999, p. 30), uma vez que não constituem um corpo acabado de conhecimentos, pois não é possível resolver os problemas da prática docente a partir de limitadas estratégias instrumentais concentradas em si próprias.

Essa situação ocorre também porque, segundo Tardif (2000, p. 20), a formação docente tem um impacto pequeno “[...] sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática”. Tais crenças serão cotidianamente reforçadas pela socialização no ambiente de trabalho quando esses alunos estiverem na função de professores, a começar pelo contato com professores mais experientes no exercício da profissão.

As vivências do cotidiano escolar expressam situações problemáticas, complexas, incertas, singulares, conflituosas, dinâmicas e contraditórias. Nesse contexto, persiste a necessidade de um projeto humano, formativo e emancipatório para docentes reflexivos, o que implica posições político-educacionais e reconhecimento dos professores como atores na prática social.

Por conseguinte, é fundamental proporcionar questionamento, reflexão e mudança dos discursos e das ações em torno das atuais políticas de governo, dos programas e dos planos educacionais que, até então, dão sentido e direcionalidade aos cursos de formação docente, currículos, práticas de ensino, pesquisa e extensão e demais processos que envolvem o ensino/aprendizagem nas instituições de ensino superior, em especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, historicamente pensados sob a égide de bases instrumentais, técnicas e produtivas de mercado. Ante o panorama acima descrito, infere-se a necessidade de projetos e ações acadêmicas sistemáticas para a discussão e a vivência da relação entre a formação inicial e a prática profissional docente mediada pelos múltiplos saberes.

Referências

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações:** meus tipos inesquecíveis. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Cortez, n. 81, p. 53-60, 1992. Disponível: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/990>. Acesso em: 04/08/2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível: Acesso em: 20/08/2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Disponível: Acesso em: 15/08/2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível: Acesso em: 15/08/2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 1363/2001.** Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível: Acesso em: 17/08/2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão.** 20ª edição. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2001.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. [et al]. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 3ª edição. Brasília: Liber Livro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LEAL, Guaraciara Barros et al. O estudo de caso na pesquisa educacional. In: NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; Farias, Isabel Maria Sabino de. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, p. 61-78, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática:** teoria e pesquisa (Orgs). Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2015.

PIMENTA, Selma. Garrido. (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5 ed. Porto Alegre, RS: Editora Pensão, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, n. 13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000, p.5-24.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores diante do saber:** esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação. Porto Alegre, v.1, n. 4, 1991, p. 215-233.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

Recebido em 12 de setembro de 2020.

Aceito em 19 de abril de 2021.