

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS- UNISANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA A
RESPEITO DE SUA FORMAÇÃO INICIAL**

MARIA ANGÉLICA NASTRI DE CARVALHO

Santos

2016

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS- UNISANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA A
RESPEITO DE SUA FORMAÇÃO INICIAL**

MARIA ANGÉLICA NASTRI DE CARVALHO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

Santos

2016

[Dados Internacionais de Catalogação]

Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

C331r Carvalho, Maria Angélica NASTRI de.
Representações sociais dos professores de geografia a respeito de sua formação inicial. - / Maria Angélica NASTRI de Carvalho; orientadora Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla. -- 2016.
218 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

Bibliografia:

1. Dissertação. 2. Formação do professor. 3. Formação inicial. 4. Formação do professor de geografia. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa. II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 1997 - 37(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro Nato (UNISANTOS)

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto
Membro Titular (UNIFESP)

Profª Drª Patrícia Cristina Albieri de Almeida
Membro Titular (UNISANTOS)

Profª Drª Maria Angélica Rodrigues Martins
Membro Suplente (UNISANTOS)

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire (1996, p.16)

Feliz aquele que transfere o que sabe e que aprende o que ensina.

Cora Coralina (1983, p. 136)

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os professores que passaram pela minha vida ...

Às minhas filhas, Mariana e Beatriz, e ao meu marido Solon, que me ensinaram o que é amar e ajudaram em todos os momentos, me suportando quando foi preciso.

Aos meus pais, Celso e Zilda, minhas irmãs, cunhados e sobrinhos, que me ensinaram o que é família, amizade e cumplicidade.

Meus avós, Taciano e Maria, que me ensinaram as primeiras letras, a Vó Lazineira, que me ensinou o valor da intuição e dos pressentimentos.

Aos professores que acompanharam minha trajetória. A minha querida Cidinha, professora apaixonada que encantou todos seus alunos e nos deixou muito cedo e a Maria de Fátima Abdalla que me orientou, animou e inspirou.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, que sempre acreditaram na minha capacidade. Também, a minhas irmãs, sobrinhos e cunhados, especialmente, a Maitê que me incentivou e me ajudou com suas leituras e críticas, sempre positivas.

Ao meu marido Solon e minhas filhas Mariana e Beatriz pela ajuda com os problemas “tecnológicos” e emocionais.

A todos os meus amigos que entenderam minhas ausências e ficaram torcendo de longe por mim.

A todos os integrantes do Grupo de Pesquisa “Políticas de Formação de Professores: implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas” pelas conversas e trocas de experiências.

Em especial agradeço a Maria de Fátima Abdalla Barbosa, que foi mais que orientadora, foi amiga, mestra e me mostrou o significado do que é Ser Humano em sua totalidade. À querida Priscila que me auxiliou na formatação do trabalho.

Aos professores Doutores Patrícia Cristina Albieri de Almeida (UNISANTOS) e Umberto de Andrade Pinto (UNIFESP), que integraram as bancas de qualificação e defesa desse trabalho, e que enriqueceram o meu texto com suas observações.

A todos os professores que me ajudaram por meio das respostas das entrevistas e do questionário, pois suas contribuições foram fundamentais e me levaram a refletir sobre o que é ser professor.

A todos os professores que tive a oportunidade de conviver como colega ou aluna e que foram ao longo da vida me inspirando a continuar na profissão. Especialmente, aos professores do Mestrado em Educação da UNISANTOS.

Aos colegas de Mestrado que estiveram presentes para dividir as dúvidas, as angústias e medos e, algumas vezes, piadas e fofocas, porque ninguém é de “ferro”...

Agradeço à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que, ao me conceder a bolsa de estudos, possibilitou a realização de um sonho. Agradecimento especial à funcionária da Diretoria de Ensino, Marilena, que me orientou nas questões ligadas à bolsa, sempre com paciência e sorrisos.

A todos meus alunos, que ao longo da vida foram me ensinando a me tornar professora.

Carvalho, Maria Angélica Nastri de. *Representações Sociais dos Professores de Geografia a respeito de sua formação inicial*. (dissertação) Mestrado em Educação: UNISANTOS, 2016.

Resumo

Este trabalho objetiva conhecer as representações sociais dos professores de Geografia, que atuam na rede pública estadual na cidade de Santos, SP, a respeito de sua formação inicial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa como anunciam Bogdan e Biklen (1994), que se fundamenta na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012), e em autores que se dedicam a estudar a formação inicial de professores e a formação de professores de Geografia, como: Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Cavalcanti (2012) e Callai (2013), que tratam da formação de professores de Geografia; e Nóvoa (1995), Abdalla (2006; 2012 e 2013a, 2013b), Saviani (2011), García (2012), Tardif (2012), entre outros, para discutir a formação inicial de professores. A pesquisa se desenvolveu em três etapas: primeiro, foram realizadas entrevistas exploratórias com três professores; em seguida, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas a vinte e cinco (25) professores; e, na terceira etapa, foram efetuadas entrevistas de aprofundamento com dois (02) professores recém-formados e dois (02) estudantes de Geografia. Com base nos dados, os resultados se ancoram em duas dimensões de análise. A *dimensão formativa* com a categoria *formação inicial* e as unidades de sentido: *saberes necessários à docência*, em que os professores reconhecem a importância da formação universitária para a carreira; o estágio *como articulação entre teoria e prática*, em que os professores não reconhecem a importância do estágio para sua formação; e, finalmente, a unidade de sentido, *a opção pelo curso de Geografia*, que, segundo os professores, foi feita por influência de outros professores. A *dimensão profissional*, com a categoria dos *desafios do início de carreira*, em que os professores destacam alguns *obstáculos epistemológicos*, como a formação inadequada dificultando o trabalho, dificuldades inter-relacionais, destacando o enfrentamento da realidade escolar e, finalmente, reconhecem que se tornaram professores dentro da sala de aula, na prática. Por fim, os dados indicam que uma formação para mudança depende de uma política de formação, que contribua para que se denuncie o “burocratismo”, tanto na formação superior, quanto nas práticas das Escolas, incentivando-se uma formação mais crítica, e desenvolvendo-se estágios, que se articulem com as Escolas.

Palavras-chave: Formação de Professor. Formação Inicial. Formação do Professor de Geografia. Geografia.

Carvalho, Maria Angelica NASTRI de. Social Representations of Geography Teachers on their initial education. (thesis) Master of Education: UNISANTOS, 2016.

Abstract

This study aims to cognize the social representations of geography teachers working in state public schools in the city of Santos, SP, regarding his initial education. It is a qualitative research as announced by Bogdan and Biklen (1994), which is based on the Social Representation Theory / TRS (MOSCOVICI, 2012), and authors who are dedicated to study the initial teacher education, Geography teacher education, as Pontuschka, Paganelli and Cacete (2009), Cavalcanti (2012) and Callai (2013), dealing with the education of geography teachers; and Nóvoa (1995), Abdalla (2006, 2012 and 2013a, 2013b), Saviani (2011), García (2012), Tardif (2012), among others, to discuss the initial teacher education. The research was developed in three steps: first, exploratory interviews with three teachers were held; then a questionnaire was applied with open and closed questions to twenty-five (25) teachers; and in the third stage, deepening interviews were made with two (02) newly graduated teachers and two (02) Geography students. Based on the data, the results are anchored in two dimensions of analysis. The formative dimension to the category initial education and sense units: knowledge necessary for teaching, in which teachers recognize the importance of university education for the career; the internship as articulation between theory and practice, where teachers do not recognize the importance of the internship for their education; and, finally, sense of unity, the choice of Geography course, which, according to teachers, was made under the influence of other teachers. The professional dimension, with the ranking of the challenges of early career, in which teachers highlight some epistemological obstacles, such as inadequate education difficulting their work, inter-relational difficulties, highlighting by facing the school reality and, finally, recognize that become teachers by practicing in the classroom. Finally, the data indicate that education for change depends on a education policy that contributes to that complaint the "bureaucracy", both in University degree, as in the practices of schools, encouraging a more critical education, and developing internship, which are linked to the schools.

Keywords: Teacher Education. Initial Education. Education of Geography teacher. Geography.

Lista de Quadros

Quadro 1- Leis da Educação sobre a Formação de Professores.....	31
Quadro 2 - Dados referentes ao levantamento bibliográfico.....	38
Quadro 3 - Escolas Públicas onde trabalham os entrevistados.....	72
Quadro 4 - Banco de dados da CAPES.....	77
Quadro 5 - Perfil dos Entrevistados (Entrevistas Exploratórias).....	79
Quadro 6 - Resumo do perfil dos respondentes do Questionário.....	79
Quadro 7 - Perfil dos Entrevistados (Entrevistas de Aprofundamento).....	81
Quadro 8 - Roteiro de Entrevistas Exploratórias.....	82
Quadro 9 - Formação Inicial dos Entrevistados (Entrevistas Exploratórias).....	83
Quadro 10 - Aspectos profissionais dos entrevistados.....	84
Quadro 11 - Roteiro do Questionário.....	86
Quadro 12 - Formação Inicial segundo os respondentes do Questionário.....	87
Quadro 13 - O Estágio e a instituição superior preparam para a docência?	88
Quadro 14 - Desafios do início da Carreira (Questionário).....	88
Quadro 15 - Roteiro das Entrevistas de Aprofundamento.....	89
Quadro 16 - Formação Inicial nas Entrevistas de Aprofundamento.....	90
Quadro 17- Aspectos profissionais nas Entrevistas de Aprofundamento.....	91
Quadro 18- Delineamento do Plano de Pesquisa.....	94
Quadro 19 - Unidades de Contexto.....	96
Quadro 20 - Das Dimensões e Categorias de Análise às Unidades de Sentido	101
Quadro 21 - Categoria da Escolha Profissional.....	107
Quadro 22 - Categoria Profissional: Desafios do Início de Carreira.....	110
Quadro 23 - Categoria Profissional: Escola e Atividade Profissional.....	114

Lista de Siglas

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAMPEMP- Comissão de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino Médio e Profissionalizante

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IES- Instituição de Ensino Superior

IPEA- Instituto de Pesquisa Avançada

ISE- Instituto Superior de Educação

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB- Produto Interno Bruto

RMBS- Região Metropolitana da Baixada Santista

RS- Representações Sociais

TRS – Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo I.....	21
1.1 Conceito de Formação Inicial: aspectos privilegiados por diferentes autores	22
1.2 Formação Inicial de Professores: saberes, trajetórias e razões de ser professor de Geografia.....	27
1.3 Quais são os saberes necessários para a formação do Professor de Geografia e sua profissionalização?	33
1.3.1 Da trajetória da formação dos Professores de Geografia	37
1.3.2 Formação dos Professores de Geografia.....	43
1.3.3 Por que eu preciso estudar Geografia?	49
Capítulo II	54
2.1 O Conceito de Representações Sociais	55
2.2 A TRS: os processos de objetivação e ancoragem	59
2.3 As três dimensões da Representação Social	62
2.4 As Representações Sociais e a formação inicial do Professor de Geografia	63
Capítulo III.....	67
3.1 Das <i>Escolas</i> Públicas Estaduais	69
3.2 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo	72
3.3 Fases da Pesquisa	75
3.3.1 Levantamento Bibliográfico	76
3.3.2 Os Sujeitos da Pesquisa.....	78
3.3.3 As Entrevistas Exploratórias	81
3.3.4 Questionário	85
3.3.5 Entrevistas de Aprofundamento.....	89
3.4 A Análise do Conteúdo.....	92
3.4.1 As Unidades Registro e de Contexto	94
3.4.2 Organização da Análise de Conteúdo	96
3.4.3 As Categorias de Análise	98
Capítulo IV	100
4.1. Dimensão Formativa (1ª Dimensão de Análise).....	102
4.1.1 Saberes Necessários à Docência (1ª Unidade de sentido)	103

4.1.2 Estágio como articulação entre teoria e prática (2ª Unidade de Sentido)	105
4.1.3. Opção pelo curso de Geografia (3ª Unidade de Sentido)	107
4.2. Dimensão Profissional (2ª Dimensão de Análise)	109
4.2.1 Obstáculos Epistemológicos (1ª Unidade de Sentido)	110
4.2.2 Dificuldades Interrelacionais (2ª Unidade de Sentido).....	112
4.2.3 Escola como espaço de aprendizagem profissional (3ª Unidade de Sentido) ..	114
Considerações Finais	118
Referências Bibliográficas	124
APÊNDICES	134

Introdução

A geografia como disciplina escolar oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia. (PONTUSCHKA, PAGANELLI; CACETE, 2009, p.38)

Pensando na epígrafe acima, a Geografia é uma disciplina que oferece a possibilidade de se conhecer e entender o mundo que está em constante transformação. Ela contribui para que professores e alunos possam criar representações a respeito desse mundo de sua prática e de sua formação inicial, objeto desta pesquisa. Os professores também têm suas representações a respeito de sua formação.

Formada em Geografia, no ano de 1986, pela Faculdade de Filosofia Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, desde os primeiros anos de faculdade, decidi-me pela docência no ensino fundamental e médio.

Durante a Universidade, as disciplinas ligadas à formação de professor se mostraram muito teóricas, não estavam vinculadas às práticas docentes, não havia ligação entre teoria e prática. As inquietudes e os desafios enfrentados no início da carreira marcaram muito minha trajetória profissional. Não me sentia preparada para o exercício da docência. Fui aprendendo na prática, errando, refazendo, começando de novo e continuo aprendendo.

Nas escolas, em contato com colegas professores, percebi que muitos deles também enfrentaram dificuldades no início de carreira e sentiram que as faculdades e universidades não os havia preparado para a prática docente e que a sala de aula foi o principal lugar para a formação. Por esse motivo, concordo com Abdalla (2006, p.59), quando afirma que: “[...] a Escola é o contexto da produção docente, apesar dos problemas que o professor enfrenta, ou melhor, por conta desses mesmos problemas e da vontade de superá-los”.

Entendemos que a Geografia é uma disciplina muito importante para a formação do aluno, pois desenvolve nele o senso de espacialidade e permite que este compreenda e se posicione a respeito do mundo em que vivemos. Só com o conhecimento do mundo o aluno pode tornar-se um agente de mudanças.

Callai (2013) também ressalta a importância de se desenvolver um pensamento espacial nos alunos para que estes possam compreender o mundo, revelando o que segue: “Entendo que a Geografia escolar deve desenvolver um pensamento espacial que se traduz

em: olhar para compreender a nossa história e a nossa vida. Este olhar o mundo diz da especificidade de nossa disciplina” (CALLAI, 2013, p.17).

Para Giroto (2014, p. 26), a Geografia se torna mais importante nesse momento em que: “há um processo de mundialização com ampliação da percepção territorial sobre o globo”. Nesse contexto, é necessário que haja desenvolvimento no conhecimento científico.

Partindo dos desafios do início de carreira e dos problemas enfrentados na formação inicial, que estava mais voltada à formação de bacharéis do que de professores, optamos por trabalhar nessa pesquisa com a formação inicial do professor de Geografia.

É preciso lembrar que existem muitos trabalhos realizados sobre a formação do professor de Geografia, como os de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Giroto (2014), Prado (2014) e outros. Entretanto, o presente trabalho pretende escutar as percepções/representações dos professores de Geografia das escolas estaduais da cidade de Santos sobre sua formação inicial e, a partir dessas falas, desvelar quais as representações sociais que esses professores apresentam sobre esse tema.

A opção pela Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (2012), apoia-se na busca do entendimento de como os professores de Geografia se apropriam dos conhecimentos a respeito da sua formação inicial, enquanto professores que são. Esse entendimento pode contribuir para refletir sobre uma questão mais ampla e mais premente no Brasil de hoje, que é a necessidade de formação de qualidade para professores.

Como já dito, partimos das percepções dos professores de Geografia das escolas públicas estaduais da cidade de Santos, para conhecer as representações sociais desses professores de Geografia a respeito de sua formação inicial e como essa formação auxiliou o início de carreira. E, nesta direção, algumas inquietações surgiram, tais como: Qual a preparação teórica pedagógica do professor de Geografia? Qual o perfil desse professor? Como tem sido a sua formação para a prática docente? Tais questões levaram-me à seguinte questão-problema: quais, então, são as representações sociais dos professores de Geografia sobre a sua formação inicial e como essa formação contribuiu para o início de sua carreira?

O objeto da pesquisa são as Representações Sociais (RS) dos professores de Geografia de escolas estaduais públicas a respeito de sua formação inicial, como já dito anteriormente. Buscamos ouvir a fala dos professores e entender seus sentimentos, suas impressões e mesmo sua mágoa a respeito de sua formação inicial. Mas, por que a formação inicial? A importância da formação inicial é descrita por Garcia (2012, p. 11), quando afirma que: “A formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”. Acreditamos na necessidade de que todas as pessoas

tenham acesso à formação. Silva Júnior (1993, p.86) afirma que: “[...] a fala e os escritos (dos professores) possibilitam desvendar a trama de sentimentos, desejos e convicções que estruturam seu cotidiano”.

Outra preocupação que vem à tona é como tem sido realizada essa formação de professores de Geografia. Como afirma Pimenta (2008), há uma ampliação de programas de formação de professores no Brasil e que esses programas têm sido feitos de uma formação aligeirada, supervalorizando a prática e deixando de lado a formação teórica que deve ser sólida e consistente. São essas as suas palavras:

Nesses programas observa-se uma supervalorização da prática considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demanda mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nelas presentes. (PIMENTA, 2008, p. 46)

Em outros casos, alguns programas de formação de professores têm focado na teoria, deixando a prática em segundo plano. Percebemos que a formação de professores de Geografia também enfrenta esse problema, os formandos não se sentem preparados para encarar os desafios da sala de aula. Isso se reflete na maneira como a Geografia tem sido trabalhada nas escolas e, ao invés de contribuir para a formação do aluno e para a compreensão de mundo, o que se vê é uma disciplina repetitiva, pouco atrativa, que tem reproduzido o pensamento de uma classe dominante e que usa como instrumento de ensino basicamente os livros didáticos. A desvalorização da disciplina está relacionada à desvalorização do magistério, como revelam Pontuschka, Pagnelli e Cacete (2009).

Está muito difícil de convencer um jovem a ser professor, e a situação está se agravando. Carvalho (2013, p.136) afirma que “os cursos de Licenciatura não seduzem tanto como cursos, sob certo ponto de vista, de abrangência maior no mercado de trabalho, como administração de empresas [...]”. Convencer a ser professor de Geografia está mais difícil ainda.

Segundo o MEC (Ministério da Educação) (BRASIL, 2007), a demanda de professores de Geografia para o Ensino Médio e Fundamental entre os anos de 1990 e 2001, era de 71.089 professores e, nesse mesmo período, formaram 53.509 professores de Geografia. Portanto, uma defasagem de cerca de 17.580 professores de Geografia.

O Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP (BRASIL, 2013, p.87) ressalta que “muitos professores não têm formação específica nas áreas de atuação”. As áreas da educação que têm maior número de professores com formação específica são: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa

(11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%). Geografia não aparece entre essas áreas que têm maior número de professores com formação específica.

No Ensino Médio, por exemplo, o número de professores com formação específica é maior, ou seja, de 61%, como destaca o Censo 2007 (BRASIL, 2013, p.87): “Em qualquer hipótese considerada, mais ou menos ‘elástica’, é evidente a carência de professores com formação adequada à disciplina que lecionam” (BRASIL, 2014).

Além dos dois problemas já citados, número insuficiente de professores formados e a não formação específica em Geografia, aparece um terceiro problema grave: a evasão. Segundo o Ministério da Educação/MEC (BRASIL, 2007, p.12), a evasão dos cursos de Geografia foi de 47% no ano de 1997. Conforme Diniz-Pereira (2011), a evasão no curso de Geografia, em universidades do sudeste é altíssima e atinge 69% dos inscritos, sendo menor somente que os de Química e Física.

Quais os fatores que levam a essa evasão tão alta? Podem faltar professores em alguns anos? Segundo o Relatório do MEC (2007, p. 12), a resposta para essas duas questões é afirmativa:

A evasão nos cursos de Licenciatura nas universidades de todo o país é, por sua vez, excessivamente alta, e por vários fatores, que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública [...]
[...] De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Brasil corre sério risco de ficar sem professores de Ensino Médio na rede pública, na próxima década.

Nesse mesmo Relatório, o MEC alerta para a necessidade de se tomar essas medidas urgentes para que não falte professor. Uma das medidas foi a criação do “Documento da Comissão de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino Médio e Profissionalizante (CAPEMP), instituída pelo MEC, para, entre outras coisas, apontar soluções emergenciais para o enfrentamento da escassez de professores” (BRASIL, 2007, p.12).

Por esse motivo, entendemos como relevante um trabalho com o foco na formação inicial do professor de Geografia, porque, segundo o Censo Escolar/2013 (BRASIL, 2013, p.87), apenas 48,4% dos docentes do ensino fundamental têm formação específica em Geografia. Nesse sentido, é preciso esclarecer que o Censo Escolar considera formação específica de Geografia, além da própria Geografia, os cursos de Ciências Sociais e Comportamentais e de Ciências Físicas.

Além disso, segundo o IPEA, “a baixa atratividade financeira coloca-se como uma barreira à capacidade das redes de ensino de recrutar bons profissionais entre os que se

formam no ensino superior” (BRASIL, 2014, p.46).

Cavalcanti (2012) destaca, ainda, que a maior parte dos cursos de Geografia forma profissionais para atuar no ensino. Mas, no imaginário dos professores formadores e dos alunos, estão sendo formados pesquisadores. Dessa forma, o bacharelado teria um *status* superior à licenciatura, pois esse forma “pesquisadores” e a licenciatura forma “apenas” o professor.

Procuramos entender, assim, os caminhos da formação dos professores de Geografia e de que maneira ela contribuiu para a prática docente. Em outras palavras: como o professor de Geografia realizou sua formação inicial e como ele percebe suas contribuições para a prática docente?

Nessa perspectiva, como vimos, será utilizada a Teoria de Representações Sociais/TRS, de Serge Moscovici (2012), procurando encontrar, nas falas dos professores de Geografia, quais são as suas representações a respeito de sua formação.

Segundo Moscovici (2012, p. 28), o conceito de *representação social* diz respeito a:

(...) um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

E diante de suas palavras, consideramos, também, que as representações sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é; além disso, concordamos com Moscovici (2012, p. 39), quando afirma ainda que: “As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”.

Desse modo, de maneira geral, faltam-nos informações para a descrição de certos fenômenos, e, com isso, como afirma Moscovici (2012, p. 39), precisamos “deslocar o conteúdo exterior para o nosso universo”. Nessa perspectiva, *representar*, para Moscovici (2012, p. 39), “conduz a repensar, a experimentar e refazer do nosso modo, no nosso contexto. A representação transmite a qualquer figura sentido, e a qualquer sentido, figura”.

Pretendemos repensar a formação inicial fazendo o percurso formativo e num trabalho coletivo. Intencionamos, assim, que os professores repensem sua formação, revendo suas RS e, nesse repensar, contribuam para a formação de novos professores.

Iniciaremos o trabalho tomando como base alguns dos referenciais teóricos a respeito da formação inicial de professores de Geografia. Podemos perceber que, segundo Pontuscka, Paganelli e Cacete (2009), Almeida Neto (2011) e Callai (2013), continuamente, eles (re) formulam, também, suas noções a respeito da formação inicial.

Também, para este estudo, usaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCNs (BRASIL, 2001b), que estabelecem, por exemplo, que, para a formação em Geografia, conforme o Parecer CNE/CES 492, de abril de 2001 (BRASIL, 2001b), o formando terá que:

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico. (BRASIL, 2001b)

O professor de Geografia é essencial para a formação básica, pois tem o desafio de trazer esse conhecimento geográfico, citado pelas DCNs, para os alunos do ensino fundamental e médio. Tais necessidades tornam relevante um estudo que aborde a formação inicial do professor de Geografia.

Para este estudo, fizemos, então, a opção pela abordagem de pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 7), a pesquisa qualitativa envolve a “obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, preocupa-se mais com o processo que com o produto, procurando retratar a perspectiva dos participantes”.

Para Cabral (2013), as pesquisas de abordagem qualitativa representam a possibilidade de discutir a Escola dentro de sua realidade e sua dinâmica, conforme o que segue:

Assim, as pesquisas educacionais encontram na abordagem qualitativa um conjunto de possibilidades de análise que vem ao encontro a uma perspectiva mais ampla e que possibilita novas formas de conceber o universo educacional, a partir do momento em que se discute a realidade escolar em sua dinâmica e os agentes que fazem parte dela. (CABRAL, 2013, p.29)

A Baixada Santista é uma região muito significativa do estado de São Paulo, pois engloba nove municípios e forma a chamada Região Metropolitana da Baixada Santista. Possui uma área de 2373 km² e uma população de 1 668 428 habitantes. O principal município dessa região é a sede, Santos, e os outros municípios são: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, e São Vicente.

Segundo as Diretorias Regionais de Ensino de Santos e São Vicente, existem 110 escolas estaduais na Baixada Santista¹. A pesquisa, em questão, é focada em Santos por ser nosso local de residência. Mas seus resultados poderiam ser aproveitados em outras áreas do estado de São Paulo e do Brasil, pois a realidade da formação de professores é bastante

¹ Para maiores esclarecimentos, consulte o *site*: <http://desantos.educacao.sp.gov.br/>.

semelhante.

Castro (2012, p. 41), por exemplo, ao tratar das RS dos professores, também afirma que elas estão sempre se reformulando, porque são dinâmicas e levam os sujeitos a produzirem comportamentos e interações com o meio, conduzindo suas ações, “dando um norte para o comportamento e para a comunicação entre os indivíduos”.

Foi aplicado um questionário a vinte e cinco professores, contendo questões abertas e fechadas. Destacamos, como já mencionado, que a escolha pela abordagem teórico-metodológica da TRS (MOSCOVICI, 2012) poderá contribuir com a discussão a respeito da importância da formação inicial de professores, mostrando, ainda, suas representações sobre os saberes que foram importantes para os professores de Geografia, e como outros professores influenciaram as escolhas e atuação profissional dos entrevistados.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O *primeiro*, denominado *O professor de Geografia: histórico e sua formação*, contextualiza, do ponto de vista legal, a formação do professor e a formação em Geografia, em especial. Usa como, ponto de referência, autores como: Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Cavalcanti (2012) e Callai (2013), que tratam da formação de professores de Geografia; e Nóvoa (1995), Abdalla (2006; 2012 e 2013a, 2013b), Savianni (2011), García (2012), Tardif (2012), entre outros, que realizam estudos e pesquisas em torno da formação inicial de professores.

O *segundo* trata da *Teoria das Representações Sociais/TRS: revisitando alguns conceitos*, e, tendo em vista o aporte teórico de Moscovici (2012), busca sinalizar alguns elementos fundantes da TRS, que poderão contribuir para a compreensão das Representações Sociais dos professores de Geografia a respeito de sua formação inicial.

No terceiro Capítulo, *Os Caminhos da Pesquisa*, discutiremos as questões metodológicas, assentadas na abordagem qualitativa e na técnica da análise do conteúdo (BARDIN, 2007); além de contextualizar o campo da pesquisa - as Escolas Públicas Estaduais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e descrever as etapas da pesquisa, caracterizando os instrumentos utilizados e os sujeitos.

No quarto capítulo, *Das Representações Sociais dos Professores de Geografia a respeito da própria formação inicial*, em que faremos a análise dos dados coletados, com apoio da TRS (MOSCOVICI, 2012) e da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2007).

E, por fim, as *Considerações Finais*, que apresentarão algumas percepções a respeito do objeto de pesquisa e contribuições para a questão da formação inicial dos professores de Geografia.

Capítulo I

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E SUA FORMAÇÃO

Considero que a tarefa de acompanhar, analisar e avaliar as propostas de formação de professores de geografia, em andamento nos diferentes cursos de nível superior, é coletiva, é responsabilidade de todos envolvidos no processo, e dessa tarefa dependem a melhoria das propostas e o avanço nas reflexões da didática da geografia. (CAVALCANTI, 2008, p.62)

Iniciamos este capítulo com as palavras de Cavalcanti (2008), porque concordamos que a melhoria da formação de professores é responsabilidade de todos. Nossa responsabilidade também enquanto pesquisadores e professores. Por isso, o objeto deste estudo é, como já mencionamos, entender as percepções/representações dos professores de Geografia sobre sua formação inicial e, de que maneira, a mesma contribui para a atuação docente.

Para compreender melhor as questões que foram apontadas pelos professores investigados, precisamos trazer à tona outros problemas relativos a elas. Principalmente, é preciso conhecer como tem sido a formação inicial dos professores, destacar quais os saberes que os professores atuais precisam ter para atuar, entender a evolução do ensino da Geografia, e, finalmente, contribuir para que se encontrem caminhos melhores para a formação do professor em Geografia.

Este primeiro capítulo tem como objetivos centrais: tratar e discutir a formação inicial de professores, no Brasil, a fim de refletir sobre quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor de Geografia; apresentar o histórico da formação de professores no Brasil; e discutir a necessidade de se estudar Geografia e de formar professores.

Como referências teóricas, serão usados importantes autores na área de Geografia e da formação de professores de Geografia, como: Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Lacoste (2010), Cavalcanti (2012) e Callai (2013), entre outros. Em relação à formação dos professores, e, em especial, em relação à formação inicial, serão utilizados autores como: Tardif (2000, 2012), Abdalla (2006, 2008, 2012), Saviani (2011), García (1999, 2012), Pimenta (2008), entre outros.

1.1 Conceito de Formação Inicial: aspectos privilegiados por diferentes autores

Todos exigimos e reconhecemos a necessidade de formação, sobretudo num mundo em que a informação nos chega cada vez com mais facilidade e, portanto, nos faz ver o quanto desconhecemos e deveríamos ou gostaríamos de saber. (GARCÍA, 1999, p.11)

Se no mundo da “informação”, como descrita por García, torna-se cada vez mais importante repensar a formação profissional e, principalmente de professores, é relevante que pensemos nessa formação, levando em conta que ela não se inicia nem termina no período de faculdade. García (1999; 2012) reconhece as seguintes etapas na formação do professor: formação inicial, continuada e em serviço. Vários pesquisadores em todas as partes do mundo têm se dedicado a estudar essas etapas de formação. No presente trabalho, usaremos as pesquisas de: Almeida e Biajone (2007), Gatti (2010, 2012), Abdalla (2012, 2013b), García (1999, 2012), Mizukami (2004), Nono e Mizukami (2006), Pinto (2011), Tardif (2012), Zeichner (2013), entre outros. Todos concordam que existem muitas iniciativas no mundo, que procuram atualizar a formação, trazendo, para ela, as necessidades culturais e sociais do momento.

García (2012) afirma que apesar da formação de professores ter sido objeto de muitos estudos e inovações, ainda existe uma insatisfação generalizada em relação a ela. Conforme esse mesmo autor há a necessidade de se fazer uma diferenciação entre formação de professores e treino. Ou seja, a formação é realizada quando os sujeitos contribuem para o processo de sua própria formação, “a partir das representações e competências que já possuem” (1999, p.20). Sobre a insatisfação quanto à formação, o autor afirma que:

Em geral se observa uma grande insatisfação tanto na instância política como do professorado em exercício e dos próprios formadores com relação à capacidade das atuais instituições de formação para dar respostas às necessidades atuais da profissão docente. (GARCÍA, 2012, p. 2010). (Tradução nossa²)

² En general una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio como de los propios formadores respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a la necesidades actuales de la profesión docente. (GARCÍA, 2012, p. 2010).

Para todos os envolvidos no processo de educação, fica claro que, assim como em outras profissões, a formação de professor precisa assegurar que as pessoas que se formam tenham competência profissional para exercer a profissão. Como, então, poderia ser realizada a formação de professor? García (1999) entende que a formação de professores apresenta quatro fases, que são elas:

- a) *Fase de pré-treino*: Inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de modo inconsciente o professor. (p.25)
- b) *Fase de formação inicial*: É a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino. (p.25)
- c) *Fase de iniciação*: Esta é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercícios profissionais do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência.(p.26)
- d) *Fase de formação permanente*: Esta última fase [...] inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino. (GARCÍA, 1999, p. 25 - 26)

Optamos por focar, neste trabalho, a formação inicial, ou melhor, a forma como os professores se prepararam para a docência. Nessa perspectiva, a questão que nos inquieta é: o que essa formação inicial deve propiciar aos professores?

García (1999, p.27) afirma que “a formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente - ainda que principalmente o seja - de aula”. Ele reconhece oito princípios fundamentais para a formação de professor. O primeiro é que essa formação é um processo contínuo; segundo, que esse processo integre formação com mudanças, inovações e desenvolvimento curricular; terceiro, os processos de formação do professor têm que ser ligados ao desenvolvimento organizacional da escola; quarto, é a necessidade de articulação entre os conteúdos acadêmicos disciplinares e os da formação pedagógica. O quinto é um dos mais citados pelos professores entrevistados para este trabalho: é o que trata da necessidade de articulação entre teoria e prática. O sexto é a busca de um isomorfismo entre a formação recebida e a escola onde o professor irá trabalhar. O sétimo lembra que aprender a ensinar é um processo individual. O oitavo e último princípio prevê que: “os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (GARCÍA, 1999, p.30).

Dessa forma, a opinião de García acima descrita é compartilhada por Mizukami,

(2004, p.3), quando afirma que os professores precisam ter “diferentes tipos de conhecimento, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular”.

Concordamos com esses autores, quando afirmam que a formação é esse processo contínuo, articulado com currículo, com a realidade da escola, com a prática docente. Outra questão, que se coloca é: quais os saberes devem ser ensinados aos professores, que melhor contribuem para a formação e prática docente?

Tardif (2012) debruça-se sobre quais os saberes o professor deve ter e onde ele adquire esses saberes. Reconhece que seu trabalho exige conhecimentos específicos de sua profissão e, por esse motivo, “a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (p.241). Não um saber único, mas saberes diversos, com diversas fontes, desde os saberes que o professor traz antes de sua formação inicial, até a formação continuada. Essa formação deve ser voltada para a capacidade de refletir sobre sua prática e criar capacidade para mudanças necessárias.

Santos (2012, p. 358) afirma que os saberes de formação deveriam: “relacionar-se com as situações concretas de ensino”. Essas situações são aquelas ligadas aos alunos, aos professores, às instituições de ensino e às políticas de ensino; além dos saberes oriundos das instituições de formação.

Para Zeichner (2013), algumas questões devem ser levadas em conta para se definirem os rumos da educação do século XXI, como, por exemplo: “qual a função do ensino para o qual formamos nossos professores? Quais os conteúdos que devem ser ensinados nos cursos de licenciatura?” (p. 18). O autor cita os modelos que estão em discussão nos Estados Unidos; de um lado, defendendo a profissionalização do docente, e, de outro, enfatiza que a formação do professor deve ser breve e acontecer no próprio local de trabalho.

O que todos esses autores citados no texto e outros, que usamos como base, perguntam-se: o que deve ser ensinado nos cursos de licenciatura? Essa é também uma inquietação nossa. Buscamos, então, algumas respostas em: Freire (1996), Abdalla (2006), Almeida (2010), Saviani (2011), García (1999, 2012) e Zeichner (2013), entre outros.

Freire (1996) responde a essa questão, defendendo que os cursos de licenciatura trabalhem com os saberes ligados à educação, possibilitando que os novos professores produzam conhecimentos. Ressalta que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença

definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. (FREIRE, 1996, p. 24)

Esses saberes são ligados, segundo Freire (1996), à rigorosidade metódica, à pesquisa, ao respeito que se deve ter com os saberes dos educandos, à criticidade e à aceitação do novo. São suas palavras: “(...) daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção de conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p.30). O autor ainda destaca o que é importante para ensinar: ter bom senso, humildade, tolerância, alegria, esperança, entre outros aspectos.

Sob outra ótica, Abdalla (2006) menciona que a formação é processo articulado e que algumas estratégias profissionais devem ser levadas em conta para a formação do professor:

[...] a) a tomada de consciência em torno de resolução de problemas; b) a aprendizagem de formas de tratamento das diferentes informações; c) a explicação das representações e práticas dos professores; e d) a reconstrução dos saberes através da organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação dessas ações. (ABDALLA, 2006, p.112)

Almeida (2010), como Abdalla, afirma que os cursos de licenciatura devem tornar os alunos de graduação competentes em sua área de trabalho, autônomos e reflexivos. Para alcançar esse fim, o perfil precisa incluir os seguintes aspectos: “dominar o conteúdo específico e o significado social de sua profissão e ser flexível, criativo e cooperativo, comprometido com a construção do seu próprio conhecimento, articulando teoria e prática” (p.269).

Ainda que essas estratégias apresentadas pelos autores citados pareçam fáceis de se entender, são muito difíceis de serem colocadas em prática. Assim, restam-nos algumas questões: como chegar a todo o conhecimento existente sobre determinado assunto? Como ser ao mesmo tempo reflexivo, flexível, cooperativo e tomar a consciência de que se deve reconstruir seu próprio conhecimento?

A certeza que se tem é que esse professor reflexivo, criativo, articulado, não se forma sozinho e as instituições de ensino superior (IES), sejam universidades e/ou faculdades, têm que encarar os desafios dessa formação inicial, pois o modelo atual não tem dado conta de formar esse professor. Esse professor deve ir se construindo num processo contínuo de aprendizagem.

García (2012, p.211) afirma que “os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e

aprender sobre suas aulas, de forma que melhorem continuamente como docentes” (tradução nossa³).

No Brasil, o modelo de formação mais comum é aquele que coloca o acento no domínio específico da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar, considerando que a prática complementa os conhecimentos necessários na área de Educação. Saviani (2011) denomina esse modelo de formação de “treinamento em serviço”, que, de um lado, esgota toda a teoria, e, de outro, espera que a formação pedagógica venha em decorrência da prática. São essas as palavras de Saviani (2011, p.9) a esse respeito:

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. Eis aí o que estou chamando de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores”.

A afirmação de Saviani (2011) deixa claro que a intenção desse modelo de formação é formar professores que tenham “resultado” e com poucos investimentos. Mas na realidade, para o autor, acaba se formando um “professor técnico”. Saviani (2011, p.13) define-o como “professor técnico”, aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, “aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos”. Assemelhando-se ao que Zeichner (2013) chamou de “*formação charter*”, que forma o professor que cumpre tarefas, “tarefeiro”. Nesse sentido, Zeichner (2013, p.35) afirma que: “(...) o foco em alguns dos novos programas está em formar professores para servirem como ‘tarefeiros’ que simplesmente implementam estratégias curriculares roteirizadas, em vez de formar professores como profissionais (...)”.

Em posição oposta à de “tarefeiro”, Saviani (2011) e Zeichner (2013) criticam esses modelos de formação, destacando que o importante é criar um professor culto, que compreenda a humanidade. Conforme enfatiza Saviani (2011, p.13), “a partir daí, realize um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados”. Nesta perspectiva, a formação

³ Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes (García, 2012, p. 211).

deve, segundo Zeichner (2013, p.36), garantir aos professores “amplo conhecimento sobre os contextos social e político em que trabalham”.

As posições dos autores citados apontam para uma necessidade de mudanças na formação de professores, que criem condições para que essa formação seja sólida contínua e efetiva e que facilite a inserção desses professores na cultura escolar, que pode aqui ser entendida como educação escolar. Segunda Silva e Albieri (2015, p.13): “a educação escolar tem algo que lhe é próprio e característico e que informa o sentido formativo de suas práticas pedagógicas”. Em outras palavras, que a formação torne os primeiros anos de carreira menos difíceis.

Na próxima parte do trabalho, será feito um breve histórico de como tem sido tratada a formação do professor no Brasil e, em seguida, a história da formação do professor de Geografia no Brasil com objetivo de contextualizar a formação inicial.

1.2 Formação Inicial de Professores: saberes, trajetórias e razões de ser professor de Geografia

[...] tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. (FREIRE, 1996, p.29).

Nos primeiros momentos do Brasil colônia, o processo educativo do país estava nas mãos da Companhia de Jesus, que chegou aqui em 1549. Esse processo educativo destinava à criação de uma elite letrada. A expulsão dos jesuítas, em 1759, obrigou o Estado a assumir a responsabilidade pelo processo educativo no Brasil. O primeiro passo seria substituir os professores, mas a formação de professores continuava a cargo da igreja e dos seminários. Nem mesmo a chegada da Família Real (1808), que trouxe cursos de ensino superior, não mudou muito a situação.

A introdução dos primeiros cursos superiores visava a preparar elementos para funcionamento político e administrativo do governo. As primeiras escolas superiores eram militares, Academia Real da Marinha e Academia Real Militar, que tinham o objetivo de formar engenheiros para as forças armadas. A partir de 1827, foram criadas duas faculdades de Direito no Brasil: uma, em São Paulo, e outra, em Recife. Essas faculdades destinavam-se a preparar pessoas para trabalhar na administração do país.

No início da República, a Constituição de 1891 (BRASIL, 1981) cria uma república federativa, que descentraliza a educação e reserva à União o direito à criação e ao controle das

escolas secundárias e de ensino superior. O Estado fica com as escolas primárias e profissionalizantes, incluindo as Escolas Normais, destinadas à formação de professores.

No período Republicano, existem três datas importantes para a história do Brasil: 1930, 1947 e 1964. Essas datas trouxeram muitas reformas econômicas e educativas também. Foram diversas tentativas de reformas para solucionar os graves problemas que a educação já apresentava, porém, não obtiveram muito sucesso.

A partir de 1930, surgiram, no Brasil, novas demandas que visavam impulsionar o processo educativo. Havia necessidade de mão de obra para as indústrias que começavam a se instalar.

Uma das reformas mais importantes dessa época é a de Francisco Campos, de 1931, que reestruturou o ensino superior e criou o Estatuto das Universidades. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propôs renovar a educação tradicional, mostrando que a escola tem uma função social. O Manifesto influenciou as Leis de Educação presentes nas Constituições de 1934 e 1937 (BRASIL, 1934; 1937).

Segundo Gatti (2010, p.1356), os primeiros professores brasileiros formaram-se em liceus e escolas normais: “lembramos que a formação de docentes para o ensino das primeiras letras em cursos específicos foi proposta no final do século XIX”. Nesse sistema, os professores escolhiam as disciplinas que iriam ensinar a partir de afinidades pessoais. Só, a partir de 1930, estabeleceram-se as licenciaturas, e, desde o início, foram como um adendo aos bacharelados.

Essa separação realizada há quase um século, entre o bacharelado e a licenciatura, irá nortear os cursos de formação de professores até os dias hoje. Nessa direção, Gatti (2012, p.429) afirma que:

Essa postura até hoje se reflete na estrutura e dinâmica das instituições formadoras de professores: de um lado, uma perspectiva formativa genérica e fragmentada, e, de outro, foco em conhecimentos específicos, mais do que para a docência. Isso sinaliza a força de uma tradição cultural conservadora [...]

Na década de 40, um importante marco da educação brasileira foi a Reforma Capanema, de 1942, que promoveu a divisão do Ensino em dois ciclos: Ginásio e o Clássico ou Científico. Outro marco importante foi a promulgação, em 1961, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que determinou que a formação do professor fosse realizado nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Para a Licenciatura em Geografia, a grande mudança aconteceu com a Proposta Newton Sucupira, de 1964 (BRASIL,

1964), que criou as licenciaturas curtas em caráter emergencial e experimental para formar o professor polivalente, capaz de lecionar várias disciplinas afins, como por exemplo, Estudos Sociais, no lugar de História e Geografia. A Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), tornou a Licenciatura Curta uma solução definitiva para o ensino fundamental.

O séc. XX apresentou mudanças para educação brasileira, trazendo, principalmente, um significativo aumento no número de vagas e de crianças matriculadas no ensino fundamental e médio. Segundo Saviani (2011), enquanto a população brasileira quadriplicou em 50 anos, as matrículas cresceram vinte vezes.

Esse aumento de matrículas gerou uma necessidade maior de professores. E é justamente a questão da formação de professores uma das mais importantes e controvertidas da Educação atual. Sobre esse problema, Saviani (2011, p.8) declara:

Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia.

Se por um lado, hoje, há mais necessidade de professores; de outro, a formação tem sido desenvolvida de forma tradicional, genérica e fragmentada. Temos a base para um grande problema, pois a formação não atende às necessidades dos alunos, dos professores e do mundo atual.

Concordamos com Gatti (2012), quando fala sobre a importância de se discutir a formação inicial dos professores, afirmar que a: “formação e trabalho de docentes é tema da maior importância na atualidade brasileira” (p.424). A autora faz um levantamento dos trabalhos desenvolvidos nas instituições a respeito da formação dos professores no Brasil, e conclui que, inicialmente, a preocupação das pesquisas ia em direção à escolarização de novas gerações e que essas pesquisas acabaram por levar a outra temática ligada à preocupação com a formação de professores.

As dificuldades para a formação do chamado professor culto começam nas próprias leis, que regulamentam essa formação. No Brasil, o Parecer CNE/CP n. 9 (BRASIL, 2001c), de 8 de maio de 2001, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais/ DCNs para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena. Segundo esse Parecer: “A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm

acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira” (BRASIL, 2001c, p. 3).

O documento apresenta a *base comum* para a formação docente expressa nas diretrizes e que devem incorporar:

(...) elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor, a fim de: 1º fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; 2º fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; 3º atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; 4º dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; 5º promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. (BRASIL, 2001c).

Ainda que as Leis relacionadas à educação (BRASIL, 1996, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2002a, 2002b) procurassem atender a uma nova realidade, e que no papel buscassem a melhoria da formação do professor e, ao mesmo tempo, atendessem às necessidades crescentes desse profissional no mundo de trabalho, essas leis (LDB, PCNs, DCNs) se mostraram ineficazes. As mudanças que aconteceram com elas e suas resoluções, que tratam da formação de professores, não resultaram, segundo Gatti (2010), em um programa nacional de formação de professores. Pelo contrário, levaram a uma fragmentação maior nessa formação. Assim, ao invés de melhorar a qualidade dos professores e da educação, tratou de piorar, como afirma a autora:

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino. (GATTI, 2010, p. 1358)

Levando em conta a fragmentação da formação, que não corresponde à formação do professor reflexivo e construtor de seu próprio saber, a situação se torna mais crítica. É preciso que sejam definidos, então, quais são os saberes necessários para o professor enfrentar os desafios de sua profissão.

Em julho de 2015, foram aprovadas as novas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de professores (BRASIL, 2015). Segundo essas diretrizes, a formação inicial destina-se à preparação para o magistério. A formação docente inicial e continuada é

um processo dinâmico e complexo e busca a melhoria permanente da qualidade da educação. O professor egresso da formação inicial terá que possuir um repertório de informações e de habilidades que englobam conhecimentos teóricos e práticos. A seguir, o Quadro 1 traz as principais Leis de Educação no Brasil a respeito da formação de professores e valorização do magistério. Esse Quadro é um resumo de um quadro maior, que está no Apêndice IX, em que levantamos as mais importantes leis brasileiras e suas relações com a educação e a formação de professores.

Quadro 1- Leis da Educação sobre a Formação de Professores

LEGISLAÇÃO	INSTITUI	FORMAÇÃO de PROFESSORES	DISPONÍVEL	ACESSO
Constituição 1891	Descentralização	A União fica com o ensino secundário e superior e as províncias com o primário e profissionalizante como as escolas técnicas e normais, destinadas à formação de professores.	http://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/Constituicao91.htm	29/11/2015
Reforma Francisco Campos 1931/1932	Cria o Conselho Nacional de Educação	Diz respeito à organização do Ensino Superior. Em decorrência dessas regulamentações, cria a Universidade de São Paulo, principalmente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, para a formação de professores. Formação do professor é importante para melhorar o ensino.	Giles (1987, p.292)	
Reforma Capanema 1942	Mudança no sistema educacional brasileiro	A Educação deveria estar a serviço da Nação, formação diferente, humanista no primário e profissionalizante no secundário. Criação de diversos órgãos, como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa.	Giles (1987, p.296)	
LDB Lei n. 4.024/1961	Incentiva um ensino mais flexível.	A formação do professor será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.	http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/L4024.htm	08/09/2015
Proposta Newton Sucupira 09/10/1964	Licenciatura Curta	Criação de licenciaturas curtas em caráter emergencial e experimental para formar um professor polivalente capaz de desdobrar-se para lecionar várias disciplinas	Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.45, p. 340 -	08/09/2015

		afins, no ciclo ginasial. Em ciências, letras e estudos sociais.	346, mar./2012- (ISSN: 1676-2584)	
L.D.B Lei n.º 5.692/ 1971	Diretrizes e Bases da Educação Brasileira	A formação de professores e especialista para o ensino 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente. Habilitação mínima para o magistério no 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau, 1ª à 8ª série nível superior de curta duração, 2º grau licenciatura plena.	www.planalto.gov.br	07/09/2015
LDB Lei n.º 9.394/1996	Lei de Diretrizes e bases da Educação	A formação será em nível superior, em curso de graduação, com licenciatura plena. A formação inicial dos professores se dará preferencialmente em curso presencial.	www.planalto.gov.br	08/09/2015
DCN / PARECER CNE/CES 492/2001 03/04/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia.	Currículo das faculdades	08/09/2015
20 Metas do Plano de Educação/ 2014	Currículo das faculdades	Assegurar que todo professor tenha formação superior, pós-graduação para 50%. Valorização do Magistério e Plano de Carreira.	http://pne.mec.gov.br/	08/09/2015
Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014	Plano Nacional de Educação – PNE	Universalidade da educação e melhoria da qualidade. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; valorização dos (as) profissionais da educação.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm	15/10/2015
Resolução nº 2 01/07/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.	Resolucao CNE/MEC n. 2007-2015.pdf	15/10/2015

Fonte: Dispositivos Legais (BRASIL, 1891, 1934, 1942, 1945, 1961, 1964, 1971, 1996, 2001, 2014, 2015); GILES (1987).

Esse breve levantamento histórico sobre as leis da educação no Brasil serve de apoio para entendermos as questões centrais que irão nortear este trabalho. Concentraremos esforços na discussão do que os professores de Geografia precisam aprender na faculdade e o que

precisam ensinar. Buscamos, assim, conhecer por meio das percepções/representações dos professores de Geografia, quais saberes foram importantes em sua formação inicial e contribuíram para o início de carreira. Nessa perspectiva, apoiamo-nos no conceito de *saberes*, de Tardif (2000, 2012), e na Teoria das Representações Sociais/TRS, de Moscovici (2012), para compreender as representações sociais dos professores a este respeito. No próximo item, refletiremos sobre quais saberes são necessários para a formação do professor de Geografia.

1.3 Quais são os saberes necessários para a formação do Professor de Geografia e sua profissionalização?

A sala de aula é um espaço privilegiado de confronto e convivência entre os diferentes valores que constituem as diferentes formações culturais... (PINTO, 2008, p. 95).

Pensando na escola como um lugar de encontro de cultura, cabe-nos perguntar: qual é o papel do professor na escola? Quais saberes ele deve possuir? A questão de quais saberes servem ao ofício de professor foi levantada por Tardif (2012, p. 9), e por muitos outros autores. Abdalla (2006), por exemplo, destaca que “o trabalho do professor é esse conhecer permanente: da exploração, da experimentação, das trocas de experiência, do esforço para passar da ignorância ao conhecimento” (p.94).

Nóvoa (1992, p.90) considera que “o trabalho docente diferencia-se como um conjunto de práticas” (p.16). Mas quais são essas práticas? Quais são os conhecimentos necessários indispensáveis para o trabalho docente? Qual é o saber próprio da profissão de professor? E quais saberes apreendidos na formação inicial contribuem para a atuação do professor de Geografia?

No mundo todo, muitos autores têm refletido sobre a questão da formação inicial. Os Estados Unidos e o Canadá, no final dos anos 1980, segundo Almeida e Biajone (2007), Tardif (2012), Zeichner (2013), apresentam um movimento reformista na formação inicial de professores da Educação Básica. Essas reformas são decorrentes de um movimento, que tinha por objetivo a reivindicação de *status* profissional para os profissionais da Educação.

Almeida e Biajone (2007) entendem que, nos anos 90, muitos dos países vivenciaram problemas na formação de professores e iniciaram algumas reformas. Dessa maneira,

afirmam, com base em Tardif, Lessard e Gauthier, objetivos e princípios comuns às reformas como:

(...) conceber o ensino como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos; ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica. (ALMEIDA; BIAJONE; 2007, p.283)

Em relação aos movimentos reformistas, Zeichner (2013), também, afirma que muitos países têm criado “professores como técnicos” e cita, como exemplo, a formação de professores na Índia e na Etiópia. Estas são as palavras de Zeichner (2013, p.35): “Essa tendência de formar professores como técnico e de minimizar o custo financeiro de sua formação também pode ser vista claramente em outros países, tal como uso generalizado de ‘para professores’ na Índia e ‘professores plasma’ na Etiópia”.

Partindo de outro ponto de vista, Tardif (2012) revela, ainda, que as Universidades da América do Norte estão implantando novos mecanismos de formação de professor, levando em conta que os professores de profissão, aqueles que estão dentro de sala de aula, podem ser ouvidos e contribuir, juntamente com os professores universitários, com a formação de novos professores. Seguem suas palavras:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, institutos ou em qualquer outro lugar. (TARDIF, 2012, p. 240)

Pensamos como Tardif, quando diz que o professor de profissão tem muita coisa a dizer sobre sua formação. Mesmo já tendo começado a discussão e o processo de mudança em relação à formação inicial dos professores, nos Estados Unidos e no Canadá, Tardif (2012) faz um prognóstico sombrio a respeito dessas mudanças, porque considera que o conservadorismo das instituições é um entrave para essas mudanças necessárias. Chama o modelo de formação de professores desenvolvidos nos anos 80, de “aplicacionista”, pois os alunos assistem às aulas, baseadas em disciplinas e, em seguida, vão aplicar esses conhecimentos. Tardif (2012) explica esse modelo da seguinte maneira:

Por exemplo, a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três polos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em

seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática. A produção dos conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos na ação tornam-se, a partir desse momento, problemáticas e questões completamente separadas, que competem a diferentes grupos de agentes: os pesquisadores, os formadores e os professores. (TARDIF, 2012, p.270- 271)

Esse mesmo problema descrito e vivenciado por Tardif no Canadá, nos anos 80, aconteceu e ainda acontece no Brasil: nas Universidades, os pesquisadores estão separados dos formadores de professor. Essa separação tem feito com que os cursos de licenciatura se estruturam de acordo com uma lógica disciplinar e não de acordo com as necessidades práticas dos professores.

Muitos autores brasileiros também consideram importante mudar os currículos de formação de professores, entre eles, Pimenta (2008, p.20), que acredita que os currículos de formação “deveriam proporcionar a capacidade de refletir” e, para isso, “tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores)” (p. 20). Esse é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação e não só no final, como tem ocorrido, atualmente, apenas no período do estágio.

Fruto das necessidades de mudanças na formação inicial de professores, especialmente na questão da articulação entre teoria e prática, foram propostas mudanças nas Diretrizes de Formação. As mudanças previstas pelas novas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (BRASIL, 2015) trazem, no artigo 3º, a questão da formação inicial e continuada, que deve assegurar a melhoria permanente da qualidade de ensino. Para tanto, afirma que os cursos de formação ofertados pelas instituições devem ser de qualidade e articular teoria e prática, “contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (p.4).

A formação inicial e a forma como essa formação auxiliou na iniciação da carreira de professores de Geografia têm tido os mesmos problemas levantados na formação geral de professores. Isso ficou bem claro durante a realização das entrevistas e a aplicação dos questionários com professores de Geografia em Santos.

Diniz (2010) também considera que a iniciação profissional dos professores de Geografia traz, em seu bojo, aspectos semelhantes aos consagrados pela literatura sobre a formação de professores no Brasil. Ela ocorreu em condições de profunda “insegurança” e “insatisfação” em relação à formação inicial recebida. Essa formação não atendeu às necessidades da sala de aula, provocando um choque com a realidade, levando-os a constatar que a “Geografia que aprendem não é a que ensinam e que a formação pedagógica é uma formação discursiva, literária, desvinculada da prática real da sala de aula” (DINIZ, 2010,

p.287). Essa afirmação fica clara nas falas dos professores entrevistados para esse trabalho.

Outro ponto importante a ser considerado é que existe, como muitos autores vêm apontando (ALMEIDA; BIAJONE, 2007; TARDIF, 2012; entre outros), uma “base de conhecimento para o ensino”. Essa base está ligada a saberes que são essenciais para “ser professor”. Sobre essa questão, Almeida e Biajone (2007, p. 283) afirmam que:

Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar esses saberes. Buscaram compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um *corpus* de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores. Buscaram, também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado.

Nesse sentido, é que se recorre a Tardif (2012), para se pensar a questão proposta inicialmente: quais são os saberes da formação inicial que servem de base ao ofício do professor? O que deve ser ensinado e aprendido na Universidade, para que esse estudante se torne um professor. Tardif (2012 p.12-13) considera que o saber do professor é antes de qualquer coisa: um *saber social*, porque é partilhado por um grupo de agentes; está assentado sobre um sistema educacional, porque seu objeto são os sujeitos; e que o saber evolui com o tempo e com as práticas sociais, e é adquirido no contexto dessas práticas. Buscamos ouvir um grupo de professores sobre como foi a formação deles e o que eles aprenderam na graduação.

