

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



MAIARA MOREIRA BERDETE

Entre os Conhecimentos Geográficos e a Aprendizagem Autorregulada: o curso Desafio Pré-universitário como comunidade de formação e profissionalização docente

PELOTAS
2022

Maiara Moreira Berdete

Entre os Conhecimentos Geográficos e a Aprendizagem Autorregulada: o curso Desafio Pré-universitário como comunidade de formação e profissionalização docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Liz Cristiane Dias

PELOTAS

2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B482e Berdete, Maiara Moreira

Entre os conhecimentos geográficos e a aprendizagem autorregulada : o curso desafio pré-universitário como comunidade de formação e profissionalização docente / Maiara Moreira Berdete ; Liz Cristiane Dias, orientadora. — Pelotas, 2022.

75 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Geografia. 2. Narrativas de autoformação. 3. Formação de professores. 4. Compreensão cênica. 5. Aprendizagem autorregulada. I. Dias, Liz Cristiane, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Maiara Moreira Berdete

Entre os Conhecimentos Geográficos e a Aprendizagem Autorregulada: o curso
Desafio Pré-universitário como comunidade de formação e profissionalização
docente

Data da realização da defesa: 02/06/2022

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Liz Cristiane Dias (Orientadora)
Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP Presidente
Prudente

Prof.^a Dr.^a Jussara Fraga Portugal
Doutora em Educação e contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia -
UNEB

Prof.^a Dr.^a Lígia Cardoso Carlos
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINO

Resumo

BERDETE, M. M. **Entre os Conhecimentos Geográficos e a Aprendizagem Autorregulada**: o curso Desafio Pré-universitário como comunidade de formação e profissionalização docente. Orientadora: Liz Cristiane Dias, 2022. 75f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

A presente pesquisa de mestrado, teve por intuito pensar a formação de professores na perspectiva de suas narrativas de autoformação durante o período de formação inicial e participação no projeto Desafio pré-universitário da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com o olhar atento sobre a aprendizagem autorregulada, como uma contribuição para a formação inicial do professor de geografia. A trama metodológica é inspirada no método de compreensão cênica (SANTAMARINA, MARINA, 1994; MARINAS, 2007; ABRAHÃO, FRISON, 2019) e, ocorre a partir de dois polos centrais: o Projeto Desafio Pré-universitário e os professores de Geografia que participaram ativamente do projeto por algum tempo durante a formação inicial. Entende-se o Desafio como espaço de formação e a realização da profissão docente, como salienta Nóvoa (2017, p. 1121) uma formação centrada na profissão, e uma profissão vinculada com a formação, com experiência e vivência para aprender a ser professor. Estes professores mostram em suas trajetórias a busca pela autocompetência em ser professor e, encontraram no Desafio a experiência que eles julgavam necessário naquele momento, para torná-los competentes para ensinar geografia, assim, as atribuições causais estão localizadas num espaço de aprendizagem, bem como a sensação de controle, mesmo que minimamente da sala de aula e a busca por estabilidade ao ensinar geografia. Por conseguinte, os professores julgaram sua autoeficácia ao fazer parte do projeto, pois queriam ensinar geografia da melhor forma possível para seus alunos. A experiência com o projeto Desafio tornou-os de alguma forma eficazes em ensinar a matéria, e compreender a comunidade de aprendizagem constituída naquele espaço. As motivações dos professores em participar do Desafio se deram pelo desejo de tornar-se competente e eficaz ao ensinar geografia, pode-se dizer que o tornar-se professor requer diversas atividades, crenças, e atitudes, a participação no projeto possibilitou a experiência de estar em sala de aula e compreender a sua dinâmica, além de criar relações possíveis com a geografia e a sua formação inicial. A partir das narrativas de autoformação, pretendeu elucidar as variáveis associadas a aprendizagem autorregulada para compreender este processo multidimensional, idiossincrático e contextual, com os três professores entrevistados, cada um narrando sua trajetória com o Desafio e como foi tornar-se professor de geografia. Nesta singularidade de narrativas observou-se a importância da variável do contexto, visto que, no coletivo de professores que naquele momento participaram do Desafio junto com os docentes colaboradores da pesquisa, configurou-se um processo relacional com a atividade contextual com o lugar e com as pessoas que se encontravam naquela comunidade de aprendizagem, denominando-se a casa da formação (NÓVOA, 2017).

Palavras-chaves: Geografia. Formação de Professores. Aprendizagem Autorregulada. Narrativas de Autoformação. Compreensão Cênica.

RESUMEN

BERDETE, M. M. **Entre el conocimiento geográfico y el aprendizaje autorregulado:** el curso Desafío Preuniversitario como comunidad para la formación y profesionalización docente. Asesora: Liz Cristiane Dias, 2022. 75f. Disertación (Maestría en Geografía). Instituto de Ciencias Humanas, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

La presente investigación de maestría tuvo como objetivo pensar la formación docente desde la perspectiva de sus narrativas de autoformación durante el período de formación inicial y participación en el proyecto Desafío preuniversitario de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel), con una mirada atenta a la aprendizaje autorregulado, como aporte a la formación inicial del profesor de geografía. La trama metodológica se inspira en el método de comprensión escénica (SANTAMARINA, MARINAS, 1994; MARINAS, 2007; ABRAHÃO, FRISON, 2019) y se desarrolla a partir de dos polos centrales: el Proyecto Desafío Preuniversitario y los profesores de Geografía que participaron activamente del el proyecto durante algún tiempo durante la formación inicial. El reto se entiende como un espacio de formación y realización de la profesión docente, como Nóvoa (2017, p. 1121) destaca una formación centrada en la profesión, y una profesión ligada a la formación, con experiencia para aprender a ser profesor. Estos docentes muestran en sus trayectorias la búsqueda de la autocompetencia en el ser docente y encontraron en el Desafío la experiencia que consideraron necesaria en ese momento, para hacerlos competentes para enseñar geografía, así, las atribuciones causales se ubican en un espacio de aprendizaje, así como la sensación de control, aunque sea mínimamente, del aula y la búsqueda de estabilidad a la hora de enseñar geografía. Por lo tanto, los profesores juzgaron su autoeficacia como parte del proyecto, ya que querían enseñar geografía de la mejor manera posible para sus alumnos. La experiencia con el proyecto Desafío los hizo de alguna manera efectivos en la enseñanza del tema y en la comprensión de la comunidad de aprendizaje constituida en ese espacio. Las motivaciones de los docentes para participar del Reto estuvieron dadas por el deseo de volverse competentes y efectivos al momento de enseñar geografía, se puede decir que convertirse en docente requiere de diferentes actividades, creencias y actitudes, la participación en el proyecto permitió experimentar el ser en el aula y comprender su dinámica, además de crear posibles relaciones con la geografía y su formación inicial. A partir de las narrativas de autoformación, se pretendió dilucidar las variables asociadas al aprendizaje autorregulado para comprender este proceso multidimensional, idiosincrásico y contextual, con los tres docentes entrevistados, narrando cada uno su trayectoria con el curso y cómo fue convertirse en un profesor de Geografía. En esta singularidad de narrativas, se observó la importancia de la variable contexto, ya que, en el colectivo de profesores que en ese momento participaban del reto junto a los profesores colaboradores de la investigación, se configuró un proceso relacional con la actividad contextual con la lugar y con las personas que estaban en esa comunidad de aprendizaje, llamándola la casa de formación (NÓVOA, 2017).

Palabras clave: Geografía. Formación de profesorado. Aprendizaje autorregulado. Narrativas de Autoformación. Comprensión escénica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação tempo de formação e atuação docente.....	19
Quadro 2: Duração das entrevistas narrativas.....	19

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de compreensão cênica de Marinas (2007) adaptado de Frison...	29
Figura 2: Análise de Discurso na história oral adaptado de Marinas (2007).....	30
Figura 3: Ilustração de elementos que constituem o pensamento geográfico.....	35
Figura 4: Fases e subprocessos da autorregulação da aprendizagem.....	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	14
1.1. DESCRIÇÃO DA COLETA DE DADOS.....	18
1.1.1. Professor Pedro.....	22
1.1.2. Professora Alice.....	23
1.1.3. Professor Miguel.....	24
1.1.4. Desafio.....	25
1.2. O PROCESSO DE ANÁLISE.....	29
2. CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: QUANDO A TEORIA DIALOGA COM A PRÁTICA	33
3. APREDIZAGEM AUTORREGULADA NA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA	47
4. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: O DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES	75

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de mestrado, teve por intuito pensar a formação de professores na perspectiva de suas narrativas de autoformação durante o período de formação inicial e participação no projeto Desafio pré-universitário da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com o olhar atento sobre a aprendizagem autorregulada, como uma contribuição para a formação inicial do professor de geografia.

Sendo assim, o fio condutor desta pesquisa são narrativas de professores de geografia que participaram durante a sua formação inicial do projeto denominado "Desafio Pré-universitário", e que posteriormente narram suas principais impressões e experiências sobre a contribuição deste projeto na consolidação da profissão. Entendemos neste texto que a formação inicial é fundamental, para criar as bases necessárias para a formação contínua do professor. E que o Projeto Desafio é 'lugar institucional' para pensarmos a formação docente, pois o mesmo corrobora ao promover o "sentir e aprender a profissão" (NÓVOA, 2017), uma vez que, há relações de trabalho estabelecidas naquele lugar - O Projeto Desafio, que contribuem para a formação de professores.

Neste contexto, optamos pela pesquisa narrativa por entendê-la como método e como fenômeno a ser pesquisado que imprime aspectos relacionados a prática docente, que por outros métodos não teríamos acesso a informações de ordem mais subjetiva.

Nesta pesquisa, a trama metodológica é inspirada no método de compreensão cênica (SANTAMARINA, MARINAS, 1994; MARINAS, 2007; ABRAHÃO, FRISON, 2019), ocorre a partir de dois polos centrais: o Projeto Desafio Pré-universitário e os professores de Geografia que participaram ativamente do projeto por algum tempo durante a formação inicial.

Logo, a professora-pesquisadora envolvida com a aprendizagem autorregulada no final da graduação em geografia, e com apoio da professora orientadora pensou e refletiu sobre a pertinência de pesquisar esta temática para qualificar o Projeto Desafio como uma comunidade de formação e profissionalização docente (NÓVOA, 2017), buscando como propósito de identificar a partir de narrativas de autoformação (DOMÉNICE, 2014; FRISON, 2016) aprendizagens autorreguladas adquiridas no decorrer do projeto que deram sentido as vivências de professores de geografia.

As entrevistas narrativas (JOVCHELOVTCH, BAUER, 2008) auxiliaram na consolidação da pesquisa ao promover o acesso às cenas dos professores colaboradores

durante o momento da escuta atenta (MARINAS, 2007), ao mesmo tempo percebemos que as memórias trazem significado e sentido a formação. Pois, cada sala de aula é única, e a cada dia que lecionamos, sempre há algo novo para compartilhar, as vezes, outras questões adentram à sala de aula. Ela é um organismo vivo de aprendizagem para o professor e alunos.

Partimos do pressuposto que o professor estará apto e determinado a pensar os aspectos da docência, quando for exposto a situações de aprendizagens, que envolvem o contexto da sala de aula e a sua própria percepção dos conhecimentos geográficos ao lecionar. Esse processo tende a favorecer a sua autorregulação e a de seus alunos.

Logo, compreender as estratégias de aprendizagem autorregulada que são mobilizadas pelos licenciandos durante e depois a sua formação para adquirir e ensinar conhecimentos geográficos que valorizem o raciocínio geográfico, é um passo importante para a formação docente.

Estudos como os de Simão e Frison (2013) demonstram a importância da autorregulação em contextos educativos para que os estudantes compreendam seus processos de aprendizagem. Para Ganda e Boruchovitch (2018, p. 72) a autorregulação da aprendizagem “é o processo no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado”. Esse processo envolve fatores como autoconhecimento, autorreflexão, controle de pensamentos e domínio emocional, além de uma mudança comportamental por parte do estudante que torna-se mais autônomo e estratégico em suas aprendizagens, e conseqüentemente, mais estratégico para ensinar (FRISON, 2009; BORUCHOVITCH, 2007).

Cabe ressaltar, que ser autorregulado não é inato ao indivíduo, aprende-se ao longo da trajetória de vida a autorregular-se, com situações, comportamentos e experiências. Portanto, a autorregulação é diferente para cada estudante, não há uma fórmula fechada e acabada, mas sim fases cíclicas e interdependentes de aprendizagens que tornam os estudantes aprendizes de suas próprias dificuldades e sucessos (PANADERO, ALONSO-TAPIA, 2014a).

As autoras Dias e Boruchovitch (2020) em uma revisão sistemática de literatura demonstraram a escassez de trabalhos publicados em periódicos da geografia na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o foco específico em estratégias de aprendizagem e formação de professores de geografia. As autoras concluíram que existe um déficit de pesquisas que abordam o uso

de estratégias de aprendizagem e aprendizagem autorregulada na formação de professores de Geografia.

Sendo assim, propiciar nos cursos de formação de professores estratégias que promovam a autorregulação da aprendizagem, além de contribuir para o sucesso acadêmico, possibilita aos futuros professores vivenciarem experiências de formação que os auxiliem na compreensão do ser professor e da forma como aprendem. Essas estratégias além de serem utilizadas para almejar o sucesso na vida acadêmica também viabilizam o pensar estratégico sobre sua prática como professores.

Nesta perspectiva, a formação inicial é uma importante etapa da profissão docente, uma fase em que os futuros professores devem compreender e entender a ciência geográfica com seu objeto, sujeitos, princípios e métodos, aprender a pensar geograficamente. Deste modo, averiguar o impacto da experiência docente promovida pelo Projeto Desafio, bem como suas estratégias de aprendizagens, no desenvolvimento de estratégias didáticas que aperfeiçoam o pensar pela geografia é essencial.

O interesse no Desafio Pré-Universitário, nasce da aproximação da autora dessa pesquisa com este projeto antes do ingresso na universidade e no decorrer de sua formação no curso de Geografia. Neste íterim, foi possível sua participação no Desafio como aluna, bolsista e coordenadora da área de geografia, bem como professora de geografia no último ano de graduação.

No percurso de formar-se professora, algumas considerações sobre a docência foram se construindo, entre elas, destaca-se a compreensão de que compete ao professor promover o aprendizado em Geografia, mediando situações que dizem respeito a eventos que ocorrem com os estudantes e que influenciam sua motivação, seu emocional e suas crenças de sucesso escolar.

Foi desse contexto que surgiu a curiosidade de averiguar, em outras narrativas as contribuições do Projeto Desafio Pré-Universitário da Universidade Federal de Pelotas na formação do professor de geografia. E desta curiosidade é que se delineia o objetivo desta pesquisa que é identificar a partir de narrativas de autoformação, aprendizagens autorreguladas adquiridas no decorrer do projeto Desafio Universitário que deram sentido as vivências de professores de geografia.

Os objetivos específicos que operacionalizam essa pesquisa são: (1) identificar as motivações em fazer parte do Projeto Desafio; (2) compreender como os professores avaliam essa inserção para o sucesso de suas aprendizagens como docente; (3) identificar as crenças de autoeficácia e/ou estratégias autoprejudiciais desses professores

no que diz respeito à docência em geografia; (4) conhecer as estratégias de ensino e aprendizagem e as variáveis associadas a autorregulação da aprendizagem utilizadas no período de atuação docente; (5) qualificar se o desafio propiciou um pensar a geografia e a docência de forma estratégica.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa é um processo de formação da pesquisadora que se dá no entendimento e compreensão de outras formações de professores de geografia. É um celeiro de novidades de biografias diferentes onde o individual dialoga com o coletivo. Um coletivo de pessoas, forças e devires que são entremeados pelo desenvolvimento educativo.

As biografias educativas são formas de construir um caminho metodológico que está sempre se modificando nas tramas do fazer pesquisa. As perguntas mudam, os sujeitos também, o processo educativo é delicado deve ser compreendido em sua globalidade, mas é nesta globalidade que o ser humano se faz e refaz pela compreensão do *self*.

O *self* é importante para o ser humano, uma vez que, gerencia os conflitos e influências com seus sentimentos, pensamentos, comportamentos, e as questões sociais, é o que diferencia uma pessoa da outra. Traduzido para o português quer dizer o “Eu” é a construção e a constituição do ser humano no mundo, com suas peculiaridades, ao longo do caminho essa compreensão do *self* pode modificar e transformar a própria identidade individual.

No contexto desta pesquisa, a compreensão do *self* pode qualificar as atividades no Desafio no decorrer da formação docente, e o quanto está atividade agrega valor, ou não, para a identidade profissional e pessoal. Assim, revelando um olhar cuidadoso, particular e especial com o Desafio. Destaca-se a função primordial do *self* revelar as características para desenvolver uma identidade particular e única com a docência em geografia.

Dominicé (2014, p. 185) argumenta que, “as biografias educativas põe em relevo processos de formação próprios de cada narrativa da história da vida” que são singulares, únicas, e salienta a diferença, no nosso caso, de cada professor durante sua formação e os aspectos que tornaram significativos para si, em constituição do *self* durante o processo educativo de torna-se professor de geografia.

Uma vez que as histórias de vida na formação inserem-se nesta metodologia como forma de compreender as vidas que perpassam a formação docente em geografia, pois como Delory-Momberger (2016) também salientou cada história é singular, e promove a compreensão do como cada sujeito aprende com os seus processos e projetos de vida

(JOSSO, 1999). Um processo, centrado na formação do sujeito, enquanto, personalidade, identidade profissional, que ao narrar-se assegura-se de suas próprias imagens para transformar-se, ou simplesmente confirmar-se enquanto sujeito socio-histórico, que forma-se socialmente com outros sujeitos, ocupa espaços e percorre suas espacialidades.

