



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

RAÍSSA OLIVEIRA NUNES

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ATUAL SISTEMA DE FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.**

CAMPINAS

2017

RAÍSSA OLIVEIRA NUNES

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ATUAL SISTEMA DE FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO INSTITUTO
DE GEOCIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE
ESTADUALDE CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE MESTRA EM ENSINO E HISTÓRIA DE
CIÊNCIAS DA TERRA.**

ORIENTADOR: PRF. DR. ROBERTO GRECO

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA DISSERTAÇÃO/TESE DEFENDIDA PELA ALUNA
RAÍSSA OLIVEIRA NUNES ORIENTADA PELO PROF.
DR. ROBERTO GRECO**

CAMPINAS

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 2014/02288-4

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Geociências
Cássia Raquel da Silva - CRB 8/5752

N922d Nunes, Raissa Oliveira, 1993-
Desafios e potencialidades do atual sistema de formação inicial de professores de Geografia / Raissa Oliveira Nunes. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Roberto Greco.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Formação de professores. 2. Geografia - Estudo e ensino. 3. Estágios supervisionado. I. Greco, Roberto, 1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Challenges and potentialities of the present system of initial formation of teachers of Geography

Palavras-chave em inglês:

Teacher training

Geography - Study and teaching

Supervised internships

Área de concentração: Ensino e História de Ciências da Terra

Titulação: Mestra em Ensino História e Ciências da Terra

Banca examinadora:

Roberto Greco [Orientador]

Gildete Soares Fonseca

Alfredo Borges Campos

Data de defesa: 24-01-2017

Programa de Pós-Graduação: Ensino e História de Ciências da Terra



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA**

AUTORA: Raissa Oliveira Nunes

**Desafios e potencialidades do atual sistema de formação inicial
de professores de geografia**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Roberto Greco

Aprovada em: 24 / 01 / 2017

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Roberto Greco - Presidente

Profa. Dra. Gildette Soares Fonseca

Prof Dr. Alfredo Borges Campos

***A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta
no processo de vida acadêmica do aluno.***

Campinas, 24 de janeiro de 2017.

Dedico este trabalho a meus pais Reinaldo Ferreira e Maria Valéria Oliveira pela incansável luta e paciência, essencialmente pela força transmitida e exemplos de superação constantes. A Laura Oliveira e Leolino que nos momentos difíceis estiveram presentes nesta caminhada. A todos os que de alguma forma contribuíram para que este ciclo findasse.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus este ser espírito guia; aos meus pais Reinaldo Ferreira e Maria Valéria Oliveira pelo apoio e confiança, são pessoas maravilhosas, exemplos de humildade e sabedoria. Em especial, a minhas irmãs Bruna de Oliveira e Taís Oliveira pelas conversas descontraídas em períodos enfadonhos; Agradeço também, a toda minha família, alicerce, “porto seguro” de todas as horas. Sobretudo, em memória de meu avô Juvenal Manoel Nunes pelos diversos conselhos, pelo sorriso meigo que nas horas abstrusas nos revigorava. A meu avô Darci Batista, simplesmente um “livro de histórias”, estimulou-me a enveredar pelos caminhos da literatura.

A professora Doutora Gildete Soares de fato uma segunda “Mãe”, que nos momentos difíceis sempre esteve presente, agradeço a todos os “puxões de orelha” sem eles jamais conseguiria concluir a graduação e seguir esta jornada de estudos. Serei eternamente grata. Aos Professores do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Montes Claros/MG pela generosidade em nos ensinar com comprometimento. Ao professor Doutor Roberto Greco pelo tempo doado a me ensinar, sem dúvidas um mestre, agradeço pelas oportunidades de aprendizagem.

A Tia Laura e seu marido Leolino que sempre estiveram nesta jornada e contribuíram com meus sonhos, sonhos que sonhamos juntos. Aos meus queridos amigos Camila Medeiros irmã de cada dia, Inês Gonçalves, Fábio Antônio, Gilvano Gonçalves, Rafael Antón e Tiago Calixto por toda ternura e carinho, de fato são pessoas que moram no meu coração. A Jhonata Britto que sempre me consola com suas palavras sábias, para ele orar é um exercício que muda a vida.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa no ano de 2015 - 2016, e ao Programa de Pós – Graduação de Ensino e História das Ciências da Terra.

A todos os amigos, que acreditaram no meu potencial, nas minhas ideias e nos meus devaneios, em particular a Francielle Gonçalves Silva e Sara Seand, minhas irmãs de coração. A Joabe Aquitófel por me incentivar a sonhar, me ensinou que não devemos atar nossos sonhos, pois, não importa o tamanho do sonho, todos são possíveis quando lutamos arduamente. Agradeço ao professor Ivo das Chagas por me mostrar seu amor pela Geografia, este sentimento contagiante pela docência que se revelou em sua magistral desempenho de mestre. Aos parentes que me auxiliaram nesta empreitada, com certeza fonte encorajadora que me impulsionou a seguir.

Os professores fascinantes transformam a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência. Sabem que apenas a experiência é registrada de maneira privilegiada nos solos da memória [...] Por isso, estão sempre trazendo as informações que transmitem para a experiência de vida (CURY, 2003, p. 57).

RESUMO

Este trabalho enfoca o processo de formação inicial de professores de Geografia. Deste modo, a pesquisa é esboçada por meio do relato de profissionais educadores que atuam em ambientes formadores (Universidade e Escola Básica) e estudantes que cursam disciplinas de estágio supervisionado. Neste contexto, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar cursos de Geografia de três universidades estaduais: Unimontes; UEFS e Unicamp no que se refere a formação de licenciados. No que concerne os objetivos específicos são: caracterizar a formação de licenciado em Geografia no Brasil, em particular nos cursos da Unimontes, UEFS e Unicamp; avaliar a visão dos alunos e dos professores de estágio sobre o papel do mesmo na formação do licenciado; investigar se há distanciamento entre teoria e prática; investigar os motivos da escolha do curso de Geografia e entender se os acadêmicos consideram estar aptos para a docência. O caminho metodológico desenvolveu-se a partir de abordagem qualitativa e utilizou-se de técnicas como: questionário semiestruturado, entrevistas e grupos focais. Estas técnicas permitiram conhecer as percepções dos determinados grupos, também auxiliou na compreensão dos discursos e opiniões dos indivíduos. Observou-se que é necessária estrutura curricular que oportunize diálogo entre o universo de disciplinas específicas, pedagógicas e práticas. Esta estratégia pode contribuir de maneira positiva na formação de professores. As disciplinas de estágio quando planejadas em consonância com as demais corroboram com reflexões que abarcam a realidade do professor no Brasil, suas condições de trabalho, carga horária, atividades burocráticas, técnicas e linguagens didáticas, além dos inúmeros desafios encontrados na sala de aula. Constatou-se que ainda falta aproximação maior da universidade com o ensino básico o que dificulta na solução dos problemas da formação de profissionais das licenciaturas, e não generalizando, a falta de motivação dos profissionais da educação, carga horária reduzida da disciplina de geografia e baixos salários. Acredita-se que as deficiências no ensino podem ser solucionadas através do trabalho conjunto entre professores e acadêmicos, procurando alternativas aplicáveis, bem como, a formação continuada, a criação de projetos que auxiliem o acadêmico a permanecer em contato direto com seu ambiente de trabalho em sala de aula, umas das sugestões é a criação de uma espécie de residência na escola ainda na graduação.

Palavras-Chave: Formação inicial; Ensino de Geografia; Estágios.

ABSTRACT

This work contemplates the process of initial formation of Geography teachers. The research is based in the analyse of point of view of professional educators who work in training environments (University and Basic School) and students who are taking supervised internships. In this context, the research has as general objective: analyze geography courses of three state universities: Unimontes; UEFS and Unicamp with regard to the training of graduates. The specific objectives are: characterized the formation of a graduate in Geography in Brazil, as well as the courses of Unimontes, UEFS and Unicamp; evaluate the vision of students and university teachers related to the training program; investigate whether there is a distance between theory and practice in teachers training program; analyse students motivation for choosing the course of Geography; if the students consider themselves ready for teach at school. Qualitative approach is the methodology followed and techniques such as semi-structured questionnaire, interviews and focus groups were adopted. These techniques allowed to know the perceptions of the different groups and also helped in the understanding of the discourses and opinions of the individuals. It was observed that a curricular structure is necessary in order to allow a dialogue between the universe of specific, pedagogical and practical disciplines. This strategy can contribute positively to teachers training. The internship disciplines, when planned in line with the others disciplines, corroborate with reflections that cover the reality of the teacher in Brazil, their working conditions, workload, bureaucratic activities, techniques and didactic languages, in addition to the numerous challenges found in the classroom. It was found that there is still a greater lack of approximation between the university and the basic education which makes it difficult to solve the problems of the training of bachelor's degree professionals. It is believed that deficiencies in teaching can be solved through working together between university professors and future teachers, looking for applicable alternatives, as well as continuing education, creating projects that help the student to stay in direct contact with his or her work environment in classroom, one of the suggestions is to create a kind of residence in the school still at graduation.

Keywords: Initial formation; Geography Teaching; Internships.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. PARTE TEÓRICA	
1.1 Professor de Geografia no Brasil.....	15
1.2 A formação do Licenciado em Geografia.....	19
1.2.1 A importância da capacitação de docentes no ensino de Geografia.....	23
1.3 Caracterizações dos Cursos de Geografia e criação das Universidades.....	27
1.4 Trajetórias dos cursos de Geografia na Unimontes, Uefs e Unicamp.....	33
1.4.1. Implantação do Curso de Geografia na Unimontes.....	34
1.4.2 Implantação do Curso de Licenciatura em Geografia na Uefs.....	41
1.4.3 Implantação do Curso de Geografia Unicamp.....	44
2. PARTE PRÁTICA	
2.1 Objetivos.....	48
2.2 Metodologia.....	48
2.3 Questionários e discussões dos resultados.....	52
2.4 Entrevistas.....	68
2.5 Grupos Focais: percurso docente.....	77
CONCLUSÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXOS.....	97

INTRODUÇÃO

A educação alicerça os processos da vida, pois, está presente nas interfaces humanas, nas trocas de experiências e valores presentes na relação entre lecionar e aprender. Neste contexto, com o fenômeno da globalização várias mudanças ocorreram no mundo, em especial no setor da educação.

Nos dias atuais vivenciamos a era da informação, onde as tecnologias possibilitam o espraiamento de notícias em tempo real que influenciam o cotidiano e por conseguinte o setor escolar. De certo modo a comunicação rápida e constante modifica o olhar geográfico sobre o espaço e suas discussões a nível local, regional, nacional e global. Surgem novos desafios na formação inicial do professor de Geografia.

A educação no país é esboçada ao longo dos tempos segundo interesses políticos, torna-se produto social. Assim, o contexto escolar abarca as infraestruturas, a gestão, os professores (questões trabalhistas e sua formação seja inicial ou/e continuada) e os alunos (realidade para além dos muros da escola). Todos estes personagens fazem parte da trama educacional que determina a qualidade dos resultados.

No Brasil, são históricas as discussões sobre a carreira do magistério e de seus desafios. Os professores de geografia têm dificuldades de ensinar alguns conteúdos que eles não dominam, é o caso em particular da cartografia e geografia física como relatado por Castellar (2010). Existe também um distanciamento entre Universidade e Escola, autores como Callai (2010), Catani (1987), Arroyo (2000), Fonseca (2010), Zuba (2006) discorrem sobre essa falta de comunicação entre universidade e escola no ensino da geografia (a teoria construída na academia em contraste com a prática docente na escola), atribuindo à causa disso às deficiências encontradas na formação de docentes.

Neste contexto, em busca de respostas este estudo tem como objetivo geral:

- Analisar cursos de Geografia de três universidades estaduais: Unimontes; UEFS e Unicamp no que se refere à formação de licenciados. Objetivos específicos:

Estabelecemos como objetivos específicos:

- Caracterizar a formação de licenciado em Geografia no Brasil, assim como dos cursos da Unimontes, UEFS e Unicamp.
- Avaliar a opinião de acadêmicos e dos professores de estágio a importância do mesmo na formação do licenciado;
- Investigar se há distanciamento entre teoria e prática; assim como os motivos da escolha do curso de Geografia, se os acadêmicos consideram estar aptos para a docência.

A pesquisa é de caráter qualitativo. Para Gondim (2003) abordagem qualitativa nos proporciona a compreensão da realidade específica, por meio de auto/reflexão que repense as ações do homem. Desta maneira pode-se refletir a produção de conhecimento e saberes a partir do fenômeno em estudo.

Para Zuba (2006) a pesquisa qualitativa requer do investigador estímulos e reflexões constantes, a partir de estratégias e alguns procedimentos o ponto de vista do entrevistado é fundamental, pois se permite interpretar diversos fenômenos envolvidos. A abordagem metodológica consistiu em fases concomitantes de levantamento bibliográfico, questionários, entrevistas e grupos focais.

A Geografia enquanto disciplina escolar é repleta de conteúdos fascinantes, tais conteúdos acompanham o estudante em sua jornada diária seja ela ao acordar, ao se locomover, ao orientar-se no espaço, para chegar à escola, entre outros locais. Esta ciência escolar está presente na paisagem, na região, no lugar e sua cultura, nas histórias construídas e que abarcam o campo do vivido. O papel da geografia escolar é tentar entender as entre linhas deste espetáculo que é a vida do homem no espaço geográfico e suas interconexões, por isso está presente em tarefas diárias.

A minha trajetória pessoal levou-me a ter inúmeras inquietações a cerca da formação inicial de professores. A Geografia me encanta desde a escola básica, as aulas de alguma forma me faziam repensar tudo! As portas da Universidade na graduação se tornaram grandiosas, falo de dimensões físicas, infraestrutura, no começo me sentia pequena, pois na escola em que estudava o espaço físico era menor, talvez os muros nos proporcionassem a sensação falsa de segurança, e a academia não, era aberta e todos podiam entrar e sair. Este universo nos põe à prova, o ritmo é outro, ganhamos de certo modo autonomia. Acredito que essas sensações também são geografias, que na verdade todos os seres humanos as sentem.

No primeiro ano de graduação optei pela pesquisa direcionada para o ensino de Geografia, foi a partir de experiências na Iniciação Científica que pude perceber que faltava

algo no meu dia a dia acadêmico: a prática, ou seja, entrar numa sala de aula e vivenciar o ambiente escolar.

A Iniciação Científica aconteceu no ano de 2012, através do Projeto de Extensão intitulado *Práticas Pedagógicas: Reflexão e Ação da Licenciatura em Geografia na Unimontes*, vinculado ao Laboratório de Educação Geográfica, período de grande aprendizagem. Vale ressaltar a experiência ímpar de ter tido a oportunidade de trabalhar com a professora Doutora Gildete Soares Fonseca, uma grande educadora, que semeia geografias por onde trabalha. Neste período realizei leituras, e pesquisas e pude conhecer melhor o universo acadêmico e entender as lacunas entre o que é teorizado na universidade e sua prática na geografia escolar.

Outra experiência importante foi à disciplina de estágio que gerou em mim muitas perguntas:

- O que ensinar?
- Como ser um bom professor?
- Como adequar às linguagens?
- Como estar acessível aos alunos?
- Como dar conta de transpor os conteúdos e ser um professor reflexivo?
- As Teorias: como aplicá-las?

Essas são algumas das perguntas que só poderiam ser respondidas através da prática e das experiências em sala de aula.

No ano de 2013 e no primeiro semestre de 2014, tive nova oportunidade de aprendizado: a Iniciação à Docência no Subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Esse projeto facilita a interação com a realidade da escola e ainda oportuniza colocar em prática ações que podem melhorar o ensino de Geografia na educação básica. O PIBID de Geografia tem sido diferencial no que se refere à prática docente, ainda tem de melhorar muito no tocante a gestão do projeto, mas mesmo assim, proporciona ao acadêmico o contato direto com o ambiente escolar, o que me leva a entender o PIBID como um avanço para as licenciaturas. As escolas nas quais participei da Iniciação à Docência foram: a Escola Estadual Professor Hamilton Lopes e a Escola Estadual Professor Antônio Canela, que atendem estudantes do ensino fundamental e ensino médio na cidade de Montes Claros, norte de Minas Gerais.

No ano de 2014 participei como professora de curso pré-vestibular chamado Formare - centro acadêmico, em que ministrei aulas direcionadas para o vestibular tradicional da Unimontes. No segundo semestre do mesmo ano entrei para o Programa de Pós - Graduação Ensino e História das Ciências da Terra do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, sobre a orientação do Professor Doutor Roberto Greco. Esse programa possibilitou inúmeras reflexões a cerca do ensino da geografia física enquanto a disciplina escolar Geografia discute mais conteúdos e temas relacionados ao meio social e ambiental.

No ano 2015 (primeiro semestre) atuei como monitora da disciplina Estágio Supervisionado II pelo Programa Estágio Docente - PED, aos cuidados do professor regente Maurício Compiani. A experiência do PED nesta disciplina permitiu uma interação constante com os alunos que tinham uma vivência diária em sala de aula. No segundo semestre de 2015 atuei no PED da disciplina Trabalho de Campo, orientada pelo professor regente Roberto Greco, outra experiência ímpar para aprimorar conhecimentos no que tange os conteúdos da geografia física e as práticas em campo, o que de fato é imprescindível para a geografia escolar. No segundo semestre de 2016 atuei como professora pela prefeitura da cidade de Tietê no estado de São Paulo. Ministrei aulas para turmas do ensino fundamental II (7º ano e 8º ano), acredito que de todas as experiências práticas esta é “única”, pois é para a minha carreira um período de novas reflexões, visto que posso discutir a formação e repensar minhas práticas.

Todas essas experiências foram fundamentais para delinear o esboço desta pesquisa. Através desta trajetória muitos questionamentos alavancaram em novas inquietações a cerca da formação inicial do licenciado em Geografia e sua atuação na escola. Com esta pesquisa e estudos ao longo do mestrado tentei reunir algumas reflexões que perpetraram minha trajetória acadêmica.

1. PARTE TEÓRICA

1.1 Professor de Geografia no Brasil.

Os desafios de ser professor no Brasil são constantes: como formar cidadãos participativos? O que fazer para manter e estimular o estudante na escola? Diante dessas indagações deve-se pontuar que cabe ao professor um trabalho profissional atrelado à ética.

O processo de ensino aprendizagem da Geografia é forjado por adversidades, assim como o ensino de modo geral: há muitos desafios a serem vencidos. Para Fonseca (2010), dentre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores pode-se apontar: desvalorização salarial que induz o profissional a acumular cargos e logo se torna excessiva a sua carga de trabalho; excesso de trabalho extraclasse, o que sobrecarrega o docente e contribui para a redução da qualidade do ensino; falta de recursos e equipamento didáticos; turmas lotadas, entre outras.

No caso específico do ensino da Geografia, o professor precisa ter habilidades para estimular os estudantes a interessarem pelos conteúdos físicos e humanos, haja vista que a maioria dos discentes encontram dificuldades em relacioná-los ao cotidiano, para obter uma aprendizagem significativa.

Fonseca (2010), diz que o professor não é o único detentor do conhecimento, mas ele deve se sentir o responsável em estimular os educandos a construírem seus próprios conceitos e a trabalhar o conhecimento abstrato e o concreto. Percebe-se, no entanto, que na maioria das vezes, a formação acadêmica é deficitária no que se refere à leitura e conseqüentemente interpretação de alguns conteúdos. Fonseca (2010), comenta que as aulas de Geografia na escola básica, passam a ser ministradas de forma tradicional, rápida e superficial e, principalmente, com o objetivo de “vencer o conteúdo do livro didático” sem preocupar-se com o aprendizado dos alunos, uma vez que o docente não domina o conteúdo.

O bom professor é aquele que desenvolve aulas qualitativas, independentemente do espaço, da infraestrutura e dos recursos didáticos disponíveis na escola. Para isso, o professor deve utilizar a criatividade e estimular os alunos por meio dos recursos que dispõe. Deste modo, essas relações são produto das relações humanas e do ambiente vivenciado.

Entende-se que a falta de infraestrutura e de recursos didáticos disponíveis nas escolas não pode servir de justificativa para que os professores desenvolvam aulas repetitivas e improdutivas, calcadas única e exclusivamente na reprodução do livro didático.

Fonseca (2010), destaca que os problemas relacionados à métodos de ensino não correspondem apenas ao uso restrito do livro didático, pois, muitas vezes, o professor utiliza

diversos recursos tecnológicos, porém a abordagem dos conteúdos ocorre de forma fragmentada, desarticulada da realidade, ou seja, descontextualizados, sem relação entre os aspectos físicos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Isso ocasiona a ampliação da deficiência no aprendizado dos conteúdos, uma vez que não se desafia os alunos a terem o senso questionador, reflexivo, participativo e crítico, ao contrário, passam a estudar apenas para obterem notas e serem aprovados.

Outra ameaça para o trabalho do professor de Geografia é o ensino a distância. As políticas públicas estão favorecendo o tele ensino. Pimenta (2002) comenta que o professor perde sua identidade quando é reduzido apenas a função de monitor, pois existe a impressão de que se está ensinando, o que dificulta os resultados qualitativos no contexto escolar.

O resultado é uma nova forma de exclusão social que atinge o processo de escolaridade, fornecendo certificados sem alfabetizar. Essas experiências de aprendizagem vão reduzir as oportunidades de inserção deles no mercado competitivo.

Pimenta (2002, p.103) coloca que “O ensino na universidade caracteriza-se como processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos”, sendo assim, o ensino é multifacetado por uma internalização de saberes e modos de ação. O desafio das universidades e faculdades é se “formam ou informam”, reiteradas a incapacidade de competir com as tecnologias da informação, ou seja, existe uma realidade de apatia nos espaços educacionais.

O cenário que se tem no Brasil é de desvalorização da carreira docente, baixos salários pagos, sendo que a maioria dos estados brasileiros não paga o valor, de três salários mínimos para quarenta horas de trabalho semanal. Infelizmente grande parte dos gestores não entenderam a importância do sistema educacional, que só poderá se transformar quando houver mudanças no modo de pensar da população, para Buarque (2011), a única revolução possível, no mundo de hoje é por meio da educação, uma vez que ela é à base de toda sociedade. A Figura 1 a seguir representa alguns desafios encontrados pelo professor.

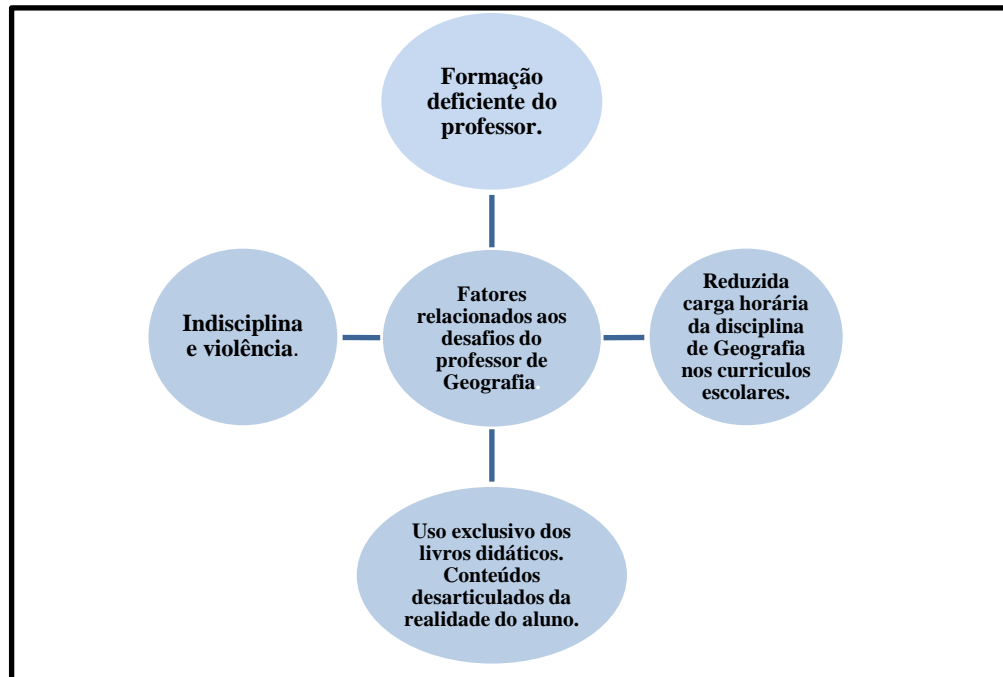


Figura 1: Desafios do professor de Geografia. Fonte: Fonseca (2010). (Org.): NUNES, 2016.

O magistério impõe do professor desafios: disciplina de Geografia com carga horária reduzida, salas lotadas, falta de infraestrutura, falta de recursos didáticos, violência e indisciplina. Fonseca (2010), afirma que tem conceitos que os licenciados em Geografia deveriam ter construídos gradualmente nas primeiras séries do ensino fundamental e que não são tratados com profundidade na graduação e permanecem como lacunas na formação desses futuros professores.

Ser docente de Geografia não é uma tarefa fácil, sem dúvida as dificuldades abarcam a reduzida carga horária por turma e muitos conteúdos a serem trabalhados. Assim, a formação inicial e continuada é tema que quando discutido pode descortinar os desafios da educação.

Propiciar ao educando estratégias didáticas, pedagógicas criativas e atualizadas é uma tarefa difícil. O professor de Geografia deve estudar as geografias que até hoje não estão nos livros didáticos e que não podem ser sintetizadas. De acordo com Callai (2003), o educando tem de ser agente participativo no processo de aprendizagem, tem o direito de construir seus saberes, porém quando o professor não está qualificado para lidar com as subjetividades do ensinar os rendimentos dos alunos podem ser prejudicados.

Cabe ao professor propor práticas pedagógicas inovadoras e aplicáveis. Ao estudante cabe seu papel de enveredar e desvendar o saber, buscar a pluralidade que a Geografia oferece para ampliar seu horizonte. A educação tem a função social, partindo do escopo de um ensino libertário, que ajude e oriente o cidadão formando-o sobre o bojo ético.

O grande problema é que a graduação muitas vezes não prepara o docente para sua realidade enquanto profissional do magistério. A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey – TALIS, 2013), é um estudo que faz recortes que investigam o ambiente escolar, bem como as condições de trabalho do educador a fim de fornecer dados, fazem-se cruzamentos de informações com o intuito de identificar desafios e problemas que circundam o ensino. Este estudo permite o questionamento e a definição de políticas voltadas para a educação e a formação do docente.

TALIS (2013) trouxe dados referentes ao Brasil como à falta de disciplinas pedagógicas na formação de profissionais docentes que se graduaram sem ao menos cursar conteúdos práticos, também identificou a falta de momentos de planejamento, e falta tempo para que os professores se organizem em atividades que exigem estudo, além da grande carga de horas voltadas para tarefas administrativas e burocráticas que se iguala ao tempo de aulas lecionadas.

O professor tem função de fazer a transposição didática dos conteúdos conforme a demanda do país. Deste modo, não existem receitas pedagógicas prontas que ofereçam um trabalho reformulado e acabado. O docente deve buscar fontes de informações, de aperfeiçoamento de seus métodos. Atendendo a demanda de necessidades do estudante do ensino fundamental e médio, para que os mesmos possam responder os problemas que surgem talvez no local, mas atrelado a questões globais.

1.2 A formação do Licenciado em Geografia.

Os alunos das licenciaturas descobrem realmente o que é ser professor no período do estágio, fase na qual, muitos definem suas escolhas de continuar ou não na carreira do magistério. O distanciamento entre o aprendido em sala de aula na graduação e a experiência na escola é frustrante para muitos que desanimam e finalizam a licenciatura com menor comprometimento para o ensino.

Assim questionar a relação entre universidade e escola, é essencial, pois, tais intuições necessitam estar próximas, dialogando com assiduidade. A formação do professor é uma temática importante para se discutir mudanças na educação brasileira, este é elemento-chave para a democratização das relações sociais e do formar cidadão.