O autor ainda situa o saber do professor na “interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (p.16). Segundo o autor, o saber do professor deve ser compreendido na escola e na sala de aula e assume as seguintes características: é um *saber plural*, pois se refere a conhecimentos e a saberes-fazer de fontes variadas; é um *saber temporal*, pois é adquirido dentro de uma história de vida profissional; é um saber que vem de *diversas fontes*, como a *experiência de trabalho*; é um *saber interativo*, que se adquire na relação com o outro. A partir dessas colocações, o mais importante, para nós, é pensar, tal como o autor, que tudo isso leva à necessidade de uma formação para o magistério, que articule todos esses saberes.

Como o foco do trabalho está nas RS dos professores de Geografia a respeito de sua formação inicial, seguiremos Tardif (2012) em relação a essa necessidade de uma formação que articule todos os saberes necessários para docência.

Para contribuir, brevemente, com a questão da formação do professor de Geografia,

faremos, a partir do próximo item, um breve histórico da formação dos professores de Geografia no Brasil.

1.3.1 Da trajetória da formação dos Professores de Geografia

Colocar um ponto de partida que a geografia serve, primeiro, para fazer a guerra não implica que ela só sirva para conduzir operações militares; ela serve também para organizar territórios, não somente como a previsão das batalhas que é preciso mover contra este ou aquele adversário, mas também para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho do Estado exerce sua autoridade. (LACOSTE, 2010, p.23)

Como já dito, na epígrafe acima, a Geografia moderna nasce com a construção dos Estados Nacionais que, ao se formarem, precisavam de legitimação por meio de uma História e uma Geografia. Portanto, trata-se de um *saber estratégico*, que nasce ligado a um conjunto de práticas e estratégias militares.

No Brasil, a Geografia também aparece como uma necessidade de consolidar uma identidade nacional, após a independência. Foi preciso criar uma história, delimitar um território e até uma língua para esse novo país, que surgia, e criar elementos de coesão que não existiam na realidade. Milton Santos (2002, p.202) afirma que “a utilização da geografia como instrumento de conquista colonial não foi uma orientação isolada, particular a um país. Em todos os países colonizadores, houve geógrafos empenhados nessa tarefa [...]”.

Para Anselmo (2010, p. 247), “a nacionalidade está ligada à noção de territorialidade”. A Geografia, assim como a História e a Língua Portuguesa serão elementos essenciais da criação da identidade brasileira. Sobre esse assunto, Anselmo (2010) escreve:

Nos países de formação colonial, o processo de independência forçou a consolidação da identidade nacional. Uma identidade a ser construída, uma vez que os elementos de coesão nacional, quando existiam, não tinham consistência suficiente para arcar com a nova proposta que se colocava com a independência política. (ANSELMO, 2010, p. 247).

A necessidade de se criar uma identidade nacional traz junto à necessidade de se criar uma Geografia nacional. A princípio, a Geografia era estudada e ensinada por profissionais de outras áreas, mas a criação das primeiras universidades, no Brasil, propicia a criação dos primeiros cursos de Geografia.

Nessa etapa do trabalho, foi feito um levantamento bibliográfico a respeito de como as faculdades de Geografia nasceram e se desenvolveram no Brasil, no contexto da necessidade de dar a esse novo país uma identidade. Alguns dos trabalhos consultados sobre esse assunto estão representados no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Dados referentes ao levantamento bibliográfico

Autor	Título
ANSELMO, R. C. M	A formação do Professor de Geografia e o Contexto da formação Nacional Brasileira. In: PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U. <i>Geografia em Perspectiva</i> . São Paulo: Contexto, 2010, p.247- 254.
FARIA, M. O.	Em busca de uma Epistemologia de Geografia Escolar: A transposição Didática. Tese de Doutorado. Salvador, 2012.
FERNANDES, M.	Reflexões sobre a investigação em história da formação de professores de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U. <i>Geografia em Perspectiva</i> . São Paulo: Contexto, 2010, p. 241-246.
LACOSTE, Y.	A Geografia: isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papyrus, 2010.
MOREIRA, R.	<i>O que é Geografia?</i> São Paulo: Brasiliense, 2009.
SANTOS, M.	<i>Por uma Geografia Nova</i> . São Paulo: Hucitec 2002.
VESENTINI, J. W.	A formação do Professor de Geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U. <i>Geografia em Perspectiva</i> . São Paulo: Contexto, 2010, p.235- 240.

Fontes: Banco de dados da Capes e biblioteca pessoal⁴.

A ciência geográfica nasce no Brasil, junto com o Brasil independente e vai se desenvolvendo, associada aos acontecimentos que marcam a nação brasileira, desde a criação do primeiro Instituto Geográfico Brasileiro, em 1838, até as faculdades atuais. Como a história das instituições de ensino não é o objeto principal da pesquisa, será feito um breve relato do que foi levantado a esse respeito, com o objetivo de melhor contextualizar o problema principal da pesquisa que é a formação inicial do professor de Geografia.

Para Anselmo (2010), um marco importante para a Geografia do Brasil é a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, e da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, em 1883. Nesse período, a disciplina era trabalhada por profissionais de diversas áreas, como engenheiros, como Everardo Backeuser ou o cientista político, Delgado de Carvalho: ambos os professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e mentores da nova vertente epistemológica da Geografia no início do século XX.

É, nesse momento da história, que a Geografia começa a se institucionalizar, e, em

⁴ Para mais esclarecimentos, realizou-se um levantamento sobre os professores de Geografia, a criação das Faculdades, que deram origem ao curso e à formação inicial, entre outros aspectos. Esses dados se encontram no Apêndice X.

1926, é fundado o primeiro Curso Livre de Geografia Superior do Brasil pelos dois professores, anteriormente citados, com o objetivo de formar professores para o ensino primário.

Em 1934, em São Paulo, foi criada a Universidade de São Paulo e, na Faculdade de Filosofia dessa universidade, foram introduzidas as primeiras disciplinas ligadas à Geografia. Essas disciplinas eram profundamente influenciadas pela Geografia francesa, introduzida por dois professores franceses, que chegaram ao Brasil, em 1935: Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig.

A Universidade de São Paulo foi um importante marco para a criação da Geografia escolar no Brasil, pois foi responsável pela formação dos primeiros professores de Geografia do Brasil. Segundo Faria:

No caso da geografia escolar, a Universidade de São Paulo foi muito importante, pois, a partir dela, é que se formaram os primeiros professores com habilitação específica para atuar no ensino da disciplina. (FARIA, 2012, p.58)

Entre as décadas de 40 e 60, houve uma intensa produção científica na área de Geografia. Segundo Faria (2012), a formação dos professores se deu, então, nas Universidades e nos Institutos de Formação. Mas, na década de 60, com o Golpe Militar, as discussões a respeito da ciência geográfica perderam força.

Vesentini (2010) argumenta que a ditadura militar foi responsável por uma grande desvalorização da carreira do magistério e, mais ainda, pela desvalorização do professor de Geografia, que viu diminuir a carga horária dessa disciplina. São estas as suas palavras:

Talvez as coisas tenham sido um pouco diferentes antes de 1967-1968, ocasião em que a ditadura militar reformulou o sistema escolar brasileiro, notadamente, implementou uma enorme desvalorização da carreira docente. O professor do antigo ginásio e do colegial que, até então, dispunha de proventos mais ou menos equivalentes aos de um juiz ou de um promotor público, teve seu rendimento drasticamente achatado e, já no final dos anos 1980, ganhava mais ou menos que um motorista ou até um cobrador de ônibus [...]. (VESENTINI, 2010, p. 235/236)

Como já mencionamos anteriormente, em 1971, a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) extinguiu o ensino de História e de Geografia e foi instituído o de Estudos Sociais, que se tratava de um campo disciplinar sem conteúdo bem definido. A Geografia, então, ficou

empobrecida e descaracterizada, como demonstram Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 53): “[...] na década de 70, levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculado da realidade brasileira e, ademais, descaracterizado pela proposta de Estudos Sociais, introduzida pela Lei 5692/71”.

A criação da disciplina conhecida como Estudos Sociais, além de empobrecer e descaracterizar a História e a Geografia, também foi responsável por desvalorizar a formação do professor, porque reduziu essa formação em relação à formação do pesquisador. Sobre esse tema, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 65) afirmam que: “Com a criação dos Estudos Sociais, a política educacional estabelecida subordinou a estrutura do ensino universitário a uma tendência perigosamente ambígua, segundo a qual a formação do professor deve ser reduzida em relação a do pesquisador”.

Nos anos 80, houve um movimento de renovação do Ensino de Geografia, que buscava melhorias na qualidade do ensino. Segundo Farias (2012), no Brasil da década de 80, além da busca de melhorias do ensino, a redemocratização política também foi muito importante para orientar transformações curriculares. Nesse sentido, previam-se mudanças nos conteúdos e nas formas de ensinar Geografia no ensino fundamental e médio. Porém, as mudanças demoram a chegar às escolas de ensino fundamental e médio, só chegaram no início do século XXI.

A partir de 2000, seguindo as novas tendências as Secretarias de Educação de vários estados, passaram a modificar os currículos, e, em 2008, na gestão do governador José Serra foi elaborada uma nova Proposta Curricular. A Proposta foi feita com a intenção de unificar o currículo das escolas públicas de São Paulo e está em vigor até os dias atuais. A seguir, temos um trecho da apresentação da Proposta:

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está realizando um projeto que visa propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II e Médio. Com isso, pretende apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos. Esse processo partirá dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. (SÃO PAULO, 2008, p.8)

Para a Geografia, a Proposta do Estado traz à tona as questões ligadas à transformação que o ensino da Geografia havia passado nos últimos anos; ao mesmo tempo em que critica o

ensino tradicional dessa disciplina, que via a Geografia como uma disciplina, que se destinava a fazer meras descrições do espaço. O texto, a seguir, foi retirado da Proposta:

Da mesma forma, esta nova proposta de ensino procurou ir além da dicotomia sociedade-natureza, responsável por perpetuar o espaço como uma entidade cartesiana e absoluta, na qual tudo acontece de forma linear ou casuística. (SÃO PAULO, 2008, p.41)

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SEE, os professores da rede foram amplamente ouvidos para a realização da Proposta Curricular e esta seguiu dois caminhos: o levantamento dos documentos existentes, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); e a pesquisa, junto às escolas, sobre as “boas práticas”. Essa afirmação fica clara, quando se lê a apresentação da Proposta:

No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria toma assim duas iniciativas complementares. A primeira delas é realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda é iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008, p.8).

Sendo assim, após a pesquisa documental e levando-se em conta que a disciplina de Geografia tem sofrido mudanças, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo tenta articular as mudanças da Geografia e a sala de aula, rompendo com a visão antiga da Geografia, de uma ciência descritiva e neutra, e traz uma visão mais moderna de uma disciplina engajada e atuante no processo de globalização mundial. Esse ponto de vista fica claro em:

Rompeu-se, dessa forma, o padrão de um saber supostamente neutro para uma visão da Geografia enquanto ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalho e pela urgência das questões ambientais e etnoculturais. (SÃO PAULO, 2008, p.41)

Essas mudanças, que já estavam acontecendo nos cursos de Geografia, desde os anos 80, chegam para fazer parte dos currículos das escolas de ensino fundamental e médio no final dos anos 90. As mudanças acontecem de forma lenta e de modo irregular.

Outra mudança importante que acontece é que, desde 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), determinou-se que a formação de docentes, para todas as etapas da educação básica, fosse realizada em nível superior. E, ao mesmo tempo, criaram-se os Institutos Superiores de Educação/ISE para a formação docente.

A criação dos ISEs Superiores foi muito controversa e, sobre isso, Palma Filho (2009, p.210) escreve, indicando a posição das entidades científicas a respeito do Instituto Superior de Educação/ISE:

A esse respeito a ANFOPE (Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação), desde o momento em que se tomou conhecimento desse dispositivo legal, se posicionou contrariamente, por entender que a formação do professor deva se dar a partir de uma base nacional comum e que as instituições formadoras sejam organizadas com base em requisitos universitários. Também a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) manifestou-se na mesma direção.

Os Institutos acabaram perdendo importância e a formação atual continua acontecendo em Universidade e Faculdades.

No início do século XXI, foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, de 1ª à 4ª série (BRASIL, 1997, p.86) e de 5ª à 8ª série (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2001a) para o Ensino Superior em todas as áreas. As Diretrizes Nacionais para o Ensino Superior de Geografia (BRASIL, 2001) trazem a importância da disciplina e quais habilidades o curso superior deve desenvolver em seus alunos, assim como as competências e habilidades de:

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico. (BRASIL, 2001a, p.11)

Tais competências e habilidades, expressas no documento, têm a ver com a formação de professores que, desde os anos 70, tem passado por um “aligeiramento”, como já discutida no início do capítulo, com as chamadas Licenciaturas curtas, inclusive as de Geografia e História, especialmente, com a introdução dos Estudos Sociais.

O Parecer CNE/ CP 9/2001 (BRASIL, 2001c) discute as mudanças necessárias para a formação de professores, explicitando “a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados” (p.31). Esse mesmo Parecer afirma que, no mundo de economia globalizada, a educação “fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada” (p.31).

As Diretrizes elaboradas em 2001 favorecem a formação de professores mais críticos, conforme alguns autores. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) afirmam, por exemplo, que essas novas abordagens de educação centram-se na formação de professores com capacidade

reflexiva, criativa e crítica e que o ensino de Geografia poderia levar esse professor a desenvolver uma grande autonomia; porém, o momento em que se vive a formação de professores é de incertezas. Registramos, a seguir, um trecho da colocação de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.65):

As novas abordagens centram-se na concepção da formação como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional. Cabe afirmar, todavia, que o momento atual é de transição, marcado pela crise do modelo anterior e pela incerteza quanto aos novos paradigmas de formação docente.

Apesar das DCNs apontarem para uma formação mais crítica e reflexiva, na prática, pouca coisa tem mudado em relação à formação de professores no Brasil. Esse breve histórico da formação do Professor de Geografia pretende trazer para a discussão questões em torno da formação dos professores de Geografia, destacando que essa formação não é muito antiga no Brasil e que, atualmente, está sendo realizada de forma aligeirada e fragmentada, resultando na má formação de professores, de maneira geral. Outro ponto que deverá ser tocado, para melhor esclarecer a questão da formação inicial, são as reflexões sobre: para que estudar Geografia? Como se faz a formação inicial do professor de Geografia? Tais reflexões serão desenvolvidas a seguir.

1.3.2 Formação dos Professores de Geografia

Na nossa tradição bacharelesca, o importante é ter um diploma e não, necessariamente, uma sólida formação escolar. (VESENTINI, 2010, p.235)

A formação de professor sempre foi desvalorizada em relação à formação de bacharéis e isso acontece pela forma como a educação é vista no Brasil. Vesentini (2010) deixa isso muito claro, na epígrafe acima, quando afirma que, no nosso país, o importante mesmo é ter um diploma, não importando como esse diploma foi conseguido. Dentro dessa realidade, as melhores universidades dedicam seu foco na formação dos bacharéis, pois esta é considerada mais importante do que a de formação professores.

Em relação à formação em Geografia, havia inclusive a ideia de que o bacharel precisava aprender os conhecimentos próprios da Geografia, enquanto os professores não precisavam: precisavam só saber ensinar. Dessa forma, a licenciatura era vista como uma

formação inferior, que poderia ser feita sem o mesmo cuidado do bacharelado.

Na década de 1960, ocorreu um grande aumento no número de escolas e de vagas em escolas de ensino fundamental e médio e, também, do número de professores, como já foi citado anteriormente. Associado a isso, houve uma depreciação da carreira de professor, tanto no nível econômico, como no social, e, muitas vezes, o professor é visto como um profissional de pouca importância e incompetente. Vesentini (2010, p. 236) explora mais detalhadamente a questão: “[...] o professor da escola fundamental e média no Brasil tem sido, reiteradamente, visto como um generalista incompetente (que só está aí, porque não conseguiu um emprego melhor)”.

Voltando à questão da expansão das matrículas do ensino primário, ginásial e secundário, na década de 1960, essa expansão levou também ampliação das vagas para o ensino superior. Algumas Leis, entre elas, a Reforma Universitária, Lei nº 5540/68 (BRASIL, 1968) e Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) modificaram o ensino secundário e o acesso ao ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) transformou o segundo grau, de maneira compulsória, em técnico-profissional. Ou seja, a Lei elevou todos os cursos secundários a cursos profissionalizantes, a partir de 1971. Essas mudanças representaram medidas que sobrecarregaram, principalmente, a rede pública.

Por outro lado, a Reforma Universitária implementada, em 1968 (Lei, 5540, de 28 de novembro de 1968) (BRASIL, 1968), divide as Universidades Públicas e privadas, cabendo às universidades públicas dedicarem-se à pesquisa científica, enquanto as faculdades particulares puderam oferecer os cursos que queriam. Essas faculdades optaram por cursos que requisitavam pouca infraestrutura, como, por exemplo, os de licenciaturas, é o que afirma Suertegary (2010). O resultado dessas mudanças é que temos mais alunos e mais professores sendo formados nas universidades particulares.

Os cursos de Geografia sofreram mudanças a partir das Leis, anteriormente citadas e criaram-se, praticamente, dois cursos de Geografia: um de bacharelado e outro de licenciatura. Quando a Universidade oferecia as duas formações: o bacharelado, com estudos teóricos mais aprofundados, visando a formar bacharéis, era considerado muito mais “importante”; e, distante do bacharelado, estavam às disciplinas de licenciatura. Essas disciplinas são ministradas nos dois últimos anos do curso, sem a mesma importância do primeiro. A reflexão de Almeida (2010, p.267-268) a este respeito é muito relevante:

Por outro lado, o curso de graduação tem ênfase no bacharelado, está voltado para estudos teóricos em disciplinas estanques, fechadas em si mesmas, tendo um currículo extremamente fragmentado. Para a maioria dos docentes do curso de Geografia, o ensino é visto como algo menos importante. Como consequência, as disciplinas pedagógicas, que devem dar conta da formação do professor, ficam restritas aos dois últimos anos sob a responsabilidade do departamento da Educação. Essa situação reflete o que se pensa na universidade sobre o papel na sociedade: a ciência ocupa o lugar primordial e, por absurdo que pareça, a educação não tem esse mesmo *status* para muitos professores universitários.

A separação da Geografia em bacharelado e licenciatura tem favorecido a desqualificação dos cursos de formação de professor, mesmo dentro das universidades. Ainda, segundo Almeida (2010), os alunos de graduação têm chegado despreparados para a licenciatura, com dificuldades de enfrentar a prática docente:

O resultado é o despreparo com que muitos alunos chegam para cursar as disciplinas “pedagógicas”, estão acostumados a cumprir tarefas, fazer leituras sem refletir sobre ideias do autor, buscam respostas únicas, sabem conteúdos fragmentados sobre geomorfologia, climatologia, Sistemas de Informações Geográficas (SIG), globalização, etc., mas têm imensa dificuldade para preparar uma atividade de ensino a respeito de qualquer item do programa. (ALMEIDA, 2010, p. 268)

Nesse ponto, a crítica de Almeida (2010) se aproxima da questão já levantada neste trabalho sobre os saberes necessários para ensinar. Voltando ao trabalho de Tardif (2012), que já explicitamos no início do capítulo, o autor reconhece que o trabalho do professor exige conhecimentos específicos da profissão de professor. E Almeida (2010) afirma que as faculdades têm ensinado, em fragmentos, temas ligados à Geografia, mas não têm ensinado a ministrar aulas.

A afirmação de Almeida (2010) colabora com a questão levantada por Tardif, (2012), no que diz respeito à pesquisa e à formação universitária, quando diz que a pesquisa fica em um lugar, a formação universitária em outro, e, no último lugar, a formação do professor. Sobre essa questão Tardif (2012) afirma que:

Tanto nas Universidades do hemisfério Norte quanto nas Universidades do Hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, na maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor. (TARDIF, 2012, p.235)

Muitos dos professores foram bem formados e sabem muito do conteúdo a ser ensinado, mas não têm a menor ideia de como vão fazer para ensinar esses conteúdos a outras pessoas.

Na Geografia, a necessidade de mudar a visão da disciplina e da formação do professor dessa disciplina leva-nos a pensar sobre a questão de *como* deve ser a formação do professor de Geografia no mundo atual, tal como propomos discutir a seguir.

• O que se espera da formação do Professor de Geografia?

A discussão a respeito da formação do professor de Geografia precisa levar em conta dois momentos distintos: o *primeiro* é a formação durante o curso de licenciatura; e o *segundo* é a formação na prática. As universidades públicas, que têm os cursos mais antigos, direcionam-se para a formação do bacharel, em primeiro lugar, e, depois, para a formação do professor. Nessas universidades, em que a formação do bacharel é mais importante, as disciplinas estão voltadas para a formação do Geógrafo e não do professor. Nas universidades mais novas, principalmente, as particulares, as disciplinas focam na formação do professor de Geografia.

Muitas das instituições de ensino superior/IES mais novas começaram os cursos no período pós-golpe militar e se especializaram nas chamadas “Licenciaturas Curtas”, como já mencionamos anteriormente, que formavam professores de Estudos Sociais, habilitados tanto para História como para Geografia em apenas três anos.

A criação das Licenciaturas Curtas aconteceu, em outubro de 1964, por meio de Indicação do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1964), proposta pelo Conselheiro Newton Sucupira. Essa indicação não tem número e era justificada pela falta de professores; uma vez que as vagas nas escolas públicas tinham aumentado. Porém, com a Lei 5.540/68, da Reforma Universitária (BRASIL, 1968), e a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), as Licenciaturas assumiram o papel de formar professores para o ensino do então chamado Primeiro Grau, hoje, Ensino Fundamental II.

Com o fim dos Estudos Sociais e das Licenciaturas Curtas, em 2001, as faculdades que ofereciam as licenciaturas curtas passaram a oferecer as Licenciaturas Plenas nos cursos de História e Geografia separados.

Concordamos com Cavalcanti (2012), quando defende que os cursos de graduação em Geografia devam formar, ao mesmo tempo, o bacharel e o licenciado, tendo na sua formação básica a possibilidade de adquirir competências para trabalhar com Geografia em suas

diversas modalidades.

A partir da afirmação de que o bacharel e o licenciado têm que ter uma formação básica, as perguntas que se colocam são: como deve ser essa formação? E o que o professor de Geografia precisa aprender na Faculdade?

Kaercher (2010) responde à questão sobre o que é importante ser ensinado nas faculdades de Geografia da seguinte maneira:

[...] perceberam que para serem bons professores não basta saber Geografia (e muitos formandos sabem pouco). É preciso saber ensiná-la. O que não é nada simples [...]. Não basta saber Geografia, mas sem sabê-la não há como cativar os alunos a nos ouvir. Sem saber o que queremos com nossa ciência, não há aluno que vá nos ouvir interessadamente. (KAERCHER, 2010, p. 224)

Na formação do professor é importante que este conheça a história da Geografia, as questões da espacialidade, os avanços tecnológicos e os avanços da análise da especificidade dessa área do conhecimento.

O modelo antigo de formação de professor era o chamado 3+1, separava a formação em duas áreas: a básica de conteúdos da disciplina, trabalhada em três anos; e a formação pedagógica pela licenciatura, em um ano. Essa forma de Licenciatura foi criada, em 04 de abril 1939, pelo Decreto Lei 1.190 (BRASIL, 1939), e foi extinta, em 1982. Este modelo se orienta pela norma vigente e prevê iniciar as disciplinas de licenciatura no segundo ano do curso.

Na prática, até os dias atuais, as disciplinas de licenciatura continuam sendo ensinadas separadas das de bacharel. Essa situação favorece o discurso de que a formação de Bacharel tem que ser mais aprofundada, enquanto a Licenciatura deve ser mais aligeirada.

Na formação dos professores de Geografia, os problemas ligados ao bacharelado e à desvalorização da licenciatura, encontram outro problema: existe, também, um conflito entre Geografia acadêmica e a Geografia escolar. A chamada Geografia Acadêmica não se adapta às realidades da escola e do contexto onde está inserida.

Sobre esse conflito, Callai (2013, p. 78) escreve: “Na formação do professor de Geografia as tensões estão sempre latentes e as convergências encontradas podem (e deveriam) ser não no sentido de camuflar, mas de encará-la em sua plenitude”.

A autora chama atenção para o fato, mais do que sabido, de que está na hora de encarar a questão da formação de professores de Geografia em toda sua complexidade.

Da maneira como tem sido feita, a Formação, tanto dos professores formados nas

instituições de ensino superior públicas, como nas particulares, enfrenta dificuldades para a devida condução profissional, na sala de aula. Nas primeiras, por não terem sido preparados para a realidade das escolas de ensino fundamental e médio; e, nas segundas, por terem dificuldades em trabalhar certos conteúdos da Geografia. Nos dois casos, os professores se apoiam nos livros didáticos ou apostilas para resolver os problemas, tal como acentua Callai (2013, p. 117):

A solução mais facilmente encontrada é recorrer ao livro texto que colocam no seu lugar (isto, é no lugar da cabeça), pois por meio do livro a responsabilidade situa-se fora do professor, está em algum outro ponto que lhe permite ter a autoridade da referência para aquilo que está fazendo. Assim sua responsabilidade passa a ser menor, não é apenas sua ao ter de responder pela insatisfação dos alunos quanto ao que é trabalhado nas aulas de Geografia e inclusive pelas dificuldades de aprendizagem.

O uso do livro e da apostila não são os pontos fundamentais do trabalho, mas a forma como vem sendo usado, sem reflexão, sem adequação, reflete a má formação do professor. A questão, aqui, é: *o que o professor de Geografia precisa aprender?* Precisa de uma boa carga de conteúdo para poder realizar seu trabalho, mas também precisa entender como trabalhar esses conteúdos em sala de aula. Para Callai (2013, p. 120):

Enfim está claro que para a formação do professor, seja em âmbito universitário, seja no processo cotidiano, deve-se considerar a confluência de grandes campos do saber: a) Geografia com claro domínio do seu objeto e dos conteúdos decorrentes; b) a educação, no que se refere às ciências que nela estão envolvidos e os avanços teóricos e também metodológicos referentes ao processo de educação; c) as teorias do conhecimento, que tangem a clareza ou, pelo menos, a busca de compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem pela criança e pelo adolescente.

Callai (2010) complementa a ideia anterior, afirmando que: “Quer dizer que é de importância inequívoca que o professor conheça tanto de sua ciência, como os fundamentos que lhe deram origem, assim como o pedagógico do que significa aprender, no sentido de construir um conhecimento próprio” (CALLAI, 2010, p.255).

O papel da universidade é dar os elementos para que os professores possam teorizar a sua prática e irem se construindo enquanto professor. Para poder fazer esse movimento de teorizar e de praticar a educação, o professor precisa de formação inicial sólida. A teoria, conforme Pimenta (2008, p.24), tem importância fundamental na formação de docentes:

[...] pois dota os sujeitos de vários pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Assim como Pimenta (2008), Tardif (2012) e Freire (1996) também destacam que a formação inicial dos professores não pode ser negligenciada. É preciso formar bons professores e, para isso, os cursos de licenciatura têm que dar condições para que a formação inicial tenha qualidade; ao mesmo tempo, em que possibilitem a formação continuada dentro de sua prática.

Pinto (2011) destaca, também, que as escolas públicas brasileiras precisam melhorar a qualidade de ensino e, para tanto, é necessário melhorar a formação dos professores. Nesta direção, o autor afirma que:

(...) alguns consensos já foram possíveis a partir das pesquisas produzidas no meio acadêmico, embora comumente desconsideradas pelas políticas públicas. Elas apontam que a mudança qualitativa das aprendizagens dos alunos passa pela formação dos professores, desde que articulada às condições de desenvolvimento profissional docente, e indicam também o papel decisivo que a equipe diretiva da escola assume neste processo de mudança. (PINTO, 2011, p.16)

Concordamos com o autor, quando afirma que a melhoria da educação passa pela formação dos professores. E é nessa perspectiva que o presente trabalho busca, nas percepções/representações dos professores, já atuantes na área de Geografia, contribuições para melhorar a formação inicial. Esse assunto será melhor detalhado no Capítulo II, quando trataremos das Representações Sociais.

Buscamos, agora, respostas para uma das questões mais levantadas pelos alunos de ensino médio e fundamental na sala de aula: por que precisamos estudar Geografia?

1.3.3 Por que eu preciso estudar Geografia?

Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante de movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço. (CAVALCANTI, 1998, p.24)

Muitos professores já enfrentaram a seguinte pergunta na sala de aula: Professor, por que preciso estudar Geografia?

A Geografia, assim como as outras ciências, tem importante papel na formação de cidadãos. Ela contribui para dar a dimensão dialética do espaço que transforma e é transformado pelos seres humanos por meio do trabalho. Com isso, a especificidade da disciplina é o espaço. Ou seja, é uma disciplina que permite ao aluno fazer uma leitura do mundo em que vive, favorecendo um pensamento espacial, que auxilie a compreender sua história e sua vida. Nesta perspectiva, Callai (2013, p. 17) afirma que: “Entendo que a Geografia escolar deve desenvolver um pensamento espacial que se traduz em: olhar para compreender a nossa história e a nossa vida. Este olhar o mundo diz da especificidade de nossa disciplina”.

A disciplina de Geografia tem que favorecer essa leitura do mundo, permitindo que os alunos possam entender, apropriar-se e criticar o mundo em que vivem, tomar posições e se tornar agente de mudanças. Os professores de Geografia têm a responsabilidade de fazer com que seus alunos leiam e (re)conheçam o espaço em que vivem, como afirmam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.26):

O trabalho pedagógico da disciplina de geografia precisa permitir ao aluno assumir posições diante dos problemas enfrentados na família, no trabalho, na escola e nas instituições de que participa ou poderá vir a participar, aumentando seu nível de consciência sobre as responsabilidades, os direitos sociais, a fim de efetivamente ser agente de mudanças desejáveis para a sociedade.

Atualmente, a Geografia é considerada essencial para o entendimento do mundo em que vivemos e é uma ciência que é muito antiga. Estrabão (64 a.C. – 24 a.C.) é considerado o pai da Geografia, e ele afirmava que:

(...) a Geografia familiariza-nos com os ocupantes da terra e dos oceanos, com a vegetação, os frutos e peculiaridades dos vários quadrantes da Terra, o homem que a cultiva é um homem profundamente interessado no grande problema da vida e da felicidade. (ESTRABÃO *apud* MOREIRA, 2009, p. 8)

Mesmo sendo conhecida desde a antiguidade clássica, só, no século XIX, a disciplina de Geografia passa a ser ensinada nas escolas, como afirma Lacoste (2010), e “ensinada como uma disciplina enciclopédica, que servia para mascarar as questões estratégicas e políticas que envolvem o espaço” (p.32).

A Geografia, ensinada na escola, é a que interessa para este trabalho, que está preocupado com o professor de Geografia e como ele aprendeu a ensinar a disciplina. Para muitos autores, entre eles, Callai (2013), essa Geografia escolar é um componente curricular importante, que se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de sua vida e reconheçam a sua identidade e pertencimento ao mundo. Lendo o seu espaço e compreendendo o seu mundo, compreendem as informações que estão no seu cotidiano e se constituem um agente desse mundo.

Mas a Geografia aparece como uma disciplina estratégica, como já afirmamos, que serve para legitimar os Estados Nacionais. Sobre essa questão, Fernandes (2010, p.243) escreve:

Em outro momento, já cheguei a dizer que a relação entre escola, currículo, material didático, é uma relação incestuosa. Relação incestuosa que, como muitos antes de mim já disseram, nasce com esse Estado Nacional moderno, que torna obrigatória uma língua, uma história e um território nacional, a partir de uma identidade geográfica.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Fernandes, para Kaercher (2010), a Geografia é uma ciência espacial e é, ao mesmo tempo, um aparato ideológico e uma ciência social, que, junto com as outras ciências sociais, presta-se a entender as transformações pelas quais o mundo passa. Esse mundo dinâmico e em constante mudança requer um estudo espacial, em que se pensem os espaços dentro de suas especificidades, conectando os diferentes espaços num mesmo tempo, conhecendo os acontecimentos locais e chegando-se aos globais, como anuncia Cavalcanti (1998, p. 17):

Essas características do espaço na contemporaneidade impõem, pois, aos teóricos da Geografia, a ampliação de suas análises, “transitando” entre a racionalidade e a irracionalidade, entre o objetivismo e o subjetivismo, entre a estrutura e a ação e, geograficamente falando, entre o local e o global, entre a realidade natural e a social.

Outra questão, que deve ser levantada, diz respeito a que conteúdos de Geografia devem ser ensinados nas escolas. Sobre esse assunto, não existe unanimidade. Alguns autores, como Cavalcanti (1998, 2008, 2012), consideram que esses conteúdos referem-se às práticas desenvolvidas pelos geógrafos, pelos professores de Geografia e instituições em um determinado momento da história. Enquanto outros compreendem que deva ser um o saber que pensa o espaço na Geografia. Neste sentido, é o que defende Paganelli (2010, p.150): “um

saber pensar o espaço na Geografia”. Essa última posição parece-nos mais próxima da realidade: a Geografia vista como uma disciplina que deve levar a pensar o espaço.

Ainda, segundo Paganelli (2010), o que é unanimidade entre os professores de Geografia é a questão de uma seleção de conteúdos, que leve em conta os conhecimentos geográficos, conceitos básicos e a evolução da disciplina. Sobre essa questão, Paganelli (2010, p.150) afirma:

Uma seleção tem, como pressuposto, o domínio pelo professor de Geografia dos conhecimentos da ciência geográfica, associada à compreensão das principais correntes do pensamento geográfico, enfoques, categorias, conceitos básicos e a evolução da própria disciplina escolar; conhecimentos que permitem que se situe, em sua prática pedagógica, numa opção metodológica mais coerente.

Os professores de Geografia precisam, então, mostrar aos alunos que podem compreender melhor o mundo em que vivem, se pensarem o espaço como um elemento que ajuda a entender a lógica, não rara, absurda do mundo, relacionando as informações ao cotidiano. É o que pensa, também, Kaercher (2010), quando afirma que, ao compreender “a espacialidade das práticas sociais, podemos ajudar nossos alunos (e a nós próprios) a entender melhor o local, o nacional e o global, melhor ainda, compreender a relação entre essas escalas” (p.225).

Milton Santos (2002) vai mais a fundo nessa questão, quando afirma que: “A promoção do homem animal a homem social deu-se quando ele começou a produzir. Produzir significa tirar da natureza os elementos indispensáveis a reprodução da vida [...]. Produzir e produzir o espaço, são atos indissociáveis” (p.203). O homem que produz e transforma o espaço está fazendo Geografia.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) criou os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1990) para todas as disciplinas, as quais traziam os objetivos e os conteúdos, que deveriam ser ensinados em cada uma. Segundo os PCNs, a Geografia (BRASIL, 1998) tem o objetivo de representar as características dos lugares, de respeitar as diversidades regionais e, ao mesmo tempo, criar referências nacionais. O ponto principal é criar uma disciplina que leve os alunos a observar, a conhecer, a explicar, a comparar e a entender o mundo. Como esclarece o fragmento abaixo:

O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que

vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos. (BRASIL, 1998, p.15)

Segundo Almeida (2010), uma das consequências da implementação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e dos PCNs (BRASIL, 1998) é que os professores “encontram-se confusos, pois não conseguem transpor as ‘novas propostas’ para suas práticas” (p. 267). Essas confusões não representam os maiores problemas enfrentados pelos professores, pois estes não são de conteúdo, mas sim de falta de clareza sobre o papel dessa ciência. Quanto a isso, Kaercher (2010, p. 230) afirma:

Ou a geografia se torna útil para os “não-geógrafos (nossos alunos em especial), ou ela tende desaparecer! Ou vai continuar diluída como mera “ocupação” dos alunos com informação diversas. Uma espécie de programa de variedades que fala de todos os povos diversos e distantes.

A Geografia é, portanto, uma disciplina tão importante quanto as outras existentes no currículo escolar. Contribui de forma concreta para a formação do aluno e do futuro cidadão, dando a eles a capacidade de entender e transformar o espaço onde vivem. Mas, para poder criar nos alunos essas capacidades, os professores devem estar muito bem formados e informados, conscientes do seu papel na sociedade.

Para podermos entender as percepções/representações dos professores ouvidos durante a pesquisa, buscamos o suporte teórico na Teoria das Representações Sociais/TRS, de Moscovici (2012, 2013), que será o tema do próximo capítulo.

Capítulo II

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS/TRS: REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS

Um homem que não pensaria por conceitos não seria um homem; pois não seria um ser social, reduzido que estaria somente ao aspecto perceptivo individual, ele seria indiferenciado e animal. (Durkheim *apud* MOSCOVICI, 2012, p.39)

Todos os homens pensam e refletem sobre seus problemas, nessa pesquisa buscamos os pensamentos dos professores sobre sua formação. Ouvindo as percepções/representações dos professores de Geografia sobre sua formação inicial, buscamos entender as contribuições que essas representações trazem para a formação de outros educadores. Consideramos, junto com Almeida Neto (2011, p.41), que, quando os professores refletem sobre suas experiências, estão fazendo representações:

Em suas atividades diárias, nas relações de conflitos que se estabelecem dentro e fora da escola professores continuam formulando sua noção a respeito de sua prática. É na relação entre esses sujeitos e seu objeto que se concebem tais formulações, concepção sobre vivência, um nível de conhecimento que se estabelece na forma de representações do real.

A TRS foi criada por Serge Moscovici, em 1961, em seu livro “Representações Sociais: investigações em psicologia social”, e ele anuncia que: “nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico [...]”(MOSCOVICI, 2013, p.30). Como já dito anteriormente, ao ouvirmos os professores, buscamos as contribuições que eles podem dar por meio de suas percepções, ideias e representações para a formação de novos professores.

Apesar de a teoria ser descrita por Moscovici (2012), o termo *representação* é muito antigo, e esteve presente desde o início da história da Filosofia e sempre relacionada à questão do conhecimento. A partir de Moscovici, as ciências humanas se apropriam do termo e dão um novo enfoque para as representações, incluindo o sujeito e sua relação com o objeto; em outras palavras, como o sujeito percebe e representa o objeto a ser estudado. É o que afirmam Penin e Roberti (2013, p.141):

Ou seja, nas ciências humanas, o objeto de pesquisa inclui o sujeito e sua relação com o objeto. Nessa perspectiva, o pesquisador está preocupado com a maneira como o sujeito (indivíduo, grupo ou coletivo) percebe, entende, interpreta e, assim, representa aquele objeto naquelas condições.

Nosso objeto é a formação inicial, nossos sujeitos são os professores de Geografia e preocupamo-nos com as representações desses sujeitos sobre sua formação inicial. Outro aspecto das representações, levantado por Penin e Roberti (2013), que é muito relevante, mostra que as representações não são só fruto da reprodução social, elas também são uma criação do sujeito.

A escolha por essa teoria, como base do trabalho, justifica-se a partir da preocupação de ouvir os professores de Geografia, refletir sobre o problema da formação por meio do que eles pensam a respeito de sua formação inicial, e como essa formação ajudou-os a encarar os desafios do início da carreira. E, a partir de suas percepções sobre a formação inicial, contribuir para a formação de novos professores. Os professores, de uma forma geral, e, mais particularmente os da rede pública, têm muito pouca chance de se manifestar a respeito de seu trabalho e sua formação.

Nessa perspectiva, a primeira parte deste capítulo apresenta uma breve discussão a respeito do conceito das *representações sociais*, mostrando que emerge dentro da psicanálise, mas que rapidamente se dissemina para outras ciências sociais. A segunda trata dos processos de objetivação e de ancoragem, que são fundamentais na elaboração das representações. A terceira aborda as três dimensões das representações sociais: *a atitude*, *a informação* e *o campo das representações*. A parte final deste capítulo estabelece relações das Representações Sociais (RS) com o objeto da pesquisa, de modo a justificar a opção pela TRS (MOSCOVICI, 2012) e fundamentar este trabalho.

2.1 O Conceito de Representações Sociais

O conceito de *Representações Sociais* (RS) é antigo e esteve relacionado a questões ligadas ao conhecimento e à filosofia, mas ele se populariza com a psicanálise. Na década de 1950, a psicanálise ocupou lugar de destaque no meio acadêmico e esse destaque contaminou a imprensa e toda a sociedade da época. Segundo Vala (2004, p.457): “Em três anos (1953-1956), 230 jornais e revistas não especializadas publicaram cerca de 1600 artigos sobre a Psicanálise”. A psicanálise torna-se uma representação forte na sociedade e, nesse contexto,

Moscovici criou a Teoria das Representações Sociais (TRS).

Em seu livro, “Psicanálise: sua imagem e seu público”, publicado em Paris, em 1961, o psicanalista Serge Moscovici mostra que a psicanálise deixou de ser uma ciência e passou a fazer parte do cotidiano das pessoas por meio do que ele chamou de *Representações Sociais* (RS). Ao fazer parte da vida das pessoas, a psicanálise trouxe algumas mudanças importantes na sociedade, tornando-se popular e revelando ideias pré-concebidas. A partir dessa popularização, muitos indivíduos passam a fazer a análise de si mesmos e Moscovici (2012, p.20) afirma que “a psicanálise abandonou o firmamento das ideias para penetrar na vida, nos pensamentos, nas condutas, nos costumes e no mundo das conversações de um grande número de indivíduos”.

Dessa maneira, ocorre uma socialização da ciência, ou seja, o conhecimento elaborado pela ciência é retrabalhado pelo sujeito, para entender essa socialização da ciência ou o que Moscovici (2012, p.25) chama de um “novo senso comum”. O autor estudou a gênese do senso comum por meio das representações, das ideias e pensamentos.

Moscovici (2012, p.26) afirma que, durante muito tempo, o que se estudou foi como “as reflexões se tornam manifestações individuais” (p. 26), e destacou, também, que “Durkheim foi o primeiro cientista a propor o termo representação coletivo, que queria designar a especificidade de pensamento social em relação ao pensamento individual” (p. 26). A chamada psicologia social passa a se preocupar em estudar o pensamento coletivo: “de que modo às representações se evocam se excluem se fundem uma nas outras e se distinguem” (MOSCOVICI, 2012, p.27).

Mas como conceituar a representação social? Usando as palavras de Moscovici (2012), este é um “conceito fácil de entender, porém difícil de explicar”. Uma representação social é a “organização de imagens e linguagem, pois recorta e simboliza ações e situações que se tornam comuns”. Moscovici (2012, p.39) afirma ainda que:

No entanto, se a realidade das representações sociais é facilmente apreendida, o conceito não o é. São muitas as razões para isso. Razões em grande parte históricas, por isso é preciso deixar aos historiadores a tarefa de descobri-las. As razões não históricas se reduzem a uma única: a posição “mista”, no cruzamento de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos.

O autor também diz que as representações são como “fotografias colocadas dentro do cérebro” (p.26). Mostra, ainda, que as representações têm a função de comunicar e determinar comportamentos e assevera:

Por isso representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. Enfim, ela produz e determina os comportamentos, já que define a natureza dos *stimuli* que nos cercam e nos provocam, e a significação das respostas que lhes damos. Numa palavra, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos. (MOSCOVICI, 2012, p.27)

Vista, então, como uma “modalidade de conhecimentos”, a representação elabora os comportamentos dos indivíduos. E ao mesmo tempo em que elabora o comportamento do indivíduo, ele também é muito importante, porque a representação é sempre de alguém sobre alguma coisa. Assim como é necessário entender que as representações dos professores de Geografia, que já estão formados há algum tempo, os que se formaram recentemente e os que estão estudando, podem elaborar novos conceitos, como já dito anteriormente.

Seguindo esse raciocínio, os homens usam as representações sociais para traduzir seus pensamentos e para a comunicação e inserção em um grupo social. Para Vala (2004, p.457): “Moscovici lança uma problemática importante ao buscar entender, como um homem constrói um mundo significante”. Para nosso trabalho, interessa entender como os professores dão significado a sua formação.

Cada pessoa da sociedade é livre para se apropriar e construir conhecimentos dos mais diversos domínios, mas o objetivo da apropriação desse conhecimento é estar informado e ficar dentro do círculo do coletivo, pois os membros da sociedade se transformam em cientistas amadores, por meio da imaginação e do desejo de dar sentido à sociedade. Nesta direção, Vala (2004, p.458) afirma que “as representações sociais se referem a um fenômeno comum a todas as sociedades”. O que os professores entrevistados têm em comum é que todos passaram por uma formação acadêmica para chegar à profissão e, antes da formação acadêmica, todos já tinham sido alunos de professores de Geografia.

A representação torna, então, o conceito e a percepção intercambiáveis pelo fato de se engendram reciprocamente. Como enfatiza Moscovici (2012, p.39): “Representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto”. Complementando essa ideia, o autor afirma que: “As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano” (p.39).

Partindo dessas citações, podemos afirmar que o autor considera que o sujeito e objeto estão misturados e se manifestam de diversas formas no cotidiano. Formas essas que se “engendram mutuamente”. Nessa direção, como afirma Abdalla (2008, p. 17), “era preciso entender que Moscovici estabelece uma oposição entre dois aspectos: a percepção, que

implica a presença do objeto; e o conceito a sua ausência”. São essas as palavras de Moscovici (2012, p.53):

A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando o outro, transformam a substância concreta comum, criando a impressão de “realismo” e de materialidade das abstrações, uma vez que podemos agir com elas, assim como das materialidades, pois exprimem uma ordem precisa.

Quais as percepções/representações que os professores apresentam sobre sua formação? Como os professores entrevistados foram construindo suas representações? Para Vala (2004), a representação não é entendida como uma construção de conhecimento, pois as representações envolvem a maneira como os indivíduos organizam a comunicação e o comportamento. São essas as palavras de Vala (2004, p.458):

Mas o projecto de Moscovici envolve um problema em âmbito mais geral ou *universal*, no sentido em que propõe a análise dos processos através dos quais os indivíduos, em *interação social*, constroem teorias sobre os objetos sociais, que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos. (grifos do autor)

Aproximamo-nos, assim, como enfatiza Moscovici (2012), da noção de RS de duas maneiras: primeiro, tornando familiar o conceito. Os professores já entram na Universidade com representações sobre a Universidade e sobre a profissão de professores. Em seguida, esse conceito se relaciona e se articula com o objeto a ser representado de forma individual. A ligação entre objeto e a representação é realizada pelo sujeito, que faz a representação. Segundo Moscovici (2012, p.59): “quando o indivíduo representa, ele repensa, experimenta, refaz de seu modo”. Na Universidade, os sujeitos, repensam e transformam suas representações a respeito de sua formação e continua pensando depois de sair da universidade.

Penin e Roberti (2013, p.145) destacam que, para Moscovici, as “representações sociais, *diferentemente* dos conceitos de imagem e opinião, de atitude (vista de maneira estática), são conjuntos dinâmicos, seu estatuto é da produção de comportamentos e de relações com o ambiente”. Que comportamentos os professores de Geografia reproduzem de seus professores?

Para transformar as ideias em representações, Moscovici (2012, p.60) descreve dois mecanismos: o *primeiro* é a *ancoragem*; e o segundo, a *objetivação*. Quanto a isso, o autor argumenta que não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhe uma feição familiar, pôr em

funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas por Moscovici (2012). No próximo item, esses dois mecanismos serão explorados.

2.2 A TRS: os processos de objetivação e ancoragem

Como já discutido no início do capítulo, quando destacamos, conforme Moscovici (2012), que o conceito e a percepção se “engendram mutuamente”, mencionamos, de acordo com este autor, que o objeto do conceito pode ser objeto da percepção, criando uma impressão de realismo.

Cabe aqui *entender* de que maneira acontece a construção de uma representação, como se cria a impressão de realismo e de materialidade das abstrações. Ou melhor, dizendo, como se formam as representações sociais? No caso específico deste trabalho, como se formaram as representações sociais dos professores de Geografia sobre sua formação inicial?

As RS, conforme Moscovici (2012, 2013), são elaboradas por meio de dois mecanismos: a *ancoragem* e a *objetivação*. Segundo Moscovici (2013, p.60-61), “o primeiro mecanismo tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”. Vala (2004, p.475) traz a imagem de um bote *ancorando* em algum lugar para explicar o conceito de ancoragem. O outro mecanismo é a *objetivação*, que torna real um esquema conceitual. Para Moscovici (2013, p.61), “o objetivo do segundo mecanismo é *objetivá-los*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”. Buscando entender a formação inicial, procuramos compreender como a universidade transformou o pensamento dos professores e os preparou para a docência.

Os dois processos de *ancoragem* e de *objetivação* estão intrinsecamente ligados e não são sequenciais: acontecem ao mesmo tempo. Mas, para melhor organização do trabalho, serão tratados separados. Iniciaremos pelo processo de *ancoragem*.

Vala (2004, p.47) afirma que “a ancoragem refere-se ao facto que qualquer construção ou tratamento de informação exige pontos de referência [...]”, um novo esquema pode ser pensado a partir de referências e esquemas que já existem.

Moscovici (2012) considera a *ancoragem* um momento importante da representação, quando transforma o desconhecido em referência. São essas as palavras de Moscovici (2012, p.61): “poderíamos também dizer que a ancoragem transforma a ciência em quadro de

referência e em rede de significações [...]”.

A *ancoragem* acontece, quando o não familiar torna-se familiar. Vala (2004 p.474) afirma que ancoragem é quando “uma representação social é um código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisto”. Sobre essa questão, Moscovici (2012, p.156) escreve:

A Ancoragem designa a inserção de uma ciência na hierarquia dos valores nas operações concretizadas pela sociedade. Em outras palavras, pelo processo de ancoragem, a sociedade torna o objeto social um instrumento do qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes. Poderíamos também dizer que a ancoragem transforma a ciência em quadro de referência e em rede de significações, mas seria um pouco apressado.

Os professores se inserem na carreira pela Universidade e, a partir daí, vão dando sentido a sua formação. *Ancoragem* dá sentido às representações, e é, segundo Placco e Souza (2012, p.24), a “integração do objeto a um sistema de pensamento já existente, enraizando-o ali, por meio da memória”. Na primeira fase do trabalho, entrevistamos professores que tinham se formado há muito tempo e já tinham as representações sociais sobre a formação, bem enraizadas. Mas, para entendermos como se dá a representação, temos que levar em conta o segundo mecanismo: o mecanismo de *objetivação*. Placco e Souza (2012, p.25) afirmam que “a objetivação tem como característica a concretização, atribuindo formas claras, delimitadas, facilitadoras da materialização ou da visualização”.

Em relação a este segundo mecanismo das RS, a *objetivação*, Vala (2004, p.465) afirma que:

A objectivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural.

A *objetivação* acontece, quando organizamos internamente os elementos da representação social de um objeto. Para Vala (2004) e Abdalla (2008, 2013a), apoiados em Moscovici, a *objetivação* dá-se em três momentos: construção seletiva, esquematização e naturalização. *Construção seletiva* é o momento em que se selecionam as informações a respeito do objeto que serão usadas na representação. Em relação à construção seletiva, Vala (2004, p.465-466) afirma: “Num primeiro momento, as informações, crenças e ideias acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização”.

Na *esquematização* organizam-se as representações e formam-se padrões de relações:

Esquema ou nó figurativo (grifos do autor) são os conceitos a que recorre este (refere-se aqui a Moscovici) autor, para evocar o facto de as noções básicas, que constituem uma representação, se encontrarem organizadas por forma a constituírem um padrão de relações estruturadas. (VALA, 2004, p.466)

O terceiro momento da objetivação é o da *naturalização*, que trata de compreender como os conceitos vão adquirindo materialidade; ou seja, deixam as representações e adquirem materialidade. Vala (2004, p.467) afirma que:

O que agora acentua é o facto de os conceitos retidos no esquema figurativo e as respectivas relações se constituírem como categorias *naturais* e adquirirem materialidade. Não só o abstracto se torna concreto através da sua expressão em imagens e metáforas, como o que era percepção se torna realidade, tornando equivalentes a realidade e os conceitos.

Colhemos as informações, selecionamos as mais importantes, e buscamos um padrão para naturalização e compreensão do conceito.

Em seu livro *Psicanálise, sua imagem e seu público*, Moscovici (2012) ressalta que a *objetivação* “permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material [...]”. O sujeito se apropria e reconstrói o objeto.

Todos os professores já tinham uma imagem de como deveria ser a formação inicial, mesmo antes entrar na faculdade; porém, aos poucos, essas imagens vão sendo substituídas por outras baseadas na leitura que cada um tem da realidade.

A *objetivação* e a *ancoragem* são mecanismos que acontecem ao mesmo tempo, como já mencionamos, porque um complementa o outro. Vala (2004, p.472) afirma que “numa analogia cronológica, dir-se-á que a ancoragem precede a objetivação, por um lado, e que, por outro, se situa na sequência de objetivação”. O que podemos perceber é que, para dar o sentido ao objeto, o sujeito precisa organizar e selecionar as informações para, em seguida, associá-las ao seu campo de representações e, então, atribuir um novo sentido ao objeto (ABDALLA, 2008).

Uma vez entendidas como acontecem as representações, precisa-se compreender as representações com suas dimensões sociais. Para isso, Moscovici (2012) formulou a hipótese de que as representações possuem três dimensões: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação*. Na próxima parte do trabalho, abordaremos essas três dimensões.

2.3 As três dimensões da Representação Social

As RS de um objeto possuem três dimensões conceituais, ou seja, para Moscovici (2012, p.62), “cada universo representado possui três dimensões: a atitude, a informação e o campo da representação”. A *atitude*, segundo Moscovici (2012) esclarece a orientação em relação ao objeto que será representado. Quando menciona a *informação*, o autor acredita que os sujeitos já possuíam informações a respeito do objeto a ser representado. No caso dos professores pesquisados, todos já tinham passado por uma escola e todos já tinham a experiência como alunos de professores de Geografia. E, temos, ainda, o *campo da representação*, que, segundo Penin e Roberti (2013, p.147), “[...] remete à ideia de imagem, modelo social, conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação”.

Abdalla (2013a) destaca, junto com o autor, que a *atitude* é a dimensão mais duradoura da representação, e é vista como uma dimensão prévia, que antecede as outras duas. Ou seja, “trata-se de uma dimensão estruturada em face do objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito” (ABDALLA, 2013a, p.122).

A *informação* pode variar de acordo com os grupos sociais, reflete a quantidade e qualidade de informação que os sujeitos têm a respeito do objeto a ser representado. Moscovici (2012, p. 62) afirma que:

A informação (dimensão ou conceito) tem relação com a organização do conhecimento que o grupo possui com respeito ao objeto social, no nosso caso a psicanálise. Em certos grupos, os operários, por exemplo, não existe informação coerente sobre a psicanálise, e, por isso, não se pode falar da existência dessa dimensão.

Mesmo com a possibilidade de variação, ou seja, com professores de várias idades e com diferentes formações, os professores repetem as mesmas representações sobre a formação inicial, e este fato será melhor explicitado no Capítulo IV. Como mostra o exemplo dado pelo autor, a *informação* pode variar segundo o grupo e o acesso que esse grupo tem a ela. Para Abdalla (2013a, p.122): “essa dimensão nos leva a refletir sobre a qualidade e a quantidade de informação possuída pelos sujeitos e suas características”.

A terceira dimensão das representações sociais é o *campo da representação* ou da *imagem*, que integra os outros dois campos e contextualiza os objetos a serem representados. Moscovici (2012, p.64) afirma que “o campo de representação nos remete à ideia de imagem, de modelo social [...]”. Mais adiante, o autor destaca que a “noção de dimensão nos obriga a

imaginar que há um campo de representação, uma imagem onde existe unidade hierarquizada dos elementos” (p.64).

Abdalla (2013a, p.122) acrescenta que: “nessa dimensão, integram-se as coordenadas sociais, o espaço e o tempo em síntese todos os elementos para contextualizar o objeto representado”. Juntas, as três dimensões fornecem o sentido da representação. O resumo dessa questão é assim descrito por Abdalla (2013a, p.110):

[...] é imprescindível compreender o conceito de representação social, que se converte aqui num sistema de interpretação e serve de mediação para o entendimento da análise dimensional, dada por meio de três dimensões: - informação, campo de representação e ou imagem/atitude -, assim como pela compreensão dos dois processos fundamentais na formação de uma representação social: a objetivação, processo que torna concreto aquilo que é abstrato e a ancoragem, que possibilita ao sujeito integrar o objeto da representação em um sistema de valores e/ou categorias.

Moscovici (2012, p.69) conclui esse tema, afirmando que “nos informamos e representamos alguma coisa unicamente depois de ter tomado uma posição e em função desse posicionamento”. No caso específico da formação inicial, os sujeitos de pesquisa já entraram na Universidade com algumas representações sobre o que é ser professor. Na próxima etapa do trabalho, justificaremos a escolha da teoria, tendo em vista a questão central do trabalho que é a formação do professor de Geografia.