Pode-se perceber, como bem retrata Portugal e Torres (2019, p. 17) que ao discorrer sobre as vivências e o momento de reencontro com as maneiras próprias de contar nossa história, assim “reportando às múltiplas memórias sobre as vivências e as situações experienciadas nos nossos itinerários, evidenciamos as particularidades, as singularidades, as aprendizagens e os sentidos e significados atribuídos às histórias nas trajetórias”.

As autoras ainda pontuam a importância do caminhar para “chegar a ser o que se é”, pois nessa trama de “andanças, itinerâncias” e neste processo de formar-se socialmente nestes espaços e lugares significativos, é que nos tornamos professor de geografia. Nestas cenas compreendidas de um passado que “vão delineando as trajetórias da vida no mundo, mundo repleto de histórias... histórias construídas no cotidiano da vida” (PORTUGAL; TORRES, 2019, p. 24).

Essas vivências e situações de aprendizagem são compreendidas aqui como cenas (MARINAS, 2007) que o narrador enuncia por meio de lembranças e emoções, pois a narrativa conta uma história que foi, que já ocorreu, portanto será uma ficção de algo concreto, um conflito que ocorreu há algum tempo e deixou cicatriz, uma experiência.

A narrativa de autoformação é o relato da experiência, um processo de formação que refere-se o contar de uma história que tem um recorte da vida dos professores onde “implica duas dimensões: a dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo, a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um ‘enredo’” (JOVECHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92).

Neste enredo há atores que se colocam em cenas particulares de existência, resistência de si, onde este enredo é um sistema de narrativas desses professores e de suas vidas que dão sentido ao ser professor de geografia e suas aprendizagens. Portanto, segundo Delory-Momberger “[...] a biografia poderia ser definida como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos” (2011, p. 342).

Quando se utiliza as narrativas no processo de formação de professores percebe-

se que a tessitura de si é um constante e indissociável aprender, que compõem a profissão professor. Desde nos entendermos como indivíduos que compõem as representações sociais que motivam estudantes a efetivar seus projetos de vidas. Como também, questionar a importância de narrar-se e “o que fazemos quando narramos nossa história?”

A autora Delory-Momberger (2011, p. 341) salienta que ao narrar as histórias de vida:

“coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos”. (p. 341 2011)

Para Abrahão as “narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo” (2009, p.14), deste modo, no caso desta pesquisa pensar as singularidades de cada professor sua formação e seus atravessamentos quando narra-se, ressignifica o processo vivido e experienciado com o desafio de ensinar geografia.

Para Veiga Simão e Frison (2013), o uso de dispositivos autobiográficos, como as narrativas de autoformação, é uma forma de potencializar os processos autorregulatórios, uma vez que na construção narrativa está o reconhecimento da experiência como produtora de sentido à vida do sujeito que narra e, logo, da autodescoberta sobre os seus processos de aprendizagem. Diferentes contextos empíricos ajudam a compreender as narrativas autoformativas, as quais revelam as competências desenvolvidas ao aprender para ensinar.

Frison (2016) compreende a natureza formativa do exercício reflexivo como uma constituição do ser professor. A autora também destaca que a narrativa de autoformação alicerçada à autorregulação da aprendizagem vem sendo estudada por pesquisadores como Zimmerman (2000, 2013); Veiga Simão; Frison (2013); Abrahão (2012, 2014), os quais investigam como os alunos e professores podem autorregular seu aprender.

Como também Frison (2016) salientará que o futuro professor aprende a trabalhar com os outros, aprende a investir em parceria, sendo este, um aspecto que ainda precisa ser melhor conquistado e aprofundado, principalmente, quando se tem grandes divergências e profundas desigualdades educacionais no campo da educação.

Esse é um dos desafios ao qual buscou-se compreender por meio das narrativas de autoformação de professores a contribuição do Desafio Pré-universitário para a

formação e a autorregulação de aprendizagens para o exercício da docência em Geografia. Conseqüentemente, qualificar se o projeto auxiliou o desenvolvimento de estratégias didáticas desses professores de Geografia.

Busca-se analisar a narrativa de professores de geografia hoje que no decorrer de sua formação participaram do Desafio, e a partir dessa análise compreender “o processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (NÓVOA, 2014, p.168). Nas palavras do autor, as narrativas permitem revisar o que foi pensado/planejado, realizado/executado, avaliado/autorrefletido pelo próprio sujeito.

Veiga Simão e Frison (2013) destacam que também é possível de perceber nas narrativas autoformativas as dimensões cognitivas/metacognitivas, motivacionais, sociais, contextuais, culturais, que perpassam a atuação do professor. As autoras sinalizam também que essas dimensões, presentes na autorregulação da aprendizagem, contribuem para que o professor seja o gestor de sua atuação pedagógica de forma a saber o que faz, porque faz e como faz, estimulando o estudante para também ser ator, ser capaz de desenvolver competências para aprender diferentes conteúdos, como por exemplo o de Geografia.

Este trabalho inspirou-se na compreensão cênica (SANTAMARINA; MARINAS, 1994; MARINAS, 2007; BASSO; ABRAHÃO, 2017; FRISON; ABRAHÃO, 2019) para averiguar quais foram as contribuições do Desafio Pré-universitário na formação e na aprendizagem autorregulada de professores de geografia para o exercício da docência. A inspiração neste método busca compreender as narrativas de autoformação como instrumento de apreensão e percepção de como foi a formação desses professores de geografia e quais foram os sentidos que eles deram a essa experiência.

No entanto, este método centra-se na palavra dada, pois “significa que não é mais de quem fala. Não é mais minha e não volta para mim, exceto no vínculo com o outro” (MARINAS, 2007, p. 23, tradução minha), esta transferência é o ponto nevrálgico deste método, pois as cenas são enunciadas pelo narrador, mas são explicadas e esmiuçadas para o receptor, no caso a professora-pesquisadora, e assim, temos a palavra dada entre a narrativa e a escuta.

Frison e Abrahão (2019) explicam que a compreensão cênica é a possibilidade de compreender os quatro pontos demarcados, como, o dizer do todo, o silêncio, a palavra plena e a palavra vazia que dão sentidos e significados ao narrar os fatos imbricados em suas trajetórias. Mesmo que a palavra vazia não tenha significações, ela carrega questionamentos das causas desse não dizer. Acaba que, o silêncio demonstra algo que

é importante para o processo de formação, uma vez que, a palavra plena “é marcada pela pulsão da vida, plena de sentido” (op. cit., p. 4.).

Estes momentos são experienciados, lembrados a partir da noção da escuta, o momento ao qual a professora-pesquisadora está ao encontro das cenas que constitui a trama dos fatos, acontecimentos que entrelaça a biografia do sujeito, que por sua vez, não se faz só, mas, em comunhão de outras biografias de vida. O contar a história é algo importante para ser frisado, pois é o momento que o narrador de si deixa-se entrelaçar novamente nas tramas do passado, algo que nós pesquisadores nunca sabemos qual será a experiência contada, compartilhada entre nós no ato da entrevista. Um momento rico de formação! Portanto, “a narrativa concebida como um repertório de cenas; cenas nas quais os relatos biográficos estão plenos de elementos internos e externos” (FRISON, ABRAHÃO, p. 4, 2019)

1.1. DESCRIÇÃO DA COLETA DE DADOS

Nesta perspectiva de narrativas de autoformação, a coleta de dados foi realizada em formato virtual, devido ao contexto pandêmico¹ e a universidade manter-se em atividades de ensino remoto. Para isso, utilizou-se a plataforma *webconf* UFPel onde as entrevistas foram realizadas com três docentes. Os nomes a seguir são fictícios para manter a privacidade dos professores colaboradores, o professor Miguel leciona em escola pública do estado do Rio Grande do Sul e na rede privada de ensino na cidade de Pelotas, o professor Pedro e a professora Alice lecionam em escolas públicas, respectivamente, na rede Federal IF-Farroupilha e Municipal de Bagé, e rede Estadual do estado do Rio Grande do Sul na cidade de Pelotas. Todos os docentes tiveram a oportunidade de, no decorrer de sua formação, participarem do projeto Desafio, sendo eles todos concluintes do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel e em exercício da profissão.

1 Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo Coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus.

Quadro 1: Relação tempo de formação e atuação docente

Docente	Tempo de atuação no desafio	Ano de Formação	Tempo de atuação na educação básica	Setores da educação
Pedro	3	2013	7	Municipal e Federal
Alice	2	2010	9	Estadual
Miguel	4	2010	13	Privado e Estadual

Fonte: dados da pesquisa, 2021. Elaboração: autora, 2021.

Para Jovchelovitch e Bauer (2013) a entrevista narrativa é um método que vem sendo utilizado para compreender as histórias de vida, é uma técnica com estruturas e modos de fazer que dá possibilidades do entrevistado narrar sua história sem a interrupção da professora-pesquisadora, mas de qualquer forma ainda é estruturada com momentos a serem realizadas como a preparação, (a) iniciação, (b) narração central, (c) fase de perguntas e (d) fala conclusiva.

A seguir temos um quadro que mostra os tempos de duração das entrevistas narrativas realizadas com cada um dos professores colaboradores da pesquisa.

Quadro 2: Duração das entrevistas narrativas

Professor	Tempo das entrevistas
Pedro	1h 57min
Alice	1h 11min
Miguel	1h 31min

Fonte: dados pesquisa, 2021. Elaboração: autora, 2021.

A preparação antecede qualquer outra fase, neste momento foi analisado o corpus dos entrevistados e o objetivo a ser alcançado nestas entrevistas. Foi proposto eixos com perguntas de forma a delinear o trajeto das narrativas, como, por exemplo, **o eixo 1 – Formação Inicial**, o qual continham as seguintes perguntas: Conte-nos um pouco sobre sua trajetória acadêmica. Por que decidiu cursar Licenciatura em Geografia? Essa escolha foi significativa para você? Quais foram os desafios e as dificuldades que você se deparou no decorrer do processo formativo? **O eixo 2 – o Projeto Desafio**, foi pensado em perguntas que contemplasse o seu período de formação no projeto, como por exemplo: Foi importante fazer parte do Desafio? O projeto auxiliou o pensar em estratégias didáticas e de aprendizagem com a geografia no exercício da docência? No último **eixo 3 – O Exercício da Docência**, foram realizadas perguntas que direcionassem para questões atuais sobre ensinar geografia, como, atualmente a sua participação no Desafio contribuiu para assumir a docência? Esta experiência auxiliou você a pensar o

cotidiano do Ser Professor de Geografia? De que forma?

Estes questionamentos surgiram, uma vez que, pretendeu (1) identificar as motivações em fazer parte do Projeto Desafio; (2) compreender como os professores avaliam essa inserção para o sucesso de suas aprendizagens como docente; (3) identificar as crenças de autoeficácia e/ou estratégias autoprejudiciais desses professores no que diz respeito à docência em geografia; (4) conhecer as estratégias de ensino e aprendizagem e as variáveis associadas a autorregulação da aprendizagem utilizadas no período de atuação docente; (5) qualificar se o desafio propiciou um pensar a geografia e a docência de forma estratégica.

Intentou organizar os eixos como forma de possibilitar a compreensão dos objetivos específicos para pensar na formação docente destes professores, como um fio que desenrolará a trama da narrativa de autoformação destes profissionais, determinando as cenas narradas pela lembrança da sua formação inicial até os dias atuais. Ainda no momento inicial, explicou-se o passo a passo de como ocorreria a entrevista, com a assinatura do termo de compromisso e a autorização de gravação para a análise.

As perguntas formuladas e pensadas foram enviadas por e-mail para que os professores pudessem saber de antemão o que seria pedido no ato da entrevista, como uma forma de preparação e organização de suas falas e memórias. Identificou por parte dos entrevistados uma verificação de certificados, uma organização da fala como forma de escrita em papel. Surgindo no meio do caminho outras lembranças, que configurou-se em uma fala espontânea por vezes, pois as memórias e os exemplos chegavam, e como chegavam eram explicados com toda a sua intenção de contar como aconteceu, como surgiu, quais as ideias por trás. Num sentido de palavra plena (MARINAS, 2007), de plenitude do que se fala, e a escuta atenta e aberta da professora-pesquisadora para as possibilidades.

Os autores Jovchelovitch e Bauer (2013) salientam a importância deste momento para conseguir a narração central sem interferência, para a coleta da entrevista de forma fidedigna em relação as narrativas. No segundo momento ocorreu a narração central referente aos tópicos apresentados anteriormente, ressaltando os aspectos e singularidades de cada professor e sua escolha ao longo da sua trajetória da docência.

No momento que os entrevistados deram indícios de finalização de suas narrativas sobre as experiências que sinalizaram as estratégias de aprendizagem ao longo da formação docente. A professora-pesquisadora achou pertinente fazer algumas perguntas para tentar amarrar as pontas soltas sobre as atividades práticas que foram

desenvolvidas em sala de aula, isso tanto na entrevista com o professor Pedro, como durante a entrevista com o professor Miguel, desta maneira achou-se pertinente fazer as perguntas que não foram respondidas e, por conseguinte, foram se organizando outras questões sobre ser professor de geografia e suas facetas na realidade da escola privada e pública.

Na entrevista com a professora Alice outras perguntas foram feitas como forma de dar luz as estratégias de aprender e ensinar geografia, uma vez que a professora salientou a diferença que existe entre os conteúdos acadêmicos para os escolares, neste sentido percebeu-se a construção do ser professora de geografia e suas inseguranças e estudos para aprender dar aulas, sendo assim, perguntas foram feitas para compreender estes meandros.

Por um lado temos as entrevistas realizadas com suas histórias e pontos salientados por cada professor, deste modo temos o que chamou a atenção ou precisou de maior cuidado, dedicação para ser professor. Nas narrativas não fica explícito todos os passos, atitudes e decisões que estes professores precisaram tomar durante o ensinar geografia, atravessamentos do ambiente do Desafio e do escolar, mas ao longo da entrevista este foi o propósito, de modo que o professor rememorasse as situações de aprendizagem.

Nestas situações encontramos as cenas para as análises. Entendo que temos as cenas do Desafio, posteriormente da escola, mas entre estes dois grandes espaços temos as cenas que são da sala de aula, das reuniões com professores, da biblioteca, entre outras e, deste modo constituindo um circuito de cenas que perfazem os meandros do tornar-se professor. Uma forma de entender este circuito é quando o narrador dá luz a uma cena que o comoveu e o influenciou positiva ou negativamente. Logo, a professora-pesquisadora compreende a importância da cena para o momento, assim, cria-se a escuta atenta sobre os fatos a serem mediados na entrevista.

No terceiro momento, último deste processo de entrevistas se deu a fala conclusiva sobre as mesmas, neste momento a professora-pesquisadora anotou pontos importantes e percebeu a construção de ser professor de cada entrevistado. Como também, percebeu-se o professor Pedro que pensa a geografia para diversidade e pluralidade na sala de aula, o professor Miguel falou sobre a vida de professor ser uma metamorfose e, neste sentido, trago a fala.

A nossa vida como professor é uma metamorfose, e para tu conseguir fazer essa metamorfose constante, sair de uma escola e ir para outra e entender quais são as cobranças diferentes nessas escolas, porque cada escola cobra

uma coisa, cada escola quer que tu te comporte de um jeito, cada escola quer que tu avalie de um jeito. (Professor Miguel)

A professora Alice foi a professora que, também, foi gestora no cargo de vice-diretora e, quando voltou para a sala de aula percebeu a mudança de olhar para os estudantes priorizando aspectos motivacionais e emocionais. Deste modo, salientou a crítica que se fazia naquela época “que os conteúdos eram muito distantes daqueles que agente dava depois lá na sala de aula”.

Nesta fala conclusiva temos as ideias sobre o que é ser professor, bem como com o que foi dito e intencionado por eles, suas compreensões, suas crenças de autoeficácia para perseverar na profissão, as estratégias de autorregular-se por meio das experiências com o Desafio, posteriormente com a sala de aula. Percebeu-se que cada professor é de um jeito, pois foi impactado por situações adversas e do cotidiano e, é nestes percalços que cria-se a “casca” de ser professor, outro termo utilizado pelo professor Miguel.

Nos momentos das entrevistas intentou compreender as variáveis associadas a aprendizagem autorregulada, que acompanharam estes professores para a conclusão do curso, a inserção no mercado de trabalho e ensinar geografia, bem como identificar as crenças de autoeficácia ou autoprejudiciais (PAJARES; OLAZ, 2008) e se elas interferiram na sua formação docente.

1.1.1. Professor Pedro

O professor Pedro foi o primeiro a ser entrevistado, esta entrevista teve duração de 1 hora e 47 minutos. No dia 15 de abril de 2021, às 14 horas iniciamos a conversa sobre o Desafio, que ocorreu pelo *Google Meet* institucional do professor, depois ele me enviou por *e-mail*, pois havia instabilidade na conexão com a plataforma.

O professor Pedro formou-se em geografia licenciatura pela UFPel em 2013 e, durante a sua graduação participou do Desafio, de 2010 a 2012, como professor e também como coordenador de área. Na sua experiência pode aproximar seu olhar para a prática docente, bem como para a diversidade da turma, pois, o perfil de estudantes no Desafio é diversificado podendo variar entre jovens adolescentes finalizando o ensino médio, como, também adultos querendo voltar a estudar depois de algum tempo.

Ao mesmo tempo que lecionava no Desafio ingressou, em 2011, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) permanecendo até a conclusão do curso, em 2013. Em sua entrevista o professor salienta como estes dois programas auxiliaram a sua formação inicial, pensando que, o PIBID está inserido nas escolas públicas, que tem ensino fundamental e médio. Neste sentido foi uma parte importante da profissionalização docente, inserido no ambiente escolar, aperfeiçoando as habilidades e competências que este ambiente exige para a profissão.

Deste modo, o professor foi se identificando com os estudos culturais e a geografia humana, demonstrando, assim, sua trajetória desde a conclusão do trabalho de curso na graduação, passando pela dissertação de mestrado e concluindo a tese de doutorado, em 2021, sobre as geografias queer.