O professor tem de estar atento para a formação continuada, que compila os princípios do não acabado, tendo em vista que ensinar para o outro é descobrir que não se sabe o bastante, que estudar é uma meta infinita e necessária.

A Universidade e a Escola Básica são instituições importantíssimas, na formação dos estudantes, pois ambas produzem peculiar conhecimento geográfico, são espaços de transformação e investigação da realidade humana. Para a Geografia, temáticas como: a economia, hidrografia, ciberespaços, entre outras, podem ser estudadas a partir de múltiplos olhares e das trocas de saberes e experiências vividas.

Neste contexto, a formação social do professor de Geografia requer a junção entre teoria e prática pedagógica. Cabe salientar que não existe um professor “pronto” a todos os nuances do cotidiano. Para isso, o docente tem de estar ciente que os problemas poderão envolver questões concretas e abstratas, que terão de ser resolvidas ao longo da aula. Assim, os conhecimentos adquiridos na Universidade serviram de suporte aos seus problemas diários, além de a bibliografia estudada durante a graduação ser fator decisivo, na atuação profissional. Nesta perspectiva, o docente diplomado tem de permanecer sempre em contato com a academia, com estudo constante, pois, refletir sua prática é também pesquisar os dilemas geográficos.

A competência prática é crucial, o professor não tem função de passar fórmulas, ou verdades prontas, mas, tem de realizar “truques” didáticos, estratégias pedagógicas que instiguem o educando a explorar o conteúdo associando-o a sua vida.

O educador perde o sentido de professar conhecimento, quando passa a ser passivo no processo de ensino/aprendizagem, como um simples repetidor de aulas. As instituições formadoras de professores tem o dever de rever tal situação. Catani et al (1987, p. 120) afirmam:

O licenciado é concebido pela Universidade, hoje, como um meio-bacharel com tinturas da pedagogia. Esta visão deve ser superada. A aversão ao saber prático, que nas unidades universitárias dedicada às ciências, inviabiliza a formação universitária do professor do ensino médio e o reduz a um produto da formação de pesquisadores. (grifo nosso)

A universidade precisa hoje, dar ao educador licenciado uma formação específica, que repense o curso, o conteúdo, a disciplina, o processo de ensino, além das relações pedagógicas. Necessita desenvolver ainda na graduação práticas que superam ignorâncias técnicas, o que pode melhorar na interface pesquisa-ensino. É função das instituições formadoras “[...] pensar no problema de como preparar o licenciando, na Universidade [...] colocando os recursos [...] que a universidade dispõe a serviço [...] através da organização de seminários sobre os problemas das diferentes disciplinas [...]”. (CATANI et al., 1987, p. 152). Esse conhecimento construído na academia é essencial, pois fundamenta a prática escolar.

Sobre o papel da escola Catani et al (1987) comenta que é uma instituição social que tem uma finalidade muito própria e muito antiga.

Eu diria que vem desde a antiguidade clássica, pelo menos desde Esparta, passando pela Idade Média sem perder essa sua finalidade essencial até hoje – a finalidade de distinguir. A escola credencia pessoas, é uma instituição social que, independentemente de proporcionar ou não conhecimentos, habilidade, valores, seja lá o que for certamente marca a vida das pessoas. (CATANI et al., 1987, p. 152).

Na formação dos professores de educação básica carece de incluir ferramentas de análise e avaliação dos desempenhos dos alunos que sejam baseados em técnicas que vão além das formas avaliativas e classificatórias. Uma das funções da Geografia escolar é desmistificar a produção sócio/espacial. O ensino na escola tem de fugir de padrões mnemônicos ou/e descritivos, ele precisa explicar e ver soluções nos fenômenos sociais a partir das experiências em sala de aula ZUBA (2006).

Nesta perspectiva é o professor que demarca os propósitos teóricos / práticos em sala de aula, ressaltando a práxis reveladora, que se compromete com a mediação do conhecimento, e não apenas repassando e transmitindo informações. A dinâmica em sala de aula é influenciada pelo ambiente escolar e pelo ambiente social no qual mergulham os alunos afora da escola.

No âmbito acadêmico os pesquisadores das diversas áreas buscam, a partir de suas práticas, explicar a formação inicial e continuada de professores, em especial de Geografia, seja no seu trabalho docente em aula presencial e virtual, além de metodologias e materiais que levantem questões da realidade de trabalho do professor.

As licenciaturas devem debater seus processos de identidade, discutir seus elementos teóricos e práticos relativos ao ensino/aprendizagem. Portanto, verifica-se um quadro complexo, principalmente nas áreas da licenciatura em Geografia, uma vez que, “O magistério nas universidades tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento que neste momento histórico, encontram-se exercendo função docente na educação superior” (BEHERENS, 1998, p.57).

Para ministrar aula no ensino superior nos cursos de licenciaturas, conforme a legislação brasileira, não é preciso ter cursado graduação em licenciatura e nem ter experiência na educação básica, o resultado infelizmente nem sempre é positivo. Há casos inclusive de profissionais que desmotivam os alunos da licenciatura, estimulam a passar por outro processo seletivo para cursos de bacharelados. Pontuam seu discurso referenciando a

péssima remuneração e ainda na falta de reconhecimento por parte da sociedade no profissional docente.

Em busca de rever tal situação surgem programas de incentivo à docência para os alunos das licenciaturas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com bolsas de estudo. O PIBID do Subprojeto de Geografia é um exemplo efetivo, que leva o acadêmico a experiência da monitoria, portanto, é um grande passo na formação inicial deste profissional, uma vez que ele adentra e explora seu “laboratório” profissional, que é a sala de aula.

Os profissionais e acadêmicos que almejam uma educação de qualidade, preocupam-se com a formação do aluno-cidadão. O professor que media saberes na práxis pedagógica e busca alternativas que contribuam para o ensino geográfico. Por seguinte pode-se perceber que o Estágio Supervisionado para o discente é o momento de escolhas, em que o profissional se articula no envolvimento com o contexto escolar, o acadêmico expõe suas dúvidas e aprende através da prática.

Além de aproximar a universidade-escola, os estágios motivam segundo Cavalcanti (2002 p.12-13) “[...] o trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social”.

A prática pedagógica se faz presente em todo o processo e formação de um educador, os cursos devem levar os estudantes a identificar as dificuldades do como ensinar, uma vez que não há “receitas” para um bom profissional, uma excelente aula, e para desenvolver ações que podem facilitar o processo de ensino.

Referente a isso existe uma proposta que tramita no senado. Aprovada pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte no primeiro semestre de 2016 o projeto do senador Ricardo Ferraço Partido da Social Democracia Brasileira, no estado do Espírito Santo (PSDB-ES), este determina que haja formação após a graduação, uma espécie de residência na escola básica, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. O texto (PLS 6/2014)¹ aprovado com emendas é terminativo na comissão e já pode seguir para a apreciação da Câmara dos Deputados.

¹Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/04/05/comissao-aprova-residencia-docente-de-1.600-horas-para-educacao-basica>. Acesso: 10/04/2016.

Agência Senado (Reprodução autorizada mediante citação da Agência Senado) VIEIRA, Sergio (05/04/2016, 15h48) que discorre sobre a proposta deste programa que poderá abarcar ambientes formadores de diferentes níveis de ensino:

A proposta pretende estabelecer a residência docente em todas as etapas e modalidades da educação básica e será desenvolvida mediante parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior formadoras de professores. Os sistemas de ensino ofertarão a residência docente para licenciados em número igual ou superior a 4% do respectivo quadro docente em atividade até o ano de 2024, devendo garantir até o ano de 2017 vagas em número correspondente ao mínimo de 0,5%. Pelo texto, a residência deverá ser ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura e será coordenada por docentes das instituições formadoras e supervisionada por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida.

O Projeto de Lei do Senado² nº 6, de 2014: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, este projeto estabelece parâmetros a fim de subsidiar a residência na educação de base. Assim, a Lei nº 9394/96 que estabelece tais parâmetros, que de 2000 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 horas é uma forma de criar ambiente favorável para as práticas docentes e aprimorar saberes, onde poderá ocorrer financiamento dos estudantes residentes.

Nos espaços escolares da educação básica, pré-vestibulares e até mesmo no âmbito familiar, existe o discurso de que a licenciatura deve ser escolhida em última opção. Assim, em muitos casos os que não estão habilitados para serem aprovados nos cursos de engenharias, medicina, direito, entre outros, fazem a escolha pelas licenciaturas, que em geral, tem poucos concorrentes. Outros ingressam na licenciatura simplesmente para obter o título que possibilita participar de processos seletivos em outras instituições públicas. O fato é que há um investimento da sociedade para formar professores que nunca irão atuar, o resultado é déficit de professores em várias áreas do conhecimento.

1.2.1 A importância da capacitação de docentes no ensino de Geografia.

Em decorrência das modificações sociais, econômicas e culturais, a sociedade tem discutido os problemas da educação escolar com mais rigor. Para Arroyo (2000, p. 127): “A imagem que a sociedade nos passa do magistério como uma ocupação fácil, feita apenas mais de amor, de dedicação do que de competências, essa imagem desastrosa, mas tão divulgada [...]”, não cabe à realidade, deve ser esquecida.

² Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 10/04/16.

A análise dos sistemas escolares reflete a atuação e à formação docente, consequentemente os problemas vivenciados na escola. A formação do professor de “hoje” se finda nos moldes de domínio adequado da ciência, da técnica e da arte de ser docente que é a de ensinar, essa demanda é reconhecida pela LDBEN nº 9.394/1996.

No seu processo de formação, o professor de Geografia se prepara para dar conta da abrangência dos conteúdos de seu campo profissional. Para NÓVOA (1992, p. 27) entende que a “[...] valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

O profissional de Geografia se prepara para entender a tríade da docência: formação, profissão e condições materiais de trabalho. No entender de Fonseca (2011, p.39) “[...] o educador deve ter excelente formação a cerca da Ciência Geográfica, ética, didática, habilidades e competências na execução das atividades e, essencialmente, saber lidar com estudantes de todas as faixas etárias [...]”. A capacitação deve ser diversificada, de modo a assegurar a complementação, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a progressão na carreira.

Com usos de variados recursos didáticos, o docente deve procurar explicar em tempo real as transformações do espaço geográfico, sugerindo práticas que contextualizem as teorias ao cotidiano do educando. Para Duarte e Castilho (1983, apud Fonseca 2011, p.39):

[...] os recursos didáticos são instrumentos que auxiliam o professor no processo de aprendizagem, a saber: livros, apostilas, globos, retro projetores de aprendizagem, a (que participam de entrevistas, palestras, seminários). Pose-se acrescentar charges, televisão, aparelho DVD, filmes, documentários, letras de musicas, computadores [...] projetor multimídia, radio [...].

As aulas dinâmicas possibilitam que o educando, pense, contribua, forme opiniões a respeito das mudanças em níveis e escalas do local ao global, afinal a Geografia é uma disciplina plural e precisa ser abordada em escalas distintas. O professor deve abandonar o “[...] modelo de escola e de mestre que os centros reproduzem na ocupação dos tempos é para o aulismo, para ser meros aulistas. Essas lacunas são irreparáveis.” (ARROYO, 2000, p.131): É importante trabalhar a ideia de que os professores são produtores de saberes, que a prática (re) alimenta práticas futuras, assim, como protagonista, precisa valorizar a escola como espaço cultural, de socialização, de convívio, de trocas humanas.

O Brasil tem feito alguns esforços para oferecer oportunidade de aprendizagem, porém como afirma Callai (2003) à escola infelizmente transmite pura e simplesmente um

conhecimento muitas vezes sem sentido nenhum, falta à reflexão e a prática da aprendizagem significativa Ausubel. (1982).

Para Zuba (2006) a licenciatura desdobra-se em três grandes eixos, organizados na estrutura curricular da licenciatura:

- Conteúdos específicos.
- Saberes pedagógicos.
- Práticas de estágios.

A educação é um processo de humanização do conhecimento, caminho pelo qual o ser humano socializa seus avanços, objetiva garantir a todo cidadão a apropriação dos saberes científicos, técnicos, tecnológicos, políticos, sociais, econômicos e culturais, para que desenvolvam habilidades, atitudes, competências, além de gestar soluções frente a problemas eventuais. O ensino é o pilar do desenvolvimento de um país, a necessidade de instruir-se com qualidade é uma realidade do mundo moderno. Neste contexto, os conteúdos precisam ter como “pano de fundo” as experiências do estudante.

Buarque (2011), reforça que o Brasil deve valorizar o capital conhecimento, pois a educação tem o poder de transformar a sociedade. Pessoas com formação sólida podem refletir sobre os fenômenos sociais e por seguinte questionar suas consequências frente a realidade global. As economias mais avançadas hoje em dia agregam valor aos produtos por meio do acúmulo de conhecimento neles embutidos. Para Callai (2003, p.69) “[...] a escola, como um todo, nos seus vários níveis, tem permanecido estacionária, enclausurada nos seus saberes e fazeres rotineiros”, Buarque (2011) comenta a necessidade de um novo ciclo no Brasil, no qual as crianças pobres e ricas deveriam estudar em escolas com a mesma qualidade.

Buarque (2011) relata que os centros criadores de tecnologia são responsáveis pelo desenvolvimento de inovações, porém para que isso ocorra são necessários profissionais bem preparados. Neste contexto é indispensável que o ensino básico e universitário complemente-se para que forneça profissionais de excelência para o mercado competitivo de trabalho (corporações e empresas).

No Brasil há um sistema educacional ineficiente, fruto dos longos períodos de baixos investimentos e má gestão Buarque (2011). Hoje existe de um lado uma escola mercantilizada, onde se paga altos preços para obter educação, do outro o sistema público de ensino, marginalizado, que se apresenta mal estruturado na maioria dos casos Buarque (2011).

É preciso à formação continuada para os professores, pois, a educação engloba os fenômenos sociais, em diversas dimensões, o que promove novos desafios, que são impostos a escola e ao professor. E como saber lidar com tais desafios? Através da prática constante de formação, apreender é uma tarefa contínua, todo tanto que sabemos ainda é pouco, temos muito acesso a informações que devem ser transformadas em conhecimento, uma vez que o conhecimento não é a apenas apropriação de informações, é necessário apreender e acrescentar refletir e questionar para que de fato haja uma construção de saberes, segundo Fonseca (2011). Assim, concebemos que a formação do docente de Geografia deve ser voltada para o desenvolvimento de ações educativas. Callai (1949, p.147) pontua que “A educação geográfica tem sido foco de inúmeras discussões acadêmicas em diversos encontros, seminários e congressos [...]”, debates que procuram preparar seus educandos a compreensão crítica da sociedade em que vive.

Nesse sentido a formação constante implica no perfil de um profissional que se preocupa com o ensino de excelência. Baseia sua formação nos preceitos de um eterno aprendiz da diversidade, que parte de estratégias inovadoras, de recursos didáticos criativos, que instigam e facilitam o ensino geográfico. O uso de mídias, para Zuba et al. (2007, p.165) é “[...] propor mudanças e reformulações no ensino, sobretudo no âmbito do ensino de Geografia-disciplina que tem por definição a análise da organização/produção do espaço-torna-se um desafio”.

Assim, é indispensável um ensino significativo que abarque as categorias geográficas (paisagem, território, região, lugar, espaço); os conflitos de terra; a base física (relevo, clima, hidrografia...); as injustiças sociais; a economia das nações; a formação de blocos econômicos; as interfaces do rural/urbano; fenômenos globais; os contrastes entre pobres e ricos, entre outros. O professor pesquisador apesar do contexto em que se encontra a atuar, quando se propõe a investigar, aprimorar experiências, inovar e renovar sua didática estabelece novos métodos de abordagem dos conteúdos e propicia ambiente favorável a produção de conhecimentos.

Entretanto, a formação continuada do docente em Geografia não pode ser analisada como solução única para o ensino aprendizagem da disciplina, pois, é preciso manter a luta pela valorização do magistério, contar com a participação dos pais na educação de seus filhos e no interesse dos estudantes. São necessárias ações conjuntas reunindo a comunidade escolar para se organizar com a comunidade civil, além dos gestores públicos que devem ser parceiros.

A formação continuada reúne atividades que dão suporte à carreira docente. Oportunizam aos professores práticas educativas, que (re)constroem o olhar investigativo do educador no que tange as transformações que acometem o espaço geográfico. No campo da produção teórica e prática, estabelece novos arranjos nos métodos de abordagem do conteúdo, auxilia o professor na busca de uma didática alternativa e inovadora, que facilita o processo de aprendizagem.

A capacitação enriquece as experiências, os valores, abre um leque de possibilidades, pontuando um ensino em todos seus níveis atento a descobertas. Agrupa professores, a fim de reconhecer que educar, é uma profissão que necessita de (re)qualificação diária. Entretanto, é importante questionar em que condições de trabalho a qualificação de docentes pode dar conta de um ensino de qualidade. Deste modo, a educação e sua melhoria iniciam-se não somente na atuação, mas na formação do professor, além da indispensável relação reflexiva com seu educando. Assim, continuar a formar-se é sinônimo de aperfeiçoamento pessoal e social, visto que o professor tem de ter uma perspectiva de educação permanente.

1.3 Caracterização dos Cursos de Geografia no Brasil e criação das Universidades.

As políticas referentes ao ensino superior no país ocorreram frente a um movimento histórico e dialético. No que tange o curso de Licenciatura em Geografia essa trajetória foi marcada por eventos pontuais. No Brasil, não ocorreu processo evolutivo e linear das produções geográficas, houve mudanças, porém de maneira isolada nos cursos de Geografia (FIORI, 2013). Esse arranjo criou singularidades e ao longo do século XX forjou dicotomias entre Geografia Física e Geografia Humana, além do Ensino Superior X Educação Básica, ensino e pesquisa, licenciados e bacharéis (FONSECA, 2010).

A formação de professores de educação básica é anterior à institucionalização das Instituições de Ensino Superior (IES). Deste modo, já existiam instituições que se destacavam, por exemplo: o Colégio Imperial Pedro II de 1837, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) de 1838, a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ) de 1883. Fiori (2013) relata que antes da criação das IES os alunos estudavam o secundário e já atuavam como professores de Geografia sem formação universitária.

A criação do Conselho Nacional de Geografia (CNG) em 1937 e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no mesmo ano, além da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) 1934, contribuíram para ampliar a produção científica e o ensino de

geografia no país. De acordo com Dantas e Medeiros (2008) a institucionalização da Geografia científica no Brasil e a sua produção pelos institutos oficiais e universidades, depois da década de 1930, pois esta era apenas uma disciplina de ensino secundário anteriormente, cujos conhecimentos interessavam a políticos, militares e comerciantes, que procuravam tirar algum proveito destes.

No Brasil por décadas a disciplina escolar foi ministrada nas escolas por pessoas não habilitadas na área, quadro que tende a mudar no século XX. A partir de 1930 a implantação do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade de São Paulo - USP, posteriormente outros cursos de Licenciatura em Geografia foram implantados em outras regiões do país.

Dantas e Medeiros (2008) discorrem que, não existia uma Geografia autônoma e o conhecimento geográfico era produzido de forma dispersa e disponibilizado em ensaios genéricos. Somente após a criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal é que o ensino da Geografia passou a ser feito em nível superior, desdobrando-se para a formação de pesquisadores.

A criação do IBGE, também na década de 1930, a profissão de geógrafo e a sistematização de dados estatísticos que subsidiaram os processos de planejamento estatal de acordo com Dantas e Medeiros (2008) também favoreceu o fortalecimento da Geografia. Existiu outra instituição que contribuiu de forma definitiva para a afirmação da Geografia no Brasil é a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), fundada em 1934, em São Paulo, que se expandiu a nível nacional através dos seus congressos, serviu de veículo de vulgarização da pesquisa científica em Geografia.

O primeiro curso de formação em Geografia era associado com o de História, criado na Universidade Estadual Paulista - USP, onde o currículo desmembrava a Geografia Física da Humana, 1939. Nesse momento o curso era oferecido em quatro anos nos quais possuía disciplinas que faziam referência a Geologia, Cartografia, Didática e Psicologia Educacional. Em 1946 o Decreto-Lei n° 9002 cria particularidades do curso de Bacharel e Licenciatura (onde a licenciatura possuía disciplinas voltadas para o ensino e olhar pedagógico). No ano de 1956 ocorre uma reestruturação curricular e o curso de História separa-se do de Geografia.

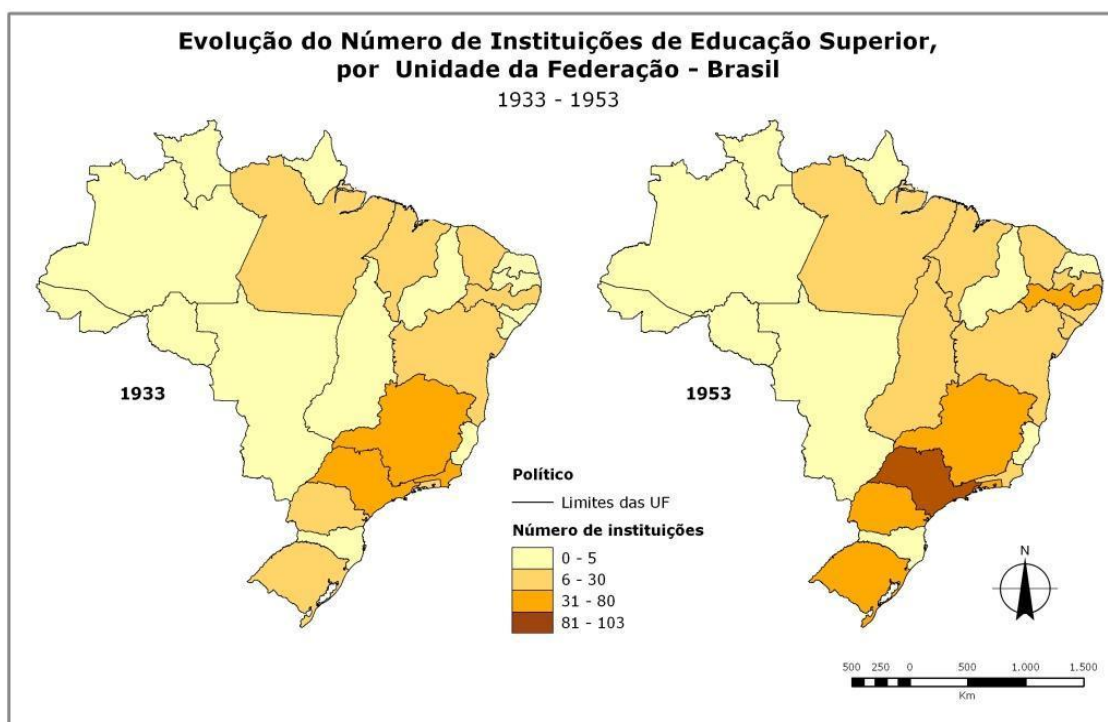


Figura 2: Séries Históricas, IBGE, 1933 e 1953. Fonte: (Org.) Yamada e Fiori, 2010.

Na Figura 2 pode-se identificar principalmente IES em 1933 São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. O governo de Getúlio Vargas (1930-1945) almejava criar instituições públicas de nível superior que ofertavam cursos de Geografia. Essas concentrações de IES no estado de São Paulo eram fruto de economia expressiva do setor industrial, assim como concentravam mão de obra, infraestrutura e densidade técnica.

Em 1953 São Paulo mantém centralidade, mas outros estados como Santa Catarina, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, entre outras localidades. Conforme Fiori (2013), neste período algumas IES eram públicas, porém não eram gratuitas, pagavam-se taxas de inscrição, por disciplina, diploma, dentre outros.

Em 1959 os cursos de Licenciatura e Bacharelado também se concentravam nos estados até a atualidade. Para Fiori (2013), a urbanização gerava a necessidade de novos saberes, que se relacionavam à sociedade da época, num processo de seletividade espacial, criando novas condições para o processo de expansão das IES no território.

Os cursos estavam relacionados à demanda de serviços, deste modo à urbanização estava intimamente ligada ao processo de seletividade espacial, são nestes parâmetros que os cursos se expandiam em regiões em que os fixos e fluxos se consolidavam no espaço, bem como, infraestruturas, transportes e outros serviços.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 admite

uma variedade de tipos de IES no Brasil. De acordo com Zuba (2010) no que tange o Projeto de Lei 7200/2006, essas IES podem ser classificadas: universidade possui autonomia para desenvolver pesquisas referentes à tríplice: ensino, pesquisa e extensão; centro universitário possui autonomia para criar cursos de graduação de diversas áreas; faculdades integradas fornece suporte para o ensino e em alguns casos pode oferecer extensão e pesquisas; e por fim os institutos ou escolas superiores são voltados para uma formação específica que podem ou não desenvolver pesquisa e/ou extensão.

Nas primeiras décadas da República, as transformações do ensino superior foram marcadas pela facilidade do acesso a esse ensino, tanto pelas mudanças nas condições de aceitação quanto pela disseminação de institutos formadores (CUNHA, 2000). No século XX a primeira universidade criada no Brasil, foi em Manaus em 1909, durante o curto período de prosperidade da exploração da borracha. Em 1911 foi criada a Universidade de São Paulo pela iniciativa privada, também desativada, restando apenas faculdades (CUNHA, 2000).

A terceira universidade no país foi criada em Curitiba, capital do estado do Paraná, em 1912. Deste modo, instituições de nível superior poderiam se instalar em cidades com menos de 100 mil habitantes neste período. (CUNHA, 2000). As faculdades que restaram dessas três instituições foram incorporadas posteriormente às universidades criadas nos mesmos estados.

A primeira universidade duradoura foi a Universidade do Rio de Janeiro criada em 1920, o presidente autoriza de forma legal o estabelecimento desta universidade, por meio do Congresso Nacional; a segunda universidade foi em Minas Gerais no ano de 1927; A terceira universidade foi constituída em 1934 no Rio Grande do Sul, já no governo de Getúlio Vargas (CUNHA, 2000).

Pouco tempo após a criação da segunda universidade (Minas Gerais) no Brasil, o governo federal baixou normas de regulamentação com o Decreto nº 5.616, de novembro de 1928, em que os as universidades desenvolvem autonomia nos seus diversos campos de atuação. (CUNHA, 2000). Desta feita, o Decreto nº 19.851, em seu Título I, nos quatro artigos que o compõem, os quais traçam as finalidades do Ensino Universitário:

Finalidades do Ensino Superior no Brasil

<p>Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.</p>
<p>Art. 2º A organização das Universidades brasileiras atenderá primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do País e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos atos desígnios universitários.</p>
<p>Art. 3º O regimento universitário no Brasil obedecerá aos preceitos gerais instituídos no presente decreto, podendo, entretanto, admitir variantes regionais no que respeita à administração e aos modelos didáticos.</p>
<p>Art. 4º As Universidades brasileiras desenvolverão ação conjunta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercâmbio com as Universidades estrangeiras (BRASIL, 1931, p.1).</p>

Quadro 01: Finalidades do Ensino Superior no Brasil. Fonte: CUNHA, 2000. (Org.): NUNES, R. O., 2016.

Em 1937, foi instituída a Universidade do Brasil (UB), no Rio de Janeiro, constituída por 15 escolas ou faculdades que passaram a estabelecer metas a nível nacional segundo Cunha (2000). Compreendeu-se, que era necessária a formação específica para profissionais da carreira do magistério o que poderia corroborar no preparo dos professores.

O objetivo das Universidades passou a ser o desenvolvimento da cultura científica, produção e sistematização de saberes de diversas áreas do conhecimento, bem como áreas de humanas, exatas, biológicas, literárias e entre outras. O profissional educador demanda conhecimentos, linguagens específicas e prática de ensinar que apenas o ensino superior tende a oferecer.

Pode-se vislumbrar a preocupação maior com a formação de professores para o ensino básico, que é, desde então, a longos tempos motivo de constantes discussões sobre a qualidade da educação (CUNHA, 2000). Ainda conforme o autor no período do retorno de Vargas à Presidência (1950-1954), foram tomadas medidas no Estado que deveriam produzir posteriormente expandir o ensino básico e médio. Esse fato fez com que aumentasse a demanda pelos cursos superiores. Neste contexto, esse autor apresenta três decisões do governo Federal: criou-se novas instituições de ensino superior, a gratuidade nos cursos seja ele público ou/e privado; e posteriormente a criação de universidades, ambiente voltado para formação teórico e prática do profissional.