2.4 As Representações Sociais e a formação inicial do Professor de Geografia

A escolha pelo viés das representações parece adequada a esse trabalho que tem a intenção de ouvir a fala dos professores de Geografia, ouvir o professor a respeito de sua formação e perceber como são criadas as suas representações.

Concordamos com Cavalcanti (1998), quando afirma que Moscovici ressalta que as representações sociais podem ser determinadas, tanto pelos meios de comunicação como pelas organizações sociais dos que comunicam. Mas a autora acrescenta a escola como lugar de produção de representações, e sobre esse tema ela declara que: “É, certamente, adequado acrescentar nesse rol a escola, como *lócus* privilegiado em que esses fenômenos da comunicação e do partilhamento se manifestam” (p.32).

Partindo da ideia de que os professores nas suas atividades cotidianas formulam noções a respeito de suas práticas e de sua formação, e ao pensar e repensar criam

representações a respeito de sua formação, como já dito anteriormente, buscamos, na fala do professor, essas percepções/representações.

Observamos, também, a influência que as diversas formas de comunicação exercem sobre o professor. Principalmente, pelo fato de que todos os professores são oriundos de uma cultura escolar. Nesse sentido é preciso mencionar que Moscovici (2013) destaca a questão da influência da comunicação, no livro “Representações Sociais: investigações em psicologia social”, quando dá um exemplo de como a imagem da Geografia europeia foi reconstruída a partir de ideologias, mostrando como era a divisão política antes da Primeira Guerra e depois da Guerra Fria. O autor afirma (2013, p.8):

Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns nos outros.

Sentimos essa ligação entre as influências sociais nas falas dos professores que responderam às entrevistas e aos questionários, quando falam sobre seu cotidiano na escola. Outros autores (CAVALCANTI, 1998; ABDALLA, 2008, 2012, 2013a, 2013b; ENS, GISI; EYNG, 2012), também, destacam a influência das representações na compreensão do mundo em que vivemos, porque o suporte das representações é a vida cotidiana e a atividade cognitiva do sujeito. Ens, Gisi e Eyng (2012, p.52) também afirmam que:

As representações sociais (RS) constituem um saber que auxilia os sujeitos a se localizarem no mundo, tornando familiar o que é estranho, de modo a conseguirem lidar sem medo com o desconhecido, ou seja, elas dão sentido à realidade [...].

A constatação de que as RS estão pautadas no cotidiano e nas atividades cognitivas dos sujeitos permite supor que as representações sociais, formuladas pelos professores de Geografia sobre sua formação inicial, possam contribuir, de maneira efetiva, na formação de outros professores e dos alunos a respeito da Geografia.

André, Hobold e Passos (2012, p.142) citam Jovchelovitch, para afirmar que “as representações estão interessadas nos saberes produzidos na vida cotidiana, e esses saberes estão ligados às experiências de uma comunidade”. As experiências dos professores de Geografia se tornaram muito importantes porque, como já dito, entraram na Universidade com suas representações e, no contato com outros professores, colegas e a Universidade vão transformando essas representações.

De outro lado, Cavalcanti (1998, p.29) lembra que: “A Geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida cotidiana das pessoas e em geral elas possuem representações sobre esses conceitos”. Nesse caso, não são somente os professores de Geografia que possuem representações sobre a disciplina.

Os cursos de formação de professores constituem-se em uma comunidade, onde os professores formadores se encontram com os alunos em formação e com outros professores. Nessa relação, os formandos podem transformar os saberes em saberes profissionais, que os auxiliem na docência. André, Hobold e Passos (2012, p.148) afirmam que:

Entende-se que os cursos de formação inicial de professores, as licenciaturas, têm um papel fundamental na construção dos saberes profissionais dos futuros professores. É em contato com os professores formadores que os estudantes podem desmistificar e ressignificar determinadas informações e conhecimentos adquiridos em sua trajetória de alunos. Esse é o momento oportuno para que as crenças e as representações do mundo vivido possam tornar-se saberes profissionais que instrumentalizem os estudantes para o exercício da docência.

De acordo com as palavras de André, Hobold e Passos (2012), os professores vão construindo sua formação e suas representações. Os professores que participaram desse trabalho, ao relatarem aspectos importantes de sua formação, também, revisaram alguns conceitos sobre sua formação inicial. E, ao fazer isso, (re) construíram algumas representações importantes. Buscamos, então, responder às seguintes inquietações: Quais são as representações mais presentes nas fala dos professores pesquisados? Quais os pontos positivos da formação? Como a formação auxiliou nos primeiros anos de profissão?

A questão de uma formação muito teórica e pouco prática aparece como uma forte representação, assim como a questão do desinteresse do aluno pela escola. Para André, Hobold e Passos (2012, p.148), “os estudantes, em sua maioria, atribuem um peso excessivo à prática”. Também, os professores entrevistados relatam que a formação foi muito teórica e tiveram poucas aulas práticas; e que mesmo o estágio obrigatório foi insuficiente, confirmando a opinião das autoras citadas.

Voltando ao objetivo principal deste trabalho, que é conhecer as percepções/representações dos professores de Geografia sobre o processo de sua formação inicial, escutando a fala destes e partindo do princípio de que os professores são agentes da sua formação. Justifica-se, então, a opção pela TRS, pois ela ajuda a conhecer os significados e sentidos dados por esses professores à sua formação inicial.

Como o trabalho se baseia nas RS dos professores, fizemos a opção pela abordagem

qualitativa de pesquisa. Essa opção será exposta no Capítulo 3, assim como a contextualização da pesquisa no município de Santos, a caracterização dos sujeitos pesquisados e alguns dos resultados alcançados.

Capítulo III

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Cada uma das divisões da ciência também possui um lado qualitativo em que a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo trabalham juntos para ajudar a aperfeiçoar as teorias e os experimentos. *Qualitativa* significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana. (STAKE, 2011, p.21)

O trabalho, aqui apresentado, é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se baseia nas percepções dos professores de Geografia a respeito de sua formação inicial. O objetivo deste capítulo é esclarecer todo percurso da pesquisa, passando por sua contextualização, a caracterização dos sujeitos, as entrevistas exploratórias, aplicação de questionário, entrevistas de aprofundamentos e a apresentação da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO, 2012).

Trata-se de uma investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), pois apresenta dados qualitativos, ou seja, “rico em pormenores”. E as questões pesquisadas envolvem toda a “complexidade desse fenômeno”. Considerando, principalmente, a perspectiva dos sujeitos pesquisadores. Nas palavras dos autores:

Utilizamos a Expressão *investigação qualitativa* um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativo*, o que significa rico em pormenores descritivamente a pessoa, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outros sim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade....As investigações privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.16)

A pesquisa, aqui desenvolvida, ao colocar o foco na percepção/representação dos sujeitos a respeito de sua formação inicial examina a maneira como os professores percebem toda complexidade dessa formação, o que justifica a escolha pela abordagem qualitativa. Stake (2011) afirma que a pesquisa é tarefa tanto qualitativa, como quantitativa, pois é “investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão” (p. 23).

Com seu livro, “Pesquisa Qualitativa: como as coisas funcionam”, Stake (2011, p.26-27) descreve as características principais dos estudos qualitativos, destacando que ele é

“interpretativo”, “experencial”, “situacional”, “personalístico”. Nesse sentido, a pesquisa aqui desenvolvida se caracteriza como qualitativa, porque busca as respostas na interação do pesquisador com o sujeito pesquisado. É, também, ao mesmo tempo, empírica e experencial, porque está relacionada com o campo e seus sujeitos. Também, é situacional, no sentido que está contextualizada nos professores de Geografia das escolas públicas estaduais da cidade de Santos. E, é personalística, pois busca entender as representações sociais dos entrevistados.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.51), o “processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”. Esse diálogo se manifesta, segundo os autores, por meio de cinco características: 1ª a fonte de dados é o ambiente natural, os dados foram colhidos nas escolas onde os professores trabalham; 2ª os dados coletados devem ser analisados em toda sua complexidade, e, para ajudar nessa análise, será usada a técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2007); 3ª os investigadores preocupam-se com o processo, no caso específico desse trabalho com o processo de formação inicial dos professores de Geografia; 4ª a análise dos dados acontece de forma indutiva; 5ª e, fundamentalmente, a investigação qualitativa se preocupa com o modo como as pessoas dão sentido a sua vida. Os sentidos vão sendo desvendados à medida em que os professores vão formulando suas Representações Sociais a respeito da sua formação inicial.

Como já dito anteriormente, a questão principal é mostrar como os professores de Geografia dão sentido às percepções que têm sobre sua formação. E, nesse ponto, a abordagem que assumimos se cruza mais intimamente com a pesquisa qualitativa, pois ouvimos a fala desses professores.

Uma vez definida a pesquisa como qualitativa, trataremos, primeiro, de contextualizar as escolas públicas pesquisadas dentro da cidade de Santos e fazer, em um segundo momento, uma breve apresentação da Proposta Curricular para disciplina de Geografia usada nas escolas públicas estaduais.

Em um terceiro momento, apresentamos as etapas da pesquisa, contemplando o levantamento bibliográfico, caracterizando os sujeitos da pesquisa, e indicando as técnicas e os instrumentos de pesquisa utilizados. E finalizamos com a descrição a respeito da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007), que foi escolhida para analisar e interpretar os dados obtidos.

3.1 Das Escolas Públicas Estaduais

A escola pública é um local de trabalho que, por sua *finalidade e natureza peculiar* supõe critérios especiais de organização. (SILVA JÚNIOR, p. 21.1993)

O presente trabalho centra as pesquisas com professores das escolas públicas estaduais que trabalham na cidade de Santos, estado de São Paulo. A escolha pela rede pública estadual levou em conta o tamanho da rede e de crianças matriculadas nela, pois a maior parte das crianças do Estado está matriculada em escolas públicas estaduais. E, também, a necessidade de se pensar sobre a escola pública e sua peculiaridade. Celestino (1993, p.14) afirma que: “Pensar a escola pública significa, conseqüentemente, reinterpretar a relação entre sociedade política e sociedade civil no Brasil de hoje”.

A escolha pela cidade de Santos se deu a fim de delimitar o trabalho, tendo em vista certos fatores: o primeiro é poder estar presente nas escolas, onde os professores trabalham; o segundo, pelo fato de se tratar de um município importante para o Brasil, principalmente, para o estado de São Paulo.

Para ter uma ideia da dimensão da rede estadual, foram consultadas diversas fontes como: o IBGE, Censo Escolar 2014, Prefeitura de Santos, entre outras. Em um primeiro momento, procuramos dados a respeito do estado de São Paulo e, depois, buscamos a região da Baixada Santista dentro do estado e, finalmente, dados sobre o município de Santos e, então, as escolas públicas estaduais.

Segundo o IBGE (2015), o Estado de São Paulo possui 645 municípios e uma população total estimada de 44.4 milhão de habitantes, tendo de 166, 23 habitantes por km². A renda média da população do estado é de \$1.432,00 por domicílio. No ano de 2014, 4.583.132 as crianças estavam matriculadas em escolas públicas estaduais no ensino fundamental e 1.753.259 matrículas no ensino médio. O Censo Escolar (São Paulo, 2014) difere um pouco dos números do IBGE. Segundo o Censo, em 2014, existiam 2.180.111 estudantes matriculados no ensino fundamental de escolas públicas estaduais e 1.617.889 matriculados no ensino médio de escolas estaduais, um total de 3.798.010. Segundo o documento intitulado “Reorganização” (São Paulo, 2015), no ano de 2016, a rede estadual contará com 4.832 escolas estaduais, dessas 2197 de ciclo único e 2.635 dos dois segmentos em 2016.

Sobre a Baixada Santista, levantamos as seguintes informações: a Zona Metropolitana da Baixada Santista foi criada em 1996, sendo a primeira Zona Metropolitana em uma área

que não inclui a capital de estado. Foi instituída a “Região Metropolitana da Baixada Santista/RMBS, pela Lei Complementar Estadual, número 815”. Segundo o *site* da Secretária de Assuntos Metropolitanos:

Instituída pela Lei Complementar Estadual nº 815, de 1996, a região caracteriza-se pela grande diversidade de funções presentes nos municípios que a compõem. Em 2008, o Produto Interno Bruto (PIB) da região chegou a R\$ 41 bilhões, com uma participação de 4% no PIB do Estado. Além de contar com o Parque Industrial de Cubatão e o Complexo Portuário de Santos, a RMBS desempenha funções de destaque no estado, com atividades industriais e de turismo, e outras de abrangência regional, como as relativas aos comércios atacadista e varejista, ao atendimento à saúde, educação, transporte e sistema financeiro. Além disso, a região possui uma grande variedade de atividades de suporte ao comércio de exportação, originadas pelas operações no complexo portuário. (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

Fazem parte da Região Metropolitana da Baixada Santista nove municípios. São eles: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente. A cidade de Santos é a cidade mais importante e é o centro da Região Metropolitana da Baixada Santista.

Segundo o IBGE, a cidade de Santos tem população estimada em 2015, de 433.966 habitantes, com uma densidade demográfica 1.494, 26 habitantes/km². A Diretoria de Ensino de Santos afirma que 39,6 % das crianças matriculadas no Ensino Fundamental estão em escolas públicas estaduais, 41,7% em escolas municipais e 18,7% em escolas particulares. No Ensino Médio, 83, 8% dos alunos estão matriculados em escolas públicas estaduais, 1,2% em municipais, 14,7% em escolas particulares e 0,3% em federais.

A Diretoria de Ensino de Santos administra 82 escolas estaduais, sendo que dessas: 9 se localizam, em Bertioga; 11 em Cubatão; 36, no Guarujá; e 27, em Santos. Também, em Santos, estão cadastradas 108 escolas particulares, de todos os níveis de ensino.

Os três professores, que participaram das primeiras entrevistas, dois professores das entrevistas de aprofundamento e os vinte e cinco, que responderam ao questionário, trabalham nas escolas públicas estaduais da cidade de Santos. As três entrevistas exploratórias foram realizadas com a intenção de buscar conhecer as questões mais importantes, levantadas pelos professores, sobre sua formação inicial e, a partir delas, elaboramos um questionário.

As três entrevistas aconteceram dentro das escolas, onde esses professores trabalham e que a pesquisadora tinha acesso por já ter trabalhado nas mesmas escolas ou ainda trabalhar. Na terceira etapa fizemos entrevistas de aprofundamento com dois professores formados recentemente e que estão no início de carreira e dois estudante de Geografia.

A *primeira* entrevista (APÊNDICE III) foi realizada com um professor da “E.E. Professora Alzira Martins Lichiti”, que se localiza na Rua Torquato Dias, número 566, no Morro da Nova Cintra em Santos. A Escola possui sete salas de aula, que são usadas nos três períodos, de manhã pelo ensino médio e fundamental; à tarde, somente há o ensino fundamental e, à noite, somente o ensino médio. Está localizada em um bairro afastado da região central da cidade e atende, principalmente, à população dos morros Nova Cintra, Santa Maria e São Bento.

A *segunda* entrevista (APÊNDICE III) foi feita nas dependências da “E.E. Suetônio Bittencourt Júnior”, localizada na praça Visconde de Ouro Preto, sem número, no bairro do Estuário. Essa Escola possui 10 salas de aula e trabalha nos três turnos. Pela manhã e à noite atende, exclusivamente, ao ensino médio e; à tarde, exclusivamente, ao ensino fundamental. É uma escola considerada Central e diferenciada das outras escolas públicas, pois tem as melhores notas em avaliações externas. Por esse motivo, atrai alunos de todas as partes da cidade; além de estudantes de municípios vizinhos, como: São Vicente, Guarujá e até da Praia Grande.

A *terceira* entrevista (APÊNDICE III) foi feita na “E.E. Dona Luiza Macuco”, localizada na Rua Aristóteles de Menezes sem número, na Ponta da Praia. Possui 11 salas que funcionam em dois períodos: pela manhã atende, exclusivamente, ao ensino médio e, à tarde, ao ensino médio e fundamental. Também, é considerada uma escola central, localizada em bairro de classe média, e atende a alunos da zona portuária e do Guarujá.

O Questionário (APÊNDICE V e VI) foi aplicado a 25 professores. Três que lecionaram nessas escolas, e os demais em escolas, que abrangem todas as áreas da cidade de Santos, tais como: E.E Olga Curi, localizada na Rua Alexandre Fleming, no bairro de Aparecida, com dezenove salas de aulas trabalhando nos três períodos e com Ensino Fundamental, Médio e EJA; Cleóbolo Amazonas Duarte, localizada na Rua Guedes Coelho, bairro Encruzilhada, com 16 salas de aula, trabalhando nos três períodos; E.E. Zulmira Campos, localizada na Praça Marechal Eurico Gaspar Dutra, no bairro Castelo, zona Noroeste, com 14 salas de aula, funcionando matutino e vespertino; E.E Primo Ferreira, localizada na rua Dom Pedro I, número 58, Vila Belmiro, com 14 salas de aulas funcionando nos três períodos, com ensino médio e fundamental; E.E Canadá, localizado a Rua Mato Grosso, número 163, no Boqueirão, com 15 salas de aula, funcionando nos três períodos, com curso fundamental, médio e EJA; E.E João Otávio, localizada no Morro do Bufo, Largo de São Bento, com 20 salas de aulas, ensino médio, fundamental e EJA, funcionando nos três

períodos, entre outras escolas. As entrevistas de aprofundamento foram realizadas com professores que estão trabalhando na escola Alzira Martins Lichiti, João Otávio e Olga Curi.

O Quadro 3 mostra uma breve caracterização das Escolas dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 3- Escolas Públicas onde trabalham os entrevistados

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	TIPO DE ENSINO	NÚMERO DE SALAS	PERÍODO
Profa Alzira Martins Lichiti	R.Torquato Dias número 566, no Morro da Nova Cintra	Fundamental / Médio	7	Manhã/ Tarde e Noite
Canadá,	R.Mato Grosso 163- Encruzilhada	Fundamental / Médio/ EJA	15	Manhã/ Tarde e Noite
Cleóbolo Amazonas Duarte,	R.Guedes Coelho, bairro Encruzilhada	Fundamental / Médio	16	Manhã/ Tarde e Noite
João Otávio	Morro do Bufo, Largo de São Bento	Fundamental / Médio/ EJA	20	Manhã/ Tarde e Noite
Luiza Macuco,	R.Aristóteles de Menezes s/n Ponta da Praia	Fundamental / Médio	11	Manhã/ Tarde
Olga Cury	R.Alexandre Fleming, no bairro de Aparecida	Fundamental / Médio/ EJA	19	Manhã/ Tarde e Noite
Primo Ferreira	R.Dom Pedro I, número 58, Vila Belmiro,	Fundamental/Médio	14	Manhã/ Tarde e Noite
Suetônio Bittencourt junior	Paça Visconde de Ouro Preto s/n	Fundamental / Médio	10	Manhã/ Tarde e Noite
Zulmira Campos	Praça Marechal Eurico Gaspar Dutra, no bairro Castelo, zona Noroeste	Fundamental / Médio	14	Manhã/ Tarde

Fonte: Disponível no *site*: <http://desantos.educacao.sp.gov.br>.

Ainda, para a contextualização das escolas públicas, a próxima etapa do trabalho discutirá, brevemente, a Proposta Curricular adotada no Estado de São Paulo, no ano de 2008, e que, hoje, ainda, é currículo oficial.

3.2 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Antes de entrar em uso a Proposta Curricular de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), os professores tinham a liberdade e responsabilidade de planejar suas aulas e escolher os conteúdos trabalhados em sala de aula. Nesse contexto, os livros didáticos eram o material

didático mais importante em sala de aula, o planejamento das aulas dependia do livro escolhido.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) foi posta em prática no ano de 2008, durante o governo de José Serra, que tinha como Secretária da Educação, a Professora Maria Helena Guimarães de Castro, com a intenção de integrar e articular o sistema educacional de São Paulo. Elaborada, a princípio, como uma proposta de trabalho complementar, ela parece ter se tornado guia curricular e material didático principal usado em sala de aula. Segue a carta de abertura de apresentação da Proposta:

Carta da Secretária:

Prezados gestores e professores,
Neste ano, colocamos em prática uma nova Proposta Curricular, para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado. A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. Com esta nova Proposta Curricular, daremos também subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais. Lembramos, ainda, que apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento. Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido. Apostamos na qualidade da educação. Para isso, contamos com o entusiasmo e a participação de todos. Um grande abraço e bom trabalho. (SÃO PAULO, 2008, p. 4)

Segundo a Secretária da Educação, a implementação da Proposta Curricular é uma resposta a um modelo que havia se mostrado ineficaz, e, antes de ser elaborada e implementada a Proposta, houve uma discussão com toda a rede. Muitos autores afirmam que essa proposta obedece a uma política educacional mais ampla e que essa ampla consulta nunca ocorreu, mas ocorreram reuniões de orientação de como usar a nova proposta.

Freitas (2012), por exemplo, associa o apostilamento da rede às políticas de avaliação, em que a aprendizagem é medida em testes padronizados, em que, também, as avaliações são divulgadas e os professores e as escolas recebem recompensas ou sanções. Para que todas as escolas possam ser avaliadas da mesma forma, é necessário ter um currículo único e o uso da apostila garante: “um alinhamento entre o ensinado e o avaliado produzindo ainda mais estreitamento curricular” (FREITAS, 2012, p.392).

Outro ponto criticado por Freitas (2012) é o pagamento de bônus aos professores, a

partir dos resultados do desempenho dos alunos. O bônus e o uso das apostilas têm contribuído para desqualificar professores. Essas são as suas palavras:

O apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno...O impacto desta política de submeter o professor a toda sorte de responsabilização e exposição pública começa a aparecer nas pesquisas sobre as percepções que professores, pais e alunos têm dessa profissão. (FREITAS, 2012, p.394)

Assim, como descrito por Freitas (2012), muitos professores, que responderam a essa pesquisa usam o material distribuído pelo Governo do Estado de São Paulo como um guia curricular, que serve para a estruturação das aulas.

Discutiremos, mais particularmente, a Proposta Curricular para a disciplina de Geografia. E, segundo a Proposta, para a elaboração do material de Geografia, levou-se em conta que a disciplina havia passado por intensas transformações, deixando de ser uma disciplina meramente de memorização, para se transformar em uma disciplina investigativa, engajada no mundo globalizado. Essa visão está de acordo com os Parâmetros Curriculares, desenvolvidos pelo Governo Federal (BRASIL 1998), que propõem uma Geografia mais crítica e menos conteudista, conforme o trecho do documento a seguir:

Rompeu-se, dessa forma, o padrão de um saber supostamente neutro para uma visão da Geografia enquanto ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalho e pela urgência das questões ambientais e etnoculturais. (SÃO PAULO, 2008, p.41).

Tanto na elaboração dos PCNs, como da Proposta Curricular estadual, buscaram encontrar os princípios teóricos da Geografia nas obras dos principais teóricos da disciplina e trazer para a sala de aula os debates, que têm sido feitos dentro da academia. Nesse sentido, registramos o trecho que se segue da Proposta Curricular do Estado de São Paulo:

[...] Dentre as obras acadêmicas que se tornaram referência nesse debate, destacam-se as do professor Milton Santos, que reconduziram os debates teóricos para terrenos mais férteis, estabelecendo parâmetros seguros com relação à definição de um corpo teórico-metodológico adequado aos novos tempos. Para este autor, a “revolução” provocada pelo advento das tecnologias de comunicação e informação transformou o espaço do Homem e, necessariamente, a nossa maneira de pensar o mundo em que vivemos. (SÃO PAULO, 2008, p.42)

Usando a questão da “revolução tecnológica”, descrita por Milton Santos no livro “Por

uma nova Globalização” (SANTOS, 2000, *apud* SÃO PAULO, 2008, p.42), como pano de fundo, a Proposta Curricular busca, nesse momento de transformações da sociedade, de um mundo globalizado, priorizar os desafios tecnológicos, principalmente, aqueles ligados à comunicação e à informação *on line*. Na prática esse objetivo ainda está longe de ser alcançado, pois as escolas encontram-se ainda desconectadas do mundo da informação.

Estudar esse novo espaço global é possibilitar que o estudante amplie sua visão de mundo. É o que vemos a seguir:

Cabe ao ensino de Geografia desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada e não apenas estudar por meio da memorização de fatos e conceitos desarticulados. (SÃO PAULO, 2008, p.42)

Na proposta aparece, como objeto central do ensino da Geografia, o estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto de relações, que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pelo trabalho humano. A prioridade para o ensino fundamental é conhecer a paisagem, o lugar e suas diferentes escalas; já, no ensino médio, trabalhar as diferentes interações possíveis no mundo atual.

Trouxemos alguns aspectos da proposta curricular de Geografia com o intuito de confrontarmos o que está escrito na proposta com a fala dos professores da rede, sete anos depois de sua implementação.

Nosso trabalho centra-se na figura do professor da rede pública estadual. Nas próximas etapas do trabalho, faremos: a caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa, por meio das entrevistas e do questionário aplicado; a apresentação dos resultados obtidos até aqui e uma breve apresentação da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007), que utilizamos na análise e interpretação dos dados, no Capítulo IV.

3.3 Fases da Pesquisa

A pesquisa teve várias fases, começando pelo levantamento bibliográfico, estudos sobre a formação inicial de professores e de professores de Geografia, da TRS (MOSCOVICI, 2012), coleta de dados e análise dos resultados.

A coleta de dados se desenvolveu em três fases: na primeira, foram feitas entrevistas prévias; e na segunda foram aplicados questionários semiestruturado. E, na terceira, entrevistas de aprofundamento. Inicialmente, serão descritas as entrevistas prévias, o

questionário e as entrevistas de aprofundamento; depois, o perfil dos entrevistados e dos professores que responderam ao questionário e pretendemos estabelecer uma ligação entre as respostas obtidas e as Representações Sociais dos professores de Geografia sobre a contribuição da formação inicial em suas práticas docentes.

Optamos por iniciar o trabalho realizando entrevistas exploratórias, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e respectivos sujeitos”. Dessa forma, desde o início do trabalho, começamos a fazer esse diálogo coletando os dados diretamente em primeira mão, ou seja, diretamente pelo pesquisado.

A entrevista é uma técnica muito usada em pesquisas qualitativa como apontam os autores. O questionário semiestruturado também é usado, quando se quer buscar um universo maior de sujeitos.

As entrevistas exploratórias foram realizadas com três (03) professores de Geografia e, na segunda, foi aplicado um questionário a vinte e cinco (25) professores que lecionam a disciplina de Geografia. Na última etapa do trabalho fizemos quatro (04) entrevistas, duas (02) com estudantes de Licenciatura em Geografia: um (01) estudante em EAD e outro (01) em curso presencial de uma Universidade particular de Santos. E duas (02) com professores formados há menos de cinco anos: um (01) em uma Universidade Federal e outro (01) em uma particular, em EAD.

3.3.1 Levantamento Bibliográfico

O levantamento bibliográfico começou com as pesquisas na biblioteca da Universidade Católica de Santos, buscando livros, dissertações e teses sobre: a formação de professores; a formação de professores de Geografia; as representações sociais dos professores a respeito de formação; e a respeito da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO, 2012). Em seguida, foram realizadas pesquisas no banco de teses da Capes, da USP, UNICAMP, UNESP, e no Scielo, buscando artigos correlatos aos temas já citados.

Na CAPES foram encontradas 73 teses e dissertações com o descritor “Professor de Geografia”. Com o descritor “Formação Inicial do Professor de Geografia”, foram encontrados 123 teses e dissertações. Pela leitura dos resumos, foram selecionadas 19 teses e dissertações, que se relacionavam mais diretamente com o tema deste trabalho.

Na USP, foram encontradas 44 teses e dissertações, a partir de 2010, e foram

selecionadas 5. Na UNICAMP, foram selecionadas 2 e, na UNESP, foi selecionada 1. No Scielo, foram encontrados 23 artigos relacionados.

O Quadro 4, a seguir, traz uma síntese das dissertações de mestrado e teses de doutorados, que foram consultadas e que serviram como apoio para o trabalho. O Quadro completo pode ser consultado no Apêndice X.

Quadro 4 - Banco de dados da Capes

ANO	Autor/ Instituição	Titulo	Dissertação/ Doutorado
2014	Prado, Marassi USP Simone	Formação do professor de Geografia: vozes e discursos da Escola e da Universidade	Dissertação de Mestrado
2013	Murilo, Giovana Rocha UNICAMP	O processo de constituição de um professor de Geografia	Dissertação de Mestrado
2013	Pinto, Andréia Guilhen UNESP	A formação inicial do professor de Geografia e formação docente: contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional	Dissertação de Mestrado
2012	Faria, M.O UFBA	Em busca de uma Epistemologia de Geografia Escolar: a transposição didática.	Tese de Doutorado
2012	Cavalcante, Iracy Gabriella Morais UFRN	A identidade do professor do Ensino Médio: autoconhecimento e conscientização	Dissertação de Mestrado
2012	Santos, M.F.P UFRS	O Estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação do docente de Geografia	Tese de Doutorado
2009	Rocha, A.G. UNISANTOS	Representações Sociais sobre novas tecnologias da Informação e da Comunicação: novos alunos outros olhares	Dissertação de Mestrado

Fonte: Banco de dados da Capes.

Nesse Quadro 4, estão as teses e dissertações que são mais diretamente relacionadas com nosso trabalho. A dissertação de Prado (2014) trabalha a formação inicial dos professores de Geografia por meio da análise dos discursos dos mesmos e se aproxima deste nosso estudo,

porque trata da formação inicial. Murilo (2013) busca investigar os mediadores, que possibilitam a formação dos professores de Geografia, reconhecendo que a escola é o principal mediador dessa formação. Pinto (2013) discute a formação inicial de professores em diversas áreas usando as Representações Sociais como base da pesquisa.

Faria (2012), em sua tese de doutorado, faz uma análise histórica da inserção da Geografia como disciplina nos currículos escolares, sustentando que a disciplina esteve sempre mais ligada às finalidades da educação escolar do que à evolução da ciência geográfica. Cavalcante (2012) faz um trabalho sobre as necessidades formativas dos professores de Geografia e, também, se preocupa com as representações sociais dos mesmos.

Santos (2012) faz um estudo sobre estágio durante a formação, mostrando a importância do mesmo. Rocha (2009) trabalha com as Representações Sociais de alunos sobre novas tecnologias.

A partir dessas etapas, pudemos refletir sobre como iríamos tratar e organizar dados coletados. Iniciamos pela busca dos sujeitos da pesquisa, que será discutida a seguir.

3.3.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Na primeira fase de coleta de dados, como já mencionamos, foram realizadas entrevistas com três professores de Geografia, todos com mais de vinte anos de experiência no magistério público estadual de São Paulo e próximos da aposentadoria. A questão fundamental da entrevista era saber como, depois de tantos anos, eles viam ou reviam sua formação. E, nesta perspectiva, resolvemos perguntar, também, sobre a disciplina de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, considerando que são fundamentais para a compreensão da relação teoria e prática, e para o entendimento da própria formação como professor (ABDALLA, 2006, 2012).

Para as entrevistas exploratórias buscamos profissionais com experiência profissional e que, mesmo estando distantes de sua formação, poderiam contribuir por meio de suas percepções como foi feita sua formação inicial, e como essa formação interferiu no início de sua carreira. Nessas entrevistas procuramos, também, entender como esses professores distantes da formação inicial poderiam contribuir com sugestões para melhorar a formação de novos professores. Buscamos um olhar distante e menos influenciado pela Universidade sobre a formação inicial.

O Quadro 5 apresenta uma síntese do perfil dos entrevistados.

Quadro 5- Perfil dos Entrevistados (Entrevistas Exploratórias)

Perfil dos Entrevistados	Idade	Formação	Tempo no Magistério Público
Professor 1	56 anos	Licenciatura em Geografia em Faculdade Vocacional	32 anos
Professor 2	61 anos	Bacharelado e Licenciatura em Geografia em Universidade Pública	21 anos
Professor 3	47 anos	Licenciatura em Geografia em Faculdade Particular	22 anos

Fonte: Dados das Entrevistas Exploratórias.

Os primeiros entrevistados são professores com idade maior que 47 anos e que estão no magistério há mais de 20 anos. Professores que tinham um perfil parecido.

Para o questionário, precisávamos do maior número possível de professores. Ao mesmo tempo em que buscamos quantidade, buscamos diversidade de sujeitos. O Quadro 6, apresentado a seguir, ilustra as afirmações que foram feitas, apresentando um resumo do perfil dos respondentes.

Quadro 6 - Resumo do perfil dos respondentes do Questionário⁵

IDADE	GÊNERO	ESTADO CIVIL	FILHOS	ESCOLARIDADE DAS MÃES	ESCOLARIDADE DOS PAIS	RENDA MÉDIA
Mais de 41 anos	Equilíbrio entre os generous	18 casados	15 têm filhos	13 Ens. Fundamental 5 Ensino Médio 6 superior	13 Ens. Fundamental 5 Ensino Médio 5 Superior	14 de 3 a 10 salários mínimos 7 de 11 a 20 salários

Fonte: Dados do Questionário.

Contrariando a expectativa de que a maioria dos respondentes ao Questionário seria do sexo feminino, percebemos que há certo equilíbrio entre os professores de Geografia, sendo doze homens e treze mulheres. A maioria desses sujeitos tem entre 41 a 50 anos, são casados e têm um ou dois filhos.

De acordo com o que já foi visto em pesquisas maiores, que apontam que os

⁵ Há, no Apêndice VI, quadros e os gráficos que explicitam o perfil dos respondentes.

professores vêm de famílias pouco letradas, o Questionário revelou que a escolaridade dos pais desses professores é baixa: a maioria tem pais que estudaram até a antiga 4ª série do ensino fundamental ou atual 5º ano e apenas seis mães e cinco pais fizeram curso superior.

Em relação à renda, os entrevistados declaram que recebem em média 3 a 10 salários mínimos. Vinte (20) fizeram Geografia, quatro (04) fizeram História e sete (07) tem mais de uma graduação, sendo: três (03) em Pedagogia, dois (02) em Letras e dois (02) em História. Seis (06) professores tem pós-graduação. Vinte e um (21) dos entrevistados se formaram em faculdades particulares. Dois (02) em universidades públicas e dois (02) em E.A.D. Em relação ao tempo de formados, três (03) estão formados a menos de três anos, nove (09) professores estão formados entre 3 e 10 anos e treze (13) há mais de dez anos.

A constatação de que as RS estão pautadas no cotidiano e nas atividades cognitivas dos sujeitos, permite supor que, quando formuladas pelos professores de Geografia a respeito de sua formação inicial, as mesmas possam contribuir, de maneira efetiva, para a formação de outros professores.

É preciso destacar que o Questionário buscou conhecer as representações sociais dos professores de Geografia, na perspectiva do entendimento que esses (as) professores têm a respeito de sua formação.

Para as Entrevistas de Aprofundamento, buscamos sujeitos que se formaram há pouco tempo, e que estão no início de carreira ou estão se preparando para começar a trabalhar. Três dos entrevistados são jovens, dois já dão aulas e um só está fazendo estágio de observação e aplica algumas atividades em sala de aula. A terceira entrevistada já tinha outras graduações, e trabalhou em outras atividades antes de assumir a carreira de magistério. Nessa fase do trabalho procuramos profissionais que estão saindo da Universidade e, portanto, ainda estão vivendo a formação inicial.

Mizukami (2004, p.6) afirma que os professores já possuem algumas representações a respeito do que é ser professor, do que deve ser ensinado e aprendido, mas que essas representações vão se modificando ao longo de sua trajetória profissional. São estas as suas palavras:

Nós começamos com a ideia de um professor que tem uma representação específica, favorita, de ideias particulares para o seu propósito. Em sua trajetória...[de aprendizagem da profissão] ele desenvolve a capacidade de introduzir variação no esquema, representações alternativas da matéria.

O Quadro 7, apresenta um resumo do perfil dos entrevistados para o aprofundamento.

Quadro 7 - Perfil dos Entrevistados (Entrevista de Aprofundamento)

Sujeitos	Sexo	Idade	Tempo de formado	Modalidade do curso
Estudante 1	masculino	36 anos	5º semestre	E.A.D.
Estudante 2	masculino	21 anos	4º semester	Presencial – faculdade particular
Professor 1	masculino	27 anos	3 anos	UFSC
Professor 2	feminino	53 anos	2 anos	E.A.D

Fonte: Dados referentes à Entrevista de Aprofundamento

Procuramos, para essa etapa, professores ou estudantes de Geografia, que estão trabalhando como professores ou alunos que pretendem trabalhar como professor. Esses professores, que estão mais próximos da formação inicial e começando na carreira, poderiam contribuir com mais detalhes sobre a sua formação e trazer percepções diferentes dos professores com formação mais antiga. A íntegra das entrevistas de aprofundamento e os quadros completos estão nos Apêndices VII e VIII respectivamente.

3.3.3 As Entrevistas Exploratórias

Conforme Stake (2011, p.30): “A observação, a entrevista e a análise dos materiais (inclusive de documentos) são os métodos de pesquisas qualitativas mais comuns”. Bogdan e Biklen (1994, p.134) também concordam com essa afirmação e complementam dizendo que todos nós já fizemos uma entrevista, quando conversamos. Para esses autores: “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas” (p.134).

Na pesquisa qualitativa, segundo os mesmos autores, a entrevista tem o caráter de recolher a percepção do sujeito sobre o objeto investigado. São essas as palavras dos autores: “Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Na pesquisa de campo, as entrevistas serviram para buscar como os professores de Geografia dão sentido às percepções/representações, que têm sobre sua formação inicial.

Também, é preciso mencionar, apoiando-se ainda em Stake (2011) e Bogdan e Biklen (1994), que as entrevistas qualitativas podem variar o grau de estruturação; ou seja, algumas podem ser totalmente abertas outras podem usar um guia. Nas entrevistas realizadas, optamos

por usar um roteiro, em que se encontravam: primeiro, questões sobre o perfil dos entrevistados; depois, questões ligadas à formação inicial em Geografia; e finalizamos com os desafios do início de carreira, perguntando se eles pudessem voltar atrás se fariam novamente o mesmo percurso profissional.

Para Moscovici (2012), é importante variar a forma de coleta de dados por que isso permite que o mesmo tema seja abordado de diferentes maneiras. São estas as suas palavras:

O caderno-questionário, que combina entrevista e questionário, permite por um lado abordar de maneira diferente- tanto de maneira uniforme quanto livre- as mesmas questões, por outro lado, destacar pelas entrevistas certos aspectos difíceis de serem formulados com uma questão precisa. (MOSCOVICI, 2012, p.32)

O Quadro 8 traz o roteiro das entrevistas exploratórias que foram aplicadas. A íntegra das entrevistas encontra-se no Apêndice III.

Quadro 8 - Roteiro das Entrevistas Exploratórias

Perfil dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Nome - Idade - Formação - Tempo de experiência no magistério
Formação Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Faculdade onde se formou? - Há quanto tempo está formado? - Fez estágio durante a formação inicial? - O estágio foi importante na sua formação? - Quais os pontos positivos da sua formação inicial? - Quais os pontos negativos de sua formação inicial? - Que sugestões você tem para formar melhores professores?
Profissão	<ul style="list-style-type: none"> - Por que decidiu estudar Geografia? - Quando terminou o curso se sentia preparado para dar aulas? - Onde você aprendeu a dar aulas? - Você fez cursos depois de formado para melhorar sua formação? - Quanto tempo trabalha em escolas públicas? - Já trabalhou em escolas particulares? - Você faria novamente o curso de Geografia? -Dificuldades e facilidades no início da carreira.

Como já citado anteriormente, na primeira fase da pesquisa, foram realizadas três entrevistas com professores de Geografia, dentro da própria escola. O objetivo dessas primeiras entrevistas era buscar o foco da pesquisa a partir da fala dos professores. Conforme

explicitado no Quadro 8, a entrevista tinha um roteiro pré-estabelecido, que se dividia em três partes: o perfil do entrevistado; a segunda se referia ao período de formação inicial; a terceira, que levantou questões sobre a escolha e os desafios profissionais.

Quando iniciamos o trabalho, tínhamos a intenção de estudar a formação inicial, especialmente, o estágio obrigatório. Mas durante as entrevistas, ficou claro que os professores que participaram da pesquisa, não consideraram importante o estágio, e que o mesmo pouco ou nada contribuiu para a formação dos professores entrevistados. Direcionamos, assim, a nossa próxima etapa do trabalho para a formação inicial do professor como um todo.

A partir dos resultados das entrevistas, foi elaborado um questionário semiestruturado, que foi aplicado a vinte e cinco professores. A seguir, explicitaremos melhor a questão do questionário.

Os três professores entrevistados já possuem muitos anos de trabalho e estão próximos à aposentadoria. São duas mulheres e um homem: um formado em Universidade Pública e dois em Universidade particular. Na verdade, durante o ano de 2015, o Professor 2 se aposentou. Os Quadros 9 e 10 resumem as principais percepções/representações dos professores durante as entrevistas. O Quadro 9 indica, especificamente, dados referentes à formação inicial, e o Quadro 10 descreve aspectos profissionais desses professores.

Quadro 9- Formação Inicial dos Entrevistados (Entrevistas Exploratórias)

Formação Inicial	Tempo de formado?	Fez estágio?	O estágio foi importante?	Pontos positivos da faculdade?	Pontos negativos da faculdade?	Sugestões para melhorar a formação?
Professor 1	42 anos.	Sim, comecei, mas acabei dando aulas.	Não.	Aulas boas que estimulavam debates.	Falta de infraestrutura, não tinha trabalho de campo.	Trabalhos práticos.
Professor 2	46 anos.	Sim, fiz estágio na própria escola pública em Rio Claro.	Fizemos estágio em escola estadual, que eu aprendi também um pouco.	Faculdade de Geografia da UNESP é considerada uma das melhores do Brasil, até melhor que a USP, eu estudei num campus assim fantástico, onde o Departamento	Eu não consigo encontrar ponto, ponto negativo.	Nós lá na faculdade, nós fazíamos muito seminário e nós apresentávamos para os colegas e professor, isso aí já foi um grande aprendizado também.

				de geografia era e ainda é muito respeitado		
Professor 3	31 anos.	Não, não fiz.	Já me assinaram, porque como eu já eu comecei a dar aula.	Eu gostei muito de fazer estudo do meio, eu gostava muito de participar desse tipo de trabalho, trabalho em campo.	Ai foi tudo muito corrido e no curso faltou um pouquinho também eu acho que a parte da de alguma teoria na parte da Geografia Física.	As pessoas vêm despreparadas e “ai” eu percebo que não elas não conseguem focar os conceitos principais com, aluno, aluno se perde muito, eu vejo isso por aí por onde andei. Então, muitos, muitos, assim a formação as pessoas ficam, elas se perdem por que elas não têm base. E se formam na prática.

Fonte: Dados das Entrevistas Prévias.

Dos três entrevistados, apenas um fez o estágio obrigatório completo e este considera que houve uma contribuição importante desse estágio para sua formação. Professores de uma maneira geral encontram-se satisfeitos com a sua formação, mas dois apontam como pontos negativos a falta de estrutura do *campus* e a falta de disciplinas ligadas à Geografia Física. Os três percebem que os trabalhos práticos podem ajudar na formação de professores.

O Quadro 10, a seguir, traz respostas às questões ligadas aos aspectos profissionais, principalmente, do início de carreira.

Quadro 10 - Aspectos profissionais dos entrevistados

Profissão	Por que estudar Geografia?	Sentia-se preparado para dar aulas no início?	Onde você aprendeu a dar aulas?	Fez cursos melhorar sua formação?	Dificuldades no início da carreira.	Faria novamente o curso de Geografia.
Professor 1	Porque eu sempre gostei de questões internacionais, nacionais.	Não, de maneira nenhuma.	Eu comecei a aprender a dar aula na prática na verdade.	Fiz cursos e na Diretoria de Ensino, pela prefeitura, é até pela escola particular e a experiência do dia-a-dia.	Eu comecei a aprender a dar aula na prática na verdade. O começo era interessante era gostoso.	Não faria nem Geografia nem entraria no magistério.
Professor 2	Eu sempre pensei em fazer	Não, a primeira vez que eu	No último ano, aula de	Bem, eu sempre procurei me	Ih eu acho assim no começo da	Sim, faria.

	Biologia, é...como eu não entrei na faculdade de Biologia, aí eu prestei um segundo vestibular em Geografia, e me adaptei perfeitamente bem.	entrei numa sala de aula foi num curso do SESI em São Carlos e lá aprendi.	pedagogia e era uma professora assim que nos, me ensinou muito. Fizemos estágio em escola estadual, que eu aprendi também um pouco.	atualizar, sempre preparando aulas, fiz algum, alguns cursos extra curricular, vários por sinal né ? Mas acho que o importante do professor é se manter sempre atualizado.	profissão, o que eu senti também dificuldade foi assim a questão de material didático.	
Professor 3	Foi uma influência da minha irmã mais velha e de professores também do ensino médio.	A não.	Na prática, na Prática.	Fiz uma especialização no ensino de geografia na PUC de São Paulo e todos os cursos que apareciam.	Saber um pouquinho das mazelas que existem no sistema, porque quando você cai, ninguém te orienta em nada, é da postura em sala de aula, é como até preencher um diário, ninguém me falou, entendeu?	Faria, talvez é estudasse ainda mais né? Sei lá mestrado ou alguma coisa assim que aí focaria mais no meu estudo por que aí eu fiquei muito focada no trabalho.

Fonte: Dados das Entrevistas Exploratórias.

Os três professores consideram que não saíram da faculdade preparados para ministrar aulas, e que esse preparo só aconteceu, quando estiveram dentro da sala de aula, no dia a dia. E o início da profissão trouxe, para eles, muitos desafios. Partindo das entrevistas, elaboramos, então, um questionário semiestruturado, que será descrito no próximo item.

3.3.4 Questionário

Rocha (2009, p.72) afirma que um questionário é “um conjunto de questões apresentadas geralmente por escrito às pessoas”. A opção pela aplicação do questionário se justifica pela teoria que embasa a pesquisa, a TRS, de Moscovici (2012). O autor sugere que se usem técnicas diferentes para fazer a pesquisa. Afirma, também, que é preciso utilizar “[...]”

tipos de técnicas e índices diferentes conforme as exigências e as possibilidades de enquete em cada população” (MOSCOVICI, 2012, p.33).

Segundo Rocha (2009, p.72), a construção de questionário ”consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas, que podem ser questões fechadas, abertas e relacionadas”.

A aplicação de questionários é uma opção para poder trabalhar com um número maior de pessoas e em menos tempo. O questionário semiestruturado apresenta questões objetivas e questões abertas, em que os sujeitos podem responder usando sua opinião. Muitos autores consultados usaram em seus trabalhos questionários, destacando, como exemplo, Rocha (2009) e Carvalho (2014).

Para o questionário aplicado, foram elaboradas 35 questões, divididas em três grandes blocos. As primeiras questões visam a delinear um perfil dos professores de Geografia. O segundo bloco trata de questões sobre: a formação inicial do professor, a escolha da profissão, o percurso de formação, o estágio, pontos positivos e negativos do curso. No último bloco, destacam-se questões ligadas ao trabalho docente como: os desafios do início da carreira, material usado em sala de aula e dificuldades do trabalho. O Quadro 11 apresenta um resumo das questões usadas no Questionário

Quadro 11 - Roteiro do Questionário

Perfil	Idade Estado civil Número de filhos Escolaridade dos pais Renda mensal da família
Perfil do trabalho	Tipo de Ensino onde ministra aulas Carga Horária Municípios onde trabalha Tipo de escola em que trabalha, se pública ou privada Carga horária de trabalho Vínculo com a escola pública
Escolha Profissional	Opinião da família e dos amigos a respeito da escolha profissional Opção pelo curso de Geografia, se não por que dá aulas de Geografia? Opção por lecionar Escolheria a docência como profissão? Qual outra profissão você escolheria?
Formação inicial	Tipo de faculdade que se formou Pontos positivos e negativos do curso Fez estágio? Quanto tempo? O estágio foi importante na sua formação? O ensino superior ensinou a dar aulas?
Desafios do início de carreira	Quais desafios enfrentados no início de carreira? Espelha-se em algum professor para dar aulas?

Carreira atual	Quanto tempo da aula? Vínculo com a escola pública Material didático que usa nas aulas Usa o caderno do aluno? Pontos positivos e negativos do caderno do aluno Facilidades e dificuldades de se dar aulas de Geografia
Sugestões para melhorar a formação	Quais sugestões para melhorar os cursos de Geografia e a formação profissional?

No primeiro momento foram reproduzidas trinta cópias do Questionário, e levadas pessoalmente pela pesquisadora a diversas escolas da cidade de Santos. A entrada nas escolas foi possibilitada por conversas com professores conhecidos e com diretoras. A maior parte dos professores pediu para responder depois, e apenas seis devolveram na hora em que receberam o formulário com as questões fechadas e abertas.

Ao final de duas semanas, após várias idas e vindas às escolas, conseguimos quatorze (14) questionários. No início do ano (2015), aproveitamos a reunião de diversos professores efetivos para atribuição de aulas e distribuimos mais dez questionários. Desses, foram devolvidos seis. Voltamos à atribuição de aulas dos professores contratados e aplicamos para mais seis professores.

Muitos professores reagiram negativamente ao Questionário, argumentando que não tinham tempo, que estavam muito ocupados, e uma delas disse que responderia, mas que não estaria disponível para entrevistas. Finalmente, conseguimos vinte e cinco (25) professores para responder ao questionário.

Os resultados do Questionário encontram-se na íntegra no Apêndice VI. Os quadros abaixo mostram um resumo das respostas dos professores.

Quadro 12- Formação Inicial segundo os respondentes do Questionário

Faculdade pontos positivos	Bons professores- 11	Relação com colegas- 6	Aulas práticas/campo- 4	Repertório cultural- 4
Faculdade pontos negativos	Maus professores 5	Não teve 5	Currículo inadequado/ muita teoria 10	Organizacional 5
Opção por lecionar	Influência de outros professores 11	Influência da família 2	Sempre quis ser professor 9	Outros motivos 3

Onde aprendeu a ser professor?	Faculdade Inicial	Estágio	Observando outros professores	Na sala de aula
	7	1	2	12

Fonte: Dados referentes ao Questionário.

Os professores que responderam ao Questionário atribuem bastante importância ao professor formador e às faculdades onde se formaram. Mas relatam que as faculdades tem uma formação muito teórica e pouco voltada à prática da educação. Para complementar essa questão, foi perguntado a respeito do estágio e se a faculdade os preparou para a docência. Os resultados para essa questão estão no Quadro abaixo.

Quadro 13 – O Estágio e a instituição superior preparam pra docência?

	Sim	Não
Estágio?	21	4
Faculdade preparou para lecionar?	6	19

Fonte: Dados referentes ao Questionário.

A grande maioria dos professores admite que fez estágio, mas que nem o estágio, nem a faculdade ajudaram a encarar os desafios do início da carreira.

Quadro 14 - Desafios do início da Carreira (Questionário)

Desafios do início de carreira	
Insegurança em relação ao conteúdo e a gestão da sala de aula	12
Indisciplina e indiferença dos alunos	8
Relacionamento com outros professores/ gestores	3
Baixo salário	1
Discriminação racial	1

Fonte: Dados referentes ao Questionário.

Os professores não se sentiam preparados nem em termos de conteúdo, nem em termos de gestão da sala de aula para a docência, como fica claro no Quadro anterior. Uma

vez terminado o Questionário, usamos as respostas dos professores como base para elaborar as entrevistas de aprofundamento, que serão melhor detalhadas no próximo item.

3.3.5 Entrevistas de Aprofundamento

Com objetivo de elucidar algumas questões a respeito da formação inicial dos professores de Geografia, elaboramos um novo roteiro de entrevista e aplicamos a quatro sujeitos: dois estudantes de Licenciatura em Geografia e dois professores formados há menos de cinco anos.

As entrevistas de aprofundamento foram realizadas entre o mês de outubro e novembro de 2015, nos lugares estipulados pelos entrevistados: na casa de um dos estudantes; na universidade de outro; num restaurante próximo à casa de um dos professores; e na casa de outra professora.

Quadro 15 - Roteiro das Entrevistas de Aprofundamento

Dimensão Profissional	Desafios do Início de Carreira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como a formação inicial ajudou a você a ser professor? 2. Como você preparava suas aulas no início de carreira? 3. Qual papel que atribui a sua formação inicial? 4. Como planejava os conteúdos e as estratégias 5. Qual o papel do estágio na sua carreira? 6. Contou com ajuda de colegas no início de carreira? 7. Contou com apoio da equipe gestora no início de carreira? 8. Seguia exemplo de algum professor no início de carreira? Qual? Por quê? 9. O que foi mais difícil de enfrentar no início de carreira? Como superou o problema? 10. O que foi mais difícil de aprender? 11. Que modelos você seguia para suas aulas? 12. Conte uma experiência que você considerou um sucesso. 13. Conte uma experiência que você considerou

		um fracasso.
--	--	--------------

Tivemos mais facilidade em executar essas entrevistas, visto que sentíamos mais bem preparados para as entrevistas, uma vez que já tínhamos as informações de outros professores. Conseguimos fazer com que os entrevistados nos dessem as informações que precisávamos.

O Quadro 16 resume as percepções/representações dos professores entrevistados a respeito de sua formação inicial.

Quadro 16 – Dados sobre Formação Inicial nas Entrevistas de Aprofundamento

Formação Inicial	Tempo de formado?	Fez estágio?	O estágio foi importante?	Pontos positivos da faculdade?	Pontos negativos da faculdade?
Estudante 1	Formará no meio de 2016.	Não dou aulas desde que comecei a faculdade.	Não fiz.	A flexibilidade de se fazer em casa, em E.A.D. Não tinha tempo para fazer faculdade.	Se não estudar, acumula matéria. Além das disciplinas de Educação.
Estudante 2	Formará no fim de 2016.	Sim, fiz estágio de observação no Ensino Fundamental de escola pública estadual.	Sim, eu observo muitas coisas e converso com os alunos no estágio.	Os professores são muito bons.	A infraestrutura não é boa, as salas são quentes, a biblioteca não tem muitos livros, faltam laboratórios. Aulas de disciplina de educação.
Professor 1	3 anos.	Sim, fiz na Escola Técnica Federal de Santa Catarina.	Não muito, porque a realidade das Escolas técnicas é diferente das escolas estaduais. A professora era muito boa, mas não sabia da realidade.	Faculdade tinha bons professores e muitas aulas práticas junto com o pessoal da Geologia.	Na infraestrutura da faculdade, faltavam laboratórios, ar condicionado, biblioteca com poucos livros.
Professor 2	2 Anos	Fiz na minha	O primeiro	Tem bons	Quando você tem uma

		primeira graduação, história em geografia. Os professores assinaram para mim, pois eu já dava aulas.	foi muito bom, por que fiz com uma professora muito dinâmica.	professores e todas as aulas têm um vídeo e um texto.	dúvida, demora para vir a resposta, porque o tutor não fica lá vinte e quatro horas. Você tem que se organizar para estudar.
--	--	--	---	---	--

Fonte: Dados das Entrevistas de Aprofundamento.

Tanto o professor formado numa Universidade Pública, como o aluno da Universidade presencial, afirmam que tiveram bons professores, mas que a estrutura física da faculdade é ruim, deixa a desejar. O aluno e a professora formada em EAD afirmam que também tem bons professores, mas que precisam se organizar para estudar. Em relação ao estágio, três afirmam que fizeram e o estudante em EAD, diz que ainda não fez, mas considera desnecessário, porque ele já trabalha em escolas estaduais.

O Quadro 17 resume os principais aspectos profissionais levantados pelos entrevistados.

Quadro 17 - Aspectos profissionais nas Entrevistas de Aprofundamento

Profissão	Por que estudar Geografia?	Como prepara suas aulas?	A faculdade é/foi importante para sua carreira?	Influência de professores na sua carreira	Dificuldades no início da carreira.	Como você se tornou professor?
Estudante 1	Trabalhava com informática em uma escola e percebi que faltavam professores de Geografia.	Quando comecei a dar aulas, eu peguei o Caderno do Aluno e preparei as aulas; agora uso vídeos e uso livros.	As matérias de Geografia ajudaram muito, as de licenciaturas não.	Sim, principalmente, os do Cursinho eram muito bons.	A indisciplina dos alunos e a falta de conhecimento do conteúdo por minha parte.	No primeiro ano de faculdade, eu já peguei aulas, aprendi na sala de aula.
Estudante 2	Fazia jornalismo e decidi que queria dar aulas, achei que a Geografia era mais próxima do jornalismo	Não estou dando aulas. Só auxílio o professor da sala.	Olha, na parte teórica, eu posso dizer que sim, principalmente porque nossos professores são excelentes.	Sim, os professores do Ensino Médio e da faculdade.	Uma coisa que me incomodou, que me incomoda, apesar de eu já saber que seria assim, né? É a falta de interesse por parte dos alunos.	Quero muito ser professor, mas ainda não consegui aulas.
Professor 1	Gostava das	Uso os	Sim, foi muito	Não tenho um	Salas muito	Na Prática.

	questões humanas e estava em dúvida no que fazer, resolvi por Geografia porque faz a ligação entre as questões humanas e naturais.	livros da faculdade, não gosto dos livros didáticos, são muito iguais. Uso também muitos vídeos.	importante, não ensinou tudo, mas me mostrou os caminhos... Onde buscar as repostas? Isso é o mais importante.	modelo único de professor, mas tive vários que achava interessante. Lembro da Jeruza que dava Geologia.	lotadas, sem material físico, não tem sala de vídeo, não tem material para uso. Mas o pior é como me portar e me relacionar com o aluno.	
Professor 2	Me formei primeiro em História, acho que a Geografia se casa com a História e eu dava mais aulas de Geografia do que História.	Eu primeiro assisto aos vídeos sobre o assunto; depois, uso o Caderno do Aluno e livros.	Sim, eu fiz três graduações e isso me ajudou muito.	Apesar da professora ter afirmado que não sofreu influência de professores, ela fala que a professora de História, Vilma Therezinha, era maravilhosa e que ajudou muito.	Ai os alunos, isso sim...está cada dia pior. Não entendo...	Ah, com certeza, foi dando aulas na prática da sala de aula.