Neste sentido percebe-se como sua história está permeada pelos estudos culturais e a geografia humana, de forma que este professor foi caracterizado pela professora-pesquisadora como professor que atua pela diversidade da sala de aula.

Entre as formações subsequentes continuou lecionando, em 2017, passou no concurso para professor em Sapucaia do Sul, finalizando seus trabalhos no mesmo ano. Logo em seguida, começou a trabalhar no Instituto Federal Sul Rio-Grandense (IF-Sul), de 2017 a 2019, como professor substituto, na cidade de Pelotas. Em 2021, ingressou no Instituto Federal Farroupilha, na cidade de São Vicente do Sul, e na Secretária Municipal de Educação (SME), na cidade de Bagé. Todas as cidades estão localizadas no estado do Rio Grande do Sul.

1.1.2. Professora Alice

A professora Alice foi a segunda a ser entrevistada, a entrevista teve a duração de 1 hora e 11 minutos, no dia 27 de abril de 2021, às 14 horas iniciamos nossa conversa sobre o Desafio, no ambiente virtual da *Webconf* UFPel.

A professora Alice formou-se em geografia licenciatura pela UFPel em 2010. Durante a sua graduação foi bolsista e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Geografia – GEPEG, onde pode relacionar o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire e a geografia, de modo que participou de projetos vinculados a “*Jürgen Habermas, Paulo Freire e a ontologia da educação popular: entre o cidadão e o*

sujeito, reforma ou transformação social?” Neste momento, dialogando bastante com o Desafio por sua característica principal de vincular os pensamentos e ideias do educador Paulo Freire.

Em 2013 concluiu seu mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG sobre as temáticas de formação geográfica e geografia crítica. Logo, pensando sobre a formação geográfica de futuras pedagogas no curso da Universidade Federal de Pelotas. No ano anterior foi chamada pelo concurso público do estado do Rio Grande do Sul e pela prefeitura municipal de Pelotas para ser professora efetiva de geografia, situação na qual deixa o cargo no município, assim, restando o cargo estadual permanecendo até os dias atuais.

1.1.3. Professor Miguel

O professor Miguel foi o último a ser entrevistado, esta entrevista teve a duração de 1 hora e 31 minutos. Aconteceu de forma remota pela *Webconf* UFPel durante a noite, eram 18 horas e 30 minutos quando iniciamos a conversa sobre o projeto Desafio, no dia 29 de abril de 2021.

O professor Miguel formou-se em geografia licenciatura pela UFPel em 2011. A escolha do curso se deu por motivos socioeconômicos, para continuar estudando e ao mesmo tempo trabalhar, uma vez que, o curso de graduação é noturno, e ele veio de outra cidade, Santa Vitória do Palmar – RS, para residir e viver na cidade de Pelotas. Ao mesmo tempo, escolher o curso de geografia foi coerente com a sua escolarização com a própria disciplina, uma vez que, passaram alguns professores durante a sua vida escolar que ele considerou ótimos.

A sua trajetória no curso foi um tanto interdisciplinar pois participou no Laboratório de Ciências da Terra, o qual ele não lembrou o nome e dos professores. Em seguida, participou no Laboratório de Estudos Urbanos e Regionais (LEUR) onde fez toda a sua caminhada durante a graduação sendo bolsista e pesquisador. O professor começou a estagiar na secretaria da saúde de Pelotas e por esse motivo ele considerou realizar a pesquisa de conclusão de curso relacionando a geografia e a saúde.

No meio do estágio da secretaria da saúde conheceu o Desafio, e primeiramente se identificou com o programa, pois era um aluno que precisava optar por um curso

noturno para trabalhar e se sustentar. De modo que, a sua ligação com o Desafio era forte e em vários momentos da sua entrevista transpareceu sentimentos verdadeiros ao lembrar dos colegas que compunham o corpo docente, naquele momento, do projeto.

Os estudos sobre a geografia e a saúde continuaram na Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, concluindo em 2014, durante a sua pós-graduação foi chamado para compor o quadro efetivo de diversas escolas privadas na cidade Pelotas, bem como, em 2017 foi chamado pelo concurso do estado do Rio Grande do Sul para ser efetivo em uma escola de ensino médio na mesma cidade. Permanece nos seus respectivos trabalhos até hoje.

Depois de um tempo afastado do ambiente universitário, atualmente participa como pesquisador no laboratório LEUR, sobre a pandemia Covid-19 e os estudos geográficos que comportam esta temática. Neste meio tempo publicou três trabalhos relacionados a Covid-19 e a geografia.

1.1.4. Desafio

O Desafio² surgiu da ideia de um grupo de alunos da Universidade Federal de Pelotas em auxiliar estudantes no seu processo de escolarização, sendo assim, a primeira hipótese que sugeriram foi trabalhar com a alfabetização de adultos, ao longo da caminhada percebeu-se como era difícil atingir todos os estudantes.

Deste modo, foi sugerida a criação de um curso pré-vestibular, o ano era 1994, assim, contribuindo para um amplo acesso a educação popular, a inserção de jovens adultos de renda básica na universidade. Somente em 1997 que o Desafio foi reconhecido como projeto de extensão da UFPel. O objetivo principal do projeto é aumentar a participação de jovens e adultos menos favorecidos da sociedade pelotense à universidade pública.

Ao longo de sua história o projeto contribuiu para formação de diversos professores em todas as disciplinas, e logo teve a contribuição de estudantes que percebiam a importância do curso para o ingresso de jovens e adultos na UFPel. Auxiliando a continuação de seus estudos e um olhar para as oportunidades que a vida acadêmica oferece.

2 Pode-se ter mais conhecimento do projeto no site <https://wp.ufpel.edu.br/desafio/projeto/>.

O intuito inicial de criação do Desafio até os dias atuais é o mesmo, e neste processo de construção perpassou por diferentes locais na cidade de Pelotas, formando um itinerário desde o Liceu, situado na rua Andrade Neves, que foi o primeiro prédio da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (Faem), antigamente denominado Liceu Rio-Grandense de Agronomia e Veterinária (1889), como também, esteve localizada em um prédio alugado na rua Andrade Neves com a rua Major Cícero no centro de Pelotas. Atualmente encontra-se na rua Tiradentes, nº 2351, atual campus 5 Salles Goulart da UFPel.

Em 2017, realizou um regimento interno do projeto tornando-o um programa estratégico da UFPel, de acordo com artigo 2º do capítulo 1:

O Programa de Extensão Desafio Pré-universitário Popular da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), doravante designado Desafio, tem por missão desenvolver atividades de extensão com a comunidade pelotense em situação de vulnerabilidade social. A fim de promover a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua história do humano em sociedade e com o meio que está inserido, além de prepará-los para prestar o processo seletivo vigente para o ingresso do Ensino Superior público. (p, 1)

Sendo assim estabelece no capítulo 2 os objetivos do programa que são:

(I) promover uma maior integração da comunidade local com a UFPel; (II) propiciar a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade; (III) preparar educandos que não possuem condições financeiras de custear um curso preparatório particular, para o processo seletivo vigente, auxiliando na sua capacitação visando o seu ingresso no ensino superior público; (IV) possibilitar que graduandos dos cursos da UFPel exerçam atividades extracurriculares, proporcionando assim experiências profissionais diferenciadas; (V) contribuir para a formação de sujeitos conscientes e críticos de sua própria história e da história do humano em sociedade e com o meio que está inserido. (2017, p.2)

Este regimento sistematiza e organiza a estrutura e a administração do projeto estratégico, dá providência e importância do programa de extensão da UFPel para a comunidade pelotense, sendo assim sua duração é por tempo indeterminado.

Segundo o artigo 7 do regimento, a estrutura organizacional do Desafio se dá: "(I) assembleia geral, (II) administração do projeto, (II) sala de leitura, (IV) áreas do conhecimento, (V) educadores, (VI) colaboradores não educadores e (VII) educandos" (UFPel, 2017, p.2) . Cada estrutura tem sua demanda e seu dever em fazer cumprir o regimento e a organização do programa. Como também destaca no artigo 8 do regimento a administração do projeto que se estabelece como: "(I) coordenação do programa de extensão, (II) coordenação geral, (III) coordenação pedagógica, (IV) secretaria e (V) coordenações de áreas" (UFPel, 2017, p.2-3).

Em 2013 ingressei no Desafio como aluna selecionada pelo processo de triagem

da instituição, a qual teve uma entrevista para compreender o caráter social do projeto e das possibilidades de diversos tipos de alunos, bem com, para entender que os professores que darão as aulas estão cursando seus cursos específicos de graduação, sendo assim, estão em construção do tornar-se professor.

Em 2014 com o auxílio do projeto pude entrar na UFPel no curso de graduação em geografia bacharel, pois o contato com os professores fazia sentido a escolha pela geografia, mas ao longo do primeiro semestre percebi que era a licenciatura que queria e o ensino me instigava, tornar-se professora virou meu principal objetivo e a geografia virou minha companheira nessa meta.

Quando adentrei no espaço universitário o interesse e o gosto pela geografia foi aumentando a cada dia, principalmente as temáticas de ensino de geografia, a cartografia escolar, a geografia do cotidiano escolar foi tomando forma nos meus estudos.

No final do ano de 2014 volto ao Desafio mas, agora como bolsista de extensão e fazia parte da coordenação geral, com o trabalho de secretariado pude contribuir com o projeto de forma que antes não poderia. No momento que estive secretária pude observar as reuniões de coordenação, as reuniões gerais que era realizada todo mês em um sábado pela manhã.

A coordenação geral organiza, gerencia o programa, uma dessas funções é a organização da secretaria, arrumar a grade de horários de acordo com cada disponibilidade do corpo docente, informar sobre as reuniões gerais, estar presentes nos turnos da tarde e noite para atender eventuais demandas de professores e alunos, na tarde o período de aula é das 14 horas às 17 horas e 35 minutos e da noite das 19 horas às 22 horas e 10 minutos.

Para além da coordenação geral do projeto, há um coordenador do programa que será escolhido entre os professores ativos da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PREC), perpassando pela assembleia geral que ocorre mensalmente, no segundo sábado de cada mês. São reuniões duradouras, um dos bolsistas fica a cargo de redigir a ata da reunião e, estava sempre presente pautas sobre a organização do projeto, bem como, atividades relacionadas às aulas, informes sobre seleção de alunos e professores, assuntos importantes eram decididos por este órgão máximo da organização e decisão dentro do Desafio.

A coordenação de área é responsabilidade de 1 e/ou 3 colaboradores que fazem parte do Desafio pelo menos há um 1 ano, a manutenção dos professores é feita por seleção e o coordenador é responsável por sua divulgação no colegiado de seu curso e

marcar os dias disponíveis para a apuração dos selecionados, com presença de pelo menos 1 membro da coordenação pedagógica e 1 membro da coordenação geral.

A seleção de alunos ocorre normalmente no início do ano, entre março e abril, neste momento os professores se voluntariam para realizar as entrevistas dos candidatos à vaga. Os alunos selecionados compõem 2 turmas à tarde e à noite devido há desistências do corpo estudantil, abre-se vagas para os dois turnos no meio do ano, 1 turma cada, assim caracterizando respectivamente o extensivo e o intensivo.

No caso do Desafio, além de uma comunidade de professores havia a compreensão dos estudantes de que nós professores estávamos aprendendo o ofício, bem como, o professor Miguel salienta em sua fala.

Na minha época os alunos sabiam que eu era aluno e que eu estava aprendendo, e que eu estava ali para aprender a ser professor e eu estava ali para colaborar com eles. Então eles entendiam que era uma troca ali, e eles eram muito acolhedores em relação a isso. (Professor Miguel)

As seleções dos alunos eram realizadas pelos professores e a coordenação do projeto, que no ato da entrevista expunha os pontos importantes sobre o mesmo, um deles era que os professores estavam aprendendo a lecionar, estavam no curso de licenciatura para tornar-se professor, de modo que a relação que se configurava naquele espaço era de troca de experiência com os conhecimentos e com as aprendizagens.

Outro ponto importante é o trabalho voluntário realizado pelos professores escolhidos para fazer parte do corpo docente do desafio, pois não é remunerado, conta como horas de extensão para fazer parte das horas complementares para conclusão do curso. Como salienta o objetivo IV do regimento interno “possibilitar que graduandos dos cursos da UFPel exerçam atividades extracurriculares, proporcionando experiências profissionais diferenciadas” (UFPel, 2017, p.2).

A coordenação pedagógica foi criada por 2 alunas que faziam o curso de pedagogia, pois era uma necessidade de ter uma coordenação que dialogasse sobre a aprendizagem e a formação de professores que ocorria no Desafio. Com o regimento ela ganhou um estatuto de importância, sendo que pelo menos 1 bolsista deve ser coordenador pedagógico e compor a coordenação geral do programa.

Compete a coordenação pedagógica “(I) dar suporte pedagógico para as atividades do programa; (II) participar na elaboração do ciclo de formação de educadores populares e (III) promover acompanhamento pedagógico aos educandos e educadores quando solicitado” (UFPel, 2017, p.6). A sua presença no regimento interno do Desafio marca uma necessidade e obrigação de como curso oferecer e acompanhar seus alunos e

professores, pois compreendemos que a sala de aula é uma parte importante da formação, amparar e cuidar dos professores é fundamental.

Até o momento vimos como funciona a organização e a administração do Desafio, um passo importante para compreender o projeto como um todo que depende de muitas mãos para ir adiante em sua missão, mãos que juntas fazem o Desafio acontecer.

1.2. O PROCESSO DE ANÁLISE

Neste momento pretendeu utilizar as entrevistas para pensar na contribuição do Desafio para a formação docente, logo, compreender a palavra plena, pois é nesta palavra dada que constitui as cenas que nos interessa. Cenas do cotidiano da sala de aula, que abarcam situações de aprendizagem, que foram lembradas e ressignificadas pelo narrador no tempo em relação ao passado e o presente.

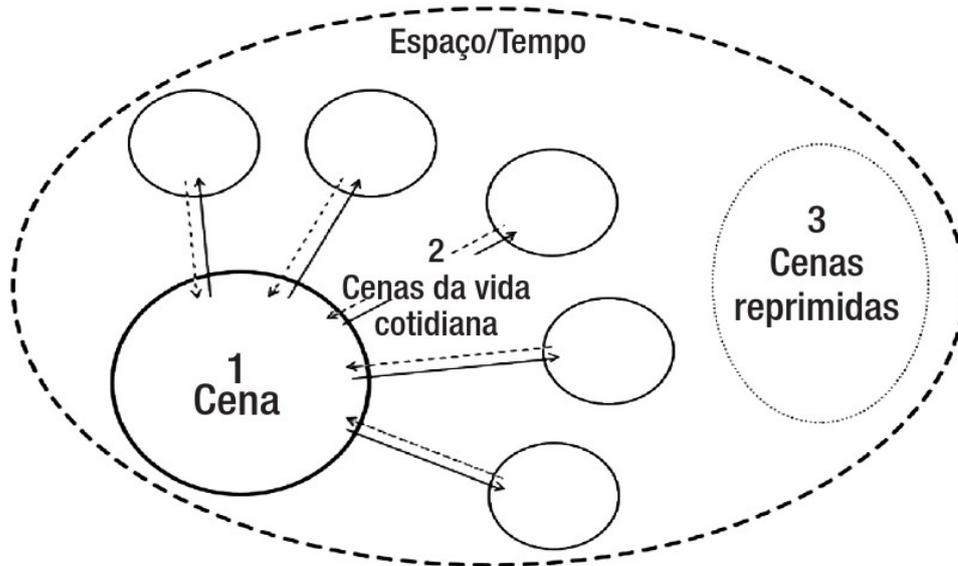
Deste modo a narrativa:

não é apenas a listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo quanto no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles são contados estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de sentidos do enredo. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92)

Os autores dialogam com Marinas (2007), que entende que as cenas são partes de uma história em sistema, este sistema que dá sentido a palavra dada que encontra a escuta atenta, e compreender que apesar das memórias serem espaçadas no tempo e no espaço fazem parte da construção do ser professor de geografia. E que, o fazer sentido está implicado na palavra dada de quem conta a história.

O próximo passo foi iniciar as análises das entrevistas inspirada na compreensão cênica, conforme esboço da Figura 1 (SANTAMARINA, MARINAS, 1994; MARINAS, 2007; FRISON, ABRAHÃO, 2019), uma vez que, trata-se de tensionamentos sobre “a história de vida particular e a fundamental comunicação de uma sabedoria prática, de um saber de vida e experiência” (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 261), uma compreensão que se dá por via oral, e por vezes não está subscrita na cultura dos documentos (textos), pois ao relatar a experiência docente é demarcado um tempo e um lugar, e por conseguinte, as cenas imbricadas nos lugares, que neste caso é o Desafio e a sala de aula.

Figura 1: Modelo de compreensão cênica de Marinas (2007) adaptado de Frison



Fonte: Frison e Abrahão (2019)

Segundo Frison e Abrahão (p.7, 2019) a figura 3 onde contém a composição das cenas, são: “(c1) a cena que reúne narrador e entrevistado na escuta que suscita a palavra dada; (c2) as cenas que se referem a múltiplos fatos e vivências da vida cotidiana do entrevistado; (c3) as cenas que foram ou estão reprimidas ou esquecidas”. Um vez que, estão subscritas em um espaço/tempo compartilhado entre narrador e entrevistado, onde as cenas 1 representa o espaço presente que são acessados com a permissão e a ação da palavra dada e a escuta atenta do entrevistador, onde as cenas 2 são as vivenciadas e lembradas pelos sujeitos da entrevista e a cenas 3 são as esquecidas, os momentos omitidos ao narrar-se.