Para Santos; Almeida Filho (2009), nos anos de 1960, cresceu uma comunidade científica no Brasil que apoiou o projeto de criação da Universidade de Brasília (UnB) amparada pela lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961 que definiu as características de uma universidade que compartilhasse suas experiências positivas com as demais.

A UNB serviu como modelo para diversas outras instituições, o objetivo maior era o capacitar e formar profissionais com competências e habilidades para enfrentar os diversos desafios e fenômenos sociais (ZUBA, 2010).

Zuba (2010) comenta a proposta do MEC aprovada pela lei nº 9.192/95, que regulamentou o processo de escolha de dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a avaliação final do curso para os alunos de graduação. Ocorreu também o cadastramento de processos seletivos para egresso ao ensino superior (lei nº 9.131/95) assim ao classificar escolas superiores, faculdades e universidades para que ambas aderissem. Assim, de acordo com a LDBEN 9.394/96, as universidades são instituições responsáveis pelos programas de pós-graduação, além de desenvolverem trabalhos voltados para a pesquisa, ensino e atividades de extensão (ZUBA, 2010).

No ano de 2006 o Governo Federal encaminhou à Casa Civil o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Superior (PL 7.200/2006) com vários temas incluídos: que legalizasse a “universidade” no setor privado, pois se criou um sistema de financiamento a partir da associação de verbas voltadas para universidades (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2009).

A formação continuada, voltada para os professores antigos que possuíam apenas o magistério, a partir de 2005 criou-se o Pró Licenciatura programa voltado para a capacitação dos professores que já atuam como docentes e estão na sala de aula. Este programa atende do quinto ao nono ano do fundamental II, é uma política pública que tende a promover a formação constante de profissionais que não concluíram ou não cursaram o ensino superior. (ZUBA, 2010). A formação superior seja ela inicial ou continuada aliada as mídias educacionais podem oferecer novas formas de aprendizagem, neste campo destaca-se a criação do Sistema de Universidade Aberta do Brasil - UAB (FREITAS, 2007, p. 152).

A partir das discussões entende-se que existe uma trajetória longa a ser trilhada pelo ensino superior e licenciaturas no país, em específico no Brasil as universidades têm papel basilar na produção social, a começar pela sua estrutura e compromisso que devem acompanhar as transformações históricas e espaciais (SANTOS E ALMEIDA FILHO, 2009).

1.4 Trajetórias dos cursos de Geografia na Unimontes, Uefs e Unicamp.

Para este estudo escolheu-se instituições que acompanharam a trajetória da autora. Assim, estas três Universidades de grande importância regional e nacional vão se tornar objeto de estudo (Figura 3).

A instituição formadora criada no Norte de Minas, na cidade de Montes Claros/MG, foi marcada por esforços e desafios desde seu início, a começar pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) até a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Aos 55 anos (1962 – 2017) é uma instituição que até a década de 1960, sofreu com a carente infraestrutura, baixo índice de industrialização e urbanização que influenciaram no estabelecimento desta instituição. A posição geográfica em relação à capital e a falta de equidade na formulação de políticas públicas pelo governo do período apresentavam problemas de diversas naturezas, tais como falta de saneamento, deficiência na prestação de serviços de saúde, falta de dinamismo na economia e na educação. Todos esses foram pontos discutidos pelas lideranças locais e que auxiliaram na implantação da Unimontes posteriormente (ZUBA, 2010).

A Uefs foi instalada no Portal do Sertão³, estabeleceu-se em Salvador, onde passou a expandir e interiorizar o ensino superior em locais afastados dos grandes centros econômicos do país. A partir de 1960 o governo federal e estadual estabelecem políticas que corroboram no desenvolvimento desta instituição formadora a nível regional.

A criação de distritos geoeeducacionais é uma das estratégias que o governo baiano em 1968 implantou, política com o intuito de ampliar e expandir o sistema de ensino em seus diversos níveis. Este plano foi intitulado de Plano Integral de Educação voltado para capacitar e formar mão de obra qualificada para a indústria. Em 1968 Feira de Santana torna-se centro polarizador com influência econômica e educacional, a criação da Faculdade de Feira de Santana – FUFS (Lei nº 2.784, ano de 1970) foi fundamental neste quadro, além do Plano Integral de Educação que também interferiu positivamente. Posteriormente com a reforma administrativa do estado a FUFS é extinta, conseqüentemente é sucedida pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

A Unicamp⁴ desenvolve trabalhos voltados à pesquisa científica, produção de conhecimento, de serviços e bens de consumo. Está localizada no município de Campinas inserido no Estado de São Paulo. Criada em 1962 (Lei 9.715 de 1967) é destaque a nível

³Disponível em: <http://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>. Acesso: 11/11/16.

⁴Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia/criacao-unicamp>. Acesso em: 11/11/15.

internacional em diversos estudos acadêmicos. A Figura 3 apresenta a localização das universidades supracitadas.

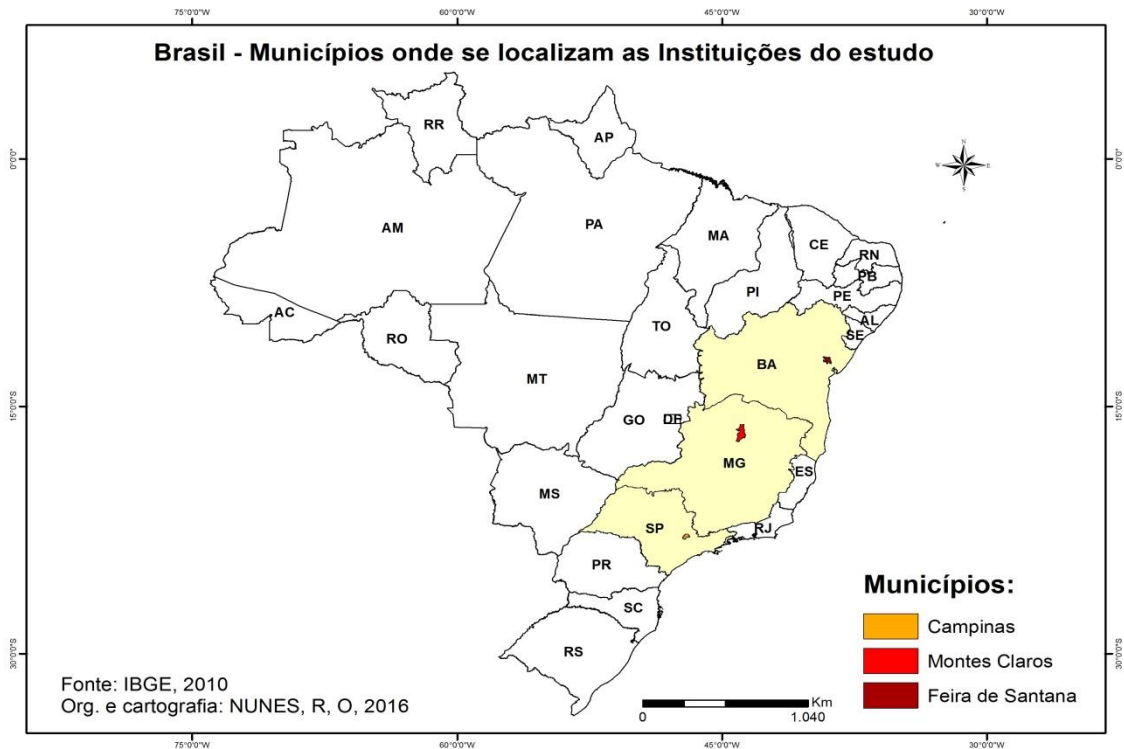


Figura 3- Mapa das Universidades de deste estudo. Fonte: IBGE, 2010.

1.4.1. O curso de licenciatura em Geografia na UNIMONTES.

Em Minas Gerais no ano de 1962 na cidade de Montes Claros, Figura 4, foi criada a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior - FUNM, primeira faculdade criada no sertão mineiro. Neste contexto, em 1963 foi o primeiro curso de Geografia criado e oferecido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFIL, após vinte e nove anos da fundação do curso na USP, deu-se iniciou as atividades do curso de licenciatura em Geografia em um espaço cedido pelas Irmãs no Colégio Berlaar Imaculada Conceição, posteriormente foi utilizado o casarão centenário da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior - FUNM (GUIA, 2009).

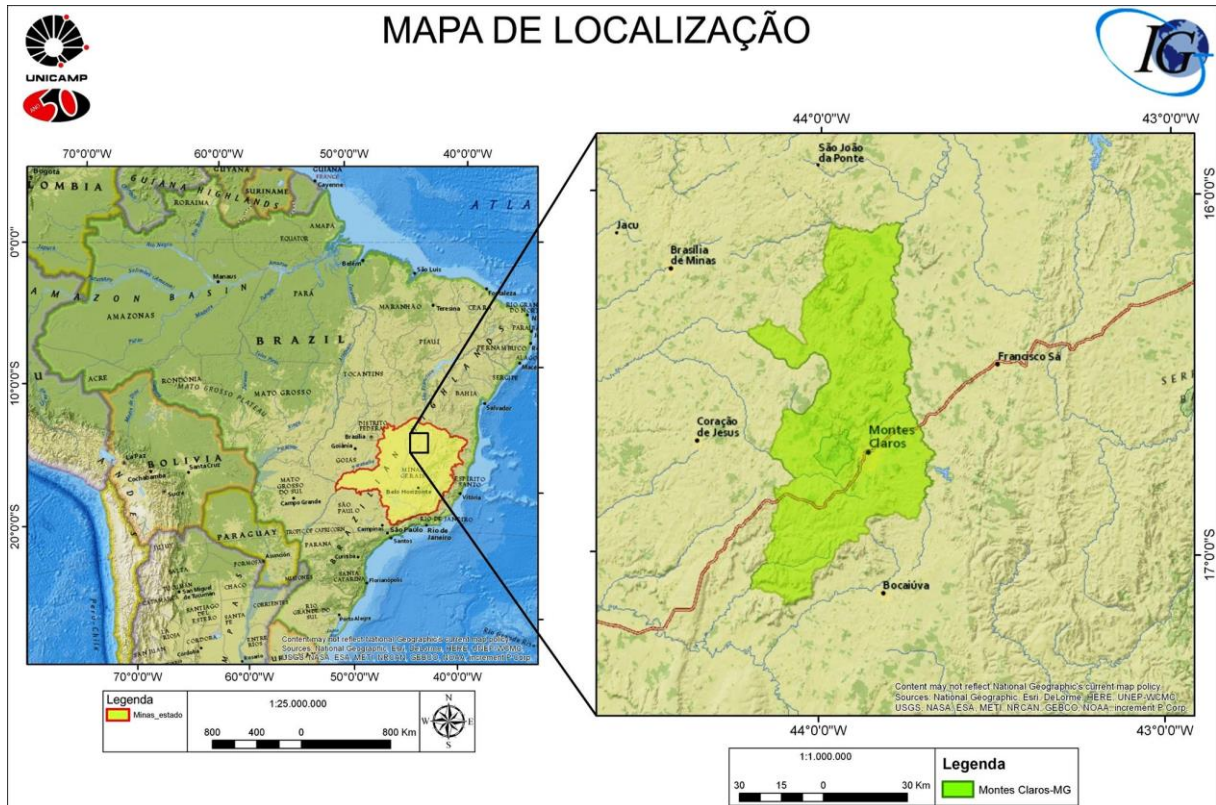


Figura 4: Município de Montes Claros- MG na região norte de Minas Gerais. Fonte: BONFIM, 2016.

Assim ocorreu a junção da FAFIL, Faculdade de Direito – (FADIR), Faculdade de Medicina – (FAMED), Faculdade de Educação Artística – (FACEART) e a (FUNM). Inicia-se um processo de expansão para outros municípios do Norte de Minas, na década de 1990 que posteriormente estabeleceu-se com o nome de Unimontes.

Em 1989 foi criada a Unimontes por meio do Artigo 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, extinta Fundação Norte Mineira de Ensino Superior. No Quadro 2 a trajetória e criação da Unimontes.

Evolução do Ensino Superior na FUNM

ANO	HISTÓRICO
1961	Surge o grupo de trabalho para criação do ensino superior no norte de Minas, que resultou na criação da FAFIL, mantida pela FELP.
1962	Em 24 de maio foi criada a Universidade do norte de Minas pela Lei nº 2.615. Criação da Fundação Universidade Norte Mineira (FUNM).
1964	Início das atividades da FAFIL ligada à FELP. Criação da Faculdade de Direito (FADIR) ligada a FUNM, embora tenha iniciado suas atividades no ano de 1965.
1964	A FAFIL inicia-se com quatro cursos: Pedagogia, História, Geografia e Letras/Francês.
1965	Ocorre à transferência da FAFIL para a FUNM.
1965	A FADIR inicia o Curso de Direito.
1968	A FAFIL cria os Cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Matemática.
1969	Criação da Faculdade de Medicina (FAMED).
1972	Criação da Faculdade de Administração e Finanças (FADEC).
1972	A FADEC implanta o Curso de Ciências Contábeis.
1975	A FADEC implanta o Curso de Ciências Econômicas.
1980	O Curso de Matemática teve as atividades encerradas.
1981	A FAFIL implanta o Curso de Ciências 1º grau/matemática.
1987	É criada a FACEART e implantado o Curso de Educação Artística.
1987	A crise que vinha sendo administrada chega a seu limite e concorre para a intervenção de uma junta pelo governo do estado para conduzir os trabalhos da instituição. A partir daí, todos os esforços concentram-se na tentativa de conseguir terreno para construção do <i>Campus</i> , e na transformação da FUNM em universidade.

Quadro 2: demonstrativo da evolução do Ensino Superior na FUNM – 1962 -1987. FONTE: CALEIRO; PEREIRA, 2002.

O Decreto Estadual nº 30.971 regulamentou constitucionalmente e instituiu a criação da Universidade, vindo o respectivo reconhecimento em 12/04/1994 por meio do Parecer n. 232/94 de 12/04/1994 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e pela Portaria nº 1.116 de 21/07/1994 do Ministério da Educação (Zuba, 2010). No Quadro 3 pode-se perceber a trajetória da instituição e seus limites jurídicos referentes.

Em 1961 a ideia de criar uma faculdade de Filosofia no Norte de Minas nasceu do esforço de um grupo constituído de jovens que estudavam em Belo Horizonte. “Auxiliadas pelo professor Tabajara Pedroso – um dos fundadores da Faculdade de Filosofia da UFMG – tomaram para si a missão de implantar no Norte de Minas a primeira célula de ensino superior” (MAIA; CORDEIRO, 2002, p. 51).

O objetivo inicial é sensibilizar a comunidade local e autoridades regionais para obterem adesão ao projeto. O trabalho realizado pelo grupo se estendeu por cerca de um ano, promovendo entrevistas com autoridades constituídas como entidade de classes, clubes de serviços e com a área educacional, realizando palestras sobre os problemas do ensino e a indisponibilidade de preparação de professores na própria região (ZUBA, 2010).

Contudo, o principal obstáculo encontrado, até então, era uma entidade que aceitasse

abrigar faculdade e ser sua mantenedora. O grupo das jovens professoras já havia procurado o Bispo Diocesano, mas não foi possível pelo fato de a Diocese estar concentrando seus esforços na construção do seminário. Também não obtiveram sucesso com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG.

Em 24 de maio de 1962 foi criada a Universidade do Norte de Minas, pela lei 2615. A legislação criou a Universidade Norte-Mineira e deu outras providências como a criação, em Montes Claros, FUNM – uma entidade autônoma, com personalidade jurídica, com o objetivo de criar e manter a Universidade Norte-Mineira, uma unidade orgânica, integrada por institutos de pesquisa e ensino e por faculdades. Estas seriam as responsáveis por ministrar os cursos de graduação e pós-graduação (JARDIM et al., 2002).

Legislação Referente à Constituição da Unimontes.

LEGISLAÇÃO	ESPECIFICAÇÃO
Constituição do Estado de Minas Gerais, de 21 de setembro de 1989, art. 82, § 3 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.	Transforma em Autarquia, com a denominação de Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM.
Decreto n o 30.971 de 09 de março de 1990, do Governador do Estado de Minas Gerais.	Institui a Universidade Estadual de Montes Claros e dá outras providências.
Decreto n o 39.820 de 19 de agosto de 1998, do Governador do Estado de Minas Gerais.	Aprova o Estatuto da Unimontes com base no Parecer do Conselho Estadual de Educação no 556, de 16 de agosto de 1990.
Lei n o 11.517 de 13 de julho de 1994, do Governador do Estado de Minas Gerais.	Reorganiza a Universidade Estadual de Montes Claros e dá outras providências
Parecer n o 232/94 de 12 de abril de 1994, do Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais.	Manifesta-se favorável ao reconhecimento da Universidade Estadual de Montes Claros
Portaria n o 1.116 de 21 de julho de 1994, do Ministro de Estado da Educação e do Desporto.	Reconhece a Universidade Estadual de Montes Claros.
Resolução n o 417-CEE-MG, de 11/09/97. (Art. 8o).	Credencia a Universidade Estadual de Montes Claros.
Resolução CEE-MG n o 432, de 11/12/98 – Art. 8 o, Parágrafo Único. Lei Delegada n o 90 de 29/01/03.	Mantém o credenciamento da Universidade Estadual de Montes Claros. Dispõe sobre a estrutura básica da Unimontes.

Quadro 3: Legislação Referente à Constituição da Unimontes. Fonte: Procuradoria Jurídica – Unimontes, 2005. (Org.) NUNES, 2015. Disponível em: <http://unimontes.br/arquivos/legislacao/PDI>. Acesso em: 04/10/15.

Os dados disponibilizados pelo MEC/INEP (2001, p. 33) sobre matrículas na Educação Superior na área de atuação da Unimontes:

Existiam 3.030.754 alunos matriculados no Brasil, sendo 269.019 (8,9%) em Minas Gerais. No Norte de Minas, existiam 9.447 alunos matriculados, nos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, 2.815, e no Noroeste, 2.215 representando, respectivamente, 3,5%, 1,0% e 0,8% do total do Estado. Portanto, estas três áreas possuíam 14.477 alunos matriculados e representavam 5,3% do total de Minas Gerais. A Unimontes responde por 88% dos alunos matriculados em IES públicas de toda a região. Em 2001, foram ofertados 115 cursos de graduação presenciais na região, representando 10,4% dos 1.107 cursos ofertados em Minas Gerais pelas diversas IES. A Unimontes atua em 44,3 % da área do Estado e atende clientela oriunda de população que ultrapassa 3,01 milhões de habitantes ou 15,63% da população mineira.

Conforme Zuba (2013) também atende significativa parcela de alunos advindos do sul da Bahia, transformando Montes Claros num polo estudantil de grande valor regional e interestadual.

As ações da Unimontes para Zuba (2013) são desenvolvidas principalmente no Norte de Minas, no Noroeste e no Vale do Jequitinhonha, alcançando atualmente 12 mil estudantes, pode-se afirmar que ela tem buscado contribuir no desenvolvimento do setor educacional e econômico, a partir de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Retomando a trajetória do curso de Geografia no Brasil, em 1960 o governo através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/4024/61) define os currículos mínimos para o Ensino Superior através do Conselho Federal de Educação (CFE). Em 1964 o Conselho Federal cria cursos de formação de professores com habilitação em várias disciplinas apresentada no Quadro 4.

Quadro 4 - Habilitação em Geografia (1960).

I.	Bacharelado, geralmente nas IES públicas;
II.	Licenciatura em variados tipos de IES;
III.	Formação de professores em Estudo Sociais, com formação geralmente em dois anos, denominada “licenciatura curta”, que habilitava para os anos finais do Ensino Fundamental (antigo Ginásio/1º Grau). A formação em Estudos Sociais habilitava: História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira;
IV.	Estudos Sociais, acrescido de disciplinas de formação em Geografia, com habilitação plena, geralmente em mais dois anos, que habilitava a lecionar Geografia nos anos que correspondem atualmente ao Ensino Médio (antigo Colegial/2º Grau).

Quadro 04: Cursos que habilitavam o profissional a ministrar aulas em Geografia. Fonte: Fiori, 2010. (Org.) Nunes, 2015.

Em 1980 o cenário é complexo, no que tange as condições de formação de professores em Geografia. O vestibular apenas como sistema de triagem de estudantes era outro fator que agravava, pois selecionavam muitos estudantes despreparados. O governo a fim de amenizar este cenário, procura formar docentes polivalentes. Para Fiori (2013), destaca que os cursos

formavam geógrafos para a pesquisa, com práticas e reflexões teóricas, em contrapartida essa problemática é instituída ao mesmo tempo em que os cursos se interiorizavam no território Sul-Sudeste. A centralidade da cidade de São Paulo como centro de produção de conhecimento ainda preponderava sobre as outras regiões na Figura 5, e não se sabe em que condições muitos cursos eram implantados.

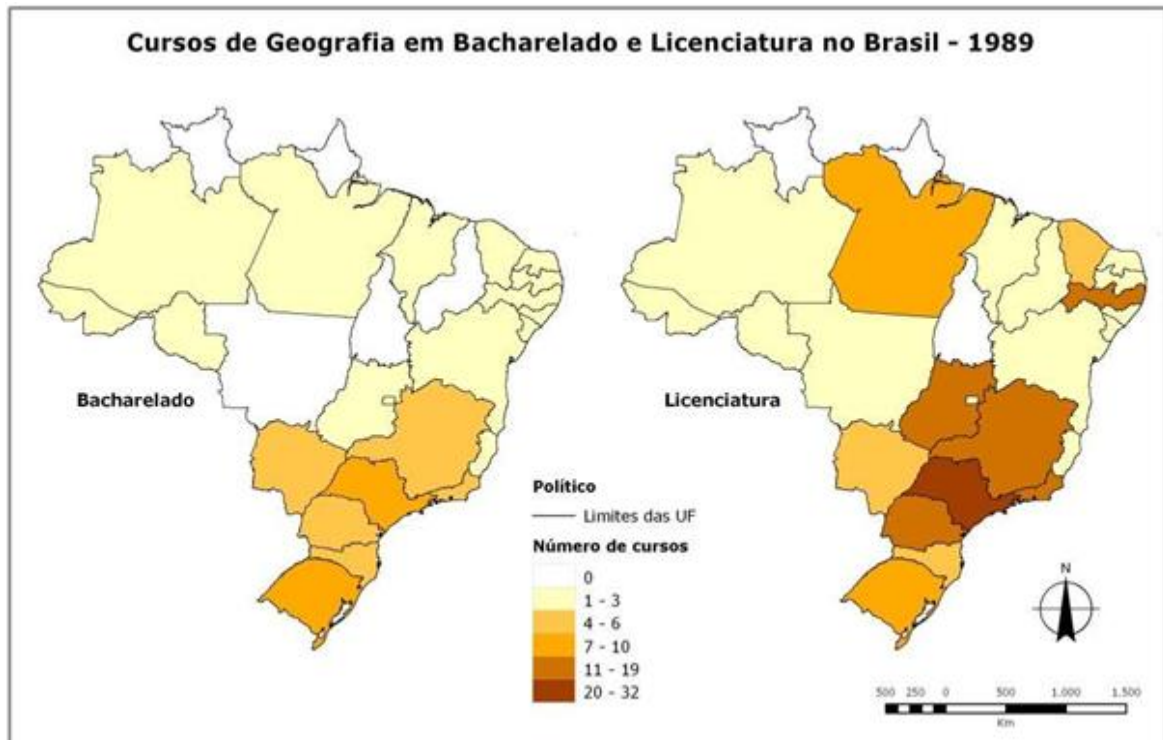


Figura 5: Implantação de Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia. Fonte: MEC, 2009. (Org.) Yamada e Fiori, 2010.

A Constituição de 1988 trouxe mudanças constantes, que se intensificaram em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 (BRASIL, 1996) as legislações para as licenciaturas implantadas em 2001, o que contribuiu para o espraiamento dos cursos de Geografia em condições diversas fossem implantados. Essa ampliação utilizava uma “[...] lógica de expansão como forma de criar acesso às classes populares ao Ensino Superior, discurso comum do período [...]” (FIORI, 2013, p. 77).

O artigo 207 da Constituição Federal, Seção I. I - Educação / artigos 205 - 214 (BRASIL, 1988) específico para as Universidades oferece autonomia didático-científica, gestão e administração financeira e patrimonial sobre os pilares do trinômio (ensino, pesquisa e extensão).

A Unimontes, em 2016, conta com exatos 54 anos de existência como instituição de ensino superior, resultante da transformação da antiga FUNM em Unimontes. Essa universidade se consolida na atualidade não apenas como centro de produção de conhecimento e desenvolvimento regional. A Figura 6 apresenta a sede da Unimontes na cidade de Montes Claros.

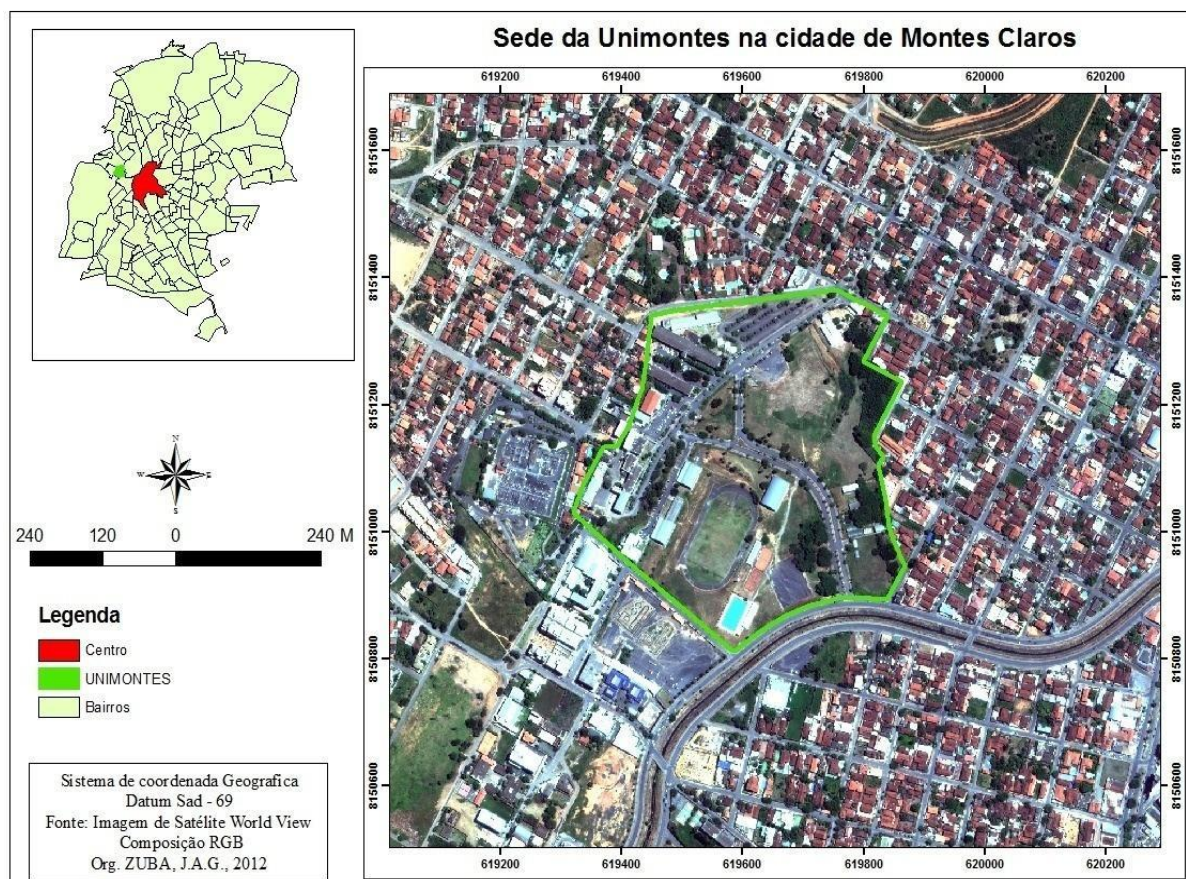


Figura 6: Mapa com localização da Unimontes. Fonte: Imagem de Satélite World View, 2013.