Fonte: Dados referentes às Entrevistas de Aprofundamento.

A partir dos dados expostos no Quadro 17, passamos a organizá-los e selecioná-los, usando a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007).

3.4 A Análise do Conteúdo

O ponto de partida da Análise do Conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente expressa um significado e um sentido”. (FRANCO, 2012, p.27)

Estamos buscando nas mensagens dos professores de Geografia suas representações. E, para entendemos essas representações sociais, usamos a técnica da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO 2012).

Para Franco (2012, p.12), “as mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento”. Segundo esta

mesma autora (2012, p.22), “a análise do conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica”.

Em outras palavras, uma informação só tem valor quando se relaciona a alguns atributos ou ao emissor da mensagem. E é por esse motivo que toda “análise do conteúdo implica comparações contextuais” (FRANCO, 2012, p.22). Dessa forma a Análise de Conteúdo está sempre ligada aos fatores condicionantes da mensagem e precisa de um julgamento comparativo.

Franco (2012, p.25) afirma, ainda, que “a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Isto quer dizer que, com base em uma série de perguntas, permite ao pesquisador fazer “inferências sobre qualquer elemento de comunicação” (p.25).

Para a construção de uma mensagem, é preciso ter uma fonte, um canal de transmissão, um receptor e o decodificador da mensagem. Sobre essa questão, Franco (2012, p.26) enfatiza que:

Toda comunicação é composta de *cinco* elementos: uma *fonte* ou emissão, um *processo codificador* que resulta em uma *mensagem* e se utiliza de um canal de transmissão; um *receptor*, ou um detector da mensagem e seu processo decodificador.

Uma vez de posse da mensagem, a análise começa pelo conteúdo explícito e manifesto. O que está falado, mapeado, é o ponto de partida para o conteúdo manifesto, mas pode se realizar uma sólida análise a partir do conteúdo oculto nas entrelinhas. Para isso, devemos considerar a contextualização como um passo importante.

Para Bardin (2007, p.38), a análise de conteúdo “pode ser considerada como um conjunto de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para fazer essa análise, a técnica prevê dois momentos: a *pré-análise* e a *categorização*. Na pré-análise, usamos os dados levantados nas entrevistas e questionários, colocando o foco na formação inicial, nos saberes necessários à docência e nos desafios do início da carreira. A seguir, o Quadro 18 sintetiza o “Delineamento do Plano de Pesquisa”, que esboçamos:

Quadro 18- Delineamento do Plano de Pesquisa

Finalidade	Ramo de Semântica	Tipos de comparação	Questões	Problemas de Pesquisa
Conhecer as Representações Sociais dos professores de Geografia a respeito de sua formação inicial.	Buscar o sentido dos dados coletados frente aos professores de Geografia a respeito de sua formação inicial.	Dados em relação: • Às Entrevistas Exploratórias; • Ao Questionário aplicado; • Às Entrevistas de Aprofundamento.	Onde os professores de Geografia aprenderam a ministrar aulas? Como os professores de Geografia interpretam sua formação inicial?	Quais as percepções/representações que os professores têm a respeito de sua formação inicial?

Fonte: Dados referentes à Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO, 2012).

O que está escrito, falado, desenhado, sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise de conteúdo poderá contribuir para mostrar a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

O primeiro desafio do pesquisador é definir as unidades de análise, que se dividem em unidades de registro e unidades de contexto, que serão explicitadas no próximo item.

3.4.1 As Unidades Registro e de Contexto

Para iniciar a Análise de Conteúdo, temos que definir quais as unidades de registro e de contexto que usaremos. Cada uma delas se adapta a uma realidade de pesquisa, mas é importante ressaltar que podem ser usados mais de um tipo de unidade ao mesmo tempo, conforme revela Bardin (2007).

As Unidades de Registro

As unidades de registro podem ser de diferentes tipos. Cada uma se adapta a um tipo de investigação, e tem características definidoras específicas e limitações. Como unidades de registro, Bardin (2007) destaca:

1- **A Palavra** - menor registro de unidade usada pode ser oral ou escrita. Usada em estudos para determinar facilidade ou dificuldade de compreensão de material escrito. Em pesquisa, usa-se para detectar a frequência na imprensa mundial de certos símbolos políticos: liberalismo, fascismo, socialismo etc. Em pesquisas do campo da psicanálise e em estudos

literários, o uso da palavra é muito importante, mas tem limitações ligadas ao grande volume de dados que se trabalha;

2- **O Tema** - asserção sobre determinado assunto. O tema é considerado a mais útil unidade de registro para a Análise do Conteúdo. Envolve componentes racionais, ideológicos, afetivos e emocionais. Exige bastante tempo para a coleta de dados; outra é que seus limites não são facilmente identificáveis;

3- **O Personagem**- refere-se a pessoas particulares, passíveis de serem classificadas de acordo com diferentes indicadores: nível socioeconômico, sexo, etnia, educação etc. É útil na análise de autores de histórias, de dramas, de biografias etc. E não apresenta limitações.

4- **O Item**: utilizado quando um texto, um artigo literário, um livro ou um programa de rádio são caracterizados a partir de atributos definidores. Quando usada junto com outras categorias complementares permite julgamentos valiosos das informações implícitas nas mensagens. E pode servir de guia para a análise de conteúdo. Limitações: esta é uma unidade muito ampla que pode apresentar problemas de classificação.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, definimos, como *unidade de registro*, o *tema*, porque usaremos a fala dos professores, suas percepções/ representações sobre a questão da formação inicial.

As Unidades de Contexto

As Unidades de Contexto podem ser consideradas como “pano de fundo” das Unidades de Análise. Trata-se da parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, é indispensável para análise e interpretação do texto a serem decodificados, estabelecendo-se a diferenciação entre “*significado*” e “*sentido*”. Segundo Franco (2012, p. 15):

O *significado* de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já, o *sentido* (grifos nossos) implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

As unidades de contexto, segundo Bardin (2007) e Franco (2012), devem ser consideradas e tratadas como unidades básicas para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem. Incorporadas, as Unidades de Registro e as Unidades de Contexto podem ser explicitadas via elaboração de tabelas de caracterização (sempre acompanhadas de suas devidas análises).

Quadro 19 - Unidades de Contexto

Escolha Profissional	Opinião da família e dos amigos a respeito da escolha profissional Opção pelo curso de Geografia, se não por que ministra aulas de Geografia? Opção por lecionar.
Formação inicial	Tipo de faculdade que se formou Pontos positivos e negativos do curso Fez estágio? Quanto tempo? O estágio foi importante em sua formação? O ensino superior ensinou a desenvolver aulas?
Desafios do início de carreira	Quais desafios enfrentados no início de carreira? Espelha-se em algum professor para preparar aulas?
Carreira atual	Quanto tempo dá aulas? Vínculo com a escola pública Material didático que usa nas aulas Usa o caderno do aluno? Facilidades e dificuldades de se trabalhar com a disciplina de Geografia no Ensino Médio e Fundamental.

Fonte: dados das Entrevistas Exploratórias e do Questionário (APÊNDICES III, IV e VI).

Por exemplo, no Quadro 19 – *Unidades de Contexto* -, definimos que iríamos contextualizar a pesquisa, tratando dos dados por meio dos eixos principais, que “costuram” a trajetória de formação dos sujeitos da pesquisa: nossos professores de Geografia. Dentre estes eixos, consideramos os que seguem: escolha profissional, formação inicial, desafios do início de carreira e carreira atual.

A partir desse Quadro 19, com as Unidades de Contexto, seguimos para a organização da análise, como proposto.

3.4.2 Organização da Análise de Conteúdo

Depois de definir as unidades de *registro* e de *contexto*, unidades analíticas, chega-se ao momento da organização da análise e a da definição das categorias.

A organização da análise é o que Bardin (2007) e Franco (2012) chamaram de *pré-*

análise: uma fase inicial, em que se cria um plano de análise e tem “três incumbências: escolha dos documentos, a elaboração de hipóteses ou objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (FRANCO, 2012, p.53).

A primeira fase da pré-análise é a chamada *leitura flutuante*, que estabelece o primeiro contato com os documentos a serem analisados. Para Bardin (2007):

Esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos. (BARDIN, 2007, p.96)

No caso do presente trabalho, o primeiro contato foi feito com os dados relacionados à elaboração de entrevistas exploratórias sobre a formação inicial, estágio obrigatório e dificuldades do início da carreira.

A partir dos resultados das entrevistas foi elaborado um questionário, como já citado anteriormente. Nesse momento procuramos entrelaçar as respostas com a TRS (MOSCOVICI, 2012), que serve de embasamento para o trabalho, e com a segunda etapa da pré-análise, que é a da escolha de documentos: entrevistas e avaliação do questionário.

Uma vez desenvolvida a pré-análise, a próxima etapa é a da escolha de um *corpus*, que, segundo Bardin (2007, p.96), “é um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. No nosso caso, um conjunto de informações sobre a formação inicial do professor de Geografia, saberes necessários à docência de Geografia, que pesquisamos em livros, teses, dissertações, artigos, num primeiro momento. E, em seguida, na própria fala dos professores, nas entrevistas e questionários, quando foram estimulados a falar sobre a importância de sua formação inicial, destacando pontos positivos e negativos dessa formação e os desafios do início da carreira. Segundo Bardin (2007, p.96), a constituição do *corpus* implica escolhas, seleções e regras.

Para Franco (2012, p.55-57), as regras exigidas para a constituição do *corpus* são as que se seguem: a **regra da exaustividade**, que diz que é necessário se buscar todos os elementos que compõem o corpus; **regra da representatividade**, em que a análise pode efetuar-se em amostras, desde que o material seja volumoso; e, finalmente, a **regra da homogeneidade**, que coloca a necessidade de que os documentos devem ser homogêneos, obedecer a critérios precisos de escolha, e devem conter as mesmas questões, e as respostas devem ser analisadas segundo os mesmos critérios.

A formulação de hipóteses é também uma importante etapa do trabalho. Segundo

Franco (2012, p.57), “uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos a verificar (confirmar ou não), recorrendo a procedimentos de análise”. As hipóteses não precisam vir na pré-análise, podem emergir no processo. No caso dessa pesquisa, algumas hipóteses já existiam, como “a representação de que a formação do professor Geografia é muito teórica, voltada mais a conteúdos do que a práticas de ensino”. Durante a entrevista e a aplicação do questionário, surgiram novas hipóteses como: a de que o professor aprende a lecionar dentro da sala de aula; ou seja, as aulas de prática e o estágio supervisionado têm contribuído muito pouco.

3.4.3 As Categorias de Análise

A categorização é a etapa mais importante da Análise de Conteúdo. Para Franco (2012, p.63), “a categorização é uma operação de elementos construtivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. A categorização é uma parte bem difícil do trabalho. Pode ser determinada *a priori*, quando são determinadas antes da pesquisa. Mas, no caso desse trabalho, as categorias foram definidas depois das entrevistas e questionário. Mas isso não ocorreu de forma simples, pois foi preciso muitas idas e voltas às falas dos professores, para se determinar as dimensões de análise, as categorias e as unidades de sentido.

A partir dos dados coletados e, de acordo com a TRS, de Moscovici (2012), e a técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2007), foram definidas dimensões e categorias de análise, assim como as unidades de sentido, que incorporam as unidades de registro e a de contexto, explicitadas anteriormente, conforme o Quadro 20 - *Das Dimensões e das Categorias de Análise às Unidades de Sentido*, que está registrado mais adiante, no Capítulo IV.

Em relação às dimensões de análise, foi possível distinguir duas: 1ª a Dimensão Formativa; e a 2ª a Dimensão Profissional. A *Dimensão Formativa* tem a categoria de análise “*Formação Inicial*”, que se subdivide em: 1ª Saberes necessários à docência; 2ª O Estágio como articulação entre teoria e prática; e 3ª Opção pelo curso de Geografia.

A *Dimensão Profissional* possui uma categoria de análise – *Desafios do início da carreira* -, abrangendo as seguintes unidades de sentido: 1ª Obstáculos epistemológicos; 2ª Dificuldades interrelacionais (relação professor/aluno); e 3ª Escola como espaço do aprendizado profissional.

Ouvindo os professores de Geografia sobre o que eles pensam a respeito de sua

formação inicial e se ela contribuiu com a prática docente, percebemos que importantes RS vêm à tona. Os professores, ao refletirem sobre suas experiências, criam representações sociais.

No Capítulo IV, a seguir, pretendemos analisar e interpretar os dados, a partir do que já foi descrito, chegando, assim, aos resultados finais da pesquisa.

Capítulo IV

DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA A RESPEITO DA PRÓPRIA FORMAÇÃO INICIAL

O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. (MOSCOVICI, p.9, 2013)

A escola é um lugar privilegiado de interação e dentro dessa interação emergem as percepções e as representações dos professores. Para salientar as percepções/representações dos professores de Geografia sobre sua formação inicial, foram coletados dados no âmbito de uma abordagem qualitativa de pesquisa. Depois de transcrever as entrevistas, foi realizado um processo de organização sistemática de todo material. Essa organização é um processo que Moscovici denomina de *codificação centrada no conteúdo*, como a seguinte afirmação:

A codificação centrada no conteúdo é orientada para a separação dos *temas* mais frequentes que se mostram pertinentes ao nosso problema. Ela permite também definir vocabulário que a exprime. As categorias e os temas permitem que possamos abstrair e generalizar, combinando discursos muito individualizados, e ao mesmo tempo operar estatisticamente como se fossem questões e respostas. (MOSCOVICI, 2012, p. 32/33)

Os temas mais frequentes foram transformados, com auxílio da técnica de Análise de Conteúdo, em duas dimensões de análise. Dessa forma, procuramos transformar esses dados em algo conhecido, em outras palavras, fizemos a objetivação dos dados. Para Moscovici (2013, p.61), objetivar é transformar “algo abstrato em algo concreto”.

Para Abdalla (2008), a objetivação tem três momentos. O primeiro deles é a *construção seletiva*, quando são selecionadas as informações a respeito do objeto a ser representado. Outro momento é a *esquematização*, em que se organizam as representações e, finalmente, o da *naturalização*, que se trata da compreensão de como esses conceitos vão adquirindo materialidade.

Trabalhamos os dados, dividindo-os, desvelando os aspectos mais importantes, procurando os padrões. Quando acontece uma classificação, ocorre o que Moscovici chama de *ancoragem*, que transforma o desconhecido em referência. Cruzamos as informações coletadas nas entrevistas exploratórias e de aprofundamento e, também, por meio do

questionário aplicado, a fim de entendermos como foi a formação inicial desses professores. Como afirma Moscovici (2012, p.156), *ancoragem* ajuda a classificação das imagens criadas, atribuindo sentido às percepções dos professores. Como destaca, ainda, este autor (2012, p. 156): “A ancoragem designa a inserção de uma ciência na hierarquia dos valores e nas operações concretizadas pela sociedade”.

Partindo da *ancoragem*, é possível desvelar os problemas levantados pelos professores a respeito de sua formação inicial. Realizadas as pré-análises dos dados, determinamos duas dimensões de análise: a *Formativa* e a *Profissional*. A *formativa* preocupa-se com o percurso da formação inicial do professor e a *profissional* com o modo como a formação inicial contribuiu para a profissionalização docente.

De uma forma geral, quando ocorre a *ancoragem*, acontece uma classificação e, a partir dela, uma categorização, que contribui para a reconstrução das representações. Sobre o processo de *ancoragem*, Moscovici (2012, p.61) afirma que é um:

[...] processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nos pensamos ser apropriada... Ancorar é, pois classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.

Tendo em vista as falas dos professores, fizemos a classificação e categorização dessas falas e as transformamos nas categorias e unidades de sentido que estão explicadas no Quadro 20, a seguir.

Quadro 20- Das Dimensões e Categorias de Análise às Unidades de Sentido

Dimensão de Análise	Categorias de Análise	Unidades de Sentido
1ª Dimensão Formativa	Formação Inicial	1ª Saberes necessários à docência. 2ª O Estágio como articulação entre teoria e prática 3ª Opção pelo curso de Geografia.

2ª Dimensão Profissional	Desafios do início da carreira	1ª Obstáculos epistemológicos 2ª Dificuldades interrelacionais (relação professor/aluno) 3ª Escola como espaço de aprendizado profissional
---------------------------------	---------------------------------------	--

Fonte: Dados referentes às Entrevistas Exploratórias e de Aprofundamento e ao Questionário (APÊNDICES III a VIII).

Vala (2004, p.457) afirma que: “Os indivíduos não se limitam a receber e processar informação, são também construtores de significados e teorizam a representação social”. E neste capítulo buscamos apresentar e interpretar dados coletados por meio das entrevistas e do questionário e pensar a formação de Geografia sob a ótica desses professores.

O capítulo será assim estruturado: a análise da dimensão formativa, destacando a formação inicial, objeto de estudo desse trabalho, e, em seguida, a análise da dimensão profissional, destacando como a formação inicial contribuiu para o início da carreira.

4.1. Dimensão Formativa (1ª Dimensão de Análise)

O curso universitário nunca é o que esperamos, quase não condiz com nossas expectativas. (Professor 2, Quadro 16, APÊNDICE VI).

Pensando na fala do Professor 2, acima citada, reconhecemos que os professores têm expectativas e representações a respeito da formação inicial e nem todas as expectativas foram correspondidas. A importância da formação superior é reconhecida; porém, sentem que não foram suficientemente preparados para a docência.

A fase de preparação para a docência, aqui chamada de formação inicial, é muito importante para se entender os problemas da educação. Na fase de coleta de dados, ouvimos trinta e dois (32) professores de Geografia, que trabalham na rede pública estadual na cidade de Santos: três (03) em entrevistas exploratórias; vinte e cinco (25) professores que responderam ao questionário; e quatro (04) que participaram das entrevistas de aprofundamento.

Conhecidas as respostas dos professores, esses passaram a se constituir em indicadores, que nos levaram a criação das categorias. Moscovici (2010, p.125) afirma que “nossas representações são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências

que vivemos das coletividades as quais pertencemos”.

Como buscamos as representações sociais mais importantes dos professores, agrupamos as falas dos sujeitos na categoria - *Formação Inicial* -, que se subdivide em três unidades de sentido: Saberes necessários à docência; o Estágio como articulação entre a teoria e a prática; e a Opção pelo curso de Geografia. Em seguida, elaboramos os Quadros 21, 22 e 23, em que quantificamos as percepções dos professores. Esses Quadros estão mais adiante.

4.1.1 Saberes Necessários à Docência (1ª Unidade de sentido)

As faculdades deveriam ter aulas de como dar aulas quando se é iniciante. (Professor 21, Quadro 29, APÊNDICE VI).

Sim, é muito óbvio que as faculdades deveriam preparar os professores iniciantes para a docência, seria o mínimo esperado das universidades, mas na realidade isso não tem acontecido. Recorremos a Mizukami (2004, p.4), para entender quais são os saberes necessários à *docência*. A autora afirma que o professor precisa ter conhecimento do conteúdo específico da disciplina, “quando se fala de conhecimentos de conteúdos específicos, fala-se ao mesmo tempo de dois tipos de conhecimentos: o conhecimento substantivo para ensinar e o conhecimento sintático para ensinar”. Para os entrevistados o conhecimento do conteúdo de Geografia tem sido abordado de maneira satisfatória pelas universidades, porém o conhecimento “para ensinar” descrito pela autora tem sido negligenciado.

Se o Curso de Licenciatura em Geografia não tem conseguido preparar para a docência, interessa-nos saber: quais as representações que os professores têm a respeito da formação inicial? O que o Curso realmente contribuiu para esta formação? Quais conhecimentos foram adquiridos na Universidade? Em outras palavras: sobre como a formação inicial auxiliou no domínio desses conhecimentos?

A respeito da formação inicial os professores falam:

Algumas aulas dentro do curso de Geografia eram muito boas, os professores estimulavam às aulas, o debate, a discussão das situações. (Professor 1, Quadro 3, APÊNDICE IV).

Eu estudei em um *campus* fantástico, onde o Departamento de Geografia era e ainda é muito respeitado. (Professor 2, Quadro 3, APÊNDICE IV).

A ótima formação com alguns professores. (Professor 13, Quadro 16, APÊNDICE VI).

Tive bons professores, incentivo à leitura, à escrita, à educação ambiental, questionadora e criativa. (Professor 17, Quadro 16, APÊNDICE VI).

A Geografia traz uma visão de mundo, e isso me satisfaz tanto na profissão como na vida pessoal. (Professor 19, Quadro 16, APÊNDICE VI).

Os professores entrevistados reconhecem a importância da formação inicial para a sua profissão. Segundo Santos (2012, p.358): “os estudiosos concordam que a docência é uma atividade profissional e requer formação especializada, ou seja, necessita de conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente”. Os professores também entendem a importância que essa formação especializada deve acontecer nas faculdades e universidades.

Dois importantes representações aparecem nas palavras dos professores: a universidade foi muito importante para sua formação profissional e os professores foram fundamentais em sua formação. As universidades assumem, então, o papel importante na formação desse professor que saiba ensinar Geografia.

A questão da influência de “bons professores”, auxiliando a formação inicial, também aparece muito fortemente nas falas dos professores. A figura do professor é associada à qualidade da universidade e da formação inicial.

Outro ponto levantado pelos professores entrevistados diz respeito às matérias de licenciatura, que, segundo eles, mostram-se muito teóricas e distantes da realidade da sala de aula.

Tinha aula de Didática. Era um professor, homem, ele trabalhava com textos, mas na realidade da sala de aula, ele nunca falou sobre esse assunto. (Professor 1, Entrevista 1, APÊNDICE II).

As vinculadas à educação são as que menos gostei. Eu já dava aulas. Discutia educação com pessoas que nunca entraram numa sala de aula. (Professor 1, Quadro 2, APÊNDICE VIII).

Bom, eu não gosto muito das pedagogias, não sou muito fã, embora sejam importantes. (Estudante 2, Quadro 2, APÊNDICE VIII)

[...] Muita teoria, por exemplo: Piaget disse isso, fulano disse aquilo...muita teoria”. (Estudante 1, Quadro 2, APÊNDICE VIII).

De novo aparece, na fala dos professores, a forte influência da faculdade, denotando uma forte percepção de que a Universidade é fundamental na formação dos professores. Mas, por outro lado, as disciplinas pedagógicas, que deveriam auxiliar os professores em sua prática docente, aparecem como disciplinas teóricas e de importância menor.

A opinião dos professores coincide com a de Costa e Vlach (2007, p. 3), que afirmam:

Deste modo, constitui-se fato observável e não raramente frequente, a denúncia de que os cursos de licenciatura não incluem satisfatoriamente, entre seus elementos de estudo, os problemas das escolas públicas do ensino fundamental e médio, ou seja, a relação ensino e pesquisa nem sempre privilegia a relação teoria e prática.

A ligação entre teoria e prática também poderia ser feita por meio do estágio supervisionado. Essa é outra questão que apareceu na fala dos professores, e está melhor explicitada na unidade de sentido a seguir.

4.1.2 Estágio como articulação entre teoria e prática (2ª Unidade de Sentido)

[...] Discutia educação com pessoas que nunca entraram numa sala de aula. Se entraram, faz muito tempo, não sabem a realidade social, não sabem que não é uma questão de pedagogia [...] (Professor 1, Quadro 2, APÊNDICE VIII).

Os professores, como o professor da epígrafe anterior, sentem que existe uma distância entre a Universidade e a Escola de ensino fundamental e médio. E, assim como esse professor, outros fazem importantes reflexões sobre a questão do estágio obrigatório, e essas reflexões se convertem em representações, porque, segundo Moscovici (2012, p. 9), “os membros de uma sociedade refletem sobre sua experiência e conduta”. As reflexões, aqui expressas, apontam para o distanciamento entre a teoria e a prática nas Universidades.

A percepção principal em relação à questão da teoria e prática dos professores é que a universidade foi importante para a formação, mas foi uma formação teórica, sem articulação entre teoria e prática. O estágio supervisionado obrigatório não tem dado conta de fazer essa articulação. O resultado é que os professores desqualificam as disciplinas pedagógicas, porque não consideram que elas sejam capazes de refletir a realidade da sala de aula e também não aproveitam o período de estágio para fazer essa reflexão. Abdalla (2012, p.274) afirma que: “[...] assim, há um distanciamento entre a teoria e a prática que não possibilita reflexões que possam dar suporte ao trabalho docente no cotidiano escolar”.

Alguns professores opinam que o fato de já darem aulas os “livrou” de fazer o estágio supervisionado. A seguir, estão algumas impressões dos professores a respeito do estágio:

Sim, fiz estágio na própria escola estadual onde eu comecei a dar aulas, as professoras assinavam as fichas de estágio. (Professor 1, Quadro 3, APÊNDICE IV).

Não fiz já me assinaram porque eu comecei a dar aulas. (Professora 3, Quadro 3, APÊNDICE IV).

Não fiz, mas desde o ano passado já estou dando aulas como categoria O, não sei se preciso fazer estágio. (Estudante 1, Quadro 2, APÊNDICE VIII).

Quem já está lecionando não precisa fazer estágio? Essa é uma questão bastante discutível, o estágio é um momento privilegiado de aprendizado e reflexão. Sobre a importância do estágio, Abdalla (2012, p. 275) afirma que: “é fundamental a *prática de pesquisa* no desenvolvimento dos estágios, de forma a integrar o estagiário em situações reais vividas e nos processos decisórios dos diferentes agentes pedagógicos”.

Os professores entrevistados e respondentes do Questionário parecem não ter certeza da importância do estágio e sentem falta de conhecimento a respeito da prática da sala de aula. Algumas percepções dos professores sobre o estágio estão transcritas abaixo:

Na faculdade aprendi apenas o conteúdo, faltou prática. (Professor 1, Quadro 19, APÊNDICE VI).

Penso que os cursos de Licenciatura são deficientes, pois saímos da Universidade com habilitação para a docência, com conteúdos exigidos, porém muito longe da prática e das abordagens da sala de aula. (Professor 16, Quadro 19, APÊNDICE VI).

Aprendi praticando como professor-aluno. Na época, era permitindo lecionar desde o 2º semestre do curso. (Professor 25, Quadro 19, APÊNDICE VI).

A representação que aparece da fala dos professores desde os que estão no fim da carreira até os que ainda estão se formando é que o estágio não é importante e que pouco ou nada contribuiu para a formação. Entendem que o estágio está distante da realidade da sala de aula. Quando, na verdade, deveria ser o ponto de encontro entre o estudante universitário e a sala de aula. Charlot (2008, p.95) entende que: “eu sei que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela”.

Dessa maneira os professores parecem concordar com Callai (2013, p.16), quando afirma que:

É muito claro, entretanto, que no caso do professor está superada aquela proposição de que este não precisava dominar o conhecimento próprio da Geografia, na suposição equivocada de que o mais importante era a forma de ensinar.

Podemos interpretar as falas dos professores à luz de Charlot (2008) e Callai (2013), entendendo que eles precisam ter o conhecimento da disciplina e os conteúdos teóricos desde que esses conhecimentos façam sentido. Os professores não sentem que a formação foi capaz de formá-los para poder ensinar Geografia. Sentem que seus cursos de graduação foram muito teóricos e distantes da realidade, pois a teoria não fez sentido. As pesquisas a respeito da graduação no Brasil apontam para esse mesmo ponto. Por exemplo, Gatti (2010, p.1374) afirma que: “os cursos de licenciatura têm reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes”.

Outra questão levantada sobre a categoria da formação inicial e discutida mais adiante é sobre a opção pelo curso de Geografia. Essa questão nos parece fundamental, pois como já dito no Capítulo 1, existe uma falta de professores de Geografia. Lembrando que, segundo o MEC (BRASIL, 2007), faltavam 17.580 professores de Geografia no Brasil, no ano de 2001. Algumas políticas de formação de professores e valorização da carreira têm sido implementadas pelo MEC, para evitar que o Brasil fique sem professores nos próximos anos. Dentre elas, como a Resolução nº 2, de 01/07/2015, que determina mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior e aumento de vagas nos cursos de licenciatura, nas Universidades Federais. Com essas medidas, o Governo Federal busca fazer com que a opção pelo magistério volte a ser uma opção interessante para os jovens brasileiros.

4.1.3. Opção pelo curso de Geografia (3ª Unidade de Sentido)

É uma ciência dinâmica com muitas informações no mundo atual. (Professor 8, Quadro 25, APÊNDICE VI).

Para iniciar a conversa sobre a profissão, sempre perguntamos aos entrevistados por que escolheram Geografia como disciplina. As informações obtidas estão organizadas no Quadro a seguir.

Quadro 21 - Categoria da Escolha Profissional

Respostas	Número de professores
Escolha pela docência / influências	
Sempre quis ser professor	10
Influência de outros professores/ familiares	14

Opção de trabalho	3
Escolha pela Geografia	
Gosto por questões internacionais/geopolíticas	4
Influência de professores	11
Por que faltava professor na área	3
Os saberes da Geografia	
Assuntos atuais e da realidade	12
Disciplina dinâmica	4
Relação do humano com a natureza.	4

Fonte: Dados referentes às Entrevistas prévias e aprofundamento e Questionário.

A opção pelo magistério está em baixa atualmente, pois a carreira docente não tem atraído muitos jovens. A opção pela Geografia é mais rara ainda. Perguntado aos entrevistados o porquê da opção pela Geografia, a representação que aparece fortemente, na fala dos professores, é a questão da influência de outros professores e das questões ligadas a atualidades. No Questionário, onze (11) professores afirmam que optaram pela Geografia devido à influência de algum professor, como atestam as frases dos próprios professores a seguir:

Nos meus professores do ginásio e do colegial da escola pública, não havia recursos midiáticos. Porém, eram capazes de nos encantar e querer saber sempre mais. (Professor 16, Quadro 24, APÊNDICE VI).

Influência da minha irmã mais velha e de professores do Ensino Médio. (Professora 3, Quadro 4, APÊNDICE IV).

O Professor Luciano, que como eu, também estudou no João Otávio e ele foi meu professor nessa escola [...] (Estudante 2, Quadro 3, APÊNDICE VIII).

Voltamos à questão da presença de bons professores. Os professores destacam, na sua fala, que o ponto positivo das universidades foi a presença de bons professores e, também, na opção pela profissão, destacam a influência dos professores.

Em relação à escolha profissional a maior parte dos professores decidiu-se pelo magistério, assim como pela Geografia por influência de algum professor ou familiar. E os principais saberes da Geografia, destacados pelos professores, são os assuntos da realidade atual e os que ligam aspectos da natureza com o humano. Quando exprimem a opinião sobre a questão da importância dos professores, em sua vida acadêmica, estão criando uma imagem, uma representação. Sobre a opinião, Moscovici (2012, p. 43) afirma: “Sabe-se que a opinião é, por um lado, uma fórmula socialmente valorizada à qual um sujeito adere e, por outro lado,

uma tomada de posição sobre um problema controverso [discutido] da sociedade”.

A decisão de fazer Geografia foi tomada por influência de professores. Mas, atualmente, os professores não têm conseguido exercer essa influência sobre seus alunos. Até porque alguns professores entrevistados (quatorze no total) admitem que gostariam de mudar de emprego e todos eles reconhecem que a profissão tem muitos problemas. Os problemas enfrentados na carreira do magistério serão discutidos na Dimensão Profissional, próximo item.

4.2. Dimensão Profissional (2ª Dimensão de Análise)

[...] Aprendi a dar aula quando, de fato, ingressei na carreira. No meu dia a dia, na sala de aula. Aprendo na verdade todos os dias algo novo. (Professor 16, Quadro 19, APÊNDICE VI).

Outra dimensão de análise que selecionamos a partir dos dados foi o da *Dimensão profissional*, com a categoria - *Desafios do Início da Carreira* -, subdividido em três unidades de sentido: *obstáculos epistemológicos*, *dificuldades interrelacionais* e a escola como espaço de aprendizagem profissional.

Os professores relatam que o início da carreira foi cheio de desafios e que a *escola foi o lugar onde realmente se tornaram professores*.

Nas entrevistas prévias, os resultados obtidos apontam para questões ligadas à falta de conhecimento em relação à carreira, a falta de orientação a respeito da profissão e a falta de material didático. As questões levantadas como problema pelos entrevistados das entrevistas prévias voltam a aparecer nos questionários e nas entrevistas de aprofundamento, levando-nos a concluir que alguns problemas relativos à formação de professores não foram resolvidos, permanecem até hoje.

A partir das entrevistas, percebemos que os professores sentem a distância entre a teoria e a prática da sala de aula. Não conseguiram resolver as questões práticas durante a formação, que consideram muito teórica e pouco prática.

A maioria dos professores não sentiu dificuldades em relação ao conteúdo de Geografia, mas quando perguntado sobre as aulas, alguns relatam a respeito das dificuldades de trabalhar alguns desses conteúdos na sala de aula.

Outro ponto destacado é que todos sentem dificuldades em relação aos alunos, sentem

os alunos despreparados, desinteressados e assumem que têm dificuldades de manter a disciplina em sala de aula.

As imagens e representações que emergem da opinião dos professores são muito fortes e remetem à falta de informação em relação à realidade educacional, principalmente da realidade das escolas públicas. Moscovici (2012, p.44) diz que: “[...] essas imagens são espécies de ‘sensações mentais’, impressões que os objetos ou pessoas deixam em nosso cérebro”.

No Quadro 22, a seguir estão resumidas as principais questões sobre o início de carreira, levantados pelos professores.

Quadro 22 - Categoria Profissional: Desafios do Início da Carreira

Respostas	Número de professores
Obstáculos epistemológicos	
Falta de material	4
Insegurança em relação ao conteúdo	13
Estrutura da escola pública	6
Problemas em relacionais	
Problemas em relação aos alunos	17
Problemas em relacionar-se com outros profissionais	3
Falta de apoio da equipe gestora	6
A escola é o lugar onde se aprende a dar aulas	
Não contar com material	6
Alunos que não tem formação mínima	13
Número reduzido de aulas semanais	3

Fonte: Dados referentes às Entrevistas Exploratórias e de Aprofundamento e aos Questionários.

4.2.1 Obstáculos Epistemológicos (1ª Unidade de Sentido)

Falta estrutura nas escolas estaduais. (Professor 10, Quadro 25, APÊNDICE VI).

A denúncia da total falta de estrutura das escolas públicas é uma situação muito recorrente na fala dos professores, que se sentem pouco preparados e não contam com uma estrutura física ou humana capazes de auxiliar o período de iniciação profissional,

considerado um período importante.

Nono e Mizukami (2006, p.2) afirmam que o início da carreira docente é um período de sobrevivência e descobertas. Estas são as suas palavras:

O aspecto de sobrevivência tem a ver com o “choque da realidade”, com embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos, etc. (NONO; MIZUKAMI, 2006, p.2)

Essas dificuldades relatadas pelos autores acima aparecem na fala dos professores, quando perguntados sobre quais as principais dificuldades encontradas no início da carreira. E eles respondem que se sentem despreparados para enfrentar a sala de aula. Algumas impressões dos professores estão relatadas a seguir:

Falta de prática, dificuldade de relacionamento com os alunos e outros profissionais da área. (Professor 4, Quadro 23, APÊNDICE VI).

Saber as mazelas que existem no sistema [...] (Professor 3, Quadro 4, APÊNDICE IV).

Pouca idade, inexperiência, pouca bagagem de conhecimento. (Professor 25, Quadro 23, APÊNDICE VI).

O conteúdo não tem problema, as dificuldades estão ligadas à realidade das escolas com salas muito lotadas, sem material físico, não tem sala de vídeo, não tem material para o uso. [...] Mas na verdade o que mais incomoda é a questão de como se comportar e se relacionar na sala de aula com os alunos... (Professor 1, Quadro 3, APÊNDICE VIII).

Os obstáculos epistemológicos relatados pelos professores se relacionam à questão da formação inicial considerada insuficiente, teórica demais e distante da realidade das salas de aula, como já mencionamos anteriormente. Os professores também relatam outra situação que dificulta o trabalho, que é a falta de conhecimento mínimo por parte dos alunos. Espera-se que um aluno de Ensino Fundamental II, domine a leitura e escrita e tenha entrado em contato com conceitos básicos de Geografia. Mas essa não é a realidade encontrada pelos professores entrevistados.

As respostas dos professores a respeito dos desafios da carreira revelam importantes representações. Muitos professores relatam a insegurança em relação ao conteúdo de Geografia. A maioria relata como maior desafio os problemas relacionais com os alunos e falta de formação mínima dos mesmos; isto é, os alunos ainda não sabem ler corretamente

quando chegam até eles.

Os professores se mostram bastante incomodados com a situação da escola pública, que não dá condições de desenvolver-se profissionalmente. Silva Júnior (1993, p. 101), afirma que:

Os trabalhadores da escola pública, não são, porém, indiferentes aos problemas de desatualização e da formação inadequada. A própria adversidade das condições objetivas acaba operando em favor de sua subjetividade, ou seja, em favor de seu desenvolvimento pessoal.

O descontentamento com as questões da estrutura da escola pública se refletem nos problemas interrelacionais que serão tratados, a seguir, e acabam gerando a conclusão de que a escola é o lugar onde aprendem a profissão de professor, como destaca Abdalla (2006), apesar de todos os problemas.

4.2.2 Dificuldades Interrelacionais (2ª Unidade de Sentido)

[...] me sentia despreparada para enfrentar a sala de aula sozinha. (Professor 21, Quadro 23, APÊNDICE VIII).

Duas questões chamam a atenção na fala da professora da epígrafe acima: o enfrentamento e a solidão da sala de aula. Essa sensação aparece nas entrevistas e questionários. “Enfrentar” e “sozinho” são duas palavras recorrentes no vocabulário dos professores.

Fanfani (2007) alerta para o distanciamento da imagem ideal que os docentes fazem de sua função e a realidade de sua prática e as decepções causadas por esse distanciamento. No mesmo artigo, o autor chama atenção para o fato de que, na América Latina a sociedade espera mais da Escola do que ela é capaz de dar. Isso, também, causa um mal estar nos professores.

A principal dificuldade relatada pelos professores e que, também, foi uma das dificuldades, que estimularam essa pesquisa, diz respeito ao relacionamento dos professores com os alunos. Nono e Mizukami (2006) demonstram, em suas pesquisas, que os professores iniciantes têm dificuldade de dominar sala de aula, de trabalhar com crianças com dificuldade de aprendizado e desenvolver conceitos com seus alunos. Elas afirmam que:

Para as iniciantes, a falta de domínio de conhecimentos teóricos e a falta de relação entre tais conhecimentos e a prática cotidiana geram insegurança no enfrentamento de diferentes situações de ensino, despreparo para criar ou improvisar atividades estimuladoras aos alunos com dificuldades de aprendizagem e desinformação sobre conteúdos e metodologias específicos da Educação Infantil e da Educação Especial. (NONO; MIZUKAMI, 2006, p.5)

Esse sentimento de despreparo, de enfrentamento e de solidão são citados pelos professores dessa pesquisa, quando perguntados sobre os problemas na sala de aula.

Enfrentar os alunos. (Professor 11, Quadro 23, APÊNDICE VI).

Ser capaz de enfrentar uma sala de aula com crianças e adolescentes e um currículo para cumprir, deparando-se com as mais diversificadas realidades econômicas e sociais. Ter o desejo de transmitir a informação e a possibilidade de transformar a realidade por meio do conhecimento [...] Lidar e compreender a indisciplina na sala de aula. (Professor 16, Quadro 23, APÊNDICE VI).

Indisciplina, nível muito baixo de escolaridade da classe. (Professor 2, Quadro 23, APÊNDICE VI).

Uma coisa que me incomodou me incomoda, apesar de eu já saber que seria assim, né? É a falta de interesse por parte do aluno. (Estudante 2, Quadro 3, APÊNDICE VIII).

Esses relatos nos remetem à questão colocada por Charlot (2008), quando o autor afirma que a questão fundamental do professor hoje é sobreviver na profissão e, para isso, ele precisa desenvolver mecanismos de sobrevivência. Estas são as palavras de Charlot (2008, p.104): “Isto não é uma questão de princípio, é a realidade: sobreviver psicologicamente, sobreviver na sua identidade profissional e, às vezes, sobreviver fisicamente não é? Este é o ponto de partida”.

Nossos professores estão sobrevivendo e buscando, na escola, meios para melhorar sua formação e sua atuação profissional. O próximo Quadro trata da escola como atividade profissional e como local de formação do professor.

Quadro 23 Categoria Profissional: Escola e Atividade Profissional

Respostas	Número de professores
Escola como espaço de aprendizagem profissional	
A faculdade de Geografia foi importante para o enfrentamento dos desafios do início de carreira?	32
As disciplinas pedagógicas contribuíram para atividade profissional	9
Aprendi a dar aula na prática profissional	25
Modelos de referência	
Espelha-se em professores para dar aulas	19
Vínculo com a escola pública	
Efetivo	21
Contratado F	2
Contratado O	9

Fonte: Dados referentes às Entrevistas Exploratórias e de Aprofundamento e ao Questionário.

Os professores acreditam que sua preparação para docência aconteceu dentro da sala de aula, como já dito anteriormente, e atribuem muita importância à prática da sala de aula. Aprofundaremos esse entendimento, analisando a terceira unidade de sentido: *a escola como espaço de aprendizagem profissional*.

4.2.3 Escola como espaço de aprendizagem profissional (3ª Unidade de Sentido)

Acho que você só aprende a dar aulas, quando você assume a sala de aula.
(Professor 21, Quadro 19, APÊNDICE VI).

Todos os professores entrevistados reconhecem a Universidade como o lugar principal para a sua formação e para o enfrentamento dos desafios do início da carreira, mas a maioria afirma que se tornou professor na escola, na prática. Também, fica evidente que os professores se espelham em outros professores para dar aulas.

Nesse ponto, todos concordam com Abdalla (2006, p.24), que vê a escola como contexto de ação e formação do professor, lugar onde os professores aprendem sua profissão. Segundo a autora, a escola deve ser tratada como espaço possível para expressar as necessidades de seus atores e possibilitar a formação/construção de sua identidade profissional.

Abaixo seguem algumas das percepções/ representações dos professores:

Eu comecei a aprender a dar aula na prática, na verdade. (Professor 1, Quadro 4, APÊNDICE IV).

No dia a dia, na sala de aula. (Professor 4, Quadro 19, APÊNDICE VI).

Dando aulas nas escolas públicas e particulares. (Professor 8, Quadro 19, APÊNDICE VI).

[...] Aprendi a dar aula quando de fato ingressei na carreira. No meu dia a dia na sala de aula. Aprendo na verdade, todos os dias algo novo. (Professor 16, Quadro 19, APÊNDICE VI).

Não aprendi em nenhum lugar e com ninguém apenas faço porque gosto e adoto uma postura muito pessoal. (Professor 22, Quadro 19, APÊNDICE VI).

Aprendi praticando como professor/ aluno. Na época era permitido lecionar desde o 2º semestre do curso. (Professor 25, Quadro 19, APÊNDICE VI).

No primeiro ano de faculdade, eu já peguei aulas, aprendi na sala de aula. (Estudante 1, Quadro 3, APÊNDICE VIII).

Abdalla (2006, p.94) afirma que “do encontro do professor com o conhecimento é que se traduz o trabalho docente”. Os professores entrevistados relatam que esse encontro só acontece nas salas de aula, quando estão exercendo a profissão.

A sensação de que se aprende a ser professor, somente na sala de aula, não é completamente real, como já dito. É importante ressaltar que a formação para o magistério é processo lento e contínuo, que acontece desde o primeiro encontro com a escola e continua sempre. Sobre essa questão, Silva e Almeida (2015, p. 10) também afirmam que:

Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda vida alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida.

Por esse motivo retornamos a Moscovici (2012, 49), que afirma: “O que vemos e sentimos, de certa forma, está repleto de invisível e de coisas que são provisoriamente inacessíveis aos nossos sentidos”. Os professores veem as deficiências de sua formação, sentem as dificuldades reais das escolas, mas não conseguem entender a continuidade do processo de aprender a ensinar.

A escola é, portanto, não só o lugar de atuação do professor, mas ela aparece também como lugar de formação, o lugar onde o professor deveria continuar aprendendo. E como a

escola apresenta obstáculos de todas as naturezas, obstáculos físicos, materiais, epistemológicos, relacionais, os professores relatam que não conseguem superar essas dificuldades para melhorar a sua formação.

Para fechar esse capítulo, gostaríamos de destacar que, realizada a análise e classificação dos dados, chegamos a alguns pontos. Em relação aos sujeitos da pesquisa, tivemos trinta e dois (32) professores envolvidos na pesquisa, sendo dezesseis (16) homens e dezesseis (16) mulheres, demonstrando equilíbrio de gênero. Vinte e dois (22) dos professores eram casados, nove (09) solteiros e um (01) viúvo. Vinte e três (23) professores têm mais de quarenta anos de idade, seis (06) têm de 30 a 40 anos e três (03) têm menos de 30 anos. O que confirma a questão levantada no início do trabalho sobre a opção pelo magistério não ser feita pelos jovens atualmente.

Em relação à formação, vinte e cinco (25) são formados em Geografia, quatro (4) em História, um (1) em Estudos Sociais e dois (2) são estudantes de Geografia. Vinte e quatro (24) professores se formaram em faculdades ou universidades privadas, quatro (04) em universidades públicas e quatro (04) em E.A.D. As Universidades credenciadas é que formam os professores.

Esses professores escolheram Geografia por influência de outros professores ou familiares (19). Consideram a temática importante para a formação de alunos, também, consideram que tiveram uma boa formação em Geografia, mas não nas matérias pedagógicas.

Sobre os pontos positivos da formação universitária, dezoito (18) professores apontaram como ponto forte a presença do que eles chamaram de “bons professores”; seis (6) apontaram as relações que estabeleceram com colegas de curso, como o principal ponto positivo da formação; dez (10) destacaram, como importante, as aulas práticas ou de campo; e três (3) indicaram que a faculdade/universidade aumentou o repertório cultural.

Em relação aos pontos negativos: quatro (04) responderam que não encontraram nada de negativo na formação; outros seis (06) apontaram como negativo a existência de “maus professores” na universidade; seis (06) apontaram problemas no currículo, destacando a formação inadequada na Geografia Física ou na Humana; dez (10) destacaram a falta de recursos financeiros da instituição, desorganização do curso, falta de ligação entre teoria e prática; e um (01) professor destacou o baixo salário, não especificando se dos professores formadores ou dos professores nas escolas.

Sobre o estágio obrigatório, vinte e oito (28) afirmam que fizeram o estágio obrigatório realizado durante a graduação, só quatro (04) afirmaram que não fizeram estágio durante a graduação. Em seguida foi perguntado se o *estágio* e a faculdade ensinaram aos

professores a ministrar as aulas: apenas três (3) dos entrevistados consideram que o estágio ensinou a desenvolver aulas e dezenove (19) respondem que não aprenderam nem na faculdade nem no estágio.

Apesar de o estágio ser desqualificado na fala dos professores, devemos retomar a sua importância, que é o momento capaz de fazer a ligação da teoria estudada durante a formação e a realidade da sala de aula. Sobre o estágio, Pimenta (2012) afirma:

A atividade teórica é a que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente. Retomando Marx, não basta conhecer e interpretar o mundo. É preciso transformá-lo. (PIMENTA, 2012, p.105)

Ao desconstruir as entrevistas e o questionário para a análise do conteúdo, destacamos as dimensões *formativa* e *profissional* e chegamos ao pensamento dos professores que se traduziram em pensamento de um grupo, ou seja, em representações sociais, conforme Moscovici (2012). Sobre a formação inicial, destacam que ela foi importante, mas muito teórica e não suficiente para prepará-los para os desafios da carreira. Na *dimensão profissional*, os professores teorizaram sobre algumas informações que são consideradas senso comum, como o lugar onde aprenderam a ministrar aulas é na escola, na prática.

Considerações Finais

A Aula de Geografia deveria ser dada em viagem permanente.
(DRUMMOND DE ANDRADE, 1990, p.78)

Ao iniciarmos essa pesquisa, intencionamos acalmar e responder a algumas inquietações importantes que nos têm acompanhado ao longo de nosso processo de se tornar professor. Entre elas, as mais relevantes estão ligadas à formação inicial de professores.

A formação atual dos professores tem atendido às inquietações e às necessidades da escola? Dos alunos? E dos próprios professores? O que o professor precisa conhecer? Como o professor se forma? Quais saberes são importantes para a formação de professores? Como esses saberes são adquiridos?

Como essas questões têm sido amplamente discutidas na academia e não têm chegado às escolas de ensino fundamental e médio, buscamos fazer um caminho contrário, escutando as representações sociais dos professores de Geografia a respeito da formação inicial e como essa formação auxiliou no início de carreira. E, a partir das representações, colaborar com as discussões acerca dos investimentos em formação de professores.

Apoiados em Moscovici (2012) e Abdalla (2008), buscamos construir as representações junto com os professores, que ao mesmo tempo em que constroem suas representações, vão modificando sua prática e adquirindo novas representações.

A questão que nos fez pensar e repensar: quais as representações sociais do professor de Geografia a respeito de sua formação? Examinamos, então, a questão da formação inicial sob a ótica das Representações Sociais formuladas por Moscovici (2012), que considera a representação como uma preparação para a ação. A formação inicial é a preparação para a atividade profissional.

Iniciamos a pesquisa pela questão da formação inicial, mostrando que existem muitos autores tratando dessa temática e que eles apontam para uma necessidade de transformar essa formação em preparo real para a docência. Para isso, sugerem uma formação que leve em conta o conhecimento da disciplina, conhecimentos pedagógicos, além do conhecimento social de sua profissão. Também apontam para a necessidade do professor ser reflexivo, flexível, cooperativo, dinâmico, entre outros aspectos, como afirmam os autores citados no Capítulo 1: Nóvoa (1992), Freire (1996), García (1999, 2012), Abdalla (2006), Almeida e Biajone (2007), Saviani (2011), Tardif (2012), Zeichner (2013).

A necessidade maior de professores, devido ao aumento das matrículas no ensino fundamental e médio, fez com que acontecessem mudanças na Legislação brasileira. Essa legislação relativa à formação inicial não tem propiciado o desenvolvimento de cursos que formem professores com o perfil acima citado; pelo contrário, em muitos casos, tem favorecido cursos preparatórios de baixa qualidade, que fragmentam o conhecimento, criando professores técnicos com baixo nível de conhecimento.

A formação do professor de Geografia sofre esses mesmos problemas, e com alguns agravantes, como o fato da disciplina não atrair muitos jovens e devido à formação de professores de Geografia ser relativamente nova no Brasil.

Como já mencionamos, a ciência geográfica é muito antiga, nasce com Estrabão na antiguidade clássica, como uma disciplina voltada ao entendimento do espaço. Mas se consolida, de fato, com a Instituição dos Estados Nacionais da Idade Moderna, quando esse Estado emergente precisa de uma ciência para legitimar a noção de territorialidade e de nacionalidade. A Geografia, então, passa a ser o instrumento de legitimação dos Estados Nacionais.

No Brasil ela também surge como uma necessidade de se criar um país novo durante o período colonial. Porém, a formação de professores só começa efetivamente, a partir da década de 1930, com criação de universidades. E se desenvolve muito até a década de 1960, quando acontece o Golpe Militar e a Geografia acaba perdendo importância, sendo desvalorizada e trocada pela disciplina de Estudos Sociais. A formação de professores também sofreu um Golpe, criando-se o que se chamou de Licenciatura curta, para a formação da disciplina de Estudos Sociais, que englobava conhecimentos de História e Geografia, mas que na realidade descaracterizou as duas.

Com o fim da Ditadura Militar, na década de 1980, a Geografia passa por importantes transformações. Essas transformações começam a refletir nas escolas, na década de 1990, quando se busca trabalhar a Geografia como uma ciência que leve o aluno a fazer a crítica do seu espaço. Nas escolas públicas do estado de São Paulo, as transformações da Geografia e de outras disciplinas geram uma Proposta Curricular integrada, que começa a ser implantada, em 2008, e que ainda está sendo usada. Atualmente, não mais uma Proposta, mas um guia curricular usado em toda a rede estadual.

Voltando à questão da formação de professores, lembramos que todas essas transformações se refletiram nas políticas de formação de professores e que hoje se busca valorizar as licenciaturas tanto como o bacharelado. E destacamos, ainda, a importância de que o professor precisa saber tanto da Geografia, e da forma de como ensiná-la.

Também é fundamental se destacar a importância de se ensinar Geografia no ensino médio e fundamental, pois essa disciplina contribui com a formação dos estudantes, trazendo para seu entendimento a questão do espaço, principalmente desse espaço produzido e transformado pelo homem por meio de seu trabalho.

Como pretendíamos ouvir os professores sobre sua formação, buscamos apoio na Teoria das Representações Sociais/TRS, proposta por Moscovici (2012), que foi criada para explicar as Representações Sociais em Psicanálise, mas que rapidamente passou a ser usada em outras ciências sociais, tendo em vista que as Representações Sociais são usadas para designar a especificidade do pensamento social.

Entendemos que os professores já entram na universidade, com representações a respeito do que é ser professor e sobre o que é Geografia. Mas durante o processo de formação essas representações vão se modificando, recebendo influências de outros sujeitos, de outros grupos. E, aos poucos, os professores vão tomando consciência da formação e criando um posicionamento diante dela, transformando, então, suas representações pessoais em representações sociais.

Desde o início do trabalho, declaramos que se trata de uma pesquisa qualitativa, na medida em que buscamos coletar os dados diretamente com os professores, em um diálogo direto entre investigadores e investigados. Buscamos coletar e entender os dados em toda sua complexidade.

Passamos por várias etapas para chegar ao fim desse trabalho. Iniciamos com um levantamento da bibliografia disponível sobre formação inicial, formação inicial no Brasil, formação em Geografia, sobre a disciplina de Geografia, a respeito da pesquisa qualitativa, da Análise de Conteúdo e das Representações Sociais.

Passamos para a etapa de coleta de dados, começando pela escolha dos sujeitos da pesquisa. Escolhemos, como sujeitos, professores de Geografia que estão trabalhando em escolas públicas estaduais na cidade de Santos, SP. Nas primeiras entrevistas, denominadas exploratórias, procuramos três professores efetivos do estado de São Paulo, que tinham se formado há mais de vinte anos e que tinham grande experiência na carreira de magistério. De posse dos dados obtidos com essas entrevistas, elaboramos um questionário, que foi repondido por vinte e cinco (25) professores da rede pública estadual. Com a finalidade de aprofundar alguns pontos, elaboramos um roteiro de entrevista, que foi realizada com dois professores recém-formados e com dois alunos de graduação em Geografia. Escolhemos professores da rede pública estadual, levando em conta o tamanho da rede e a importância da mesma.

De posse de todos os dados, passamos à etapa de seleção dos conteúdos que nos interessavam para se chegar às representações dos professores. Para auxiliar nosso trabalho, usamos a técnica de Análise do Conteúdo (BARDIN, 2007), que é uma técnica que permite ao pesquisador fazer inferências sobre os dados.

Definimos duas dimensões para a Análise do Conteúdo: a dimensão *formativa* e a *profissional*. Na *dimensão formativa* destacamos a categoria de análise da *formação inicial*, dividida em três unidades de sentido: *saberes necessários à docência*; *o estágio como articulação entre teoria e prática*; e a *opção pelo curso de Geografia*.

Na *dimensão profissional*, a partir da categoria de análise - *desafios do início da carreira* - foram destacadas três unidades de sentido: *obstáculos epistemológicos*; *dificuldades interrelacionais* (relação professor/aluno); e a *escola como lugar de aprendizado profissional*.

Os resultados obtidos na pesquisa apontam que os professores dão uma grande importância à formação inicial, reconhecem a importância da formação pedagógica, mas afirmam que a instituição superior é tradicional e conteudista e não tem atendido a todas as suas expectativas. Reconhecem que o conteúdo de Geografia pode auxiliar os alunos a ter uma leitura melhor do mundo, destacando a importância de estudar o que os professores denominaram de atualidades.