Estes momentos são importantes para compreender a biografia de cada sujeito aqui analisado no seu processo de formação. Logo, “nomear como cena implica atribuir-lhe o seu peso específico de relação em que intervém a escuta, a vontade de transmitir e a reciprocidade como condição de reflexividade” (SANTAMARINA, MARINAS, p. 270, 1994, tradução da autora).

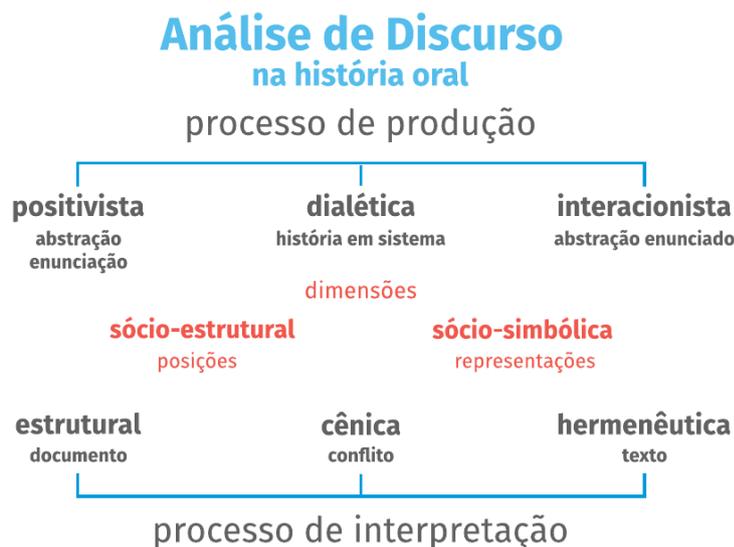
Optou-se neste momento analisar as cenas que foram ditas, lembradas e ressignificadas pelos professores ao longo de sua trajetória docente, este é um arsenal importante para iluminar nossa discussão, posterior sobre a formação de professores de geografia e, como foi o processo e desenvolvimento do aprender a ensinar geografia no

Desafio.

As narrativas dos professores entrevistados tensionou processos autorregulatórios de aprendizagem de geografia para aprender a ensinar, bem como, contribuiu para revelar as reflexões, os domínios dos saberes cognitivos/metacognitivos, as dimensões motivacionais e contextuais e a importância do envolvimento teórico e metodológico da geografia sobre as concepções e práticas do professor e de sua aprendizagem.

A interpretação destas cenas se deu por intermédio das situações expostas no ato de narrar-se, logo, com a interação dos fatos e acontecimentos, uma vez que os sujeitos intervêm, reatualizam, reelaboram os sentidos, as posições, as dimensões ideológicas coletivas para transpor em história narrada. Portanto, as cenas são movimentos internos e externos de algo declarado. Deste modo, constrói-se o contexto que ocorre no presente da narração e organiza as possibilidades de recuperação das situações do passado, de modo, que influência o texto do seu discurso (SANTAMARINA, MARINAS, 1994).

O discurso que está pautado na história em sistema que encontra-se, como a figura 2 demonstra:



Fonte: Simão e Frison (2020)

Em uma concepção dialética de produção da história e a cena acaba por estar entre a estrutura e o texto, pois queremos saber como se deu as representações e as posições que estão nas dimensões sócio-estrutural e socio-simbólica, a compreensão cênica persegue este intuito. Entendendo o conflito como uma situação de aprendizagem, por um lado, o professor aprendendo a ensinar, os bastidores da cena de sala de aula,

como foi este processo com o Desafio. Por outro lado, como foi autogerenciar, regular as crenças autoprejudiciais com o projeto.

A partir das situações exposta que ocorreram ao longo do Desafio, compreende-se o teatro da intimidade dos protagonistas das narrativas, que Marinas (2007) elenca como algo importante para compreender a produção cênica, que se dá entre sujeito-escuta-produção. Uma vez que, “o sujeito se constitui em relato de muitas maneiras, e que estas formam uma pluralidade de cenas que são efeitos e condições da linguagem” (p. 94, tradução da autora).

A partir das cenas e seus sentidos sobre o exercício da profissão docente produzidas durante as entrevistas, que colocou-se a intenção de (1) identificar as motivações em fazer parte do Projeto Desafio; (2) compreender como os professores avaliam essa inserção para o sucesso de suas aprendizagens como docente; (3) identificar as crenças de autoeficácia e/ou estratégias autoprejudiciais desses professores no que diz respeito à docência em geografia; (4) conhecer as estratégias de ensino e aprendizagem e as variáveis associadas a autorregulação da aprendizagem utilizadas no período de atuação docente; (5) qualificar se o desafio propiciou um pensar a geografia e a docência de forma estratégica.

Este método tem por intuito dar sentido e clareza as cenas produzidas pelos professores colaboradores, uma vez que é neste momento que as significações são desenvolvidas por eles e, são fundamentais ao nosso entender para desenvolver esta pesquisa, para, destacar o desenvolvimento profissional destes docentes. Da mesma forma, compreender que estas cenas estão inseridas em uma história e que esta história se comporta e está sistematicamente entrelaçada com as vivências, experiências realizadas por estes professores. Portanto, os sentidos, as significações e ressignificações realizadas na disponibilidade de escuta atenta da palavra dada, abre-se como a oportunidade para investigar.

A aprendizagem autorregulada é a categoria analítica utilizada para compreender os significados sobre a experiência que o Desafio contribuiu para a formação destes professores, por meios das cenas elencadas e narradas pelos docentes temos informações necessárias sobre a sua formação e a aprendizagem geográfica. Uma vez que, a investigação do campo docente tem pontos que merecem ser olhados com atenção e cuidado. Pois, a profissão professor é primeiramente humana e de desenvolvimento social e cognitivo para desenvolver as habilidades e competências necessárias.

2. CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: QUANDO A PRÁTICA DIALOGA COM A TEORIA

A interface que professores fazem ao compreender os conhecimentos geográficos para ensinar geografia é um universo singular, pois cada professor cria suas próprias crenças em relação à profissão docente e, conseqüentemente, ao ensino, estas que são difíceis de serem mudadas quando não há uma prática que prioriza esta mudança (MARCELO, 2009).

O profissional docente precisa compreender instâncias distintas e complementares que fazem-se presente no ato de ensinar, logo, é necessário que a formação compreenda estas relações para fortalecer o aprender a ensinar, que faz parte da profissão docente, para desenvolver este profissional vinculado às práticas de ensino. Portanto, o Desafio é compreendido como uma forma de vincular o professor à sua prática de ensinar geografia.

O projeto Desafio auxilia o pensar a geografia escolar, transpondo os conteúdos apreendidos da universidade para sala de aula, bem como ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência³ (PIBID) antes de adentrar a sala de aula como professora me possibilitou aprendizagens significativas. Uma vez que, as oficinas que eram oferecidas, tanto disciplinares, como interdisciplinares, auxiliaram a criar atividades e pensar, planejar e organizá-las como forma de atender os processos de aprendizagem.

O planejamento faz parte da formação de professores, é neste planejar que percebemos o que dá certo em uma turma e na outra não. Também, verificamos o que aprendemos na universidade e como será transposto para sala de aula, para os estudantes.

Compreender estes meandros faz parte dos saberes disciplinares e da experiência docente (TARDIF, 2014), quando está lidando diretamente com a sala de aula ou com projetos que ajudam na formação docente. Estes saberes disciplinares que abarcam os pressupostos teórico-metodológicos para pensar a formação docente em geografia e a

3 O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

importância de desenvolver materiais e conhecimentos de geografia escolar, conforme salienta Castellar e De Paula (2020), Castellar (2019) valorizam o estatuto epistemológico da geografia e qualificam a prática docente.

Para os autores, o estatuto epistemológico da geografia possibilita o pensar como uma prática em que se faz uso das representações e simbologias do espaço, objetivando a análise e interpretação de situações geográficas que despertem operações referentes ao raciocinar geograficamente, bem como promovem a argumentação científica e a resolução de problemas. Também destacam a capacidade humana de pensar suas espacialidades circunscritas nos espaços geográficos demarcados por territórios, lugares e, por vezes, com sentidos e significados, em que muitas vezes os processos atitudinais e processuais desenvolvidos contribuem para o pensamento geográfico com/sobre o espaço para, assim, melhorar as habilidades e competências geográficas.

Copatti (2019) e Copatti e Callai (2020), demonstram a importância de desenvolver o pensamento geográfico relacionado à prática docente, para que posteriormente, possamos compreender a adequação dos conceitos geográficos para a sala de aula e, por conseguinte, para a educação geográfica. As autoras ainda reforçam que é necessário compreender a relação da prática educativa e do pensamento geográfico na formação do professor de geografia, seja na formação inicial ou na formação continuada, visto que são importantes para desenvolver e aprimorar as estratégias de aprendizagens referentes ao pensamento geográfico.

Cavalcanti (2020) salienta que o pensamento geográfico é o guarda-chuva que abarca os conhecimentos geográficos - o modo de operar o raciocínio específico da geografia, que de acordo com Gomes (2020) está relacionado com a localização dos objetos de estudo, do fenômeno observado e percebido, a partir de imagens, mapas, croquis, quadros e saídas de campos. Neste sentido, Castellar (2020) discorre sobre a importância de investigar por perguntas os problemas postos aos estudantes, pois dessa forma estaremos estimulando processos cognitivos significativos para a aprendizagem geográfica.

A formação inicial de professores, tem que ser pautada por uma formação que assegure a importância e a imanência da geografia, pois ela é uma ciência que tem suas próprias leis, princípios, conceitos e métodos para racionalizar o espaço geográfico. O questionamento é fundamental para compreender situações geográficas diversas (SILVEIRA, 1999), que compõem a realidade do mundo do estudante, assim como a realidade da sala de aula que o profissional encontra-se exercendo sua profissão.

Essas situações geográficas, por vezes, segundo Dardel (2011) estão vinculadas as sensações, símbolos e movimentos internos do ser humano, que deseja compreender o mundo e a sua existência, como bem coloca na citação posterior.

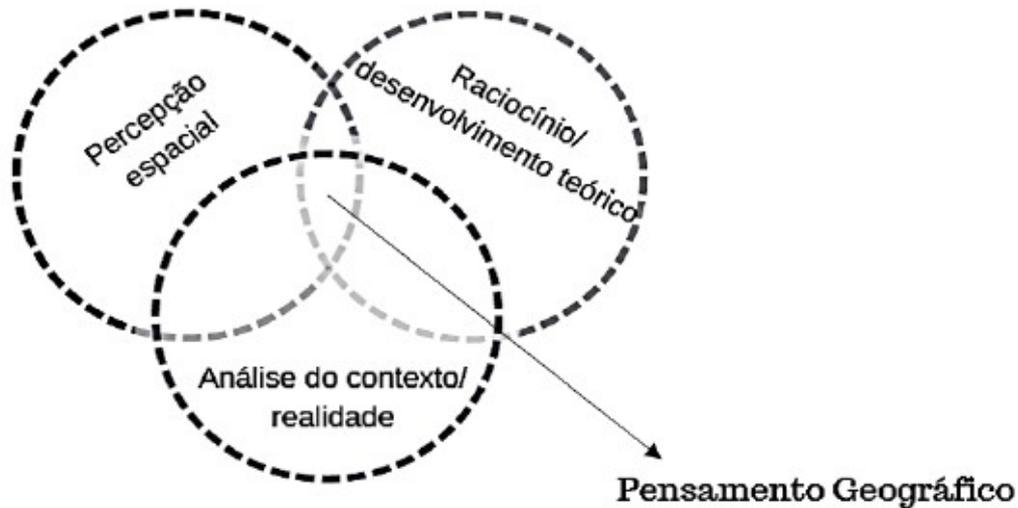
Do plano da geografia, a noção de situação extravasa para os domínios mais variados da experiência do mundo. A "situação" de um homem supõe um "espaço" onde ele "se move"; um conjunto de relações e de trocas; direções e distâncias que fixam de algum modo o lugar de sua existência. "Perder a localização", é se ver desprovido de seu "lugar", rebaixado de sua posição "eminente", de suas "relações", se encontrar, sem direções, reduzido à impotência e à imobilidade. (2011, p. 14)

Neste sentido a situação geográfica desenvolve a espacialidade, de modo que dá habilidades e competências para compreender o mundo do aluno, desenvolvendo a qualidade dos movimentos e suas distinções geográficas, como, o distanciamento, a aproximação de objetos ao espaço geográfico concreto. Uma vez que, há a compreensão geográfica do professor (BROOKS, 2015) que envolve essas situações para entender o que é melhor ensinar de geográfico para seus alunos. O professor não está isento da sua realidade geográfica, mas precisa compreendê-la para ter a ideia do que é geografia para si.

Deste modo, a questão espacial sempre teve um papel fundamental nas questões teórico-metodológicas desta ciência, como salienta Richter (2020), não é algo novo, mas sim algo que precisa ser revisitado para que possamos compreender as possibilidades pedagógicas de apreender do espaço, aprendizagens que marcam uma vida. Demarcar os aspectos cognitivos do aprender com o espaço, com a geografia e suas potencialidades é importante, assim, como também entender as fragilidades para superá-las.

Atualmente no ensino de geografia, algumas pesquisas (CASTELLAR, 2017; CASTELLAR, DE PAULA, 2020; DUARTE, 2016, 2017) questionam a importância do pensamento espacial para essa disciplina. González (2016) salienta a importância do pensamento espacial e do pensamento geográfico para promover metodologias referente a geografia. O autor também discorre sobre as diferenças destes dois modos de pensar, estando o primeiro centrado aos aspectos cognitivos da aprendizagem com a geografia, e o segundo aos aspectos sociais e físicos referente as análises geográficas. Há uma diferenciação destes conceitos, mas ao mesmo tempo, há um consenso que ambos se complementam.

Nesta perspectiva, Copatti (2019) salienta os três elementos, que compõem a, que estão intrínsecos na mobilização do pensamento geográfico referente à conhecimentos geográficos apreendidos sobre e com o espaço (figura 3).



Figura

3: Ilustração de elementos que constituem o pensamento geográfico

Fonte: Copatti (2019)

A autora destaca a proeminência da percepção espacial na análise do contexto do estudo e/ou pesquisa em sala de aula, de modo que o professor auxilie na formação do pensamento geográfico dos estudantes. Ainda, sinaliza que estes elementos são importantes para a compreensão do arcabouço teórico da disciplina e da prática docente referente a geografia. Pois é a partir daí que inserimos na prática maneiras de pensar pela geografia e compreender as coisas ao redor de si e do mundo.

Segundo Cavalcanti (2006, p. 34) “o trabalho da educação geográfica é ajudar os alunos a analisarem” o espaço geográfico a partir dos princípios, para “desenvolverem modos de pensamento geográfico, internalizarem métodos e procedimentos que captem a realidade vivida e a ‘apresentada’” pela geografia escolar, de modo que esses estudantes tenham consciência de sua espacialidade”. Uma vez que, “esses modos de pensar geográfico são importantes para a realização das práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais” (CAVALCANTI, 2006, p. 34).

A autora ainda destaca que os conceitos geográficos que perpassam o pensamento geográfico, tem sua funcionalidade na preparação de estudantes aptos a interpretar a realidade e a sua espacialidade como ela é, e interferir se possível. (CAVALCANTI, 2011). Nesse sentido, a função do professor seria a de mediar e

mobilizar o pensamento para desenvolver estes conceitos geográficos por meio de metodologias a partir de questionamentos, como por exemplo: Onde? Como? Quando? Entre outros que auxiliam aos estudantes compreender suas espacialidades e as dos fenômenos analisados. (CASTELLAR, DE PAULA, 2020; CAVALCANTI, 2019).

Compreender o lugar do professor e o seu ofício, o ensinar, é complexo, e requer compreender também como se dá o processo de aquisição de habilidades, saberes e as atitudes mobilizadoras na ação pedagógica. Portanto, há uma trama de conhecimentos e saberes que estão imbricados na profissão docente, compreender este entrelaçamento é um dos motivos para desenvolver estratégias que promovam saberes referente a geografia. Logo, aprendê-la como Castellar (2019, p. 230) propõe com “uma didática especial para educação geográfica”, requer compreender as estratégias de ensino que envolvam sequências didáticas, situações geográficas (SILVEIRA, 1999; CASTELLAR, DE PAULA 2020), como também a resolução de problemas que instigue a argumentação e despertem estratégias de aprendizagem reguladas e motivadas para aprender geografia.

Mas como propiciar na prática docente um ensino de geografia que favoreça a educação geográfica no âmbito escolar? Acredita-se que a resposta para esse questionamento está na formação inicial de professores, momento em que se deve promover um raciocínio e uma didática que auxilie na consolidação do arcabouço teórico e metodológico da Geografia, e que se explore a docência em contexto.

A experiência docente nos cursos de licenciatura, especificamente no curso de licenciatura em Geografia da UFPel, inicia-se com os estágios supervisionados, aqueles estudantes que não são trabalhadores tem o privilegio de fazer parte do PIBID e mais atualmente no ano de 2019 foi instituído o Programa de Residência Pedagógica⁴.

Neste interstício encontra-se o projeto Desafio, uma experiência significativa para aqueles profissionais que querem inserir-se nas práticas educativas e de gestão. O Projeto Desafio propicia aos alunos de licenciatura experiências de sala de aula, que vivenciam a interação entre professor e aluno, bem como, com as atividades extraclases, aqui denominadas de reuniões e monitorias. Por outro lado, a própria prática docente está imbricada com suas atividades de planejamento, organização de conteúdo, plano de aula, plano de ensino e o saber lidar com incidentes que surgem ao longo do ano letivo.