A estrutura curricular do curso de Geografia na Unimontes organiza em três grandes áreas do conhecimento:

[...] a **primeira abrange o núcleo específico** e se divide em conteúdos referentes ao conhecimento geográfico; a **segunda refere-se ao núcleo básico**, apresentando conteúdos considerados essenciais para a aquisição do conhecimento geográfico e a **terceira diz respeito** às disciplinas didático-pedagógicas que visam à formação para o magistério e o incentivo e preparo para a pesquisa de acordo com o PPP (2008, 10). (Grifo nosso)

Essa estrutura apresenta disciplinas obrigatórias e as eletivas: Geoprocessamento, Geografia do Turismo, Planejamento Urbano e Regional, Planejamento Ambiental e Português Instrumental. De acordo com o PPP (2008, p.28-40):

1º período: História do Pensamento Geográfico; Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia; Fundamentos de Geologia I; Sociologia; Prática de Formação em Geografia. **2º período:** Cartografia; Filosofia; Climatologia; Teoria e Método da Geografia; Fundamentos de Geologia II. **3º período:** História Econômica; Geocartografia; Geomorfologia; Didática; Geografia da População. **4º período:** Geografia da Energia e Indústria; Hidrografia; Psicologia da Educação; Geografia Rural; Teoria de Região e Regionalização. **5º período:** Geografia do Brasil/Centro Sul; Geomorfologia Ambiental; Geografia do Comércio e Circulação; Orientação à Pesquisa em Geografia; Estágio Curricular Supervisionado. **6º período:** Geografia do Brasil/Nordeste; Geografia Urbana; Organização do Espaço Mundial I; Geografia Cultural; Estágio Curricular Supervisionado. **7º período:** Biogeografia; Geografia do Brasil/Amazônia; Organização do Espaço Mundial II; Geografia de Minas; Estágio Curricular Supervisionado. **8º período:** Geografia do Norte de Minas; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Educação Ambiental; Geoprocessamento; Estágio Curricular Supervisionado[...].

Essa estrutura curricular, de acordo com o PPP (2008), atende aos preceitos da LDBEN 9394/96 (2001). Nesses documentos aparece a necessidade de mudança no processo formativo sinalizando, entre outras coisas, que a aproximação com a realidade escolar deveria ocorrer desde o início do curso de formação de professores, tendo em vista a superação do tecnicismo que refletia na separação entre teoria e prática. Nesse sentido, a ampliação e a articulação das atividades práticas foram apontadas como possibilidades para a formação do professor. As disciplinas que visam o incentivo e preparo à pesquisa, Orientações à Pesquisa em Geografia está voltada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas não apresenta na ementa nenhuma articulação com a educação.

A articulação entre os conhecimentos próprios de cada área (conhecimentos disciplinares) e os conhecimentos pedagógicos adquiridos na universidade devem converter-se em matéria de ensino a ser trabalhada na Educação Básica, mobilizando os saberes dos professores (Zuba, 2013).

1.4.2 O curso de licenciatura em Geografia na UEFES.

Na década de 1980⁵, de acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP de (2005) descreve que o Curso de Estudos Sociais foi extinto e foram criados os cursos de Geografia e História. Implantado em 1987, o Curso de Geografia estruturou-se para a oferta das habilitações em Licenciatura e em Bacharelado, o curso iniciou-se com o intuito de formar

⁵Disponível em: http://www1.uefs.br/porta/colégiados/geografia/menus/projeto_pedagogico_curso_geografi. Acesso em: 02/05/2016.

profissionais habilitados para lecioná-la na escola básica, já o bacharel tem áreas que exigem técnicas e práticas voltadas para setores públicos e/ou privados. A Figura 7 apresenta a localização de Feira de Santana na Bahia.

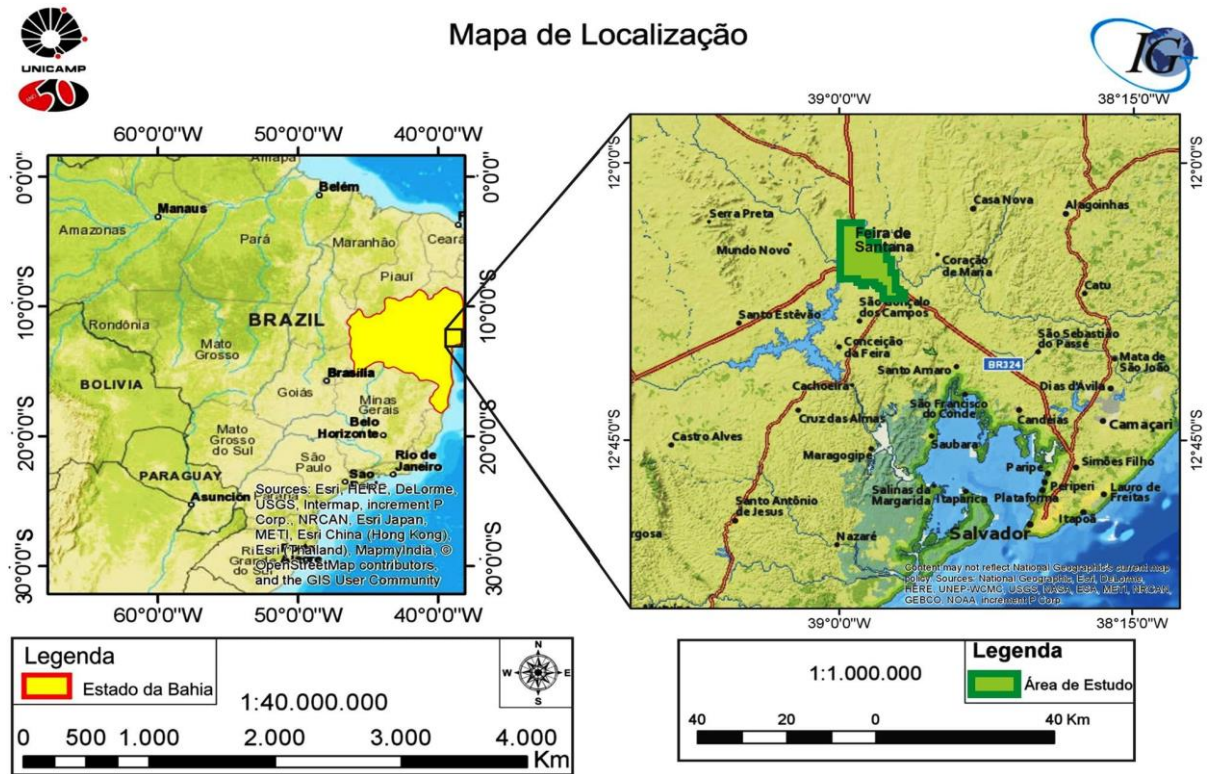


Figura 07: mapa de localização de Feira de Santana. Fonte: BONFIM, M. S., 2016.

De acordo com o PPP (2005) o curso de Licenciatura em Geografia ganhou prioridade em relação ao bacharelado no que tange sua implantação. Desde o início de suas atividades o curso ampliou o quadro de professores a fim de suprir as necessidades curriculares e a demanda.

De acordo com o PPP (2005) o mercado de trabalho requer do docente um novo perfil o que exige das propostas curriculares novas modificações. Ética, domínio de conteúdo, linguagens pedagógicas, inovações metodológicas, comprometimento e criatividade são pré-requisitos. Ao avaliar a proposta pedagógica pode-se verificar que existem alguns objetivos importantes relacionados à organização do curso em âmbito técnico/científico. A proposta pedagógica da Licenciatura destaca os seguintes objetivos de acordo com o PPP (2005, p. 06):

Formar profissionais para a análise do espaço geográfico a partir de múltiplas concepções teóricas, utilizando conceitos geográficos e de áreas afins. Formar profissionais habilitados para trabalhar em instituições públicas e privadas que atuem nas áreas do conhecimento da Geografia. Formar profissionais para pensar de forma crítica as questões referentes à produção da ciência e suas implicações na

sociedade. Instrumentalizar o profissional para repensar o conjunto de práticas executadas pelos geógrafos à luz de uma gama variada de concepções.

O curso de Geografia na UEFS habilita o profissional para trabalhar na escola básica, seja em instituições públicas ou privadas; O docente tem a função de repensar conteúdos, planejar e organizar materiais, elaborar atividades relacionadas à pesquisa. Promovendo experiências de socialização de saberes, trabalho em equipe e reflexões a cerca do mundo e do cotidiano do educando. O PPP (2005) ressalta que para obter a formação necessária o professor precisa dialogar entre os conteúdos específicos e práticos, incentivando a interdisciplinaridade de saberes, além de oportunizar momentos de debate em sala. A licenciatura na UEFS tem carga horária mínima de 2.850 horas; a abertura de 40 vagas anuais é quadro de estudantes que deveram cursar 14 módulos.

No Quadro 3 apresenta as disciplinas do atual currículo dentro dos parâmetros das resoluções nº 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação:

Estrutura geral do curso de licenciatura em Geografia UEFS.

Dimensão do conhecimento científico/cultural: componentes curriculares do conhecimento da formação básica e complementar, com objetivos que tratem da formação específica devidamente articulada com as questões pedagógicas, atendendo ao perfil de um profissional docente – licenciado.
Dimensão da prática: transformação do conhecimento em objeto de ensino, trabalhando a relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática. Essas atividades serão desenvolvidas pelo Laboratório de Ensino de Geografia.
Atividades Complementares: toda e qualquer atividade que contribua para a formação profissional, respaldada pela resolução Consepe nº. 54/2001. Dimensão da autonomia intelectual e profissional do discente: Essa dimensão deve articular o diálogo e as ações entre os componentes curriculares do conhecimento científico/cultural, os componentes curriculares da dimensão pedagógica, a dimensão da prática e as atividades desenvolvidas nos Tópicos Especiais. Trata-se de uma dimensão de reflexão da formação do educador em geografia e da construção da autonomia intelectual e profissional. Os produtos gerados nessa dimensão poderão ser, por exemplo, monografias, estudos de casos, artigos e plano de ação, a critério do Colegiado de Curso.
Dimensão Pedagógica: Temas de psicologia, didática, políticas educacionais articuladas às atividades práticas e às atividades do Laboratório de Ensino em Geografia.
Dimensão da articulação de interdisciplinaridade: Temas selecionados ao longo do Curso. Para além dessas exigências legais o Curso estrutura-se também nos seguintes componentes curriculares:
Disciplinas Tópicos Especiais;
Estágio Supervisionado;
Pesquisa Orientada;
Laboratório de Ensino em Geografia;
Atividades Complementares.

Quadro 4: estrutura do curso de Geografia UEFS. Fonte: PPP (2005). (Org.) NUNES, 2016.

O estágio supervisionado e as disciplinas de laboratório em ensino de Geografia são subdivididas em 400 horas (Resolução CNE/ CP de 19/02/2002) ao longo do curso, a seguir as PPP (2005, 10):

5º período: Estágio I - Capacidade de analisar a escola de ensino fundamental e médio enquanto universo de construção de conhecimentos. Capacidade para elaborar um projeto de estágio para a geografia do ensino fundamental ou médio, a partir da análise da própria prática docente e das teorias e práticas aprendidas ao longo do curso. Esse projeto deve definir como será o estágio nas duas etapas posteriores. Carga horária 100 horas.

6º período: Estágio II - Capacidade de executar o projeto elaborado no estágio I, considerando elementos como a criatividade, inovação, coerência entre teoria e prática e adequação à realidade da escola. Carga Horária 100 horas.

7º período: Estágio III - Capacidade de executar o projeto elaborado no estágio I, considerando elementos como a criatividade, inovação, coerência entre teoria e prática e adequação à realidade da escola. 100 horas.

8º período: Estágio IV - Capacidade de avaliar o projeto executado nos estágios I, II e III, produzindo um texto que analise a sua prática docente antes e depois do estágio supervisionado. Carga Horária 100 horas.

As disciplinas de estágio são fundamentais, pois oportunizam práticas e o aprimoramento de práticas, a partir das observações e da regência o estudante pode articular conhecimentos apreendidos na graduação e aplicá-los no cotidiano escolar.

1.4.3 O curso de licenciatura em Geografia na UNICAMP.

O curso de Geografia⁶ é sediado no Instituto de Geociências segundo o site do IG (2016) o curso tem o objetivo de formar profissionais que possam contribuir de maneira crítica para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. O curso foi criado em 1997 e implantado a partir de 1998. O instituto oferece o curso de Geografia nas modalidades de licenciatura e bacharelado em períodos diurnos e noturnos.

A Unicamp mantém cursos nos diversas áreas de atuação, oferta graduação, mestrado e doutorado. O IG iniciou suas atividades de ensino em 1983. O curso de licenciatura plena em Geografia oferece 40 vagas por semestre (diurno) e 30 vagas (noturno). A Figura 8 apresenta a localização do município de Campinas-SP.

⁶INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS – IG/UNICAMP, 2016. Disponível em: <http://portal.ige.unicamp.br/pt-br/gradua%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias-e-eventos>. Acesso: 04/06/2016.

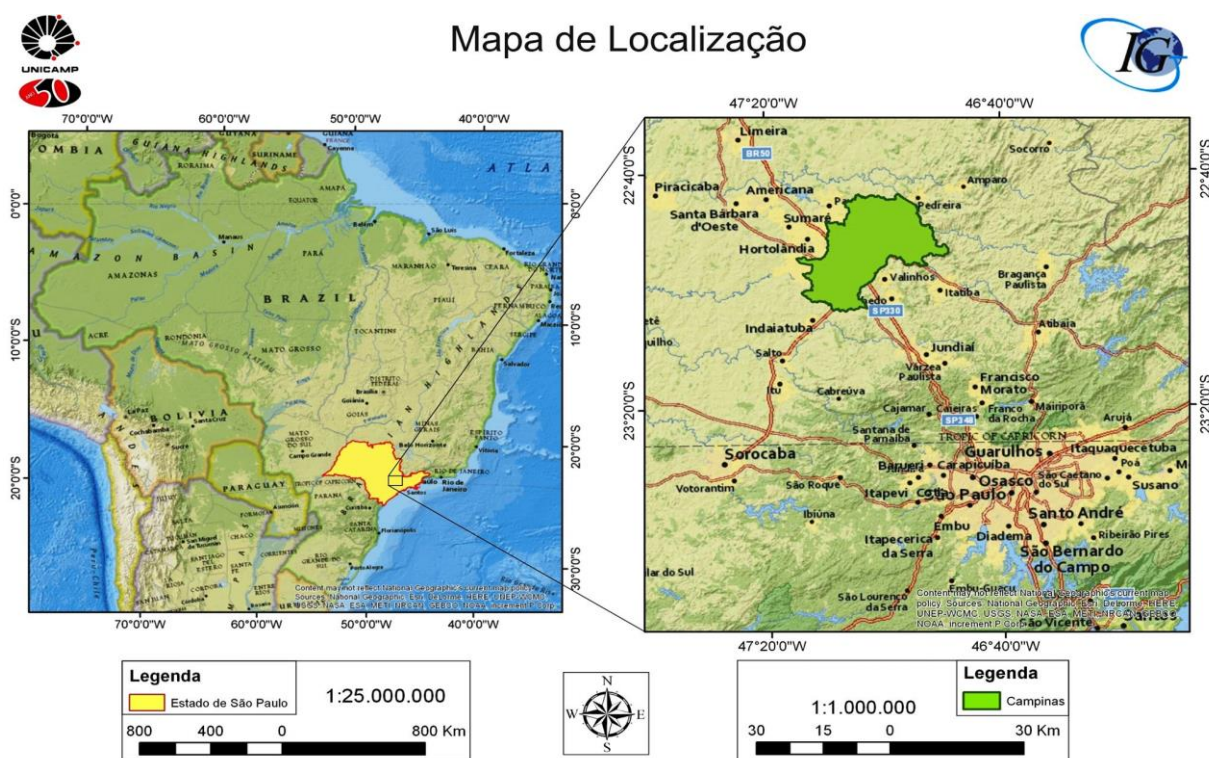


Figura 8: Mapa de localização do município de Campinas - SP. Fonte: BONFIM, M. S., 2016.

O curso possui duração média de quatro anos para o período diurno e noturno são cinco anos. O Instituto de Geociências foi implantado em 1979. De acordo com site do IG (2016, p.04) as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Geografia (CNE/CES 492, de 03 de abril de 2001) regulamentam o perfil do formando, as competências e habilidades, a organização do curso e os conteúdos curriculares, os estágios e atividades complementares”.

Os conteúdos curriculares regem o formato dos conteúdos básicos e complementares que devem se organizar IG (2016):

1. (conhecimentos geográficos);
2. (auxilia nos conteúdos geográficos e são complementares);
3. (opcional do estudante);
4. (disciplinas de práticas de formação e didática).

A Resolução CNE/CP 2/2002 regulamenta a carga horária dos cursos desde licenciaturas possui no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas segundo o PPP (2005), nas quais a articulação entre a teoria e a prática possa contribuir em diversos componentes da formação inicial do estudante: disciplinas de estágios (observação e regência) são 400 horas.

- Conjunto de atividades científico-acadêmico-culturais (totalizando 200hs); conjunto mínimo de 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científicos culturais IG (2016).

Conforme o PPP de 2005 o curso de Geografia Unicamp passou a modificar-se e adequar suas diretrizes, a fim de aumentar a carga horária com 270 horas-aula a mais, deste modo o projeto pedagógico prevê um total de 3.615 horas e 28 créditos por semestre. No que se refere à estrutura curricular do curso de Geografia Unicamp, o PPP (2005, 14) aponta que:

Estrutura do curso de Geografia Unicamp

<p>No primeiro e segundo ano cursam disciplinas específicas ao conhecimento geográfico como: Ciência do Sistema Mundo e Ciência do Sistema Mundo I e Cartografia Sistemática e disciplinas complementares, bem como disciplinas do núcleo comum, como Ciência, Tecnologia e Sociedade. Também são oferecidas as disciplinas do núcleo de teoria e método da geografia, entre elas História do Pensamento Geográfico, Metodologia da Geografia e Geografia Econômica, bem como Climatologia I, Geomorfologia e disciplinas da área de geotecnologias.</p>
<p>No terceiro semestre são introduzidos conteúdos pedagógicos para formação de professores através da disciplina Escola e Cultura oferecida pela Faculdade de Educação (FE).</p>
<p>Os estudantes cursam ainda disciplinas complementares (como Sociologia e História Economia Política e Social do Brasil), bem como cursam disciplinas eletivas e prosseguem adquirindo os conteúdos pedagógicos da formação de professores em disciplinas da Faculdade de Educação e em atividades práticas aplicadas nas demais disciplinas da grade.</p>
<p>Entre o sexto e o nono semestre os estudantes têm contato com a maior parte dos conteúdos disciplinares específicos da geografia. A partir do oitavo semestre realizam os Estágios Supervisionados (ao todo são 400 horas), compartilhados entre o Instituto de Geociências e a Faculdade de Educação.</p>
<p>Ao longo do percurso curricular os estudantes realizam atividades complementares que lhes permitem computar às 200 horas exigidas por lei em atividades científico-acadêmico-culturais. (Grifo nosso).</p>

Quadro 5: estrutura do curso de Geografia Unicamp. Fonte: PPP (2005). Disponível em: <http://portal.ige.unicamp.br/pt->. Acesso: 31/12/16.

Percebe-se que os cursos de geografia possuem estruturas de disciplinas diversas, porém a carga de horas das disciplinas de estágios é a mesma em todos os cursos. Estas universidades públicas estaduais têm projetos políticos pedagógicos distintos, mas todos os cursos objetivam formar docentes com excelência sobre parâmetros de equidade algo que deve ser prioritário para todas as universidades públicas do Brasil. Isso quer dizer perseguir a meta de garantir um aprendizado de alta qualidade para estudantes matriculados que se tornaram futuros professores é algo que está presente nas legislações que regem estas instituições formadoras.

2. Parte Prática

2.1 OBJETIVO

- Analisar cursos de Geografia de três universidades estaduais: Unimontes; UEFS e Unicamp no que se refere à formação de licenciados. Objetivos específicos:

Estabelecemos como objetivos específicos:

- Caracterizar a formação de licenciado em Geografia no Brasil, assim como dos cursos da Unimontes, UEFS e Unicamp.
- Avaliar a opinião de acadêmicos e dos professores de estágio a importância do mesmo na formação do licenciado;
- Investigar se há distanciamento entre teoria e prática; assim como os motivos da escolha do curso de Geografia, se os acadêmicos consideram estar aptos para a docência.

2.2 METODOLOGIA

O método utilizado neste estudo foi a pesquisa qualitativa, que é aquela que melhor consegue interpretar as visões humanas e suas relações com o meio.

Desta maneira, Oliveira (2010, p. 07) ressalta que “O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos”.

Oliveira (2010, p.14) elenca as características básicas da pesquisa qualitativa:

- A interpretação como foco sob o olhar dos próprios participantes;
- A subjetividade e opiniões dos indivíduos.
- A flexibilidade na conduta do trabalho.
- O processo é importante e segue-se uma orientação para compreensão dos fenômenos.
- O contexto e as experiências do grupo determinado.
- Considera-se que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador é influenciado pela pesquisa.

Neste contexto podem-se vislumbrar através da observação as ideias do participante, Lüdke e André (1986) expõem que este tipo de pesquisa é importante nas áreas educacionais, pois, busca interações com os indivíduos participantes e compartilhar de suas experiências e rotinas. O interesse maior da pesquisa é nas contribuições dos cursos da licenciatura e em particular na disciplina de estágio em sua formação inicial, buscando investigar através da prática do futuro professor de escola, da experiência de professores universitários e de licenciados que já atuam como professores da escola básica suas ressalvas, a fim de descobrir se os cursos fornecem as ferramentas necessárias para o trabalho docente.

A pesquisa qualitativa na visão de Malhotra (2006) é uma pesquisa exploratória, que abrange pequenas amostras, com o intuito de possibilitar interpretações a partir da coleta de dados não estruturados, também enfatiza as contribuições do conteúdo do indivíduo pesquisado. A pesquisa passou pelas seguintes etapas:

Etapas dos procedimentos metodológicos.

I.	Levantamento bibliográfico
II.	Aplicação de questionários
III.	Entrevistas
IV.	Grupos focais

Quadro 6: Estrutura parte prática do estudo. Fonte: Nunes, 2016.

Levantamento bibliográfico

Foram privilegiadas leituras de teóricos que discorrem sobre a formação de professores e ensino de Geografia como Callai (2010), Catani (1987), Castellar (2010), Arroyo (2000), Fonseca (2010), Zuba (2006). Essas leituras identificam desconexão entre a Universidade e a Escola Básica que afeta a qualidade da formação dos docentes da escola básica. Os argumentos desses autores já foram discutidos na parte teórica.

Aplicação de questionário

O questionário é um instrumento interessante que pode levantar dados com relação a habilidades, comportamentos, valores e atitudes. Martinelli (2005) relata que a o questionário também é uma ferramenta que pode representar saberes construídos e vivenciados a partir da

análise qualitativa dos dados. Os questionários utilizados foram estruturados para que os acadêmicos descrevessem sua experiência no período de formação nos cursos de Geografia visando à preparação para a profissão docente. O questionário foi validado com cinco alunos da licenciatura em Geografia que não fizeram parte da pesquisa final. Os questionários foram aplicados para graduandos do curso de Geografia que realizaram Estágio Supervisionado no período de 2014 (2º semestre) e 2015 (1º semestre).

A aplicação de questionários para acadêmicos do curso de Geografia da Unimontes, Unicamp e UEFS, todos no período de estágio supervisionado, foram escolhidos de maneira aleatória, amostras de 15 a 20 alunos de cada universidade supracitada, no total de 50 estudantes na somatória de todas as instituições envolvidas. A escolha desse método se justifica pelo fato de alcançar número maior de pessoas. A lista das questões do questionário também se acredita ajudar os alunos da licenciatura para estruturar o relato de suas experiências. Deste modo o público alvo foi alunos que já estivessem vivenciando a regência, momento em que o mesmo pode relatar esse processo de transição entre a teoria vivenciada na universidade e a experiência prática na escola e que de fato pudessem elucidar questões essenciais para este estudo.

Posteriormente elaboraram-se questionários para professores de Geografia recém-formados que já estão inseridos e ministram aulas na escola básica. Foram 21 professores de Geografia que atuam a mais de um ano na escola básica formados na Unimontes, todos participaram do questionário no primeiro semestre de 2016 na cidade de Montes Claros-MG. Estes podem revelar suas experiências anteriores, e atuais, bem como, sua experiência no estágio e ao longo do curso.

Entrevistas

Duarte (2004) as entrevistas são instrumentos que conseguem representar diversos universos sociais e fenômenos humanos, pois consegue auxiliar a compreensão dos costumes, tradições, conflitos e práticas peculiares de determinado grupo de pessoas. Zuba (2010) acredita que a entonação e até mesmo as interrupções são valiosas e podem contribuir na descoberta e delimitação de problemas.

As entrevistas foram realizadas somente com professores das universidades e foram importantes, pois possibilitaram confronto entre os relatos e as informações fornecidas pelos educadores que foram coletadas por meio da técnica do grupo focal.

Para analisar as entrevistas Duarte (2004) sugere fragmentar o discurso em trechos pequenos para que possamos analisá-los e extrair peculiaridades que somente os detalhes nos proporcionam interpretar. Para tanto, a própria entrevista nos direciona a articular as ideias em categorias de análise que promovem o conhecimento do campo empírico.

As entrevistas foram relacionadas com as dinâmicas das disciplinas que tinham como objetivo a experiência prática nas escolas para os licenciandos em Geografia. Estes professores das universidades discursaram sobre a trajetória deles, o curso no qual atuam, as perspectivas do profissional licenciado em Geografia no país e projetos de incentivo à docência com foco em suas contribuições para a formação inicial de docentes.

Nesta fase da pesquisa organizaram-se em categorias os diálogos e cruzou-se os dados, por meio de abordagens diferentes promove-se riqueza de detalhes dos informantes, o que contribuiu na construção de novo texto, onde se pode averiguar e sistematizar recorrências e divergências, tentando compreender a trama dos fenômenos analisados. Ao longo da pesquisa foram realizadas entrevistas para três professores da Unimontes, dois da Unicamp e um da UEFS, escolhidos entre aqueles que ministram disciplinas de prática de formação, estágios supervisionados e didática. As entrevistas se concretizaram no primeiro semestre do ano de 2016 com professores de cada instituição, no total de seis docentes entrevistados.

Grupos Focais

No entender de Zuba (2006), a técnica do Grupo Focal é cada vez mais utilizada nas pesquisas de natureza qualitativa. Os sujeitos participantes da pesquisa encontram no Grupo Focal ambiente favorável para o diálogo. Na interpretação de Malhotra (2006), o grupo focal é uma técnica importante, pois, tem flexibilidade de aplicação; é eficiente para obter informações qualitativas, também tem excelência para responder questões complexas; porém este exige um facilitador ou moderador com experiência para conduzir o grupo.

Para Gondim (2003, p. 151) “O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, dialética, ou seja, com cada membro”. Este método foi essencial, uma vez que, possibilitou reflexão do diálogo dos sujeitos.

Assim para começar “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” (GATTI, 2005, p. 9). Nestes aspectos, notaram-se as experiências destes docentes e seus relatos. As reuniões ocorreram no mês de dezembro de 2015, foram duas reuniões com cada grupo. Vale salientar que os professores já sabiam do que se tratava a pesquisa, estas reuniões aconteceram na casa

da pesquisadora. Todas as narrativas e discussões foram gravadas e transcritas para posterior análise.