A escolha pela TRS, de Moscovici (2012), mostrou ser um caminho promissor para atingir o pensamento do professor sobre sua formação. E ajudou a estabelecer um diálogo entre teoria e prática, que é um dos pontos mais importantes do trabalho; uma vez que os professores apontam para uma formação extremamente teórica e pouco prática.

Diante disso as principais representações sociais que emergiram no trabalho em relação à *dimensão formativa* foram:

- O curso de licenciatura em Geografia é muito importante para a formação de professores, mas ele não atende a todas as expectativas dos professores. Esses cursos trabalham o conteúdo de Geografia, mas não os pedagógicos de forma a satisfazer às necessidades dos professores entrevistados. Esses professores acreditam que os conteúdos de Geografia são bem trabalhados, mas as disciplinas ligadas à Licenciatura, não.

- O Estágio Supervisionado, que deveria ser um momento privilegiado da formação dos professores, quando os formandos poderiam assistir e ver as teorias educacionais sendo aplicadas, ou melhor, (co) construídas, na prática, não conseguem fazer a ligação entre teoria e prática. O estágio é mal feito e, às vezes, nem é feito na realidade.

- A opção por lecionar e, principalmente, por lecionar Geografia, aconteceu principalmente por influência de outros professores.

- Os professores se espelham em outros professores para quando estão preparando ou ministrando aulas.

Em relação à segunda - a *dimensão profissional* - e à respectiva categoria - *os desafios do início da carreira*, os professores perceberam/representaram que:

- O professor aprende a docência, na prática na sala de aula, dentro da escola. Atribui, de maneira geral, um peso muito grande à prática.

- O início de carreira foi cheio de desafios e, para isso, contribuíram a falta de conhecimento da disciplina específica e das disciplinas pedagógicas e, principalmente, a não compreensãoda realidade da escola pública.

- Os professores querem ter o conhecimento teórico, e reclamam das universidades que não dão conta de ensiná-los, mas, ao mesmo tempo, reclamam de cursos excessivamente teóricos.

- Os professores apresentam dificuldades de se trabalhar em uma escola pública, onde faltam material, equipamentos, pessoal de apoio, equipe gestora e, principalmente, falta conhecimento de como se relacionar com alunos e com a equipe gestora.

A prática dialogada com os professores de Geografia possibilitou conhecer a formação inicial e perceber que, mesmo separados no tempo, os professores que fizeram a entrevista exploratória, os que responderam ao questionário e os professores recém- formados e estudantes de Geografia apresentam as mesmas percepções a respeito da formação inicial.

As representações mais significativas são as seguintes: os professores se influenciaram pelos seus professores e se espelham neles. E atribuem muita importância aos professores que passaram por sua vida. E nos colocam, ao mesmo tempo, uma grande responsabilidade enquanto professores que somos; pois, apesar das dificuldades, ainda podemos influenciar nossos alunos. E como disse um professor: “para o bem e para o mal”.

Os professores sentem-se sozinhos e desamparados no início da carreira. E, nesse sentido, gostariam de ter mais apoio da faculdade para o início da carreira, pois precisam de ajuda para “enfrentar” a sala de aula.

A questão do enfrentamento da sala de aula da solidão e atribuem a centralidade dos problemas da sala de aula ao aluno são as representações mais comuns desses professores.

Como fazer, então, uma formação de qualidade?

Mesmo apontando para os problemas da formação, os professores também sugerem alguns caminhos que levem à melhoria dessa formação: como um trabalho mais integrado das universidades com as escolas públicas e com um sistema educacional, que possibilite a formação dos professores recém-formados, atendendo a todos os saberes necessários à

docência e, também, possibilitando a formação contínua.

Os professores indicam que é preciso destacar que o caminho da formação, seja inicial e/ou continuada, que pretenda gerar mudanças, depende de uma política de formação, que contribua para que se denuncie o “burocratismo”, tanto na formação superior, quanto nas práticas das escolas. E que se incentive uma formação mais crítica, que leve em conta os diferentes saberes da profissão docente, assim como se desenvolvam estágios, que sejam, realmente, articulados com a realidade das escolas. O que todos entendem é que, como seres humanos e professores que somos, estamos em constante mudança: todos, de alguma forma, *ensinamos e aprendemos a ensinar*.

Referências Bibliográficas

- ABDALLA, M. F. B. *O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABDALLA, M. F. B. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. *Relatório Pós-Doc*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008.
- ABDALLA, M. F. B. Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes na Pedagogia do Parfor. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, 15(2): 269-284, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 26 de abril de 2015.
- ABDALLA, M. F. B. Representações Sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Representações Sociais: interfaces e contextos*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013a.p.109-136.
- ABDALLA, M. F. B. O Parfor e o Forum Paulista de Apoio à Formação Docente. In: ABDALLA, M. F. B.; MAIMONE, F. C.; MOREIRA, M. S. (Orgs.). *Caderno Parfor: Da Política de Formação PARFOR às Práticas Pedagógicas, Experiências e Saberes no Ensino e na Pesquisa*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum. 2013b, p. 47-63.
- ALMEIDA, R. D. Imagens de uma escola: a produção de vídeo no estágio de prática de ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010, p 262-267.
- ALMEIDA NETO, A. S. *Representações Utópicas no Ensino de História*. São Paulo, editora UNIFESP, 2011.
- ALMEIDA, P.C.A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p.281-295, maio/ago. 2007.
- ANDRADE, C.D. *O avesso das coisas*. Rio de Janeiro: Record, 1990.
- ANDRÉ, M. D. E. A; HOBOLD, M. S. P. L. F. Saberes Docentes e Representações Sociais: aproximações. In: PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, P.S.; SOUZA, C.P. (Orgs.). *Representações Sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012, p.137-156.
- ANSELMO, R. C. M. S. A formação do Professor de Geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010, p 247-254.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, S. S. C. B. A identidade do professor do Ensino Médio: autoconhecimento e conscientização. *Dissertação de Mestrado*. Santos: Universidade Católica de Santos, 2008.

Brasil, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (24 de fevereiro 1891) Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em 17/01/2016.

BRASIL, Constituição da República dos Estados do Brasil, Constituição de 1934, (16 de julho de 1934) Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [/http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em 17/01/2016.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Decreto Lei 1.190* de 04/04/1939. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, publicado na CLBR, de 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm. Acesso em 17/01/2016.

BRASIL – Lei nº4024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos jurídicos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 17/01/2016.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Proposta* do Conselheiro Newton Sucupira. Indicação S/N 09/10/1964.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Lei 5540 28/11/1968*. Lei da Reforma Universitária. Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 28/11/1968.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Lei 5692/71*. Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Lei 7044/82*, de 18 de Outubro de 1982. Lei que substituiu a qualificação do trabalho por preparação para o trabalho. Brasil: Diário Oficial da União. Seção 1. 19/10/1982, p. 19539.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Lei 9.394/1996* (Lei Ordinária), de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *LDBEN nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O. U. , 23/12/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, p.39. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 17/01/2016.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC./ *Parecer CNE/CES n.º 1.363*, de 12 de dezembro de 2001. Retifica o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Parecer CNE/CES n.º 492*, de 3 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Parecer CNE/CP n.º 9*, de 8 de maio de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. Parecer n. CNE/CES 492/3001*, aprovado em 03/04/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, 2001d.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Resolução CNE/CES n.º 14*, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Resolução CNE/CP n.º 1*, de 18 de fevereiro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL – Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 04/2003, aprovado em: 11.03.2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb04_03.pdf. Acesso em 17/01/2016.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais *Relatório* produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Brasília: maio 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: INEP, 2009a.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA. *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior/IPEA*. Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais, de Inovação, Regulação e Infraestrutura, n. 1 (abr. 2009). Brasília: IPEA, 2009b.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censop.12>. Acesso em 17/01/2016.

BRASIL, Presidência d República. Casa Civil, subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº13005, de 25 de julho de 2014. Plano Nacional de Educação- PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 17/01/2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res_cne_cp_002_03072015.pdf. Acesso em 17/01/2016.

CABRAL, M. P. A formação inicial do professor de Geografia e cartografia escolar: práticas reflexivas. *Tese Doutorado*. Rio Claro: UNESP, 2013.

CALLAI, H. C. Projetos Interdisciplinares e a Formação do Professor em Serviço. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010, p 255-260.

CALLAI, H. C. *A Formação do profissional da Geografia: o professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CARVALHO, C. P. As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor frente aos desafios da prática profissional. *Dissertação de Mestrado*. Santos: UNISANTOS, 2014.

CARVALHO, M. T. N. A construção do ethos do futuro professor pelo viés da intertextualidade e da polifonia. In: NOGUEIRA, S. H./ BIGUETTI, M. J. E; CARVALHO, M. T. N; ZANELLA, M.S; MARQUES, P. *A formação docente interdisciplinar: perspectivas linguísticas e literárias*. São Paulo: Plêiade, 2013, p.135- 156.

CASTRO, A. M. Formação, Saberes Profissionais e Identidade Docente: Representações Sociais de Professores. *Dissertação de Mestrado*. Santos: UNISANTOS, 2012.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia, Escola e Construção do Conhecimento*. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L.de S. *O Ensino da Geografia na Escola*. Campinas: Papirus, 2012.

CHARLOT, Bernard- Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In Pimenta e Guedin, *Professor Reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito*. Editora Cortês, São Paulo, 2008. p 89-108.

COLTRINARI, L. A Pesquisa Acadêmica, A Pesquisa didática e a formação do professor de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010, p.115 a 118.

CORA CORALINA. *Vinténs de Cobre: meias confissões de Aninha*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás/UFG, 1983.

COSTA, L. da S.; VLACH, V. R. F. O curso de licenciatura de geografia em debate. Anais do V Congresso de Ciências Humanas e Artes. Centro de Artes e Convenções de Ouro Preto. ICHS.UFOP v. 18, n.37, maio/ago.2007. Disponível em: [HTTP://WWW.ICHS.UFOP.BR/CONIFEX/ANAIS/EDU/EDU1415.HTM](http://www.ichs.ufop.br/conifex/anaais/edu/edu1415.htm) Acesso em: 27/07/2014.

DINIZ, M.S. Ouvindo Narrativas, criando Saberes: um novo processo de formação. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010, p 287- 295.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.92, n. 230, p.34-51, jan/abr 2011.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *O avesso das coisas (aforismos)*. 2ª ed. São Paulo: Editora Record, 1990.

ENS, R.T., GISI, M.L e EYNG Políticas de formação de Professores e Representações Sociais de Estudantes de Licenciatura: aproximações e implicações para políticas de mudança. In: SOUZA, C. P.; VILLAS BÔAS, P. S.; ENS, R. T. Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012, p. 33-66.

EVANGELISTA, O. Qualidade da Educação Pública: estado e organismos internacionais. In: LIBÂNEO, J. C. et. al. (Orgs.). *Qualidade da Escola Pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED Publ., 2013, p. 13 – 46.

FANFANI, TENTI E. - Consideraciones Sociológicas sobre Profesionalizacion Docente. *Revista Educação e Sociedade*. Vol.28. Ed.99. Campinas maio/agosto 2007, p. 335-354.

FARIA, M. O. Em busca de uma Epistemologia de Geografia Escolar: a transposição didática. *Tese de Doutorado*. Salvador: UFBA, 2012.

FERNANDES, M. Reflexões sobre a investigação em história da formação de professores de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 241-246.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 4ª ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.- jun, 2012. Acesso em: 21/01/15. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

GARCIA, M. C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999.

GARCÍA, C. M. Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista Olhar do professor*, Ponta Grossa, 15 (2): 209-221, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Orgs.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.. A Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Ed. Soc*, Campinas, v.31 n. 113, p.1355-1379, out/dez 2010. Acesso em: 24/04/15. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.

GATTI, B. A. Formação de Professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.93, n.234 (número especial), maio/ago 2012.

GIROTTI, E.D. Entre a Escola e a Universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores de Geografia. *Tese de Doutorado*. São Paulo: USP, 2014.

JODELET, D. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: Clarilza Prado de Souza [et al.]. (Org.). *Representações Sociais: estudos metodológicos em educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas/FCC, 2011.p.11-34.

KAERCHER, N. A. O Gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 221-232.

LACOSTE, Y A. *Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Trad. Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 2010.

LIBÂNEO, J.C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J.C. et al. (Orgs.). *Qualidade da Escola Pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED Publ., 2013, p. 47 – 72.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, S.; MENDONÇA, M. A formação do professor de geografia: uma tarefa para pedagogos? *Geografia: Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v.13, n.2, p.416-422, 2009.

MIZUKAMI, M. da G N- Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shuman- *Revista Educação*. Vol 29, n. 02, 2004. UFSM.

- MOREIRA, R. *O que é Geografia?* 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- MOSCOVICI, S. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MURILO, Giovana R. – O processo de constituição de um professor de Geografia. Dissertação de Mestrado apresentada na UNICAMP em 2013.
- NONO, Maévi Anabel, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti- Processos de formação de professoras iniciantes. 29ª reunião da ANPED. GT: Formação de Professores/n.8. Caxambu, MG, 2006
- NÓVOA, A. (Coord.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. Nada substituí um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: SILVA, Jr. et al. (Orgs). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2013, p. 199-210.
- OLIVEIRA, C.A. CAMPOS A prática de ensino de Geografia na UERJ: Uma proposta alternativa. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010, p 275-286.
- PAGANELLI, T. I. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 149- 158.
- PALMA FILHO, J.C. Parâmetros Curriculares Nacionais. Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia/UNESP. Presidente Prudente. vol. 3, p.3-19, 2009. Disponível em: www.unesp.br/proex/revista. Acesso em: 28/06/2015.
- PENIN, S.T. S., ROBERTI, S. Representações Sociais e Representações do Sujeito: dialogando com Moscovici e Lefebvre. : *Representações Sociais: Interfaces e contextos*. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p.137-174.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.- *O estágio na Formação de Professores*. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINTO, Andreia. A formação inicial do professor de Geografia e formação docente: contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional. *Dissertação de Mestrado*, apresentada

na UNESP, 2013.

PINTO, U. A. Educação e Contemporaneidade, Salvador. *A Revista da FAEDEB*, v. 17, n. 30, p. 89-103, jul./dez. 2008.

PINTO, U. A. *Pedagogia Escolar Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N.S; SOUZA, V. L. T. Movimentos Identitários de Professores e Representações do Trabalho Docente. In: PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, P.S.; SOUZA, C.P. (Orgs.). *Representações Sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012, p. 17-42.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRADO, S.M. Formação do Professor de Geografia: vozes e discursos da Escola e da Universidade. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: USP, 2014.

ROCHA, A. G. Representações Sociais sobre novas tecnologias da Informação e da Comunicação: novos alunos outros olhares. *Dissertação de Mestrado*. Santos: Universidade Católica de Santos, 2009.

RODRIGUES, A.B; OTAVIANO, C. A. Guia Metodológico do Trabalho de Campo de Geografia. *Geografia*, Santa Catarina, v.10, v.1 p.35-43, jan/jun, 2001.

SANTOS, Milton. Entrevista concedida a Maurício Silva Júnior em 1999. *Boletim da UFMG*, no. 1229, ano 25, 28/04.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. Editora Hucitec, São Paulo, 2002.

SANTOS, M. F. P. O Estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação do docente de Geografia. *Tese de Doutorado*. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

SANTOS. Prefeitura Municipal de Santos. Site oficial, 2015. Disponível em: <http://www.santos.sp.gov.br/>. Acesso: 18/07/2015.

SANTOS, Sydione. Formação Profissional e Prática Docente: Percepções de futuras professoras. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa PR, 15(2): 355-369, 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. *Censo Escolar Estado de São Paulo 2014*. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/967.pdf>. Acesso em: 02/12/2015

SÃO PAULO. Reorganização escolar. Secretária da Educação. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>. Acesso em: 02/12/2015.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, UFG, Catalão, v. 9, n.1, p. 07-19, jan/jun, 2011.

SILVA JR, C.A. *A escola pública como local de trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA JR, C. A. *Entrevista*. Disponível em: <http://www.tv.unesp.br/3330>. Acesso em: 19/05/2015.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri (Coord) *Ação docente e profissionalização referentes e critérios para formação-São Paulo: FCC/SEP*, 2015.

SOUSA, Clarilza Prado; NOVAES, Adelina O. A compreensão de Subjetividade na Obra de Moscovici: *Representações Sociais: fronteiras, interfaces e contextos*. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p.21-36.

SOUZA, A. J. A formação do Professor de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010, p 261- 266.

STAKE, R. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRAUSS, L. R. Brasil precisa de 17.500 professores de Geografia. *Folha de S. Paulo*, 20/11/2003. Caderno A, p. 12.

SUERTEGARY, D. M. A. Pesquisa e Educação de Professores. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A.U. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010, p.109-114.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R., A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p.5- 24, jan/fev/mar/abr 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VALA, J. Representações Sociais e Psicologia Social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Orgs.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, 457-493.

VESENTINI, J. W. A formação do Professor de Geografia- Algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 235- 240.

VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUZA, C. P. Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudo das Representações Sociais. In: SOUZA, C. P. [et al.] (Org.). *Representações Sociais: estudos metodológicos em educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos

Chagas, 2011, p.35 a 52.

ZEICHNER, K. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013, p. 51- 98.
Disponível em: <http://desantos.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 15/07/2015.

APÊNDICES

APÊNDICE I**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

EU, _____, Declaro estar suficientemente esclarecido, em participar do estudo sobre a Formação de Professores de Geografia, que está sendo feito como parte de um trabalho de Mestrado. Estou ciente também que esse estudo integra o itinerário formativo da mestranda Maria Angélica Natri de Carvalho, sob a orientação da professora Dra Maria de Fátima Barbosa Abdalla, do curso de Mestrado em Educação promovido pela Universidade Católica de Santos- UNISANTOS. Concedo as informações prestadas para o uso que se fizer necessário.

Santos, ____ de ____ de 2014

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE II

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Quadro 1 - Roteiro de entrevistas exploratórias

Perfil dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Nome - Idade - Formação - Tempo de experiência no magistério
Formação Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Faculdade onde se formou? - Há quanto tempo está formado? - Fez estágio durante a formação inicial? - O estágio foi importante na sua formação? - Quais os pontos positivos da sua formação inicial? - Quais os pontos negativos de sua formação inicial? - Que sugestões você tem para formar melhores professores?
Profissão	<ul style="list-style-type: none"> - Por que decidiu estudar Geografia? - Quando terminou o curso se sentia preparado para dar aulas? - Onde você aprendeu a dar aulas? - Você fez cursos depois de formado para melhorar sua formação? - Quanto tempo trabalha em escolas públicas? - Já trabalhou em escolas particulares? - Você faria novamente o curso de Geografia? - Dificuldades e facilidades no início da carreira.

APÊNDICE III

Transcrição de Entrevistas Exploratórias

Transcrição da Entrevista 1

Nome- Orlando Leal Junior

Idade –56 anos

Formação- Licenciatura Plena em Geografia.

Faculdade onde se formou? Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santos.

Quando se formou?1982.

Quantos anos tem do Magistério público estadual? 32 anos.

Qual outra experiência profissional? Sou professor da Prefeitura de Santos, trabalhei alguns anos em escolas particulares Liceu Santista, é Escola Primus, Colégio Ramos Lopes.

Quantas escolas públicas estaduais o senhor já trabalhou? Quatro escolas.

Por que você decidiu ensinar Geografia? Ah, porque eu sempre gostei de questões internacionais, nacionais.

Os pontos positivos e negativos do seu curso de Geografia. Positivo é a vontade de estudar, né? Negativo é a densidade do curso, muito ruim, fraca.

Quando terminou o curso você se sentia preparado para entrar na sala de aula? Não, de maneira nenhuma.

Como você continuou sua formação? Fazendo curso, na Diretoria de Ensino, pela Prefeitura, é até pela escola particular e a experiência do dia a dia.

Você fez estágio durante o curso de formação? Sim, fiz na própria escola estadual onde eu comecei a dar aula, as professoras assinavam as fichas de estágio.

Obrigada.

Continuamos a entrevista no dia 11/04/2014.

Gostaria que o senhor falasse mais da faculdade para mim, falasse de sua prática, da aula de prática como foi, se tinha aula, se a professora participava da prática de ensino em Geografia.

Da Didática? É.

Pode falar já? Pode, pode, está gravando?

Tinha aula de Didática. Era um professor, homem, ele trabalhava com textos, mas a realidade da escola de sala de aula, ele nunca falou sobre esse assunto. Talvez, eles estavam dentro da Universidade, era o que interessava para ele, né? O aluno estava lá pagando o salário dele na verdade como é em todo lugar. E a situação é essa agora, (pausa) eu aprendi mesmo a dar aula, do meu jeito na prática refletindo sobre onde eu errava o que eu achava onde tinha falhado e a gente falha sempre. Eu procurava e procuro sempre tentar melhorar, né? Apesar que agora no final de carreira não estou muito interessado.

Mas o senhor faria de novo? Não (com muita convicção).

Não faria Geografia? Não faria nem Geografia nem entraria no magistério.

Não, né? Não.

Eu também não sei.

Sem, sem nenhuma mágoa nem broncas, nem nada, mas eu não faria novamente principalmente no Brasil, né? Que não leva a educação a sério.

E a faculdade em si? A faculdade.

A faculdade, o senhor gostou ou também acha que foi fraca? Não, em algumas disciplinas, dentro do curso de Geografia, as aulas eram muito boas, os professores estimulavam a aula, o debate, a discussão das situações. Mas o curso em si não tinha uma estrutura boa. Era fraco, a profissão de geógrafo tinha acabado de ser regulamentada pelo último general do regime militar, general Figueiredo e era um curso onde nós nos virávamos algum jeito, fazendo o chamado trabalho de campo fora da escola sem a participação da faculdade. Mas, entre nós, os colegas, os amigos.

O senhor tem, assim, a lembrança de boas experiências no início da carreira? Tenho, tenho.

Que o senhor gostaria de contar para gente enquanto professor? A experiência no início de carreira era a o próprio aprendizado que eu comecei a ter, né? Eu comecei a aprender a dar aula na prática na verdade. Ih o começo era interessante era gostoso, vamos dizer assim e eu logo ingressei na escola estadual, depois na municipal, por concurso. E, no começo, eu gostava, batalhava, participava. Na verdade depois que eu fiz quinze anos de magistério, eu comecei a me decepcionar muito, né. Então, eu ai fui levando mesmo gostando de dar aula, ainda continuo gostando da essência. Mas o sistema é muito ruim, funciona muito mal.

O senhor acha que da prefeitura é melhor? Não é que.

Ou o senhor considera o sistema público no geral. O sistema público ele é ruim, não é? Por que o brasileiro se encosta é corporativista se encosta né, como o sistema é com corrente de transmissão o que a gente vê é isso.

E o pior é que assim (Me interrompe), como tem a estabilidade, não muda.

Era isso que eu ia falar em relação a nossa carreira, acontece de muita gente se acomodar.

A estabilidade, por um lado, é boa e, por outro lado, ela está cavando a nossa própria sepultura, né? A verdade é essa.

O senhor deixaria uma pessoa, incentivaria alguém a fazer curso de Geografia? No Brasil, não, não incentivaria não. Não, na Espanha.

Nenhuma disciplina, não especificamente Geografia nenhuma carreira de professor.

(Falando junto comigo) Nenhuma ligada ao magistério não.

A questão do senhor não é Geografia.

Não.

È a questão da carreira.

Se fosse na Alemanha, na Espanha, na França, no Canadá e na Austrália tudo bem. Mas aqui não aqui é muito, tem mentalidade muito atrasada, né?

Educação, aqui, é muito generalista no discurso e na pratica funciona como método tradicional nada diferente, nada mudou.

Nesses anos todos, né?

Esses anos todos, o que tem hoje é uma cosmética de vitrine são ferramentas de trabalho, mas os prédios escolares são inadequados para o clima, o a estrutura interna é ruim, adequação, não tem funcionários, não são preparados, fazem um concurso público quando tem e começam a trabalhar sem saber o que vai fazer como nós todos.

Como nós todos.

E por aí vai, né? É ... é o retrato infelizmente desse país.

Infelizmente.

Ou parte do retrato.

É, realmente, a situação é muito triste.

É.

Quer que eu desligue? Acabou?

Se o senhor quiser fala mais alguma coisa, se tiver mais alguma coisa, pode fala de experiências ruins também. Na Prefeitura, como você perguntou, é que é assim. Lá, a rede municipal é menor que a estadual, a estadual é muito grande, é gigantesca, né? Então, na municipal, você é mais próximo, o aluno está mais próximo do secretário da educação, do prefeito. Então, existe uma pressão em cima, quando falta muito professor em uma escola, quando tem problemas, acontece tem uma ocorrência mais séria, logo eles procuram resolver ou abafar, né, vamos dizer assim, mas funciona um pouco melhor, né? Até os professores, alguns são professores da Prefeitura e do Estado, outros só da Prefeitura. Eles não querem saber de trabalhar em escola estadual, não tem interesse não. Eles ficam na municipal, vão ficando. O salário não é bom.

Mas é melhor que do Estado?

Não, depende da prefeitura.

Ah, tá.

Depende da prefeitura, tem prefeituras que o salário é muito melhor que o estado, que a estadual, né? Agora, o que falta nas prefeituras é, no meu modo de ver é, (pausa), vamos dizer assim embasamento filosófico, pedagógico que o estado tem. O estado tem uma escola de educação, tem uma tradição.

Concorde ou não você tem uma linha de pensamento é, verdade.

Tem tradição, nas prefeituras. Você não tem isso, né?

Muda prefeito.

Eles pegam a pedagogia do momento e começam a trabalhar em cima daquilo e, depois, é bom. Depois, vem uma outra onda, eles mudam de onda.

É.

É o que acontece é um sistema muito frágil desse ponto de vista, mas em termos de administrar é um pouquinho mais fácil, né? Do que a escola estadual que é um sistema gigantesco, muito grande e depende dependeria muito de autonomia e de avanço, né? Que o país ainda não em e vai levar séculos provavelmente. (Riso) Só isso.

Tá, obrigada Já vou desligar.

Mostra a primeira parte da entrevista e diz aqui tá bom.

Ela me falou que tinha que mostrar para o senhor, vai que escrevi errado o senhor vai ficar bravo comigo

Não, tá.

Não o seu Orlando falou isso mesmo, não você tem que falar com ele para ver se tá certo, por que a gente não pode usar nada, inclusive eu vou ter que passar isso ai, eu não sabia, agora tenho que passar para uma coisa de ética, vou passar num, vou escreve numa situação de ética que eu estou usando seu nome com sua autorização e que eu vou usar num congresso e, talvez, para minha tese.

Na UNISANTOS?

É na UNISANTOS.

Transcrição da Entrevista 2

Nome- Maria do Carmo Petrilli Cortes.

Idade – 61 anos.

Sua Formação, qual faculdade o que você fez?

Eu estudei na UNESP em Rio Claro, ensino superior.

Geografia?

Geografia.

Licenciatura ou Bacharelado?

É Bacharelado.

Bacharelado.

Quantos anos tem do Magistério público estadual?

Pausa, vinte anos.

Quantas escolas públicas você já trabalhou?

(Pausa, ela pensa e conta nos dedos).

Quatro escolas públicas.

Quais outras experiências profissionais que você tem?

Nenhuma, só trabalhei mesmo no magistério público e particular.

Por que é você decidiu ensinar Geografia?

Bem, a primeira, a prioridade, eu sempre pensei em fazer biologia, é... como eu não entrei na faculdade de biologia, aí eu prestei um segundo vestibular em geografia, eu morava lá no interior, e pensando em depois voltar e prestar o vestibular em biologia, mas eu acho que me enquadrei perfeitamente então dei continuidade ao curso.

Quais pontos positivos que você levanta no seu curso de geografia?

É, bem, eu acho que é uma disciplina assim bastante dinâmica, é... Onde você pode trabalhar, é hoje a geografia já não é mais aquela tradicional, então hoje você trabalha muito é o nosso dia-a-dia. Ela envolve é muitas atividades é que o alunado e que nós vivemos.

E a faculdade o que você achou dela?

A faculdade a de geografia da UNESP é considerada uma das melhores do Brasil, até melhor que a USP, eu estudei num *campus* assim, fantástico, onde o Departamento de Geografia era e ainda é muito respeitado.

E os pontos negativos da sua formação?

Eu não consigo encontrar ponto, ponto negativo.

Quando terminou o curso você se sentia preparada para entrar numa na sala de aula?

Não, a primeira vez que eu entrei numa sala de aula foi num curso do SESI, em São Carlos, é para uma turma de (pausa longa e ela me pergunta o nome do curso de adultos).

Supletivo?

É supletivo.

Deixe ver se esta gravando. Está. Pode continuar.

A primeira vez que entrei numa sala de aula foi par uma turma de supletivo, turma de adultos, mas eu me saí muito bem e aí depois peguei também aulas para adultos em uma escola noturna, eu era eu tinha vinte e um anos e eu sempre me saí bem, não tive problema.

Como você continuou sua formação fora da faculdade?

Bem eu sempre procurei me atualizar, sempre preparando aulas, fiz algum, alguns cursos extra curricular, vários por sinal, né? Mas acho que o importante do professor é se manter sempre atualizado, sempre preparando as aulas. É isso, aí, acho... que incentiva o professor e, também, ao aluno, você não pode, geografia não é uma matéria onde você fica estagnado só com um com teorias e é uma matéria. Como eu já falei dinâmica você tem que estar sempre renovando, olhando dados estatísticos, né? Para não cair em contradições.

Você fez estágio durante a formação? Supervisionado?

Sim, fiz estágio na própria escola pública em Rio Claro.

Que ano você formou?

1977.

Só isso. Obrigada.

De nada.

Continuamos a entrevista no dia 09 de abril.

É uma experiência muito positiva que eu tive, logo que no início que me formei, quando eu fui dar aula para ah, para o noturno, né? É numa escola assim para adultos, e muitos professores tinham dificuldade na disciplina e a diretora numa reunião. Eu até me senti muito constrangida que eu tinha vinte e poucos anos vinte e um e me senti: Eu fui tão assim respeitada me saí tão bem que na reunião a diretora falou, né, em público? E isso aí me deixou bastante assim feliz, mas eu fiquei muito acanhada né. E eu acho assim no começo da profissão, o que eu senti também dificuldade foi assim a questão de material didático. Na época, nós dispúnhamos de pouquíssimo material, muitas vezes falta de livro didático, então eu era obrigada assim a naquela época ainda o mimeógrafo, né? De ficar fazendo.

Ah, é?

É.

Tirando cópia para dar para os alunos, não tudo com o meu dinheiro, né, que fazia isso. Mas é eu assim por ser bastante nova, eu sempre fui muito acolhida né? Nas escolas, assim, por professores mais velhos de Geografia, que depois se tornaram assim grandes amigos, até hoje eu tenho contato, não é?

Negativa assim, você não se lembra de nada que você acha que foi uma experiência negativa?

Tenho.

Principalmente, no começo, eu me lembro.

(Me interrompendo) Eu acho que, no começo, o que eu senti mais foi essa falta de material *didático*. *Eu posso dizer uma experiência que eu tive, por exemplo, também no noturno, é logo no segundo ano em que eu estava dando aula. Eu lembro que era um segundo colegial F, e eu sofri muito ali, muito, muito. Foi uma fase muito difícil da minha vida, sabe com problemas particulares sérios na minha casa, né? Li, aí, no fim, eu acho que eu insisti tanto eu consegui e até me deram um jogo de canetas, que eu as guardo até hoje gravado com o meu nome. Isso aí foi uma experiência muito interessante assim que marcou muito, né? Experiências boas também que eu dei aula numa cidadezinha próxima a São Carlos, onde tinha muitos cortadores de cana, né?*

Ah.

Então, eu fiz muita amizade aquele pessoal, assim boníssimo. Eles me ensinaram muita experiência de vida, né, eh. Então, eu acho que ao longo da minha vida se eu tivesse que recomeçar, eu acho que seria professora de Geografia de novo, apesar dos pesares. Hoje, a gente tem tudo aí, eu acho que antigamente eh, o no começo os alunos eles eram mais interessados né? E hoje apesar de toda tecnologia que a gente tem de todo material didático. O que me deixa muito entristecida é a falta de

interesse dos alunos, a falta de objetividade dos nossos alunos. Mas eu acho que valeu a pena, tudo valeu a pena.

Agora, vou parar por causa delas.

Continuamos mais uma vez no dia 11/04.

Maria do Carmo desculpa incomodar de novo é só sobre aquela, é que você contou uma experiência muito interessante da professora que ensinava postura dentro da sala de aula, gostaria que você contasse esse caso para mim de novo por favor.

É eu tive é... no último ano, aula de Pedagogia e era uma professora assim que nos, me ensinou muito. É a questão mesmo de postura em sala de aula, até hoje eu uso assim aquilo que ela falava. Ela dizia assim, que o professor, ele não pode ser o até chamativo. A roupa dele não pode ser chamativa. A atenção tem que ser voltada para o aprendizado e não para a (pausa) a figura do professor. A maneira como ele vai vestido, com é, por exemplo, ela nos dizia assim, é sapato muito alto, são roupas curtas ou decotadas, né? Eu achei assim muito interessante assim, na época, eu acho que eu aprendi muito, é lógico que tudo evoluiu, mas eu sempre procurei (pausa).

Seguir?

Seguir, né? Aquilo esse ensinamento dela, que eu acho que foi muito valioso.

Ensinava também a usar a lousa outros recursos? Você tinha esse tipo de aula? Até como se faz uma lousa, como se faz um recurso, não? Por que eu não tive, eu estou falando com você por que eu não tive.

Não esse tipo, esse tipo de não me lembro não viu, eu lembro muito.

Acabou aprendendo na sala de aula.

É acabei mesmo aprendendo, nós fazíamos estágio em escola, fizemos estágio em escola estadual, que eu aprendi também um pouco.

Observava professor?

É, mas é observava professores, cheguei dar aula também, né? Nós, lá na faculdade, nós fazíamos muito seminário e nós apresentávamos para os colegas e professor. Isso, aí, já foi um grande aprendizado também.

Isso. Obrigada, Maria do Carmo.

Entrevista 3

Nome: Márcia Regina Alves da Silva

Idade: 47 anos

Sua formação, a faculdade no que formou.

Então, eu me formei numa faculdade de licenciatura chamada Faculdade Tereza Martin em Freguesia do Ó.

Geografia mesmo?

Geografia, depois eu fiz uma especialização no ensino de geografia na PUC de São Paulo.

Quantos anos você tem de magistério público estadual? 22 anos.

Quando você se formou?

Em 1993.

Quantas escolas públicas você já trabalhou? Estaduais.

Deixa eu olhar, (ela pensa e conta nos dedos) por volta de umas cinco escolas.

Cinco.

Você tem outras experiências profissionais, trabalhou em outras coisas ou escolas particulares?

Já trabalhei em cursinho, já trabalhei outras profissões assim, já trabalhei em escritório.

Mas não ligada à Geografia?

Não ligada à Geografia.

A primeira questão que é mais assim fundamental, por que você decidiu Geografia ensinar justamente geografia?

Na verdade, foi uma influência da minha irmã mais velha.

Ah é? Deixa eu ver se está gravando. Está pode continuar.

Foi uma influência da minha irmã mais velha e de professores também do ensino médio.
 Você gostava já de Geografia.
 Sim, gostava e aí despertou.
 Você fez por que queria, fazer Geografia mesmo?
 Despertou, despertou a Geografia.
 Quais pontos positivos que você levanta no curso de Geografia na faculdade que você cursou
 Os pontos positivos?
 É.
 Ah, eu gostei muito de fazer estudo do meio, eu gostava muito de participar desse tipo de trabalho, trabalho em campo.
 E negativos?
 Negativos? (Ela pensa) Ai, muito foi tudo muito corrido e, no curso, faltou um pouquinho também. Eu acho que a parte da de alguma teoria na parte da Geografia física, como era licenciatura, eles abordavam muito superficialmente, tanto que depois eu resolvi estudar mais, né?
 Ah, sim.
 Quando você terminou o curso, você se sentiu preparada para entrar numa sala de aula?
 Ah, não.
 Como é que você continuou a formação?
 Então, eu continuei fazendo curso. Tudo o que aparecia eu ia fazendo até que eu entrei no curso de especialização da PUC, que era para a formação de professores, mas eu sempre todo curso que aparecia eu ia fazendo.
 Você fez estágio durante o curso?
 Não, não fiz.
 Você foi direto dar aula.
 Foi direto, foi direto.
 E alguém assinou para você?
 Sim.
 Você tinha aula de prática de ensino?
 Tinha aula de prática de ensino?
 Tinha aula de prática de ensino.
 Mas ninguém olhou nada.
 Não, não, não eu fui diretamente, já me assinaram porque como eu já eu comecei a dar aula, como estudante.
 É a maioria.
 Me chamaram.
 A maioria acontece isso.
 Me chamaram, para dar aula aí a direção já assinou tudo.
 Você acha que sua formação então, na verdade se deu na prática.
 Na prática, na Prática.
 Não foi nas aulas.
 Não foi.
 Você tem alguma experiência assim de início de carreira que você e acha que foi bem legal, que você gostaria de contar?
 No início de carreira? (Pensa) Deixa eu lembrar aqui é tanta coisa, né? (pensa novamente) Início de carreira, deixa eu pensar... Ah..., sim, eu trabalhei com uma professora de inglês, nós fizemos um trabalho de coral. Então, ela trabalhava língua inglesa, né? E ela fez e escolheu algumas músicas de vários lugares do mundo onde falam inglês e eu trabalhei a parte de localização.
 Logo no começo de carreira.
 Logo no começo, foi bem bacana e os alunos acabaram se aplicando, né?
 Você acha que mudou alguma coisa do início de sua carreira para cá?
 HUMMM (pensa muito). A algumas coisas em relação ao trabalho ou... ?
 Ao trabalho.
 Ao meu trabalho?
 É ao seu trabalho.
 Ah sim, eu mudei bastante, eu fui aprendendo muito.

Foi se formando...

Fui desenvolvendo isso atividade, aprendendo a fazer coisas que eu não sabia, e você vai aprendendo com colega, vai e hoje você tem internet, né? Você aprende muita coisa acessando?

Você faria novamente?

O curso de Geografia?

O curso de Geografia?

Eu gosto de Geografia.

Se faria novamente?

Eu faria, faria.

E faria essa carreira mesmo?

Faria, talvez é estudasse ainda mais, né? Sei lá mestrado ou alguma coisa assim que aí focaria mais no meu estudo porque, aí, eu fiquei muito focada no trabalho, e acabei não me aperfeiçoando tanto da forma como eu queria.

Mas você faria em Geografia?

Eu faria em Geografia. Eu gosto de Geografia.

Se alguém tivesse começando você falaria o que para essa pessoa?

Ah... que não é fácil, ser professor é difícil, né? Por que você tem toda a parte burocrática do sistema, dentro da escola pública como na rede particular e tem toda burocracia é difícil, tem que gostar muito e tem que saber o que realmente quer.

Se você fosse professora de formação de professores com é que você tentaria trabalhar a formação desses professores novos de Geografia?

Olha, eu acho que a prática de ensino porque as pessoas vem despreparadas, né?

É, né?

Elas vêm despreparadas e, aí, eu percebo que não elas não conseguem focar os conceitos principais com, aluno, aluno se perde muito. Eu vejo isso por aí, por onde andei. Então, muitos, muitos, assim a formação as pessoas ficam, elas se perdem por que elas não têm base.

E se formam na prática?

Na prática.

É, e aí muita gente acaba deixando de lado procura se formar o tempo todo, né? Procurar buscar os caminhos muita gente não busca, né?

Não, não.

Não.

Se acomoda.

Se acomoda.

Até por uma questão, eu acho que tempo, nossa profissão ocupa muito tempo.

Exatamente, sim, sim.

Mas, assim, você sente então que houve essa lacuna, porque na minha formação teve a prática de ensino foi muito mal feita e não levava ao ensino prático.

Sim, sim.

Então, se você fosse professora de prática você ia dar essas dicas como se portar, o que mais você faria?

Como se portar, é saber um pouquinho das mazelas que existem no sistema, porque quando você cai. Ninguém te orienta em nada. Então, tem que orientar a questão do diário, é da postura em sala de aula, é como até preencher um diário. Eu fui preencher isso tudo na ninguém me falou, entendeu? Ninguém falou nada.

E como usar lousa, assim material didático você tinha alguma orientação?

Um, muito, muito superficial aprendi também eu acho que era uma forma. É algo que tem que ser passado como usar, sabe? Que tipo de atividade em cada série deve ser trabalhado. Sabe, acho que tudo isso, o currículo de Geografia, a pessoa tem que saber mesmo.

Quantos anos você tem na rede?

Vinte e dois.

Faltam três anos para você se aposentar.

Três anos.

Você nunca deixou de fazer, dar aula sempre na sala de aula.

Sempre na sala de aula.

Então, quando tiver esses três anos você pretende sair?

Não sei.

Você não tem pressa para isso?

Não eu não sei, até o ano passado eu teria, mas agora estou pensando de outra forma. Eu posso fazer outras coisas dentro da educação sem precisar aposentar.

Claro, claro.

Que mais você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito de sua formação que você lembra que foi relevante da faculdade ou mesmo do curso de especialização?

Ah... A especialização eu gostei muito, da faculdade também, mas a especialização porque eram professores já lá, né? Então, é diferente, você já tem a o seu trabalho, já tem definido o que você quer. Então, foi muito mais fácil.

E na formação os professores tem algum professor que você gostava muito, que você se espelhou, alguma coisa?

Hum, deixa eu ver, eu gostava muito do professor de Geomorfologia que é a parte mais física, né. Da Geografia, e ele dava muito trabalho em campo.

Você não lembra do nome?

Mariano, Mariano, Mariano.

Você vê como a gente lembra o nome de quem a gente gosta mais.

Lembro, lembro dele sim, muito como professor, gostava bastante das aulas.

Acho que é por aí, vamos ver se a gente escuta ou errei.

Esse negócio aqui não é muito bom comigo.

De quem é isso?

É da minha filha, eu não tenho essas coisas.

APÊNDICE IV

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

QUADROS REFERENTES AOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Quadro 2- Perfil sócio econômico dos entrevistados

Perfil dos Entrevistados	Idade	Formação	Tempo no Magistério Público
Professor 1	56 anos	Licenciatura em Geografia em Faculdade Vocacional	32 anos
Professor 2	61 anos	Bacharelado e Licenciatura em Geografia em Universidade Pública	21 anos
Professor 3	47 anos	Licenciatura em Geografia em Faculdade Particular	22 anos

Fonte: Dados das Entrevistas.

Quadro 3- Formação inicial dos entrevistados

Formação Inicial	Tempo de formado?	Fez estágio?	O estágio foi importante?	Pontos positivos da faculdade?	Pontos negativos da faculdade?	Sugestões para melhorar a formação?
Professor 1	42 anos.	Sim, comecei, mas acabei dando aulas.	Não.	Algumas aulas dentro do curso de Geografia eram muito boas, os professores estimulavam às aulas, o debate, a discussão das situações.	Falta de infraestrutura, não tinha trabalho de campo.	Trabalhos práticos.
Professor 2	46 anos.	Sim fiz estágio na própria escola pública em Rio Claro.	Fizemos estágio em escola estadual, que eu aprendi também um pouco.	Faculdade de Geografia da UNESP é considerada uma das melhores do Brasil, até melhor que a USP. Eu estudei em um <i>campus</i> fantástico, onde o Departamento de Geografia era e ainda é muito respeitado.	Eu não consigo encontrar ponto negativo.	Nós, lá, na faculdade, nós fazíamos muito seminário e nós apresentávamos para os colegas e professor. Isso, aí, já foi um grande aprendizado também.
Professor 3	31 anos.	Não, não fiz.	Já me assinaram, porque como eu já comecei a dar aulas.	Eu gostei muito de fazer estudo do meio. Eu gostava muito de participar desse tipo de trabalho, trabalho em campo.	Ai, muito, foi tudo muito corrido e no curso faltou um pouquinho. Também, eu acho que a parte de alguma teoria na parte da Geografia Física.	As pessoas vêm despreparadas e, aí, eu percebo que não. Elas não conseguem focar os conceitos principais com aluno. Aluno se perde muito. Eu vejo isso por aí, por onde andei. Então, muitos, muitos, assim, a formação as pessoas ficam, elas se perdem porque elas não têm base. E se formam na prática.

Fonte: Dados das Entrevistas.

Quadro 4 - Aspectos profissionais

Profissão	Por que estudar Geografia?	Sentia-se preparado para dar aulas no início?	Onde você aprendeu a dar aulas?	Fez cursos melhorar sua formação?	Dificuldades no início da carreira.	Faria novamente o curso de Geografia.
Professor 1	Porque eu sempre gostei de questões internacionais, nacionais.	Não, de maneira nenhuma.	Eu comecei a aprender a dar aula na prática na verdade.	Fiz cursos e na Diretoria de Ensino, pela Prefeitura, é até pela escola particular e a experiência do dia a dia.	Eu comecei a aprender a dar aula na prática na verdade. O começo era interessante, era gostoso.	Não faria nem Geografia nem entraria no Magistério.
Professor 2	Eu sempre pensei em fazer Biologia, é...como eu não entrei na faculdade de Biologia. Ai eu prestei um segundo vestibular em Geografia, e me adaptei perfeitamente bem.	Não, a primeira vez que eu entrei numa sala de aula foi num curso do SESI, em São Carlos e lá aprendi.	No último ano, aula de Pedagogia e era uma professora assim que nos, me ensinou muito. Fizemos estágio em escola estadual, que eu aprendi também um pouco.	Bem, eu sempre procurei me atualizar, sempre preparando aulas. Fiz, alguns cursos extra-curriculares, vários por sinal, né ? Mas acho que o importante do professor é se manter sempre atualizado.	Ih, eu acho assim no começo da profissão, o que eu senti também dificuldade foi, assim, a questão de material didático.	Sim, faria.
Professor 3	Foi uma influência da minha irmã mais velha e de professores também do ensino médio.	Ah, não.	Na prática, na Prática.	Fiz uma especialização no ensino de Geografia na PUC, de São Paulo, e todos os cursos que apareciam.	Saber um pouquinho das mazelas que existem no sistema, porque quando você cai, ninguém te orienta em nada. É da postura em sala de aula, é como até preencher um diário, ninguém me falou, entendeu?	Faria, talvez, é estudasse ainda mais, né? Sei lá Mestrado ou alguma coisa assim que aí focaria mais no meu estudo, porque aí eu fiquei muito focada no trabalho.

Fonte: Dados das Entrevistas.

APÊNDICE V

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Quadro 5- Roteiro do Questionário

Perfil socioeconomic	Idade? Estado civil? Número de filhos? Escolaridade dos pais? Renda mensal da família?
Perfil do trabalho	Tipo de Ensino onde ministra aulas? Carga Horária? Municípios onde trabalha? Tipo de escola em que trabalha, se pública ou privada? Carga horária de trabalho? Vínculo com a escola pública?
Escolha Profissional	Opinião da família e dos amigos a respeito da escolha profissional? Opção pelo curso de geografia, se não por que dá aulas? de geografia? Opção por lecionar Escolheria novamente dar aulas? Qual outra profissão você escolheria?
Formação inicial	Tipo de faculdade que se formou? Pontos positivos e negativos do curso? Fez estágio? Quanto tempo? O estágio foi importante na sua formação? O ensino superior ensinou a dar aulas?
Desafios do início de carreira	Quais desafios enfrentados no início de carreira? Espelha-se em algum professor para dar aulas?
Carreira atual	Quanto tempo das aulas? Vínculo com a escola pública? Material didático que usa nas aulas? Usa o caderno do aluno? Pontos positivos e negativos do Caderno do Aluno. Facilidades e dificuldades de se dar aulas de Geografia?
Sugestões para melhorar a formação	Quais sugestões para melhorar as faculdades de Geografia e a formação profissional.

Fonte: Dados referentes ao Questionário.

APÊNDICE VI

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Quadro 6 - Sexo dos professores entrevistados

Homens	Mulheres
12	13

Quadro 7-Idade dos professores entrevistados

IDADE	
Entre 21 a 30 anos	1
Entre 31 a 40 anos	5
Entre 41 a 50 anos	11
51 ou mais anos	8

Quadro 8- Estado civil dos entrevistados

Estado civil	
Solteiro	6
Viúvo	1
Casado ou união estável	18
Separado (desquitado ou divorciado)	
Outro	

Quadro 9- Número de filhos

Número de Filhos	
Nenhum	10
Um	7
Dois	5
Três	2
Quatro ou mais	1

Quadro 10- Escolaridade da mãe dos entrevistados

Escolaridade da mãe	
Nenhuma escolaridade	
Ensino fundamental: 1ª a 4ª série	11
Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série	2
Ensino médio	5
Ensino Superior	6
Não sei	1

Quadro 11 –Escolaridade dos pais dos entrevistados

Escolaridade do pai	
Nenhuma escolaridade	1
Ensino fundamental: 1ª a 4ª série	11
Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série	2
Ensino médio	5
Ensino Superior	5
Não sei	1

Quadro 12- Renda média dos entrevistados

Renda mensal familiar	
Até 3 salários mínimos	2
De 3 a 10 salários mínimos	14
De 11 a 20 salários mínimos	7
De 21 a 30 salários mínimos	
Mais de 30 salários mínimos	
Prefiro não responder	2

Resultado: Metade homens e metade mulheres, tem mais de 41 anos, é casado metade tem filhos e metade não tem. Os pais estudaram só até o ensino fundamental, tem renda de 3 a 10 salários mínimos.

Dimensão da formação**Quadro 13- Formação acadêmica**

Formação	
Licenciatura em geografia	20
Licenciatura em história	4
Estudos sociais	1
Geografia + Pedagogia	3
Geografia + Letras	2
Geografia + História	4
Geografia incompleto	1
Pós-graduação	8

Quadro 14- Tipo de Instituição onde se formou

Tipo de instituição onde se formou	
Universidade Pública	3
Universidade Particular	20
Universidade Vocacional	
E.A.D	2

Quadro 15- Tempo de formação

Há quantos anos se formou?	
Até 2 anos	3
3 a 6 anos	5
7 a 10 anos	4
10 a 15 anos	6
Mais de 15 anos	7

Quadro 16- Pontos positivos e negativos da formação dos professores

	Levante pontos positivos do curso universitário que fez	Levante pontos negativos do curso universitário que fez
Professor 1	Professores com experiência, grupo de colegas estudiosos e Universidade com facilidade de utilizar os ambientes.	Faltava tecnologia para aprender
Professor 2	Bons professores, boa universidade	O curso universitário nunca é o que esperamos, quase não condiz com nossas expectativas.
Professor 3	Como em todos os cursos existem os bons e os maus profissionais. Mas de maneira geral acredito que tive um bom curso.	Maus professores.
Professor 4	Valores (preço baixo) e melhor acessibilidade.	Curso muito fraco, profissionais não capacitados para atuar como professores e muito vago (superficial).
Professor 5	Amplitude de matérias.	Na parte física (geo física) superficial.
Professor 6	Excelentes professores. Muitas aulas práticas, muitas excursões, um excelente campus (UNESP- Rio Claro).	Acho que não teve.
Professor 7	Aulas práticas.	Provas decorativas.
Professor 8	Me faz entender o mundo em que vivo.	Os custos dos cursos de complementação são muito caros.
Professor 9	A didática aprendida.	Professores sem interesse em explicar a matéria.
Professor 10	Aulas práticas.	Professores sem didática.
Professor 11	Os pontos positivos foram os trabalhos em campo.	Falta de recursos para desenvolvimento de projetos.
Professor 12	Conteúdos abordados.	Uma falha ou outra na organização.
Professor 13	A ótima formação com alguns professores.	Falta de estrutura.
Professor 14	Abriu um leque em todos os sentidos, bons professores colegas interessados.	Particularmente, nenhum só a distância.
Professor 15	As amizades, a diversidade ideológica.	Foi um colegial melhorado, deixou muito a desejar. Sem aparelhamento técnico, montamos um Centro Acadêmico para que a faculdade regulasse o CREA.
Professor 16	Amplia o conhecimento. Repertório cultural diferenciado. Crescimento Pessoal.	Grade curricular extensa e o tempo de formação menor. Não prepara o acadêmico para lidar com as TIC's na sala de aula.
Professor 17	Tive bons professores, incentivo à leitura, à escrita, à educação ambiental questionadora e criativa.	O currículo do curso não contempla a realidade escolar, não prepara de fato o que e como ensinar, não leva em conta problemas como violência, dificuldades de aprendizagem e indisciplina.
Professor 18	Atualização profissional crescimento e oportunidade de ver a vida de uma outra forma.	Muitos alunos na classe. Trabalhar e estudar. Muitos dias o professor faltava.
Professor 19	A Geografia traz uma visão do mundo, que isso me satisfaz tanto na profissão como na vida pessoal.	O ponto é o salário.

Professor 20	O professor era ótimo não utilizava livro.	Trabalhava com muita teoria. Ensino Tradicional.
Professor 21	Faculdade boa, excelente professores. Boa localização.	Nenhum ponto negativo.
Professor 22	Infraestrutura, corpo docente, turma excepcional, material de apoio (biblioteca)	Não encontrei nenhum ponto negativo que pudesse atrapalhar o bom andamento do curso.
Professor 23	Amizade, companheirismo, ideal.	Não nos preparou para o que faço hoje, os alunos não eram o que nós esperávamos.
Professor 24	Fui bem instruída pelos professores.	Não houve pontos negativos, tudo foi muito proveitoso.
Professor 25	Proporcionou excelente base na geografia física e na cartografia.	Teve pouco enfoque na Geografia Humana e Geopolítica.

Resultado- Quando perguntado aos professores sobre os **pontos positivos** da formação acadêmica, onze professores responderam que: o ponto forte foram os bons professores; seis destacaram as relações com colegas; quatro destacaram as aulas práticas ou de campo; quatro destacaram as matérias estudadas; e três destacaram que a faculdade aumentou o repertório cultural.

Quanto aos **pontos negativos**, foram levantados os seguintes: quatro não encontraram pontos negativos; quatro professores entrevistados colocaram como ponto negativo os maus professores; quatro acharam problemas de currículo, como formação inadequada na área da Geografia Física, Humana, ou inadequado ao trabalho prático; três destacaram falta de recursos financeiros e tecnológicos; um fala da falta de organização do curso; outro destaca o baixo salário.

Quadro 17- Estágio durante a graduação

Fez estágio durante a graduação?	Quanto tempo?
Professor 1	Sim, 1 ano
Professor 2	Sim, seis meses para o fundamental e seis meses para o médio.
Professor 3	Sim, 6 meses
Professor 4	Sim, 6 meses
Professor 5	Sim, 6 meses
Professor 6	Não
Professor 7	Sim, mais ou menos 300 horas
Professor 8	Sim, alguns meses
Professor 9	Sim, quatro anos
Professor 10	Sim, 2 anos
Professor 11	Não
Professor 12	Não
Professor 13	Sim, mais de 2 anos
Professor 14	Sim, 2 anos em escola particular(colégio Selfa) posteriormente conseguindo estágio nesse estabelecimento.
Professor 15	Sim, não me recordo.
Professor 16	Sim, Na graduação de Geografia fiz estágio de prática de Ensino Fundamental e Médio no 2º e no 3º ano da Graduação. No 4º ano, foi estágio de aplicação de projeto, no ensino médio e no ensino fundamental, com duração de 3 meses de estágio.
Professor 17	Sim, um ano.
Professor 18	Sim, 3 meses
Professor 19	Sim, aproximadamente 1 ano
Professor 20	Sim, 2 anos
Professor 21	Sim, não lembro mais qual era a carga horária
Professor 22	Sim, estágio de observação 30 horas. Estágio obrigatório 30 horas.
Professor 23	Sim, um ano
Professor 24	Sim, 30 dias
Professor 25	Não

Resultado: Dos vinte e cinco entrevistados, só quatro afirmaram que não fizeram estágio durante a graduação. Os vinte e um que afirmam que fizeram, afirmam que o estágio teve a duração, variando de 30 dias a quatro anos. Seis afirmam que fizeram um ano de estágio; quatro 2 anos; três fizeram 6 meses de estágio, um afirma que fez 4 anos; dois 30 dias; e um 300 horas.

Quadro 18- curso superior ensinou a dar aulas

O curso superior ensinou a dar aulas	SIM	NÃO
	6	19

Quadro 19- onde o entrevistado aprendeu a dar aulas.