4 O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

São estas experiências que fazem o ser professor constituir-se em sua formação, pois a prática docente é, por excelência, a experiência da profissão professor, que permite biografar-se para compreender as dinâmicas que cercam este profissional e sua aprendizagem, pois, nesta perspectiva a autora Delory-Momberger acrescenta:

“toda aprendizagem – seja gestual, cognitiva, processual, etc. – insere-se numa trajetória individual em que acha sua forma e sentido em relação a um conjunto de saberes competências articuladas numa biografia; todo percurso existencial é um percurso de formação, porque organiza, temporária e estruturalmente, as aquisições e os aprendizados sucessivos dentro de uma “história”, de uma biografia de formação”. (2011, p. 343)

Pensar no contexto de formação, por si só é dar conta de saberes e conhecimentos fragmentados, e que em algum momento são acessados promovendo a consciência, um processo intrínseco da evolução humana - a aprendizagem, que está presente desde o primeiro dia de vida. Pensar na aprendizagem tendo como referência a formação de professores é um caminho um tanto árduo, visto que é preciso considerar mudanças, transformações e exigências que estão presentes em nossa sociedade, que influenciam, direta ou indiretamente, o exercício da docência.

Ainda mais, quando entendemos a aprendizagem como Eu, e também como dialógica, compreendendo que o processo formativo considera as estruturas cognitivas dos sujeitos da aprendizagem, o diálogo com os seus pares (o meio) e as crenças motivacionais e autoprejudiciais envolvidas na formação do sujeito. Considerando, dessa forma os processos cognitivos, sociais e emocionais que motivam e mobilizam o desenvolvimento de saberes e práticas na construção da aprendizagem, esse, ao nosso ver é um dos maiores obstáculos da formação de professores, promover a formação de profissionais que estejam aptos a entender que a aprendizagem é um processo autodirigido e autorregulado.

Para Frison (2016), pensar e discutir a docência constitui uma das problemáticas centrais para a mudança educativa. Trabalhar na perspectiva de questionar sobre como se deve assumir a docência é um fato que requer ser modificado, alterado, reorganizado constantemente. Para a autora, se o professor estiver impossibilitado de exercer sua capacidade intelectual de pensar sobre sua prática e de refletir sobre ela, ficará apenas com a tarefa e o compromisso de executar o que foi pensado e refletido por outros e nesta situação, certamente ele não terá o mesmo empenho, nem o mesmo desejo de traçar estratégias para mobilizar os alunos, para que eles tracem suas próprias estratégias, buscando ultrapassar as dificuldades e obstáculos (FRISON, 2016, p. 3).

Talvez para fazer sentido a formação precise ser repensada, como Nóvoa (2017, p. 1113) discorre em seu artigo, uma vez que, a escola está mudando, bem como os espaços de aprendizagem necessitam de comunidades que fortaleçam o “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor”. Este questionamento perpassa a nossa leitura sobre o projeto Desafio, em que o professor ao se inserir na dinâmica do curso pré-universitário compreende as demandas que perpassam a profissão docente.

O professor Nóvoa (2017) em suas ideias sobre a formação profissional do professor desenvolve o princípio da posição para pensar sobre este tema. Destaca logo de início que a posição é sempre relacional a situações com o ambiente e as pessoas. Por conseguinte, estar no Desafio é estar predisposto a compreender um conhecimento profissional que te tornará professor, é necessário uma disposição pessoal do futuro professor para conseguir lidar com as imprevisibilidades e incertezas da profissão.

Entender que o Desafio é um espaço e lugar híbrido para a formação de professores, converge na ideia de que há diferentes formas e atividades realizadas no projeto, desde o planejamento de aula, a burocracia da secretaria, as reuniões gerais onde culminava mentes pensantes e que queriam o melhor para o programa. Neste sentido Nóvoa (2017, p. 1114) contribui para pensar que “é necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores”.

Nesta perspectiva Nóvoa (2017, p.1116-1117) dá argumentos substanciais para pensar as 4 características propostas pelo professor para pensar este espaço (Desafio) a partir de “(1°) um lugar comum a formação e a profissão, (2°) um lugar de entrelaçamento, (3°) um lugar de encontro e (4°) um lugar de ação pública”.

Todavia, então o Desafio seria a casa comum da formação de professores, que tem sua própria característica, que tem por objetivo prezar pelo conhecimento e uma ligação forte com a comunidade menos favorecida da cidade de Pelotas, de modo que configura este lugar institucional que reconhece a formação de professores centrada na profissão.

Uma vez que, propicia um lugar de entrelaçamento que vislumbra outras possibilidades de agir, sentir e aprender a profissão, pensar além da universidade e da escola. Logo, também é um lugar de encontro entre estudantes e professores onde cria-se sua própria atmosfera de relações humanas, havendo um intercâmbio com a escola e a universidade, mas transformado em um outro espaço de aprendizagem, uma comunidade que precisa

desenvolver melhor a formação e a profissão de seus professores (NÓVOA, 2017).

Esta profissão que encontra no entrelaçamento de saberes relacionados ao Desafio, a convergência e a colaboração necessária para criar, construir e recriar ciclos de formação para pensar o papel do professor no programa que reconheça o conhecimento, como forma de autoconstrução e reflexão da prática, da ética de ensinar algo a alguém. Mas que, pense sobre a sua disciplina e a contribuição dela para a formação cidadã. Pois a ação pública é a inserção de jovens e adultos na universidade pública, que ao longo dos 27 anos, vários estudantes conseguiram ingressar e cursar as suas graduações e construir sua carreira profissional. Há um sentimento de pertencimento neste espaço, é de fato uma casa que constrói vidas de professores com o entrelaçamento de tramas que envolvem a motivação de ser professor, o conhecimento, a prática e a ética de ensinar alguém.

Nesta perspectiva Nóvoa (2017) discorre sobre as 5 formas de pensar a posição do professor em relação a formação e a profissão, que ocorra conjuntamente e que esteja conectado e interligado com as ideias até aqui propostas. Portanto utiliza-se de terminologias distintas e que inter-relacionam como: (a) disposição pessoal, (b) interposição profissional, (c) composição pedagógica, (d) recomposição investigativa e (e) exposição pública.

Cada uma destas terminologias tem sua intencionalidade para pensar a questão profissional do futuro professor, que é necessário verificar a predisposição do futuro professor e torná-la disposição pessoal para compor seu próprio conhecimento de mundo, disciplina, cultura e ética, para assim, compreender que a imprevisibilidade e a incerteza existe dentro da sala de aula.

O Desafio fornece estas incertezas dentro dos seus espaços, em sala de aula com os alunos, bem como nas mais diversas reuniões como as de área, a geral e pedagógica. Como também, os seus ciclos de formação de educadores populares. Há uma construção constante sobre as formas de lidar com as imprevisibilidades.

Outra observação é que para formar o futuro professor é preciso de outros professores experientes, que atuem em sala de aula, bem como compreendam a funcionalidade do Desafio, seus objetivos e que caminhe ao lado do professor inexperiente, auxiliando, apoiando sua prática, tirando suas dúvidas e solucionando problemas. Deste modo, temos a interposição profissional quando os professores se formam em colaboração e integração caracterizando uma comunidade de aprendizagem profissional.

É notável a congruência destas afirmações para pensar projetos e programas que auxiliem na formação e profissionalização docente. Uma vez que, há conhecimentos que são construídos no fazer e ser professor, um campo de conhecimento que envolve a vida docente, pois:

A entrada de um professor imprevisto na sala de aula coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reações involuntárias. É o primeiro gênero de conhecimento. Ao dominar o ritmo da sala de aula, as relações que a compõem, o professor acede ao segundo gênero de conhecimento. A capacidade de compreender a “essência” do ensino, e sobre ela falar, representa o terceiro gênero de conhecimento. Este último gênero é, também, uma maneira de viver profissional e, por isso, constitui-se no interior de uma dada comunidade docente. (NÓVOA, 2017, p. 1127)

Esta comunidade é composta de professores dispostos em compreender e interpor-se profissionalmente o viver a docência. Assim, para a construção de uma vida profissional docente é necessário aprender a sentir como professor, e este processo é realizado em uma comunidade docente com relações profissionais com outros professores. Lembro de me reconhecer enquanto professora no PIBID e no Desafio, pois, havia uma comunidade de professores supervisores da escola, professores principiantes e aqueles que estavam concluindo suas trajetórias nestes projetos, estas relações humanas são fundamentais para sentir a profissão.

Deste modo, temos a composição pedagógica quando no fazer e agir da profissão tomamos decisões importantes sobre o que ensinar, como ensinar, relacionar o conhecimento de disciplina com as situações cotidianas da escola, de modo como citado por Nóvoa (2017):

Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. [...] É a capacidade de integrar uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao colectivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico. (NÓVOA, 2017, p. 1127)

O sentido pedagógico, a intencionalidade de desenvolver algum conceito geográfico em turma, para uma aprendizagem humana e significativa, para aprimorar habilidades e competências em geografia, é o foco do professor em sala de aula. Uma vez que os conhecimentos geográficos acadêmicos e escolares transitam entre si e são dinâmicos como pontua Brooks (2006) e, também, dependem do conhecimento psicológico e pedagógico que constitui a prática da profissão docente e, caberá a cada professor encontrar a sua forma de ensinar e construir a sua composição pedagógica,

este professor quando não pensa e racionaliza sua prática acaba por cair em uma ação sem reflexão e criticidade.

A profissão professor precisa compreender que os alunos são o instrumento de análise processual e constante, sem pesquisa em sala de aula, não há inovação e metodologias diversas, deste modo, compreender a dinâmica da turma, as relações estabelecidas entre si e a escola nos auxilia. De tal modo, que é necessário uma recomposição investigativa que auxilie a prática, como salienta Nóvoa:

O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola. (NÓVOA, 2017, p. 1128)

Neste trecho, como pontua Nóvoa, é necessário um diálogo, uma investigação sobre a rotina deste profissional, para a partir desse entendimento recompor práticas pedagógicas, encontrar a transformação necessária em sala de aula e na prática docente. Mas primeiro precisamos compreender e dominar os processos que envolvem a pesquisa na profissão docente, como os professores incorporam e praticam a ciência no seu dia a dia.

Como salienta Nóvoa (2017, p. 1130) “a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum”. Esta frase sinaliza a posição que o autor toma para finalizar as 5 terminologias, a última que discorre sobre a exposição pública que demarca a importância do espaço público para a formação profissional docente, onde há investigação e exposição do que é produzido, realizado pela escola e seus profissionais, as conversas entre pares para pensar uma profissão e uma formação centrada no conhecimento “terceiro” que se dá no momento que está disposto a aprender a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor.

Neste sentido, os professores colaboradores da pesquisa viam o projeto como parte da sua vida e formação, e compreendiam a importância de estar disposto a criar e fundamentar práticas que compõem a dimensão ética e em desenvolver uma vida cultural e científica própria, que seja densa de conhecimentos pedagógicos, psicológicos e geográficos bem feitos, mas que atentem a um outro conhecimento referente ao viver a profissão, pois, durante a formação aprende-se a construir uma espessura e uma densidade científica e, por vezes esquece da relação humana, da formação fundamentada na profissionalização docente (NÓVOA, 2017).

Pensar o Desafio como um processo de formação docente que fortalece a profissão, portanto sua continuação é importante, não só como uma maneira de auxílio aos estudantes de baixa renda a ingressarem na universidade, mas como uma forma de promover o duo formação-profissão. E neste sentido, ao verificar as narrativas de autoformação identificamos a importância que o projeto teve para esses professores, auxiliando-os o pensar, o aprender, o sentir a docência, com diálogo entre a teoria e prática, conforme exposto pela professora Alice ao se referir a esse distanciamento dos conteúdos trabalhados na universidade e os conteúdos escolares, no nosso caso, a geografia escolar.

Também de ver depois a forma como eu iria passar esses conteúdos, porque eu tinha uma ideia de conteúdo da universidade, da graduação, que foi uma crítica que agente fez bastante durante o período de licenciatura, que os conteúdos eram muito distantes daqueles que a gente dava depois lá na sala de aula. (Professora Alice)

Deste modo, os escritos de Brooks (2006, 2015) salientam a distância que por vezes existe entre as definições de geografia escolar e a geografia acadêmica. A autora corrobora para pensar cada geografia como um constructo epistêmico dinâmico, sendo que uma influência a outra, mas com saberes especializados. Em sua pesquisa ressalta a importância de compreender o conhecimento especializados de professores de geografia para a educação básica, que é necessário entendermos a sua construção na vida destes professores. Os professores, portanto, “são informados por sua própria compreensão geográfica, sua imaginação geográfica e seu conhecimento da matéria acadêmica” (p. 30). Este tripé de combinações perpassa pelo conhecimento geográfico dos professores ao da experiência dos professores na disciplina escolar.

Para além deste aspecto sobre a construção da profissionalidade destes docentes, o professor Miguel salienta a importância do Desafio ao lhe dar a base para sua formação e profissionalização docente, para Nóvoa (2017) é essa comunidade (casa) que favorece a construção do saber docente, que difere de outros saberes e que precisa ser desenvolvido ao longo da formação.

A base. O Desafio é a minha base, base como professor. Todo o conteúdo que eu tenho, eu carrego do Desafio para a minha vida agora, minha postura como professor, como profissional, quem me preparou como me posicionar, como falar, como agir. (Professor Miguel)

Foi meu primeiro contato com sala de aula e com aluno, então para mim é de extrema importância o Desafio nesse sentido, com esse primeiro contato essa, como a gente diz, quebrar o gelo que a gente tem com o medo de como os outros vão te olhar, o que eles vão achar, enfim. Então essa questão inicial, para mim, foi o mais importante no Desafio. (Professora Alice)

Acho que isso é uma das coisas que mais deve ser sinalizada na minha entrevista, por que diversidade de saberes, de conhecimentos para compor um arcabouço é importante e, principalmente na profissão de professor e isso é algo que não depende simplesmente da vontade dele, mas das experiências que o professor puder ter durante a sua formação. (Professor Pedro)

Os três trechos citados auxiliam a compreendermos como é importante uma prática voltada para experiências significativas na prática docente, pois, os saberes para a diversidade, os conhecimentos necessários para compor o arcabouço teórico desses professores foram adquiridos na prática em diálogo com a teoria. A teoria entrelaçada com a prática dá sentido a formação, uma formação humana que compreende realidades distintas, por sua vez, tem seus saberes especializados como Nóvoa (2017) salienta.

Neste sentido, as entrevistas com os docentes também promoveram a compreensão de que não só aspectos de base como os pressupostos teórico-metodológicos da geografia são construídos nessa experiência com o Desafio, mas os medos e os receios, de como se comportar, como se relacionar com os alunos, bem como estar na frente deles e comunicar-se, as vezes o Desafio é o primeiro contato de um professor em sala de aula, e o projeto também promove o enfrentamento dos medos, autorregulando e contribuindo para a superação das estratégias autoprejudiciais dos futuros professores.

Estes professores identificam que somente os estágios curriculares e supervisionados não dão conta de todo o dimensionamento da profissão e, que são de curto prazo para compreender a profissão docente, logo, o Desafio seria um “pontapé inicial para ser” e desenvolver as características necessárias para a formação de professores, pois, é feita na relação com os seres humanos, com os conhecimentos pedagógicos da profissão.

A oportunidade que temos de experimentar algumas questões que veremos em teoria na universidade e que muitas vezes o estágio não é suficiente para podermos exercitar, eu acho que o Desafio é uma porta para isso e é uma experiência, um curso e um projeto incrível, ele tem suas especificidades como não é um estágio, não é um emprego remunerado e não é igual aos outros cursinhos porque o público é diferente, as condições de trabalhos são diferentes, os objetivos são diferentes, então, pelo menos na época em que participei os objetivos eram muito mais do que simplesmente ir dar uma aula para eles passarem no vestibular. Isso tem a ver com as pessoas que constituíam aquele espaço também, neste sentido para mim foi importante e acredito que estas 2 coisas andam juntas não existe formação docente sem formação humana, não existe aperfeiçoarmos nossas características enquanto professor, docente se nós não repensarmos nossas formas de agir e pensar em relação ao mundo, a sociedade e as outras pessoas. (Professor Miguel)

É perceptível também que este “ponta pé inicial” para a profissionalização destes docentes foi o começo para repensar e se adaptar a outras situações, que foram se configurando, conforme exposto pelo professor Miguel “o desafio foi importante neste sentido por me desenvolver enquanto professor e também ser humano”. Os docentes sinalizam ainda que as aprendizagens geradas, a partir do curso preparatório promoveram outras nuances para a formação, auxiliando-os na posterior inserção à carreira na rede municipal, estadual, privada e/ou federal, pois, cada momento há alguma necessidade a ser apreendida e é necessário uma reconfiguração das práticas de ensino com a geografia constantemente.

Andrade e Costella (2020, p. 354) discorreram sobre a pertinência de ensinar uma geografia contextualizada, que reconfigure o olhar do professor docente diante da sua prática, para assim, criar e desenvolver “estratégias de aprendizagem que criem condições para que o aluno adquira a capacidade de analisar sua realidade sob o ponto de vista geográfico, respondendo aos novos desafios da sociedade atual, assim também, a geografia tem por função, além do currículo escolar promover e potencializar práticas de educação geográfica que possibilitem ao educando desenvolver raciocínios espaciais, visando à construção de consciência geográfica, ou um olhar geográfico sobre o mundo.

O professor Pedro em sua entrevista reforça a importância desse “olhar” como uma qualidade a ser adquirida ao longo da profissionalização, pois esse é um dos sinais que a comunidade escolar oferece: “eu tive a oportunidade de ir aperfeiçoando meu olhar para essas coisas, treinando o olhar, e acho que treinar o olhar é algo que exige experiência e esses projetos nos dão essa possibilidade”(professor Pedro) de construir o olhar atento e uma escuta atenta sobre a profissão docente, pois ao longo de sua trajetória a diversidade cultural, a pluralidade são aspectos que identificam este professor com a geografia, com um olhar diverso para a sala de aula, e principalmente para os estudantes, que eles podem contribuir para as práticas e atividades a serem desenvolvidas.