Decidiu-se utilizar a técnica do grupo focal porque, no entender de Gondim (2003), é uma técnica de pesquisa que coleta múltiplos dados por meio dos intercâmbios grupais. Neste sentido, media a observação do participante, auxiliando na compreensão do processo de construção visão de mundo e interpretações acerca dos problemas.

Nesta etapa foram feitos três grupos de cinco pessoas cada; ao todo foram 15 professores que já atuam na escola básica (ensino público e privado); estes indivíduos são formados em Licenciatura Plena em Geografia pela Unimontes e atuam como professores de Geografia.

2.3 Questionários e discussão dos resultados.

Os questionários foram aplicados no segundo semestre de 2015, para acadêmicos do 5º, 6º, 7º e 8º período da licenciatura em Geografia. Foram submetidos questionários para alunos da Unicamp, Unimontes e Uefs.

- Unicamp: 20;
- Unimontes: 15;
- Uefs: 15;
- Total: 50.

Optou-se por representar em gráficos e tabela os resultados de cada questão para facilitar a visualização dos dados coletados e seus resultados, as cores diferentes e os percentuais quantitativos podem nos ajudar a fazer a análise qualitativa.

Martinelli (2005) ressalta que os gráficos facilitam a visualização a nível prático e os resultados dos dados coletados. Para Paganelli (1985) os gráficos podem ser analisados qualitativamente e de acordo com o objetivo do estudo auxiliando na interpretação em escalas espaço/tempo das relações estratificadas em um determinado grupo.

Deste modo, os licenciandos relatam suas experiências e vivências no ambiente escolar e os desafios proporcionados pela interação com a sala de aula. Muitos relatam o antes e o depois do estágio e o que mudou assim como as contribuições e inquietações com a realidade do profissional educador, fomentando as perspectivas com o curso, com o mercado de trabalho e as apreensões ao ministrarem as aulas.

Analisando a faixa etária dos estudantes do Gráfico1, que participaram deste estudo:

- Entretanto por meio dos gráficos entende-se que os estudantes da Unimontes, são mais jovens que os da Uefs e Unicamp que responderam o questionário e estão adentrando a o ensino superior; a maioria encontra-se numa faixa etária de 21 anos a 25 anos. Percebeu-se que muitos são recém-formados da escola básica (ensino médio), e estão se inserindo novamente na escola através das disciplinas de estágios com o olhar de futuros professores de geografia.

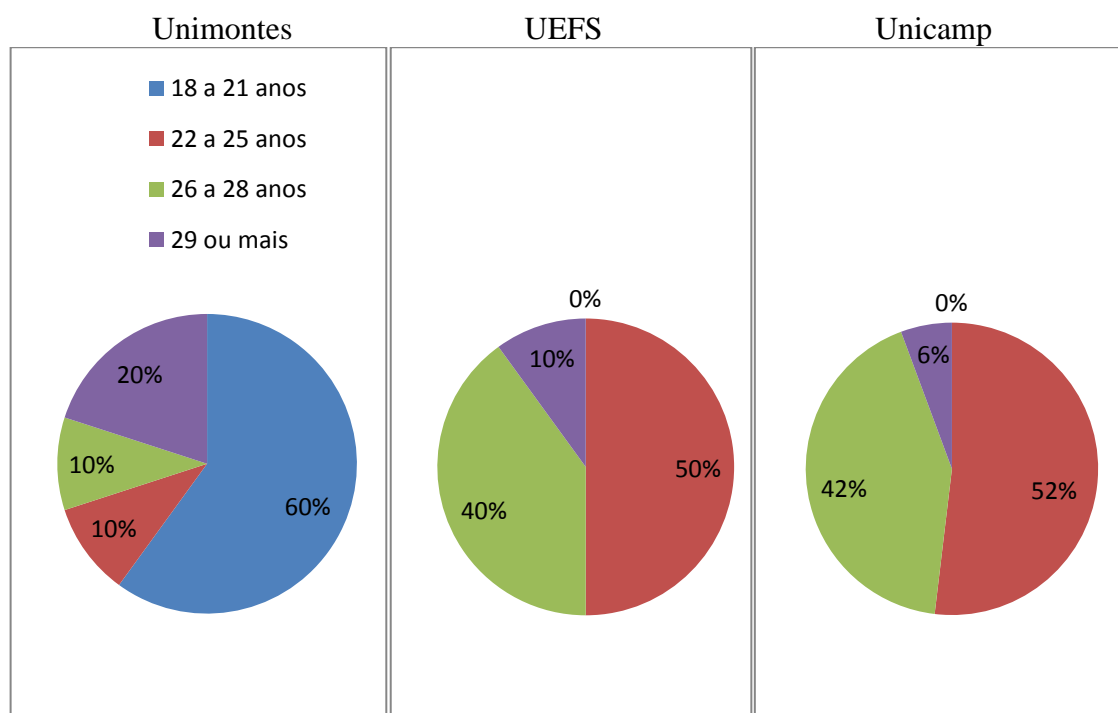


Gráfico 1: Faixa etária dos acadêmicos do curso de Geografia da Unimontes, Uefs e Unicamp. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

O Gráfico 2 apresenta o gênero dos licenciandos das três universidades estudadas:

- Unimontes: o percentual, neste recorte foi maior de pessoas do sexo masculino.
- Uefs: mais pessoas do sexo feminino.
- Unicamp: ambos os sexos apresentaram o mesmo percentual.
- Conclui-se que na Unimontes a singularidade de estudantes equivale aos do sexo masculino; na Uefs do sexo feminino, e por último na Unicamp ocorreu de os entrevistados de ambos os sexos permanecerem com o mesmo percentual. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)⁷ é um dos trabalhos realizados pelo

⁷Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007>. Acesso: 01/01/2017.

IBGE, em 2007 que apresenta dados sobre o gênero de estudantes das licenciaturas, e confirma que no Brasil é histórica as proporções maiores de estudantes do sexo feminino. Porém, este trabalho tem recorte pequeno e não pode apresentar ou confirmar esta informação, para tal seria necessário número maior de acadêmicos em cada universidade.

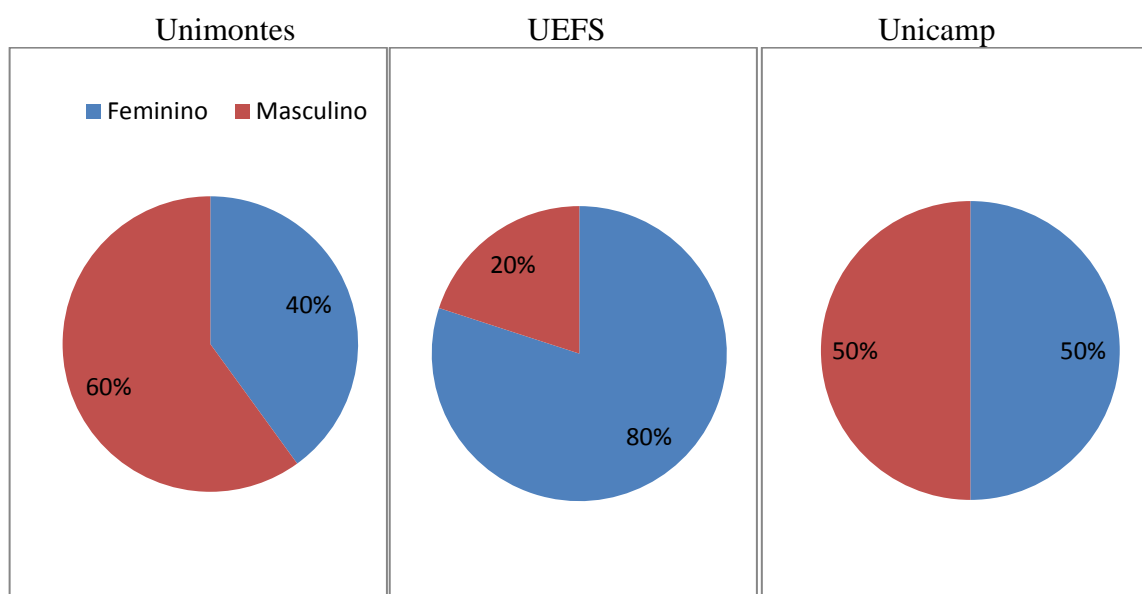


Gráfico 2: Gênero dos acadêmicos pesquisados. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

O Gráfico 3 apresenta os dados referem-se ao contexto socioeconômico do estudante de Geografia:

- Unimontes: possuem renda de dois a três salários mínimos;
- Uefs: possuem renda de dois a três salários mínimos;
- Unicamp: possuem uma renda igual ou maior a quatro salários mínimos;

Os dados socioeconômicos, que auxiliam a definir a procedência dos acadêmicos. Na Unimontes 70% cursaram todo o ensino médio no setor público, e 15% os que o fizeram parcialmente. A proporção de alunos que frequentaram apenas o ensino médio no ensino privado é menor entre os alunos das licenciaturas, porém este quadro pode ser distinto quando analisamos os dados da Unicamp, uma vez que os alunos possuem a maior renda do estudo, acima de quatro salários mínimos.

Observou-se que a renda familiar de alguns estudantes é superior a dois salários, quadro significativo, uma vez que o valor do salário de um professor da rede estadual não chega a três salários considerando o piso do salario deste profissional a nível nacional.

Os estudantes da Unimontes e Uefs em sua maioria apresentam renda inferior a quatro salários mínimos.

Identificaram-se também alunos com renda de apenas um salário mínimo na Unimontes e Uefs, são acadêmicos que talvez necessitem de auxílio social. Observou-se, entretanto, que existe desvio em direção à faixa de renda mais baixa nas Universidades que áreas geográficas que no passado utilizaram de recursos e investimentos federais a fim de combater os problemas socioeconômicos, bem como a pobreza.

Na Unimontes e UEFS o percentual de alunos com renda familiar de um a dois salários mínimos, com menor percentual de sujeitos nas faixas de renda acima de três a quatro salários mínimos. Na Unicamp identificou-se que todos os estudantes possuem renda de quatro ou mais salários mínimos

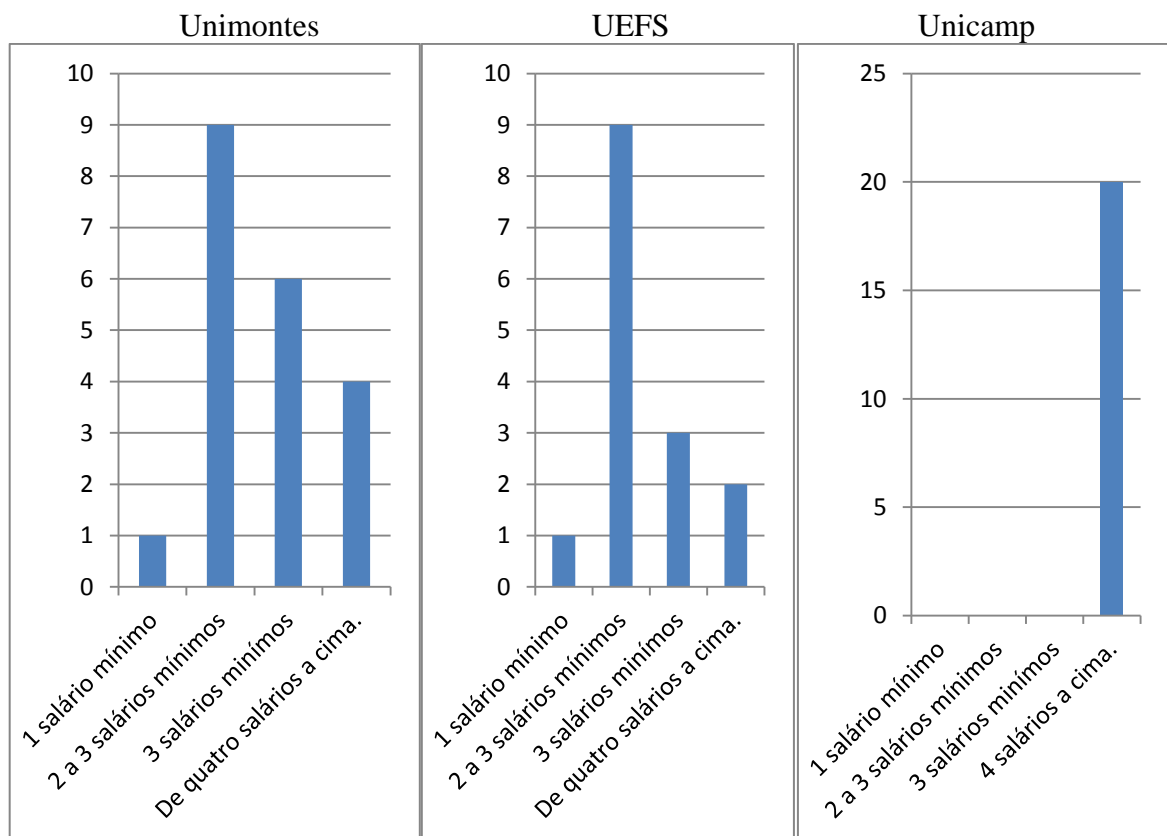


Gráfico 3: renda bruta mensal dos acadêmicos do curso de Geografia. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

Gráfico 4 apresenta dados dos egressos do curso de Geografia no segundo semestre de 2015:

- Unimontes: em sua maioria os estudantes ingressaram pelo vestibular tradicional; a Comissão Técnica de Concursos da Unimontes - COTEC⁸ é responsável pela realização de processos seletivos, para ingresso nos cursos, e prestação de serviços especializados; os outros 30% são alunos que saíram do ensino médio e passaram por um processo de vestibular seriado Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior - PAES⁹ implantado na Unimontes, em 1998, oferece aos alunos do ensino médio outra possibilidade de ingressar na universidade.
- Uefs: vestibular tradicional, processo seletivo para egresso de estudantes na graduação ocorre semestralmente como o Processo Seletivo para Acesso ao Ensino Superior - PROSEL¹⁰ (vestibular) e/ou anualmente como os processos para Transferências Internas e Externas, e para ingresso de portadores de diploma.
- Unicamp: os estudantes adentraram pelo vestibular tradicional, em que é responsável pelo processo a Comissão Permanente para os Vestibulares - COMVEST; apesar de a Unicamp possuir o Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social – PAAIS¹¹.
- A pesquisa não apresenta egressos do ENEM nos dados do ano de 2015, mas entende-se que para os próximos processos seletivos destas Universidades a tendência é mudar, pois as instituições passaram a adotar o ENEM como modalidade de seleção, na Unimontes apesar de a maioria ter passado pelo vestibular tradicional, alguns optaram pelo PAES. O PAES é um sistema diferente do PAAIS da Unicamp, pois o primeiro abarca escolas privadas e o segundo somente rede pública de ensino. A Uefs e Unicamp apesar de apresentarem programas com cotas estes estudantes optaram apenas pelo vestibular tradicional.

⁸ Disponível em: <http://www.cotec.unimontes.br/?pag=institucional>. Acesso em: 03/02/2016.

⁹ Qualquer escola que ofereça o Ensino Médio, em modalidade regular, poderá credenciar-se no PAES, através de formulário próprio. O credenciamento facilita a comunicação e a troca de informações entre a Unimontes e as escolas que participam desse Programa de Avaliação Seriada. O credenciamento pode ser feito a qualquer tempo. Disponível em: <http://www.cotec.unimontes.br/?pag=paes>. Acesso em: 03/02/2016.

¹⁰ Disponível em: <http://csa.uefs.br/index.php/csa/comofazemos>. Acesso em: 10/11/16.

¹¹ Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/paais/paais.html>. Acesso em: 10/11/16.

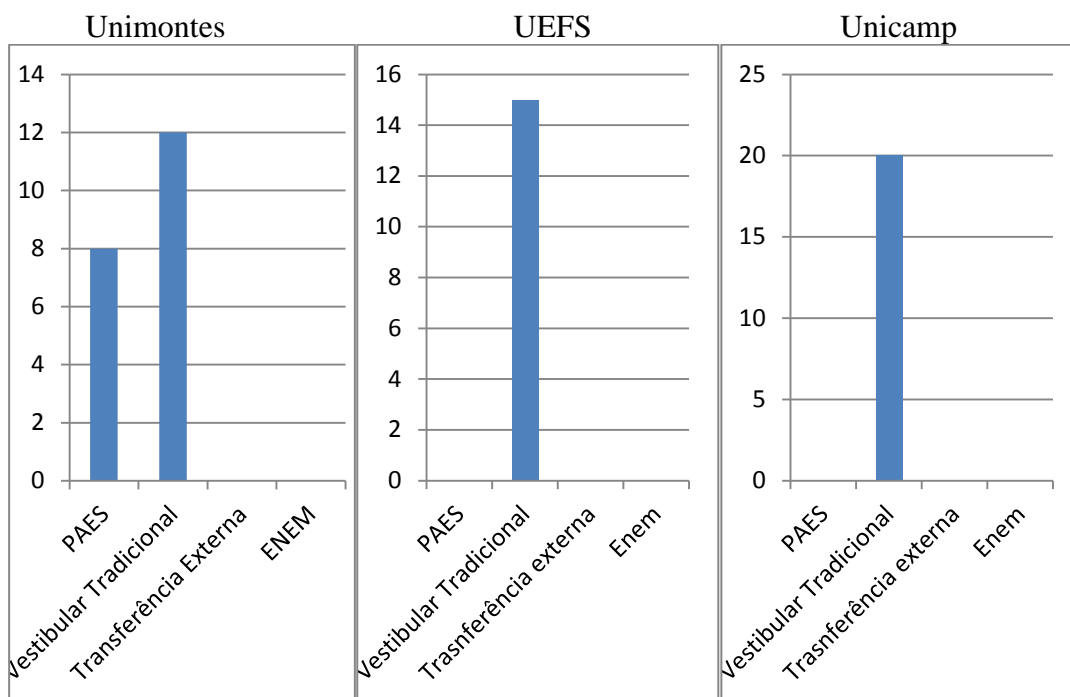


Gráfico 4: apresenta a forma de ingresso no curso de geografia da Unimontes. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

Gráfico 5 representa o período em que os sujeitos estão se graduando no curso de Geografia Unimontes, Uefs e Unicamp:

- Unimontes: os estudantes passaram pelo estágio de observação e já estão cursando a disciplina de estágio de regência no ensino fundamental.
- Uefs: são alunos que já cursaram as disciplinas de estágio de observação, alguns estão cursando a regência e participando de projetos de Iniciação Científica e Incentivo à Docência.
- Unicamp: são estudantes que participaram das disciplinas de estágios e disciplinas de práticas de formação, possuem experiências em projetos e podem definir o porquê optaram por fazer a licenciatura, uma vez que, muitos estudantes cursaram o curso de bacharel e estão frequentando a licenciatura.

Há superioridade de acadêmicos que estão quase concluindo o curso e alguns já participaram de projetos de Iniciação Científica e Projetos de Incentivo à Docência, outros estão escrevendo e relatando suas experiências na escola básica. É interessante esse dado, pois é necessário o olhar sobre as práticas e relacioná-las as teorias, algo que contribuirá no estudo, são nos estágios que se pode investigar o andamento e atuação do futuro profissional educador. Segundo Zuba (2013, p.80)

Entendemos que a profissionalidade docente ou de qualquer outro profissional está conectada aos desafios, possibilidades e limites impostos pelos diferentes contextos e momentos históricos e sociais. Compreendemos essa profissionalidade como o corpo de, conhecimentos, habilidades e disposições que, no nosso caso, o professor de Geografia precisa dominar para exercer a docência.

A procura pelos cursos de licenciatura nos últimos anos ocorreu uma baixa, pois, este cenário refere-se conforme Zuba (2013) a estrutura social das profissões, visto que a licenciatura é vista como cursos de menor prestígio. Esse desprestígio é vivenciado no interior das instituições a nível superior, quando se compara a infraestrutura física, número de profissionais por estudante, entre outros. Os desafios do educador não terminam no mundo acadêmico, exigem do profissional formação autônoma e continuada.

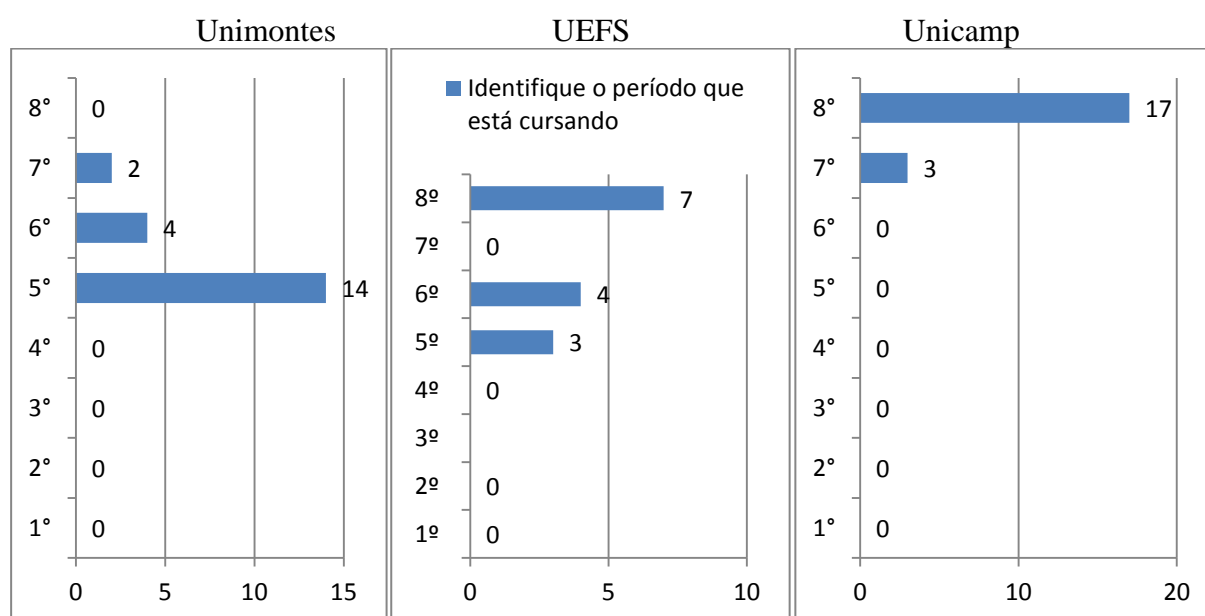


Gráfico 5: período que está cursando o estudante de Geografia. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

Gráfico 6, 7 e 8 o que motivou a escolha pelo Curso de Geografia respostas:

- Entende-se que em todas as Universidades o número de alunos que se identificou com a Geografia ainda na Escola Básica é superior que outras escolhas contidas no questionário. Dados importantes podem mostrar que ainda no ensino básico estes estudantes encantaram-se com a Geografia escolar. Os dados mostram que na Uefs e Unimontes em segundo lugar, aparece como motivo de escolha pelo curso pela vontade de ser professor, seguir a carreira do magistério. Porcentagem interessante de

profissionais que futuramente e que vão se inserir no mercado de trabalho atuando na carreira do magistério;

- Em segundo lugar o motivo da escolha do curso de Geografia na Unicamp: é por falta de opção, uma vez que, muitos cursam bacharel e posteriormente a Licenciatura, escolhem a carreira de educador por oferecer mercado que pode aglutinar com facilidade tais profissionais;
- Para seguir a carreira do magistério frente a este sistema educacional é necessária vocação, visto que ser educador é uma das profissões que envolvem paciência e baixos salários. Educador é ofício que possibilita compreensão cultural e discussões sociais, estas reflexões fazem parte da trajetória dos estágios e formação inicial destes futuros professores. De acordo com Fonseca (2011), é necessário vocação e técnica ao ensinar, pois, ser um profissional que é responsável por construir saberes referentes à concepção de mundo e sociedade, formas de ocupação e transformação de demais territórios, são conceitos e cátedras que influenciam diretamente na organização espacial e temporal do homem.