Onde aprendeu a dar aulas?	
Professor 1	Na faculdade, aprendi apenas conteúdo, faltou prática.
Professor 2	Na faculdade.
Professor 3	Na prática.
Professor 4	No dia a dia na prática da sala de aula.
Professor 5	Na prática, só se aprende na prática.
Professor 6	Deu base, sempre me espelhei em uma professora de didática, mas a convivência com os alunos é que se aprende a dar aulas.
Professor 7	Na faculdade.
Professor 8	Dando aulas nas escolas públicas e particulares.
Professor 9	Na faculdade.
Professor 10	Na faculdade.
Professor 11	Na prática do dia-a-dia.
Professor 12	Na sala de aula.
Professor 13	No cotidiano.
Professor 14	Na faculdade aprendi o teórico, na escola particular aprendi a dar aulas com o estágio.
Professor 15	Na prática com dicas de colegas de profissão.
Professor 16	Penso que os cursos de licenciatura são deficientes, pois saímos da universidade com a habilitação para a docência com os conteúdos exigidos, porém muito longe da prática e das abordagens da sala de aula. A Universidade se preocupa muito com os conteúdos. Aprendi a dar aula quando, de fato, ingressei na carreira. No meu dia a dia na sala de aula. Aprendo, na verdade, todos os dias algo novo.
Professor 17	Na faculdade.
Professor 18	Na prática em sala de aula.
Professor 19	Na faculdade.
Professor 20	Na faculdade, em parte.
Professor 21	Acho que só se aprende a dar aulas, quando você assume a sala de aula.
Professor 22	Não aprendi em nenhum lugar e com ninguém apenas faço, porque gosto e adoto uma postura muito pessoal.
Professor 23	Com professores mais antigos na profissão.
Professor 24	Não, Com o dom que Deus me deu. Quando se tem o dom tudo se encaixa.
Professor 25	Aprendi praticando como professor-aluno. Na época, era permitido lecionar desde o 2º semestre do curso.

Resultado- Dezenove professores consideram que a faculdade não os ensinou a dar aulas, porém quando perguntei onde aprendeu a dar aulas, sete colocaram que foi na faculdade. Um disse que não aprendeu em lugar nenhum, um no estágio, dois reponderam que aprenderam, olhando outros professores e doze aprenderam na prática, quando assumiram a sala de aula.

Dimensão profissional**Quadro 20- Opção por lecionar**

Qual a razão que levou a optar por lecionar?	
Por que sempre quis ser professor?	9
Para ter outra opção se não conseguisse exercer outro tipo de atividade.	1
Por influência da família.	2
Por que tive um bom professor que me serviu de modelo?	11
Outros motivos.	2 - Oportunidade de trabalhar na escola em que trabalhava. Experiência em ministrar treinamentos de qualificação/reclassificação profissional me motivaram a ser professor.

Quadro 21- Tempo de magistério

Há quanto tempo você dá aulas?	
De 0 a 2 anos	1
De 2 a 5 anos	3
De 5 a 10 anos	6
De 10 a 15 anos	2
De 15 a 20 anos	4
Mais de 20 anos	9

Quadro 22- Vínculo com o estado

Qual seu vínculo com a escola pública?	
Efetivo	17
Estável	1
Contratado Categoria F	1
Contratado categoria O	6

Quadro 23- Desafios do início da carreira

Quais os principais desafios enfrentados no início de carreira?	
Professor 1	Aprender a ensinar.
Professor 2	Indisciplina, nível muito baixo de escolaridade da classe.
Professor 3	Sentir-me segura e ter confiança em meus conhecimentos
Professor 4	Falta de prática, dificuldade de relacionamento com os alunos e outros profissionais da área.
Professor 5	Confiança.
Professor 6	Era muito jovem, fui dar aulas no noturno que tinha alunos mais velhos, me sentia insegura no início.
Professor 7	Não respondeu.
Professor 8	Na minha área foram as mudanças ocorridas na década de 80, era tudo muito novo e o nervosismo de enfrentar uma sala de aula.
Professor 9	A discriminação.
Professor 10	Incentivar os alunos a estudarem.
Professor 11	Enfrentar os alunos.
Professor 12	Conhecimento (conteúdo).
Professor 13	Baixos salários, parte burocrática.
Professor 14	Inexperiência, pouco interesse do alunado.
Professor 15	Lidar com alunos sem interesse.
Professor 16	Ser capaz de entrar numa sala de aula com crianças e adolescentes e um currículo para cumprir, deparando-se com as mais diversificadas realidades econômicas e sociais Ter o desejo de transmitir a informação e a possibilidade de transformar a realidade por meio do conhecimento. Ter sensibilidade e perceber que com as novas gerações é fundamental, utilizar os recursos tecnológicos e nem sempre a escola possui. Lidar e compreender a indisciplina em sala de aula.
Professor 17	Dificuldades de aprendizagem e indisciplina.
Professor 18	O desinteresse dos alunos.
Professor 19	Auto confiança e jogo de cintura com os alunos.
Professor 20	Continuar com que os alunos tenham interesse.
Professor 21	Sentia-me despreparada para enfrentar a sala de aula sozinha
Professor 22	Adaptação à gestão das escolas públicas que trabalho.
Professor 23	O aluno não quer aprender.
Professor 24	Os colegas de trabalho, até hoje.
Professor 25	Pouca idade, inexperiência e pouca bagagem de conhecimento.

Quadro 24- Em quem os professores se espelham

Você se espelha em algum professor para dar aulas?	Sim/ Não	Qual?
Professor 1	Não	
Professor 2	Não	
Professor 3	Sim	Clotilde Paul.
Professor 4	Não	
Professor 5	Sim	Minha mãe.
Professor 6	Sim	Como já disse, a professora de Didática que nos ensinava até a maneira de nos vestir, dizia que não poderíamos chamar atenção do aluno através de nossas roupas.
Professor 7	Não	
Professor 8	Sim	Tive na escola pública, onde estudei bons professores e na faculdade também.
Professor 9	Não	
Professor 10	Não	
Professor 11	Sim	Amigos que trabalhei durante a carreira.
Professor 12	Sim	Professor Fernando (não lembro o sobrenome).
Professor 13	Sim	Alguns da faculdade.
Professor 14	Sim	De Geografia (Luiz Maria) e de História (Ângela Vaz).
Professor 15	Não	
Professor 16	Sim	Nos meus professores do ginásio e do colegial da escola pública, não havia recursos midiáticos. Porém, eram capazes de me encantar e querer saber sempre mais.
Professor 17	Não	
Professor 18	Sim	Nos meus professores de faculdade.
Professor 19	Sim	Aqueles que estão a mais tempo na profissão.
Professor 20	Não	
Professor 21	Sim	Professor Luis Maria de Geografia.
Professor 22	Não	
Professor 23	Sim	Adamastor de Geografia e Sônia de História.
Professor 24	Não	
Professor 25	Sim	Duas professoras da faculdade. Eram bem dinâmicas.

Resultados: onze professores declaram que fizeram a opção de se tornar professor devido à influência de um professor. Nove dizem que sempre quiseram ser professores, dois devido à influência da família: um porque queria ter outra opção de trabalho; um porque já fazia treinamentos; outra por ter tido uma oportunidade na escola onde trabalhava.

A maior parte dos professores entrevistados tem mais de 5 anos de carreira, 6 professores tem de 5 a de 10 anos, 2 professores tem de 2 a 5 anos, 4 professores tem de 15 a 20 anos, nove professores tem mais de 20 anos de experiência.

Sobre os desafios do início de carreira: dez professores respondem que as dificuldades estão ligadas à insegurança; em relação ao conteúdo e em relação à gestão da sala de aula, sete professores colocam as dificuldades para a indisciplina e indiferença por parte dos alunos. Dois professores afirmam ter dificuldades de se relacionar com outros professores, um com a gestão da escola, um com relacionamento com alunos, um professor faz referência ao baixo salário, uma professora negra fala de discriminação.

Treze professores afirmam que se espelham em outros professores para dar suas aulas, alguns da universidade.

Quadro 25- Facilidade e dificuldades de dar aulas de Geografia

	Aponte as principais facilidades de dar aulas de Geografia	Aponte as principais dificuldades de dar aulas de Geografia
Professor 1	Poder utilizar as experiências de outras regiões do mundo.	Falta de tecnologia apropriada.
Professor 2	Porque sou formada na área.	Na sala onde trabalho, as salas são ambiente, então tenho mapas, atlas, livros. O que falta é um laboratório maior de informática.
Professor 3	Não respondeu.	Não respondeu.
Professor 4	Conteúdos.	A quantidade de aulas. Por exemplo: 3ª série do 3º EM noturno, tem apenas uma aula semanal de Geografia.
Professor 5	O interesse natural de alguns alunos.	A dimensão das distâncias e do tamanho.
Professor 6	Hoje a Geografia é o que nós vivenciamos.	Muitas vezes, sinto falta de interesse por parte dos alunos e da própria direção valorizando muito português e matemática.
Professor 7	Trabalhar a realidade.	Falta de material didático e sala ambiente.
Professor 8	É uma ciência dinâmica com muitas informações no mundo atual.	O professor precisa estar muito bem informado e antenado, pois as mudanças são rápidas e constantes.
Professor 9	Não respondeu.	Não respondeu.
Professor 10	O domínio do assunto.	Falta de Estrutura pelo Estado.
Professor 11	Poder utilizar muitas informações da atualidade.	Reprodução do material para utilizar nas salas de aula.
Professor 12	Os recursos auxiliares.	A falta de recursos.
Professor 13	Atualização.	Muita gente não vê importância e acha que é um assunto banal.
Professor 14	Sempre preparar aulas com antecedência.	Disciplina, pouco apoio da família.
Professor 15	Assuntos da atualidade.	Coordenadas geográficas, escalas, georreferenciamento.
Professor 16	É uma ciência dinâmica e viva!	Não encontro! Posso usar um bom jornal em minha aula, um bom texto, documentário. Enfim várias possibilidades.
Professor 17	Conteúdos com maior assimilação como dinâmica populacional.	Dificuldades de aprendizado dos alunos ao relacionar conceitos com espaço geográfico que eles estão inseridos.
Professor 18	Quando você gosta tudo fica	A falta de contato com a

	melhor.	natureza e os espaços.
Professor 19	Domínio sobre o conteúdo.	Indisciplina dos alunos.
Professor 20	Você pode utilizar mídia e atualidade em sala de aula.	Desafio é fazer com que os alunos se interessem, principalmente no Estado, no particular não há problema.
Professor 21	Variedade de matérias.	O desinteresse dos alunos.
Professor 22	Não há facilidade em ministrar qualquer aula de qualquer disciplina num país que ignora a educação.	Nenhuma dificuldade além da infraestrutura das escolas públicas.
Professor 23	Não existem facilidades	Principalmente falta de interesse dos alunos.
Professor 24	Mapas que são ótimos para o trabalho.	Não gosto muito de gráficos.
Professor 25	Material didático farto e fácil de obter.	Grade curricular insignificante, 1 ou 2 aulas semanais. O ideal seria 3 ou 4 aulas semanais.

Resultados: entre os pontos levantados como “facilidades” de dar aulas de Geografia, o mais comentado foi a questão de trabalhar com atualidades e com questões do cotidiano; seis professores destacaram o domínio do conteúdo que segundo eles é fácil e atraente da disciplina; sete destacaram a facilidade de trabalhar com temas atuais ou do cotidiano. Quatro destacaram as possibilidades de material e mídia que pode ser utilizado, um destaca o uso de experiências de outras regiões; outro a formação e um terceiro o interesse que alguns assuntos despertam no aluno. Dois professores consideram que não há facilidades em dar aulas de Geografia ou de qualquer outra disciplina e dois não responderam.

Entre as principais dificuldades levantadas pelos professores, estão a falta de material, conteúdo e indisciplina. Seis professores responderam que as maiores dificuldades estão ligadas a falta de material ou estrutura das escolas; cinco colocaram como problema principal o desinteresse e a indisciplina dos alunos; quatro destacam problemas pontuais com os conteúdos de geografia, como escalas, coordenadas geográficas, gráficos, todos conteúdos ligados a exatas. Dois professores não encontram dificuldades em dar aulas de Geografia, dois não responderam, dois destacaram o pequeno número de aulas semanais. Um professor destaca a falta de tecnologia, outro de contato com a natureza, um terceiro destaca a necessidade do professor estar em constante atualização.

Quadro 26- Material didático usado em sala de aula

Material didático	Número de professores que usam o material
Lousa e giz	25
Livro didático	25
Caderno do aluno	23
Vídeo	18
Paradidáticos	11
Dicionário	9
Atlas	25
Mapas	23
Imagens	24
Texto não escolarizado	18

Resultado: a questão do material didático foi levantada com a intenção de saber como o professor prepara suas aulas e como trabalha efetivamente em sala de aula. As respostas foram muito importantes para mostrar que, na rede pública, os materiais mais usados são os tradicionais: giz, lousa, livro e, mais recentemente, a apostila entregue pela Secretaria da Educação, conhecido como Caderno do Aluno.

Quadro 27- Pontos positivos e negativos do Caderno do Aluno

Caderno do Aluno	Pontos Positivos	Pontos Negativos
Professor 1	Facilita o currículo, forma o aluno de forma espiral.	Você não consegue medir de o aprendizado do aluno.
Professor 2	Utilizo esse material durante todo o ano letivo, gosto, pois serve de “Norte” para mim.	A falta do livro didático com o mesmo assunto para poder complementar o caderno.
Professor 3	Não usa.	Não usa.
Professor 4	Textos e exercícios.	Desconsidero pontos negativos.
Professor 5	Não usa.	Não usa.
Professor 6	Gosto do material, as aulas ficam cansativas, os alunos não conseguem responder sozinhos o caderno, por falta de conteúdo programático. O caderno é muito bem elaborado, rico em mapas, tabelas e gráficos.	Acho que já respondi na questão anterior.
Professor 7	Atividades, mapas, textos.	Questões simples.
Professor 8	O bom professor não se perde na condução das aulas e faz você trabalhar dentro do currículo.	O ponto negativo, a linguagem é muito difícil com textos longos.
Professor 9	Não respondeu.	Não respondeu.
Professor 10	De acrescentar exercícios e textos como apoio.	Às vezes contem erros de gráfica.
Professor 11	As atividades são interessantes, os mapas, gráficos e textos.	Falta de compromisso da clientela (alunos).
Professor 12	Gosto da continuidade dos temas.	Falta um pouco mais de textos e imagens.
Professor 13	Não vejo pontos positivos, sem base.	Muito repetitivo, extenso, sem coerência.
Professor 14	Eu retiro o que acho importante do caderno, mas não acompanho todo o conteúdo, mudo de acordo com a sala de aula.	Como respondi na questão anterior, muito conteúdo não tem nada de importante para aquela série.
Professor 15	Não respondeu.	Material pouco qualificado, pobres em assuntos de discussão.
Professor 16	Textos atualizados, ricos em imagens e sugestões de leitura. Atividades dinâmicas.	Alguns cadernos percebo que não levam em conta a realidade do aluno. Daí tenho que adaptar a ser criativo na medida do possível.
Professor 17	O estado de São Paulo utiliza livro didático e apostila.	Ensina os conteúdos da geografia tradicional sem questionamentos. Os alunos acabam reproduzindo a escrita do livro.

Professor 18	Ele possui os melhores autores no campo da geografia.	Não é muito atraente e didático.
Professor 19	Não respondeu.	Não respondeu.
Professor 20	Possui imagens, gráficos e mapas.	Poderia ser mais atualizado nos textos.
Professor 21	Como professor de Geografia, adorei quando o governo adotou este material, facilita e muito a minha vida.	Na minha disciplina não tenho queixa.
Professor 22	Muito positivo nos cursos de EJA, porque facilita o cumprimento do programa.	Não vejo pontos negativos nesse material.
Professor 23	Posso perceber quais as dificuldades do aluno no ensino aprendizagem.	Não vejo pontos negativos.
Professor 24	Ajudam a preparar as aulas.	Não há, na minha opinião.
Professor 25	Mapas coloridos e imagens diversificadas.	Questões descontextualizadas ou desnecessárias.

Resultado: apesar de vinte e três professores afirmarem que usam o caderno do aluno, cinco não responderam a essa questão e um afirma que não existem pontos positivos.

Os **pontos positivos** levantados pelos professores estão relacionados aos exercícios, gráficos e tabelas, textos usados nos cadernos, “serve como um Norte” e “deve ser usado junto com livro didático”.

Quanto aos **pontos negativos**, três professores afirmam que não tem nada de negativo. Falta de atualização, conteúdos tradicionais e pouco atraentes, não possibilitam questionamentos, não leva em conta a realidade do aluno. Conteúdo não se relaciona com a série, cansativo, textos longos e com linguagem difícil, os alunos não conseguem responder sozinhos. Conteúdo incompleto e diferente dos livros didáticos.

Quadro 28- Escolha de outra Profissão

Se você escolher, você faria novamente faculdade para dar aulas?	Sim? Não? Não sei?	Que outra profissão escolheria?
Professor 1	Não sei.	Direito
Professor 2	Sim.	
Professor 3	Não.	Advogada
Professor 4	Sim.	Direito
Professor 5	Não.	Psicóloga
Professor 6	Não sei.	Agronomia
Professor 7	Sim.	Relações Públicas
Professor 8	Sim.	
Professor 9	Sim.	Maestrina
Professor 10	Sim.	Sou geógrafo, podia trabalhar na área ambiental como autônomo, empresa etc.
Professor 11	Sim.	
Professor 12	Sim.	
Professor 13	Não.	Jornalismo.
Professor 14	Sim.	Não me vejo em outra profissão.
Professor 15	Não sei.	Atuo em consultoria em comércio exterior.
Professor 16	Sim.	
Professor 17	Sim.	Psicologia
Professor 18	Sim.	Direito
Professor 19	Não sei.	Médica
Professor 20	Sim.	
Professor 21	Sim.	
Professor 22	Sim.	Nenhuma outra profissão além de professor.
Professor 23	Sim.	Medicina
Professor 24	Não.	Área da beleza, cabeleireira.
Professor 25	Sim.	

Resultado: Dezesete professores afirmam que fariam novamente uma faculdade para dar aulas. Quatro não e quatro responderam que não sabem.

Perguntados sobre qual outra profissão gostariam de ter: quatro responderam que Direito; dois Psicologia. Outras profissões citadas: Agronomia, Relações Públicas, maestrina, ambiental, Jornalismo, Comércio Exterior, Medicina, cabeleireira.

Quadro 29- Sugestão para uma formação melhor

Qual a sugestão que você tem para formar professores melhores?	
Professor 1	Formação universitária voltada para a habilidade em atividade artística.
Professor 2	Ter na faculdade professores mais comprometidos com a licenciatura.
Professor 3	Que o ensino público seja mais exigente no preparo dos futuros profissionais e que esta progressão continuada chegue ao fim. Só, assim, o ensino será moralizado.
Professor 4	Jamais parar de estudar, atualizar, realizar bons cursos, para ter um bom destaque na área.
Professor 5	Apoio governamental e interesse social. O professor se sente só e abandonado.
Professor 6	Faculdades melhores, remunerar melhor os professores, dando menos aulas poderiam se preparar mais.
Professor 7	Investimentos em cursos.
Professor 8	Aulas presenciais, Muitos estudos, o uso de nova tecnologias e a vontade de ser professor.
Professor 9	Mais estágios voltados para a educação.
Professor 10	Primeiramente gostar muito e se esforçar.
Professor 11	Ter dimensão da realidade.
Professor 12	Do aluno na vida fora da escola para convivência.
Professor 13	Maior valorização humana e financeira.
Professor 14	Termos aulas práticas, muitos seminários nas faculdades etc.
Professor 15	Haver mais prática, os alunos saem com muito conteúdo teórico, sem a prática (essa que faz a diferença).
Professor 16	Particularmente, achei horrível essa expressão. Profissionais bons ou ruins, encontramos em todas as áreas. Mas vamos lá! Penso que deve haver o compromisso na formação do “outro”. Deve ter um misto de <u>idealismo</u> e <u>autocrítica</u> . Fazer o aluno e a comunidade acreditarem novamente na Educação. Sem o desejo que se move corre-se o risco de cair na frustração. Buscar o conhecimento e a autoavaliação das práticas pedagógicas.
Professor 17	Ensinar valores da ética e do amor.
Professor 18	Maior número de anos, cinco anos no mínimo.
Professor 19	Melhorar os cursos universitários aproximando mais as Universidades da escola.
Professor 20	Tenha amor, paixão, porque fazem, que se atualizem em sua disciplina.
Professor 21	As faculdades deveriam ter aulas de como dar aulas quando se é iniciante.
Professor 22	Melhores faculdades e maior fiscalização nos cursos à distância.

Professor 23	Melhoria salarial para que possamos investir em nossa formação de verdade, não com cursinhos de formação de idiotas que o estado e a prefeitura nos impõe.
Professor 24	Ser respeitada pela direção da escola e pelo governo.
Professor 25	Criar no final do curso um exame semelhante ao do OAB. Só poderia lecionar, efetivamente, quem fosse aprovado.

(Alguns professores não entenderam a pergunta ou não quiseram responder).

Resultados: Cursos mais comprometidos com a licenciatura e que preparem melhor os professores para a sala de aula. Mais aulas práticas, ampliar o curso de Geografia, outro propõe diminuir a carga horária do curso. Fazer com que a sociedade valorize a profissão, mais investimentos nos cursos de licenciatura, atualização dos professores, muito estudo e vontade de ser professor, fazer com que a escola pública seja mais exigente com os professores. Apoio governamental.

Gráficos

Com o resultado das análises preliminares do questionário, transformamos as repostas principais em gráfico para se ter uma melhor visualização do conjunto das respostas.

Gráfico 1- Distribuição dos professores por sexo

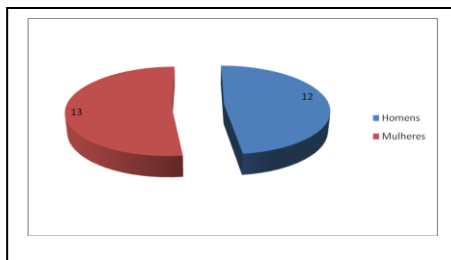


Gráfico 2 -

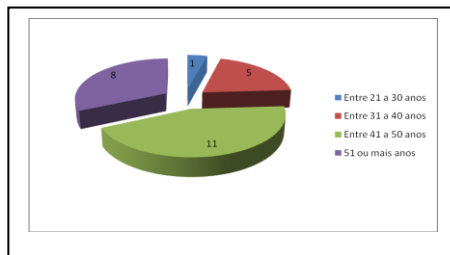


Gráfico 3-Número de filhos

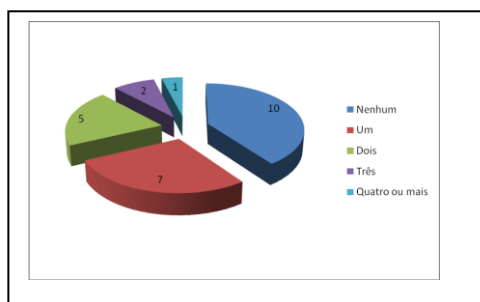


Gráfico 4- Escolaridade dos pais

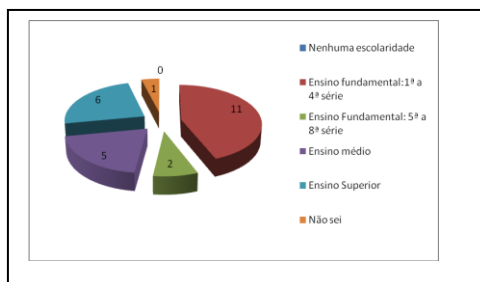


Gráfico 5 – Escolaridade das mães

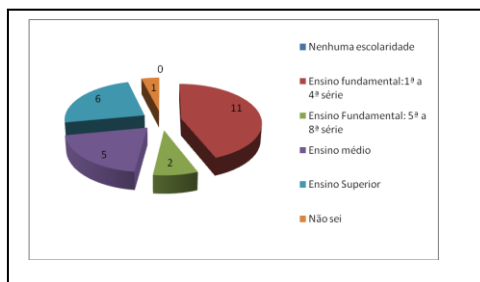


Gráfico 6 – Número de professores que usam o material

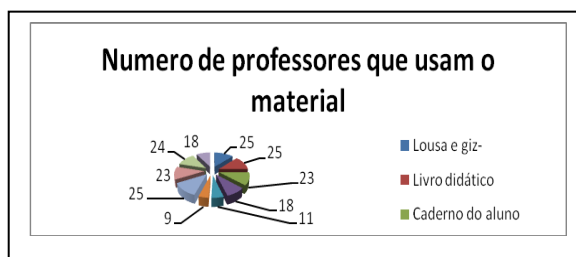


Gráfico 7-Desafios

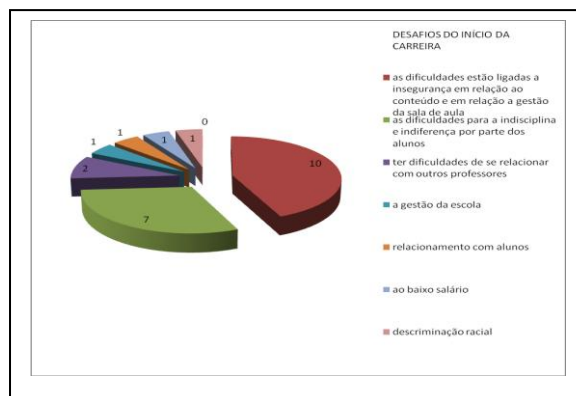


Gráfico 8 -Influências

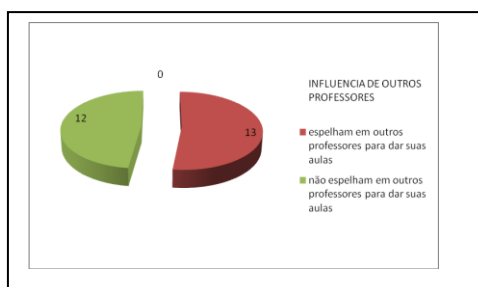


Gráfico 9-Facilidades

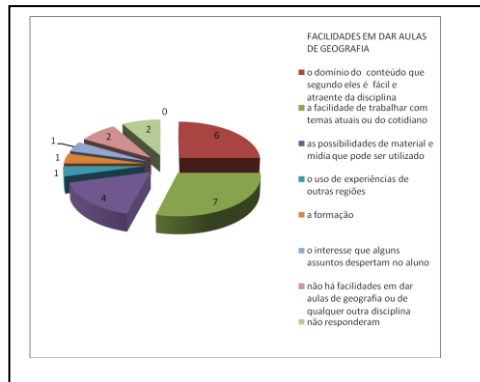


Gráfico 10-Dificuldades

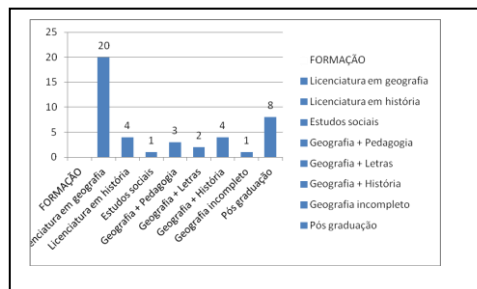
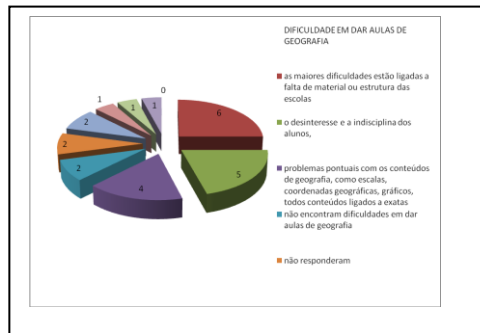


Gráfico 12- Opções

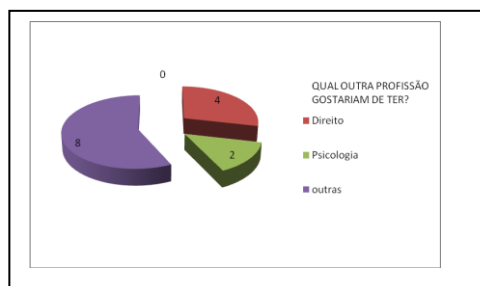


Gráfico 13-Renda

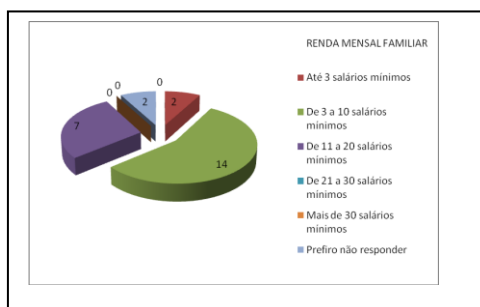


Gráfico 15-Instituição

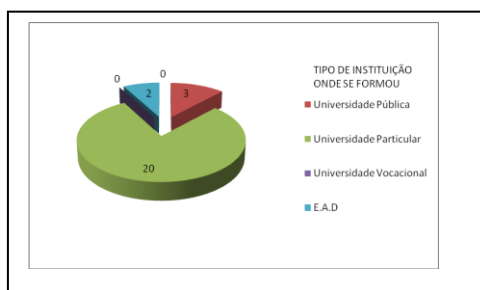


Gráfico 16- Anos de formado

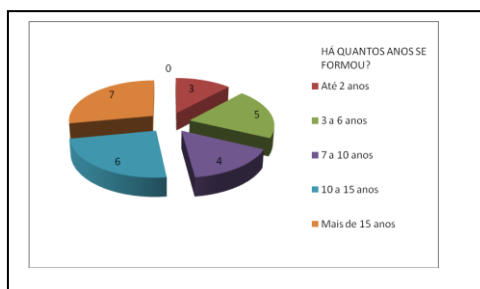


Gráfico 17- Tempo de profissão

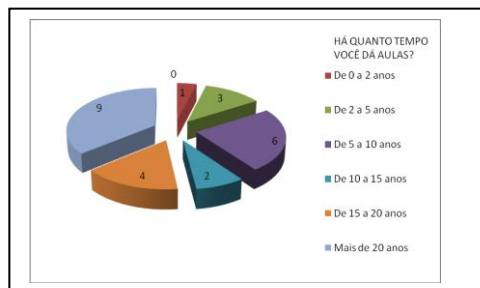


Gráfico 18- Vínculo com escola pública

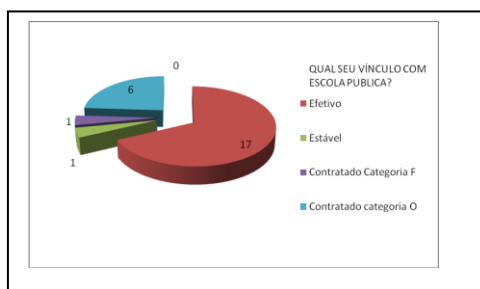


Gráfico 19- Pontos Positivos

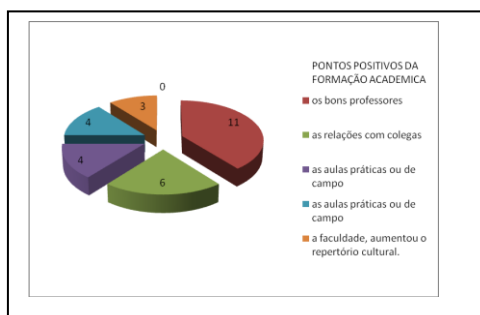


Gráfico 20- Pontos Negativos



Gráfico 21 -

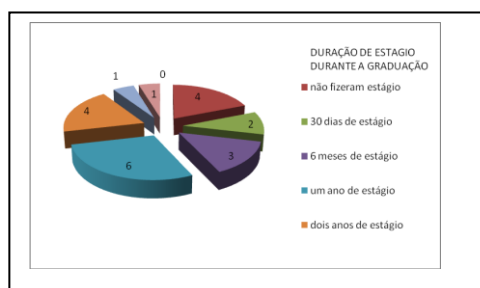


Gráfico 22- Onde aprendeu a lecionar

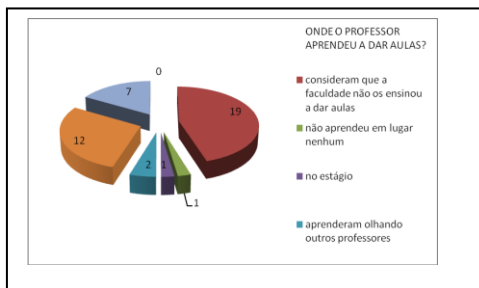
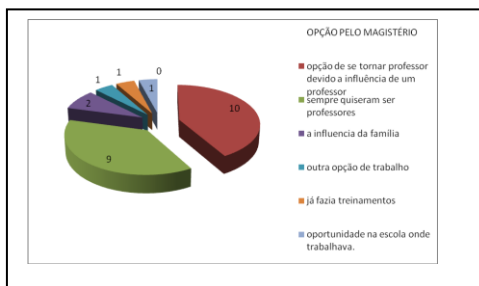


Gráfico 23- Opção pelo magistério



APÊNDICE VII

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DE APROFUNDAMENTO

Entrevista de Aprofundamento 1- Leonardo

Leonardo 36 anos, solteiro

Entrevista realizada no dia 13/10/2015 iniciada as 17h30 e durou cerca de 30 minutos.

Foi realizada na garagem/ateliê do entrevistado, que está fazendo arte com giz e lousa para eventos.

Início, agradecendo à entrevista e pedindo para falar sobre a opção por ser professor de Geografia.

O entrevistado conta que trabalhava com informática em uma escola e foi convencido a fazer Geografia, porque gostava da disciplina e porque havia falta de profissionais no mercado.

Pergunto se posso gravar e ele diz que sim e ligo o gravador:

1- Quando e onde você se formou?

Eu ainda não me formei, vou me formar o ano que vem na UNIMES. Acho que não vou poder te ajudar..

Pode, sim, é importante também falar com estudante...

2- Como era a estrutura física da faculdade? Tinha bibliotecas? Laboratórios? Sala de informática? As salas de aula eram boas?

Faço em EaD.

3- Quais foram as disciplinas que você mais gostou? Por quê?

Gostava de urbanização e essas questões, mas gostei muito de Geomorfologia.

4- Conte uma experiência significativa em uma destas disciplinas.

O professor fez um trabalho com imagens que eu gostei muito, ele trazia imagens do relevo...mata atlântica, cerrado, não é relevo né? São biomas...Mas eu gostei desse trabalho.

6-Quais foram as disciplinas que você menos gostou? Conte uma experiência que você não gostou.

Não gostei e não gosto das disciplinas da educação, a licenciatura.

Por quê?

Muita teoria, por exemplo, Piaget disse isso, fulano disse aquilo...muita teoria.

7- Você participou de projetos de iniciação científica? Quais?

Não...

8-Qual o tema de sua monografia?

Ainda não pensei sobre isso.

9-Você se lembra da disciplina de Prática de Ensino? Qual sua impressão a respeito?

Ainda, não fiz essa disciplina.

10- Você fez estágio? Qual sua impressão sobre o estágio? (Foi importante ou não na sua formação?)

Não fiz, mas desde o ano passado já estou dando aulas como categoria O, não sei se será preciso fazer o estágio... Isso é para o ano que vem.

11-Consegue lembrar-se de algum professor que marcou sua formação?Quais foram os aspectos mais importantes a respeito deste professor?

O nome eu não vou lembrar, mas depois do colegial eu fiz cursinho e os professores de cursinho eram muito bons. Gostava das aulas deles.

Nessa parte da entrevista, me explica que prestou vestibular para informática, mas não passou se naquela época tivesse prestado para Geografia na USP teria passado.

12-Você procurou se espelhar algum professor no início de carreira? Em que aspectos? Fale um pouco a respeito dele.

Um diretor de uma escola me fez assistir uma aula dele, ele me deu uns toques como não sentar em sala de aula, como me portar....Sempre penso na postura dele.

13-Quais práticas de seus professores que mais te marcaram? Conte uma experiência a respeito.

Essa atividade que já falei das fotografias...

14-Como você aprendeu a ser professor? Indique algum desafio de percurso.

No primeiro ano de faculdade eu já peguei aulas, aprendi na sala de aula.

15- Como você preparava suas aulas no início de carreira?

Eu entrei na faculdade e já peguei aulas como substituto, categoria O. No início eu peguei o “Caderninho” (material didático fornecido pela SE) fui seguindo as aulas e preparando todas as aulas.

Usava outro material para preparar as aulas?

Livro didático e vídeos.

16- Qual papel que atribui a sua formação inicial para a sua aprendizagem profissional.

As matérias de Geografia ajudam muito, as licenciaturas, não.

17-Como planeja os conteúdos e as estratégias de aulas?

Seguia as aulas do caderninho, seguia o programa.

18-Fale um pouco sobre as estratégias e desenvolvimento dos conteúdos que você considera significativo para a aprendizagem dos alunos.

Tudo da Geografia é importante para o aluno, é básico, mas considero o mais importante as atualidades.

19-Contou com ajuda de colegas no início de carreira?

Sim, já falei do Diretor que me levou a assistir sua aula, na verdade vice diretor.

20- Contou com apoio da equipe gestora no início de carreira?

Só com esse vice-diretor que me referi.

21- Seguia exemplo de algum professor no início de carreira? Qual? Por quê?

Não

22-O que foi mais difícil de enfrentar no início de carreira? Como superou o problema?

A indisciplina dos alunos e a falta de conhecimento do conteúdo por minha parte.

23-O que foi mais difícil de aprender?

A como me comportar na sala de aula.

24-Que modelos você seguia para suas aulas?

Pensava nos meus professores, seguia o que eles faziam.

25-Conte uma experiência que você considerou um sucesso. Por quê?

Tinha que preparar uma aula sobre a América e peguei vários programas no *youtube* sobre um casal que estava viajando pelas Américas e faziam pequenos vídeos sobre a viagem. É uma experiência que vou repetir.

26- Conte uma experiência que você considerou um fracasso. Por quê?

No início, ainda hoje, algumas vezes os alunos me perguntam coisas que eu não sei, aí eu falo que não tenho a resposta e então vou atrás e respondo.

Nesse momento entrevistado pergunta se já terminei e eu pergunto se ele gostaria de falar mais alguma coisa. Ele faz sinal para que eu desligue o gravador. Eu desligo pensando que era par ir embora, mas ele continua a conversa muito mais a vontade.

Aproveito e pergunto por que fez em EaD. Ele me fala que não tinha tempo para ir todo dia à faculdade. Mas, em seguida, me conta que passou na Fatec esse ano e estava frequentando um curso de Logística, mas que ele não conseguiu levar os dois ao mesmo tempo, optou por terminar geografia primeiro.

Perguntei quanto tempo ele dedica aos estudos semanais e como funciona a faculdade EaD...

Ele responde que em média 20 minutos por dia. Tem seis disciplinas por semestre e recebe um vídeo de mais ou menos dez minutos de cada disciplina por semana, mais um resumo, tudo on line. Faz uma prova presencial de cada disciplina no final do semestre, prova com testes e texto de apoio, ele fala que é fácil e faz trabalhos on line durante o semestre.

Eu falo que estudar sozinho exige disciplina senão pode acumular, ele diz que sim e algumas vezes por conta das aulas e de um outro trabalho (ele está fazendo trabalho de desenho com giz em lousas, tem um ateliê/garagem onde me recebeu) ele deixa acumular e, então, tem que aproveitar o fim de semana para deixar tudo em dia. Mas não precisa de muito mais que duas horas para colocar tudo em dia no fim de semana.

Quando pensei que ele ia encerrar a entrevista, ele retoma novamente a questão das disciplinas pedagógicas. Explica-me que faz uma disciplina chamada Geografia Educacional. Eu digo que não conheço a disciplina e pergunto sobre o que trata. Fala como se deve portar em uma sala de aula.

Pergunto se isso não é bom? Ele responde que sim, mas que ele se sente como um “vendedor”, que tem que agradar o aluno, ser simpático, que tem que convencer a estudar, assistir às aulas, a fazer a lição...

Percebi que já tinha me estendido demais e perguntei se ele pretende continuar dando aulas, ele respondeu que sim, mas não nas escolas estaduais.

Agradeço e encerro a entrevista.

Entrevista 2 MAICON

Entrevista feita no dia 19/10/2015, em um restaurante, na Avenida Ana Costa. Iniciada por volta das 19h30 e com duração aproximada de 40 minutos.

Maicon. 27 anos.

Ligo o gravador e digo: estou entrevistando o Maicon professor de Geografia.

5- Você foi formado na...?

Universidade Federal de Santa Catarina.

Que ano?

Em 2011, agosto de 2011.

6- Você pode me falar rapidinho sobre a opção de geografia? Por que Geografia?

Eu estava muito em dúvida, mas foi pela questão do estudo da Geografia humana, é de entender melhor o mundo dessa discussão política da relação econômica entre os países, e aí a questão, fiquei em dúvida entre Sociologia, História, e Geografia e acabei optando pela geografia por que a parte física também me interessa acho que ajuda compreender a parte humana é a parte física da geografia.

Você é de Santa Catarina mesmo?

Sou de Florianópolis.

Que bom, que lindo!

3-A estrutura física da faculdade, eu conheço a UFSC, mas eu nunca fui no curso de Geografia. A estrutura física era boa? Tinha bastante laboratório, as salas de aula.

Então é...eu não sei outras universidades para comparar, mas nossa opinião lá, dos estudantes não era boa não porque, assim tinha uma biblioteca, agora não era atualizada, não tinha muitos números do mesmo livro para a turma toda pegar o mesmo livro e não precisar ficar tirando pilhas e pilhas de xerox. Tinha alguns laboratórios, mas os laboratórios não tinham muito equipamentos, computadores suficiente para todos os alunos utilizarem ao mesmo tempo, então era meio sucateado o sistema. É mas não tenho como comparar com outras universidades que eu não conheço para ver se é melhor ou pior. Talvez, né? Na bancarrota que está a educação seja boa aquilo...É..

É eu também não sei... , quando eu fiz não tinha nem computador né, então não posso falar como era...estudei na USP e também achava que era ruim, mas era bem melhor que o resto do mundo...Deixa eu te perguntar outra coisa e as salas de aula? Como é que são lá? Parece que são muito boas né?

A sala de aula era um ambiente asseado... Tinha o problema do calor no verão era muito quente...

Ah não tem ar condicionado?

Não tinha em todas as salas, algumas tinham, é, mas não todas é eu acho que antes de eu sair da faculdade, ampliou o número de salas com ar condicionado e poucas salas estavam sem. Mas ainda tem salas sem ar então isso era um problema.

E no frio era muito frio? Não né? Floripa não é muito frio.

No inverno é muito frio. Pega um mês, duas semanas de muito frio e é ruim, assim a sala de aula não tem também vedação não é preparada.

É úmido também né?

É bem úmido também.

E dentro do que você mais gostou, quais disciplinas você sentiu mais próximo de você?

Então, eu gostei bastante das disciplinas de humanas né, de geopolítica, organização econômica, história, economia, mas também acabei me surpreendendo com matérias físicas, que eu não sabia que ia gostar e acabei gostando bastante como climatologia, geologia, até por que tem relação direta com a Geografia humana, né?

Sim.

Muito importante, por exemplo, a discussão sobre moradia passa pela questão climática, pela questão da geologia, então é interessante essa ligação entre física e humana. Em Geografia.

Você tem uma experiência legal para contar assim de alguma disciplina. Uma coisa que vocês fizeram que você acha que foi diferente, que valeu a pena, que você sugere para que a gente faça num curso de formação de professores?

Vixe! Agora ...As lembranças que eu tenho melhor foram as saídas de campo né, saídas de campo principalmente com os Geólogos foram muito boas, né?

Tem Geologia lá, né?

Tem Geologia e tem três disciplinas de Geologia com saídas de campo que foram muito interessantes, os professores, principalmente a professora Jeruza que se aposentou, uma grande geóloga, mas enfim outros professores também muito bons e as saídas de campo acho que é o que tem melhor para aprender geografia, sair de dentro da sala.

Também acho, concordo com você, as saídas são muito boas, muda tudo né?

Sim as saídas são muito boas.

Das disciplinas que você fez, qual a que menos você gostou? E por que você não gostou?

A que eu menos gostei? Então, as vinculadas à educação, são as que eu menos gostei. Eu já dava aulas desde a 5ª fase e é ..

5ª fase é o 5º semestre?

Sim, é o 5º semestre, e era bem estranho. Discutia educação com pessoas que nunca entraram em uma sala de aula ...Se entraram já faz muito tempo, não sabem a realidade social, não sabem que não é só uma questão de ...pedagógica o problema da questão da escola pública ...questão pedagógica é estudar Piaget, estudar como é o nome do russo? Vygotsky? Não é só isso... é uma questão ...a escola pública está cortada por uma situação social terrível. É uma massa sucateada ...e ai não tem Piaget e Vygotsky que dê jeito. Fica complicado, é bem frustrante essas disciplinas de educação. Nem toda assim...teve momentos importantes também de reflexão...mas foi difícil.

Você fez estágio?

Sim, fiz estágio, fiz na Escola Técnica...

Assistiu as aulas? Ah! mas a escola técnica é um pouco fora da realidade.

Foi muito estranho inclusive, mas a professora do estágio era muito boa, inclusive eu falei para ela que dava aula, quarenta horas semanais de aula e que a escola que eu dava aula, não tinha nada haver com escola que tava me preparando que inclusive o meu ritmo de vida de dar 40 horas de aula semanais, me impedia de preparar uma aula com qualidade e mostrar tudo o que eu pô dia né? Inclusive né? Os professores da educação que tem um pezinho na educação pública eu acho que compreendem bem a situação do professor. Agora, o pessoal que fica fechado nos gabinetes é que não compreende muito bem a situação, mas enfim a Escola Técnica, o Instituto Federal de Santa Catarina é outra situação do meu estágio. Então, foi só maravilha, mas eu conhecia a realidade por que eu já dava aulas há algum tempo.

Então, para você foi mais fácil.

Você fez iniciação científica? Por que na Federal tem bastante oportunidades.

Tem, mas eu não fiz, eu fiz só bolsa de extensão, que era um laboratório de Cartografia tátil.

Cartografia também, tátil?

É tátil, um laboratório de Cartografia para deficientes visuais...

Nossa, que lindo!

Então, eu fazia maquetes e mapas enfim...

Nossa, Maicon, nunca tinha ouvido falar disso...

É tem um laboratório modelo lá em Santa Catarina...

Que interessante! Você trabalhou com deficiente visual?

Só dessa vez, lá no laboratório depois não nunca mais... Eu frequentava o SIC Associação dos cegos, por que tinha um trabalho direto com eles por que eles que analisavam os mapas, diziam se estava bom ou se tava ruim, se dava para utilizar ou não.

Agora, vamos começar a segunda parte da entrevista que trata do início e desafio da carreira como professor.

Então, Maicon como você aprendeu a ser professor?

Como eu já disse comecei a dar aulas na 5ª fase, comecei em duas escolas de periferia, uma delas próximo a uma penitenciária que atendia parentes de presos.

As escolas eram grandes? Ficavam em Florianópolis?

Sim, em Florianópolis, mas na periferia. As duas eram grandes uma delas tinha cerca de 1400 alunos. Como você fazia para preparar as aulas no início da carreira? Recorria ao seu material da faculdade? Livro didático?

As escolas de periferia não têm muito material, tem uma salinha de vídeo no máximo, mas nem sempre é fácil usar. Eu usava o material da faculdade, livros, apostilas e também usava livros didáticos. Mas na verdade eu não gosto muito dos livros didáticos.

Por quê?

Parece que eles são muito parecidos, todos tem os mesmos conteúdos... Eu me pergunto por que meus alunos têm que passar mais de um mês estudando Canadá? Qual importância do Canadá na vida desses alunos? Quando eles vão para o Canadá?

Na verdade, os livros didáticos seguem, sim, as Diretrizes Nacionais e são parecidos por isso.

Isso todos trazem os mesmos conteúdos, na mesma sequência, não traz evolução.

Você considera que a formação na universidade foi importante para o início de carreira?

Sim, foi, muito importante, não ensinou tudo, mas me mostrou os caminhos... Onde buscar as repostas? Isso é o mais importante.

Como você planeja os conteúdos e estratégias de aula?

Bom, na escola pública. Você tem um pouco mais de liberdade de programação. Mas tem que seguir o que está determinado pelos conteúdos nacionais a cumprir. Como já disse as escolas não tem muito material, vídeos, jogos e essas coisas.

Você saía muito com alunos da sala de aula? Floripa tem muita coisa legal...praias, costões, etc.

Isso é complicado, não dava para sair. Você precisa de ônibus, autorização e essas coisas. Na verdade, saí algumas vezes com alunos do noturno, mas, para assistir palestras, filmes essas coisas. Sair a pé com um monte de crianças é muito difícil.

As escolas que você trabalhava ficavam longe da praia?

Sim, em uma área mais alta, perto da via Costeira, mas não tinha praia por ali.

Aqui, em Santos, onde você trabalha?

Eu peguei aulas no João Otávio, como categoria O. Mas logo que peguei as aulas começou a greve dos professores e eu não vim até São Paulo para furar greve... Estou em duas escolas particulares e estou substituindo em escola pública. Amanhã, tem atribuição de aulas, acho que vou tentar pegar aulas novamente.

Quais as escolas particulares que você está trabalhando?

Estou no São José e no Ateneu...

O São José usa apostila né?

Sim, apostila do Poliedro e o Ateneu usa livro.

Você gosta da apostila?

Não muito.

O que você acha que o aluno precisa saber da Geografia?

O aluno precisa ser capaz de fazer as relações do conteúdo básico de Geografia com as questões do mundo atual. Trazer para a vida os conteúdos da escola, os mais significativos e perceber que o que está acontecendo no Oriente Médio pode ter reflexo na vida dele. Pode aumentar o preço da gasolina e isso vai afetar a vida dele. Todos os acontecimentos se relacionam.

E como é o relacionamento com os colegas?

Normalmente o relacionamento com os colegas é bom, mas não gosto daquela conversa de sala de professores, em que todos ficam falando mal dos alunos como se fossem os culpados por tudo. É como se fosse uma terapia em grupo... Não vejo que os alunos sejam os responsáveis pelos problemas da escola. Eu evito entrar nessas conversas, mas eu costumo ficar na sala dos professores, alguns amigos acabam ficando fora da sala, eu prefiro conviver com os professores. Os problemas da escola pública estão ligados a uma estrutura...Tem necessidades especiais, tem todos os problemas sociais em volta. Mas eu sempre participo da sala do professor.

Você teve alguma ajuda de algum professor no início?

Sim, não sei se ajudaram, mas eu percebia que alguns professores conseguiam deixar os alunos silenciosos e prestando atenção. Então, eu perguntava como eles conseguem fazer com que os alunos se interessem? Prestem atenção?Eu percebia que conseguia dar aulas, mas tinha problemas com disciplina, então ia até a porta das salas de outros professores e ficava observando. No começo você

sempre acha que não vai ter problemas. Mas não é bem assim...

Eu perguntava aos colegas que estratégias usou para prender atenção dos alunos?

E em relação a equipe gestora? Recebeu alguma ajuda? Alguma orientação?

Não nunca tive apoio em nenhuma escola que eu trabalhei ou trabalho, na verdade a equipe gestora faz papel de patrão e que fazem mesmo é cobrança, como se fossem patrões.

E em relação aos seus professores, quando você está na sala de aula você se espelha em algum professor?

Meus professores? Não especificamente, em nenhum especificamente, mas muitos deles me influenciam sim pelo bem e pelo mal. Eu tive muitos bons professores na universidade, mas também tive maus professores. Não tenho um modelo único de professor, mas tive vários que achava interessante, lembro da Jeruza que dava geologia.

Quais as principais dificuldades do início de carreira? Problemas com disciplina? Com o conteúdo?

O conteúdo não tem problema, as dificuldades estão ligadas à realidade das escolas, com salas muito lotadas, sem material físico, não tem sala de vídeo, não tem material para uso. Esses são os problemas que eu mais sinto. Mas, na verdade, o que mais me incomodou foi a questão de como se portar como se comportar e se relacionar na sala de aula com os alunos. Quando saí da faculdade achei que eu daria um jeito, que conseguiria me relacionar com os alunos. Pensava que por ser jovem teria facilidades com os alunos, mas na verdade é difícil.

Aqui, em São Paulo, você trabalha com o “Caderno do Aluno”?

Tive uma pequena experiência de uso com o caderno do aluno no João Otávio (escola estadual), mas não gostei, parece que os conteúdos do Caderno do Aluno não está relacionado nem ao currículo Nacional, nem ao do estado, pelo que eu pude ver. Não está ligado à proposta do estado também.

E em relação aos exercícios e mapas?

Também, não gostei muito, mas tive uma experiência pequena. Mas acho que tem textos ruins, os mapas pouco contribuem para as aulas.

Descreva uma experiência ou uma aula que você acha que deu certo, que você considera um sucesso.

Tem várias, aulas com vídeos interessantes, as saídas com os alunos para palestras, uma feira de profissões, aulas com imagens, tem várias.

E uma experiência que você considerou um fracasso?

Ai, isso tem todo dia tem uma aula que não dá certo, você prepara uma aula achando que vai ser muito boa, mas não hora não dá. Fico um pouco frustrado.

Eu agradeço a sua contribuição, se houver alguma coisa que precise ser esclarecido posso te procurar novamente?

Sim, você tem meu contato.

Obrigada

Entrevista 3

Professora Dulcimeire Petroni Lacerda, 53 anos dia 19/11/2015

Bom queria começar agradecendo por você se disponibilizar em responder essa pesquisa para mim. Como eu te falei estou fazendo Mestrado em Educação e discutindo a formação de professores.

Não se preocupe, estou às ordens, naquele dia não podia, não tinha tempo.

Eu quis conversar com você, por que você já fez um curso de História presencial e depois fez um a distância e acho que dá para fazer uma boa comparação.

Na verdade, eu fiz primeiro a Pedagogia e comecei a trabalhar como PEB I, depois fiz História.

Gostaria que você me falasse rapidamente o por que escolheu fazer Geografia.

É para falar a verdade, né? Eu acho que a História e Geografia é como um casamento. Eu formada em História dava já de Geografia, tem mais professor de história do que Geografia, então eu pegava aulas de Geografia. Então, a diretora do Luiza, naquela época só dava aulas no Luiza Macuco, me chamou, na verdade, ela chamou todos os professores de Geografia que não eram formados e disse que se nós não fizessemos o curso de Geografia, ela não poderia mais atribuir aulas para a gente. Parece que o registro no sistema não aceitava mais. Cada um deu sua explicação.

Eu, na verdade, já tinha começado a fazer o curso de Geografia, virtual, mas tinha abandonado, sabe como é né, estava difícil tinha o trabalho... Não tranquei nem nada, só abandonei por que estava com muito serviço. Eu disse para o meu marido, já tenho Pedagogia e História, não vou fazer outra

faculdade e abandonei.

Perdeu tudo?

Depois que falei com a diretora, resolvi voltar...tive que pagar tudo o atrasado e voltar...

Você fez na UNIMES, né? Quanto tempo de curso?

Eu fiz na UNIMES, o curso é de 3 anos como os outros, tudo igual. Mas como eu tinha feito a Pedagogia e História, fui eliminando matérias, então seria só um ano e meio. Mas com minha desistência acabei fazendo em três anos mesmo e me formei só, em 2013, eu te falei né eu fiz o concurso antes de terminar o curso, mas quando me chamaram eu já tinha terminado e fui bem, estou no Olga como professora efetiva.

Mas por que você fez em três anos?

Por que tive que refazer algumas matérias que tinha desistido. Foi um semestre inteiro só de D.P. É bastante coisa...tem a vídeo aula, os textos e a prova no polo.

A prova é presencial?

Sim a prova é no polo e é muita matéria de uma só vez.

Comparando as duas graduações a de História presencial e a de Geografia a distância, qual você acha que foi melhor?

Acho que as duas foram boas...Claro que na presencial você tem o professor ali bem perto, ele está junto com você tem os colegas próximos, há uma troca de informações.Na EaD você está sozinho, tem que ter disciplina senão acumula muita coisa, tem um tutor, você pode mandar as dúvidas por mensagem, mas as respostas não vêm na hora, você precisa esperar um tempo.

Até por que o tutor não está *on line* 24 horas por dia né?

Sim.

Mas se fosse sua primeira graduação, você acha que seria bom fazer em EAD?

Acho que se fosse a primeira graduação, a primeira vez seria mais difícil. Eu teria que ser muito mais disciplinada, teria que estudar muito mais, porque, muitas vezes eu ficava até de madrugada, estudando e preparando trabalho, se fosse a primeira vez seria preciso estudar muito.

E você teve que fazer as disciplinas pedagógicas novamente?

Sim, na primeira vez que me inscrevi tive dispensa, mas na segunda tive que fazer tudo de novo. O último semestre é só dessas disciplinas, mas eu fiz os trabalhos e não precisei fazer prova presencial.

Você fez a disciplina de Prática de Ensino novamente? E o estágio teve que fazer de novo?

Como eu falei, tive que fazer todas as disciplinas de novo e tinha que fazer o estágio na escola, mas como eu já dava aulas eles assinaram para mim na própria escola. Na História eu fiz. Fiz no D.Pedro e a coordenadora falou assim: temos três professoras, mas você vai acompanhar só uma, porque ela é muito dinâmica. Isso acho que fez muita diferença, porque, muitas vezes, você vai para a escola, o professor falta não dá aulas, isso atrapalha.

Na faculdade de Geografia quais as disciplinas que mais gostou? Por quê?

Gostei muito de Geografia do Brasil I e II. Acho que foi muito interessante, tinha muita coisa para aprender...Mas eu não gostava da professora. Nossa! Ela falava muito devagar, cansava. Não que ela não soubesse a matéria e fosse boa professora, mas a aula era muito chata, eu gostava dos temas abordados. Tinha a tutora essa era ótima professora, mas não vou lembrar o nome dela, tenho anotado depois se precisar passo para você.