Uma vez que “a Geografia é por natureza a ciência que possibilita a leitura do mundo” (ANDRADE; COSTELA, 2020, p. 354), esta leitura é diferente para cada estudante, o que ele depreende do mundo ao seu redor incentiva a pensar geograficamente sobre os objetos, as relações, as conexões, as análises e analogias. Deste modo, Brooks (2006, 2015) salienta a importância destas experiências de mundo para o professor pensar a sua disciplina e, é nessas análises que o professor apreende o

que é geografia para si, para, logo em seguida, ensinar a disciplina, pois segundo a autora esta compreensão diferirá como o professor lecionará.

Por isso, a importância dos processos autorregulatórios ao longo da vida docente, as entrevistas demonstram como cada professor lida com o seu próprio desenvolvimento profissional, com sua própria aprendizagem e como sua experiência humana pode influenciar suas práticas cotidianas. Frison (2016) salienta uma necessidade de pensar sobre sua prática, pois estes professores percebem que a experiência com o Desafio foi válida para sua formação, enquanto base propulsora sobre o ser professor, mas reconhecem a necessidade de refletir sobre a continuidade do seu processo de formação docente ao longo de suas trajetórias.

3. APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

Entre os conhecimentos que precisamos desenvolver ao longo da formação, pensar o aluno é fundamental, compreender como o ser humano está em desenvolvimento com os seus processos mentais, emocionais e motivacionais que levam a descoberta de sentimentos e valores de autoeficácia sobre a aprendizagem para desenvolver o exercício da docência. Qual a importância de pensar a aprendizagem autorregulada na docência em geografia?

É um desafio pensar este constructo para a formação docente, uma vez que estes professores tem dificuldades em pensar e nomear os conhecimentos dos processos de aprender para ensinar. Pois, é uma atividade tão automática, mas ao mesmo tempo inerente a prática da profissão docente, uma vez que, as próprias crenças destes professores refletem ao que foi enraizado em sua vida escolar, quando chega-se a sala de aula durante a formação inicial não há uma mudança, mas a repetição de algo que já se conhece (MARCELO, 2009).

Para haver um desenvolvimento profissional do professor é necessário compreender e modificar a prática docente, só assim ocorrerão mudanças significativas. Marcelo (2009) salienta que um plano que pense a formação de professores para mudança da prática em sala de aula, deve promover mudanças nos resultados das aprendizagens dos alunos, para assim, ter uma alternância nas crenças e nas atitudes desses professores.

Para alcançar esse resultado os docentes precisam se entenderem como agência humana e ter a “capacidade de coordenar as habilidades de aprendizagem, a motivação e as emoções para alcançar suas metas” (WOOLFOLK, 2010, p. 350).

A aprendizagem autorregulada se enquadra nesta pesquisa como possibilidade de pensar a formação docente em prol do ensino e aprendizagem e, promover que os professores sejam autorregulados. As autoras Frison e Boruchovitch (2020) salientam a necessária atividade de promover e potencializar as estratégias de aprendizagem autorregulada para que os estudantes, que aspirem ser professores desenvolvam competências para dar continuidade aos seus projetos de vida.

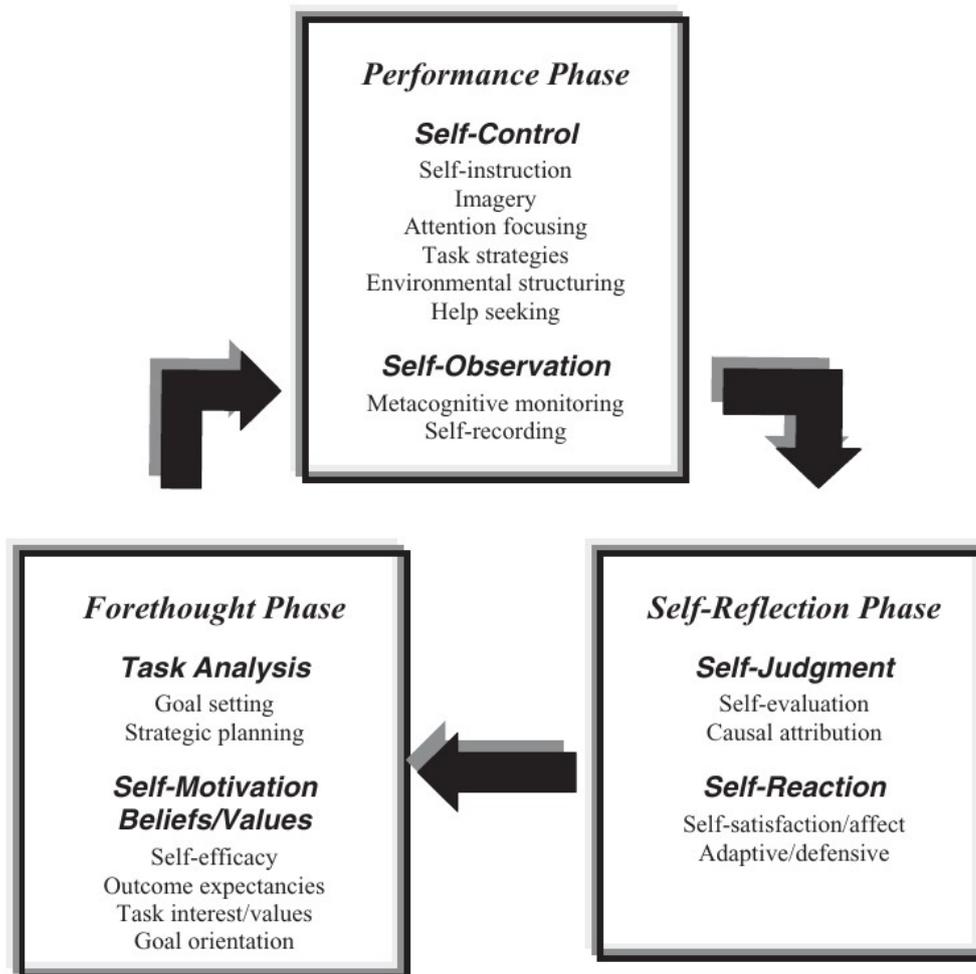
Os autores Schunk (2012) e Woolfolk (2010) consideram importante compreender a aprendizagem autorregulada como um construtor que promove o desenvolvimento de estratégias de motivação, avaliação, eficácia e auxilia o estudante a pensar e agir em

frente as dificuldades da formação, tomar conhecimentos da tarefa, da matéria, das exigências e das dificuldades para se preparar de forma adequada que corresponda com as suas próprias necessidades de aprendizagem.

Dias e Boruchovitch (2020) destacam, que os estudos realizados (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011; ZIMMERMAN, 2013; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018) mostram a autorregulação como um aspecto decisivo para um melhor desempenho acadêmico dos estudantes universitários e revelam também que alunos mais autorregulados têm maior motivação, organização, disciplina e persistência diante das dificuldades, atributos esses que promovem a aprendizagem e o melhor desempenho escolar.

A compreensão que os autores (SCHUNK, 2012; ZIMMERMAN, 2002, 2013) utilizam sobre a autorregulação da aprendizagem é apoiada na reciprocidade triádica (BANDURA, 2008), que determina que o ser humano autorregula-se dependendo de fatores ambientais, pessoais e do comportamento humano, de modo que suas aprendizagens, em aspectos mais amplos, auxiliam na sua vivência em sociedade. Zimmerman (2000, 2008) define a autorregulação da aprendizagem como um processo autodiretivo no qual os estudantes transformam as suas capacidades mentais em competências acadêmicas. Assim, a autorregulação pressupõe que os estudantes sejam metacognitivos, motivados e partícipes ativos do seu próprio processo de aprendizagem. Ademais, referida autorregulação envolve também uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011; ZIMMERMAN, 2013; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Pode-se dizer ainda, que a autorregulação da aprendizagem é um processo autodirigido e apresentado por meio de três processos que ocorrem durante a aprendizagem: a fase de antecipação, a fase de execução e a fase de autorreflexão, conforme o modelo didático de Zimmerman (2002, 2013), na figura 4. Estas três fases são cíclicas e retroalimentam-se, pois, a aprendizagem autorregulada requer compreender a tarefa a ser realizada para estabelecer metas e planejar as próximas ações para alcançá-las. Deste modo, temos a fase de antecipação, onde também há o interesse para realizar a tarefa e as motivações e crenças que serão mobilizadas para desenvolvê-las.



Fonte: Zimmerman (2002, 2013).

O planejamento é uma parte importante deste constructo, pois é a partir dele que teremos a ação para atingir as metas e os objetivos propostos anteriormente na fase de antecipação. Neste momento, o foco está na execução das atividades, tarefas a serem realizadas, o aluno mobilizará seu arsenal de estratégias cognitivas para desenvolver as aprendizagens necessárias de acordo com o grau de facilidade ou dificuldade das tarefas propostas, portanto podem recorrer a técnicas de imaginação, autoinstrução, autocontrole, foco da atenção, independentemente daquela que selecionou para realizar a tarefa, caberá o estudante adaptar-se ao meio (estrutura ambiental) para executá-las, também pode-se pedir a ajuda de colegas e professores para conseguir sanar quaisquer dúvidas e/ou dificuldades. Ao mesmo tempo que emprega estas técnicas está em

constante auto-observação, assim, monitorando as estratégias metacognitivas, como pensamos e realizamos estas tarefas, de modo que possa realizar o autorregistro.

A fase de autorreflexão compõem-se em duas variáveis: o autojulgamento e a autorreação. O autojulgamento diz respeito ao que está sendo realizado até o momento, como procedeu e o que pode ser mudado, deste modo atribuímos eventos, situações, pensamentos causais que justifiquem as escolhas feitas, e/ou o modo que procedemos. Assim, a autoavaliação encontra-se em uma variável constante do processo. A outra variável é a autorreação, pois o autojulgamento sobre as atividades realizadas podem nos autossatisfazer e gerar afeto, ou ser adaptativa, ou defensiva e repelir o estudante de querer aprender tal conteúdo.

As crenças de autoeficácia sobre o que está sendo realizado e seus resultados direcionarão o estudante para as suas aprendizagens. De tal maneira, que possibilita o recomeço do processo ou cria-se obstáculos em relação a aprendizagem. Nessas crenças está imbricada a subjetividade do sujeito com a aprendizagem, e as suas próprias dificuldades na construção do conhecimento.

Neste sentido, Woolfolk (2011, p. 372, tradução minha) discorre que a aprendizagem autorregulada auxilia a compreensão de estratégias motivacionais e de aprendizagens para compreender as variáveis psicológicas dos estudantes, e que por sua vez elas estão associadas aos fatores contextuais de ensino. Uma vez que, tem por finalidade “uma perspectiva que define aprendizagem como as habilidades e a vontade de analisar tarefas de aprendizagem, definir metas e planejar a realização de uma tarefa, aplicando essas habilidades e, acima de tudo, fazendo ajustes no seu desenvolvimento”.

Portanto, compreender as fases e subprocessos que ocorrem no desenvolvimento da aprendizagem do futuro professor, é promover a autorregulação de processos que estão em constante transformação na formação, mas precisamente regular-se para aprender, e realizar as tarefas, assim, desenvolver o uso de conhecimentos estratégicos.

Promover a autorregulação também é importante para que não se caia no erro de apenas instrumentalizar, uma vez que, é necessário compreender “o autêntico significado e o sentido do ensino estratégico: conseguir com que (todos) os estudantes sejam mais reflexivos e autônomos aprendendo” (MONEREO, POZO, CASTELLÓ, 2004, p. 264). Mas como promover o ensino estratégico na formação do professor de Geografia?

O ensino estratégico, por sua vez pode criar situações, neste caso geográficas, para compreender o mundo que nos cerca, para mobilizar os eixos de procedimentos, como, aquisição, interpretação, análise e raciocínio, compreensão, organização e

comunicação. Uma vez que, cada eixo mobiliza outras ações, para assim instrumentalizar os estudantes, bem como torná-los reflexivos de sua própria atividade cognitiva e social. Deste modo, o que vem delineando-se, até aqui, é a importância de formar professores estratégicos e autorregulados para aprender, pois eles serão mais eficazes em ensinar geografia, seja pela pesquisa em sala de aula ou por resoluções de problemas, que auxiliem a pensar geograficamente.

Santos e Boruchovitch (2009, p. 347) discorreram sobre a importância dos professores compreenderem as estratégias de aprendizagem para sua autonomia e para ensinar, pois um docente estratégico promove que os seus estudantes sejam estratégicos com suas aprendizagens e as autorregulem. Pensar a formação docente que priorize um ensino estratégico é fundamental para torná-los “aprendentes (ao escolher, elaborar e organizar a informação que deve aprender) e como ensinantes (ao planejar a sua ação, a fim de fornecer ao aluno um modelo de utilização estratégica dos procedimentos de aprendizagem)”.

A formação destes professores precisa ser estratégica, para que aprendam a lecionar geografia, para conseqüentemente, contribuir para o ensino de estudantes estratégicos.

Ao analisar as cenas dos professores entrevistados identificamos que por vezes eles compreendem os processos autorregulatórios sobre a docência, mas não conseguem nomear as estratégias usadas, ou simplesmente, não se detém a essas atividades específicas do como estudar, como ministrar os conteúdos, como se “comportar” em frente da sala de aula. As estratégias por trás dessas atividades específicas do ser professor, não são “automáticas” elas são promovidas por processos metacognitivos de pensar os conhecimentos pedagógicos e geográficos em sua prática, mas os professores não foram provocados a pensar nessas estratégias no decorrer de sua formação. Sendo assim, eles não pensam nem tomam nota desses conhecimentos que, por muitas vezes, também podem ser adquiridos por observação de outros, ou por experiências da vida docente.

Os professores identificam a importância de saber ensinar o conteúdo de geografia, pois é uma forma de identificação profissional do ser professor de geografia. É perceptível também nas cenas dos entrevistados, como o domínio do arcabouço teórico, metodológico e de prática se configuram como crenças de autoeficácia na formação dos profissionais, como salienta o professor.

Então quando eu falo em base, Maiara, eu falo em eu saber ser professor com

o conteúdo de geografia, saber ensinar o conteúdo de geografia, saber me comportar como professor, saber os meus compromissos e saber as minhas responsabilidades como professor, isso é ter a base. (Professor Miguel)

A professora Alice deu sentido a sua formação como uma característica já premente em sua própria constituição, lembrando cenas de sua infância e as brincadeiras como ela diz: - “ na verdade, a vontade de ser professora, ela vem muito antes disso, é uma vontade lá da infância. Desde pequena eu já tinha um quadro que eu brincava com os bonecos, eu colocava assim e ficava ali as tardes passando coisa no quadro, apagando e explicando...” Neste momento ela se lembrou da situação de aprendizagem que viveu em sua época escolar e que foi significando a sua escolha pela profissão, outro passo foi identificar qual disciplina componente ela escolheria e acabou optando pela geografia. Esta cena dela brincando de ser professora é uma crença que foi forjada ao longo de sua trajetória escolar até a formação, logo, dá indícios sobre a postura de seus professores em momento da sala de aula, mas de qualquer forma o sentimento de cuidar do outro perpassava a sua escolha

A professora passou um tempo distante da sala de aula, pois fazia parte da direção escolar, então ela ressalta que:

agora a sala de aula é muito mais fácil para mim, muito mais tranquilo lidar com os problemas da sala de aula porque eu já tive essa experiência de fora. De ver como que as coisas funcionam, o que dá certo e o que não dá. Claro, ainda tenho muito para aprender, com certeza, porque é muito recente, são nove anos só de Estado, mas essa experiência de gestão para mim foi muito boa, em termos de enxergar ali o meu colega, o meu aluno de maneira diferente. (Professora Alice)

Durante o tempo que passou pela gestão escolar se deparou com situações que a própria formação e o Desafio não a prepararam, segundo a docente momentos conturbados na escola, lidar com os alunos e, compreender as necessidades destes, lidar com as mães e pais de alunos que compõem a comunidade escolar, outras relações que o Desafio não permitiu criar ao longo de seus 2 anos no projeto, claro que criamos relações outras com estes pares que fazem acontecer na comunidade do Desafio. Logo, em seguida contribui com a fala:

porque quando a gente está só em sala de aula, a gente tem uma visão muito restrita das coisas. A gente não vê a dificuldade que é organizar, gerir uma escola, administrar os colegas. Embora tivesse aquela experiência de coordenadora de disciplina lá no Desafio, foi algo muito simples e muito tranquilo, porque todos queriam estar participando, todos queriam de alguma forma ajudar e contribuir. E aí a gente chega em uma realidade escolar onde os colegas também estão desmotivados de forma emocional, de forma financeira, de N motivos, e é bem diferente. (Professora Alice)

A professora traz outros pontos nestas duas cenas que compõem este diálogo, a

gestora de escola e a coordenadora de disciplina, e compara estas duas funções durante sua formação e logo em seguida no exercício da docência que foi gerir, mitigar, aconselhar, organizar, se relacionar, e ao mesmo tempo não se afetar de modo que prejudicasse suas funções emocionais diante dos acontecimentos, e a própria desmotivação de colegas que se sentem com baixo autoestima para ensinar, o salário não sendo pago, as realidades que a rede estadual sul rio-grandense vive e viveu nesses últimos anos, só agravada com a pandemia que trouxe outra perspectiva para pensar a sala de aula.