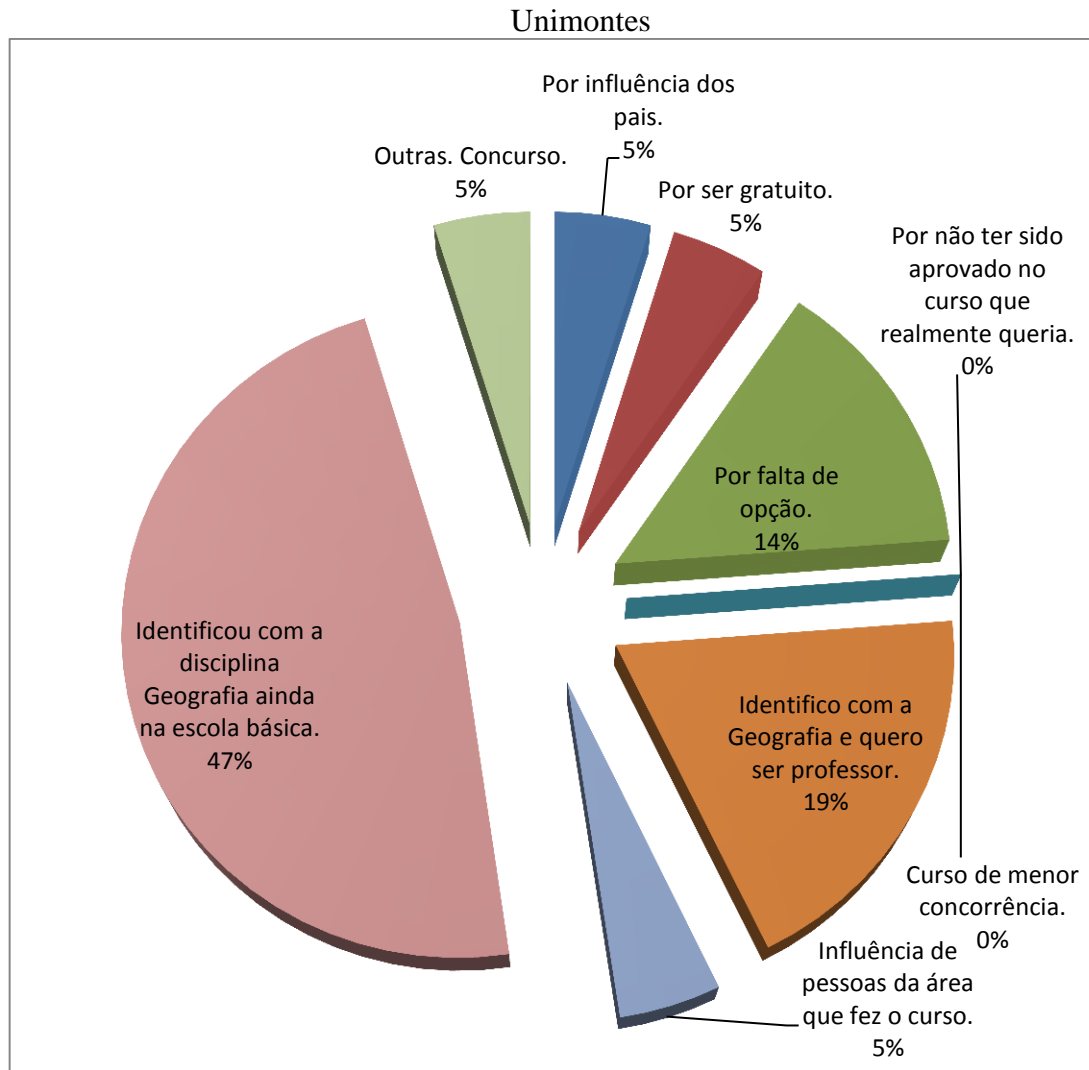


Gráfico 6: motivo pela escolha pelo curso de Geografia na Unimontes. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

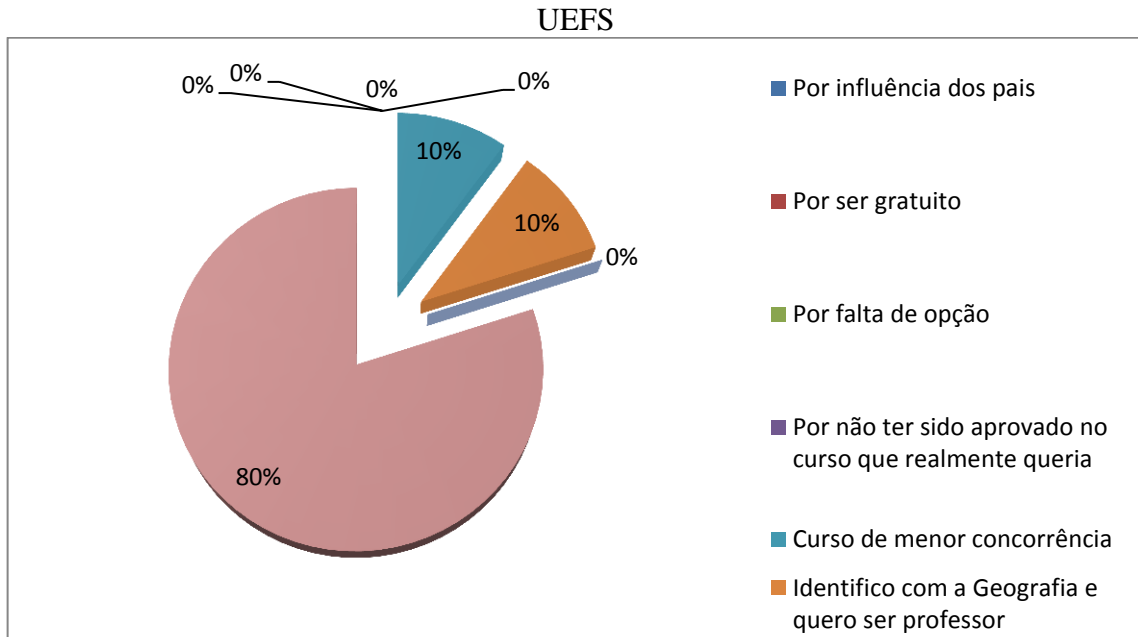


Gráfico 7: motivo pela escolha pelo curso de Geografia na UEFS. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

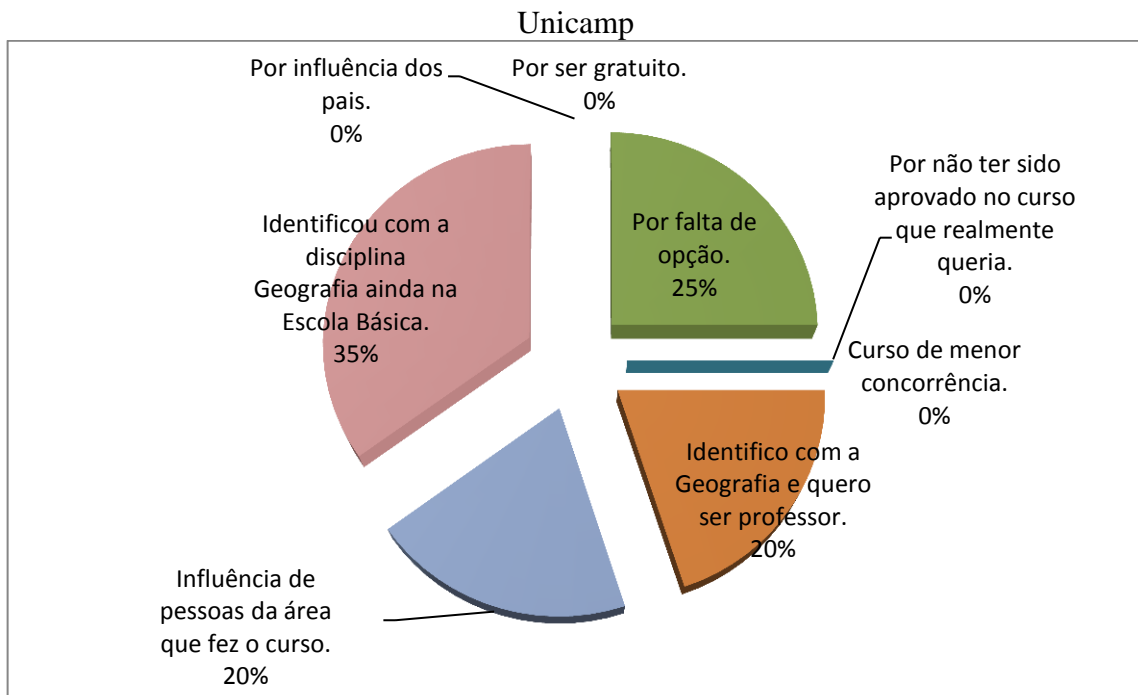


Gráfico 8: Escolha do curso de Geografia na Unicamp. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

A Gráfico 9 apresenta dados referentes a este questionamento: *se você já realizou o estágio supervisionado, suas expectativas aumentaram em relação ao curso de Geografia?*

A essa questão os alunos puderam responder de forma positiva ou negativa e argumentar a resposta deles. A maioria depois do estágio supervisionado apontou redução das expectativas relacionadas ao curso de Geografia das universidades estudadas. Entre as respostas:

- *A realidade é complexa.*
- *Indisciplina é um fator que desmotiva o futuro professor de Geografia.*
- *Com o estágio conclui que não quero ser professor, não é minha vocação.*
- *A desvalorização do educador é uma realidade assustadora.*
- *Ao entrar na sala de aula pareço estar me preparando para “guerra”, não quero me arriscar.*
- *Com o estágio pude perceber a gravidade e decadência da profissão. Não escolho ser professor!*

Alguns relataram que é desafiador ensinar na escola básica, uma vez que buscar novas metodologias de ensino é peça chave no aprimoramento e construção do conhecimento. A docência transcende os muros, a escola, o educando, associada à Geografia ela elucida o homem/homem, homem e a natureza, tentando compreender o todo.

Dessa maneira, ser professor de Geografia para muitos é buscar, uma sociedade crítica-reflexiva, estudantes participativos, por uma educação de qualidade, lutar pela valorização da profissão que alicerça a vida. Vários também relataram que essa experiência proporcionou a oportunidade de conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio seus fundamentos e princípios, no desenvolvimento de procedimentos escolares e propostas que auxiliam na avaliação do sistema de ensino.

Entre os acadêmicos que acreditam que o estágio aumentou sua expectativa em relação ao curso às respostas mais frequentes foram:

- *O estágio reflete o cenário do educador, o que leva a questionar e tentar melhorar o ensino do país.*
- *Na sala pude perceber a importância do educador e formação de pessoas.*
- *Abriu o horizonte, ajudou a repensar outras formas de se abordar os conteúdos.*

- Apesar da desvalorização acho que posso fazer a diferença sendo um (a) professor (a) de excelência, que oferece um ensino de qualidade para meu aluno.

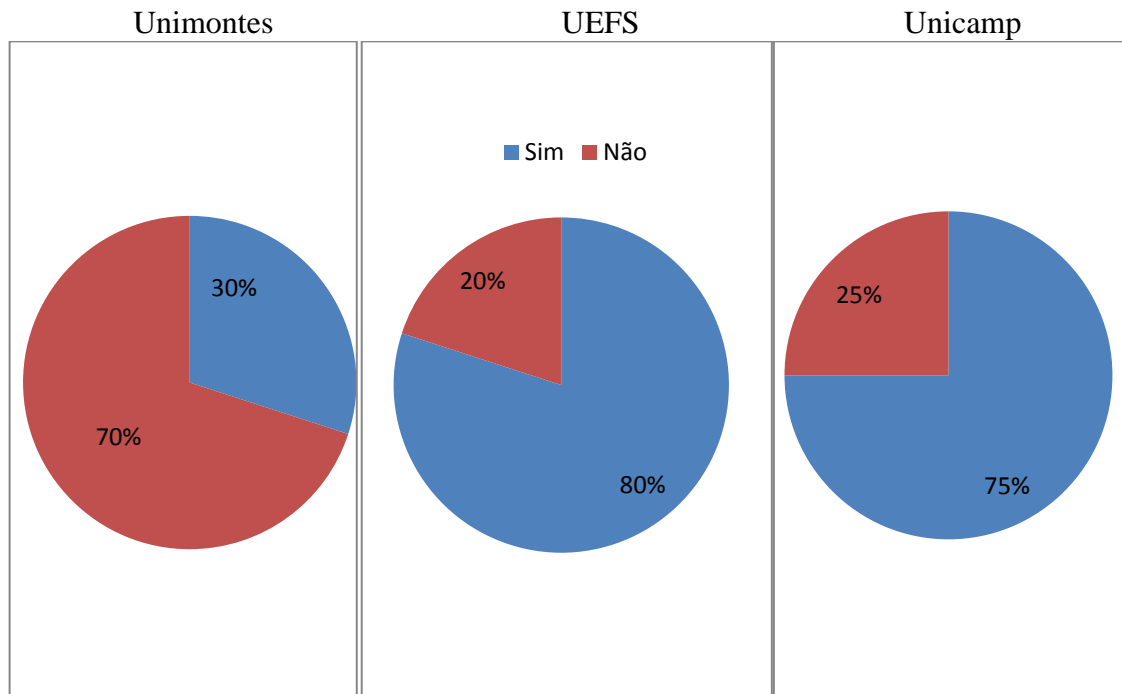


Gráfico 9: Estágio supervisionado aumentou a expectativa com o curso de Geografia? Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

Indagou-se aos estudantes quais seriam os pontos positivos e negativos do curso, o que já estava bom e o que poderia melhorar, de acordo com suas opiniões (Quadro 8).

- Os pontos positivos: que foram elencados com mais frequência pelos acadêmicos são os seguintes: bons trabalhos de campo o que auxilia na teoria e prática do educador, o trabalho de forma reflexiva principalmente no que tange as experiências de estágio; bons professores (nas descrições da Uefs e Unicamp); bons laboratórios (nos comentários da Uefs e Unicamp); oportunidades de pesquisa (nos comentários da Unicamp);
- Pontos negativos: a falta de diálogo entre universidade e educação básica como um fator que inquieta os futuros professores de escola. Eles dizem que na disciplina de estágio não há nenhum momento de debate entre os professores da universidade e os professores da escola que supervisionam o estágio. Outro argumento recorrente nas respostas foi à falta de interdisciplinaridade entre disciplinas teóricas e práticas, não há

momentos de discussão que os façam refletir as teorias na prática, acreditam que esse fator pode estar atrelado a professores de outras áreas atuando no Departamento de Geografia. Na Unimontes, Uefs e Unicamp salientaram que há grande dificuldade de ingressar em projetos de iniciação científica e que o curso tem “tinturas” do bacharelado, até mesmo as disciplinas voltadas para a licenciatura. Faltam linguagens didáticas direcionadas para o aprimoramento de práticas e métodos para se ensinar geografia na escola. Na Uefs aparece que os horários integrais dificultam as disciplinas de estágios;

A Geografia Escolar ao ser ensinada necessita de orientação dos professores formadores, pois deve haver um direcionamento dos conteúdos e uma associação entre teoria e prática, pois os estágios auxiliam na adaptação e seleção dos mesmos. Segundo Zuba (2013) o perfil do profissional ao se formar tem de dominar conhecimentos e artes complexas do magistério. Para Zuba (2013) o conhecimento é construído através pelas demais formas de mediação, é um confronto ente o saber científico e o saber do professor.

Quadro 8.

	Positivos	Negativos
Unimontes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bons trabalhos de Campo. 2. Curso dinâmico. 3. O curso possibilita especialização em diversas áreas. 4. Gama de disciplinas (físicas e humanas) é importante na visão crítica do cidadão. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de diálogo Universidade e Escola. 2. Falta de interdisciplinaridade entre as disciplinas específicas e as de prática. 3. Ter professores de outras áreas atuando no curso (faltam pessoas da Geografia). 4. Dificuldade em ingressar na Iniciação Científica. 5. Faltam disciplinas voltadas para a licenciatura.
Uefs	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visão integrada da relação homem e natureza. 2. Bons professores. 3. Boas oportunidades de pesquisa. 4. Laboratórios e infraestrutura satisfatória. 5. Visão crítica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Horários em diversos turnos o que prejudica os estágios supervisionados. 2. Falta diálogo ente as áreas do curso e departamentos envolvidos. 3. Escasso acervo de livros na biblioteca. 4. Falta de verba para trabalhos de campo.
Unicamp	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bons professores. 2. Boas oportunidades de pesquisa. 3. Laboratórios e infraestrutura satisfatória. 4. Visão crítica. 5. Bons trabalhos de Campo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disciplinas ministradas na FE – UNICAMP não apresentam tanta prática, parece que os professores nunca pisaram numa escola pública, ou em nenhuma situação que não fosse relacionada à pesquisa. 2. Nem todas as disciplinas eram dadas de maneira interdisciplinar, uma boa parte delas era lecionada de maneira separada. 3. Há um visível descompasso entre a Geografia Acadêmica e a Escolar. O Debate sobre isso é antigo e largamente discutido na atualidade. A grade da educação básica e algo que se torna ponto negativo no curso. Não estamos preparados para a real situação da profissão.

Quadro 8: Em relação ao curso de Geografia: os pontos positivos e negativos encontrados. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

Gráfico 10 apresenta dados do questionamento: você acredita que ao concluir o curso estará apto a exercer a profissão de educador?

Os que afirmaram que “sim”, foram 70% dos indivíduos, acreditam que vão estar aptos a exercer a função de educador ao se formarem. Porém, apesar de os acadêmicos pesquisados se considerarem habilitados a exercer as funções docentes, a realidade encontrada para além dos portões da Universidade os apreende, uma vez que a sobrecarga de trabalho, salas lotadas e violência são aspectos desmotivadores da carreira do magistério.

Assim as respostas que apareceram:

- *O currículo proporcionou conhecimentos e experiências importantes que subsidiam a formação inicial, porém acreditamos que há falta de diálogo entre os estágios e disciplinas específicas.*
- *A partir dos conhecimentos apreendidos no decorrer do curso, as experiências no PIBID e nos estágios, acredito estar apto para exercer a função de docente.*
- *Apesar de estar apto não pretendo exercer.*

Os 30% restantes da Unimontes e Unicamp, e 27% da UEFS creem que não estariam realmente capacitados para a docência e relataram que:

- *Não estamos preparados para o real cenário da escola.*
- *Violência é algo que atormenta a classe do magistério.*
- *Deveria ter um acompanhamento para esses professores recém-formados, algum mecanismo que auxiliasse no começo de carreira, o sentimento constante é de insegurança, estamos perdidos em um sistema que tem nos desmotivado, além dos salários baixos.*

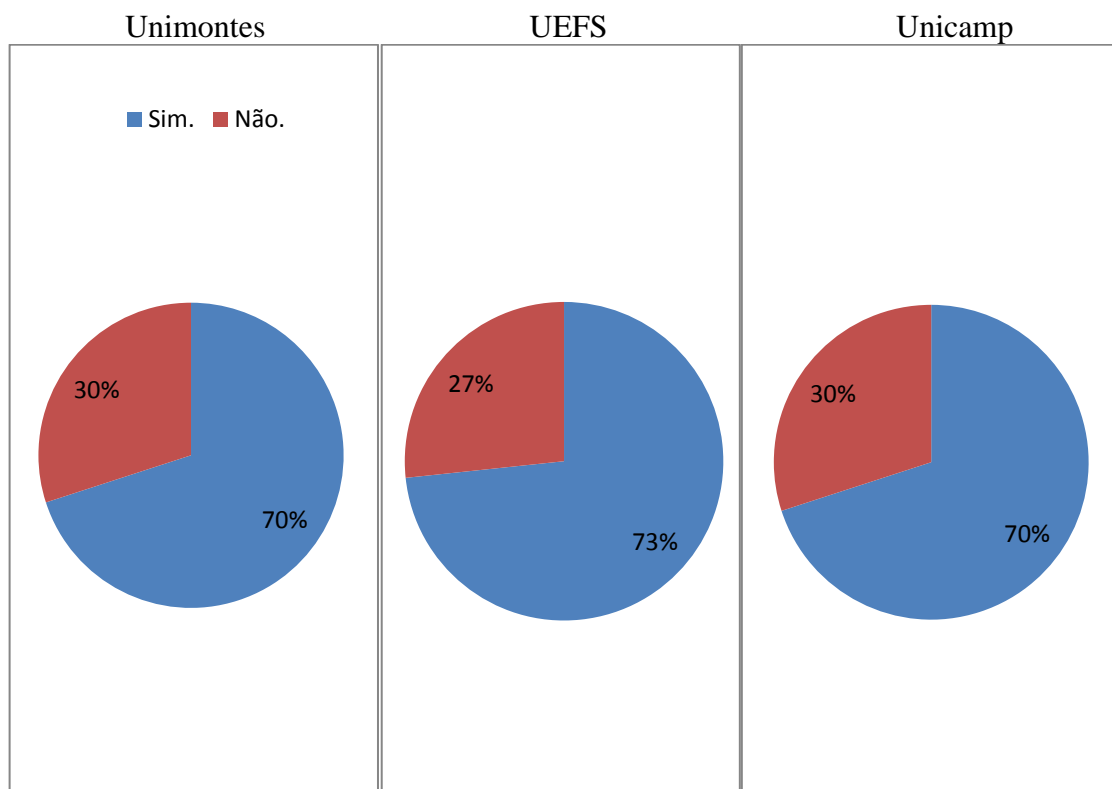


Gráfico 10: expectativa dos alunos sobre aptidão profissional. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

Foi questionado também quais as distinções entre a Geografia que você ensina e a Geografia que você aprendeu no curso superior? (Quadro 9).

Nas respostas dos acadêmicos, as principais distinções são que a geografia acadêmica aparece pomposa, atrelada a grandes teóricos e autores que discutem o universo complexo do meio social e natural, em contraste com a Geografia escolar que é atrelada ao livro escolar, ao cotidiano, com linguagens intrínsecas e desconexão dos teóricos encontrados na graduação. O que transparece é que as universidades não trabalham com linguagens voltadas para o professor, que pretende atuar na escola. Os alunos da licenciatura percebem ser formado mais para bacharelado do que para “ser e se fazer professor”.

Quadro 9.

A Geografia da Universidade	A Geografia da Escola Básica
<i>Voltada para a teoria, não há contextualização com as linguagens didáticas. A maior dificuldade dos licenciandos é transpor estas teorias na Geografia Escolar.</i>	<i>Sentimos que a Geografia Escolar está distante da Universidade, não que ela não seja científica, mas existem muitos fatores que nos levam a ficar presos aos conteúdos do livro didático.</i>

Quadro 9: A geografia da universidade e da escola: os contrastes e opiniões. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

Em sua opinião como o PIBID tem contribuído na formação inicial de docentes de Geografia. Os alunos responderam fazendo a comparação antes e depois (Quadro 10).

Quadro 10.

Antes do PIBID	Depois do PIBID
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Faltava uma maior vivência em sala de aula.</i> 2. <i>Apenas o estágio não oportunizava o contato direto com diversas salas e ambiente escolar.</i> 3. <i>Estágio período curto, não tínhamos a oportunidade de acompanhar turmas ao longo do ano.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Apesar de participar de projetos de iniciação científica, vejo a importância significativa no avanço da profissão. Além do contato com os alunos.</i> 2. <i>Possibilitou troca de ideias e experiências. É um laboratório mutável.</i> 3. <i>Proporcionou “pensar a escola dentro da escola”. Os próprios licenciandos (estudantes) apreenderem com seus erros e enfrentam os desafios cotidianos da sala de aula.</i>

Quadro 10: Antes e depois do PIBID. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

Enfim, de acordo com o que os acadêmicos discorreram nos questionários os projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão são fundamentais, para as licenciaturas, as necessidades do acadêmico não são supridas apenas no contato com a realidade da docência, é preciso pesquisas profundas no sistema de ensino. A descoberta de dificuldades e deficiências é encontrada no dia-a-dia, na prática. A maior contribuição do PIBID é levar o acadêmico a experiência docente.

2.4 Entrevistas com professores da: Unimontes, Unicamp e UEFS.

A docência é uma profissão que requer trabalho intenso. Para tanto, é fundamental excelente formação acadêmica. Diante disso procurou-se entrevistar os professores universitários que atuam na formação dos futuros professores de educação básica. Foram

escolhidos educadores que ministram disciplinas de estágio supervisionado, que mais podem fornecer dados úteis para o objetivo da pesquisa.

Pensando nesta perspectiva entrevistamos professores de distintas universidades. Deste modo conseguimos levantar nos relatos dados minuciosos. Os professores que participaram dessa fase da pesquisa trabalham nas seguintes instituições:

- Unimontes;
- UEFS;
- Unicamp.

O grande desafio da formação inicial de professores é articular a licenciatura a realidade prática do educador, sendo assim, é importante unir conteúdos específicos, disciplinas de prática de formação aos estágios. Este dilema está estratificado nos currículos que tem o papel fundamental de unir teoria à prática, porém torna-se um problema quando não ocorre esta aproximação.

Ao formar professores é preciso criar identidade de educador, para que o mesmo pesquise sua prática, aprenda com os erros e corrija-os, procurando construir reflexões. Por que o que se pensa, muitas vezes está distante dos fazeres, é no processo que se perde o foco, pois os caminhos e descaminhos desta profissão são distintos e aparecem de forma diversa para cada profissional.

A entrevista a professores universitários nos subsidiou reflexões acerca dos cursos de Licenciatura Plena em Geografia no país nas instituições que atuam. Estes professores se dispuseram a fornecer informações a respeito de suas ideias acerca dos cursos de licenciatura e suas experiências com formação inicial de professores de Geografia. Para identificar os participantes e suas respectivas universidades, utilizaram-se codinomes, assim para os professores da Unimontes: A1, A2, A3; da Unicamp: B1 e B2; e por último Uefs: com a letra C1. Neste contexto, questionamos aos seis professores das três universidades:

Os cursos de licenciatura em Geografia possuem as ferramentas necessárias para subsidiar a formação inicial de futuros?

O professor A1: [...] *muitos desconhecem a realidade da escola básica [...]*, este docente relata que os professores do curso de Geografia desconhecem a realidade da rede pública de ensino, o que dificulta muito no diálogo entre professores universitários e professores da escola básica, diálogo esse que é fundamental para a formação inicial de professores, em especial de Geografia que é uma disciplina escolar abrangente, plural e que

necessita de constantes reflexões. Acredito que as ferramentas do curso dependem dessa conversação.

O professor A2: [...] *as disciplinas específicas no curso de Geografia devem possuir um olhar voltado para a licenciatura. O futuro professor tem de estar ciente de sua função que é a de ensinar! Não podemos conviver com cursos de Licenciatura que vestem a camisa de cursos de bacharelado, isso dificulta até mesmo para o estudante que não é preparado para dar aulas, e nem para ser bacharéis, esta realidade perdura há tempos e tem de ser modificada [...].*

O professor A3: [...] *de acordo com minhas experiências no ensino superior, há alguns anos ministro a disciplina de Estágio Supervisionado, é através dessa vivência que defendo que o aluno desde o começo do curso deveria estar em contato direto com a escola. Acredito que a escola e posteriormente a sala de aula são por si reveladoras, para os que querem seguir o magistério. Em minha opinião precisamos de uma espécie de residência na escola, acho que acompanhar uma turma ao longo do ano proporciona ao acadêmico observar, elaborar, criar e investigar seu ambiente de trabalho; assim, é de suma importância que o curso ofereça um currículo que possa unir teoria e prática [...].*

O professor B1: *o estágio deveria ser intimamente acompanhado por professores universitários e professores da escola básica numa parceria mútua, pois a disciplina exige um acompanhamento entre universidade - aluno de graduação - comunidade escolar, sempre pensando num ambiente de debate constante, ao longo das 400 horas práticas. Sinto que temos muito que melhorar principalmente os momentos de diálogo [...].*

O Quadro 11 apresenta alguns relatos na íntegra e que se assemelham, ambos defendem uma maior permanência do futuro professor na escola, além de momentos de diálogos, a fim de unir teoria e prática.

Quadro 11.

Os cursos de Licenciatura em Geografia conseguem fornecer as ferramentas necessárias para o trabalho na escola básica?		
Professor A3 UNIMONTES	Professor B2 UNICAMP	Professor C UEFES
<i>O curso oferece sim muitas ferramentas necessárias para o trabalho na Educação Básica. Entretanto ressaltamos que a utilização dessas ferramentas dependerá muito dos professores que trabalham no curso, às vezes acho que grande parte do corpo docente desconhece a realidade atual da Educação Básica Pública.</i>	<i>A estrutura lógica disciplinar é interessante, porém, de modo geral, as disciplinas de conteúdo geográfico são dadas de modo para o bacharelado. São poucos os professores que entendem que essas disciplinas para a licenciatura deveriam ter enfoque, conteúdos e metodologias diferentes. Assim, há muito conteúdo científico distante das necessidades da formação inicial de professores.</i>	<i>Não posso dizer de todos os cursos de formação de professores no Brasil, visto que não conheço seus currículos, seus professores, seus modos de operacionalizar a formação de professores. Posso, apenas, oferecer uma visão pontual do curso de Licenciatura em Geografia do qual faço parte do corpo docente. Tomando por base a instituição que eu trabalho uma universidade pública estadual do interior da Bahia, acredito que oferece sim ferramentas necessárias para o trabalho docente. Nesta instituição buscamos articular teoria e prática na formação de professores de modo que uma possa alimentar a outra nos desafios da sala de aula. Optamos por um fazer docente que não se assente apenas na reflexão da teoria, mas na reflexão da própria prática, nas ações “reais” do se fazer professor e professora.</i>

Quadro 11: entrevista. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

É interessante mencionar a “residência na escola” é uma alternativa para aprimorar as práticas e o domínio de conteúdo, onde o processo de observação e regência seria gradual ao longo do curso.

Entende-se que a residência na escola em alguns anos poderá ser uma realidade próxima, se esta proposta for aprovada e entrar em vigor assim, os cursos de licenciatura poderão ganhar novo esboço, futuros profissionais da educação se beneficiaram com estas sugestões que abarcam horas práticas em sala de aula, a escola não será mais tão distante como se observou nos relatos dos entrevistados.

No Quadro 10 percebe-se que os professores A1, A2, A3 acreditam que a carga horária para estágio é satisfatória, receptividade dos acadêmicos nas escolas; os professores B1 e B2 dizem que as disciplinas e o currículo estão em níveis bons de qualidade. E por último, o professor C acredita que há muitos investimentos em pesquisa algo que é bom, e vem modificando a realidade das licenciaturas.

Professor A1: [...] a oportunidade de participar do PIBID, onde juntamente com a equipe de pibidianos de Geografia, bem como, os professores coordenadores e colaboradores

da escola pública desenvolvíamos projetos nas escolas. Nessa experiência percebemos que os alunos e futuros professores realizaram atividades e experimentos geográficos, este incentivo à docência é uma alternativa que pode melhorar a formação do professor, é algo que todo o curso de licenciatura necessita de incentivo à pesquisa, ensino e extensão, este tripé fundamenta os princípios de um bom educador [...].

Professor A2: [...] um equívoco consiste em acreditar que, para ser um bom professor, basta o domínio do conteúdo da área do conhecimento específico que vai ensinar. Puro engano! Entendemos que na formação do professor de Geografia existe elementos que são determinantes para qualquer profissional que vá trabalhar com a área, isto é, deve ter a mesma formação básica no sentido de conhecer a história da ciência, inclusive a questão metodológica da disciplina que escolheu como profissão [...] A didática instrumentaliza o professor, aliada aos conteúdos os prepara para o horizonte escolar e é algo que o curso desta universidade tem tentando fazer [...].

Quadro 13.