A coordenadora é uma professora Rosana, uma doutora que todos falam muito bem.

Acho que é ela sim, ela era ótima.

Tem alguma experiência significativa em alguma dessas aulas para contar?

Não acho que não, agora não lembro de nada especial. Todas tinham vindo aula e texto.

Qual a disciplina que você menos gostou? Por quê?

Ah...foi Cartografia, a Cartografia assim é muito difícil de aplicar, não dá para entender...

Eu gosto muito de Cartografia...

Eu também gosto, mas o que é difícil é fazer assim sem aplicar, daí você vai para a sala de aula e não consegue trabalhar por que você só viu na teoria. Falta um professor mostrando as coisas.

Ah entendi...a dificuldade é por ser a distância se fosse presencial..

Isso, por que você não tem uma experiência prática e as coisas ficam difíceis quando você só vê na teoria. Quando vai para a sala de aula é difícil também de passar para o aluno.

Você se lembra qual o tema da monografia?

Ah, eu fiz sobre livro didático.

Pesquisou sobre os livros de Geografia?

Isso.

Você consegue se lembrar que marcou a sua formação ou te influenciou?

Acho que não...

Nem no Ensino médio? Algum que te incentivou a ser professor?

Acho que o que me incentivou a ser professora foi minha mãe. Era um sonho dela ser professora, mas ela morava no interior e meu avô não deixava ela ir estudar na cidade.

Não eu sou daqui. Minha mãe que era do interior, perto de Ribeirão Preto, ela morava no sítio e meu avô não deixava ela ir para a cidade estudar.

Então, ela me influenciou a fazer pedagogia, formei em 1986, e, logo em seguida, me casei. Comecei a trabalhar como substituta, naquele tempo chamava substituta. Depois de um ano tive minha filha. Aí ficou difícil, eu tinha que deixar ela em uma creche para ir trabalhar. Até tinha uma perto de casa, mas sabe como é né? Eles chamam a substituta a qualquer hora, não dá para planejar. Chamavam assim de repente e o que eu ganhava era menos do que eu pagava para deixar ela na escolinha. Então, meu marido tinha um comércio, ele tem ainda, eu te falei né? Então desisti da escola para cuidar do filho e ajudar meu marido. Depois, que eu já tinha o segundo filho, resolvi voltar a estudar, mas queria fazer uma disciplina, para dar aulas dessa disciplina, não só, não dar aulas de tudo. Fiz História na UNISANTOS, terminei em 2008. Mas continuei sem dar aulas, só como eventual e principalmente de Geografia, em 2014, comecei a dar aulas como professora efetiva e finalmente dar aulas de uma matéria só.

Você já me disse que não se espelha em nenhum professor para dar aulas, gostaria de voltar a suas primeiras experiências de professor. Como você acha que aprendeu a dar aulas?

Ah, com certeza, foi dando aulas na prática da sala de aula.

Mas no início você contou com ajuda de alguém da equipe gestora?

Não, nada, só fui entrando e dando aula e aprendendo comigo mesmo.

E de colegas? Você recebeu alguma ajuda?

Não, mas apesar que na sala dos professores as vezes a gente comenta alguma coisa de aula.

Mas, assim, como fazer uma lousa e como se portar na sala de aula?

Sempre há uma troca com outros professores, mas não orientação específica não. Ouvi algumas experiências de alguns colegas.

Como você prepara as suas aulas?

Na verdade, eu uso o livro didático, o Caderno do Aluno, o Caderno do Aluno eu uso inteirinho...e vejo vídeo aula.

Dá tempo de usar o Caderno?

Dá

Até no Ensino Médio?

Não, no Ensino Médio, eu faço uma parte e o resto eu peço para fazer em casa, no lugar de trabalho e pesquisa.

E eles fazem em casa?

Sim, eles fazem em casa. Mas para preparar a aula, por exemplo, vou dar uma aula de clima, antes de ver o livro. Eu ponho uma vídeo aula e, depois, vou ao livro.

E onde você pega as vídeo aulas?

Em qualquer lugar. Não tem um *site* específico, entro na *internet*, escolho uma aula e assisto.

Daí, você passa para os alunos?

Não, infelizmente, não dá. Seria bom, mas falta tempo, falta lugar...

Qual parte da Geografia você considera fundamental para o aluno? O que o aluno precisa saber de Geografia?

Ah! É exatamente a Cartografia, acho muito importante, é a base de toda Geografia. Ai falo assim: o mapa é um texto. Sempre tem aqueles que discordam. Então, eu vou falando parte por parte do mapa e comparando com um texto. O texto não tem título? O mapa também tem...e, assim por diante.

Quais dificuldades que você sentiu no início da carreira?

Depois da minha primeira formatura era substituta, tinha que dominar diversos conteúdos. Acabei desistindo de ser professora. Depois, fiz História, a faculdade me deu uma base muito boa, tinha uma professora, Vilma Terezinha, eu amo essa professora, ela nos deu aula os quatro anos. A aula dela era assim, maravilhosa, dava prazer. Então, eu saí da faculdade me sentindo preparada.

Nem em relação aos alunos?

Ai isso sim...está cada dia pior. Não entendo! Olha isso não vai te ajudar no seu trabalho, mas ontem eu preparei uma atividade para fechar a nota do último bimestre, só apareceram nove alunos, não quiseram fazer a atividade. Ficamos conversando um pouco e fui fazer a chamada, um dos alunos gritou “presente” bem alto. E eu brincando, falando assim como estou falando com você, disse que não precisava gritar e que pelo grito ele ficaria com falta. Mas é claro que não poria a falta. Ele pegou a mochila, saiu batendo o pé, deu um “piti”. Daqui a pouco o diretor, o que está de diretor agora, foi na sala para saber o que aconteceu. Eu não aguento mais aluno dando “piti”.

É isso acontece porque eles têm audiência...

É isso mesmo...isso cansa.

E os problemas em relação ao conteúdo você disse que não teve, né?

Fui aprendendo sozinha, no Olga temos sala ambiente.

Que bom, eu adoro...

Pois é, então, é mais fácil, eu sou bem honesta. Se o aluno me pergunta alguma coisa que não sei, vou pesquisar, no Olga, como os mapas e livros estão na sala é mais fácil, vou na hora e já pesquiso. Falo para eles que não é por que sou de Geografia que sou obrigada a saber onde estão em todos os países do mundo. Então, eu vou fazendo assim.

Não foi seguindo nenhum modelo?

Não

Conte uma experiência ou uma aula que você gosta, um assunto que você gosta de trabalhar.

Ah, eu gosto muito de trabalhar com o sexto ano com as aulas das três...dos três setores da economia. Eu acho bem dinâmica, eu começo pedindo que os alunos façam cartazes com pessoas trabalhando nos diferentes setores. Depois, fazemos recortes de revistas e jornais, com pessoas trabalhando e, então, discutimos o que as pessoas fazem em cada setor: o que é bom, o que é ruim, e vou falando para eles já se prepararem, e escolher uma profissão. Os alunos participam muito, falam dos empregos dos pais, da família. Eu falo assim: Já pensou como o braço dói de ficar plantando o dia inteiro? Acho que essa aula é bem dinâmica.

Tem alguma experiência que não deu certo? Que não foi boa?

Isso tem todos os dias, né?

É

Eu vou falar de uma bem recente, eu preparei uma aula sobre clima para os primeiros anos do ensino médio da tarde. E, ontem, eu fui dar essa aula, mas não consegui. Tentei começar bem lá do início, não chamou a atenção, tentei vir então de outra forma de traz para frente e nada. Parece que eu nem tava ali.

Você tem alguma sugestão para melhorar a formação de professores de Geografia?

Acho assim que nas faculdades deveria ter um tipo de laboratório de tudo...Não sei como explicar. Onde ficaria um tutor ou vários para nos ajudar no que a gente precisasse. Tirasse dúvida, ajudasse a fazer atividades, principalmente, no começo de carreira, não sei como seria, mas seria muito bom.

Eu fui a um Congresso e ouvi dizer que, em Portugal, os professores iniciantes trabalham junto com os mais velho. No início só assistem às aulas e, aos poucos, vão assumindo as aulas com o professor mais velho como tutor.

Viu, então, eu não falei bobagem, é isso que acho que deveria ser em todos os lugares...que bom.

Obrigada Dulce, posso te procurar novamente se tiver alguma dúvida, às vezes, a gravação fica ruim. E me desculpe o incomodo.

Imagina não foi incomodo nenhum. Pode ficar à vontade se precisar estou as ordens.

Entrevista 4 Hector

Realizada dia 25/11/2015, na UNIMES.

Oi, você é Hector? Quantos anos você tem?

Eu vinte e um.

A primeira coisa que eu queria saber a sua opção por Geografia, por que Geografia?

Ah! Eu escolhi Geografia, porque eu já fiz um curso parecido, não é parecido no nome, né? Que foi jornalismo, porém como trabalha com várias áreas diferentes com atualidades. Então, o jornalismo se aproxima muito da Geografia. E eu gosto muito dessa área de magistério de lecionar e tal. E eu tranquei o curso de Jornalismo e resolvi entrar no curso de Geografia por conta dessa semelhança não

ficou tão dispare.

Então, você que dar aula, que ser professor?

Sim, sim.

Que bom!

A faculdade, o que você acha assim da estrutura física? Estou perguntando se tem laboratórios, se você está satisfeito.

Em questão de estrutura física, mesmo a faculdade, deixa a desejar, né? Por que no curso de Geografia as salas de aula, às vezes, tem uma estrutura precária às vezes no dia de calor a gente tem esses ventiladores e a sala é bem fechada. Então, acaba ficando abafado e a gente acaba ficando irritado e você não consegue se concentrar tanto nas aulas e, às vezes, são aulas pesadas né? Que a gente tem que ter uma concentração maior e é meio complicado de manter. A biblioteca, também, ela deixa bastante a desejar, são livros muito antigos. Alguns têm alguns bons livros, mas são muito poucos. É, mas em questão de Geografia, é uma escassez de livros lá.

Laboratório, você tem?

Não nenhum, só o de informática.

Então você não tem nenhum laboratório?

Não só o de informática, mas que serve para todos os cursos né? Então, não é exclusivamente nosso.

Qual disciplina que você fez até agora que você mais gostou?

A disciplina? Bom, eu gosto bastante de Geografia Econômica e Geopolítica, também, são as que eu mais gosto.

Você tem assim alguma experiência nessa aula, nessa disciplina, que você acha que foi importante, algum trabalho que você fez especial nessa disciplina?

É, então, há umas duas semanas atrás a gente foi a uma escola e fizemos um pré-Saresp com os alunos do Barnabé, e a gente falou sobre os refugiados sírios, que é um tema abordado na geopolítica, porque envolve petróleo e a crises políticas, religiosas. Então, é uma coisa que também me fez buscar mais sobre essas duas disciplinas principalmente.

Os alunos estiveram interessados?

Sim, sim, em todos os momentos eles participaram. A gente propôs atividades para eles, eles participaram, gostaram da palestra, da palestra entre aspas, né? É que foi mais um bate papo, mas eles participaram bem.

E tem alguma que você não gostou? Alguma disciplina que você fez e não foi boa?

Bom, eu não gosto muito das pedagógicas, não sou muito fã, embora sejam importantes. Porém, elas não refletem o que a gente vai passar na sala de aula.

Por que você acha que é muita teoria? O que você sente dessas disciplinas?

Porque a teoria não condiz com a prática, né?

Você já fez iniciação científica, algum projeto? Tem ideia de fazer alguma coisa?

Infelizmente, ainda não, mas eu tenho plano de começar, quando tiver alguma oportunidade, eu vou de cabeça. Quando surgir alguma oportunidade, eu tenho ideia de começar. E entrar de cabeça.

Já tem um tema para sua monografia?

Bom, é eu tenho um tema um pouco vago ainda; porém, eu acho que dá um bom trabalho que é geografia do futebol e ela envolve muitas coisas porque envolve regionalização, economia é política. Também porque um dos pontos principais é que mostrar que os principais times do Brasil são da região concentrada que a gente chama na Geografia, onde concentra a maior riqueza esses times, que têm mais estrutura estão nessa região. Então, mostrar essa disparidade e mostrar que essa regionalização que a gente usa na teoria da Geografia e se mostra dentro de campo no futebol.

Eu achei a ideia bem boa. Dá até para você discutir um pouco que os meios de comunicação. Por que o pessoal lá do nordeste torce para o Corinthians, Flamengo e não pelo time dele. Você vê a importância dá para fazer é muito legal. Já fez a disciplina de prática de ensino?

Eh, não só a de Didática mesmo, mas não envolve prática, né?

Você não fez estágio ainda?

E, assim, você está fazendo em qual escola? Escola Pública?

Sim numa escola estadual lá no morro do São Bento.

Qual?

João Otávio.

Ah, o João Otávio? É o Sérgio que dá aula lá?

Não, é uma professora que estudou aqui na UNIMES virtual e ela dá aula lá.

Quando você estava na sua escola na iniciação mesmo, no seu ensino médio, você se lembra de algum professor especial que te marcou que você queria ser igual? Você acha que você buscou a Geografia por influência de alguém?

Sim, principalmente, no Ensino Médio, que foi quando eu me interessei mais por Geografia. Por justamente incluir essas matérias que mais gosto na faculdade, que é: economia e a geopolítica. A economia, mais no segundo ano, e a geopolítica, no terceiro exclusivamente. Isso e meus dois professores que tive no segundo e terceiro. Eles me influenciaram a isso.

Ah que bom! Você lembra o nome?

É o professor Luciano, que estudou também no João Otávio. Quando eu estudei no João Otávio, ele foi meu professor e a professora Elza que foi minha professora no Primo Ferreira.

Você acha que eles vão marcar você? Você vai querer imitar alguma coisa deles no início de sua carreira?

Imitar não, né? Mas não tem como a gente não deixar de ter uma influência, porque se a gente teve como uma boa referência a gente vai usar como influência.

Além dessas palestras, você já deu alguma aula mesmo como professor, como eventual ou substituto?

Não, infelizmente, ainda, não.

Você gostaria?

Gostaria, por mim, eu já estaria lecionando. Mas parece que está meio burocrático, o governo, esse ano, para começar a dar aula.

Você não fez a inscrição?

Eu fiz.

Nossa, mas sempre falta professor...

Então, eu tenho a inscrição lá feita, porém falaram que não estão contratando, né?

Está meio difícil mesmo.

Você acha que a faculdade está te ajudando a encarar esse desafio de dar aulas?

Olha, na parte teórica, eu posso dizer que sim. Principalmente, porque nossos professores são excelentes, que é uma coisa que tenho que elogiar a faculdade são os professores, nenhum professor deixa a desejar são excelentes professores. Alguns, a gente gosta mais da didática, porém todos são muito bons.

Você acha que vai te ajudar no futuro?

Sim.

O que você viu nessas aulas que você está assistindo que te deixou mal impressionado? Tem alguma coisa que te incomodou?

Uma coisa que me incomodou que me incomoda, apesar de eu já saber que seria assim né? É a falta de interesse por parte dos alunos. Muitos dos alunos na sala de aula eles são analfabetos funcionais. Eles sabem ler, mas sabem só isso. Não sabem interpretar um texto. Eu mesmo cheguei a ajudar alguns alunos na escola a responder a um questionário. Eles, eu explico e falo, assim, para eles, pode escrever isso e eles perguntam como é que é mesmo? Não conseguem formular por conta própria.

E, assim, quando você foi lá você alguém da equipe gestora, ou coordenador ou preocupado com essas questões dos alunos com interesse e questões pedagógicas?

É, na escola, eles têm essa preocupação, mas não tem muito o que fazer.

Obrigada por ter me ajudado. Estou a sua disposição se precisar de alguma coisa.

De nada.

O curso aqui é de três anos?

Sim.

Vocês só tem aulas nesse prédio?

Sim, todas as licenciaturas vieram para cá. Antes, era só Educação Física, agora tem Pedagogia, Geografia, História e Matemática, tudo aqui, por isso fica meio confuso.

Sim, obrigada de novo.

APÊNDICE VIII

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS DE APROFUNDAMENTO

Quadro 1 Perfil dos entrevistados

Sujeitos	Sexo	Idade	Tempo de formado	Modalidade do curso
Estudante 1	masculino	36 anos	5º semestre	E.A.D.
Estudante 2	masculino	21 anos	4º semestre	Presencial – faculdade particular
Professor 1	masculino	27 anos	3 anos	UFSC
Professor 2	Feminino	53 anos	2 anos	E.A.D

Quadro 2 Formação inicial

Questões sobre a formação inicial	Estudante 1	Estudante 2	Professor 1	Professor 2
Estrutura Física da Faculdade	Faço em EAD, só tem o ambiente virtual.	Deixa a desejar. As salas de aula, às vezes têm uma estrutura precária. No dia de calor a gente têm esses ventiladores e a sala é bem fechada. Então, acaba ficando abafado e a gente acaba ficando irritado e você não consegue se concentrar {...} A biblioteca, também, ela deixa bastante a desejar. São livros muito antigos, poucos. É, mas em questão de Geografia, é uma escassez de livros lá.	Não era boa não porque, assim, tinha uma biblioteca. Agora, não era atualizada, não tinha muitos números do mesmo livro e não precisam ficar tirando pilhas e pilhas de Xerox. Tinha alguns laboratórios, mas os laboratórios não tinham muito equipamentos, computadores suficientes para todos os alunos. Sistema era meio sucateado.	Fiz em EAD
Disciplina que mais gostou. Por que?	Gostava de urbanização e essas questões. Mas gostei muito de Geomorfologia.	Bom, eu gosto bastante de Geografia Econômica e Geopolítica também são as que eu mais gosto.	Disciplinas de humanas, de Geopolítica, Organização Econômica, História, Economia, mas também acabei me surpreendendo. com matérias físicas, como	Gostei muito de Geografia do Brasil I e II. Acho que foi muito interessante, tinha muita coisa para aprender...Mas eu não gostava da professora. Nossa! Ela falava muito devagar, cansava.

			climatologia, geologia, até por que tem relação direta com a Geografia humana, né? Muito importante, por exemplo, a discussão sobre moradia, que passa pela questão climática, pela questão da Geologia. Então, é interessante essa ligação entre física e humana.	Não que ela não soubesse a matéria e fosse boa professora, mas a aula era muito chata, eu gostava dos temas abordados. Tinha a tutora, essa era ótima professora.
Disciplina que menos gostou. Por que?	Não gostei e não gosto das disciplinas da educação, a licenciatura. Muita teoria, por exemplo: Piaget disse isso, fulano disse aquilo...muita teoria.	Bom, eu não gosto muito das pedagógicas, não sou muito fã, embora sejam importantes. Porém, elas não refletem o que a gente vai passar na sala de aula, porque a teoria não condiz com a prática, né?	As vinculadas à Educação, são as que eu menos gostei. Eu já dava aulas. Discutia educação com pessoas que nunca entraram em uma sala de aula; Se entraram, já faz muito tempo, não sabem a realidade social, não sabem que não é só uma questão de pedagogia, o problema da questão da escola pública está cortada por uma situação social terrível. É uma massa sucateada ...e aí não tem Piaget e Vygotsky que dê jeito ...Teve momentos importantes também de reflexão...mas foi difícil.	Cartografia, a cartografia assim é muito difícil de aplicar, não dá para entender... o que é difícil é fazer assim sem aplicar, daí você vai para a sala de aula e não consegue trabalhar porque você só viu na teoria. Falta um professor mostrando as coisas.
Tema da monografia	Não defini ainda.	Geografia do futebol, porque envolve regionalização. Economia e	Cartografia	Livro Didático

		Política também, porque um dos pontos principais é que mostrar que os principais times do Brasil são da região concentrada que a gente chama na Geografia, onde concentra a maior riqueza. Esses times que têm mais estruturados estão nessa região.		
Experiencia em alguma disciplina que foi importante.	O professor fez um trabalho com imagens, que eu gostei muito. Ele trazia imagens do relevo...mata atlântica, cerrado, não é relevo, né? São biomas...Mas eu gostei desse trabalho.	É, então, há umas duas semanas; atrás a gente foi a uma escola e fizemos um pré Saresp com os alunos do Barnabé. E a gente falou sobre os refugiados sírios que é um tema abordado na geopolítica, porque envolve petróleo e a crises políticas, religiosas. Então, é uma coisa que também me fez buscar mais sobre essas duas disciplinas, principalmente.	Saídas de campo, principalmente com os Geólogos foram muito boas. Os professores, principalmente, a professora Jeruza, que se aposentou, uma grande geóloga. Mas, enfim, outros professores também muito bons e as saídas de campo (...). Acho que é o que tem de melhor para aprender Geografia, sair de dentro da sala.	Não acho que não, agora não lembro de nada especial. Todas tinham video aula e texto.
Fez estágio? Como foi?	Não fiz, mas desde o ano passado já estou dando aulas como categoria O. Não sei se será preciso fazer o estágio... Isso é para o ano que vem.	Sim, numa escola estadual, lá no morro do São Bento. João Otávio Ensino fundamental. Porém, a gente faz o estágio de observação a gente não participa das aulas. Eu estou gostando, eu já peguei vários “ganchos”, assim, que dá para usar em sala de aula. Já peguei várias	Foi muito estranho inclusive, mas a professora do estágio era muito boa. Inclusive, eu falei para ela que dava aula, quarenta horas semanais de aula e que a escola em que eu dava aula, não tinha nada a ver com escola que tava me preparando, que inclusive o meu ritmo de vida, de dar 40 horas de aula semanais, me impedia de	Como eu falei, tive que fazer todas as disciplinas de novo e tinha que fazer o estágio na escola, mas como eu já dava aulas eles assinaram para mim na própria escola.

		coisas com os próprios alunos que eles falam: ah, o professor é chato, o professor é isso, porque às vezes, o professor não sabe abordar com a linguagem do aluno, né? E o aluno gosta de um professor que seja mais próximo deles.	preparar uma aula com qualidade e mostra tudo o que eu inclusive, né? Os professores da educação, que tem um pezinho na educação pública. eu acho que compreendem bem a situação do professor. Agora, o pessoal que fica fechado nos gabinetes é que não compreende muito bem a situação. Mas, enfim, a Escola técnica, o Instituto Federal de Santa Catarina é outra situação do meu estágio. Então, foi só maravilha, mas eu conhecia a realidade por que eu já dava aulas há algum tempo.	
Fez iniciação científica?	Não	Infelizmente, ainda não, mas eu tenho plano de começar, quando tiver alguma oportunidade, eu vou de cabeça.	Eu fiz só bolsa de extensão, que era um laboratório de Cartografia tátil. Cartografia também, tátil? É tátil, um laboratório de Cartografia para deficientes visuais... Então, eu fazia maquetes e mapas, enfim...	Não
Influência dos professores	O nome eu não vou lembrar, mas depois do colegial, eu fiz cursinho e os professores de cursinho eram muito bons. Gostava das aulas deles.	Sim, principalmente, no Ensino Médio, que foi quando eu me interessei mais por Geografia. Por justamente incluir essas matérias que mais gosto na faculdade que é Economia e a Geopolítica. A Economia, mais no segundo ano, e a Geopolítica, no	Não, especificamente, mas muitos deles me influenciam sim pelo bem e pelo mal. Eu tive muitos bons professores na universidade, mas também tive maus professores. Não tenho um modelo único de professor, mas tive vários que achava	Não acho que a maior influência foi a da minha mãe, ela sempre quis ser professora.

		terceiro, exclusivamente isso. E meus dois professores que tive no segundo e terceiro, eles me influenciaram a isso.	interessante, lembro da Jeruza que dava geologia.	
--	--	--	---	--

Quadro 3 Desafios do início de carreira

Início de carreira	Estudante 1	Estudante 2	Professor 1	Professor 2
Práticas de professores que marcaram seu início	O professor fez um trabalho com imagens que eu gostei muito. Ele trazia imagens do relevo...mata atlântica, cerrado, não é relevo, né? São biomas...Mas eu gostei desse trabalho.	Imitar, não né? mas não tem como a gente não deixar de ter uma influência porque se a gente teve como uma boa referência, a gente vai usar como influência.	Não tenho um modelo único de professor, mas tive vários que achava interessante. Lembro da Jeruza que dava Geologia.	Não, mas apesar que na sala dos professores, às vezes, a gente comenta alguma coisa de aula.
Se espelha em algum professor?	Pensava nos meus professores, seguia o que eles faziam.	O professor Luciano, que como eu, estudou também no João Otávio. Quando eu estudei no João Otávio, ele foi meu professor e a professora Elza que foi minha professora no Primo Ferreira.	Não especificamente, em nenhum especificamente, mas muitos deles me influenciam, sim, pelo bem e pelo mal. Eu tive muitos bons professores na universidade, mas também tive maus professores.	Depois da minha primeira formatura, era substituta, tinha que dominar diversos conteúdos. Acabei desistindo de ser professora. Depois fiz História, a faculdade me deu uma base muito boa. Tinha uma professora, Vilma Terezinha, eu amo essa professora, Ela nos deu aula os quatro anos. A aula dela era assim, maravilhosa, dava prazer.
Contou com ajuda da equipe gestora ou de colegas?	Um diretor de uma escola me fez assistir a uma aula dele. Ele me deu uns toques como não sentar em sala de aula, como me portar....Sempre penso na postura dele.	É, na escola, eles tem a preocupação em ajudar os professores e alunos, mas não tem muito o que fazer.	Não, nunca tive apoio em nenhuma escola que eu trabalhei ou trabalho. Na verdade, a equipe gestora faz papel de patrão e que fazem mesmo é cobrança, como se fossem patrões.	Não, mas apesar que, na sala dos professores, as vezes, a gente comenta alguma coisa de aula. Sempre há uma troca com outros professores, mas não orientação específica não. Ouvi algumas

				experiências de alguns colegas.
Como você prepara aulas?	No primeiro ano da faculdade, aprendi na sala de aula, já peguei aulas como substituto, categoria O. No início eu peguei o “Caderninho” (material didático fornecido pela SE) fui seguindo as aulas e preparando todas as aulas.	Ainda não dou aulas, só ajudo professor.	Bom, na escola pública, você tem um pouco mais de liberdade de programação. Mas tem que seguir o que está determinado pelos conteúdos nacionais a cumprir. Como já disse: as escolas não têm muito material, vídeos, jogos e essas coisas. As escolas de periferia não têm muito material, tem uma salinha de vídeo no máximo, mas nem sempre é fácil usar. Eu usava o material da faculdade, livros, apostilas e também usava livros didáticos. Mas, na verdade, eu não gosto muito dos livros didáticos.	Na verdade, eu uso o livro didático, o Caderno do Aluno, o Caderno do Aluno, eu uso inteirinho...e vejo vídeo aula.
Experiência boa	Tinha que preparar uma aula sobre a América e peguei vários programas no <i>youtube</i> sobre um casal que estava viajando pelas Américas e faziam pequenos vídeos sobre a viagem. É uma experiência que vou repetir.	A aula sobre os refugiados sírios. Os alunos participaram, a gente propôs atividades para eles, Eles participaram, gostaram da palestra. É que foi mais um bate papo, mas eles participaram bem.	Tem várias, aulas com vídeos interessantes. As saídas com os alunos para palestras, uma feira de profissões, aulas com imagens, tem várias.	Ah, eu gosto muito de trabalhar com o sexto ano, com as setores da economia. Eu acho bem dinâmica, eu começo pedindo que os alunos façam cartazes com pessoas trabalhando nos diferentes setores. Depois, fazemos recortes de revistas e jornais, com pessoas trabalhando e, então, discutimos o que as pessoas fazem.
Experiência ruim	No início, ainda	Muitos dos alunos	Ai, isso tem todo	Uma bem recente,

	<p>hoje, algumas vezes os alunos me perguntam coisas que eu não sei. Aí, eu falo que não tenho a resposta e, então, vou atrás e respondo.</p>	<p>na sala de aula, eles são analfabetos funcionais. Eles sabem ler, mas sabem só isso. Não sabem interpretar um texto. Eu mesmo cheguei a ajudar alguns alunos na escola a responder a um questionário, eles, eu explico e falo assim para eles: pode escrever isso. E eles perguntam: como é que é mesmo? Não conseguem formular por conta própria.</p>	<p>día, tem uma aula que não dá certo. Você prepara uma aula, achando que vai ser muito boa, mas não hora não dá. Fico um pouco frustrado.</p>	<p>eu preparei uma aula sobre clima para os primeiros anos do ensino médio da tarde. E ontem, eu fui dar essa aula, mas não consegui. Tentei começar bem lá do início, não chamou a atenção. Tentei vir, então, de outra forma, de traz para frente, e nada. Parece que eu nem estava ali.</p>
<p>Problemas enfrentados</p>	<p>A indisciplina dos alunos e a falta de conhecimento do conteúdo por minha parte.</p>	<p>Uma coisa que me incomodou, que me incomoda, apesar de eu já saber que seria assim, né? É a falta de interesse por parte dos alunos.</p>	<p>O conteúdo não tem problema, as dificuldades estão ligadas à realidade das escolas, com salas muito lotadas, sem material físico. Não tem sala de vídeo, não tem material para uso. Esses são os problemas que eu mais sinto. Mas, na verdade, o que mais me incomodou foi a questão de como se portar e se relacionar na sala de aula com os alunos. Quando saí da faculdade, achei que eu daria um jeito, que conseguiria me relacionar com os alunos. Pensava que, por ser jovem, teria facilidades com os alunos. Mas, na verdade, é difícil.</p>	<p>Ai, os alunos, isso sim...está cada dia pior. Não entendo.</p>
<p>A faculdade</p>	<p>As matérias de</p>	<p>Olha, na parte</p>	<p>Sim, foi muito</p>	<p>Sim, eu fiz três</p>

ajudou o começo da carreira	Geografia ajudam muito, as licenciatura não.	teórica, eu posso dizer que sim, principalmente, porque nossos professores são excelentes, que é uma coisa que tenho que elogiar a faculdade são os professores. Nenhum professor deixa a desejar: são excelentes professores. Alguns, a gente gosta mais da didática; porém, todos são muito bons.	importante, não ensinou tudo, mas me mostrou os caminhos... Onde buscar as repostas? Isso é o mais importante.	graduações e isso me ajudou muito. Então, eu saí da faculdade me sentindo preparada.
Como você se tornou professor?	No primeiro ano de faculdade, eu já peguei aulas, aprendi na sala de aula.	Quero muito ser professor, mas ainda não consegui aulas.	Na prática.	Ah, com certeza, foi dando aulas na prática da sala de aula.

Quadro 4 Opção pelo curso de Geografia

Opção pelo curso de Geografia	Estudante 1	Estudante 2	Professor 1	Professor 2
Por que Geografia?	Eu trabalhava com informática em uma escola e fui convencido a fazer Geografia, porque gostava da disciplina e porque havia falta de profissionais no mercado.	Eu escolhi Geografia, porque eu já fiz um curso parecido. Não é parecido no nome né? Foi jornalismo, porém como trabalha com várias áreas diferentes com atualidades, então, o Jornalismo se aproxima muito da Geografia. E eu gosto muito dessa área de magistério de lecionar e tal. E eu tranquei o curso de Jornalismo e resolvi entrar no curso de Geografia por conta dessa semelhança. Não ficou tão díspare.	Eu estava muito em dúvida, mas foi pela questão do estudo da Geografia Humana. É de entender melhor o mundo dessa discussão política da relação econômica entre os países. E, aí, a questão, fiquei em dúvida entre Sociologia, História, e Geografia e acabei optando pela Geografia porque a parte física também me interessa. Acho que ajuda compreender a parte humana é a parte física da Geografia.	Eu acho que a História e Geografia é como um casamento. Eu, formada em História, dava aula já de Geografia, tem mais professor de história do que Geografia. Então, eu pegava aulas de Geografia.

Quadro 5 Categoria da formação inicial – Pergunta sobre a formação inicial

Respostas dadas	Número de profissionais
Diretrizes de Formação- Pontos Positivos	
Bons professores	18
Aulas práticas	8
Relacionamento com colegas	6
Diretrizes de Formação- Pontos Negativos	
Estrutura física da faculdade	6
Maus professores	6
As disciplinas de Licenciatura	15
Articulação entre teoria e prática	
Aulas muito teóricas	8
Dificuldades de integrar teoria e prática	13
Estágio Supervisionado	
Fiz e ajudou na formação	6
Fiz e não ajudou na formação	18
Não fiz	8

APÊNDICE IX

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quadro 1- Legislação Educacional no Brasil

LEGISLAÇÃO	INSTITUI	ORGANIZAÇÃO da EDUCAÇÃO /FORMAÇÃO de PROFESSORES	DISPONÍVEL	ACESSO
Ato Adicional 1834	Províncias não podem determinar o processo educativo.	A educação é organizada em Liceus provinciais ou estão nas mãos de particulares.	Giles (1987, p.288)	
Constituição 1891	Descentralização	A União fica com o ensino secundário e superior e as províncias com o primário e profissionalizante como as escolas técnicas e normais, destinadas a formação de professores.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm	29/11/2015
Reforma Francisco Campos 1931/1932	Cria o Conselho Nacional de Educação	Regulamenta a organização do Ensino Superior. Em decorrência dessas regulamentações, a Universidade de São Paulo, principalmente, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, para a formação de professores. Formação do professor é importante para melhorar o ensino.	Giles (1987, p.292)	
Constituição de 1937	Plano Nacional de Educação	Estabelece a educação a quem não tem condições de pagar instituições particulares é dever do Estado.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm	29/11/2015
Reforma Capanema 1942	Mudança no sistema educacional brasileiro	A Educação deveria estar a serviço da Nação. Formação diferente, humanista no primário e profissionalizante no secundário. Criação de diversos órgãos, como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa.	Giles (1987, p.96)	
Constituição de 1946	Legislação a respeito das diretrizes e bases da educação.	A educação é um direito de todos, o primário é obrigatório e gratuito. O acesso ao magistério é por concurso de títulos.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm	28/11/2015
LDB Lei n.º 4.024- 1961	Incentiva um ensino mais flexível.	A formação do professor será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm	08/09/2015
Ato Institucional de 1964	Ampliação do acesso a educação	A Constituição de 1946 é mantida, com algumas modificações que representam um retrocesso político.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm	28/11/2015
Proposta Newton Sucupira 09/10/1964	Licenciatura curta	Criação de licenciaturas curtas em caráter emergencial e experimental para formar um professor polivalente capaz de desdobrar-se para lecionar várias disciplinas afins, no ciclo ginásial. Em Ciências, Letras e Estudos Sociais.	Fonte: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.45, p. 340 -346,	08/09/2015

			mar2012 - ISSN: 1676- 2584	
Decreto-Lei n.º 464/ 1969	Estabelece normas complementares à Lei n.º 5.540,	Regulamenta o ensino superior em geral. Não especificamente da formação do professor.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm	08/09/2015
L.D.B Lei n.º 5.692/ 1971	Diretrizes e bases da Educação brasileira	A formação de professores e especialista para o ensino 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente. Habilitação mínima para o magistério no 1º grau, da 1ª a 4ª série, habilitação específica de 2º grau, 1ª a 8ª série nível superior de curta duração. 2º grau licenciatura plena.	www. planalto.gov.br	08/09/2015
Lei n.º 7.044, 1982	Separação entre 1º e 2º graus	Separação entre 1º e 2º graus e ensino profissionalizante . A formação de professores continua igual a 5692/71.	www. planalto.gov.br	08/09/2015
Lei n.º 9.131, 1995	Cria Conselho Nacional de Educação.	Cria Conselho Nacional de Educação.com. novas atribuições “normativas e de supervisão. Deliberar sobre os estatutos da instituições de ensino em todos níveis.	www. planalto.gov.br	08/09/2015
L.D.B Lei N.º 9.394, 1996	Lei de Diretrizes e bases da Educação	A formação será em nível superior, em curso de graduação, com licenciatura plena. A formação inicial dos professores se dará preferencialmente em curso presencial. Os institutos superiores de educação manterão curso normal superior para a formação de docentes para educação infantil e ensino fundamental 1.A formação de docentes incluirá prática docente de no mínimo 300 horas.	www. planalto.gov.br	08/09/2015
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE 1998	PCNs	O Propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Não trata da formação de professores.	http://portal.mec.gov.br/	08/09/2015
DCN 03/04/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais	Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia.	Currículo das faculdades	08/09/2015
LEI N° 010172	Plano Nacional de Educação	Valorização do magistério. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial;as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada.	http://portal.mec.gov.br/arquivos	08/09/2015
20 Metas do Plano de Educação2014	Currículo das faculdades	Assegurar que todo professor tenha formação superior, pós-graduação para 50%. Valorização do Magistério e Plano de carreira.	http://pne.mec.gov.br/	08/09/2015
LEI N° 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014	Plano Nacional de Educação - PNE,	Universalidade da educação e melhoria da qualidade. Traz, também, a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; fala também em	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm	15/10/2015

		valorização dos (as) profissionais da educação.		
Resolução número 2 01/07/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Define os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação.	resolucao_CNE_MEC_n_2_01_07_2015.pdf	15/10/2015

APÊNDICE X

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: LEVANTAMENTO DE DADOS DA CAPES

Para iniciar o trabalho sobre a formação inicial dos professores de Geografia, consultamos o banco de teses da CAPES, da USP, UNICAMP e UNESP. Para a primeira pesquisa no Banco de Teses da CAPES, usamos o descritor Professor de Geografia e limitamos a busca aos trabalhos feitos a partir de 2010. Foram encontradas 73 teses e dissertações. Com o descritor: *Formação Inicial do Professor de Geografia*, foram encontrados 123 trabalhos. A partir da leitura dos resumos, selecionamos 36 teses e dissertações, que pareceram mais próximas ao nosso tema. Depois da leitura dos resumos, da introdução e do sumário dessas teses e dissertações, ficamos com 19, pois algumas estavam repetindo os mesmos temas. Em seguida foi feita uma pesquisa com o descritor: “*Representações Sociais*”, foram encontrados 2150 trabalhos. Selecionamos, apenas, uma que trata da formação de professores de Geografia e Representações Sociais.

No banco de Teses da USP, usando o descritor: *Formação de Professores de Geografia*, após 2010, foram encontradas 44 teses e dissertações. Selecionamos cinco por estarem mais próximas ao nosso trabalho. No Banco da UNICAMP, selecionamos duas com o descritor *formação de Professor de Geografia* e uma com descritor de *Representações Sociais e Geografia*. No Banco da UNESP, selecionamos 3 sobre a *Formação do Professor de Geografia* e uma sobre *Estágio Supervisionado*.

Os quadros abaixo trazem os resultados das pesquisas acima descritas.

Título	As questões das geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região : um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília	As transformações espaciais ocorridas mundialmente nos últimos anos levaram os intelectuais da Geografia a um amplo debate sobre o significado das categorias lugar, paisagem, território e região. Essas discussões foram introduzidas, oficialmente, entre os professores do Ensino Básico a partir de meados dos anos de 1990 com a elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área da Geografia. No entanto, isso não foi o suficiente para que as reflexões realizadas na universidade, a respeito dessas categorias, se concretizassem na prática dos professores que atuam no Ensino Fundamental. Através de uma investigação junto aos professores de Geografia das escolas estaduais da cidade de Marília, detectamos que as discussões existentes no âmbito do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao significado das categorias <i>lugar, paisagem território e região</i> , estão muito aquém daquelas realizadas no Ensino Superior. O que aponta para a existência de um desencontro teórico-metodológico entre a Geografia do Ensino Fundamental e a Geografia do Ensino Superior. Na busca de elementos explicativos para essa realidade nos deparamos com profundas contradições existentes no processo de formação continuada dos professores.
Autor	Vieira, Ramos Noemia	
Dissertação/ Tese	Doutorado UNESP	
Ano	2007	

		Objetivando contribuir para uma melhor qualidade do ensino de Geografia, o presente trabalho promove a socialização dos resultados obtidos em nossa investigação.
--	--	---

Título	Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia	<p>Resumo: A presente tese analisa as aprendizagens profissionais desenvolvidas em período de estágio curricular, em que os alunos do de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, acompanharam o trabalho de professores de escolas de educação básica (Ensino Fundamental II). O conceito que fundamenta nossas análises é o de <i>profissionalidade docente</i>, por considerarmos que nele está o centro das proposições do estágio; assim, buscamos identificar quais elementos e dimensões da profissionalidade permeiam as ações na etapa do estágio. O foco da pesquisa está em identificar as aprendizagens que os alunos da licenciatura desenvolvem durante o estágio e, com base nesses elementos, reconhecer o papel do professor de Geografia da educação básica na formação inicial desses alunos. Buscamos fundamentar a tese de que o professor da educação básica, que atua como supervisor de estágio, é um formador de professores, na medida em que transmite saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, em contextos sociais, institucionais e técnico-pedagógicos, consolidados no exercício profissional. Esses saberes possibilitam aos alunos-estagiários a reflexividade da ação docente e das práticas escolares, por meio do diálogo com e na realidade profissional. O parâmetro adotado para realizar esta investigação são o ensino e as orientações dadas por esses professores no desenvolvimento profissional dos alunos. Para gerar as informações e proceder às análises, optamos pelo método qualitativo, adotando as diretrizes fornecidas pela metodologia de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2007) e Franco (2008), na compreensão do objeto investigado. Realizamos entrevistas com um grupo de alunos do curso de Licenciatura em Geografia e com os professores das escolas da educação básica que os supervisionaram em períodos de estágio. As informações obtidas, o delineamento e o interesse no objeto investigado suscitaram análises no âmbito dos saberes da docência e do <i>habitus</i> na prática docente. Esses dois elementos foram utilizados como categorias, ao reconhecermos o direcionamento das orientações realizadas pelos professores. A centralidade das ações desses professores está no desenvolvimento da competência profissional dos alunos, com ênfase nos esquemas práticos desenvolvidos por eles durante as aulas ministradas. O diálogo não foi um elemento constante e primordial para o desenvolvimento das aprendizagens, as quais resultaram, em grande parte, de observações individuais dos estagiários sobre a prática didática dos professores da escola básica. Além de saberes, esses professores se preocuparam com a</p>
Autor	PIMENTAL, Carla Silvia	
Dissertação/ Tese	Doutorado	
Ano	2010	

		<p>formação do <i>habitus</i> docente, orientando os alunos em relação a posturas, técnicas, demonstrando senso prático. Dentre o <i>corpus</i> de saberes reconhecidos para a docência, os professores atribuem maior importância àqueles construídos na prática profissional, com exceção dos saberes do conteúdo, os quais, segundo eles, devem ser consolidados no curso de graduação. Esses professores compreendem o estágio como espaço de trocas de experiências e, nesse processo, consideram-se orientadores de alunos-estagiários. Porém, apontam a falta de integração com os professor.</p>
--	--	--

Título	AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DO ALUNO E DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	<p>Palavras-chave: Política Educacional. Currículo do Estado de São Paulo.</p> <p>Resumo: Esta dissertação trata da análise da política educacional do Estado de São Paulo (2008), dos processos que concretizam o currículo único, como este se relaciona com a prática do professor e com o ensino da Geografia. Considerando as pesquisas em currículo, deseja contribuir para uma leitura de currículo enquanto ação política para legitimar uma visão de sociedade e valores hegemônicos através dos processos educativos. Assim sendo, juntamente com a pesquisa bibliográfica, que nos possibilita uma maior compreensão do tema, buscou-se uma articulação entre a metodologia da análise documental e das técnicas qualitativas com as concepções de Pierre Bourdieu, sobretudo, às relacionadas aos mecanismos de produção, reprodução e conservação social. Da metodologia empregada, pôde-se constatar que o objetivo da política educacional é a de consolidar o currículo único. Por sua vez, através das formulações de Bourdieu, dos questionários aplicados em dez escolas da Diretoria de Ensino Sul 3 e das entrevistas realizadas com quatro professores de Geografia, verificou-se que o currículo único impõe uma sequência de conteúdos e uma forma igual de ensino com o objetivo de desenvolver uma cultura de aprendizagem comum a todos os alunos, evidenciando assim, o refinamento dos mecanismos de controle do Estado sobre as atividades docentes, obscurecendo a presença dos agentes escolares na participação dessas políticas. Dessa forma, averiguou-se que tamanho empenho resulta numa desqualificação do ensino e na desprofissionalização do professor, gerenciando um processo de reprodução das classes sociais baseado numa ideia específica de cidadão que se deseja formar.</p>
Autor	SILVA, EDJAILSON BEZERRA DA	
Dissertação/ Tese	Dissertação de Mestrado USP	
Ano	2012	

Título	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA: A PERSPECTIVA DO PROFESSOR FORMADOR E DOS LICENCIANDOS	<p>Palavras-chave: formação de professores; cursos de licenciatura</p> <p>Resumo: A presente tese aborda a formação do professor pesquisador em cursos de licenciatura com o objetivo de compreender como o professor formador considera formar o professor pesquisador. Os princípios da teoria socio-histórica de Vigotski (2009) orientaram esta pesquisa que compreende que o sujeito se constitui nas relações que estabelece dialogicamente com o outro tendo a linguagem como instrumento de mediação do conhecimento. A concepção de professor pesquisador teve como referências: André (2001,2006), Concham-Smith e Lytle (1999), Lüdke (2000, 2001), entre outros autores. Participaram da pesquisa quatro professores orientadores do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura de Matemática, Geografia, Letras e História de uma universidade comunitária. Também, participaram dois alunos do último ano de cada um dos referidos cursos. Os dados foram coletados por meio de entrevista e pela análise de documentos institucionais como, por exemplo, o Projeto Pedagógico Institucional, os Projetos dos Cursos de licenciatura, os Programas de Ensino Aprendizagem de Estágio Curricular Supervisionado. A Análise Crítica do Discurso de Fairclough (1999) orientou a leitura e a interpretação do corpus da pesquisa. A análise dos dados apontou que as professoras formadoras têm diferentes concepções do que é pesquisa. A formação discursiva advinda das especificidades da disciplina constitui a forma como essas professoras entendem a formação do professor pesquisador. Os documentos institucionais não indicam claramente o que é a pesquisa do professor, embora alguns deles descrevam os procedimentos didáticos que devem ser seguidos para ajudar o acadêmico a desenvolver-se como professorpesquisador. Os acadêmicos ainda compreendem a pesquisa como uma forma de o professor manter-se atualizado, tanto no que se refere ao conteúdo da disciplina quanto às questões pedagógicas. Em comum, professores formadores e alunos reconhecem a importância da pesquisa na atividade docente como possibilidade de desenvolver a autonomia referente aos conteúdos da disciplina e às situações da sala de aula. As professoras relataram algumas estratégias que consideram fundamentais para ajudar a formação do professor pesquisador, as quais também são mencionadas pelos alunos. As mais mencionadas foram: orientação individual, incentivo, questionamento e discussão coletiva. Esta pesquisa demonstrou que a forma como as professoras formadoras entendem e ensinam a fazer pesquisa são afetadas tanto pelas experiências</p>
Autor	PESCE, MARLY KRUGER DE	
Dissertação/ Tese	Tese de Doutorado- PUC -SP	
Ano	2012	

		<p>peçoais com a pesquisa como pela cultura institucional. Da mesma forma, os acadêmicos imersos nas múltiplas interações, vão se constituindo discursivamente pela área do seu curso de licenciatura.</p>
--	--	--

Título	O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO ESPAÇO CONTEMPORÂNEO	<p>Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Geografia. Geotecnologias</p> <p>Resumo: Esta pesquisa reflete sobre as questões epistemológicas, técnico-metodológicas e práticas pedagógicas fundantes para a análise crítica da organização curricular. Também, representa o resultado de uma etapa de especial significação em minha vida pessoal e acadêmica. Através da história autobiográfica, situo não só as fases que marcaram minha formação como educadora, mas, a gênese de um desejo de contribuir para uma reflexão epistemológica e metodológica sobre a ciência geográfica contemporânea, imprescindível para nortear a questão curricular no ensino universitário. Atualmente, como professora de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), experienciei tal período desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e orientação no referido curso. Busquei, para este trabalho, as questões que embasaram a elaboração do currículo de Geografia do Centro de Humanidades, a partir de 1999, contrapondo as novas discussões que se estabeleceram sobre a evolução do pensamento geográfico aliado aos conceitos de espaço como práxis, a interação entre a linguagem conceitual e a cartográfica, com o apoio das geotecnologias. A pesquisa utiliza-se de dados documentais, do registro das minhas experiências como docente e coordenadora do curso de Geografia, além das observações cotidianas sobre o ensino e a pesquisa no <i>campus</i> III da UEPB. Isto poderá fornecer indicativos para discussões que provoquem mudanças no modo de conceber caminhos que favoreçam a formação dos futuros professores de Geografia. Por outro lado, poderá incentivar a reflexão sobre o fazer/ensinar/aprender geográfico no espaço contemporâneo da formação docente que é o objetivo deste trabalho.</p>
Autor	MARINHO, ANA GLORIA DA SILVA	
Dissertação/ Tese	Tese Doutorado UEBA	
Ano	2012	

Título	O ESTÁGIO ENQUANTO ESPAÇO DE PESQUISA: CAMINHOS A PERCORRER NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA	<p>Palavras-chave: Ensino e aprendizagem, ensino de Geografia, formação docente.</p> <p>Resumo: A tese intitulada “O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia” trata-se de um estudo acerca do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. O objetivo desse estudo é desenvolver uma proposta de estágio pautado na pesquisa e mostrar as implicações desta prática no Estágio Supervisionado em Geografia. Nesta direção, o estágio é entendido como uma etapa essencial da formação inicial docente, ou seja, um momento</p>
Autor	SANTOS, MARIA FRANCINEILA PINHEIRO DOS	
Dissertação/ Tese	Tese Doutorado UFRS	

Ano	2012	de reflexão e intervenção no ambiente escolar, ampliando a sua compreensão acerca da práxis docente. Este estudo possui caráter qualitativo em que a coleta dos dados foi feita mediante o acompanhamento de cinco turmas do Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III e IV, a partir da metade do curso. No acompanhamento desses estagiários, utilizou-se a produção de narrativas como principal instrumento de coleta de dados. Outros mecanismos foram as análises das entrevistas realizadas com os professores supervisores do estágio e da pesquisa-ação efetivadas no decorrer deste estudo. No total obteve-se a participação de 74 licenciandos por meio de 11 narrativas e de cinco professores supervisores mediante três entrevistas. A pesquisa-ação ocorreu em duas instituições participantes do estágio, a saber: quatro escolas públicas do município de Maceió/AL, nas quais os licenciandos realizavam seu estágio, e no Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFAL. A pesquisa-ação desenvolvida no decorrer deste estudo foi baseada no espiral de ciclos auto-reflexivo (KEMMIS; WILKINSON, 2008), propiciando implicações positivas, como: a articulação entre a pesquisa, a reflexão e o ensino. Os dados foram analisados por meio de três categorias de análise: a formação inicial, o estágio e a pesquisa e, como referencial teórico utilizou-se notadamente das contribuições de Pimenta e Lima (2010) como orientações para a compreensão da pesquisa no estágio e na formação inicial dos licenciandos em Geografia. Os dados revelam que a pesquisa no estágio é um caminho viável e qualitativo tanto na formação inicial quanto na continuada, pois a pesquisa no estágio encontra-se baseada no movimento de ação-reflexão-ação acerca da <i>práxis</i> docente. Este estudo revelou ainda que o estágio enquanto espaço de pesquisa viabiliza a articulação teoria-prática, o fortalecimento da identidade docente e a formação do professor-pesquisador, apresentando-se enquanto caminho propício para a formação docente de qualidade.
-----	------	--

Título	EM BUSCA DE UMA EPISTEMOLOGIA DE GEOGRAFIA ESCOLAR: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	<p>Palavras-chave: educação geográfica; epistemologia; transposição didática.</p> <p>Resumo: Este trabalho apresenta três aspectos fundamentais para a discussão sobre o ensino de Geografia, com especial ênfase na questão epistêmica: uma análise histórica da inserção dessa disciplina como parte dos currículos escolares brasileiros, na qual sustento que a definição dos conteúdos da disciplina estiveram mais vinculados às finalidades estabelecidas para a educação escolar nos diferentes períodos históricos que no diálogo com os progressos e a evolução da geografia acadêmica; apresenta a Teoria da Transposição Didática formulada por Chevallard – que coloca a questão epistêmica no centro da relação didática - e algumas críticas à ela formuladas para o ensino de ciências humanas, em particular, a geografia; discute a pertinência da Teoria da Transposição Didática como possibilidade de aproximação entre o processo de renovação da geografia acadêmica e da geografia escolar. Reivindica a formação de professores como condição fundamental para que o processo de transposição didática se realize em sua plenitude, e que, de fato, contribua para provocar alterações no ensino de geografia na educação básica. O trabalho foi realizado através de pesquisa documental e bibliográfica, em diálogo com a experiência do autor de mais de vinte e cinco anos na escola básica, como coordenador de disciplina e de curso de formação de professores, e como professor em cursos de formação de professores – inicial e continuada – desde 2001.</p>
Autor	FARIA, MARCELO OLIVEIRA DE	
Dissertação/ Tese	Doutorado UFBA	
Ano	2012	

Título	A CONSCIÊNCIA E A MEDIAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS DIDÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO E RIO DE JANEIRO	<p>Palavras-chave: Consciência. Mediação. Didática da Geografia. Ensino de Geog</p> <p>Resumo: Nesta investigação tivemos como problema central analisar sobre a consciência e a mediação no ato didático dos professores de Geografia de sete escolas nos municípios de São Gonçalo-RJ, Itaboraí-RJ e São Paulo-SP. Partimos do pressuposto que a consciência é o ato primitivo do ser humano em agir sobre sua necessidade. Desta maneira, a necessidade do professor seria mediar os conhecimentos? No caso da pesquisa? Os geográficos. Assim, a mediação seria o processo de conhecimento significativo que se caracteriza em transmitir para o outro, o próprio conhecimento e as experiências para uma aprendizagem significativa. Entender como os professores organizam as suas ações em sala de aula, é uma forma de refletir sobre as concepções didático-pedagógicas e geográficas contemporâneas. A partir da percepção sobre a consciência e a mediação, pudemos pensar sobre quem são eles, como são as escolas, os alunos e as possíveis ações intencionais nas práticas educativas cotidianas, na elaboração do processo de ensino e de aprendizagem em Geografia. Para tanto, como fundamentos metodológicos utilizamos a etnográfica escolar, que tem como objetivo a interpretação de como compreender o mundo do outro ou de aprender como as pessoas agem sobre algo, sobre as necessidades, sobre as pessoas. Neste caso, buscamos entender como agem os professores em seu território vivido? A sala de aula e as interações com os alunos e o saber, decorrente do trabalho de ensinar. Desta maneira, um dos instrumentos utilizados foi às observações das aulas, pois vivenciamos e analisamos as diferentes formas de interpretação dos professores sobre o ensinar Geografia. Além disso, buscamos nas análises das respostas dos questionários e entrevistas, organizar as principais concepções dos professores a respeito dos seus trabalhos, para entender como são concebidas à consciência e à mediação a partir das ações didáticas no ato de ensinar. Concepções essas vinculadas ao papel da Geografia Escolar, às pedagógicas, à relação aos meios de ensino, às atividades de aprendizagem, a territorialidade, aos conhecimentos dos professores em relação à Geografia e à Didática. Desta maneira, notamos, ao final da pesquisa, depois dessas análises que os professores têm consciência sobre seu ato de trabalho em determinados momentos; e em outros percebemos a dificuldade de pensar sobre as suas aulas, principalmente em relação aos conhecimentos que ajudam a refletir sobre o processo de mediação do conhecimento geográfico.</p>
Autor	SACRAMENTO, ANA CLAUDIA RAMOS	
Dissertação/ Tese	SACRAMENTO, ANA CLAUDIA RAMOS	
Ano	2012	

Título	DESVELANDO O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DA UFPA E IFPA EM ANÁLISE.	<p>Palavras-chave: Inclusão Escolar. Projeto Pedagógico de Geografia.</p> <p>Resumo: O objeto desta dissertação se definiu como os princípios norteadores para uma Educação Inclusiva e a concepção de competência presente nos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores de Geografia ofertados pelas IES públicas em Belém-PA. Tendo por objetivo analisar se os Projetos Pedagógicos das IES públicas de Belém-PA construíram para os cursos de licenciatura em Geografia, considerando se a proposta curricular contribui para formação do professor inclusivo a partir das competências previstas na atual legislação brasileira. Através da pesquisa bibliográfica e documental buscaremos: 1º) estabelecer um comparativo entre referenciais teóricos sobre Educação Inclusiva e competências para formação de professores e o projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFPA e do IFPA ofertados em Belém-PA construídos a partir das prescrições das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica; 2º) identificar o grau de alinhamento desses cursos às prescrições e orientações oficiais no que se refere ao desenvolvimento de competências para o trato à</p>
Autor	PUREZA, MARCELO GAUDENCIO BRITO	
Dissertação/ Tese	Mestrado UFPA	

Ano	2012	diversidade e à diferença; 3º identificar a concepção de competência adotada nos projetos pedagógicos. Constatei que o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia da UFPA adota a concepção de Educação Inclusiva como sinônimo de Educação Especial, mostrando-se limitado com relação à Educação Inclusiva mais ampla, a que atende a diversidade e a diferença. Com relação à concepção de competência, segue aquela dos DCN, fundada na psicologia genética com direcionamento para a formação de capital humano. Já o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia do IFPA, apresenta uma concepção de Educação Inclusiva capaz de desenvolver um atendimento escolar a diversidade e a diferença. Proporcionando através de várias disciplinas a discussão teórica e através de atividades acadêmicas de campo, constatar in lócus experiências de inclusão escolar. Quanto à concepção de <i>competência</i> , traduz-se de forma eclética, tanto traços fortes da psicologia behaviorista, quanto da psicologia genética e, alguns fragmentos da psicologia sócio-cultural.
-----	------	---

Título	MODOS DE REALIZAR ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: VOZES DE PROFESSORES SUPERVISORES E PROFESSORES PARCEIROS NA REGIÃO SUDESTE (BRASIL)	<p>Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Professores de Geografia.</p> <p>Resumo: Esta pesquisa se insere no campo da formação de professores de Geografia, tendo por objeto de estudo o Estágio Curricular Supervisionado e por objetivo mostrar, por meio de vozes de professores supervisores e de professores parceiros, de que forma o Estágio Curricular Supervisionado tem sido realizado na Licenciatura em Geografia na Região Sudeste do Brasil. Para tanto, as fontes são entrevistas de oito profissionais, dos quais quatro são professores que supervisionam o Estágio Curricular na Licenciatura em Geografia, em instituições federais de Ensino Superior e os outros quatro são professores que recebem estagiários na Escola Básica, que denominamos de professor parceiro. O universo da pesquisa se limitou à instituições situadas cada uma delas nos Estados do Espírito Santo, do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Minas Gerais, sendo duas em cada Estado: uma Instituição Federal de Ensino Superior e uma Escola Básica. Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem está no âmbito qualitativo e cuja metodologia empregada para coleta e organização dos dados derivou um híbrido constituído por dois procedimentos que podem se relacionar sem causar danos teórico-metodológicos a cada um, separadamente: História Oral Temática e Análise de Conteúdo. Assim, para coleta dos dados e apoiados nos pressupostos da História Oral Temática, utilizamos de entrevistas semiestruturadas, realizadas no período de setembro a dezembro de 2010, cujo foco temático partiu do pressuposto de que a ampliação da carga horária destinada ao Estágio Curricular Supervisionado na formação docente para o mínimo obrigatório de 400 horas (Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002), não garantiu objetivação às suas proposições. Portanto, consideramos que essa objetivação se tem materializado, de uma forma ou de outra, pelos saberes, pensares e fazeres dos professores supervisores e dos professores parceiros diretamente envolvidos com a implantação do Estágio Curricular Supervisionado. As vozes de nossos sujeitos revelam que o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado só se pode efetivar, implícita ou explicitamente, por meio de relações formais ou informais de parcerias, pois envolve diferentes sujeitos e instituições na busca por uma melhor formação e atuação docente. No entanto, essas mesmas vozes nos falam da precariedade com que têm sido estabelecidas essas relações, que se limitam mais no âmbito interpessoal e às relações de fato e não de direito. Conclui-se pela necessidade de novos estudos e pesquisas que objetivem profissionalizar as relações de parceria de direito e de fato, conforme apontam Foerste (2005) e Tardif (2008), como caminho para a melhoria da efetivação do Estágio Curricular</p>
Autor	BORGES, VILMAR JOSE	
Dissertação/ Tese	Doutorado UNESP	
Ano	2012	

		Supervisionado, de maneira específica, bem como da formação docente como um todo.
--	--	---

Título	O ENSINODE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ZONAS RURAL E URBANA DO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA - AM	<p>Palavras-chave: Currículo; práticas pedagógicas; formação de professores;</p> <p>Resumo: Trata-se de uma pesquisa sobre a Formação dos Professores nas zonas rural e urbana do Município de Itacoatiara e o Ensino da Geografia escolar, analisando a articulação entre a prática docente e a teoria geográfico-pedagógica, tendo como foco o desenvolvimento da percepção vivida pelos professores e alunos sobre a Geografia. Mostrando uma organização curricular que deve ser entendida como uma "ação" dos professores para estruturar os conteúdos e conceitos de Geografia. Que possibilitem aos seus aprendizes do Ensino Fundamental construir meios próprios para superar de forma racional as problemáticas ambientais sociais e culturais que mais lhes incomodam. Os objetivos construídos, a forma como a pesquisa foi realizada, como foram construídas as questões que compõem os questionários justificaram o trabalho como sendo um estudo fenomenológico de caráter qualiquantitativo. A pesquisa desenvolveu-se com a participação de vários professores, que após serem esclarecidos da importância do estudo responderam questionários com questões abertas e fechadas. As análises dos dados se deram da seguinte forma: As questões fechadas foram lidas e analisadas separadamente. Em seguida tiraram-se as ideias centrais das especificações escritas pelos professores, procedendo-se análise das questões fechadas e ao mesmo tempo um confronto das idéias contidas nas questões fechadas marcadas com as ideias que eles defenderam nas suas especificações. As questões abertas foram contadas e lidas separadamente. Após esse processo, tiraram-se as ideias centrais das diferentes falas dos professores em relação a uma mesma questão. De acordo com o percentual de ideias centrais, efetuaram-se a construção dos gráficos e, por fim, procedeu-se à análise de cada ideia, de acordo com as categorias representadas nos gráficos. Como resultado foi possível observar que, antes do módulo, aqueles docentes concebiam o ensino de Geografia como sendo uma questão exclusivamente relacionada à preservação dos mananciais, à poluição dos igarapés, à limpeza das ruas da cidade e das salas de aula. Possuíam uma representação antropocêntrica, pois não se viam incluídos no ensino da Geografia como possibilidades de compreender qual a sua importância para o meio ambiente. Após o módulo, cinquenta por cento deles dizem ver o meio ambiente como sendo uma questão também socioambiental e superaram a concepção antropocêntrica. Antes do módulo, cinquenta por cento disseram construir conteúdos a partir do cotidiano, de jornais e revistas, para trabalhar com os estudantes. Após a nossa trajetória com estes professores, esses mesmos docentes dizem ter descoberto muitas outras referências e metodologias para trabalhar a questão do Ensino de Geografia na sala de aula e no cotidiano escolar de seus alunos, no espaço da sala de aula e da escola. Esta pesquisa, a partir dos resultados que apresenta, quer colocar-se à disposição da comunidade científica e dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior como contribuição à construção de novas possibilidades investigativas que queiram aventurar-se no universo das concepções do Ensino de Geografia.</p>
Autor	SANTOS, ELITON DE ARAUJO	
Dissertação/ Tese	Mestrado USP	
Ano	2012	

Título	GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO GÊNERO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MANAUS/AM	Palavras-chave: Espaço. Escola. Gênero. Professores. Professoras. Educação Resumo: A tese Geografia e Educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas estaduais de Manaus/AM apresenta o resultado de um estudo realizado em 27 escolas estaduais do município de Manaus, com 216 docentes, sendo 108 mulheres e 108 homens. O objetivo foi compreender as implicações de gênero constitutivas do exercício da docência, as possíveis diferenças na prática pedagógicas e as especificidades que determinam as características profissionais do ser professor/ser professora na construção do espaço escolar. Tratou-se de uma investigação de cunho qualitativa, tendo como referência de interpretação a análise do conteúdo. A pesquisa pode ser respondida por uma análise geográfica por interpretar o espaço como socialmente construído. A categoria do espaço considerada neste estudo foi a da instância social, sendo a escola um sistema de objeto e de ações, o que implicou valorizar a relação entre objeto e ação. Nessa perspectiva aqui apresentada, o estudo das relações estabelecidas entre os seres humanos visou às diferenciações internas nelas existentes, compreendendo as diferentes formas de produzir e reconhecer as questões ideológicas e políticas que contém e estão contidas neste espaço. Para tanto, foi necessário, estudar a escola em sua dimensão histórica, vinculada às condições concretas da vida cotidiana. Efetivamos esse estudo a partir da interpretação aberta dos pressupostos teóricos, buscando articulá-los com a interpretação da realidade educacional. Na primeira fase da pesquisa privilegamos os dados quantitativos, utilizando os seguintes instrumentos: questionários e observações. Nas entrevistas selecionamos uma escola por área administrativa, totalizando seis escolas. Por fim, realizamos um grupo focal em uma das seis escolas selecionadas, objetivando captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências, reações, tendo como figura fundo, o gênero. O desenvolvimento do grupo focal permitiu emergir multiplicidades de pontos de vista e processos emocionais os quais caracterizam e determinam a organização do espaço escolar. Ao tomar a interação entre espaço e gênero como conceitos chaves da investigação, buscamos âncoras teóricas que tratassem das relações entre o sujeito e a construção do espaço como processo em constituição, assim foi possível sinalizar a aproximação entre os campos teóricos diversos. Em pleno século XXI, ainda se percebem discriminações de gênero no contexto escolar. Meninas e meninos são educados de forma diferente para assumirem papéis na sociedade que atendam a essas diferenças. Sendo a escola uma das instâncias educacionais, ela tem contribuído para essa discriminação.
Autor	CUNHA, ALDENEIA SOARES DA	
Dissertação/ Tese	Doutorado USP	
Ano	2012	

Título	O PROFESSOR-TUTOR, AS TIC E OS ALUNOS NO CENÁRIO DA EAD: VOZES E TENSÕES	Palavras-chave: Educação a Distância; Tecnologias de Informação e Comunicação Resumo: Este trabalho se insere na Sublinha de pesquisa Educação Superior, Formação Docente e Avaliação da linha Currículo, Cultura e Práticas Escolares, e traz como objetivos identificar e analisar as percepções do professor-tutor e do aluno no ambiente virtual, na perspectiva das Tecnologias de Informação e Comunicação e da interatividade no processo da mediação pedagógica. Procurou elucidar, por meio da produção intelectual sobre este tema, os eixos norteadores da EaD, focando no professor-tutor e no aluno, no sentido de buscar o perfil desses atores nesse contexto de constantes mudanças na sociedade atual. Utilizou-se da abordagem qualitativa, organizada a partir de pesquisa bibliográfica, questionários e entrevistas semiestruturadas, de acordo com a contribuição teórico-metodológica para esse tipo de investigação. A fundamentação
Autor	NOGUEIRA, ELIANA CRISTINA	
Dissertação/ Tese	Mestrado Centro Universitário Moura Lacerda	
Ano	2012	

		teórica contou com o diálogo e as concepções, de acordo com os estudos de Belloni, Moran, Nóvoa, Santos, Silva, Tardif e Valente. As mudanças estruturais no mundo contemporâneo são estratégicas em suas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais, as quais afetam o campo educacional, e, por isso, a necessidade de melhor compreender o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação, de modo geral e, principalmente, na modalidade da Educação a Distância. Com isso, algumas novas formas de organização, flexibilização, competitividade, comunicação e informação nos processos de produção requerem novas configurações na formação da docência; assim, novos estudos devem ser desenvolvidos no sentido de aprofundar a compreensão e a análise crítica. A temática é relevante e torna-se urgente investir no aprofundamento teórico-metodológico no campo da Educação a Distância, sob novas perspectivas críticas, permeadas pela reflexão, sentidos e significados. Há necessidade de elucidar a definição do papel do professor-tutor a distância e suas competências mediadoras e dialógicas – permeando a interatividade e a comunicação. As tensões se expressam de forma concreta e contraditórias na realidade da Ead, considerando as relações que as permeiam, ou seja, a comunicação, a interatividade e a mediação pedagógica, e, por isso, o papel da docência é fundamental. Portanto, nosso estudo sugere maior atenção para a formação da docência para atuar numa realidade de constantes inovações no campo da educação e do conhecimento.
--	--	--

Título	TRAJETÓRIAS, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM RONDONÓPOLIS-MT: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE SUAS MEMÓRIAS NO PERÍODO DE 1930 AOS ANOS 2000	Palavras-chave: Memória. Ensino de Geografia. Formação de Professores
Autor	SOARES, WILSON JOSE	Resumo: O objetivo deste trabalho centra-se na compreensão da trajetória de formação e docência de um grupo de professores de Geografia aposentados em Rondonópolis-MT. A pesquisa é de caráter qualitativo com uso da metodologia da História Oral. As análises são de cunho interpretativo no contexto das memórias de nove professores com idade entre sessenta e dois a oitenta e cinco anos. Para chegar aos resultados, busquei, no referencial teórico, dialogar com autores que discutem a pesquisa a partir da memória e da formação de professores. Ao estabelecer um diálogo entre o referencial teórico e os dados coletados me pareceu que as memórias da maioria revelaram um ensino fundamentado na educação “bancária”, com a memorização dos conteúdos para reprodução na data da prova. Esses registros não são muito diferentes do estudo de Nadai (1991), no estado de São Paulo, revelando que os alunos eram mais comportados e um sentimento saudosista que desconsidera a democratização do ensino. As memórias revelam duas condições distintas: os que tiveram formação mais sólida e se dedicaram exclusivamente ao magistério e, os que se formaram em cursos vagos ou muito fragmentados ou atuaram em mais de uma atividade remunerada enquanto estiveram como professores em Rondonópolis-MT.
Dissertação/ Tese	Doutorado- UNESP	
Ano	2012	

Título	COM QUE REFERÊNCIAS TRABALHAM OS PROFESSORES NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO? UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA NAS	Palavras-chave: Currículo, Ensino médio, Formação docente. Resumo: A reforma educacional brasileira pós os anos de 1990 promoveu mudanças curriculares em todas as etapas da educação básica, as quais se desdobraram no estado de Minas Gerais. Entre as ações promovidas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais foi feita a implantação do projeto Escolas-Referência e procedeu-se à definição dos Conteúdos Básicos
--------	--	---

	ESCOLAS-REFERÊNCIA DE UBERLÂNDIA-MG '	Comuns para as escolas do ensino fundamental e médio. As 11 Escolas-Referência do município de Uberlândia constituem o campo desta pesquisa que se propõe a investigar as referências com as quais 25 de seus professores trabalham para desenvolver o currículo de Geografia no ensino médio. Dois instrumentos foram utilizados para tanto. Um questionário, que possibilitou identificar quais são as referências e recursos de que se valem os professores no seu trabalho em sala de aula, tendo em conta as características do corpo docente, sua formação inicial e continuada, e as condições de trabalho na rede pública nessa etapa da educação nas referidas escolas, bem como as dificuldades que eles encontram e as perspectivas que têm sobre questões que enfrentam no cotidiano. É uma entrevista semi estruturada, que permitiu a análise das escolhas, dos recortes e das reinterpretações que os professores fazem do currículo; de como interagem com os colegas, com os alunos, com a instituição, com as demandas mais amplas das políticas educacionais e com as da comunidade. Foi possível, assim, obter uma ideia mais clara dos saberes docentes que estão na base dessas escolhas e que se tornam referências na implementação do currículo. As múltiplas referências que fazem parte do desenvolvimento do currículo nessas escolas se articulam às tensões que os docentes vivenciam entre o desenvolvimento das propostas curriculares de âmbito nacional e estadual para o ensino médio, os programas de conteúdo geográfico que servem aos exames para o ingresso no ensino superior, as avaliações do rendimento dos alunos às quais estão submetidos os sistemas escolares de educação básica. Elas também têm a ver com as próprias condições de vida e de trabalho dos docentes e as características socioculturais dos alunos que frequentam essas escolas. Os professores de Geografia reinterpretem essas referências e desenvolvem o currículo do ensino médio com base nos saberes que advêm da sua formação e da própria experiência no trabalho enquanto docentes, e as configuram de maneira a adequá-las às condições em que trabalham com as várias turmas e turnos escolares e às circunstâncias que encontram no ambiente escolar em que são predominantes as pressões para o desenvolvimento de um ensino mais voltado ao acesso ao ensino superior. Os professores, apesar das dificuldades que enfrentam nas escolas, também têm como referência na prática cotidiana a responsabilidade pela educação e pela oferta de um ensino de qualidade e o sentimento de gostar do trabalho que fazem.
Autor	GRECO, FATIMA APARECIDA DA SILVEIRA	
Dissertação/ Tese	Doutorado USP	
Ano	2012	

Título	A BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA DE GEOGRAFIA: HISTÓRIA E PENSAMENTO DO ENSINO GEOGRÁFICO NO BRASIL (1814-1930...)	Palavras-chave: Ensino de Geografia; Bibliografia didática de Geografia; Geog Resumo: Considerando que os livros didáticos de Geografia são um dos lugares manifestos do discurso histórico-ideológico do pensamento geográfico no Brasil, instituinte, também, da história desta ciência, o objetivo da tese foi compreender a bibliografia didática do ensino de Geografia, bem como a história e o pensamento deste ensino, entre as décadas de 1810 e 1930, por meio da descrição da trajetória constitutiva e da análise do livro didático de Geografia e dos discursos dos seus sujeitos. Considerou-se a Análise do Discurso, a História das Disciplinas Escolares e a História do Currículo como subsídios teórico-metodológicos para apreender a bibliografia didática de Geografia como objeto de pesquisa. A bibliografia sistematizou dados referentes a 276 títulos, de 510 edições, escrita por 183 autores. As primeiras manifestações da Geografia como disciplina independente surgiram no ensino superior, na organização curricular de alguns dos primeiros cursos científicos introduzidos no território brasileiro, no contexto da formação da Academia Real Militar (1810), pelo que a Geografia passou a ser estudada em aulas avulsas, marcando esse processo o surgimento de livros didáticos no início da década de 1820, até ser introduzida permanentemente no quadro curricular do Colégio Pedro II a partir de 1837. O ensino de Geografia, com intensidade variante,
Autor	SILVA, JEANE MEDEIROS	
Dissertação/ Tese	Doutorado UFU	
Ano	2012	

		<p>ao longo de sua trajetória, assumiu um papel cultural, um papel nacional e um papel científico no contexto da educação brasileira. Os discursos didáticos de Geografia, desde seu surgimento, inscreveram-se na Geografia moderna em sua vertente clássica, emergente no século XVIII, assimilando a estrutura da Geografia Física, da Geografia Política e da Cosmografia como vertentes da sua organização, modelo que, em fins do século XIX, começou a apresentar sinais de esgotamento. Os anos 1920 foram um divisor de águas para o ensino de Geografia e para a bibliografia didática dessa disciplina. O sopro da “orientação moderna” da Geografia, somada ao sentimento de cansaço aferido pela Geografia descritiva, a reorientação dos objetivos do ensino contribuíram para compor um novo quadro didático para a Geografia. O exame da bibliografia permitiu acompanhar a formação e o desenvolvimento da Geografia como disciplina escolar. Demonstrou como o seu conteúdo transgrediu sua função auxiliar, no ensino implícito desse saber, característico aos períodos jesuíticos e pombalino, até canalizar uma constituição única, dando voz a uma disciplina formada, com lugar e responsabilidades na instituição escolar, entre o reinado e a primeira república. Foi possível, ainda, examinar questões como autoria, autoridade, legitimação da disciplina, a relação dos textos com os currículos propostos, a questão das fontes e das traduções, posicionamentos frente à tradição, à metodologia de ensino e à formação dos professores, a questão da nacionalidade, e outras, percebidas enquanto regularidades na dispersão do discurso didático de Geografia. Palavras-chave: Ensino de Geografia; Bibliografia didática de Geografia; Geografia Descritiva; Currículo de Geografia; Discurso didático.</p>
--	--	---

Título	NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE NECESSIDADES FORMATIVAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR	<p>Palavras-chave: Necessidades de Formação. Concepção. Ensino de Geografia.</p> <p>Resumo: Este trabalho trata de um estudo sobre as necessidades de formação de professoras do Ensino Fundamental. É nosso objetivo apreender as suas concepções de necessidades de formação e refletir sobre as suas necessidades formativas para ensinar Geografia. Consideramos a formação como processo reflexivo que pressupõe movimento de mudanças e aperfeiçoamento das aprendizagens formais em suas múltiplas dimensões. Refletimos sobre Necessidades Formativas à luz das leituras de Rodrigues e Esteves (1993), Silva (2000), Rodrigues (2006) e Vieira (2010). A referência empírica constitui-se de uma escola privada situada na cidade de Ceará-Mirim/RN, SECAT – Centro de Ensino. Os sujeitos sociais da nossa pesquisa são cinco professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Recorreremos à pesquisa (auto) biográfica ancorada nos estudos de Passeggi (2011), Delory (2008), Bertaux (2010) e Josso (2010), uma vez que é nossa intenção voltar-se para a historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, reconhecendo os vínculos entre ele e o mundo e as experiências como base para o aprendizado e a formação do adulto. Como procedimento técnico-metodológico utilizamos as Narrativas de Formação, cuja aplicação possibilita a compreensão de memórias e histórias de escolarização de professores, uma vez que relatam acontecimentos ocorridos durante o desenvolvimento do indivíduo por meio de Seminários Biográficos. Verificamos, nas narrativas construídas pelas professoras, a ausência de atribuições de significados para uma reelaboração teórica das necessidades formativas e questionamentos dos seus princípios organizadores. No entanto, constatamos que foram capazes de elaborar sentidos e significados para conceber o fenômeno em estudo, de forma descritiva, através de enunciações articuladas, incluindo aspectos e possibilidades atreladas às suas práticas pedagógicas e perspectivas formativas futuras. No tocante à Geografia Escolar, fundamentamos nossos estudos nas reflexões de Soares Júnior</p>
Autor	CAVALCANTE, IRACY GABRIELLA MORAIS	
Dissertação/ Tese	Mestrado UFRN	
Ano	2012	

		(1994, 2000), Tonini (2003), Vesentini (2004) e Vlach (1991), entre outros. Verificamos que as necessidades evidenciadas pelas professoras para ensinar Geografia foram construídas a partir dos contextos de suas práticas de ensino, presentes nas suas trajetórias escolares e profissionais. Não realizamos intervenções formativas no desenvolvimento de nossa pesquisa, visto que não era essa nossa pretensão, embora reconheçamos situações formativas no exercício de retrospectiva e compreensão das próprias trajetórias. No entanto, constatamos a necessidade de capacitação pedagógica formal para que se possa conceber o fenômeno em estudo além do seu caráter descritivo, entendendo que se faz necessário pontuar reflexões e questionamentos sobre a dinâmica da produção do capital global, que veicula os seus interesses nos contextos que frequentemente emergem necessidades formativas do sistema educacional.
--	--	--

Título	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES(AS) A RESPEITO DE MEIO AMBIENTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	<p>Palavras-chave: Representação Social; Meio ambiente; Educação ambiental</p> <p>Resumo: Representações Sociais de professores(as) a respeito de meio ambiente e suas práticas pedagógicas escolares em educação ambiental. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2012. A presente pesquisa tem como objetivo compreender as representações sociais de professores sobre meio ambiente e a relação destas representações com as práticas pedagógicas em educação ambiental informadas pelos educadores sujeitos da pesquisa. Desse modo, este estudo circula pelas áreas da educação e da psicologia social. Os sujeitos desta pesquisa compreendem uma população de 51 professoras que atuam nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Pato Branco, município localizado na região Sudoeste do Paraná. Apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre representações sociais de meio ambiente, a partir da teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici; outra sobre a problemática ambiental e a educação ambiental, e a partir dessa revisão, concorda-se com a compreensão crítica de educação ambiental, a qual embasa a análise dos dados coletados sobre esse constructo; e uma revisão bibliográfica sobre prática pedagógica em educação ambiental, a partir da qual, concorda-se igualmente com a compreensão crítica. Como propostas metodológicas delimitam-se três técnicas de coleta de dados, a saber: técnica de evocação livre, baseada na Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, aplicada ao total da população, ou seja, 51 sujeitos; análise documental de registros docentes; e entrevista semi-estruturada, analisadas a partir da teoria de análise de conteúdo. Estas últimas etapas foram aplicadas com oito sujeitos. A partir da análise de todos os dados, concluiu-se que as representações sociais de meio ambiente da maioria dos professores da rede de ensino fundamental de Pato Branco é “conscientizar para preservar a natureza”, uma compreensão de foco naturalista e que possui aspectos antropocêntricos. As análises das entrevistas e dos documentos apresentaram resultados complementares. De acordo com esses resultados, todas as professoras realizam atividades pedagógicas voltadas à educação ambiental, e 75% da amostra apresentam práticas pedagógicas em educação ambiental fortemente voltadas a práticas conservadoras. Correlacionando os dados encontrados a respeito de representação social de meio ambiente e de práticas pedagógicas, conclui-se que a compreensão de meio ambiente dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede de ensino de Pato Branco repercute diretamente nas práticas pedagógicas por eles desenvolvidas em educação ambiental. Observa-se, também, que as práticas pedagógicas utilizam como ferramentas elementos midiáticos e projetos da iniciativa privada,</p>
Autor	SANDER, LUCILENE	
Dissertação/ Tese	Mestrado UTFPR	
Ano	2012	

		os quais se intitulam como voltados à educação ambiental e apresentaram igualmente uma concepção de preservação da natureza. Desse modo, compreendendo criticamente, observa-se que os resultados encontrados reverberam concepções históricas, culturais e sociais. De todo modo, sendo a educação ambiental uma ferramenta de mudanças e os professores um de seus principais utilizadores, faz-se necessário auxiliar os docentes a refletir sobre meio ambiente tornando-se sujeitos atuantes na formação de compreensões críticas sobre natureza, cidadania, sociedade, Geografia, História, Matemática, Português e outros casos.
--	--	---

Título	O BOM PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO INÍCIO DO SÉC. XXI	<p>Palavras-chave: bom professor; ensino médio</p> <p>Resumo: Este estudo busca caracterizar o Bom Professor do Ensino Médio de uma escola do interior do Estado de São Paulo. Nesse sentido, o olhar volta-se para o Bom professor a partir dele mesmo, escolhido por seus alunos como bons profissionais. Como objetivos específicos busca-se conhecer como se dá a relação professor-aluno e os principais desafios enfrentados pelos professores no exercício da docência; conhecer as estratégias e recursos por eles utilizados para enfrentar esses desafios e o significado atribuído ao seu trabalho com jovens do Ensino Médio. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: levantamento documental do município e da unidade escolar; aplicação de questionários em 131 alunos da 1ª. Série do Ensino Médio a fim de identificar os docentes considerados Bons Professores; questionários de caracterização da equipe gestora e dos cinco docentes escolhidos pelos alunos; entrevistas semiestruturadas com os docentes e protocolo de frases para completar. A análise dos dados indicou que os Bons Professores do Ensino Médio são pessoas responsáveis, cientes de sua responsabilidade, de sua função, que refletem constantemente sobre sua prática. Consideram como principais desafios para a docência a ausência da família nos assuntos educacionais, a falta de interesse e motivação dos jovens frente ao conhecimento, a falta de apoio e suporte da equipe gestora, a falta de infraestrutura (física e de equipamentos), bem como de incentivo para a realização de pesquisas e cursos externos à Rede. Para enfrentar os desafios buscam em livros, revistas e material da internet, assuntos e estratégias para melhoria de suas aulas, além de considerarem a troca de experiências importante com os colegas, embora reconheçam que essa prática necessite ser mais estimulada. Gostam de trabalhar com os jovens, reconhecem que eles estão em fase específica do desenvolvimento e que há necessidade de estabelecimento de vínculo empático com os adolescentes. São conscientes que devem estar atentos às demandas afetivas. A relação professor-aluno para esses Bons Professores deve ser afetiva, mas também exercida com autoridade e respeito por parte de ambos os sujeitos.</p>
Autor	CASTRO, MARIA LUIZA GARITANO DE	
Dissertação/ Tese	Mestrado PUC SP	
Ano	2012	

Título	O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade,	<p>Esta tese trata do processo de apropriação, produção e desenvolvimento dos conhecimentos/saberes necessários à docência em Geografia. Considerando a especificidade desse campo disciplinar no currículo escolar, busca identificar e apreender aqueles conhecimentos/saberes que professores de Geografia, ao atuarem na Educação Básica, devem dominar para desenvolver um trabalho pedagógico-geográfico que promova aprendizagens significativas e edifique sua profissionalidade. No bojo das pesquisas que têm por escopo a profissionalização dos professores e seu principal corolário, os saberes docentes, pretende-se contribuir, de maneira geral, para o reconhecimento e maior valorização social do trabalho docente e, particularmente, com a melhoria dos processos de formação do professor de</p>
Autor	Lopes, Claudivan Sanches	
Dissertação/ Tese	Doutorado	
Ano	2012	

		<p>Geografia. Para tanto, além de pesquisa bibliográfica, que focaliza esse campo de investigação, obtiveram-se dados e informações em observações de aula e entrevistas com cinco professores experientes e especialistas nessa área do currículo escolar que atuam no município de Maringá, PR. Orientados pela metodologia de análise de conteúdo, foi construído um conjunto de categorias para explicitar, de acordo com os objetivos propostos, os resultados alcançados. Verificou-se que o olhar global dos professores de Geografia sobre seu trabalho e profissão carrega as marcas do campo disciplinar. Os professores percebem que a afirmação do discurso geográfico, seus temas, conceitos e procedimentos no currículo escolar são importantes para o fortalecimento não somente da identidade da disciplina, como da própria profissionalidade. Eles se definem como professores em seu sentido mais genérico, mas buscam-se reconhecer e serem reconhecidos como professores de Geografia. Nesse movimento, apropriam-se de uma determinada tradição geográfica escolar que, alimentada pelo desenvolvimento histórico da ciência de referência e pelo próprio saber produzido e acumulado pela experiência profissional, é avaliada, criticada e recriada continuamente. Constatou-se, assim, que o processo de reflexão pedagógica que os professores desenvolvem com o intuito de tornar acessível, atraente e útil aos alunos os conhecimentos geográficos selecionados pelo currículo não ocorre à margem da natureza dos temas e conteúdos. Destaca-se que, ao se envolverem nesta complexa tarefa, os professores produzem saberes profissionais específicos, categorizados na literatura educacional como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e que, nesta tese, entende-se ser adequado denominá-lo de conhecimento pedagógico geográfico. No ato docente, o conhecimento geográfico e de ciências afins, conhecimentos pedagógicos gerais e conhecimentos do contexto da ação educativa notadamente da vivência dos alunos se mesclam e dão origem ao conhecimento pedagógico geográfico. Esse tipo de conhecimento é, sem dúvida, um sinal evidenciador da compreensão especial dos conteúdos que uma docência de qualidade exige e revela, também, o desenvolvimento da profissionalidade docente. Entre as estratégias relativas ao seu processo formativo e, especialmente, na formação inicial, ficou evidenciada a necessidade de conceber e implementar uma arquitetura curricular que proporcione aos futuros professores uma compreensão orgânica da relação entre conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes meios adequados para o desenvolvimento de disposições que os levem a conceber e desenvolver uma docência sensível aos diversos contextos sociogeográficos da prática profissional do professor.</p>
--	--	--

Título	A Cartografia na formação do professor de Geografia: contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental	<p>Palavras-chave Cartografia, Cartografia escolar, Formação de professores de geografia, Pensamento teórico</p> <p>Resumo</p>
Autor	Moraes, Loçandra Borges de	<p>Este estudo teve como principal objetivo analisar as possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico por meio dos conceitos e conteúdos de Cartografia, geralmente ensinados em cursos de licenciatura em Geografia. A fundamentação teórica que norteou o estudo foi a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Vasili V. Davidov, cujos fundamentos estão baseados nos princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e na Teoria da Atividade de Leontiev. O elo entre esses pesquisadores é a tentativa de desenvolver propostas de ensino que ajudem os alunos a desenvolver um pensamento que supere o da lógica formal. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi feita por meio de procedimentos como questionários, entrevistas, análise documental. Além disso, desenvolveu-se experimento didático-formativo. Os questionários respondidos por 159 alunos e 21</p>
Dissertação/ Tese	Doutorado	
Ano	2013	

		<p>professores de oito cursos de Geografia pertencentes as três IES goianas comprovaram dados de pesquisas já realizadas em Goiás e em outros estados brasileiros, que indicavam os conteúdos de Cartografia, especialmente escala, projeção, coordenadas geográficas e sensoriamento remoto, como de difícil ensino e aprendizagem. Também indicaram as causas das dificuldades dos alunos e professores, assim como permitiram conhecer as experiências feitas por professores com o intuito de aproximar a formação universitária em Cartografia das demandas colocadas pela Geografia a ser ensinada na educação básica. Por sua vez, a análise dos projetos de curso demonstrou a similitude entre as instituições, no que diz respeito às propostas de curso e de disciplina de Cartografia, cujas ementas e referências eram bastante similares, mas não a coerência, dentro das próprias instituições, entre as propostas de formação de professores críticos e a abordagem dada à Cartografia. Com base nos dados coletados e em referenciais teóricos que discutem a necessidade de reestruturação dos conteúdos de Cartografia, aproximando-os da Geografia, foi desenvolvido, no ano de 2012, um experimento didático-formativo com quinze alunos do primeiro ano de um curso de Geografia de uma IES goiana. Tal experimento seguiu a estrutura da atividade de aprendizagem proposta por Davíдов, com base na qual foram planejadas diferentes ações, operações e tarefas para os conceitos de cartografia, mapa, projeção, escala e simbólico, considerados necessários para a apropriação do essencial da Cartografia como linguagem da Geografia. Os resultados auferidos com a aplicação do experimento didático-formativo mostraram as possibilidades e as dificuldades efetivas de se desenvolver o pensamento teórico dos alunos, por meio da ascensão do abstrato ao concreto; da interatividade, entre alunos e com os recursos multimídias, principalmente animações e simulações, produzidos para o ensino de conteúdos considerados de difícil aprendizagem. Também, permitiram discutir a necessidade de reformulação das disciplinas de Cartografia no ensino superior, em direção a uma melhor integração entre seus próprios conteúdos, e principalmente entre a Cartografia e as demandas da Geografia, tanto da universidade quanto da escola básica.</p>
--	--	---

Título	A Formação do Professor Pesquisador nos Cursos de Licenciatura: A Perspectiva do Professor Formador e dos	<p>Resumo; A presente tese aborda a formação do professor pesquisador em cursos de licenciatura com o objetivo de compreender como o professor formador considera formar o professor pesquisador. Os princípios da teoria sócio histórica de Vigotski (2009) orientaram esta pesquisa que compreende que o sujeito se constitui nas relações que estabelece dialogicamente com o outro tendo a linguagem como instrumento de mediação do conhecimento. A concepção de professor pesquisador teve como referencias: André (2001,2006), Concham-Smith e Lytle (1999), Lüdke (2000, 2001), entre outros autores. Participaram da pesquisa quatro professores orientadores do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura de matemática, geografia, letras e história de uma universidade comunitária. Também participaram dois alunos do último ano de cada um dos referidos cursos. Os dados foram coletados por meio de entrevista e pela análise de documentos institucionais como, por exemplo, o Projeto Pedagógico Institucional, os Projetos dos Cursos de licenciatura, os Programas de Ensino Aprendizagem de Estágio Curricular Supervisionado. A Análise Crítica do Discurso. de Fairclough (1999), orientou a leitura e a interpretação do corpus da pesquisa. A análise dos dados apontou que as professoras formadoras têm diferentes concepções do que é pesquisa. A formação discursiva advinda das especificidades da disciplina constitui a forma como essas professoras entendem a</p>
Autor	Pesce, Marly Kruger de	
Dissertação/ Tese	Dissertação PUC_SP	
Ano	2012	
Título	A Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado	
Autor	Cyrino, Marina	
Dissertação/ Tese	Mestrado UNESP	

Ano	2012	<p>formação do professor pesquisador. Os documentos institucionais não indicam claramente o que é a pesquisa do professor, embora alguns deles descrevam os procedimentos didáticos que devem ser seguidos para ajudar o acadêmico a desenvolver-se como professor pesquisador. Os acadêmicos ainda compreendem a pesquisa como uma forma de o professor manter-se atualizado, tanto no que se refere ao conteúdo da disciplina quanto às questões pedagógicas. Em comum, professores formadores e alunos reconhecem a importância da pesquisa na atividade docente como possibilidade de desenvolver a autonomia referente aos conteúdos da disciplina e às situações da sala de aula. As professoras relataram algumas estratégias que consideram fundamentais para ajudar a formação do professor pesquisador, as quais também são mencionadas pelos alunos. As mais mencionadas foram: orientação individual, incentivo, questionamento e discussão coletiva. Esta pesquisa demonstrou que a forma como as professoras formadoras entendem e ensinam a fazer pesquisa são afetadas tanto pelas experiências pessoais com a pesquisa como pela cultura institucional. Da mesma forma, os acadêmicos imersos nas múltiplas interações, vão se constituindo discursivamente pela área do seu curso de licenciatura.</p>
-----	------	--

Título	O lugar da docência na universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário	<p>Palavras-chave: Docência, Ensino superior, Identidade, Representações sociais</p> <p>Resumo: Esta investigação busca a ampliação da compreensão das transformações ocorridas na identidade dos professores universitários a partir das representações sociais (MOSCOVICI, 2009) destes nos discursos sobre o ensino superior. Para tanto, foi aplicada uma análise baseada no modelo metodológico da análise a partir de um corpus discursivo criado dentro de um recorte do período que antecede a expansão de vagas nas instituições federais de ensino no Brasil encerrada na promulgação do programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído a partir do governo Lula, pelo decreto no. 6.096, de 24 de abril de 2007, integrando uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Desse modo, o tema central deste estudo está ligado aos sentidos socialmente atribuídos à profissão docente na atualidade dentro das formações discursivas (FOUCAULT, 2010), que tornam possível um discurso sobre o professor universitário no Brasil. O escopo principal refere-se aos docentes de nível superior que, por causa da divisão social do trabalho na área, historicamente sempre estiveram apartados dos docentes do ensino básico, por desfrutarem da condição de pesquisadores garantida pelo princípio firmado na reforma universitária de 1968, que prevê a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Por fim, esta Dissertação visa a encontrar as relações de sentido que permitem problematizar as mudanças ocorridas na identidade dos professores universitários a partir da discussão de sua representação nos discursos sobre o ensino superior na atualidade.</p>
Autor	<u>Goulart, Gisele Aparecida Reis</u>	
Dissertação/ Tese	Dissertação de Mestrado UNICAMP	
Ano	2013	

Título	O processo de constituição de um professor de geografia	<p>Palavras chaves: Formação de professores, Mediação, Afetividade</p> <p>Resumo: O objetivo deste estudo é identificar os mediadores que possibilitaram ao sujeito constituir-se como um professor de geografia, que tem suas práticas pedagógicas reconhecidas como de sucesso, e descrever tais práticas. Através de uma abordagem qualitativa, os dados descritivos, obtidos a partir do procedimento de entrevistas recorrentes, foram analisados à luz dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural. Os resultados demonstram que os mediadores mais relevantes no processo de constituição do</p>
Autor	Giovana Rocha Murilo	
Dissertação/ Tese	Dissertação de Mestrado UNICAMP	
Ano	2013	

		sujeito, enquanto professor, situam-se na escola.
--	--	---

Título	Práticas da pesquisa colaborativa : contribuições para uma Pedagogia Crítica do Lugar	<p>Palavras-chave [PT]:Contextualização, Geografia - Estudo e ensino, Pedagogia crítica , Pesquisa-ação , Formação inicial do professor</p> <p>Resumo: A presente pesquisa teve como proposta a análise do trabalho iniciado no contexto do projeto Ribeirão Anhumas na Escola, realizado entre os anos de 2007 á 2010. Este se insere com o objetivo central de compreender como a formação inicial de professor ocorreu ao longo da execução do projeto e como a proposta de ensino baseada na Pedagogia Crítica do Lugar contribuiu para a formação da pesquisadora. Como um trabalho contextualizado no ensino fundamental ç, Ciclo II pode contribuir para a construção de um currículo escolar regionalizado, levando o cotidiano do aluno para dentro da sala de aula, e trazendo novos modos de ensino praticado pelas escolas. Realizado na E.E. Adalberto Nascimento, o trabalho articulou conhecimentos e conteúdos da disciplina de Geografia com a realidade histórica do educando e com o local da escola na elaboração de conhecimentos escolares em bacia hidrográfica urbana. O local de estudo foi a uma sub bacia do Ribeirão Anhumas, a bacia do Ribeirão das Pedras, localizada no entorno da escola. Para a elaboração da pesquisa, utilizamos diferentes registros tecidos ao longo do projeto, principalmente os relatórios enviados às agências de fomento que apoiaram o mesmo (FAPESP e Petrobras), e as anotações realizadas durante a observação participante. Dividimos o trabalho em três capítulos, onde mostramos o contexto pra elaboração da pesquisa e sua trajetória, seus referenciais teóricos e metodológicos e as práticas docentes realizadas com alunos do 6º Ano D no ano de 2009.</p>
Autor	Vanessa Lessio Diniz	
Dissertação/ Tese	Dissertação de Mestrado UNICAMP	
Ano	2013	

Autor	Nadir Neves Nunes	<p>Resumo: No discurso socialmente corrente difunde-se a urgência da implementação de alterações na prática pedagógica de modo que a escola possa dar respostas às demandas impostas pelo processo de globalização e internacionalização da economia, seja capaz de criar condições que favoreçam a participação social e o exercício da cidadania, além de garantir o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Nesta perspectiva professores e professoras são vistos como catalisadores das principais mudanças a serem efetivadas, atribuindo-se grande relevância ao seu processo de formação, seja inicial ou continuada. O presente trabalho busca contribuir com as reflexões sobre a formação de professores e professoras a partir da teoria das representações sociais, tendo como principal norteador as contribuições de Serge Moscovici (1978; 2001; 2004). A pesquisa realizada teve como objeto de estudo as representações dos professores sobre conhecimento, uma vez que este tem assumido um papel cada vez mais importante tanto no contexto social, quanto escolar, constituindo-se em um fenômeno social que mobiliza os sujeitos a pensarem sobre sua realidade e sobre si. A investigação se deu a partir da estruturação de uma situação de conversação entre professores e professoras em formação inicial e profissionais que atuavam em uma escola pública, por meio da elaboração de cartas. No processo de análise das narrativas docentes foi possível perceber que ao falar sobre conhecimento professores e professoras o fazem a partir do cotidiano escolar, sendo identificadas duas dimensões nas quais se inserem suas</p>
Dissertação/ Tese	Doutorado UNICAMP	
Ano	2013	

		representações. A primeira envolve os conhecimentos que eles julgam relevantes para a sua atuação profissional; a segunda, o papel que assumem no processo de apropriação de conhecimentos pelos alunos e alunas que estão sob sua responsabilidade. Defende-se a tese de que a integração à vida cotidiana de conceitos ou termos que fazem parte do discurso pedagógico, transformando-os em temas de conversação, possibilita a desconstrução de representações sociais, o que abre possibilidades para a promoção de mudanças na prática docente.
--	--	---

Título	Formação continuada de professores : novos arranjos institucionais após a descentralização do Ensino Fundamental	<p>Palavras-chave: [PT]:Políticas públicas , Neoliberalismo , Municipalização , Formação continuada do professor</p> <p>Resumo: A reforma do Estado, a disseminação do neoliberalismo econômico, a descentralização, as mudanças no papel do Estado e no papel da sociedade civil, a abertura da escola para as camadas sociais menos privilegiadas economicamente e o intenso desenvolvimento econômico e tecnológico marcaram o final do século XX e inauguraram as preocupações com o século XXI (HOBSBAWN, 1995; BALL, 2004). Nesse contexto de profundas mudanças, a qualidade da educação pública fica em evidência, sendo objeto de discussões, projetos e inúmeras políticas públicas. Associada à política de qualidade tem-se a preocupação com a formação continuada do professor, assunto que tem sido alvo das políticas públicas educacionais das últimas décadas. Diante do papel ímpar que os cursos de formação continuada têm assumido na educação brasileira como um meio viável para a melhoria da qualidade do ensino e de valorização docente e, inseridos num regime de colaboração entre os entes federados, observa-se a necessidade de conhecer melhor os sistemas municipais de educação, haja vista que após a municipalização do Ensino Fundamental, as prefeituras tornaram-se responsáveis por uma grande parcela do ensino e, conseqüentemente, responsáveis pela seleção, gestão e formação de um amplo quadro docente. Deste modo, a observação, acompanhamento e análise da atuação dos municípios frente a estes desafios tornam-se tema de grande relevância para a pesquisa na área de Políticas Públicas Educacionais. Sendo assim, este estudo versará sobre questões relacionadas à formulação das políticas públicas de formação continuada de professores em Monte Mor/SP e Sumaré/SP, após a municipalização do Ensino Fundamental, logo o período pesquisado será de 1997 a 2012, no caso de Sumaré e de 2005 a 2012, no caso de Monte Mor. A pesquisa baseia-se fundamentalmente numa metodologia mista, que envolve aspectos quantitativos e qualitativos. As informações apresentadas foram reunidas a partir de seis fontes principais: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisas em sítios eletrônicos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Sistema Estadual de Análise de Dados Estatísticos (SEADE), Prefeituras Municipais de Monte Mor e Sumaré, além de artigos, dissertações e teses relacionados ao tema; c) acompanhamento dos cursos de formação continuada ofertados nos municípios em estudo, visitas ao Centro de Formação (no caso de Sumaré) e às Secretarias Municipais de Educação; d) questionário eletrônico respondido via internet por representantes da SME e ou Centro de Formação; e) entrevistas com funcionários da Secretaria Municipal de Educação, Centro de Formação, diretores de escolas e coordenadores pedagógicos; f) análise de leis, decretos, planos municipais, diretrizes curriculares, entre outros documentos pertinentes ao sistema de ensino e a formação continuada nos municípios. Dentre os resultados encontrados, destacam-se: formação centralizada e parcerias com o setor privado em ambos os municípios; presença de Centro de Formação somente em Sumaré; formadores externos (empresas privadas) em Monte Mor e internos (professores da rede municipal e coordenadores pedagógicos) em Sumaré; certificação apenas em Sumaré; vinculação com as avaliações externas (Prova Brasil, SARESP, IDEB) apenas em Monte Mor; impacto na</p>
Autor	Marilú Dascanio Ramos	
Dissertação/ Tese	Dissertação de Mestrado UNICAMP	
Ano	2013	

		carreira docente em ambos os municípios; marcas neoliberais com maior expressividade em Monte Mor.
--	--	--

Título	A formação inicial do professor de geografia e cartografia escolar: práticas reflexivas	A pesquisa que norteou esta Tese partiu de inquietações da docente-pesquisadora a respeito do processo que envolve a formação inicial de professores de Geografia, que abarca desde a estruturação dos cursos de licenciatura em Geografia até as vivências pessoais e escolares, passadas e presentes, própria e dos licenciandos do curso. Ao trabalhar como docente no ensino superior com alunos da última série do curso de licenciatura em Geografia, junto à disciplina Prática de Ensino e acompanhando de perto a realização do estágio supervisionado, ela percebeu as oportunidades que tais atribuições lhe proporcionariam. Entre elas, distinguiu a chance de poder refletir sobre sua própria prática docente por meio da pesquisa, superando em si mesma a aludida dicotomia entre estas duas esferas da atividade acadêmica, a docência e a pesquisa; alimentou a expectativa de poder conhecer melhor o contexto educacional com o qual seus colaboradores-discentes teriam que lidar no exercício do estágio supervisionado, o que a levou, de fato, a analisar melhor esta realidade, a conhecer melhor seus discentes, para além do momento em que os encontrava em sala de aula na universidade; e, finalmente, planejou empreender uma experiência de pesquisa que pudesse garantir que conhecimentos fundamentais da Geografia e da Cartografia fossem refletidos tanto pelos licenciandos quanto por ela mesma, de forma que tais conhecimentos fossem melhor apreendidos pelos licenciandos, tanto na teoria quanto na prática, e de maneira que ela pudesse revê-los sob um novo olhar, não mais singular, mas a partir de então plural. Por meio de uma metodologia voltada à pesquisa-ação, a docente pesquisadora dialogou com algumas das mais importantes obras e autores que compõem a literatura especializada na pesquisa qualitativa, que têm, por sua vez, não.
Autor	Cabral, Márcia Pereira	
Dissertação/ Tese	Doutorado UNESP	
Ano	2013	

Título	A formação inicial do professor de geografia e formação docente: contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional	Nesta dissertação, vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP, apresentam-se os resultados de um estudo que teve como preocupação central a discussão sobre a formação inicial de professores. O interesse em discutir o assunto surgiu a partir de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ), cujos dados preliminares indicaram que grande número de estudantes cursam Pedagogia por falta de opção ou porque foram aprovados no vestibular, sendo que alguns sequer sabem explicar as razões desta escolha, o que sugere falta de interesse pelo curso e pela profissão docente. Com base nessa constatação, o objetivo geral deste trabalho foi investigar o processo de formação inicial de professores indagando acerca de sua influência na (re)construção das representações sociais sobre a profissão docente, os futuros alunos e a escola e analisar a construção da identidade profissional pelos estudantes do curso de Pedagogia. Para tanto, foi realizada uma comparação das respostas dadas pelos estudantes no início do curso de Pedagogia e nos últimos anos deste. O mesmo questionário aplicado aos estudantes do 1º e 2º anos, que participaram do projeto de Iniciação Científica, em 2009, foi aplicado aos estudantes de 3º e 4º anos matriculados em 2011. O tratamento e a análise dos dados deram-se através de uma
Autor	Pinto, Andréia Guilhen	
Dissertação/ Tese	Mestrado/ UNESP	
Ano	2013	

		abordagem qualitativa, utilizando-se a Análise de Conteúdo à luz de Laurence Bardin. As questões fechadas do questionário foram tratadas com o auxílio do <i>software</i> SPSS...
--	--	---

Título	Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia	<p>Palavras-chave: Formação docente, Modelo aplicacionista, Produtivismo</p> <p>Resumo: As discussões e pesquisas envolvendo a formação inicial de professores têm ganhando espaço e destaque no âmbito acadêmico nas últimas décadas e resultado na construção de políticas públicas para área, como as resoluções 1 e 2 de 2002 do Conselho Nacional de Educação, que tratam das diretrizes para a formação docente no Brasil e o decreto 7219/10 que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Portanto, é possível perceber que existe um importante movimento entre os pesquisadores e a sociedade civil no intuito de aprofundar as discussões sobre os desafios vinculados a formação docente. Tal movimento, no caso da Geografia, não é diferente. Inúmeros pesquisadores (SANTOS, 2003; LOPES, 2010; SILVA, 2010; PIMENTEL 2010) têm se dedicado a discutir os problemas que envolvem os cursos de licenciatura nesta área, bem como o reflexo dos mesmos sobre a atuação dos futuros docentes. Inúmeros são os campos de investigação: a relação entre formação inicial e construção da profissionalidade docente; as práticas de estágio e a formação dos conhecimentos necessários ao futuro professor; a distância entre os saberes desenvolvidos na universidade e aqueles necessários à prática educativa cotidiana na Educação Básica. Em nosso caso, a investigação desenvolvida partiu do pressuposto, encontrado nas pesquisas realizadas por Tardif (2010) de que, predomina, na formação docente, o modelo aplicacionista. Nas últimas décadas, este modelo vem sendo aprofundada a partir da lógica produtivista que tem alterado profundamente os sentidos e significados dos espaços-tempos escola e universidade, reproduzindo assim um formação docente distante da dimensão geográfica da prática educativa. Neste sentido, esta tese busca discutir os impactos do modelo aplicacionista-produtivista na formação docente em Geografia em duas universidades públicas estaduais localizadas em São Paulo e no Paraná, bem como discutir outras formas de organização da formação docente para além deste modelo até aqui predominante.</p>
Autor	<u>Giroto, Eduardo Donizeti</u>	
Dissertação/ Tese	Doutorado USP	
Ano	2014	

Título	As representações sociais de licenciandos em química sobre "ser professor"	<p>Palavras chaves: Ser professor; Representação Social; Química</p> <p>Resumo: O presente estudo estrutura-se em torno de questionamentos referentes à investigação da Representação Social de licenciandos ingressantes e concluintes em Química quanto a ser professor dessa disciplina, visando compreender como entendem e vislumbram sua futura profissão, verificando a influência da Licenciatura nas possíveis diferenças dessas representações e as motivações que levaram esses sujeitos a buscar esse curso em um contexto marcado pela progressiva desvalorização dos professores. O referencial teórico eleito foi o da Representação Social (MOSCOVICI, 1978), privilegiando as abordagens: estrutural, visando identificar o núcleo-central e os elementos periféricos da representação e a ênfase na descrição dos entornos sociais proposta pela abordagem Culturalista. Assim, a partir do termo indutor "professor de Química", foram propostas questões em que o público-alvo versou sobre como se vê como professor de Química, bem como os fatores que os guiaram a buscar a Licenciatura, sendo essa a fonte de informações do estudo, analisadas segundo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Algumas ideias destacaram-se nas repostas, sendo possível a construção de categorias e subcategorias baseadas em critérios semânticos. Com as representações relacionadas à docência criaram-se três categorias: a denominada características, na qual estão presentes idéias relacionadas aos aspectos requisitados para</p>
Autor	<u>Miranda, Camila Lima</u>	
Dissertação/ Tese	Dissertação de Mestrado USP	
Ano	2014	

		<p>os processos de ensino e de aprendizagem; a categoria seguinte enfatiza o imaginário social na construção das representações e por fim, a categoria que retrata a visão de ensino desses sujeitos. Por sua vez, foram criadas quatro categorias relacionadas a motivação em cursar a Licenciatura. Evidenciou-se pela análise do questionário que 47% dos estudantes que estão nesse curso não desejam atuar como professores no futuro. Foi possível inferir que entre esses estudantes a principal motivação pelo ingresso na Licenciatura foi o fato de que cursá-la era um pré-requisito para o Bacharelado. Já entre os sujeitos que aspiram à atividade docente (embora seja essa apenas uma segunda opção profissional) estes foram guiados ao curso a partir de motivações pessoais, as quais estão relacionados ao desenvolvimento do próprio estudante. Em relação as representações sobre o ser professor, no que concerne à influência do imaginário social, percebeu-se ser essa influência menos dependente da escolarização durante a graduação e mais ligada à relação que esses sujeitos estão a estabelecer com a possibilidade de atuação profissional. Porém, no que diz respeito à visão de ensino, a análise da questão discursiva evidenciou uma maior influência da escolarização. Já em relação às subcategorias atitudes e práticas pedagógicas suas presenças entre os ingressantes e sua permanência entre os concluintes vem reforçar que o processo de tornar-se professor antecede o ingresso na Licenciatura. Nossos resultados sinalizaram, ainda, que o desejo de se tornar professor, entre os ingressantes, é acompanhado pela percepção de que a afetividade pode contribuir para a concretização de uma aprendizagem eficaz, sendo essa percepção suprimida entre os concluintes. Pretendeu-se, assim, oferecer uma contribuição para o debate a respeito da importância do conhecimento das Representações Sociais dos futuros professores sobre sua futura profissão, pois essas poderão se refletir em suas futuras práticas, uma vez que as representações servem para agir sobre o mundo e o outro (JODELET, 2001, p. 28).</p>
--	--	--

Título	Formação do professor de Geografia: Vozes e Discursos da Escola e da Universidade	<p>Palavras-chave: Dialogia, Discursos, Ensino de Geografia, Formação acadêmica e científica, Professor de Geografia Sujeito Vozes</p> <p>Resumo: Este trabalho é um estudo sobre a formação acadêmica e científica do professor de Geografia por meio da análise de seu discurso sobre a sua formação inicial nos cursos de licenciatura e/ou bacharelado, a Geografia enquanto ciência e a concepção de aluno revelada por suas práticas didático-pedagógicas. As elaborações discursivas dos professores são constituídas de enunciações não lineares, ambivalentes e contraditórias que ora se aproximam dos discursos produzidos na esfera acadêmica de produção e circulação do conhecimento, ora se relacionam com os discursos recorrentes na esfera cotidiana, em um movimento que alimenta uma elaboração discursiva fragmentada, confusa e vazia de conhecimento e reflexão sobre a ciência geográfica e sobre a prática, conforme verificamos na maioria das falas e depoimentos dos professores participantes de nossa pesquisa. Tudo indica que o professor está sendo formado para ser um indivíduo subalternizado, que satisfaz a ideologia tecnicista e neoliberal presentes nas bases de estrutura de sua formação; além da ideologia que circula na esfera de produção, organização e circulação do conhecimento acadêmico das prescrições de técnicas que respondem, ou não, o como ensinar. Os professores participantes da pesquisa pertencem à rede pública de ensino do Estado e do Município de São Paulo e suas falas foram capturadas pela gravação audiovisual do curso de extensão oferecido pelo Programa de Extensão do Departamento de Geografia, FFLCH/USP. O trabalho se fundamentou na Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin, pois, consideramos o professor de Geografia um sujeito discursivo no movimento de pesquisa dialógica, sendo sua voz imprescindível em todo o processo do</p>
Autor	<u>Prado, Simone Marassi</u>	
Dissertação/ Tese	Dissertação de Mestrado da USP	
Ano	2014	

		desenvolvimento desse trabalho. Além disso, buscamos nas interfaces entre diferentes sistemas teóricos, as referências que fundamentaram a análise, a reflexão e a discussão sobre que sujeitos são esses professores de Geografia.
--	--	---