A motivação segundo estudos recentes (PANADERO, 2017; BZUNECK, 2009; BORUCHOVITCH, 2009; BZUNECK, BORUCHOVITCH, 2016; SCHUNCK, 2012; WOOLFOLK, 2011) é um componente que precisa ser estudado e compreendido como um constructo multidimensional e complexo, que pode ser desenvolvido a partir da autorregulação e estratégias de aprendizagens para redimensionar os efeitos negativos da desmotivação e entender quais as estratégias que levam a um ganho da motivação. Quais as atitudes que merecem ser melhor desenvolvida para isto acontecer, nesse caso onde professores se sentem desmotivados por valores extrínsecos, como o salário não ser pago mensalmente, ou por não ter um aumento salarial como forma de valorização da profissão docente, desvalorização social, entre outros, a motivação acaba por ser encontrada em outras situações e nos próprios alunos, na luta a favor de uma educação melhor e de qualidade para todos.

A motivação como um aspecto multidimensional e complexo, como destacam Bzuneck e Boruchovitch (2016, p. 77), levou outros investigadores a realizarem estudos para compreender as relações de crenças e valores das tarefas. Cabe salientar, “o valor de realização ou de importância pessoal consiste em se apreciar a relevância de se engajar em um curso de ações porque elas contribuem para confirmar aspectos salientes do *self*”, neste caso o professor ao longo de sua formação e profissionalização vai confirmando estas especificidades para si, que constitui sua identidade profissional.

As cenas retratadas nas entrevistas e o *self* de cada entrevistado configuram situações de conflitos que, por vezes, geram a identidade profissional específica de cada professor. A motivação e a autorregulação necessária para o engajamento nas atividades, precisam compreender o *self* como uma característica ímpar para perseverar na profissão. De modo que auxilie a motivação para continuar na profissão. Percebe-se como a motivação tem que ser autorregulada pela agência humana que a compõem, tanto em aspectos sociais como emocionais, e estes conhecimentos tornam os seres

humanos mais aptos para progredir, tomar decisões, autoconhecer, alcançar suas metas e objetivos. Além disso, refletir sobre o seu próprio *self*.

4. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: O DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO

As estratégias de aprendizagem autorregulada utilizadas a partir da teoria social cognitiva (BANDURA, 2008) auxiliam a nossa compreensão sobre os aspectos de contexto dos estudantes de licenciatura, e nos dá embasamento para pensar as estratégias cognitivas e metacognitivas na formação de professores. Uma vez que, propiciam “o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem cognitivas, destinadas a ajudar o aluno – futuro professor –, a organizar, elaborar e integrar a informação e, também, às estratégias metacognitivas, responsáveis pela manutenção dessa aprendizagem” (DIAS; BORUCHOVITCH, 2020, p. 9-10).

A manutenção dessas aprendizagens é um ponto importante ao se tratar de aspectos motivacionais, como continuar e perseverar na formação para se tornar professor de geografia, como é verificado nas cenas analisadas dos entrevistados.

Os professores entrevistados nessa pesquisa, relataram que no decorrer de sua formação ao chegarem no projeto Desafio vislumbravam como crenças o “quebrar o gelo da sala de aula” e criar vínculos formativos com os alunos, e assim, aprimorar e aprender a ser professor.

Ah, eu me via muito insegura naquela época. Primeiro porque tu não estás formado, então tem aquela coisa ‘tu és estudante’. Mesmo tu tá te preparando ao máximo, lendo, pesquisando, levando a aula pronta de uma maneira que ficasse legal, interessante, tu te sentia inseguro. Hoje eu já me sinto mais segura de entrar numa sala, acolher os alunos e falar... (Professora Alice)

Como a professora Alice demonstra em sua fala, a insegurança anda ao lado do futuro professor, mas ao longo do tempo e com a experiência de lecionar isso acaba por se amenizar, dando espaço a uma profissional mais segura ao entrar na sala de aula e acolher seus alunos. Em algum momento esta professora, e assim como o professor Miguel também, criaram pensamentos que corroboraram para manter a motivação na profissão, apesar de haver aspectos negativos como problemas que surgem no percurso.

A motivação desses professores são os estudantes, pois para eles o aluno é o centro da sua profissão, eles ensinam geografia para estes alunos, e são professores de geografia deles, estes alunos cobram do professor o auxílio na aprendizagem de geografia, é o sentido e o significado desses professores com sua identidade profissional.

Nesta perspectiva a experiência de estar naquele espaço, de haver uma

preparação anterior ao momento de sala de aula com estudo, leitura, pesquisa para promover uma aula atraente e motivadora para esses estudantes, demonstram aspectos de estratégias autorreguladas que ativam a fase de antecipação, o planejamento a medida que o professor estabelece objetivos para a aula, verifica suas motivações em preparar a matéria de geografia, e as motivações para com o grupo de estudantes que quer atingir.

Isto é feito de forma intuitiva por vezes, mas pensar e aprimorar essas estratégias levando em consideração outros aspectos que não estão imbricados somente com a geografia, mas por exemplo, como, é o ambiente de sala de aula e como é possível melhorar este espaço de aprendizagem, qual é o ambiente familiar dos alunos e se propiciam um estudo, se há algum problema, e como podemos mediar estas situações sociais e pedagógicas, faz parte do constructo da autorregulação da aprendizagem, que pode ser aprendidos.

Neste sentido a professora colaboradora da pesquisa demonstra sua preocupação em desenvolver conteúdos apropriados para os estudantes, sendo essa uma das dificuldades que teve quando iniciou sua experiência em sala de aula e verificamos aspectos importantes de estratégias autorregulatórias, como:

os conteúdos eram muito distantes daqueles que a gente dava depois lá na sala de aula. Ali eu já comecei a visualizar que, para eu dar aula eu teria que primeiro estudar para dar aula. Então não era simplesmente achar que aquilo que eu estava aprendendo na universidade eu iria passar para o aluno da sala de aula ali no início no Desafio. Pra mim, esse foi o primeiro obstáculo, que era justamente tentar adaptar esses conteúdos acadêmicos aos conteúdos escolares. (Professora Alice)

Aspectos que já foram identificados nas cenas anteriormente se acentuam, dando sentido ao que era necessário naquele momento - estudar para lecionar, pois os conteúdos eram distantes da realidade do curso pré-universitário, assim como a docente muitos professores, acreditam que a universidade os iria preparar para o ofício completo do ser professor, todavia se depararam com a necessidade ainda maior de tempo de estudo.

Para além de aspectos de tempo de estudo, a professora Alice foi privilegiada (de acordo com seu relato), por não precisar trabalhar para estudar e se sustentar, os pais foram as âncoras que ajudaram e deram apoio para seus estudos. Bem como, sempre teve incentivo por parte deles a estudar, ler e construir seu conhecimento. Este incentivo foi a motivação extrínseca necessária para a professora perseverar no curso e na profissão, fez com que sua prontidão de tomar decisões fosse proativa e adaptativa em

frente as situações complicadas.

Sempre gostei muito de estudar, meus pais sempre me incentivaram muito, principalmente a minha mãe, em termos de leitura, de comprar livros, de ficar me cobrando, mas de uma maneira boa, essa parte de estudos. E outra que eu não precisava trabalhar, tinha todo o tempo disponível para me engajar em atividades que o curso oferecia, cursos de extensão, bolsas que foram surgindo. (Professora Alice)

Por outro lado, muitos estudantes da graduação, principalmente de cursos noturnos, não tem essa possibilidade para usufruir e tem a dupla jornada de trabalho e estudo. Deste modo, as crenças autoprejudiciais podem acabar por prevalecer, atrapalhando o sucesso acadêmico e interferindo na motivação para realizar as tarefas necessárias. Não foi o caso dos professores Pedro e Miguel que apesar das adversidades perseveraram na graduação, pois havia uma motivação intrínseca para tornar-se professor e superar seus medos, receios e angústias.

Bem como, o professor Miguel precisou trabalhar para conseguir residir na cidade, e o professor Pedro no início de sua formação precisou trabalhar para ter seu sustento, logo em seguida conseguiu uma bolsa remunerada no PIBID. Assim as motivações extrínsecas ou intrínsecas nos cercam e podem ser positivas ou negativas, podem auxiliar na formação ou prejudicar, mas conhecê-las é fundamental para saber por onde trilhar as metas e os objetivos. Neste sentido, reconhecer a reciprocidade triádica e como o papel do ambiente (social e o contexto) e suas inferências no comportamento humano é de suma importância para a compreensão do ser professor.

Nas cenas discutidas com os colaboradores ficou a lacuna de como identificaram e superaram as crenças autoprejudiciais que poderiam ter sido devastadoras para o sucesso acadêmico e da sua profissão, mas permaneceram em frente as solicitações propostas durante a formação. Conseguimos identificar algumas dessas crenças que podem prejudicar ou motivar os futuros professores, mas as estratégias utilizadas por eles para superar as dificuldades ficam em um campo nebuloso de difícil acesso.

As cenas também sinalizam para a importância da cooperação dos colegas em frente as suas dificuldades como foi falado anteriormente, a comunidade de professores de geografia estabelecida no Desafio foi uma forma de criar laços e vínculos com os professores mais antigos e um pouco mais experientes que contribuíam para a formação dos novos professores, logo, conversas sobre o conteúdo e a forma como eram ministrados e discutidas entre os colegas, era e é uma rede de apoio para que os professores principiantes não se "assustassem" com as demandas que estavam por vir na profissão. O que para os entrevistados faz toda a diferença em comparação aqueles

futuros professores que, infelizmente, tem a experiência de sala de aula somente no estágio.

Conhecer o arcabouço teórico e metodológico da geografia é importante, mas emergir nos saberes que envolvem a geografia escolar é fundamental para a base e o desenvolvimento profissional docente. O professor Miguel precisou verificar sua postura frente a esse desafio de conhecer e decidir qual caminho seguir.

Não sou um professor na escola privada e outro professor na escola pública, nas duas eu sou o mesmo professor. Dou o mesmo conteúdo, tenho as mesmas cobranças, ensino da mesma maneira. Mas eu sou uma pessoa, tenho um perfil na escola pública e um na escola privada, isso a vida de professor me fez ser, infelizmente. (Professor Miguel)

O professor Miguel nas cenas discorre sobre as diferenças de ser professor de escola pública e privada, assim destacando a importância dos ambientes escolares para pensar a profissionalização docente, pois esse professor precisou autoavaliar sua conduta e perspectivas de ser professor para esses dois contextos. O professor Miguel já lecionava em escola privada quando ingressou na rede de ensino básico do estado, e ao rever sua prática teve que se adaptar ao contexto da escola, introduzindo por exemplo, o livro didático em sua rotina.

Ainda precisou se autoavaliar diante da situação e, assim, fazer atribuições causais para suas escolhas e mudanças na sala de aula do estado. Para, reorientar os objetivos, as motivações e a meta de ser professor da Educação de Jovens e Adultos⁵ (EJA) no estado. E sua fala o professor enfatiza que precisou rever certas crenças, reorientar-se diante das dificuldades e compreender que espaços de aprendizagens eram os da escola pública, compreendendo a realidade dessas escolas, suas estruturas e o que lhes é oferecido.

O professor Pedro participou 3 anos no Desafio, tendo a possibilidade de também ser coordenador de disciplina como os outros entrevistados. Pedro conta em sua narrativa a importância que sua escolha de curso lhe deu, pois como o professor Miguel os dois trabalhavam enquanto cursavam a licenciatura em geografia. Por parte do Professor Pedro houve uma identificação com aqueles alunos que faziam parte da comunidade do Desafio, bem como com a proposta do projeto de auxiliar estudantes de baixa renda do município de pelotas.

Ambos os professores identificam e qualificam o projeto como importante para a consolidação da profissão, uma vez que, a partir do Desafio eles compreenderam o que é

5 É uma modalidade de ensino destinada ao público que não completou, abandonou ou não teve acesso à educação formal na idade apropriada.

ser professor, e aprenderam ao longo do projeto a pensar suas aulas, tanto no que diz respeito ao conteúdo, como em sua prática como professores.

O professor Pedro em sua história tem outro ponto que merece destaque, pois ele foi bolsista do PIBID. Dias e Boruchovitch (2020, p. 9), verificaram em pesquisa realizada anteriormente, que as atividades desenvolvidas no PIBID auxiliam para o acréscimo de um

conjunto de atividades planejadas etapa por etapa, o que revela a preocupação dos educadores, mesmo que de modo não explícito, em planejar intervenções que contribuam para a autorregulação das aprendizagens, bem como para tornar significativo o processo de ensino para seus alunos.

Uma vez que o PIBID auxiliou a pensar a profissão docente e junto a isso, rever a prática educativa destes professores que priorizassem aspectos do desenvolvimento humano, e de certo modo, autorregular estes professores em seus processos formativos. E se inter-relacionando com a comunidade escolar do Desafio, então a fala do professor Pedro dialoga com ambas iniciativas.

Percebo que existe uma diferença quando professores participam desse tipo de ação de programa e projeto no sentido da sua formação mesmo, sabe, isso não quer dizer que seja melhor ou pior, talvez algumas coisas que alguns professores não terão descoberto no seu estágio, eles vão descobrir só na sala de aula depois e podem se surpreender. (Professor Pedro)

No sentido da profissão docente as cenas dos professores nos revelam as surpresas que podem ocorrer na nossa profissão, e quando passamos por projetos que temos apoio de outros professores, essa aprendizagem contribui para pensarmos sobre as atribuições causais da nossa prática docente. Assim, um problema para este professor do projeto Desafio foi não ter “naquela época uma orientação, alguém que vai ficar contigo, acompanhando o teu trabalho e orientando a forma de tu trabalhar se é melhor, ou se é pior”, diferente do PIBID (Professor Pedro).

No Desafio há uma autonomia e liberdade ímpar que não encontrará em outros lugares, neste sentido sempre há uma autoavaliação de si e da sua prática, sendo assim caso a prática deste professor for eficaz ele não atribuirá situações causais que o prejudique, mas se for identificado crenças autoprejudiciais, isso atrapalhará o rendimento deste professor, ter um orientador/coordenador criará, talvez, situações mais adequadas e o professor orientador conseguirá mediar esta situação delicada que interfere na autoestima para ensinar e motivar o desenvolvimento de atividades necessárias para aprender a professorar.

Portanto, a fase de autorreflexão impulsiona a continuar, ou desistir das tarefas e,

assim, podem prejudicar os futuros professores, se caso a desistência for grande, de modo que precisamos mediar essas crenças para que se tenha uma efetiva autoeficácia para ensinar.

Observa-se, então, como as crenças desses professores os impulsionaram para se tornarem professores de geografia, óbvio que essa pesquisa, não promoveu o levantamento de todas as crenças que perpassaram a formação, mas acreditamos que as citadas aqui, apresentam um panorama de sentidos para as suas próprias formações, as recordações dos professores entrevistados nos possibilitou reconhecer o impacto que essas crenças possuem em suas trajetórias docentes.

Nestas trajetórias percebeu-se as influências das cenas esquecidas ou não faladas e, como, salienta Menezes (2021) são momentos da entrevista que o professor colaborador escolheu não falar sobre aspectos importantes que causam algum tipo de vergonha, julgamento de quem analisará, posteriormente as entrevistas, portanto, fica nas entre linhas e dão a entender algo que não podemos ter clareza.

Em alguns momentos das entrevistas os professores deixaram pontas soltadas, por não quererem discutir aquela questão, por não estarem confortáveis com a memória daquela cena que fez com que configurasse de forma diferente seu exercício docente.

Há uma miríade de motivos e sentidos que não estão explícitos sobre os fatos que não envolvem um diálogo claro com a memória lembrada, talvez, sejam memórias dolorosas durante o exercício docente, este é o caso do professor Miguel que teve sua prática docente julgada pelos seus colegas professores da rede estadual de ensino básico sobre suas atividades no ensino privado e como ele ensinaria geografia no ensino público. O professor relatou apenas uma parte e de modo sucinto, pois ele não queria lembrar ou falar daquelas cenas que no momento o prejudicaram, mas depois conseguiu se distanciar e raciocinar, colocar as emoções de lado e se posicionar sobre os eventos ocorridos de modo a se favorecer.

Outro caso foi a professora Alice quando estava exercendo seu cargo de vice-diretora vivenciou momentos dolorosos na sua profissão, a preocupação com os alunos que estavam em situações delicadas em relação a família e que transpareciam na escola. A professora não adentrou por demasiado neste assunto, mas ressaltou como aquilo estava a prejudicando nos últimos anos de direção da escola. Pensou em desistir da carreira docente, mas antes de fazer isso resolveu voltar para a sala de aula, onde diz ela que se encontrou novamente.

Acredita-se que existe valores, que perpassam a transmissibilidade da informação

para a professora-pesquisadora, e também é notável a falta dessa comunicação para pensar o pensamento de professor de geografia (COPATTI, 2019) sobre a sua aula e o seu ensinar. De modo que, não adentraram nas estratégias específicas que desenvolveram para aprender e ensinar geografia, outro aspecto que pode ser preocupante, mas é importante salientar, os professores não pensam com rigorosidade sobre as estratégias de aprendizagem por falta de conhecimento e tempo.

Durante as entrevistas e depois analisando-as percebe uma falta de engajamento por parte do professor pensar a dinâmica da sala de aula e da aprendizagem, por vezes, adentram outras questões de demanda da escola, que a disciplina fica em segundo plano. Acredito que existam crenças tão arraigadas na profissão docente que quando os professores pensam suas aulas não conseguem dialogar sobre suas dinâmicas, parece ser uma tarefa difícil expor o passo a passo, ou explicar como funciona sua aula de geografia e quais são as aprendizagens específicas da disciplina.

Os professores no ato da entrevista reconhecem que o Desafio auxiliou o pensar o ensino de geografia em sua prática de sala de aula, com os conteúdos e como abordá-los em cada turma, de formas diversas para auxiliar a apreensão da matéria. Neste momento criam-se formas estratégicas de ensinar que não foram explicitadas durante as entrevistas. Dificultando a apreensão sobre a maneira que pensam a geografia e a docência na sua profissão.