O que já está bom?		
Professor A2 UNIMONTES	Professor B2 UNICAMP	Professor C UEFES
<i>A carga horária disponibilizada para o Estágio nos cursos de Geografia/Licenciatura e a recepção da escola com os estagiários.</i>	<i>A estrutura de disciplinas não é ruim.</i>	<i>Justamente o esforço de unir teoria e prática no fazer docente. O investimento em pesquisas que se voltam à prática docente, envolvendo, sobretudo, ações e atividades realizadas em sala de aula na escola básica.</i>

Quadro 10: entrevista. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

Perguntou-se aos professores suas opiniões sobre o que precisam para melhorar o curso de Geografia, Quadro 14: o professor A1 e C acreditam que ainda é tímido o diálogo entre universidade e escola, e o professor B acredita que as disciplinas específicas bem como as de prática precisam mudar o enfoque, torná-las próximo a docência, o olhar e as linguagens voltadas para a licenciatura.

Professor B2: [...] algumas sugestões que podem melhorar o curso: criar uma promoção de mostras de profissões pelas escolas de ensino básico a fim de divulgar a profissão de geógrafo e professor de Geografia. Criação de curso de bacharelado para que pessoas interessadas com o mercado do bacharelado não sejam obrigadas a cursar licenciatura (região do Norte de Minas Gerais). Acredito que é preciso uma exigência maior

com a formação específica em nível de pós-graduação para lecionar as disciplinas da geografia no curso. Precisamos de profissionais que entendam a realidade do educador, possua o cuidado e as linguagens voltadas para a docência [...].

Professor B2: A grade curricular do curso, visto que esta está mais próxima de um curso de bacharelado atualmente. A valorização do profissional da educação é urgente.

Professor A1: Precisa melhorar a relação entre teoria e prática. Ainda que tenhamos bons professores, é necessário que tenhamos também bons laboratórios e bons trabalhos de campo. Além disso, deve haver incentivos para pesquisa e publicações.

Quadro 14.

O que precisa melhorar?		
Professor A1 UNIMONTES	Professor B1 UNICAMP	Professor C UEFES
<i>O Curso de Geografia Licenciatura, é um Curso de Formação de Professores, por isso acho que o que tem que melhorar é aproximar essa formação, porque às vezes parece que estamos trabalhando em um Curso de Bacharelado.</i>	<i>Falta disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia e mudança de enfoque em muitas das disciplinas de conteúdo geográfico.</i>	<i>Maior aproximação da universidade através dos cursos de formação de professores com a escola básica. Os professores e estudantes da universidade, a meu ver, deveriam estar mais próximos e envolvidos na rotina da escola. Entender como a escola funciona como as relações sociais são construídas também faz parte do trabalho do professor, penso eu!</i>

Quadro 14: entrevista. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

Professo B2: [...] os sonhos nos estimulam, mas, em contrapartida nos levam a abismos. Creio que o equilíbrio é fundamental. Por isso, muitos alunos que cursam o magistério se frustram com a profissão, pois demoram a entrar em contato com as escolas. O mesmo acontece com o estudante da Geografia. A Geografia Escolar que não é fácil, pois possui dicotomias, um passado de transformações e que atualmente procura refletir este mundo mutável, que ainda procura entender o mundo do estudante, sua realidade e suas vivências. Mediar e ensinar são tarefas desafiadoras! E muitos se perguntam se podem dar conta destas inúmeras geografias? Este desafio se inicia nos estágios. O estágio por ser um ambiente que parece distante, pode causar sentimentos como “amor” e o “ódio”. Entendo que ensinar é algo assustador para muitos, porém é uma exigência desta profissão. Percebo que o estudante tem de adentrar a sala de aula desde o começo, pois maior seria as suas chances de escolha. Precisamos que os cursos formem professores que queiram dar aula, e que educar não se torne a última opção de um licenciado.

Quadro 15.

Como avalia a experiência do estágio supervisionado? Como seria a estrutura dessa disciplina nos seus sonhos?		
Professor A3 UNIMONTES	Professor B1 UNICAMP	Professor C UEFES
<i>O Estágio é um momento importante para articular a teoria com a prática docente, é o seu futuro espaço de trabalho, daí a sua importância.</i>	<i>O estágio supervisionado é essencial para formar esses futuros professores no contexto real que atuarão. Possibilitar aos estudantes contato com o trabalho profissional e com a instituição escola. Para tanto, deverão conhecer as características desse trabalho, das formas mais diversificadas possíveis, para pensarem, planejarem e desenvolverem atividades na instituição que os receberá. Tais atividades podem ser desenvolvidas tanto em sala de aula como em outros espaços institucionais da escola. A partir de uma parceria com o corpo pedagógico da instituição e seus estudantes, o estagiário deverá discutir - planejar e desenvolver um projeto de atuação que será acompanhado pelos profissionais que atuam no campo de estágio e pelo professor responsável pela disciplina na universidade, seja na fase de planejamento, execução e avaliação. São três os momentos deste processo: conhecimento sobre o estágio e das ações; escolha do tema do projeto; elaboração do projeto e sua execução; por fim apresentação na universidade.</i>	<i>O estágio supervisionado ainda está muito carregado de teoria. A teoria na formação tem a sua importância, mas por si só não se sustenta. É preciso que a teoria subsidie práticas de melhor qualidade, que haja uma reflexão crítica do trabalho em sala de aula. Nos meus sonhos o estágio teria mais escola, mais contato com os professores, com os alunos e funcionários da escola.</i>

Quadro 15: entrevista. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

Quadro 16.

O que precisa para por em prática esse sonho?		
Professor A1 UNIMONTES	Professor B3 UNICAMP	Professor C UEFES
<i>Penso que deveríamos ter um momento para falar sobre essas experiências desde o primeiro período do Curso, mesmo que não fosse estruturado em uma disciplina. Reuniões periódicas entre os professores das diversas disciplinas do curso, que todo o corpo docente tivesse essa preocupação em não somente repassar conteúdo, mas preparar os futuros acadêmicos para o exercício dessa profissão.</i>	<i>Uma rede de escolas públicas que participe dessa concepção de estágio. Compartilhando experiências entre escolas e universidades a fim de aprimorar essas relações universidade-escola, professores-alunos;</i>	<i>Um conjunto de ações políticas. Se formos esperar as mudanças no currículo para ter efetividade n, penso que perderemos um tempo precioso. A mudança começa na concepção de mundo, de vida e de formação que cada professor tem. O que precisamos é de pessoas que sonhem o mesmo sonho que nós, que acreditem nos nossos projetos e que queiram investir neles. Honestamente, não precisa-se de muito. À vontade, a motivação, a adequação de algumas práticas, a organização no planejamento, o estudo e a pesquisa na escola já fariam uma significativa mudança.</i>

Quadro 16: entrevista. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

Professor B1: *A experiência do estágio supervisionado é uma oportunidade imprescindível para profissionais que atuam em sala de aula, embora, pode ser traumática quando não é bem planejada. O planejamento é fundamental. Quanto à estrutura da disciplina "nos sonhos", acredito que o retorno das escolas poderia ser melhor. A universidade poderia cobrar "feedback" do que foi apreendido nas escolas, sobre os alunos estagiários momentos para discutir (erros e acertos), compartilhar suas experiências é algo que falta.*

Professor B2: *Acredito que o estágio supervisionado deveria ser aproveitado de outras maneiras, uma sugestão seria em forma de seminário, onde os acadêmicos pudessem expor seu dia-a-dia na escola e universidade, o antes e o depois dos estágios, suas experiências durante este período. Bem como relatos dos professores da educação básica e universidade [...].*

Quadro 17.

Em sua opinião como o PIBID tem contribuído na formação inicial de docentes de Geografia?		
Professor A2 UNIMONTES	Professor B2 UNICAMP	Professor C UEFES
Ao aproximar a Universidade com a Educação Básica Pública, o PIBID muito contribui para a formação inicial dos futuros professores de Geografia, além dos acadêmicos se sentirem valorizados ao receberem uma bolsa de estudos, é possível observar nesse Programa, a tríade ensino/pesquisa e extensão. Os acadêmicos pesquisam, escrevem e publicam sobre o ensino da Geografia na Educação Básica.	O PIBID é um programa inovador e altamente formativo para os futuros professores de geografia. Ele estrutura e tem possibilidades formativas para um profissional em que ser professor é ser também pesquisador educacional de sua prática e formulador de conhecimentos escolares e curriculares.	Muito. O PIBID faz justamente isso... Mostra para o estudante de licenciatura onde e como será o seu trabalho. O PIBID quando levado a sério pelos seus coordenadores e supervisores, oferece uma formação na escola juntos dos professores e alunos. Oferece aos estudantes o tempo para observar, estudar, criar e construir a sua identidade docente e seus modos de se fazer professor.

Quadro 17: entrevista. Fonte: Pesquisa direta, 2015. Org.: NUNES, R.O., 2016.

Professor A1: O PIBID tem contribuído para aumentar esse contato inicial do acadêmico com a realidade escolar, e esse contato maior levará o acadêmico a perceber com mais detalhes os enigmas que ele irá encontrar ao longo de sua permanência na escola. Assim, ao iniciar a carreira docente o estudante tem o direito de participar de seu campo de trabalho, ajudando-o a repensar os velhos problemas da educação básica. Ou seja, o PIBID pode trazer algo novo para a escola e principalmente para a formação do professor, que encontra dificuldades cíclicas e que há tempos se repetem nas licenciaturas.

De acordo com os professores entrevistados o PIBID aliado aos estágios bem como programas de incentivo à docência induz o aluno a permanecer e criar vínculos através de um contato maior com a sala de aula, este período que se estabelece na em ambas as instituições formadoras (universidade e escola básica) é imprescindível. Para tanto, o aluno soma experiências e saberes, podendo refletir sua prática através da vivência.

2.5 GRUPOS FOCAIS: percurso docente.

Construir um castelo de cartas ou simplesmente um teto, ou apoiar uma carta inclinada contra outra vertical, que lhe é perpendicular [...] suscita todo tipo de problemas [...] (PIAGET, 1896, p.13).

Ensinar é um processo complexo, que exige bom senso entre conhecimento técnico e prático, demanda linguagens específicas e uma didática de excelência. Para tanto nota-se que, o equilíbrio é fundamental. Contextualizando o trecho acima de Piaget (1896) para esta pesquisa pode-se dizer que a educação não deve ser construída sobre castelo de cartas, deve-se estabelecer formação efetiva para os educadores, corrigir os erros na formação inicial é essencial, pois se podem evitar futuros problemas.

Neste sentido, escolheu-se para o trabalho o grupo focal por ser um procedimento metodológico que possibilita uma abordagem de socialização de saberes.

Nesta etapa foram feitos três grupos de cinco pessoas cada; ao todo foram 15 professores que já atuam na escola básica (ensino público e privado); todos formados em Licenciatura Plena em Geografia e atuam como professores de Geografia, estas reuniões ocorreram no 2º semestre de 2015.

As reuniões ocorreram no mês de dezembro de 2015, foram duas reuniões com cada grupo. Vale salientar que os professores já sabiam do que versava a pesquisa, estas reuniões aconteceram na casa da pesquisadora na cidade de Montes Claros – MG com professores formados na Unimontes. Todas as narrativas e discussões foram gravadas e utilizadas para análise. Foram analisados os dados de forma minuciosa e foram coletadas as ponderações essenciais que os professores relataram nas reuniões.

Em decorrência das modificações sociais, econômicas e culturais, a sociedade debateu muito sobre os problemas da educação e possíveis soluções, visando excelência no ensino. Para Arroyo (2000, p. 127): “A imagem que a sociedade nos passa do magistério como uma ocupação fácil, feita apenas mais de amor, de dedicação do que de competências, essa imagem desastrosa, mas tão divulgada [...]”, ofusca o papel e a importância do professor.

Em particular, a análise dos sistemas escolares tem substanciado questões que discutem a atuação e à formação docente. A formação do professor de “hoje” se finda nos moldes de domínio de conteúdo, da arte e da técnica de ensinar. Sendo todas compiladas em múltiplas competências e principalmente na ética, essa demanda é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996.

No seu processo de formação, o professor de Geografia se prepara para dar conta da abrangência dos conteúdos de seu campo profissional, como afirma Nóvoa (1992, p. 27) entende que a “[...] valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” a formação inicial do professor é um grande diferencial para a sociedade.

Foram elaboradas perguntas respondidas pelos professores em narrativas instigantes. Utilizou-se a sigla PROF para identificar os sujeitos (Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3, Prof.4...).Escolheu-se os relatos que assemelham-se.

Como você avalia as disciplinas de estágios que cursou na Licenciatura em Geografia?

PROF. 1: *Acredito que são importantes, pois, conseguem fornecer a fundamentação prática dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, contudo existem algumas ferramentas que o docente só vai descobrir em sala de aula, este é o papel dos estágios, ou seja, para ser professor é necessário praticar.*

PROF. 2: *As considero como disciplinas de suma importância para a formação do professor. Pois como na graduação as disciplinas são todas muito teóricas, essas disciplinas vieram como uma ponte atrelando o que aprendemos na universidade e o que devemos levar para a sala de aula. Podemos dizer que estas disciplinas nos oportunizam aprendermos o que é ser professor, aprendemos a transformar nosso conhecimento em matéria didática.*

PROF. 3: *Avalio o Estágio Curricular Supervisionado como uma disciplina de suma relevância para a minha formação de acadêmica em licenciatura, tendo em vista a minha intenção de em ser multiplicadora do conhecimento o qual pretendo lecionar. É uma disciplina, cuja formação oferece um imenso deslocamento no desenvolvimento profissional de qualquer pessoa que segue o ramo educacional. Através da observação e vivência aprimorar os conhecimentos a cerca da realidade do espaço docente, a sala de aula.*

PROF. 4: *A disciplina aborda muita teoria e pouca prática, tudo que é visto em sala é insuficiente para desempenhar um trabalho completo em sala de aula.*

PROF. 5: *Uma disciplina excelente para o conhecimento da teoria e das leis que regem no meio educacional. Todavia, é necessário um estudo para melhoraria da questão prática da disciplina, no que se refere ao preparo dos acadêmicos para “enfrentar” a sala de aula do ensino básico nas condições atuais.*

PROF. 6: *Esta disciplina foi de fundamental importância e bem densa, pois cursamos esta disciplina de prática de ensino em 04 semestres, todas com acompanhamento do professor de estágio supervisionado e, além disso, cada momento além da observação em regência em sala de aula foi trabalhado com os alunos uma questão específica em*

cada semestre, o Laboratório de Ensino em Geografia - LEG I, LEGII, LEGIII e LEGIV-(Ensino de geografia e prática docente; metodologias; o ensino de geografia na EJA; Educação Especial; além de estudos e discussões referentes a autores especializados na área e análise de artigos. Numa perspectiva de 0 a 10. Nota 9, pois contribuiu de forma significativa para a formação inicial de futuros docentes.

A maioria dos professores acreditam que falta diálogo entre disciplinas específicas (teóricas) e as práticas (estágios), para eles os estágios são importantes, é um período em que universidade e escola devem compartilhar saberes e experiências. Além disso, promover debate e contato entre professores e estudantes de ambas as instituições formadoras, uma vez que, a licenciatura contempla estes ambientes. Os estágios são complexos e devem ser conduzidos através de planejamento minucioso, pois é uma construção do acadêmico com sua profissão;

O futuro professor tem de aprimorar suas técnicas e linguagens, para tanto “O conhecimento técnico relevante é obtido na prática, apenas os princípios gerais podem ser ensinados nas escolas [...]” (CATANI, 1987, p.55). Catani (1987) coloca que a profunda crise na educação brasileira está associada à carência de significado da escolaridade básica. O professor formado tem dificuldades, a exemplo muitas vezes ele não sabe o que dizer aos seus alunos, muitos repetem às formulas mal compreendidas que escutou na universidade. Catani (1987) afirma que o professor precisa ter aprendido conhecimentos práticos ainda na graduação, esses saberes completam os científicos e vice-versa. É claro que parece ser uma tarefa desafiadora, mas, sem estas interconexões, é fato que surgem às ineficiências das licenciaturas.

Eles avaliam que, de maneira geral, a formação inicial foi de boa qualidade, porém dizem que existe um vácuo entre o que se apreende na universidade, as teorias e disciplinas específicas, e sua prática na educação básica, práticas que surgem muito distintas do que se apresenta nos livros de formação e na literatura do graduando. Dizem também que a realidade do professor é complexa e que cada escola tem suas especificidades, não é possível compará-las.

Houve aulas práticas adequadas para as disciplinas de estágio? Dê exemplos, comente suas experiências na escola básica.

PROF. 1 : *Sim, houve aulas práticas da disciplina, porém percebo que não existe uma estrutura de trabalho favorável para o trabalhador docente no ensino público. Lembro-me do meu ultimo estágio que foram 40 horas de observação em sala de aula (numa escola de ensino fundamental e médio); e 60 horas de teoria, com atividades paralelas*

repassadas pela professora da disciplina. Na escola básica, observei que se faz necessário ampliar novos métodos de construção do conhecimento com ênfase em sua “aplicação”; os conteúdos de geografia são interessantes, pecamos muitas vezes no modo como construímos uma aula, onde está o aluno? Esquecemo-nos de incluir sua participação. Haja vista que, não vejo isso no estágio. O estudante não os vê como agentes ativos no processo. Ser professor é ser mestre na arte ensinar. Então, precisamos não mais de espectadores, mas de parceiros. Observei também que, infelizmente, os professores não conseguem trabalhar de modo flexível, existe um sistema que barra nossas inovações; às vezes falta infraestrutura, além de salas lotadas também foi algo que me desmotivou, pois se cria um ambiente propício para que os alunos se dispersem do objetivo proposto pelo docente.

PROF. 2: *Sim. Nas aulas de Prática de Ensino a professora aplicava algumas dinâmicas e nos dava exemplos de como deixar as aulas interessantes para chamar a atenção do aluno para a matéria trabalhada e quando estava no Estágio Supervisionado de regência pude usar as dicas para a aula ficar atraente para os alunos que não prestavam atenção nas aulas “normais” que usava só livro didático, quadro negro e giz.*

PROF. 3: *Referindo-se ao tempo de regência e observação dos acadêmicos na escola básica, sim. O tempo não é suficiente para que o graduando perceba o funcionamento de uma sala de aula da escola básica; a situação aluno-professor, os prós e contras da escola básica. Assim, precisamos de mais tempo para que os estudantes formulem uma visão reflexiva do ambiente de trabalho, além de criar um espaço de diálogos e ações que ajudem a melhorar a profissão para a qual estão se formando, visto que existem muitas dificuldades nesse ambiente.*

PROF. 4: *A disciplina prática de ensino que se chamava Prática de Formação pra mim foi interessante, muito bem lecionada e proveitosa, sobretudo por vir logo no início do curso, acho que 1º período, todavia, não cumpriu exatamente a função, pois não havia nada de prático na disciplina, apenas discussão de textos e temas sobre a educação. Já o estágio, que no meu curso era dividido em 4 semestres, 2 de observação e dois de regência, cada um desses no ensino médio e fundamental consecutivamente, não foi exatamente o que eu acho que deveria ter sido, tanto naquela época em que era aluna, quanto hoje como profissional acho que deveria ter sido completamente diferente, pois, eu era impulsionada a me preocupar mais em cumprir os prazos e as burocracias da disciplina (preencher fichas, papéis que eu não entendia, assinatura de diretor, de supervisor, etc) do que em de fato vivenciar a vida profissional de um professor, além do mais, nos dois últimos períodos onde o estágio era realizado no ensino médio eu já estava na iniciação científica e muito mais focada nas pesquisas do laboratório do que naquele estágio que era pra mim tão cansativo e chato. Além disso, achei os estágios completamente desatualizados do contexto das escolas; falta de discussões na universidade contribuem para se formar docentes despolitizados, em minha opinião, aparecem absurdos, bem como, quase uma ideia de professor como sacerdócio e não como profissão. Temos que extinguir a imagem do professor que nasceu para amar, pra cuidar, ser pai, mãe, psicólogo, mais do que exatamente professor, Em suma apesar disso tudo, aprendi muito nos estágios, procurei realizar em diferentes escolas, diferentes modalidades, públicas, privadas, religiosas, “laicas” e no fim das contas infelizmente os meus estágios me levaram a concluir que não é aquilo que eu quero pra mim. Amo ser professora, mas não moldes do sistema educacional público do Brasil, não nas condições do professor de hoje, não este “salário escravo”.*

PROF. 5: *A disciplina na Universidade conta com os aspectos meramente teóricos da docência. As aulas práticas ficam por conta dos acadêmicos com breves orientações do professor titular do conteúdo na educação básica. Quanto à prática do estágio, a experiência no Ensino Médio provou-se melhor do que no Fundamental II, talvez em função da maturidade dos alunos ou da minha própria afinidade com o conteúdo aplicado. O estágio no fundamental foi mais difícil porque o titular acabou por pensar que era uma substituição e não um acompanhamento e, por um motivo ou outro, pensava ser escrava em por orientar estagiários, então deixava claro que não gostaria de orientar. No Ensino Médio, a escola ofereceu mais suporte e as turmas eram mais tranquilas.*

Os professores acreditam que o estágio teve sim aulas práticas, e de maneira geral foi proveitoso, porém existem alguns problemas que precisavam ser discutidos entre professores universitários - professores supervisores da escola básica e estudantes. O PROF.1: *Observei também que, infelizmente, os professores não conseguem trabalhar de modo flexível, existe um sistema que barra nossas inovações; às vezes falta infraestrutura, além de salas lotada, também foi algo que desmotivou!* Para ele alguns problemas de infraestrutura, na escola afetaram seu trabalho; já para o PROF. 2: aponta que o estágio contribuiu para: *a aula ficar atraente para os alunos que não prestavam atenção nas aulas “normais” que usava só livro didático, quadro negro e giz.* O estágio o auxiliou, com certas técnicas e linguagens que facilitaram posteriormente o processo de aprendizagem dos estudantes, também utilizou de outros instrumentos e ferramentas didáticas.

O PROF. 3 relata que o estágio foi um período curto, não o oportunizou acompanhar uma turma por período maior, sentiu falta de um contato maior com os alunos. O PROF. 4 diz que: *Temos que extinguir a imagem do professor que nasceu para amar, pra cuidar, ser pai, mãe, psicólogo, mais do que exatamente professor, Em suma apesar disso tudo, aprendi muito nos estágios, procurei realizar em diferentes escolas, diferentes modalidades, públicas, privadas, religiosas e “laicas”;*

O PROF. 4 é enfático quando diz que a profissão de educador não deve assumir papéis afetivos ou de outros profissionais, são situações e exigências distantes do papel do docente. Pare ele essa realidade tem de ser modificada, e o estágio é o momento de se discutir estes cenários. Para Catani (1987, p. 26 - 27) “[...] se o professor pensar em mudança tem que pensar politicamente [...] A mudança [...] é um processo político, que requer luta e luta social [...]”. O PROF. 5 o estágio para obter bons frutos necessita da parceria e

diálogo entre os envolvidos, este é um diferencial no processo de formação do futuro professor de geografia.

Outro questionamento sobre os estágios: *O que não foi trabalhado nessas disciplinas de estágio e que você julga necessário para dar aula na escola?*

PROF. 1: *Como preencher diários escolares. Foi uma dificuldade que eu tive quando comecei a prática docente.*

PROF. 2: *Não tenho nada a reclamar. Foi satisfatório o conteúdo das aulas.*

PROF. 3: *Como proceder em determinadas circunstâncias, a exemplo de conflitos entre estudantes e até mesmo ocasiões de agressão física por parte do estudante para com o professor.*

PROF. 4: *Faltou um pouco à questão 'burocrática', não julgo tão importante assim, mas na realidade em sala de aula, infelizmente é o que mais a escola cobra (preenchimento de diário, planejamento anual, registro das aulas). Sei que isso são questões que como o tempo são apreendidas e podem ser diferentes de uma escola para outra (no caso se a escola for privada ou pública, estas questões mudam). Outro fator pertinente é que tínhamos somente uma professora para ministrar a disciplina, corrigir os relatórios e realizar a mediação. Apesar de a professora ser excelente, vestir a camisa da educação.*

PROF. 5: *Como trabalhar de forma a fazer a inclusão de alunos especiais nas aulas. Realidade desafiadora não conhecia métodos didáticos, e me vi despreparada emocionalmente, não tinha noções de como começar! Venho apreendendo aos poucos, mas já deveria ter noções durante a graduação.*

Na descrição feita pelos professores, são inúmeras dificuldades no início da carreira docente, e os estágios precisam dar conta de muitas questões que abarcam a profissão. O PROF. 1 e o PROF. 4: afirma que o preenchimento de cadernetas, diários, são registros constantemente necessários na escola e muitas vezes deixam de ser abordados ainda na graduação. Os outros professores mencionam a violência em sala de aula como algo que deve ser trabalhado, além de como trabalhar formas de inclusão, muitos se sentem despreparados frente às adversidades escolares.

Os aprendizados dessa disciplina foram aplicados no seu trabalho de sala de aula no ensino fundamental e médio? Como?

PROF. 1: *Sim. Eram os assuntos abordados com muitos exemplos de situações e acontecimentos em sala de aula e teorias mediante leituras.*

PROF. 2: *Não. O que foi utilizado em sala foi o conhecimento das demais disciplinas do curso e a experiência com o PIBID.*

PROF. 3: *Sim. Sempre que possível busquei trabalhar com os alunos através de oficinas, documentários, filmes e outros meios além do tradicional (quadro, giz e livro) para que os alunos tivessem maior interesse pelas aulas que estavam sendo ministradas.*

PROF. 4: *Com certeza, algumas práticas e vivências que foram realizadas na disciplina são aplicadas em meu trabalho cotidiano, como por exemplo: desenvolver atividades pautadas no diálogo (rodas de conversa); considerar o saber prévio do aluno e apontar caminhos para compreensão e transformação da realidade, além de sempre buscar desenvolver atividades lúdicas para tornar o ensino de geografia interessante e investigativo para os educandos.*

PROF. 5: *Não. Eu desenvolvi meus próprios métodos e técnicas na sala de aula, por considerar os poucos aprendidos na disciplina inviáveis para as situações reais do cotidiano escolar.*

Os professores acreditam que muitos conhecimentos adquiridos nos estágios foram relevantes. O professor tem papel indiscutível e relevante no cenário escolar, o compromisso e vontade de inovar e adequar-se à realidade da sociedade são fundamentais “[...] em primeiro lugar é preciso que o professor se prepare e se integre aos novos saberes tecnológicos e seja capaz de oferecer a seus alunos atividades produtivas e com objetivos demarcados, que propiciem o desenvolvimento intelectual do indivíduo [...]” (RIOS e SANTOS, 2011, p.10).

Os professores descreveram que, continuar a estudar não é fácil, pois, implica em se desdobrar entre o trabalho e os estudos, a carga horária é imensa durante a semana, além do que não há uma política nacional e ou estadual de acréscimo salarial na educação básica, existe apenas no ensino superior. Deixando de lado a questão salarial, até por que conhecimento não tem preço, muitos dizem que os educadores precisaram se organizar exigir seus direitos e condições reais que favoreçam seu trabalho.

As questões suscitadas na escola onde realizou o estágio eram debatidas na sala de aula da universidade? Como o professor de prática abordava o assunto?

PROF. 1: *Sim. Sentia-me segura, acredito que as teorias apreendidas bem como a prática nos estágios, são bastante diferentes do que praticamos e vivenciamos nas escolas. Foi algo que comentei muito com minha professora de estágio.*

PROF. 2: *Sim. Aprendi com essa disciplina que não preciso ficar gritando ou chamando a atenção dos alunos o tempo todo, porque ao colocar o conteúdo didático em um formato interessante de jeito que não fique cansativo irei chamar atenção dos alunos, mostrando o quão é importante a Geografia Escolar em suas vidas. Discute na disciplina de estágio, em meus relatórios.*

PROF. 3: *Sim. Sempre que possível busquei trabalhar com os alunos através de oficinas, documentários, filmes e outros meios além do tradicional (quadro, giz e livro) para que os alunos tivessem maior interesse pelas aulas que estavam sendo ministradas e foi algo apreendido no estágio.*

PROF. 4: *Sim. Os acadêmicos sempre reclamavam da situação decadente do ensino na escola básica. Um dos professores buscava mostrar aos acadêmicos o lado bom da escola básica. O outro professor concordava com a situação exposta pelos alunos e buscava, juntamente com os acadêmicos, traçar metas e possíveis soluções para os problemas que surgiam.*

PROF. 5: *Sim, no caso do estágio curricular supervisionado nos semestres relativos à observação a discussão não abordava situações práticas, não precisamos de discurso sentimentalista, precisamos de técnica! Os estágios necessitam de discussões politizadas e realistas, nos apresentando estratégias e nos mostrando erros frequentes abarcando dificuldades constantes em dar aulas.*

Os professores acreditam que muitas questões foram debatidas na universidade, questões essas provenientes de suas experiências nos estágios. O intuito principal dos estágios para eles é o de fortalecer o trabalho docente, a partir da reflexão dialética entre escola e universidade. Estimular o profissional em Geografia a desenvolver a essência transformadora do ensinar voltado para a conciliação da teoria e prática. É urgente propor inovações na prática-pedagógica, onde professor e o educando socializam informações, a partir do fascínio pelo saber, assim ambos constroem conhecimento.

Ao iniciar o estágio, você se sentia seguro com os conteúdos aprendidos na universidade?

PROF. 1 : *Sim, me sentia segura. Era preciso adaptar a linguagem do conteúdo aprendido na universidade para ser trabalhando com os alunos, mas foi tranquilo!*

PROF. 2: *No meu caso foi atípico, pois já era formado em geografia bacharelado e complementei a licenciatura, como já havia concluído as disciplinas específicas de Geografia, cursei somente as disciplinas pedagógicas e relacionadas ao ensino de geografia para obter a licenciatura. Apesar de muito proveitoso senti falta desta conexão entre as disciplinas específicas e práticas, fui obrigado a resgatar muita coisa.*

PROF. 3: *Tinha certeza que eu já dominava a didática em sala de aula, pois os estágios e o PIBID auxiliaram bastante o trabalho, com relação ao conteúdo sempre há um “friozinho na barriga”. O ser humano está sujeito a errar, esquecer, e muitas vezes isso frustra por causa do medo, sendo assim, sempre me sentia um pouco inseguro, principalmente de situações novas, gera expectativas à frente; de qual público que eu iria lecionar ou até mesmo não conseguir dominar a turma por causa da indisciplina.*

PROF. 4: *Sim. Os professores orientadores do estágio conseguiram, de forma geral, direcionar os conteúdos e as habilidades dos acadêmicos, resolvendo algumas dificuldades. Mas, é complicado aplicar o que aprendemos de forma a suprir a grade do ensino escolar, que é profundamente limitada.*

PROF. 5: *Não. Aos pouco fui melhorando essa questão da segurança e do domínio de conteúdo, claro que foi trabalho árduo, muita coisa aprendi a partir de meus erros. A sala de aula é desafiadora!*

Os professores descrevem que os estágios foram fundamentais e que de certo modo cumpriram com sua função prática. Alguns indivíduos relatam que se sentiram inseguros, no caso o professor PROF. 3 diz: que o “friozinho na barriga” é algo momentâneo e que aos poucos conseguiu anular o medo de errar; e que o erro também é humano, mas, que se deve corrigi-los ao longo de sua jornada docente, uma vez que, o professor influencia muito seus estudantes, de modo que sua profissão oportuniza participar e auxiliar na formação de opiniões.

O PROF. 5: discorre que os estágios não supriram suas necessidades referentes as práticas pedagógicas e segurança em sala de aula, ele declara que o domínio do conteúdo é o diferencial para boas aulas, e que os desafios são constantes por isso a formação inicial tem de abarcar situações problemas, os alunos precisam passar por momentos difíceis, até mesmo para entenderem e investigarem suas diversas reações frente nuances, isto ainda na universidade, sendo a professora formadora responsável por trabalhar e levantar tais situações. Nas palavras do PROF. 5: *O que falta é refletir o real, falta realidade em nossas universidades, vivenciar cenários precários, pois “escolas modelo” não nos formam para a complexidade escolar, para a sala de aula do mundo.*

Assim, posteriormente investigou se a disciplina contribuiu para sua atuação profissional? Como?

PROF. 1: *Sim, contribuiu muito, uma vez que o que foi aprendido, seja teoria ou prática de observação e regência ajudou-me a relacionar conhecimentos científicos com cada ação que tomava perante a atuação profissional.*

PROF. 2: *Sim. Aprendi como me portar em sala de aula, como tratar os alunos, como trabalhar os conteúdos didáticos mais complexos, aprendi a deixar as aulas mais dinâmicas. “Aprendi a ser professora”.*

PROF. 3: *A mesma contribuiu de forma ímpar, pois enriqueceu e ampliou, os meus conhecimentos tanto por meio da teoria como por meio da prática, desse modo os mesmos foram refletidos em sala de aula.*

PROF. 4: *Sim, a disciplina permitiu o contato concreto com o ambiente escolar e sua diversidade: escola pública central, escola pública de periferia e escola particular.*

PROF. 5: *Muito pouco, quase nada, pois a professora parecia desconhecer o mundo real da escola. Acredito que muitas foram às teorias, mas poucas se aplicavam ao cotidiano escolar de salas de aula brasileiras.*

Os professores relataram que as disciplinas de estágios contribuíram de inúmeras formas. Os docentes foram enfáticos em discorrer sobre o desenvolvimento das habilidades práticas, a maneira como relacionavam os conteúdos específicos da graduação adequando-os e decodificando-os para o linguajar das disciplinas e conteúdos escolares da Geografia, algo que é complexo e exige cuidado com os conceitos a serem trabalhados. Notou-se que a apreensão maior revelou-se o embate entre prática e teoria, o discurso que é refletido em muitos congressos, eventos e na própria graduação é uma realidade vivida por muitos acadêmicos.

CONCLUSÕES.

A educação no Brasil e no mundo necessita acompanhar os desafios deste tempo contemporâneo, tendo em vista que vivenciamos a complexidade do modelo de produção e toda trama interligada a economia, política, cultura e meio ambiente. Neste sentido é necessário entender o papel do professor e os processos que levam a formar bons profissionais. Ao analisar os dados coletados por meio de questionários, entrevistas e grupos focais realizados com alunos de graduação, professores universitários e professores de Geografia respectivamente podem ser feitas algumas reflexões sobre a preparação dos professores de escola de geografia em três instituições formadoras: Unimontes, UEFS e Unicamp.

Desses dados ressalta que a preparação teórica dos alunos não tem um foco específico para a licenciatura enquanto os cursos são mais pensados para formar bacharéis. Assim, que após a prática de estágio quase um terço dos alunos das licenciaturas percebe que não estará apto a lecionar após o término do curso.

O estágio é um período curto e isso dificulta o desenvolvimento de habilidades e competências práticas, mostrando como as licenciaturas ainda estão muito distantes da escola que é o laboratório real da profissão do professor.

Ressalta-se que o aluno da licenciatura tem de estar em contato direto, constante e supervisionado com a escola durante sua formação para que não se frustre ao atuar na sala de aula. A prática proporciona experiências que somente o dia a dia escolar pode oferecer. Os professores das universidades entrevistados, assim como os professores de escola que participaram dos grupos focais e os alunos das licenciaturas que responderam os questionários relatam que existe distanciamento entre a teoria que é ensinada na universidade em contraste com a prática escolar. Acreditamos que esse distanciamento é o fator que está por trás das deficiências técnicas encontradas nas práticas. Todos os atores dessa pesquisa concordam na necessidade de reduzir esse distanciamento. .

Uma iniciativa foi citada de forma positiva pelos entrevistados e que vem ocorrendo e sendo vivenciado por estudantes do curso de Geografia é o PIBID, este projeto de incentivo à docência tenta apresentar para o estudante de licenciatura onde e como será o seu trabalho e subsidia experiências do campo vivido. Este projeto quando levado a sério pelos seus coordenadores e supervisores, proporciona uma formação na escola junto dos professores e

alunos. Oferece aos estudantes tempo para observar, estudar, criar e construir a sua identidade docente e seus modos de se fazer professor.

É interessante mencionar que os relatos de professores universitários apontam como alternativa útil para solucionar muitas deficiências na formação a experiência da “residência na escola”, mas não questionam as próprias dinâmicas de ensino, não tem um olhar crítico sobre o próprio trabalho. A residência na escola poderia auxiliar nas práticas, no domínio de conteúdo, além de favorecer o processo de observação e regência, por meio de trocas de saberes e experiências. Vale salientar que existe uma proposta que tramita no senado referente à temática no ano de 2016.

A falta de interdisciplinaridade nos conteúdos de disciplinas específicas e pedagógicas também pode contribuir nas lacunas práticas. Tanto para os professores formadores como para os professores da escola básica ambos acreditam que a maior dificuldade dos professores no início de carreira é contextualizar os saberes da disciplina utilizando metodologias e práticas de ensino.

O desafio então é articular a teoria e a prática na formação de professores, de modo que uma possa subsidiar a outra na sala de aula. De acordo com os dados coletados este desafio está longe de ser alcançado. Entretanto, ressalta-se que as práticas de estágio, seus métodos e metodologias de ensino dependem muito da realidade da instituição e das condições de trabalho destes professores, sendo necessária uma reflexão maior sobre as técnicas relacionadas ao ensinar, que permanece a cargo dos estágios e disciplinas de prática de formação.

De acordo com os resultados dos questionários e com relatos dos acadêmicos que participaram deste estudo: falta diálogo entre universidade e escola; falta dialogo entre as disciplinas específicas e as de disciplinas de estagio; os alunos das licenciaturas desejam ter professores com experiência na educação de base porque assim podem refletir e decodificar conteúdos específicos e contextualizá-los à prática nos estágios; os alunos das licenciaturas lamentam uma dificuldade em ter acesso a experiências de Iniciação Científica que poderia criar espaço para uma pesquisa educacional, assim como lamentam a falta de disciplinas especificamente voltadas para a licenciatura e problemas logísticos como nas práticas em disciplinas de estágios onde tem conflito com o horário das aulas; falta de livros na biblioteca; falta de verba para trabalhos de campo.

Boa parte dos pontos salientados pelos alunos das licenciaturas para aprimorar o trabalho como futuros profissionais da educação não dependem de fatores externos, não envolve dinheiro, mas sim melhor gerenciamento e planejamento do que já existe na

licenciatura. Um maior cuidado e atenção por parte dos cursos de graduação para a educação básica, na prática poderiam ser solucionados por meio de mudanças nas práticas dos professores universitários, além de conscientizar os próprios alunos das licenciaturas e sua atuação futura como educador, algo que pode modificar a realidade. Outros problemas que aparecem referentes à estrutura curricular é algo que também deve ser debatido (em colóquios, congressos e eventos referentes à formação inicial do professor de Geografia).

Outros pontos envolvem investimento como no caso dos trabalhos de campo e infraestrutura pedagógica, e isso algo para ser reivindicado pelo corpo discente e docente de tais universidades a fim de melhorar a qualidade do curso em seu processo de formação. A cartografia como práticas de ensino, ainda apresentam vários problemas, como revelado nos discursos de professores que atuam na escola básica, existe grande dificuldade de se trabalhar mapas e escalas.

Em geral os alunos das licenciaturas entrevistados escolheram o curso por se identificarem com a disciplina ainda no ensino médio, porém muitos não anseiam pela carreira do magistério, alguns acreditam que o curso possibilita outras atividades ligadas ao funcionalismo público que possuem salários mais rentáveis e atraentes.

O professor que atua no ensino de base precisa ter tempo para se qualificar e momentos de contato com outras instituições formadoras. Entende-se que seriam as disciplinas de estágio elo entre as instituições, porém percebe-se que o estágio supervisionado ainda está muito carregado de teoria. A teoria na formação tem a sua importância, mas por si só não se sustenta. É preciso que a teoria auxilie práticas de melhor qualidade, que haja uma reflexão crítica do trabalho em sala de aula nos momentos de regência.

Este estudo também evidenciou relacionadas às condições precárias de trabalho dos educadores que têm pouco tempo para pensar, planejar e ser criativo e isso prejudica diretamente na qualidade do ensino. Identificou-se através dos grupos focais que os professores de escola esperam que por meio de modificações no conjunto de ações políticas, na concepção de mundo, de vida e de formação de docentes, poderá assim iniciar o processo de mudanças no ensino, precisa-se de pessoas que sonhem o mesmo sonho, que acreditem nos projetos e que queiram investir neles. À vontade, a motivação, a adequação de algumas práticas, a organização, planejamento, o estudo e a pesquisa na escola já fariam uma significativa mudança. Existem vários apontamentos para que as ferramentas do universo teórico e prático dialoguem

As indicações que essa pesquisa sugere são propor políticas públicas que priorizem a formação inicial e continuada do docente, que trabalhe com conteúdos plurais, além de

valorizar o educador dando a ele condições dignas de trabalho. A formação continuada oportuniza o docente construir possibilidades, ações educativas inovadoras, a partir do binômio, pesquisa - ensino.

As disciplinas de estágios possuem uma carga enorme de teoria, entende-se que ao transformar os estágios em espécie de residência na escola durante a graduação pode ser alternativa que em alguns anos auxilie positivamente na prática dos profissionais docentes, onde a universidade e escola básica poderão dialogar constantemente a partir de experiências vivenciadas na sala. Aumentar a carga horária e aproximar o acadêmico através de projetos que tenham a prática docente como foco de pesquisa também é uma forma de contribuir nos processos formativos do professor.

Articular teoria e prática na formação inicial de professores é um dos grandes desafios das licenciaturas e ainda maior para a Geografia escolar que articula reflexões nas escalas de espaço/tempo. Sabe-se que a profissão de educador requer formações constantes e desta maneira a universidade também deve estar presente, fornecendo cursos de capacitação e trocas de experiências entre professores que já atuam na rede de ensino.

Como sugestões poderiam criar uma rede de escolas que compartilhem de experiências e saberes que serão desenvolvidos no período de estágio e projetos na escola, incentivando professores atuantes a debater questões profissionais com os estudantes das licenciaturas. Momentos de discussão e metodologias diferenciadas de ensinar podem ser testadas nos estágios e refletidas ainda no período de graduação, tais metodologias podem transformar a atuação do educador.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Silvana de. Formação, Discurso e Prática: uma análise do professor de geografia. In: ORTEGA, Valmir Gabriel. et al. **Revista de Geografia / AGB**.nº2. Dourados (MS): Editora Fim de Semana, 1996. p. 56.
- AMORIM FILHO, Osvaldo Bueno. A pluralidade da Geografia e a necessidade das abordagens culturais. In: **Caderno de Geografia**. Belo Horizonte: PUC-MG 2006, p. 35-58.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000. p. 251.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educacional**, 2 ed. Interamericana LTDA, 198.
- BEHERENS, Maria Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. (Org) **Docência na Universidade**. Campinas (SP): Papirus, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação** (Lei nº9.394 de 1996). Brasília, 1996.
- BUARQUE, Cristovam. **A Revolução Republicana na Educação Ensino de qualidade para todos**. São Paulo: Editora Moderna LTDA, 2011. p.143.
- CALEIRO, R. C. L.; PEREIRA, L. M. **UNIMOMTES: 40 Anos de história**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o em sino? In: **Revista Terra Livre**. São Paulo: AGB, 2003.
- CALLAI, Helena Copetti. Ensino e metodologias em ciências sociais e a Geografia.(Org.) In: **Boletim Paulista de Geografia**, Associação dos Geógrafos Brasileiros, nº 1, São Paulo: AGB, 1949. p. 230.
- CAMPEDELLI, Samira Youssef. **Ponto de apoio em sala de aula**. 5ª ed. 1ª impressão. São Paulo, SP: Editora Scipione, 1998. p.119.
- CARNEIRO, Geralda Vânia N. F. B. O educador: missão e resgate do profissional da educação. Juiz de Fora, In: **Anais do Fórum Mineiro de Educação** – Instituto Nacional de Desenvolvimento Comunitário – INDEC,1998. p.132-142.
- CARRIL, L. de F. B. **Quilombo, Favela e periferia: A longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume/ FAPESP, 2006.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, M. E. (org). **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas (SP): Papyrus, 2004.

CASTELLAR, Sônia. V. J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p.161.

CATANI, Denice Bárbara. et al. **Universidade, escola e formação de professores**. 2ª ed. São Paulo, SP: Editora brasiliense, 1987. p.199.

CASTROGIOVANNI, Antônio. **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB – Seção Porto Alegre, 2 ed. 1999.

CASTRGIOVANNI, Antônio. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.p.176.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal de Porto Alegre -UFRGS, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHAER, Galdino. DINIZ, Rafael Rosa Pereira. RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. V. 7, nº. 7. Evidência: Araxá, 2011 p. 251-266.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUNHA, Maria Isabel da. LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas estruturas de poder na universidade**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes-Como formar jovens felizes e inteligentes**. São Paulo: ed. Pergaminho, 2003.

_____. **Nunca desista de seus sonhos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005. p.126.

DANTAS, Aldo. MEDEIROS, Tásia H. de Lima. **Introdução à ciência geográfica: geografia**. Natal, RN: EDUFRN, 2008. P. 176.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba: Educar - editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 02/03/2016.

FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: análise territorial e de situação**. 2012. p.360. Tese (Doutorado Geografia Humana) - Departamento de Geografia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de SP. São Paulo: 2013.

FONSECA, Gildete Soares. Mídias no ensino de Geografia, uma alternativa de aprendizagem. (Org.) In: RIOS, Clitien Alice Meira. SANTOS, Dulce Pereira dos. **Mídias na educação: formação continuada do professor, privilégio para o aluno.** Montes Claros: UNIMONTES, 2011.p.123.

FONSECA, Gildete Soares. **Planejamento nas aulas de Geografia - essencial Para o ensino aprendizagem.** 2010. Disponível em: <http://www.agb.org.br/xvieng/anais/index.html> acessado em: 05/06/12.

FREITAS, H. C. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, J. V. A. de. **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 143-158.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas.** v. 31. n. 113. Campinas: Educ. Soc, 2010. p. 1355-1379. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 02/03/2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática Velhos e Novos Temas.** São Paulo: Edição do autor. Maio de 2002.

LOPES, Ducilene Brito, et al. **Um estudo sobre o processo de letramento virtual: da inclusão digital à formação virtual do docente.** (Org.) In: RIOS, Clitien Alice Meira.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, Dulce Pereira dos. In: **Mídias na educação: formação continuada do professor, privilégio para o aluno.** Montes Claros: Unimontes, 2011.p.123.

SANTOS, Wanda T. P. dos. **Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetos de formação.** Tese de Doutorado - Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Raissa%20Nunes/Downloads/>. Acesso: 07/05/2016.

MACHADO, Suelen Fernanda. **Portal do Professor.** Curitiba: UEM. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6574>. Acesso em: 12/12/2012.

MAIA, C. J.; CORDEIRO, F. L. As faculdades da FUNM. In: CALEIRO, R. C. L.; PEREIRA, L. M. **UNIMOMTES: 40 Anos de história.** Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002. p. 51-106.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação.** Ijuí (RJ): UNIJUÍ, 1992.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARTINELLI, M. O ensino da Cartografia Temática. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica: Teorias e Práticas Docentes.** São Paulo: Contexto, 2005.

MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. **Formação continuada, interdisciplinaridade e inclusão social**. 1ª ed. Catalão: Universidade Federal de Goiás – Campos Catalão, 2008. p.368.

MOLL, J. **Histórias de vida, Histórias de Escola**. Elementos para uma pedagogia da cidade. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. et al (org.) **Para onde vai o ensino de Geografia? Repensando o Ensino**. 4ªed. Editora: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. Revista Travessias. Educação Cultura, Linguagem e Arte, 2010. Ed. 04. ISSN 1982-5935. Disponível em? http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/um_apanhado_teorico_conceitual_.pdf. Acesso em: 02/03/16.

PASSINI, Elza Yasuko (Org.) - **Prática de ensino e estágio supervisionado – Autonomia**, São Paulo: Cooperativa técnico-educacional, 1998.

PAGANELLI, T. I. et al. A noção de espaço e de tempo: o mapa e o gráfico. **Revista Orientação**, São Paulo, USP, p. 21-38, nov. 1985.

PEREIRA, Carolina. M. R. B. Um olhar a Geográfico sobre as artes e sua contribuição ao ensino. (Org.) In: **Boletim Paulista de Geografia**, Associação dos Geógrafos Brasileiros, nº 1, São Paulo: AGB, 1949. p. 230.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura e bacharelado em Geografia, 2005. Disponível em: http://www1.uefs.br/portal/colegiados/geografia/menus/projeto_pedagogico_curso_geografi. Acesso em: 02/05/2016

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO DO COMÉRCIO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Relatório Nacional PISA**, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_PISA_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 02/05/14.

RIOS, Clitien Alice Meira. SANTOS, Dulce Pereira dos et al. **Mídia na educação**: formação continuada do professor, privilégio para o aluno. Montes Claros: Unimontes, 2011.p.123.

SÁ- CHAVES, I. MOREIRA, A. Nota introdutória. In: ALARCÃO, Isabel. **Percursos e pensamentos**. Santiago: Universidade de Aveiro – Camus universitário de Santiago, 2006. p. 9-15.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Ed: Almedina, Coimbra, 2009.

SILVA, Eunice Isaias da. **Charge, Cartum e Quadrinhos: linguagem alternativa no ensino de Geografia**, 2008. Disponível em: <<www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/viewFile/>>. Acessado em 28 de out. de 2013.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. A capacitação dos professores para o uso das novas tecnologias. (Org.) In: RIOS, Clitien Alice Meira. SANTOS, Dulce Pereira dos. **Mídias na educação: formação continuada do professor, privilégio para o aluno**. Montes Claros: UNIMONTES, 2011.p.123.

ZUBA, J. A. G. **Ensino de Geografia e Formação dos Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: das expectativas do Curso Normal Superior da Unimontes à realidade**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

ZUBA, Janete A. G. et al. Da teoria à prática: a formação do professor de Geografia e sua atuação em escolas da educação básica no município de Montes claros (MG). In: **Boletim Paulista de Geografia**, Associação dos Geógrafos Brasileiros, n° 1, São Paulo: AGB, 2010. p. 23.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
MESTRADO EM ENSINO E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS DA TERRA - EHCT
Dissertação de Curso

CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO POR QUESTIONÁRIOS

Pelo presente documento, **eu**
Entrevistado(a): _____, RG:
 _____ emitido pelo(a): _____

domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):

declaro ceder ao (à) Pesquisador(a):
 _____,

CPF: _____ RG: _____, emitido
 pelo(a): _____, domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):

sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(à) pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui referido(a), na cidade de _____, Estado _____, em ____/____/____, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Ensino e História das Ciências da Terra, na Universidade Estadual de Campinas - SP. O(a) pesquisador(a) acima citado(a) fica conseqüentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor. -----

Local e Data:

_____, _____ de _____ de _____

 (assinatura do entrevistado/depoente)

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO CURSO DE GEOGRAFIA

Prezado acadêmico (a)

O presente questionário faz parte de uma dissertação de mestrado desenvolvido pela aluna Raíssa Oliveira Nunes do Programa de Pós-Graduação de Ensino e História das Ciências da Terra – EHCT da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, o estudo é orientado pelo professor Dr. Roberto Greco. A pesquisa objetiva conhecer as perspectivas dos estudantes do curso de Geografia na Unimontes, Uefs e Unicamp traçando um perfil dos mesmos. Solicito a colaboração, respondendo todas as questões, a veracidade na emissão de respostas é imprescindível para um eficiente resultado. Deste modo, não será feita nenhuma relação entre o respondente e suas respostas. Contamos com sua colaboração.

1) Aponte a sua faixa etária.

18 a 21 anos. 22 a 25 anos 26 a 28 anos 29 ou mais.

2) Identifique o sexo: Feminino Masculino.

3) Renda mensal familiar somando as rendas de todos os integrantes da família.

até um salário mínimo. de um a dois salários mínimos.
 de dois a três salários mínimos. de quatro a salários a cima.

4) Seu ingresso no curso de Geografia ocorreu pelo:

PAES Vestibular Tradicional Transferência Externa Enem

5) Identifique o período que está cursando?

1ºp 2º p 3ºp 4ºp 5ºp 6ºp 7ºp 8ºp.

6) Aponte o que motivou a escolha pelo curso de Geografia?

por influência dos pais.
 por ser gratuito.
 por falta de opção.
 por não ter sido aprovado no curso que realmente queria.
 curso de menor concorrência.
 identifico com a Geografia e quero ser professor.
 influência de pessoas da área que fez o curso.
 identificou com a disciplina Geografia ainda na escola básica.
 outras. Especifique.

7) Aulas ministradas no curso de Geografia superaram suas expectativas (por questões éticas favor não citar nome dos professores)?Justifique.

() Sim.

() Não.

8) Em relação ao curso de Geografia enumere os pontos positivos e negativos encontrados.

1. Positivos:

2. Negativos:

9) Se você já realizou o estágio supervisionado, suas expectativas em relação ao curso de Geografia aumentaram ou diminuíram após o estágio?

a) Aumentaram. Justifique.

b) Diminuíram. Justifique.

10) Você acredita que ao concluir o curso estará apto a exercer a profissão de educador? Comente.

() Sim.

() Não.

11) Quais as distinções entre a Geografia que você ensina e a Geografia que você aprendeu no curso superior?

12) Em sua opinião como o PIBID tem contribuído na formação inicial de docentes de Geografia?

APÊNDICE B

- **Entrevista com professores formadores nas Universidades: Unimontes, Uefs e Unicamp.**

SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

3. Os cursos de Licenciatura em Geografia conseguem fornecer as ferramentas necessárias para o trabalho na escola básica?
4. O que já está bom?
5. O que precisa melhorar?
6. Como avalia a experiência do estágio supervisionado? Como seria a estrutura dessa disciplina nos seus sonhos?
7. O que precisa para por em prática esse sonho?
8. Em sua opinião como o PIBID tem contribuído na formação inicial de docentes de Geografia?

APÊNDICE C

GRUPOS FOCAIS: PERCURSO DOCENTE

Reuniões	Temas abordados
Primeira	Percurso de formação inicial em Geografia
	Disciplinas de Estágios (Regência e Observação)
Segunda	Atuação profissional

Esquema para o Grupo Focal, 2016. (Org.) NUNES, 2016.

1. Sobre a Disciplina Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia (observação e regência), responda as questões as seguir:

- I. Como você avalia esta disciplina que cursou na Licenciatura em Geografia?
- II. Houve aulas práticas adequadas para a disciplina? Dê exemplos, comente suas experiências na escola básica.
- III. O que não foi trabalhado nessa disciplina e você julga necessário para dar aula na escola?
- IV. Os aprendizados dessa disciplina foram aplicados no seu trabalho de sala de aula no ensino fundamental e médio? Como?
- V. As questões suscitadas na escola onde realizou o estágio eram debatidas na sala de aula da universidade? Como o professor de prática abordava o assunto?
- VI. Ao iniciar o estágio, você se sentia seguro com os conteúdos aprendidos na universidade?
- VII. A disciplina contribuiu para sua atuação profissional? Como?
- VIII. Que sugestão você daria para o aperfeiçoamento da Licenciatura em Geografia?
- IX. Os conteúdos vistos na graduação foram apropriados para ministrar aulas na escola? Comente.
- X. As práticas pedagógicas vistas na graduação foram apropriadas para ministrar aulas na escola. O que foi mais útil? O que faltou?
- XI. Nas aulas que cursou na graduação, as aulas eram interdisciplinares e sistêmicas?
- XII. O seu percurso na graduação estimulou uma abordagem interdisciplinar e sistêmica para a sala de aula?
- XIII. Na sua experiência em sala de aula conseguiu trazer uma abordagem interdisciplinar e sistêmica? No caso pode relatar algum exemplo?
- XIV. A educação ambiental é uma temática interdisciplinar, na sua prática docente tratou desta temática em sala de aula? Já participou de algum projeto ou evento na escola sobre educação ambiental?
- XV. Qual a importância da formação continuada para a sua prática pedagógica?
- XVI. Você deu continuidade aos estudos? Em que área? Quais seus projetos de formação e desenvolvimento profissional