Segundo Cavalcanti (2011), e a autora já salientava a importância de haver discussões e debates teóricos sobre os processos de conhecimento, logo, sobre os aspectos epistemológicos da ciência geográfica na formação de professores. Além também do debate didático e essencialmente epistemológico, devido ao campo de ensino específico, no caso a geografia. O professor precisa compreender os aspectos cognitivos, sociais e emocionais para ensinar geografia e desenvolver um pensamento teórico crítico.

Neste caso, pensar e aplicar a aprendizagem autorregulada ampara o professor na sua prática docente, devido a esses três aspectos (cognitivos, sociais e emocionais) estarem imbricados ao ensinar geografia. Logo, auxilia o professor a compreender o seu próprio processo de conhecimento com as aprendizagens geográficas, facilitando, assim, ao lidar com as situações diversas que encontram-se em sua formação.

Deste modo, as estratégias de aprendizagem são construídos que promovem o pensar sobre como os alunos e os professores desenvolvem suas tarefas, métodos e metodologias para ensinar, quando estes sentem dificuldade de explicar esses processos, talvez seja por não terem clareza do que são estratégias de aprendizagens.

Essa pesquisa demonstra um deficit na formação inicial de professores, uma vez que, durante este período pouco foi desenvolvido ou valorizado na formação sobre as estratégias de aprendizagem para realizar tarefas e recursos didáticos de forma a valorizar as aprendizagens com o pensar geográfico.

Assim, conhecemos as estratégias de ensino e aprendizagem básicas que foram desenvolvidas e aperfeiçoadas durante a atuação docente no Desafio, de modo implícito, como os professores desenvolveram as variáveis associadas da autorregulação da aprendizagem, de forma a desenvolver competências e melhorar sua autoeficácia.

Deste modo, identificou as crenças de autoeficácia e/ou estratégias autoprejudiciais desses professores que progrediram em suas carreiras ensinando geografia, de modo que as crenças autoprejudiciais não prevaleceram tanto, quanto as crenças de autoeficácia. Estas características associadas as crenças, a prática docente na perspectiva da formação de professores, demonstram que eles tiveram êxito e aprenderam com o Desafio a superar suas falhas e isto influenciou futuramente em sua profissão.

Logo, pensar sobre as estratégias de aprendizagens com o olhar atento a aprendizagem autorregulada faz pensarmos não só em aspectos cognitivos e metacognitivos, mas os aspectos de contexto de formação inicial, e por conseguinte, profissionalização docente que acaba ganhando um destaque melhor, promovendo que este contexto influencie e gere o engajamento para tornar-se professor.

Mas fica ainda a pergunta, como os aspectos cognitivos e metacognitivos influenciam o professor na sua profissão?

Temos alguns indícios demonstrados nesta pesquisa sobre os aspectos de contexto com a família, o Desafio e a relação com professores experientes. Uma vez que, mostram sua influência sobre os futuros professores, logo, destaco o quão importante foi para esses professores a sua colaboração no Desafio, como ressaltado ao longo de suas narrativas, dando sentido a sua vida de professor e a profissionalização docente.

As cenas retrataram vivências e experiências com a docência em geografia e suas aprendizagens autorreguladas durante um período de formação inicial, assegurando a importância do projeto Desafio para construir um lugar que valorize a profissionalização docente, com bem os professores elencaram, um espaço de aprendizagem com o ensino de geografia, sendo o “ponta pé inicial” para concretizar a experiência docente ainda em formação inicial.

Este lugar expôs ao nosso ver, sentidos e significados de uma formação vivida e

experienciada com os saberes específicos de geografia e da formação, assim, constituindo uma rede de tramas e significados que transpassam para as análises. Por conseguinte, identificou-se as motivações que levaram estes professores fazerem parte do Desafio e, como estes professores avaliaram essa inserção para o sucesso de suas aprendizagens como docente, de certa forma foi um ganho de experiência para atuarem com sucesso nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo identificar a partir de narrativas de autoformação, aprendizagens autorreguladas adquiridas no decorrer do projeto Desafio Universitário que deram sentido as vivências de professores de geografia.

É importante compreender que esta perspectiva da aprendizagem autorregulada para entender os meandros da formação inicial, nos mostrou propositiva para analisar os fatores que desafiaram e potencializaram os professores durante as suas trajetórias de tornar-se professor. Pois, não nascemos professores, nos tornamos e é legível entender como se dá alguns aspectos da construção da professoralidade.

Deste modo, a autocompetência trata-se “das crenças que os indivíduos possuem sobre suas capacidades e habilidades” (BORUCHOVITVH, 1994, P. 132), neste caso, os professores buscaram desafios para testar suas habilidades e capacidades para ensinar a disciplina, por vezes atribuíram situações causais, como, o choque da realidade que vivenciaram, e as competências que foram necessárias para aprender a ensinar.

Estes professores mostram em suas trajetórias a busca pela autocompetência em ser professor e, encontraram no Desafio a experiência que eles julgavam necessário naquele momento, para torná-los competentes para ensinar geografia, assim, as atribuições causais estão localizadas num espaço de aprendizagem, bem como a sensação de controle, mesmo que minimamente da sala de aula e a busca por estabilidade ao ensinar geografia.

Por conseguinte, os professores julgaram sua atuoeficácia ao fazer parte do projeto, pois queriam ensinar geografia da melhor forma possível para seus alunos. A experiência com o projeto Desafio tornou-os de alguma forma eficazes em ensinar a matéria, e compreender a comunidade de aprendizagem constituída naquele espaço.

As motivações dos professores em participar do Desafio se deram pelo desejo de tornar-se competente e eficaz ao ensinar geografia, pode-se dizer que o tornar-se professor requer diversas atividades, crenças, e atitudes, a participação no projeto possibilitou a experiência de estar em sala de aula e compreender a sua dinâmica, além de criar relações possíveis com a geografia e a sua formação inicial.

O projeto segundo os professores auxiliou a compreender a dinâmica da sala de aula, como se comportar em frente aos alunos, a lidar com os conteúdos geográficos escolares, e a compreender que a sala de aula é um ambiente imprevisível e orgânico,

como outros espaços do Desafio. Estes espaços dependem de pessoas para torná-los humanos e significativos.

Nesta pesquisa, se compreendeu algumas variáveis associadas a autorregulação da aprendizagem, que compete a autocompetência e a autoeficácia, pois durante as entrevistas verificamos que os professores se tornaram aptos e aprendizes de suas profissões de forma que transparecesse as habilidades de ensinar geografia, com o auxílio dos estudantes que davam aval para a sua professoralidade.

Uma vez que, as estratégias de aprendizagem que tentamos encontrar, ora não são explícitas, ora comentadas, pois mostra-se uma lacuna na formação do professor em compreender estas estratégias. Ao nosso ver, a formação inicial desses professores não incentivou o pensamento de estratégias na formação-profissão.

A formação de professores é um campo de estudo que precisa pensar na qualidade do ensino e da aprendizagem para os professores, para que possamos melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem na educação básica (ANDRÉ, 2010). Mas ao mesmo tempo, formar um professor requer a compreensão de perspectivas, crenças e práticas distintas que desafiam a formação, tornar-se professor, acaba por ser um processo multidimensional, idiossincrático e contextual (FLORES, 2010).

Corroborando com o pensamento de Flores (2010, 2014, 2015) e Nóvoa (2017), é necessário ter comunidades de aprendizagens que priorizem a formação inicial e que explicitem as crenças e as teorias implícitas que os futuros professores trazem de momentos passados como alunos da educação básica, para só assim compreender o desenvolvimento da formação inicial, dando sentido e potencializando a reflexão e o questionamento sobre os fundamentos de como tornar-se professor de geografia.

A pesquisa pretendeu elucidar as variáveis associadas a aprendizagem autorregulada para compreender este processo multidimensional, idiossincrático e contextual, com os três professores entrevistados, cada um narrando sua trajetória com o Desafio e como foi tornar-se professor de geografia.

Nesta singularidade de narrativas observou-se a importância da variável do contexto, visto que, no coletivo de professores que naquele momento participaram do Desafio junto com os docentes colaboradores da pesquisa, configurou-se um processo relacional com a atividade contextual com o lugar e com as pessoas que se encontravam naquela comunidade de aprendizagem, denominando-se a casa da formação (NÓVOA, 2017).

A multidimensionalidade da formação-profissão encontra na aprendizagem

autorregulada uma maneira de compreender as tramas e os enlaces sobre a formação do professor de geografia, assim destacando as crenças, as motivações e as estratégias de aprendizagem relacionadas à formação inicial destes professores. Pois, é um campo de estudo que precisa ser melhor compreendido para construir uma formação sólida e fundamentada com seus pares.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista Actualidades Pedagógicas**, n. 5, Jul./dez., 2009.

ANDRADE, C. M. S.; COSTELLA, R. Z. As dimensões pessoais e profissionais na construção identitária dos professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 345-363, jan./jun., 2020.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, vol. 33, núm. 3, set./dez., p. 174-181, 2010.

BANDURA, A. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

BASSO, F. P.; ABRAHÃO, M. H. M.B. Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 1, p. 171-189, jun. 2017.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição a psicologia escolar. **Psicologia: pesquisa e teoria**, v. 10, n. 1, p. 129-139, 1994.

_____. Aprender a aprender: Propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **Educação Temática Digital**, v.8, n. 2, p. 156-167, 2007.

_____. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409., set./dez., 2014.

BROOKS, C. Geographical Knowledge and Teaching Geography. **International Research in Geographical an Environmental Education**, n. 15, v. 4, p. 353-369, nov., 2006.

_____. Geographical knowledge and professional development. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, jan./jun. 2015.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. BORUCHOVITCH & BZUNECK (Org.) **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**, Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 7, n. 2, ago./dez., 2016.

_____. A autorregulação da motivação e das emoções: inter-relações, implicações e desafios. In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafio, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CALLAI, H. C. A geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: Moraes, E. M. B.; MORAES, L. B. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2010.

CASTELLAR, S. M. V. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.7, n.13, p. 207-232, jan./jun., 2017.

_____. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. **Signos Geográficos**, v.1, 2019.

_____. Metodologias ativas e avaliação formativas na educação geográfica. In: **Projeto Segundas Geográficas**, Tocantins, Universidade Federal de Tocantins, 2020. Acessado em: 16 de outubro de 2020, Disponível em: https://youtu.be/o0HZiVrN_m0.

_____. O raciocínio geográfico como método para o ensino de geografia na educação básica. In: **Ciclo de Webinars Diálogos Geográficos da Unicamp**, Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, Associação de Geógrafos Brasileiros, Campinas, São Paulo, 2020. Acesso em: 30 de outubro de 2020, Disponível em: <https://youtu.be/gzfgY5hQgAY>.

CASTELLAR, S. M. V. DE PAULA, I. R. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.10, n.19, p. 294 – 322, jan./jun. 2020.

CAVALCANTI, L. de S. Bases teórico-metodológicas da geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: ROSA, D. E. G. et al. **Formação de Professores: concepções e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

_____. Ensinar geografia para autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia**, v. 7, n. 1, p. 193-203, out. 2011.

_____. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. 1º. ed., Goiânia: Editora C&A Alfa Comunicação, 2019.

_____. Professor de geografia: trabalho docente, formação e seus desafios. In: **9º Webinar NEPST**, Colegiado de Geografia, Universidade Federal do Vale de São Francisco, São Francisco, 2020. Acessado: em 25 de setembro de 2020, Disponível em: <https://youtu.be/Xj2xbf0vSjs>.

COPATTI, C. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica**. Tese de doutorado, Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí, 2019.

_____. Pensamento Pedagógico-Geográfico e o ensino de geografia. **Signos Geográficos**, v. 2, n. 2, 2020.

COPATTI, C.; CALLAI, H. C. A ciência geografia e a construção de um pensamento geográfico de professor. **Acta Geográfica**, v. 14, n. 34, p. 163-181, jan./abr. 2020.

CUNHA, N. de B.; BORUCHOVITCH, E. Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. **Pro.posições**, v. 27, n. 3, set./dez., 2016.

DARDEL, E. **O homem e a terra: a natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DIAS, L. C.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem autorregulada e formação inicial de professores de Geografia: uma revisão sistemática de literatura. **Revista de Educação PUC-Campinas** v. 25, e204568, 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, v.27, n.01, p.333-346, abr., 2011.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, se./dez., 2012.

DUARTE, R. G. **Educação Geográfica, Cartografia escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. Tese de Doutorado, Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016.

_____. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos da educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 187-206, jan./jun., 2017.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NOVÓIA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed., Natal: EDUFRN, 2014.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez., 2010.

_____. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 59 out./dez. 2014.

_____. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abr. 2015.

FRISON, L. M. B. Encontro com a docência: narrativas de autoformação que revelam aprendizagens autorregulatórias. **Revista Artes de Educar**, v. 2, número especial, p. 204-216, jun./out., 2016.

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011

FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educação & Pesquisa**, v. 45, e. 190102, 2019.

FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafio, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Histórias de vida e pesquisa (auto)biográfica: circuitos que incluem de tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 71-90, jan./abr. 2020

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação Revista do Programa de Estudos Pós-graduados**, n. 46, p. 71-80, 1º sem., 2018.

GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

_____. A geografia é uma forma de ver e uma forma de pensar. In: **Aula Inaugural 2020/1**, Departamento de Geografia, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2020. Acesso em: 15 de setembro de 2020, Disponível em: https://youtu.be/jl_GQKeNXjc

GONZÁLEZ, R. de M. Pensamiento Espacial y Conocimiento Geográfico em los Nuevos Estilos de Aprendizaje. In: **Nativos Digitales Y Geografía en el siglo XXI: Educacion Geográfica y sistemas de aprendizaje**. XI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía, Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante, 2016.

JOSSO, C. M. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7º ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

MARINAS, J. M. **La escucha em la historia oral. Palabra dada**. Madrid: Editorial Síntesis S. A., 2007.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, dez., 1998.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n.8, p. 7-22, 2009.

MENEZES, V. S. **“AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS...” PROFESSORES?: das narrativas (auto)biográficas docentes à resignificação de (Geo)grafias**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS, Brasil, 2021.

MONEREO, C.; POZO, J. I.; CASTELLÓ, M. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, C.; MARCHESI, A. PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia da educação escolar. 2º. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

NOVÓIA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NOVÓIA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed., Natal: EDUFRRN, 2014.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 7, n. 166, p.1106-1133 out./nov. 2017.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. **Anales da psicología**, v. 30, n. 2, p. 450-462, 2014a.

_____. Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. **Psicología Educativa**, v. 20, p 11-22, 2014b.

PANADERO, E. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. **Frontiers in Psychology**, v. 8, art. 422, 2017.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PORTUGAL, J. F. TORRES, E. C. Tornar-se professora de geografia: narrativas, memórias e histórias de vida-formação e aprendizagens na/da/sobre a docência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, n. 17, p. 05-26, jan./jun. 2019.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRRES, J. (Org.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994. p. 259-285.

SANTOS, O. J. X.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem na formação dos professores: uma análise da produção científica. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 346-354, set./dez., 2009.

SCHUNK, D. H. **Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa.** 6º ed., México: Pearson Education, 2012

SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, v. 4, n. 6, jan./jun., 1999.

RICHTER, D. **A linguagem cartográfica e o pensamento espacial: onde está a geografia?** In: Projeto Segundas Geográficas, 4ª Edição, 2ª Sessão, Tocantis, Universidade Federal de Tocantins, 2020. Acesso em 15 de setembro de 2020. Disponível em: https://youtu.be/X8Z_luy3E0M.

SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contexto educativo. **Cadernos da educação**, v. 45, n. 2, mai./ago. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17º ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

UIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão (COCEPE). **Resoluções nº 10/2015 e nº 26/2017.** Dispõe sobre a criação do regimento interno do Desafio Pré-universitário Popular. Pelotas: COCEPE UFPel, 2017. acessado em: 6 de julho de 2022, disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/desafio/projeto/>

WOOLFOLK, A. **Psicología educativa.** 11º ed., México: Pearson Educación, 2010.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M; PINTRICH, P; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-regulation.** New York: Academic Press, p.13-39, 2000.

_____. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166 –183, 2008.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Self-regulated learning and performance: as introduction and an overview. In: ZIMMERMAN, B.J.; SHUNCK D. H. **Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance.** Routledge/Taylor & Francis Group., 2011.

_____. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice**, v.41, n. 2, p. 64-70, 2002.

_____. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. **Educational Psychologist**, v. 48, n.3, p. 135-147, 2013.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa de Mestrado da discente Maiara Moreira Berdete vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas-RS, sob a orientação da Profa Dra Liz Cristiane Dias. Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as narrativas de formação de professores que participaram em sua formação inicial no curso Desafio Pré-universitário e avaliar se o curso contribuiu para a autorregulação de suas aprendizagens para o exercício da docência em Geografia.

Assinando este Termo de Consentimento, você afirma estar ciente de que:

1. A pesquisa foi delineada com a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem na formação de futuros professores de geografia;
2. A pesquisa requer que você responda ao seguinte instrumento: Entrevista Narrativa.
3. A aplicação ocorrerá por meio de uma plataforma *on-line* de reunião;
4. A entrevista será gravada para fins de análise de dados;
5. Não há riscos físicos ou psicológicos previsíveis decorrentes da sua participação na pesquisa;
6. Não receberá remuneração por participar desta pesquisa;
7. Os seus dados pessoais serão mantidos em total sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão analisados em termos de se alcançar os objetivos do trabalho, sendo divulgados unicamente em eventos e trabalhos científicos, sem qualquer identificação;
8. Poderá entrar em contato com a responsável Profa. Dra. Liz Cristiane Dias, para esclarecer quaisquer dúvidas ou obter informações adicionais, pelo e-mail: lizcdias@gmail.com;
9. Obteve todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação nesta pesquisa. Contudo, está livre para interromper a sua participação, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você.

Você gostaria de participar dessa pesquisa?

- () Sim
() Não

Nome:

Data e Assinatura: