

Trabalho de Graduação

Curso de Graduação em Geografia

As influências da Especialização Formativa na Prática Docente dos
Egressos do Curso de Graduação em Geografia da UNESP- Rio Claro

Mariana Prudenciatto Ortelani

Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Rio Claro (SP)

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

MARIANA PRUDENCIATTO ORTELANI

AS INFLUÊNCIAS DA ESPECIALIZAÇÃO FORMATIVA NA PRÁTICA
DOCENTE DOS EGRESOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA DA UNESP-RIO CLARO

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto
de Geociências e Ciências Exatas - Campus de Rio
Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, para obtenção do grau de
Bacharel em Geografia.

Rio Claro - SP
2013

370.71
O77i Ortelani, Mariana Prudenciatto
 As influências da especialização formativa na prática
 docente dos egressos do curso de graduação em Geografia da
 Unesp - Rio Claro / Mariana Prudenciatto Ortelani. - Rio
 Claro, 2014
 152 f. : il., gráfs., tabs.

 Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Geografia)
 - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e
 Ciências Exatas
 Orientador: Maria Antônia Ramos de Azevedo

 1. Professores - Formação. 2. Especialização formativa. 3.
 Bacharelado. 4. Licenciatura. 5. Ensino Superior. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Mariana Prudenciatto Ortelani

As influências da Especialização Formativa na Prática Docente
dos Egressos do Curso de Graduação em Geografia da UNESP-
Rio Claro

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto
de Geociências e Ciências Exatas - Campus de Rio
Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, para obtenção do grau de
Bacharel em Geografia

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo (orientador)

Profa. Dra Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

Prof. Dr. José Gilberto de Souza



Rio Claro, 13 de Fevereiro de 2014

Agradecimentos

Agradeço, antes e acima de tudo, minha mãe, Isabela, que sempre foi minha maior incentivadora e inspiração. Agradeço também a minha irmã Carol. Obrigada por me apoiarem não apenas na realização deste trabalho mas em todas as minhas outras ideias malucas. Amo vocês demais! Vocês foram os meus primeiros referenciais de educação e são em grande parte responsáveis pelo que me tornei hoje. Durmam com esse barulho!

“Àzamiga” Talitha, Domi e Jú, por todo incentivo nos momentos de cozinha coletiva e por me acompanharem em tudo isso com toda paciência do mundo. Obrigada por virarem a família que eu pude escolher. Amo vocês, suas lindas!

Agradeço à professora Maria Antônia, pela dedicação na orientação deste trabalho e pelo grande exemplo pessoal e profissional que é; ao professor José Gilberto, pela colaboração na construção do projeto de pesquisa que originou este trabalho; e à professora Maria Bernadete, pois mesmo sem ter sido sua aluna, foi uma das professoras desse curso com quem eu mais aprendi. Vocês são inspiração não apenas para mim, mas para muitos dos futuros professores que estão formando, obrigada por tantos exemplos positivos!

Agradeço as ‘fessora’ linda do grupo PIBID-PPP: Marcela, Nati, Vivi, Tati, Letícia, Ana. Por todas as risadas, pelos almoços, pelas discussões e pela melhor dinâmica de reuniões que eu já vi. Nossas freqüentes discussões a respeito da universidade e de nossas inquietações enquanto futuras professoras não só me inspiraram a começar este trabalho, mas também estão muito presentes em todo conteúdo dele. E a Carol, que além de se incluir no agradecimento anterior, ganha um especial pelo suporte que ultrapassava as reuniões de PPP e continuava nos horários de almoço e conversas no rancho.

Maricota, Elisa e Putin, que me distraíram nos momentos em que eu precisava e me apoiaram ao longo desses 5 anos. Não teria sido o mesmo se não fosse por vocês.

Meu muito obrigado a Ditão (supere, pois para mim nunca será Bruna), por me tornar seu grilo falante e por ser o meu e, principalmente, por todas as vezes que não se irritou com o fato de que eu jamais perderia a piada.

Ao Gustavo, pelas diversas discussões nos intervalos de Estágio que ajudaram tanto na elaboração deste trabalho, quanto os momentos de distração e Doctor Who. E acredite, isso significa que me ajudaram muito! Fico no aguardo da concretização dos nossos excelentes planos de dominação mundial.

Yuri, pela paciência durante a elaboração deste trabalho, por se tornar aos poucos meu melhor amigo, pela companhia nos momentos de alegria, tristeza e cólicas de rim. Eu continuo

achando que a gente continua sendo muito legal! \o/

Agradeço infinitamente aos egressos que responderam ao questionário de pesquisa e aos 8 maravilhosos professores que participaram das entrevistas.

E por fim, agradeço à UNESP e principalmente aos envolvidos na constituição do curso de Geografia – Rio Claro no período 2009-2013. Apesar das críticas a algumas diretrizes do curso - e entendo que elas são necessárias - jamais poderei negar o quanto cresci neste curso. Foram bons 5 anos...

Resumo: O presente trabalho é reflexo de estudos e análises a respeito de questões envolvendo a formação de professores de Geografia e tem por objetivo analisar as influências da especialização formativa na prática docente dos sujeitos egressos do curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista Campus Rio Claro. Trata-se primordialmente de uma discussão a respeito do currículo universitário, dos profissionais que ele forma e do modelo atual para a formação de professores de Geografia . Para tanto, será realizado um levantamento bibliográfico, e serão aplicados questionários e realizadas entrevistas com os sujeitos egressos formados no curso de licenciatura e bacharelado em Geografia nos últimos quatro anos.

Palavras – Chave: Formação de Professores, Pedagogia Universitária, Ensino de Geografia

Abstract: The present paper is a reflection of studies and analyzes on issues involving the training of Geography Teachers. By realizing this project, we aim to analyze the influences of specialization training in the teaching practice of the subjects who graduated in Geography at the Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro Campus. This is primarily a discussion of the university curriculum, the professionals it forms and the current politics of training teachers of Geography. Thus, we conducted a literature review, and will be used questionnaires and interviews with the subjects, graduated in degree course and a BA in Geography in the last four years.

Key Words: Teachers Training, University Pedagogy, Geography Teaching

Sumário

1. INTRODUÇÃO	8
2. REVISANDO OS OBJETIVOS PROPOSTOS	11
3. METODOLOGIA	12
3.1 Revisão Bibliográfica e Levantamento Documental	15
3.2 Questionários	16
3.3. Entrevistas.....	18
3.4. Análise do Conteúdo.....	21
4.O CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS	25
5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
5.1 A relação Bacharelado – Licenciatura	32
6. ESPECIALIZAÇÃO FORMATIVA	35
7. O CURSO DE GEOGRAFIA DA UNESP RIO CLARO	41
7. 1. A Geografia de Rio Claro - reflexões e apontamentos de sua história.	41
8 . ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNESP RIO CLARO	45
8.1 A concepção de Licenciado presente no PPP do Curso de Graduação em Geografia da UNESP – Rio Claro	53
9. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	55
9.2 Reconhecimento e Identificação dos Processos Formativos	60
9.2 Domínio Pedagógico.....	71
9.3 Domínio Conceitual	74
10. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	79
10.1 Vida Acadêmica.....	82
10.2 Papel do professor formador.....	104
10.3 Contribuições do Curso para a Formação do Sujeito	127
10. 4 Análise das Entrevistas e Aporte para o Entendimento da Especialização	139
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151

Introdução

O trabalho aqui apresentado é fruto de uma série de inquietações que me acompanharam ao longo de meu processo de formação enquanto geógrafa e futura professora, tais inquietações surgiram em diversos momentos dentro desta instituição: durante algumas aulas, em conversas com alguns professores e alunos, na minha participação em projetos de extensão, em momentos de participação movimento estudantil deste campus, entre outros.

Logo, acho egoísta pensar neste trabalho como uma realização individual e apenas minha, pois as inquietações que motivaram a realização do mesmo e os dados e leituras que serão apresentados ao longo de seu desenvolvimento, são frutos do trabalho de todos os envolvidos neste curso de graduação, que através de suas ações me fizeram questionar alguns aspectos da formação que estava recebendo.

Quando ingressei no curso de Geografia da UNESP Rio Claro, fiz esta opção em virtude do que era dito fora dos muros da universidade a respeito da estrutura das instituições paulistas de ensino superior, e principalmente, em virtude do que era, e ainda é dito a respeito deste curso. Tido por muitos como um dos melhores do país. Em alguns momentos durante minha formação, confesso, me questioneei se realmente as coisas dentro das universidades são realmente tão belas como são mostradas para os que estão fora dela.

Ao optar por analisar o próprio curso em meu trabalho de conclusão do mesmo, não o fiz com a intenção de apontar problemas, embora eu acredite que caso estes existam as críticas devem ser feitas, mas sim com a intenção de verificar no discurso dos alunos que se formaram antes de mim em quais aspectos a formação que nos foi oferecida condiz com as atividades que exerceremos ao nos formarmos geógrafos, especificamente geógrafos que atuam como professores.

A realização deste trabalho foi não apenas uma pesquisa a respeito dos aspectos relevantes do currículo deste curso e dos efeitos desta organização na prática dos egressos, mas foi também um importante processo de auto avaliação e reflexão a respeito das próximas etapas que trilharei ao concluir esta graduação.

Eu pude ao longo da pesquisa, organizar ideias que haviam sido discutidas previamente em momentos formativos mas que não haviam sido completamente entendidas, e principalmente compreender o papel que assumimos ao nos colocarmos como componentes de um curso de graduação no contexto da universidade pública

atualmente, seja na figura do professor ou na figura do aluno.

Na estrutura do trabalho, busquei organizar meu raciocínio e minhas leituras de forma a possibilitar ao leitor o mesmo processo que vivenciei ao construir ao pensar esta pesquisa.

No segundo capítulo julguei necessário fazer uma retomada dos objetivos que foram propostos no projeto de pesquisa, para que o leitor possa verificar na leitura do texto se as opções metodológicas foram adequadas e se ao fim da pesquisa os objetivos propostos inicialmente foram satisfatoriamente concluídos.

No terceiro capítulo apresento os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa, assim como o referencial teórico que balizou a utilização dos instrumentos de análise selecionados.

No quarto capítulo início a revisão bibliográfica a respeito dos temas pertinentes para a pesquisa com uma análise do contexto das universidades paulistas atualmente. Julguei necessário começar a revisão de bibliografia a partir deste tema, pois para que consigamos entender o contexto desta instituição e deste curso, é necessário que localizemos nossa realidade em um panorama geral. Como se organizam as universidades? A quem servem? Para que servem?

No quinto capítulo optei por fazer uma revisão bibliográfica a respeito dos cursos de formação de professores, em especial aqueles que se organizam a partir de uma matriz comum com os cursos de bacharelado. A necessidade de se abordar esta temática se dá em virtude do crescimento de uma nova dicotomia que deve ser analisada com cuidado, em especial no caso de uma ciência já tão fragmentada quanto a Geografia.

O sexto capítulo é dedicado ao caso da UNESP Rio Claro, este capítulo se constituiu em meu projeto de pesquisa em função de duas necessidades: inicialmente a caracterização e contextualização do curso que foi meu objeto de estudo, mas principalmente em virtude da necessidade de organização do material a respeito do curso em questão, pois de maneira geral não se encontram muitas publicações a respeito dos cursos de graduação em Geografia, o que se nota na revisão bibliográfica é uma vasta produção a respeito do ensino de geografia para educação básica, mas pouco se discute o ensino de geografia em nível superior.

Novamente, a crítica deve ser feita, e neste caso me parece que nós “acadêmicos da Geografia” pouco temos escrito e pesquisado a respeito de nossas ações, e da Geografia como curso de ensino superior, e em muito nos dedicamos ao apontar as

falhas na geografia das escolas. Será que esqueceram que os professores das escolas um dia foram alunos das universidades, e que a maneira como atuam lá é reflexo, em muitos casos, de situações que vivenciaram aqui?

Um dos reflexos dessa pouca produção a respeito dos cursos de graduação em Geografia pôde ser observados nos últimos eventos da área “Encontro Nacional de Geógrafos e Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia”, onde em nenhum momento se discutiu o Ensino Superior de Geografia.

No sétimo capítulo trabalharei com o conceito da especialização formativa, para que a partir de seu esclarecimento possamos verificar sua existência e seus efeitos na ação dos egressos explicitada nos questionários e entrevistas.

O oitavo capítulo apresenta a análise do material observado através dos questionários, e nos possibilita um panorama geral dos alunos que se formaram no período de análise, assim como um bom entendimento dos possíveis processos formativos nos quais os alunos do curso de graduação em geografia se inserem na UNESP Rio Claro.

O nono capítulo apresenta a análise das entrevistas, feitas a partir das respostas apresentadas nos questionários, e com o objetivo de entender melhor a relação dos sujeitos com os diferentes espaços universitários em sua graduação, e a realidade com a qual se depararam em sua inserção na carreira docente.

O décimo capítulo é dedicado a redação de minhas considerações finais a respeito dos resultados obtidos.

Revisando os Objetivos Propostos

Destacaremos neste capítulo os objetivos que foram apresentados no projeto de pesquisa, para que o leitor entenda o que balizou a realização deste trabalho e possa averiguar, independente de nosso direcionamento, se foi possível ao longo da pesquisa cumprir com os objetivos indicados

O objetivo geral da pesquisa era analisar em que medida os processos de especialização formativa acontecem nos cursos de formação inicial de professores, e quais seus efeitos na prática docente dos sujeitos egressos de viveram esses processos em suas trajetórias.

Cabe destacar a respeito de nosso objetivo geral, que embora tracemos um panorama geral dos cursos de formação de professores, o foco da pesquisa foi o curso de Geografia da UNESP Rio Claro, como objeto de estudo.

Nossos objetivos específicos se dividiam em:

- Identificar os processos de especialização formativa presentes no curso de geografia da UNESP de Rio Claro;
- Verificar os motivos que regem a decisão por tais especializações por parte dos alunos;
- Analisar as relações entre a especialização em determinadas áreas, práticas comum entre os alunos de bacharelado e a prática docente dos licenciados que vivenciam o mesmo processo.

Foi possível a partir dos objetivos propostos organizar as ações da pesquisa para que os mesmos fossem concluídos satisfatoriamente, independente de afirmarem ou negarem a hipótese com a qual trabalhávamos: **Existe um processo de especialização formativa da UNESP Rio Claro que apresenta efeitos na prática docente de seus egressos?**

Metodologia

Neste capítulo serão feitos os esclarecimentos a respeito da metodologia adotada para a realização da pesquisa, bem como a explicação dos procedimentos metodológicos adotados. Para tanto, o capítulo será dividido de acordo com as etapas de realização da pesquisa, para explicação dos procedimentos metodológicos, e revisão bibliográfica a respeito da metodologia escolhida para análise dos dados obtidos

É importante destacar que ao longo da pesquisa houveram algumas modificações nos procedimentos metodológicos que foram indicados no projeto de pesquisa, tais modificações serão pontuadas e esclarecidas neste capítulo, e foram realizadas em grande maioria para que a realização da pesquisa se adequasse ao contexto dos sujeitos que colaboraram, e para que pudessem ser observadas as pequenas particularidades do objeto de estudo.

Ao pensar a realização desta pesquisa e o contexto na qual foi feita, a primeira ressalva que se deve ser feita é que não se trata, apesar da inserção da pesquisadora no curso que foi objeto de estudo, de uma pesquisa etnográfica (André, 1995), pois embora a autora seja aluna do curso de graduação que foi analisado neste trabalho, e tenha passado por processos formativos similares aos dos sujeitos de pesquisa, o trabalho aqui apresentado não se insere em uma perspectiva etnográfica de pesquisa, pois não houve inserção da autora no ambiente de trabalho dos sujeitos, ou contato prévio da autora com os sujeitos durante seu processo de graduação, e a autora não realizou até o fim da pesquisa nenhum trabalho docente; não podendo, portanto se inserir nas situações apresentadas pelos sujeitos a partir de suas experiências pessoais.

Feito este esclarecimento, destacamos que a pesquisa foi feita sob a perspectiva de pesquisa qualitativa em educação apresentada por Bogdan e Biklen como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (1994, p. 11).

Azevedo (2009) explica que o processo de pesquisa sob viés qualitativo constitui-se em um esforço de planejamento e realização de pesquisas para delinear um método adequado aos seus objetivos, a autora apresenta ainda as concepções de Ludke e André que se referem à abordagem qualitativa como aquela que “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE, ANDRÉ apud AZEVEDO, 2009, p.91).

Deve-se, portanto, analisar o todo e buscar compreender os sujeitos em sua totalidade, sem perder a atenção aos detalhes e singularidades de cada situação.

Ainda segundo Azevedo,

“Essa conceituação nos leva a entender que, ao adotar a pesquisa qualitativa como crítica aos pressupostos e às ideologias, esta investigação educacional não a aceita como simples método, mas como uma opção metodológica em que a prática implica uma teoria e vice-versa” (2009:92).

Bogdan e Biklen (1994) apresentam em sua obra algumas das características da investigação qualitativa, destacando que em nem todos os estudos considerados qualitativos todas as características se apresentarão com igual eloquência, são estas principalmente:

- *o ambiente natural como fonte direta dos dados*, que devem surgir do período em campo, partindo do contato com o a ação dos sujeitos analisados. Os autores afirmam que tais observações são de extrema importância para uma análise qualitativa, pois as ações são mais bem entendidas quando observadas em seu ambiente de ocorrência, e quando se tem contato com o contexto histórico das instituições envolvidas. Neste ponto, destacamos que apesar de não ter sido observado o ambiente de trabalho dos sujeitos, suas dificuldades e a análise dos relatos obtidos foi feita a partir da observação e entendimento do contexto histórico de seu processo formativo, no ambiente em que este ocorreu.
- *A investigação qualitativa é descritiva*, sendo os dados recolhidos em palavras ou expressões não em números, e podem incluir entrevistas, diários de campo, fotografias, vídeos, documentos e outros registros. Sobre tal característica os autores afirmam que:

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (1994: 49)

É importante afirmar que ainda que a investigação qualitativa seja predominantemente descritiva não descarta a utilização de dados numéricos na formulação de seu material de trabalho, visto que o estudo não perderá sua característica devido a forma com que serão analisados estes materiais. Neste sentido, destaca-se nesta pesquisa a elaboração de gráficos e tabelas que possibilitaram uma análise qualitativa e detalhada dos dados obtidos através da aplicação de questionários, e também a organização de tabelas que contemplavam a análise do conteúdo das entrevistas realizadas.

- *O maior interesse pelo processo do que somente pelos resultados ou produtos*, podendo deste modo se utilizar de pré e pós testes para que o processo seja descrito com maior riqueza e seus detalhes sejam melhor explorados na explicação dos resultados finais. Aqui destacamos a realização de um questionário e a posterior realização de entrevistas com uma porcentagem dos sujeitos que responderam aos questionários. Destacamos também, que embora o resultado da pesquisa seja nosso principal interesse, os ganhos realizados com a análise do processo formativo e averiguação de uma hipótese inicial, foram primordiais e muito enriquecedores da prática dos envolvidos, e entendimento das relações traçadas no curso de graduação.
- *A tendência dos investigadores qualitativos de analisar seus dados de forma mais indutiva*
- *A vital importância do significado na abordagem qualitativa*, visto que na realização das entrevistas e redação dos relatos os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e seguem procedimentos que lhes permitam considerar as experiências do ponto de vista do informador.

Tomando por base as orientações acima explicitadas foram elaborados os seguintes encaminhamentos metodológicos para a realização da pesquisa:

- Revisão Bibliográfica
- Levantamento documental
- Elaboração e aplicação dos questionários
- Análise dos questionários

- Elaboração e realização das entrevistas
- Análise das entrevistas
- Redação

Destacamos que embora os procedimentos sejam colocados nesta redação em uma sequência de lista, a ocorrência de alguma etapas foi paralela. Os procedimentos serão explicados pontualmente nas subdivisões abaixo.

3.1 Revisão Bibliográfica e Levantamento Documental

Inicialmente foi realizada a ampliação do levantamento bibliográfico, buscando incluir maiores dados acerca do ensino de geografia, nos cursos de formação de professores, da especialização formativa, das concepções de educação, universidade e escola, e um levantamento histórico detalhado da documentação e histórico do curso de graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus Rio Claro.

O levantamento bibliográfico aconteceu durante todas as etapas anteriores a redação final do projeto, pois foi uma das maneiras encontradas pela autora de confrontar diferentes visões e incluir na pesquisa maiores informações a respeito de questões que foram pontuadas nos questionários e entrevistas posteriores.

A partir de um levantamento bibliográfico documental, realizado de acordo com a seguinte definição:

“São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informação sobre o comportamento humano” (Philips, 1974. P 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas e arquivos escolares.
(Lüdke e André, 1986, p38)

Partindo desta elaboração foram analisadas as listas de formandos, projeto político pedagógico, ementas e programas de disciplinas e portarias emitidas no período de análise, tal procedimento foi realizado por considerarmos que estes documentos são uma fonte rica e estável a respeito do curso analisado, pois surgiram em um determinado contexto e são reflexo das propostas e ações tomadas neste contexto, sendo portanto primordiais para nossa análise dos resultados destas ações.

Durante a análise documental, foram observados os dados a respeito da quantidade de sujeitos formados no curso de Geografia por ano, partindo disto foi delimitado o universo de análise que contemplava alunos formados entre 2009 e 2011, por garantir que os alunos que participassem da pesquisa fossem todos alunos que cursaram a mesma grade curricular e proposta pedagógica de formação, o universo de análise se encerrou em 2011 para garantir que os alunos entrevistados estivessem em atividade docente no período correspondente a um ano letivo.

A análise dos documentos também possibilitou a definição da quantidade de sujeitos que deveriam fazer parte do universo de análise inicial desta pesquisa, para tanto, após obtenção dos dados da quantidade total de alunos que se formaram no período, foram cruzadas as listas com os nomes dos formandos para a correção dos dados em duplicidade, por dados em duplicidade neste caso são considerados os alunos que obtiveram o diploma da licenciatura em 2009 e do bacharelado em 2010 e, portanto constavam duas vezes no valor total dos formados.

Após tais procedimentos, obtivemos um total de 60 sujeitos que deveriam responder ao questionário, cuja estrutura pode ser observada no apêndice 1 deste trabalho, e cujo trabalho elaborado a respeito dos mesmos será explicitado abaixo.

3.2 Questionários

O questionário como instrumento de coleta de dados foi selecionado para esta etapa da pesquisa por cumprir plenamente as funções de descrição de características e análise de variáveis de um determinado grupo social (Richardson, 1999).

Ainda de acordo com Richardson, o questionário sendo uma forma estruturada de entrevista possibilita delimitar características principais de um grupo definido, tais como idade, gênero, nível de escolaridade, etc., e consiste um importante instrumento de pesquisa por possibilitar ao pesquisador que a partir do entendimento e tabulação destas características iniciais sejam delimitados aspectos centrais de seu objeto de estudo.

Neste trabalho, o questionário constituía a etapa inicial de coleta dos dados, sua estrutura possibilitava uma análise da trajetória formativa do sujeito, das dificuldades que encontrou no curso de graduação e nos anos iniciais da carreira docente, bem como traçar um panorama geral das atividades realizadas pelos egressos desta instituição, e se

apresentou como opção metodológica viável para essa fase do estudo, também por possibilitar que os sujeitos fornecessem respostas preliminares que auxiliaram na composição do universo de estudo que seria considerado na etapa de realização das entrevistas.

A etapa de aplicação dos questionários foi realizada por meios digitais, sendo que o questionário ficou disponível para resposta através de um website o período de dezembro de 2012 a março de 2013, e o link foi disponibilizado nas listas de email dos alunos e grupos em redes sociais, na etapa de aplicação dos questionários foram aceitas respostas de alunos que fossem formados no bacharelado, licenciatura ou ambos e não foi considerada a inserção profissional do sujeito.

Embora façamos a ressalva de que a aplicação dos questionários realizada sem contato direto com os sujeitos tenham trazido algumas dificuldades para o trabalho com os dados, consideramos que esta foi à melhor possibilidade para evitar que o universo de análise não fosse manipulado pelas dificuldades de acesso aos egressos que atualmente vivem em regiões distantes do estado ou país.

A estrutura dos questionários contemplava questões abertas e fechadas e partiu dos seguintes elementos:

- Dados gerais de identificação dos sujeitos, onde foram apresentadas questões a respeito da faixa etária, período de ingresso na universidade, atual atividade profissional, entre outros;
- Trajetória Formativa no Contexto Universitário, para que o sujeito exemplificasse suas experiências formativas durante o período de graduação, pontuando trabalhos de extensão e pesquisas de iniciação científica;
- Experiências com o exercício da docência, onde foram abarcadas principalmente as questões a respeito do período em que o sujeito realizou atividade docente, seu contato com o ambiente escolar e percepção de educação e trabalho pedagógico.
- Domínio Conceitual ou a falta dele na formação: organizado para possibilitar uma relação entre as áreas que o sujeito diz encontrar dificuldades e as áreas as quais se dedicou na graduação.

A conclusão do trabalho com os questionários possibilitou a definição do universo de análise que foi considerado na aplicação das entrevistas

3.3. Entrevistas

A entrevista é uma técnica de coleta de dados amplamente utilizada nas pesquisas qualitativas, podendo ser realizada em grupo focal ou individualmente, como no caso desta pesquisa. E consiste, segundo Farr:

“essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista.
(Farr 1982, apud Gaskell 2012 p.64)

A opção por realizar a segunda etapa da pesquisa através das entrevistas se em virtude das grandes possibilidades oferecidas por este instrumento na coleta de dados variados em uma pesquisa qualitativa, como apontado por Gaskell:

“A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações das pessoas em contextos sociais específicos.”
(Gaskell, 2012. p.65)

Neste sentido, optamos pela realização da entrevista por possibilitar um contato com os sujeitos que nos permitisse o entendimento de suas concepções a respeito de seus processos formativos e as motivações que os moveram na realização do mesmo, a entrevista também possibilitou entender como os sujeitos compreendem sua atuação docente e as possíveis limitações que tenham em função de práticas que tenham, ou não, vivenciado durante a graduação.

E por fim, optou-se pela realização da entrevista por possibilitar a quebra de uma relação hierárquica entre pesquisador e sujeito, uma vez que o momento da entrevista consistiu em um momento de interação onde o sujeito pôde discorrer a respeito de sua

trajetória sem a obrigatoriedade de se ater a questões pré-definidas, e consistindo uma relação de comunicação bilateral. (Lüdke. André.,1986)

Os critérios de seleção para os sujeitos que foram entrevistados foram, na seguinte ordem: desejar continuar na pesquisa contribuindo com a mesma; atuar como licenciado, sendo professor da rede pública, privada, instituições de ensino a distância, ou organizações não governamentais e ter respondido todas as questões indicadas no questionário.

Foram convidados todos os sujeitos que respondiam aos dois requisitos, e foram realizadas entrevistas com 8 sujeitos que demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Fizemos a opção metodológica da realização de entrevistas individuais em função da inviabilidade de reunir o grupo de entrevistados em função de seus diferentes horários de trabalho, e por permitir aos sujeitos maior possibilidade de discorrer a respeito de seus processos formativos individuais.

Segundo Bogdan e Bilken:

“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.”
(1994:134)

Nesta pesquisa, buscamos a entrevista como possibilidade para complementar e aprofundar dados obtidos anteriormente no questionário.

As entrevistas foram realizadas a partir da proposta de entrevista semi estruturada, que consiste em uma forma de entrevista orientada a partir de questões, mas não necessariamente baseada apenas nestas, possibilita ao entrevistado que desenvolva suas respostas da maneira que achar mais conveniente e ao entrevistador que desenvolva ao longo da entrevista novos questionamentos ou que peça ao entrevistado para discorrer mais a respeito de um tópico que não tenha sido esclarecido, ou que possa contribuir para o andamento da pesquisa.

“As entrevistas semi-estruturadas caracterizam-se pela existência de um guião previamente preparado que serve de orientação ao desenvolvimento da entrevista. Ou seja, o guião funciona como uma lista de verificação sendo que a vantagem é a flexibilidade, por exemplo na ordem das perguntas, e a gradual adaptabilidade do entrevistador ao entrevistado. Embora haja uma definição prévia de objectivos subjacentes à elaboração da entrevista e a definição de um planeamento relativamente à organização e à acessibilidade da linguagem das questões, outra das vantagens de uma

entrevista semi-estruturada é garantir uma liberdade na exploração dessas questões no decorrer da entrevista.”
(Alves, 2008.p 78)

Logo, a entrevista individual foi selecionada como ferramenta para esta etapa de pesquisa, para possibilitar uma organização das questões, mas não impedir que novos questionamentos surgissem a partir das respostas apresentadas.

O roteiro inicial das entrevistas, pode ser observado no Apêndice 2 deste trabalho.

Das 8 entrevistas realizadas, seis foram realizadas pessoalmente e as outras duas foram realizadas através de meios digitais.

As entrevistas que foram realizadas pessoalmente foram gravadas mediante assinatura de termo de compromisso (Apêndice 3) e transcritas¹ para análise. Nas entrevistas realizadas por meios digitais os sujeitos autorizaram a utilização de suas falas para elaboração desta pesquisa.

Na análise das entrevistas, foram consideradas três grandes dimensões:

- Os processos formativos vividos na academia: onde o sujeito relatava sua experiência formativa na graduação e pontuava sua relação com pesquisa, ensino e extensão. Assim como as contribuições destas três esferas da vida universitária para seu crescimento profissional e pessoal
- Papel do Professor Formador: demonstrando a relação entre a prática dos professores universitários e a ação de seus alunos como docentes. Assim como o reflexo da maneira como estes professores trabalhavam os conteúdos impactando a forma dos alunos, agora docentes, trabalham com o exercício da docência.
- Contribuições do Curso para a Formação do Sujeito: destacando os pontos positivos e os pontos que devem ser revistos na constituição do curso de graduação em Geografia analisado.

A gravação das entrevistas e material enviado por email pelos sujeitos foi analisada de acordo com a metodologia da Análise do Conteúdo, que será explicitada abaixo.

¹ Por questões éticas a transcrição das entrevistas e respostas dos questionários não serão apresentadas como apêndice deste trabalho de conclusão de curso.

3.4. Análise do Conteúdo

Para o tratamento dos dados foi adotada a metodologia de análise do conteúdo, em função de suas particularidades e possibilidades na realização das pesquisas em educação.

Segundo Bardin, a análise do conteúdo (AC) surge como possibilidade para pesquisas sociais e em educação a partir da década de 1970, sendo muito utilizada principalmente para estudos de consumo e psicologia.

Gaskell afirma que houve ao longo da história, picos de utilização da análise do conteúdo nas pesquisas das ciências humanas, mas que esta metodologia de análise se distância das mais utilizadas em função da subjetividade com que pode ser realizada, e em virtude de estudos iniciais realizados a partir dela e pouco aprofundados. Entre os principais benefícios da utilização da Análise do Conteúdo como forma de trabalho com materiais escritos o autor destaca a mesma como uma ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais (Gaskell, 2012)

Trata-se de uma metodologia de análise que centraliza os esforços de pesquisa na linguagem, seja ela verbal ou redigida.

“A Análise do Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica de linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”
(Franco, 2003.p14)

Através da análise do conteúdo, pode-se trabalhar com os dados de pesquisa a partir dos elementos presentes na fala dos sujeitos em seus princípios mais básicos, cabe ressaltar que todo discurso e documento são feitos dentro de um contexto e carrega as impressões pessoais da pessoa que o faz, assim, através da análise dos elementos básicos deste discurso, podemos entender questões centrais do momento em que este foi elaborado.

No caso desta pesquisa, a opção por se trabalhar os dados a partir da análise do conteúdo se dá, pois não se pode desvincular da fala dos sujeitos suas impressões a respeito dos processos vivenciados na instituição de ensino superior.

Neste caso, a linguagem utilizada vem carregada de valores pessoais, mas para a manutenção de um processo de pesquisa que não se limite a repetição das falas

realizadas. Podemos através da análise do conteúdo utilizar estas falas como meio de se entender os contextos em que foram realizadas. Trata-se de elaborar uma pesquisa a partir destas falas, mas que não se limite apenas a elas (Bardin, 2009).

Inicialmente, o material de análise para a AC se organiza em unidades de análise, tais como palavras, frases, temas, etc, estas unidades análise serão posteriormente organizadas em unidades de contexto, que serão a base para o processo de categorização, uma das etapas mais particulares da AC.

Como unidade de análise nesta pesquisa utilizamos o tema, pois apresenta uma quantidade de dados condensada, diferencialmente da palavra como ponto de análise que resulta em uma grande quantidade de dados de difícil interpretação.

A respeito do tema como unidade de análise Franco afirma:

“Pelo fato de que, mediante a utilização do tema como unidade de análise, para a interpretação das respostas de determinados grupos de pessoas, acabamos obtendo um grande número de respostas permeadas por diferentes significados. Por isso, antes da tarefa de recodificá-las e analisá-las, será necessário analisar e interpretar o conteúdo de cada resposta em seu sentido individual e único”
O tema é considerado como a mais útil unidade de registro em análise do conteúdo. (Fontes, 2003. p.37)

A opção de se trabalhar a partir do tema foi feita em virtude da quantidade de questionários e entrevistas, e por possibilitar que os dados se agrupassem a partir dos processos formativos observados nas falas.

As unidades de contexto são segundo Bardin o agrupamento das unidades de análise, dentro do escopo da pesquisa e situando em um contexto determinado o sujeito ou documento na qual foram emitidas aquelas ideias.

As duas unidades de observação acima descritas são base para o principal processo de organização da AC, a categorização dos elementos.

O processo de categorização é importante por possibilitar um tratamento quantitativo dos dados e uma análise qualitativa dos elementos contidos nas falas.

Como observado abaixo:

“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.
“O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo todos os temas que significam ansiedade ficam

agrupados na categoria ‘ansiedade’, enquanto que os que signifiquem a descontração ficam agrupados sob o título conceitual ‘descontração’” (Bardin, 1977). Além disso, o critério de categorização também pode ser sintático (os verbos, os adjetivos) ou léxico (classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) ou, ainda, expressivo (por exemplo categorias que podem ser classificadas como diversas perturbações da linguagem)”(Fontes, 2003. P 51)

Assim, a partir dos estudos teóricos desenvolvidos sobre o tema, a organização dos instrumentos de pesquisa e da análise dos dados por meio do uso da análise de conteúdos emergiram 3 categorias:

- Vida Acadêmica. Na qual foram compiladas as informações apresentadas pelos sujeitos a respeito de seus processos formativos na graduação, sejam eles referentes a ensino pesquisa ou extensão.
- Papel do professor formador. Na qual foram apontadas as reflexões a respeito do papel do professor universitário na atuação de seu aluno enquanto professor. Esta dimensão de análise foi dividida para contemplar as contribuições do professor formador a partir de seu trabalho com os conceitos, sua prática docente e em situações de orientação.
- Contribuições do curso para a prática docente. Na qual se destacam os pontos positivos do curso e os pontos que necessitam ser revistos para melhor contemplarem a formação de seus alunos.

As dimensões acima nos possibilitaram através do cruzamento das diferentes dimensões, de um mesmo sujeito e das respostas de todos os sujeitos para uma mesma dimensão de análise, compreender quais as influências da especialização formativa na prática dos sujeitos que estão atuando como professores.

A ausência da categoria “especialização” foi uma opção realizada em virtude do entendimento de que a especialização formativa no contexto da graduação se dará através da observação em conjunto das dimensões acima apontadas.

Tais dimensões foram analisadas a partir de seus aspectos sintáticos e semânticos, os dois aspectos são centrais na realização da análise do conteúdo pois se complementam possibilitando um entendimento total da unidade de registro adotada, no caso o tema. Gaskell define os dois aspectos da seguinte maneira:

“Os procedimentos da AC reconstroem representações em duas dimensões principais: a sintática e a semântica. Procedimentos sintáticos se enfocam os transmissores de sinais e suas inter-relações. A sintaxe descreve os meios de expressão e influência – como algo é dito ou escrito. A frequência das palavras e sua ordenação, o vocabulário, os tipos de palavras e as características gramaticais e estilísticas são indicadores de uma fonte e da probabilidade de influência sobre alguma audiência. O frequente emprego de uma forma de palavras que não é comum pode identificar um provável autor e determinado vocabulário pode indicar um tipo provável de público. (...) Os procedimentos semânticos dirigem seu foco para a relação entre os sinais e seu sentido normal – sentidos denotativos e conotativos em um texto. A semântica tem a ver com “o que é dito em um texto?”, os temas e avaliações. Palavras, sentenças e unidades maiores de texto são classificadas como exemplos de temas predefinidos e avaliações. A coocorrência frequente de palavras dentro da mesma frase ou parágrafo é tomada como indicador de sentidos associativos.” (Gaskell, 2012, p. 193)

Assim, podemos concluir que a relação de complementação entre formalismo quantitativo e análise qualitativa proposta pelos entusiastas da AC se dá a partir da observação e entendimento constante das diferentes unidades de observação, classificação apurada das dimensões de análise e relação entre os aspectos semânticos e sintáticos das unidades observadas.

Gaskell afirma ainda que a AC, sendo uma construção social leva em consideração a realidade, sendo esta para a AC o *corpus* do texto, e que será julgada enquanto metodologia viável a partir dos resultados da pesquisa, embora estes não devam ser os únicos critérios para balizar a avaliação, mas sim meios de averiguar se o pesquisador foi apto cumprir com as etapas de categorização e observação das diferentes dimensões de análise.

4.O Contexto das Universidades Estaduais Paulistas

No presente capítulo abordaremos o referencial teórico a respeito das instituições de ensino superior públicas do Estado de São Paulo.

A revisão teórica a respeito destas instituições se dá em função de nossa necessidade de entendimento do contexto em que se inserem estas instituições, para que possamos então entender como se insere nestas universidades a prática de especialização formativa, que será abordado em outro capítulo de revisão bibliográfica. Steiner (2006) aponta que as instituições de ensino superior no Brasil são definidas pelo decreto 3860 de 2001, e se diferenciam em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos e Escolas Superiores e Centros de Educação Tecnológica.

Para que seja considerada Universidade, uma instituição deve obedecer ao princípio de indissociabilidade no ensino, pesquisa e extensão como apontado no artigo 207 da Constituição federal.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Assumindo, portanto que as universidades estaduais paulistas, e a UNESP – Rio Claro, em específico, orientem suas práticas a partir das vias legais constitucionais,

balizaremos a análise dos dados obtidos no pressuposto de que dentro do curso analisado as ações são elaboradas e realizadas a partir da perspectiva da indissociabilidade do ensino, extensão e pesquisa.

Pensando um histórico da fundação e evolução destas instituições buscamos no referencial teórico entendimento da criação destas IES. Fagundes (2012) destaca a diferença do contexto das universidades brasileiras em comparação ao observado nos demais países da América Latina, pois enquanto os espanhóis fundavam universidades em suas colônias desde o século XVI, no Brasil as universidades passaram a existir a partir do início do século XIX, resgatando o ensino superior neste período o autor destaca:

O ensino superior foi fortemente dominado pelo autodidatismo, e conforme Teixeira 1989), muitas vezes empobrecido pelo uso de apostilas, contendo resumos ou textos das aulas. Os cursos não eram de tempo integral e as matérias se ensinavam isoladamente. Os professores organizavam suas disciplinas individualmente, e cabia ao aluno estudar por si, não se estabelecendo relações acadêmicas entre os estudantes. A preocupação das faculdades centrava-se em uma introdução às profissões, visando oferecer alguma base para o preparo profissional, que iria ser adquirido na prática, fora da escola, na profissão. (Fagundes, 2012 p. 65)

Na análise realizada por Fagundes (2012) e em concordância com Chauí (2007), a universidade brasileira surge com a função de suprir as necessidades da elite dominante, copiando segundo Vieira Pinto (1994) o modelo de universidade europeu, e “praticando a primeira e mais elementar das alienações, a de natureza verbal, pois denominam com a mesma palavra realidades completamente diversas” (p.18)

O fato é que o início das universidades brasileiras aponta que nunca houve entre os acadêmicos deste país uma intenção de romper com o modelo português, fato que se nota em outras colônias que reestruturaram suas universidades ao se libertarem de suas metrópoles, neste sentido relembramos Paulo Freire ao questionar “Como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação?” (Freire, 1987, p. 32)

No capítulo seguinte abordaremos a questão específica da criação do curso de Geografia da UNESP – Rio Claro, para este momento é necessário apenas situarmos neste contexto histórico de reprodução do modelo português, a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) que posteriormente viriam a originar a UNESP. Vaidergorn (2003) situa a criação das FFCL no interior paulista entre a necessidade real

de criação de novas IES que atendessem as demandas das regiões afastadas da metrópole e os interesses políticos da época, buscando atender ‘modismos’, após a unificação destas instituições se iniciou sob o nome de UNESP o primeiro projeto de universidade multi-campi do país, sob a bandeira do desenvolvimento científico e econômico esta nova instituição se integrou ao grupo das IES paulistas.

Silva (2006) ao fazer em sua obra uma análise da autonomia das universidades estaduais paulistas, aponta 1988 como ano decisivo, uma vez que a partir da greve docente deste ano foi articulada a política de distribuição das verbas a partir de parcelas fixas do ICMS estadual, com isso o poder sobre a utilização destas verbas passou do governo estadual para o grupo de reitores das três universidades estaduais paulistas. Se no início as universidades vinham a cumprir demandas da elite dominante, após a fixação das verbas a partir de parcelas do ICMS as universidades estaduais paulistas passaram a cumprir as demandas que fossem convenientes a arrecadação de verbas.

A bibliografia aponta (Malnic, 2006), (Steiner, 2006), (Silva, 2002) que após esta divisão foi observado nas universidades estaduais paulistas uma maior mobilidade na aplicação das verbas, que passaram a ser direcionadas rapidamente para os locais onde era necessitada, entretanto foi ampliada também na gestão universitária a visão gerencial, que passa a priorizar a aplicação das verbas e criação de novos cargos e unidades nos locais onde terá maior retorno financeiro através das parcerias com empresas, órgãos públicos, fundações de fomento, geração de patentes, etc.

Atualmente, estas universidades passam por processos de internacionalização, mercantilização e fragmentação derivada principalmente do discurso do produtivismo e formação para o mercado de trabalho.

Santos (2004), aponta a partir deste contexto a existência de uma crise na Universidade, para o autor, esta crise se dá em três esferas: a crise institucional, a crise hegemônica e a crise da legitimidade.

Elas tem seu cerne a perda da autonomia em função das políticas federias e estatais orientadas pelo Banco Mundial, que sugerem como para problemas criados em virtude das políticas neoliberais a ampliação do ‘mercado universitário’ e redução dos custos por aluno, resultando no ponto de vista do autor o principal elemento da crise de legitimidade: a reprodução de um ensino fragmentado, e massificado.

Cabe aqui afirmar, que acreditamos sim na Universidade como um bem que deva ser de livre acesso, entretanto a ampliação das vagas e possibilidades de acesso não

deve partir de políticas que reduzam a qualidade do ensino.

Num contexto geral, a crise da Universidade apontada por Santos resulta uma instituição pouco caracterizada, sem uma definição nítida de sua função e nem de seus alunos. Chauí sintetiza um quadro de como a universidade se enquadra atualmente em nosso contexto social

Se indagarmos se há alguém satisfeito com a universidade na sociedade contemporânea, e particularmente no Brasil, a resposta será um sonoro 'não'. (...) As grandes empresas se queixam da formação universitária que não habilita os jovens universitários ao desempenho imediatamente satisfatório de suas funções, precisando receber instrução suplementar para exercê-las a contento. A classe médica queixa-se do pouco prestígio dos diplomas e das carreiras que lançam os jovens diplomados ao desemprego e a competição desbragada. Os trabalhadores manuais e dos bancos e comércios queixam-se do elitismo das universidades (...). Os estudantes queixam-se da inutilidade dos cursos, da rotina imbecilizadora e das incertezas do mercado de trabalho (...). Os professores estão insatisfeitos com as condições de trabalho, salário, ensino e pesquisa, e com a estupidez burocrática que cretiniza as atividades universitárias. (Chauí, 2001. P 75)

Reafirma-se então que as universidades brasileiras que surgiram para suprir demandas das elites resultaram alguns focos de resistência e experiências educacionais voltadas ao suporte aos trabalhadores na luta de classes, mas ainda se consiste uma instituição que busca agradar aos mais fortes, no contexto atual estes se encontram nas figuras das grandes empresas, fundações de fomento e Banco Mundial.

5. Formação de professores

Neste capítulo apresentaremos um breve levantamento teórico a respeito da formação de professores. Esta etapa do trabalho tem a função de sintetizar alguns estudos realizados a cerca desta temática, para que possamos contextualizar dentro dos trabalhos teóricos da formação de professores, como se desenvolve a perspectiva da especialização formativa.

Trabalharemos ao longo do capítulo também a relação entre bacharelado e licenciatura em cursos de formação de professores que trabalham a partir da possibilidade de obtenção dos dois diplomas.

Em um levantamento histórico, Saviani (2009) pontua 6 importantes períodos da formação de professores no Brasil: os ensaios intermitentes da formação de professores, de 1827-1890; o estabelecimento e expansão das Escolas Normais, de 1890 – 1932; a organização dos institutos de educação, 1932-1939; a implementação dos cursos de pedagogia e licenciatura, e concomitante consolidação das Escolas Normais, 1939 – 1971; a habilitação específica de magistério 1971 – 1996 e por fim o advento dos Institutos Superiores de Educação 1996- 2006.

A nós interessa destacar principalmente os efeitos do último período pontuado

por Saviani, que resultaram a partir da LDB-1996, uma tendência de nivelamento por baixo no que diz respeito a formação de professores, resultando formação aligeirada e de baixo custo para os profissionais da educação, seja no ensino público ou privado.

O autor pontua ainda, decorrente da formação aligeirada e de baixo custo a desarticulação entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos, considerada por ele como um dos principais dilemas da formação de professores.

Constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõe os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam (Saviani, 2009. P.151)

No curso analisado a separação pontuada por Saviani se explicita na divisão das disciplinas entre os Departamentos de Geografia, e Planejamento Territorial e Geoprocessamento que assumem as disciplinas de conteúdo específico, e o Departamento de Educação onde se concentram os professores responsáveis pelas disciplinas didático-pedagógicas de todas as licenciaturas do campus Rio Claro.

Pimenta (2000) ao discorrer a respeito da formação de professores em um Instituto de Educação onde trabalha com futuros professores de diferentes áreas de formação pontua a importância da constituição da identidade docente, pois parte do princípio de que os cursos de formação inicial ao descolarem currículo formal de atividades de estágio e prática de ensino não conseguem significar a ação docente a partir de sua função social e das contradições presentes na ação de educar, neste sentido a autora afirma que o distanciamento entre os conteúdos específicos da área de formação e a discussão acerca do trabalho docente resulta um aluno, e futuro professor, que não consegue se identificar como tal.

Katuta e Souza (2001) em trabalho reflexivo sobre a formação do professor, pontuam o despreparo de alguns sujeitos para o desempenho do trabalho docente em sala de aula, os apontamentos dos autores indicam a dimensão de que este despreparo resulta de uma formação inicial deficitária, em função de uma universidade que se ausenta de seu papel formativo. Como pontuado pelos autores, o descuido das Universidades em relação a formação inicial e continuada de professores cria nestes uma resistência as possibilidades de formação colaborativa.

A universidade, portanto, não tem assumido sua responsabilidade na formação dos professores com o vigor e a importância social que deveria ter e poderia desempenhar um papel crucial. Essa atitude do ensino superior faz que, em geral, os professores manifestem certa desconfiança quanto às possibilidades de contribuição formativa das universidades. (Katuta, Souza. 2001 p. 66)

Os autores pontuam ainda a necessidade de reafirmação dos trabalhos e relações de comunicação com os ambientes escolares, uma vez que serão estes os locais de trabalho dos alunos universitários. Neste sentido, Libâneo (2011) apresenta propostas similares ao analisar o atual contexto de formação de professores.

O autor identifica nos trabalhos a respeito da formação de professores um consenso nas críticas a respeito da formação inicial com currículo rígido e desligado da prática, e dos cursos de formação continuada impostos e em vistos pelos professores atuantes como treinamentos, Libâneo apresenta como possibilidades para a modificação deste quadro alguns elementos observados em reformas educacionais contemporâneas, dentre eles:

- Recusa do professor técnico em favor do professor reflexivo
- Articulação direta da formação inicial com as demandas práticas das escolas, de modo que os critérios de elaboração do currículo de formação inicial sejam buscados nas experiências de formação continuada
- Adoção da ideia de escola como unidade básica de mudança, ou seja, a formação teria como referencial o local de trabalho
- Centração do processo de formação em três dimensões: pessoal (articular os processo de auto formação e a experiência do professor), profissional (professores produzindo sua profissão juntando saberes da experiência com o saber científico e pedagógico), organizacional (escola como ambiente educativo e local de trabalho coletivo, associando práticas formativas e contextos de trabalho) (Nóvoa, 1992, Pimenta 1997 *in* Libâneo, 2011, p.84)

Neste sentido, conclui-se que uma das tendências para a formação inicial de professores que qualifique o trabalho docente é a formação realizada em parceria entre universidade e escola, o discurso do professor reflexivo existe de maneira muito forte na bibliografia analisada (Libâneo 2011; Pimenta 2001, 2007; Mizukami 2005; Tardiff 2011), mas fica também muito claro um questionamento a respeito de como garantir ao

professor, exposto as condições precárias de trabalho nas escolas públicas, o hábito de reflexão a respeito de sua prática.

Não se pode esperar que um professor que tenha em sua formação inicial pouco período de reflexão a respeito da docência seja em sua atuação reflexivo e apto a realizar uma proposta emancipadora orientada pela abordagem histórico-cultural, é necessário que o curso de formação inicial se oriente em função da reflexão, desta maneira os elementos fundantes da estrutura do curso serão refletidos na prática de seus egressos.

5.1 A relação Bacharelado – Licenciatura

O curso analisado se estrutura a partir de um núcleo comum de disciplinas que deve contemplar a formação do bacharel em geografia e do licenciado.

Para entendermos a dinâmica desenvolvida a partir dessa relação, e explicitada nos capítulos de análise dos dados devemos entender inicialmente como ser organiza um curso que se propõe a formação de dois profissionais tão diferenciados.

Para Pontuschka este modelo de formação, considerado clássico resulta da organização curricular utilizada nos cursos de formação 3 + 1, que contemplam um núcleo de estudos técnico-científico e um núcleo de estudos didático pedagógico.

O modelo 3 + 1, foi amplamente utilizado no período pontuado por Saviani (2009) como de predominância da habilitação específica para o magistério, mas constitui-se ainda segundo Pontuschka (2009) como o principal modelo de formação de professores.

Para a autora, mesmo que os cursos de licenciatura e bacharelado coexistam em um mesmo núcleo básico, sempre haverá uma diferenciação entre as duas formações:

Na universidade pública, bacharelado e licenciatura têm-se constituído, no decurso da história, como cursos separados, com pouca ou nenhuma relação entre si. Neste caso, a licenciatura aparece numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico ganha maior importância, enquanto a licenciatura caracteriza-se como um curso complementar e secundário (Pontuschka, 2009 p. 91)

Na perspectiva da supervalorização do conhecimento técnico científico em detrimento das ações docentes, pontuamos ainda em casos em que os cursos não partilhem da mesma estrutura formativa, a tendência ao aluno se encaminhar para o

mais fácil, neste caso o curso que apresente menor carga de disciplinas técnicas.

Como apontado por Caruso:

O aluno que ingressa na Universidade mal preparado, ao deparar-se, ao final dos dois primeiros anos de curso, com a escolha entre Bacharelado e Licenciatura, escolhe esta última, pela constatação evidente de um currículo muito mais fácil de ser cumprido do que o do Bacharelado. Mais fácil, não somente pelo reduzido número de disciplinas da área do curso, mas também, pelo fato de que as poucas disciplinas de área, que deveriam ser comuns ao Bacharelado, possuem, frequentemente, ementas simplificadas. Este aluno, por sua vez, (supostamente) sabendo a didática mas não o que ensinar, vai ser professor de outros alunos que serão forçosamente ainda mais mal formados do que ele foi e, assim, sucessivamente, como numa reação em cadeia. (Caruso, Sem data. p. 4)

Ainda que este não seja o caso do curso analisado, uma vez que no curso de graduação em Geografia da UNESP Rio Claro não ocorre uma diferenciação entre o currículo básico e ementa das disciplinas comuns ao bacharelado e a licenciatura.

Nestes casos, a bibliografia apresenta uma outra questão problemática na concomitância dos cursos, pois neste sentido, a não ser que exista um PPP sólido e ementas disciplinares claras no sentido de trabalhar aspectos das duas possibilidades de formação, a opção pela ênfase que será dada fica a cargo exclusivamente do professor, atribuindo a este sujeito o poder de decisão, na formação de seus alunos, de qual possibilidade de título será mais valorizada em sua disciplina.

Senão vejamos, como conciliar "cursos distintos" preparando profissionais com perfis específicos, com "cursos cujas estruturas curriculares se desenvolvam dentro de uma linha de unidade", ficando as diferenças apenas a ênfase atribuída? Esta forma contraditória de conceber a "diferenciação" retira o critério de intencionalidade objetiva e coloca-o na subjetividade dos professores, pois dar maior ou menor ênfase vai depender da competência e desejo dos mestres (Carmo, 1988, p. 72)

Neste sentido, e considerando a diferenciação entre bacharelado e licenciatura como meio de especialização na formação inicial, é atribuído ao professor universitário um papel central no incentivo ou negação destas práticas que interferirão na formação dos futuros profissionais da área .

Na realização do levantamento bibliográfico encontramos o relato de um professor universitário da área de Educação Física ao analisar a proposta de diferenciação da formação de seus alunos a partir da alteração nas titulações, mas em um curso que partilhe de um núcleo comum para as duas formações (Carmo, 1988).

Ainda que sejam áreas do conhecimento distintas, os apontamentos realizados pelo professor contemplam a formação de professores de Geografia, se entendermos a centralidade da diferença existente na proposta de formação paralela entre bacharelado e licenciatura, que neste caso independe da área do conhecimento, uma vez que em qualquer uma das situações o “ensino de...” ficará, como pontuado por Pontuschka em citação anterior, abaixo dos conhecimentos técnico-científicos da área.

“As argumentações contidas no documento não conseguem dar conta das "diferenças existentes" entre corpo de conhecimento desenvolvido na formação destes profissionais. Não fica claro se o "novo currículo" se pautaria na diferenciação completa dos cursos, em termos de conhecimentos, método e função social, ou se a diferenciação ocorrerá apenas em partes de uma mesma grade curricular. Entendemos que, tecnicamente, a implementação de uma grade curricular para formação destes profissionais - licenciados e bacharel - da forma como está apresentada no documento é mais um equívoco metodológico” (Carmo, 1988 p.75)

Como pontuado na citação acima, a relação entre bacharelado e licenciatura era, no período em que o texto foi escrito, e ainda é pouco nítida. Fica claro uma supervalorização do bacharelado, principalmente em função dos discursos de depreciação da carreira docente decorrente da baixa qualidade nas condições de trabalho.

Entretanto, como pontuado por Carmo (1988) não se foi analisado ao implementarem uma formação a partir de um núcleo comum de disciplinas, em qual momento da formação seria diferenciada a ação do bacharel e do professor.

O equívoco decorrente desta falta de clareza metodológica é extremamente impactante na formação de profissionais com funções sociais tão diferenciadas.

Neste sentido, a formação a partir de um núcleo comum priva o aluno em formação de uma etapa importante de sua constituição identitária a partir da opção que fez em seu curso de graduação, uma vez que os professores que ministram disciplinas para este tipo de curso devem optar entre as seguintes opções: ensinar sua disciplina de maneira genérica, deixando ao aluno que a partir das práticas compreenda a relação do conteúdo com sua área de atuação; ou valorizar uma das possibilidades formativas e não considerar a atuação futura de seu aluno como profissional.

6. Especialização formativa

Neste capítulo abordaremos um dos aspectos centrais desta pesquisa que servirá de base para os temas desenvolvidos ao longo do trabalho frente às análises dos dados, pois para que entendamos a existência, e a influência dos processos de especialização formativa na prática docente é necessária clareza conceitual do que fica entendido por especialização formativa.

Para o entendimento deste conceito é necessário uma reflexão a respeito de dois aspectos: a ideologia que se sustenta a partir do discurso da flexibilização dos currículos e especialização profissional derivada disso; e o papel das universidades em uma sociedade capitalista regida por políticas neoliberais.

Chauí (2001) define ideologia a partir do seguinte exemplo:

Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas, e a origem das formas sócias de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas (Chauí, 2001,p.9)

Eagleton (1997) chama atenção para a generalização do termo ‘interesse’ no que diz respeito à definição de um discurso ideológico, neste sentido reafirmamos o posicionamento do autor de que todo discurso carrega um nível de interesse, mas devemos para a compreensão de um discurso ideológico situar o interesse por trás da fala, se através dele é possível situar uma proposta central a ordem social vigente ou não.

Para elucidação desta questão o autor exemplifica o interesse por trás de ações gerados pela natureza dos corpos (ex. alimentação, comunicação) como a segunda situação, em que não se vê um sentido em caracterizar tal ação como ideológica, e o interesse de manutenção dos sistemas políticos e econômicos vigentes, se estes lhe forem satisfatórios.

A necessidade de elucidação a respeito de nosso entendimento de ideologia se dá pelo caráter ideológico assumido pela universidade no contexto atual, como pontuado nos capítulos anteriores, as universidades brasileiras foram constituídas a partir das necessidades das classes dominantes, e no percurso de sua história pouco se desligaram desta proposta inicial.

Atualmente, afirmar que as universidades servem ao interesse das classes dominantes não significa afirmar que atendem a um grupo social específico, mas sim que orientam suas ações em função do cumprimento de demandas geradas por um mercado de trabalho competitivo que visa a manutenção e reprodução de um sistema capitalista, cada vez mais orientado pela aceleração da produção e das relações sociais.

Marques, aponta como um dos efeitos das políticas neoliberais no ensino superior o chamado movimento da ‘profissionalização do ensino’...

...ou seja, um ensino voltado para a prática profissional, de base estritamente técnica, especializada em áreas do conhecimento, fragmentando a reflexão crítica, em outras palavras, as conexões necessárias que uma formação do indivíduo humano e comprometido com outras perspectivas e, principalmente, comprometido com as questões sociais e ambientais (Marques, 2005, p. 19)

Na perspectiva da formação de professores, estas políticas têm como principal efeito a redução do ato de ensinar a mera reprodução de conhecimentos elaborados por terceiros. A ideia de que o professor que atuará no ensino não precisará desencadear inúmeros conhecimentos referentes à área específica correlata aos conhecimentos pedagógicos fica fortemente apontado por Chauí

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.” (Chauí, 2003 p. 07)

Marilena Chauí define esse novo modelo de universidade regido por contratos de gestão e pela produtividade como universidade operacional. Segundo a autora essa definição funciona para criar uma distinção entre a universidade autônoma, comprometida com o conhecimento guiado por sua própria lógica e dona de suas necessidades de invenção e divulgação, deste novo modelo de universidade regido pela lógica de mercantilização do saber, “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.” (Chauí, 2003: 07)

A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. (Chauí, 2003. p.07)

Para Catani, este modelo de universidade vem carregado de um forte ideário de ressignificação da Teoria do Capital Humano, neste sentido corroboramos a visão de Frigotto de que neste discurso se aplicam diversas formas de reducionismo do espaço universitário.

Os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais (...), passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego, e agora, da empregabilidade. (Frigotto 1998 p. 14 *apud* Catani, 2001. P.72)

Neste sentido, nota-se uma modificação do papel das universidades, que passam a considerar em suas políticas de elaboração curricular principalmente as demandas de um mercado de trabalho em constantes modificações, a formulação das políticas dos cursos de graduação passa então a decorrer primordialmente da necessidade de alteração dos perfis profissionais, para Catani (2001) “tais dinâmicas certamente ‘naturalizam’ o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das Universidades.

Assumindo como real esta redução do papel das universidades a meros espaços de formação profissional, a formação inicial fica reduzida a um espaço visto pelos professores como de pouca vantagem, visto pelos alunos como algo que não os prepara para exercer a profissão, uma vez que as modificações aceleradas do mercado de trabalho capitalista não conseguem ser acompanhadas a partir da re-estruturação de cursos de formação inicial, e que deve ser seguida rapidamente de uma pós-graduação, para que assim, talvez tenham tempo de se debruçar com mais calma sobre as teorias. Transforma-se em um período de estudo fragmentado, onde cada professor apresenta seus estudos e suas especialidades, as disciplinas pouco – ou nada - se relacionam, e muitas vezes são esquecidas assim que o semestre letivo se encerra.

Nos discursos oficiais, este processo apresenta sob a proposta de flexibilização, palavra utilizada de forma exaustiva no parecer 776/97 que orienta as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

No discurso dos elaboradores deste parecer o termo flexibilização dos cursos de graduação aponta um discurso fortemente vinculado a redução desta etapa formativa, eliminação da figura do currículo mínimo, dinamicidade das atividades docentes e

principalmente adaptação as demandas do mercado de trabalho.

Assim, o que se nota é uma submissão das universidades a uma lógica que deveria ser contestada por essas instituições, ao assumir o discurso da flexibilização dos cursos as universidades não possibilitam ao aluno a elaboração de sua própria formação, como o termo tende a sugerir, mas criam na perspectiva da formação flexível diversos cursos de formação em período reduzido, com limitado quadro docente e pouquíssima contraposição teórica, uma vez que seu objetivo é a inserção rápida deste aluno no mercado de trabalho, e que caberá ao aluno complementar sua formação a partir das necessidades de sua função profissional.

O ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação está associado intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Está associado, também à idéia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e ocupação profissional (...) Promover a adaptação curricular dos cursos de graduação, no formato considerado, implicará fazer, em grande parte, jogo desta racionalidade, em benefício do alargamento da educação privada mercantil. Acreditamos que é preciso colocar em discussão a questão da modernização tecnológica capitalista, especialmente seus efeitos sobre a vida social e sobre o mundo do trabalho, antes de ingressarmos mais uma aventura curricular (Catani, 2001. P.78)

No caso da UNESP Rio Claro, a resposta a esta proposta de flexibilização do ensino surgiu a partir do desenvolvimento das ênfases no bacharelado, instituídas em 2005.

O currículo estruturado em ênfases e as práticas de especialização formativa são mais frequentes aos alunos de bacharelado, entretanto, ao proverem aos seus alunos uma formação especializada e fragmentada, os cursos descaracterizam não apenas a Geografia, mas também a função social dos mesmos enquanto cursos de formação de professores e a existência dessa proposta em seus projetos políticos pedagógicos

Ao vincularmos os cursos de bacharelado e as lógicas produtivistas que atualmente permeiam a produção científica, o caráter complementar da licenciatura se fortalece, nota-se um maior distanciamento entre o conteúdo trabalhado nas salas de aula da universidade e o modo como os futuros professores poderiam trabalhar este conteúdo nas salas de aula das escolas.

Em um curso de formação de professores, definir apenas algumas disciplinas

como pedagógicas reforça a noção do professor-transmissor e perde-se a noção de que a cartografia, geomorfologia e climatologia que o estudante aprende na universidade serão as mesmas que ele deverá como professor ensinar aos seus alunos.

Como pontuado por Freitas:

No que tange às concepções de formação, assistimos ao retorno da concepção tecnicista do educador (neotecnicismo), tal como anunciado por Freitas (1992), com ênfase nos aspectos pragmatistas da formação. A opção por esse modelo de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional, retirando das faculdades/centros de educação a experiência construída historicamente de formação de professores e de produção de conhecimento na área educacional, sobre a escola, o ensino e o trabalho pedagógico em suas múltiplas dimensões. (Freitas, 1999, p. 86)

Neste sentido, os processos de especialização formativa funcionam como um catalizador, pois se proporciona ao estudante a oportunidade de rapidamente se tornar um geógrafo especialista em observar determinados aspectos de uma área, com uma habilitação para dar aulas.

Nesta mesma lógica, a fragmentação e a especialização surgem como condição vital para o funcionamento dessa universidade produtivista e voltada para as lógicas de mercado, que pode ser notado através do aumento no número de departamentos e comissões. Neste contexto, a especialização se dá como estratégia de funcionamento desses departamentos e comissões, funcionando, também, como elemento criador de dificuldades à formação integral dos alunos.

O fato de aderirmos à lógica produtivista presente nas universidades, criando uma ciência fragmentada e profissional especializados, voltada ao mercado de trabalho em funções técnicas, diz muito a respeito da ciência que praticamos e do tipo que geografia que buscamos desenvolver, tendo em vista principalmente que a hiperespecialização da ciência serve a uma finalidade primordialmente mercadológica (Giroto,2009)

7. O curso de Geografia da UNESP Rio Claro

Complementando o referencial teórico a respeito da universidade, da formação de professores e dos cursos de graduação em Geografia neste capítulo faremos um breve recorte histórico a respeito do curso de graduação em Geografia da UNESP Rio Claro, partindo do princípio de que para entendermos a situação atual deste curso é necessário que entendamos sua história, e os processos ocorridos durante a mesma, considerando que a situação atual deste curso é reflexo de ações passadas, que influenciam fortemente na história do curso e discurso realizado a partir de seu nome e instituição.

Neste capítulo será também realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, embasada em nossa metodologia de análise do conteúdo e no referencial teórico adotado a respeito da constituição e função de um PPP em uma instituição de ensino superior e para tanto, o capítulo será subdividido em dois sub-ítem.

7. 1. A Geografia de Rio Claro - reflexões e apontamentos de sua história.

Na década de 1950, a cidade de Rio Claro se destacava por seu processo de desenvolvimento acelerado em virtude do centro ferroviário da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, a cidade se destacava em função da indústria mecânica e metalúrgica e apresentava, em virtude das facilidades apresentadas por sua malha de transportes que integrava diversas cidades do interior e da região metropolitana de São Paulo, alguns aspectos favoráveis para a implementação de uma instituição de ensino superior (Garcia, 2008).

No ano de 1957, após diversas tentativas frustradas, é por fim, criada com instituto isolado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, oficializada pela lei nº 3895/57 (Buschinelli, 1988).

O projeto de criação das FFCL fazia parte de uma proposta de interiorização do ensino superior, a fim de promover integração territorial no estado de São Paulo, e auxiliar no desenvolvimento das cidades do interior e de algumas regiões isoladas (Vaidergorn, 2003).

Segundo Garcia, no ano de 1958 a FFCL deu início as suas atividades contando com os cursos de graduação em Pedagogia, Ciências Naturais, Geografia e Matemática com a proposta de preparar professores para o ensino secundário, formar pesquisadores, constituir em si um centro de pesquisa e elevar o índice cultural da população sob sua

influência (Relatório do Dr. João Dias da Silveira, 1957 *in* Garcia 2008).

A respeito da estrutura adotada para funcionamento da universidade e dos cursos, ficou definido:

“A experiência que temos obtido na Universidade de São Paulo e a que adquirimos de universidades estrangeiras, em particular europeias, leva-nos à convicção de que na estruturação de uma Faculdade moderna deve haver maior centralização do que aquela que ocorre nos nossos institutos de ensino superior. A excessiva multiplicação de cadeiras isoladas, autônomas e, porque não dizer, comumente fechadas entre si, bem como o extraordinário acervo de direitos oferecidos aos professores catedráticos são ao nosso ver fatores de dispersão dos esforços, confusão nos estudos, ao mesmo tempo em que oneram de modo excessivo e desnecessário a atividade educacional. A descentralização [...] obriga a multiplicação do patrimônio...e de funcionários burocráticos... e de cadeiras, cria a multiplicação de orientações dentro de uma mesma ciência e, como consequência, põe o estudante indeciso, dificultando a formação de escolas científicas [...] por outro lado, cria a rivalidade entre os docentes, muito agravada...pelas disputas que se formam em torno da obtenção de verbas para a ampliação do patrimônio particular de cada cadeira [...]Esses fatos nos levam a preconizar um sistema diverso, qual seja a instituição dos departamentos nos quais se reúnem, sob uma mesma direção, todas as atividades afins.

A instituição de departamentos ao lado de fazer baixar o custo de cada Instituto (menor possibilidades de duplicatas desnecessárias e menor número de docentes e funcionários) tem a vantagem de determinar a formação de equipes homogêneas.” (Relatório do Dr. João Dias da Silveira, *in* Garcia, 2008 p. 59)

Assim, demonstra-se que desde o início de sua criação, o curso de Geografia da UNESP Rio Claro, se constituiu em uma estrutura que buscava evitar múltiplas orientações dentro de uma mesma ciência, e direcionar os estudantes ao foco de criação de uma escola científica única. Demonstra-se, também, que desde o início se propaga na instituição analisada uma lógica de corte de gastos e minimização das contratações docentes.

A citação acima, aliada ao referencial teórico estudado a respeito das universidades atualmente e a observação realizada no curso de Geografia de Rio Claro, demonstra ainda que muito das preferências apontadas pelo professor João Dias da Silveira, são reproduzidas atualmente em documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESP, e os relatórios de articulação dos cursos de mesma área, emitidos em 2010 buscando articular os cursos de Geografia de Ourinhos, Rio Claro, Presidente Prudente e o curso de Geologia de Rio Claro, sob proposta de incentivo ao intercâmbio docente e discente, mas com um forte discurso de redução das

contratações de professores.

O curso de Geografia embora existisse como curso prévio desde 1958, foi oficializado e habilitado como licenciatura pelo parecer 481/64 e pelo decreto 44.529/65 (Garcia, 2008. UNESP, 2005) e iniciou as atividades do bacharelado em 1975, após a aprovação desta nova modalidade de curso pela resolução 746/73 e funcionou desde seu primeiro ano de atividades com professores alocados em diferentes departamentos. Inicialmente, e ainda fazendo parte da FFCL, os departamentos que compunham o curso incluíam: pedagogia, ciências naturais e planejamento regional (Buschinelli, 1988).

Em 1976, dando continuidade aos projetos de integração territorial e descentralização do ensino superior, foi criada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, com sede em Ilha Solteira-SP, a qual foi incorporada os institutos isolados de ensino superior existentes no interior, os relatos registrados por Garcia na coleta de dados sobre a história da UNESP demonstram que para os envolvidos no processo de articulação desta nova Universidade composta pelos institutos isolados, agora articulados, foi complexo e retirou dos departamentos, que até então possuíam relativa autonomia, grande parte do poder de decisão, que passou a ser dos órgãos colegiados, ainda que estes fossem pouco adaptados e desaparelhados em função da estrutura descentralizada da recém criada universidade.

Grígoli (1990), diferente dos referenciais a respeito da história da criação desta universidade que lhe são endógenos, chama atenção para a rapidez com que os trâmites para a criação da mesma circularam pelas instâncias legais, para a pouca discussão dos argumentos que fundamentavam os pareceres positivos e para a pouca participação das comunidades municipais e acadêmicas dos Institutos Isolados neste processo, segundo o autor “a UNESP representou naquele momento, a materialização do árbitro do estado autoritário” (Grígoli, 1990. P85).

Destaca-se na criação da UNESP, o processo de desativação de alguns cursos das Ciências Humanas e formação de professores, em virtude da necessidade de redução do quadro de docentes, e da necessidade de um corpo docente que fosse ‘teoricamente coeso’ (Garcia, 2008). A respeito disso, novamente apontamos as similaridades entre os discursos implícitos nos documentos que institucionalizam a criação da UNESP e em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, e reforça-se a noção de que em sua criação a UNESP constituía uma Universidade com poucas possibilidades de crescimento

concomitante de diferentes abordagens da mesma ciência.

A respeito da composição do curso de Geografia, ao longo de sua história foi articulado por diversos departamentos, embora caiba destacar que muitas das modificações referentes aos departamentos responsáveis pelo curso foram oriundas da aglutinação ou desmembramento de estruturas departamentais que já existiam. O curso tinha em sua criação a intenção de articular a Geografia Acadêmica produzida na Universidade de São Paulo, e a Geografia Técnica praticada pelo IBGE (UNESP, 2005) e apresentou desde sua criação forte conexão com a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB).

O PPP do curso destaca a posição de vanguarda do curso na propagação da Geografia Quantitativa no Brasil, creditando a esta a notoriedade e projeção nacional do curso na Geografia brasileira.

Atualmente, o curso é composto por professores e órgãos colegiados dos seguintes departamentos: Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento, Departamento de Geografia, Departamento de Educação e Centro de Análise e Planejamento Ambiental, e conta com as possibilidades de Licenciatura (Integral e Noturno) e Bacharelado Regular, Bacharelado com ênfase em Análise Ambiental e Geoprocessamento e Bacharelado com ênfase em Análise Sócio Espacial e Planejamento Territorial (Integral), obteve e mantém divulgado em sua página oficial 5 estrelas no Guia do Estudante, sendo considerado um dos melhores do país.

No ENADE de 2011, o curso obteve conceito 4 no bacharelado e 2 na licenciatura, onde os alunos apontaram como dificuldade para a realização do curso a falta de integração entre os conteúdos das disciplinas junto ao fato de que para 62,3% dos alunos, que participaram da avaliação, o curso contribui parcialmente para o exercício profissional (Brasil, 2013).

Isso acaba por ser um dado interessante pois de um lado podemos observar, a valorização do curso no cenário nacional por parte dos seus fundadores e, ao mesmo tempo, aspectos nevrálgicos apontados por quem vive o curso na pessoa do aluno.

8 . Análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia da UNESP Rio Claro

O resgate histórico realizado previamente e a proposta de análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso se dão em função de nossa necessidade de entendimento a respeito de como este curso se originou e como se constitui, pois assim poderemos observar os dados dos questionários e entrevistas com condições de situar nossos colaboradores no contexto de sua formação, e entendendo amplamente por quais processos passaram em sua trajetória formativa.

Através deste resgate histórico e observando o que diz o PPP do curso, poderemos entender quais são as características presentes no curso e através disso buscar a construção de uma identidade que refletirá na formação dos egressos que colaboraram no questionário e nas entrevistas.

O PPP foi escolhido como instrumento de análise para esta caracterização do curso em função da importância vital deste documento na constituição de organizações curriculares de todos os níveis que busquem em suas ações uma articulação e orientação de objetivos sólida. Utilizar o PPP como forma de adentramento a realidade de uma Instituição de Ensino Superior possibilita um olhar crítico por dentro do processo, pois o projeto nos permite uma totalidade que irá demonstrar as múltiplas relações de seus sujeitos e com o meio, considerando nestas relações as construções históricas e contradições existentes, uma vez que o projeto tem por finalidade estabelecer diretrizes pedagógicas, aqui entendidas como processuais e não como normas prescritivas, que devem refletir a respeito do passado presente e futuro de cada curso, considerando que os momentos de construção do PPP em um curso de ensino superior, sejam idealmente baseados no confronto entre a realidade de cada curso e as tendências do ensino superior atual (em ensino pesquisa e extensão).

O PPP, quando bem elaborado e incorporado às atividades cotidianas da instituição será essência do curso, sendo fonte de síntese dos objetivos e propostas que unem os atores envolvidos na cotidianidade do curso, e fonte de orientação para as ações que serão realizadas dentro do mesmo.

Os projetos políticos pedagógicos tem a função institucional de regulamentar o

curso perante órgãos oficiais e a reitoria, são documentos públicos que devem, portanto, se manter atualizados e em locais de fácil acesso aos interessados. Neste momento entretanto, nos interessa focar mais nas funções sociais deste documento.

Para Rays, todo projeto tem intenções políticas, filosóficas, científicas e pedagógicas que visam contribuir concretamente com a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão de seus respectivos cursos.

“Nesse sentido, o Projeto político pedagógico deve ser entendido como um recurso metodológico para a busca de ações que contribui para a sistematização da melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Em outras palavras, deve ser entendido, ao mesmo tempo, como um recurso que auxilia na construção de programas de aprendizagem assim como um documento que reflete a vida concreta dos cursos” (Rays, 2002, p.7)

Fagundes aponta outra característica fundamental dos PPP ao considerá-los como elementos de síntese das relações sociais, o autor nos reforça a idéia das intencionalidades dentro de um projeto, considerando que as ações tomadas dentro de uma sociedade de classes terão como intencionalidades a quebra ou manutenção do *status quo*, dentro de um curso de graduação ficará explicitada no PPP a qual proposição se destina o conhecimento ali produzido.

“Ao problematizar o PPP, a partir de uma perspectiva dialética de conhecimento, entendendo-o como elemento que totaliza, em espaço micro, as relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas desenvolvidas na sociedade. Assim, o projeto, explicitado ou não nas suas intencionalidades e fazeres, reflete na formação/ação, nas relações entre os sujeitos, seja como confirmação dessas intencionalidades, negação ou uma absorção acrítica. Porém, sempre contribuindo com elementos para o delineamento de uma concepção de mundo.” (Fagundes, 2012. P38)

“Ao compreender o PPP como uma totalidade concreta, admite-se que sua constituição se dá no conjunto das relações sociais do mundo presente. Essas relações, percebidas a partir do modo de produção capitalista, buscam estabelecer formas para a reprodução e ampliação do capital. As classes dominantes, por meio do Estado, têm utilizado histórica e sistematicamente a educação formal para alcançar seus objetivos.” (Fagundes, 2012. P43)

Assim, podemos entender que através do PPP serão direcionadas as ações do curso em função do comprometimento dos envolvidos com a manutenção ou reprodução do sistema vigente, neste sentido, adotamos a definição proposta por Veiga que um PPP poderá ser orientado a partir da perspectiva da emancipação dos sujeitos envolvidos, ou da regulação das ações destes sujeitos (Veiga, 2003).

A fim de verificar com qual das possibilidades propostas Veiga se assemelha o PPP da UNESP Rio Claro, será necessária uma melhor explicação das diferentes situações.

Em uma perspectiva regulatória do PPP, o que se nota é a perpetuação de um discurso instituído, a autora destaca esta como sendo a perspectiva adotada em documentos como o Plano de Desenvolvimento da Escola, e o Plano de Desenvolvimento Institucional, trata-se de organizar planos de ação isolados, de baixo custo e que forneçam resultados rápidos.

A respeito desta forma de orientação do PPP a autora afirma:

“A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir” (Veiga, 2003. P269)

Nota-se nos projetos orientados a partir disso, uma grande dedicação a padronização das tendências teóricas, uniformidade das formas de atuação e avaliação, controle das organizações e planejamento das atividades organizadas de forma centralizada e burocrática, os projetos regulatórios, em pouco se dedicam a construção do novo e negam em sua essência a possibilidade de uma articulação entre os envolvidos no curso em questão.

A respeito da possibilidade de modificação o *status quo*, os projetos regulatórios em pouco contribuem, uma vez que ao serem oficializados provocam uma mudança das ações e orientação das propostas em função de outros fatores, mas tal mudança que em muitos casos é parcial e temporária, não se traduz em uma nova forma de organização ou na possibilidade de modificação de um sistema vigente. As modificações de um projeto regulatório são orientadas em função de reproduzir o mesmo sistema, apenas com uma alteração no foco de interesse. Como exemplo, se antes os projetos reguladores dos cursos de Geografia se orientavam dos estudos do território e das políticas de integração territorial, em virtude da manutenção de um sistema que se dedicava ao conhecimento do território para potencialização de sua defesa e exploração, hoje os projetos reguladores dos cursos de Geografia se dedicam ao incentivo e utilização das novas tecnologias de georreferenciamento, em função da manutenção de um sistema orientado pela rapidez dos fluxos de informação e necessidade de

atendimento as demandas de mercado.

O esquema abaixo sintetiza os aspectos de um PPP regulador.

Figura 1
Concepções de Inovação Regulatória ou Técnica e Projeto Político-Pedagógico



Figura 1 FONTE: VEIGA, 2003

Outra forma de se orientar a elaboração de um PPP é a partir das perspectivas de inovação emancipatórias ou dialéticas (Fagundes, 2012)

Lucarelli (1994) afirma que ao pensarmos um PPP a partir de uma perspectiva emancipadora buscamos a ruptura do *status quo*, não apenas em escala social a partir da modificação de nossas ações, mas a ruptura de um *status quo* institucional e pouco questionado na estrutura universitária e escolar brasileira.

Trata-se de uma perspectiva integradora de sujeitos, conteúdos e ações, na qual se espera atingir uma superação da fragmentação das ciências (Veiga, 2003), sendo neste sentido muito importante na elaboração de um curso de Geografia, se nos

propusermos a pensar a superação das dicotomias históricas de nossa Ciência.

Sobre isso Veiga afirma:

“Os processo inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas de realidade. Assim, ela deslegitima as formas institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade. A inovação emancipatória ou edificante pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação (...) é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental (...) é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo” (Veiga, 2003 p. 274)

Nesta perspectiva, as ações são pensadas de maneira integrada, buscando que tenham mesmo que partindo de bases teórico-filosóficas diferentes, uma coesão de propostas, para evitar que se anulem ou se enfraqueçam. (Bicudo, 2001)

Assim, parte-se de um engajamento coletivo dos envolvidos na PPP desde sua elaboração até os processos de avaliação de sua implementação pra que o trabalho pedagógico seja coerente e condizente com as possibilidades do trabalho administrativo. Não se pode pensar um projeto emancipatório que não desenvolva nos sujeitos envolvidos o sentimento de pertencimento a realidade que se espera modificar, pois tais projetos não existem apenas no papel, ele se constitui realidade a partir da ação dos envolvidos.

Um projeto será emancipador na medida em que os atores envolvidos o incorporem em sua prática cotidiana, e que a existência desse projeto extrapole os limites das funções institucionais e passe a orientar as propostas de intervenção político-social dos envolvidos, através da organização de propostas articuladas, ainda que estas não sejam necessariamente orientadas pelas mesmas bases, mas que tenham como denominador comum os objetivos de curso pensados coletivamente.

Reafirma-se em uma proposta emancipatória de PPP as funções sociais deste projeto, explicitadas nas leituras de Fernandes e Rays no início deste capítulo. Deste modo através da elaboração de um PPP emancipador fica explícita um entendimento da função social da educação comprometida com a evolução do sujeito e quebra de paradigmas sociais existentes.

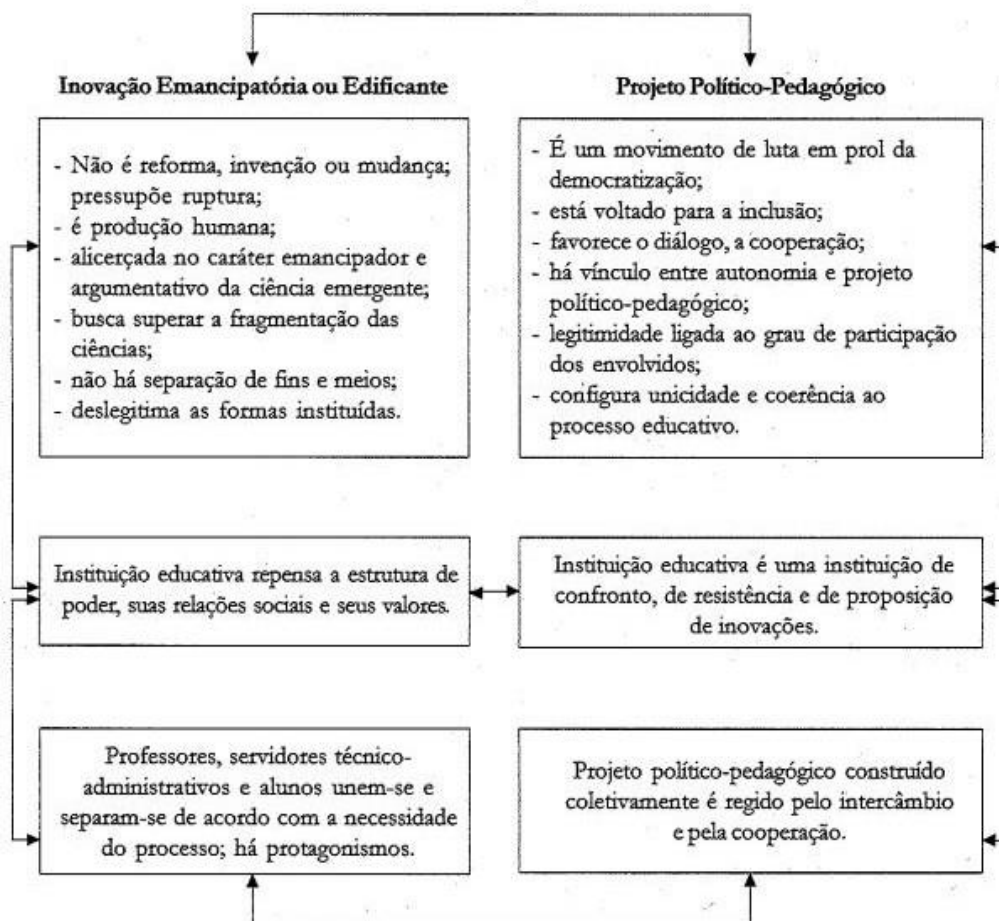
“A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é

também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado” (Veiga, 2003 p. 277)

A perspectiva emancipatória, propõe a partir deste entendimento de instituição educacional, uma revisão dos valores para que estes passem a valorizar a singularidade, autonomia, trabalho coletivo, gestão democrática e coletiva do trabalho pedagógico e fim dos discursos neoliberais de qualidade total. Um melhor detalhamento desta perspectiva de construção dos PPP pode ser observada no esquema abaixo.

Figura 2

Concepções de Inovação Emancipatória ou Edificante e Projeto Político-Pedagógico



Fonte: Veiga, 2003

Explicitadas alguns possíveis entendimentos de PPP, passemos para os elementos constituintes do projeto, e análise de cada um deles no PPP do curso de Geografia da UNESP – Rio Claro.

Segundo Rays (2002), um projeto político pedagógico deve contemplar em sua estrutura:

- Histórico da instituição, da área de conhecimento estudada e do curso que se projeta; identificação do curso;
- organização didático-pedagógica, na qual deve constar a concepção de curso e matriz curricular contemplando formação básica, formação complementar e optativas;
- aspectos de infra-estrutura e caracterização do corpo docente, contemplando uma explicação a respeito das políticas de qualificação docente.
- anexos do projeto as ementas de disciplinas, planos de ensino e descrição dos programas que compõe aquele curso, tais como PET, PIBID, programas de extensão e grupos ou laboratórios de pesquisa.

A existência de todos esses elementos é fundamental para que o PPP cumpra sua função institucional, ao garantir que as instâncias superiores da universidade tenham dados completos e atualizados a respeito dos cursos existentes, e cumpra também sua função social ao deixar sintetizado e explícito aos alunos, professores e funcionários que se integrem ao coletivo de componentes do curso quais são as propostas que orientam as ações e decisões internas, e qual é o comprometimento deste curso com a manutenção ou modificação da sociedade em questão.

Passaremos agora para a análise destes itens dentro do PPP do curso de Geografia da UNESP Rio Claro, faz-se necessário o esclarecimento de que ao realizarmos a análise do conteúdo no documento foi possível identificar aspectos que contemplem os itens acima listados em diferentes itens de constituição do projeto, na reflexão agora realizada os itens foram agregados de acordo com a estrutura proposta por Rays, mas não necessariamente se encontrava no mesmo subitem do projeto vigente.

- **Histórico da Instituição:** O projeto vigente apresenta três parágrafos a respeito da história da instituição, destacamos que estes itens encontram-se integrados ao histórico do curso e pouco discorre a respeito da proposta da UNESP enquanto instituição de ensino superior.

- **Histórico da Área de conhecimento:** Item não encontrado no projeto. A ausência de um item, ou de aspectos no texto que se dedique a explicar qual referencial de Geografia se adota na concepção deste curso é um ponto muito prejudicial para analisarmos a que, ou quem, serve a Geografia e conhecimentos produzidos neste curso. Trata-se de uma falha na função social de um PPP, pois pouco permite ao observador externo entender com quais aspectos da Geografia Contemporânea ou Clássica se vincula este curso. Nessa direção, é fundamental entendermos que sem essa clareza epistemológica a cerca desta área de conhecimento fica impossível uma proposta formativa clara e precisa.
- **Histórico do Curso:** É o item melhor estruturado e explicitado no documento. Permite-nos entender qual caminho percorrido por este curso desde sua criação até o ano de 2002. Entretanto, a análise do histórico do curso, e a observação das datas de emissão e protocolo no PPP, abrem margem para o questionamento a respeito da periodicidade com a qual é feita a avaliação e revisão deste projeto. Trata-se de um documento datado de 2005, e aqui vale a reflexão sobre os seguintes questionamentos: será que o curso não sofreu nos últimos 9 anos nenhuma modificação? Ainda se constitui dos mesmos sujeitos, com a mesma proposta formativa?
- **Organização Didático-Pedagógica:** Fica reduzida a uma coletânea de tabelas referentes à carga horária das disciplinas e sequência aconselhada. Não apresenta informações a respeito da concepção de curso da instituição, não demonstra ter sido realizada ao longo da elaboração do projeto uma reflexão a respeito de qual será a proposta coletiva de formação defendida pelos professores, alunos e funcionários que compõe o curso. Este aspecto é outro aspecto nevrálgico, pois a “organização didático-pedagógica” representa a possibilidade para o professor do desencadeamento do seu trabalho docente na perspectiva de contribuição efetiva e real para a formação deste profissional
- **Aspectos de Infraestrutura:** Existe no projeto a menção aos laboratórios de pesquisa e ensino, entretanto não são mencionadas a quantidade e função destes laboratórios. O projeto menciona a possibilidade de trabalhos de campos, mas não apresenta uma carga horária definida ou a existência de trabalhos de campo interdisciplinares, menciona apenas:

“São atividades complementares aos conteúdos de conhecimento científico e específico/técnico, podendo ser aproveitadas para a realização de Laboratórios de Aprendizagem durante o tempo da excursão, do trabalho de campo ou da visita técnica.” (UNESP, 2005)

No projeto é mencionado o amplo acervo da biblioteca, mas existe menção a quantidade de salas de aulas, laboratórios de informática, laboratórios de pesquisa e demais aspectos de infraestrutura.

- **Caracterização do Corpo Docente:** Item não existente no projeto. A caracterização do corpo docente seria um dos itens que garantiria uma maior periodicidade de revisão do PPP, não que deva ser o principal, ou único motivo para isso, mas as modificações neste coletivo de pessoas resultariam novas propostas e novas visões de mundo na composição do curso, resultando modificação em outros aspectos do PPP. A falta de informações a respeito dos docentes do curso é uma lacuna irreparável na constituição do projeto, sem ela não se tem uma dimensão de quem são estes sujeitos, quais seus objetivos, quais suas condições de trabalho e propostas formativas. A falta deste item, também demonstra que o projeto não foi construído por um coletivo de pessoas, uma vez que não se fez necessário a identificação dos mesmos.
- **Anexos:** Rays afirma que devem constar como anexos do projeto para complementar as informações contidas no mesmo, as ementas de disciplinas, planos de ensino e descrição dos programas que compõe aquele curso. O PPP da UNESP Rio Claro não apresenta anexos, e não apresenta em seu corpo nenhuma das informações acima, uma vez que consideramos que a ementa das disciplinas deve incluir uma quantidade maior de informações a respeito das mesmas do que apenas a carga horária e quantidade de créditos.

8.1 A concepção de Licenciado presente no PPP do Curso de Graduação em Geografia da UNESP – Rio Claro

Para delimitarmos melhor a leitura do PPP na busca pelo questionamento que motiva esta pesquisa, foi feita uma análise do documento, buscando em todo seu conteúdo qual concepção de licenciado este curso se propõe a formar, para que na análise do questionário e das entrevistas, possamos contextualizar os sujeitos a partir da concepção de educação que orientou sua formação.

Infelizmente está etapa da pesquisa não pode ser realizada, pois o projeto não apresenta uma concepção de educação, perfil do licenciado ou objetivo de formação da modalidade licenciatura, a atividade docente não é mencionada uma única vez no projeto. Isto é algo que nos permite perceber que os processos de formação para a docência num curso que tem a intenção de formar professores de geografia, para a educação básica, desconsidera por completo o próprio foco de direção da referida proposta. Assim é possível afirmarmos que no documento norteador da proposta formativa do curso de licenciatura há total ausência de uma identidade na formação destes futuros professores. Este documento, no entanto deixa claro o foco formativo para a formação em bacharelado do futuro geógrafo com fortes orientações mercadológicas.

As informações listadas acima nos dão base para afirmar que se trata de um projeto político pedagógico burocratizado, pouco reflexivo e que não proporciona informações suficientes para o entendimento do observador externo a respeito da proposta formativa do curso analisado.

Trata-se de um documento que apresenta as fundamentações legais para a criação do curso, mas não organiza informações que demonstrem que sua construção se deu em um processo de formação identitária do curso analisado, logo, podemos inferir que não se deu em uma construção coletiva onde os diferentes argumentos a respeito das decisões que seriam incluídas no projeto foram debatidos e questionados, uma vez que não existe uma fundamentação ideológica para os itens ali apresentados.

Não se questiona no projeto a sociedade na qual este curso existe, e muito menos se apresenta um posicionamento a respeito desta instituição com a modificação ou reafirmação desta sociedade.

Gadotti (1994) afirma que “projetar significa tentar quebrar um estado confortável, para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente”, se tomarmos por base esta definição será necessário questionarmos se o documento analisado é efetivamente um projeto, se sim, por que não apresenta comprometimento político e muito menos a definição da dimensão pedagógica dos processos existentes?

9. Análise dos Questionários

Na etapa inicial de realização desta pesquisa, foi elaborado um questionário preliminar para futura aplicação com sujeitos egressos do curso de graduação em geografia da UNESP – Rio Claro (APÊNDICE 1)², o questionário apresentava questões abertas e fechadas cujo objetivo era auxiliar na organização e encaminhamento desta pesquisa.

Foram aplicados aproximadamente questionários com 60 sujeitos egressos do curso de graduação em geografia da UNESP-Rio Claro.

A quantidade de sujeitos que responderam ao questionário foi definida em função do número de graduados em nosso período de análise, 2009-2011, Os dados referentes à quantidade de sujeitos formados no período foram obtidos na sessão de graduação da UNESP-Rio Claro, é importante destacar que tais dados foram comparados com as listas de formandos para que se corrija a duplicidade e não sejam computados duas vezes os sujeitos que se formaram em modalidades diferentes em anos consecutivos (ex.: bacharelado em 2009, licenciatura em 2010), e que a porcentagem de sujeitos necessários para a realização desta pesquisa foi calculada após a correção desses valores, nos possibilitando uma análise com 50% dos egressos formados neste período.

Toda etapa de aplicação dos questionários foi realizada em meios virtuais, os

² Por questões éticas, optamos por não incluir nos apêndices as tabelas de questionário com as respostas dos sujeitos.

questionários foram organizados com auxílio de um site de coleta de informações³ e divulgados através das listas de e-mail e grupos de alunos em sites de redes sociais. Faz-se aqui o parêntese de que embora os pesquisadores reconheçam que esta não seria a melhor maneira de se trabalhar com os dados em virtude de nossa metodologia de análise, optamos pela utilização dos meios virtuais devido ao pouco tempo disponível para a realização da pesquisa enquanto trabalho de conclusão de curso.

Os objetivos deste questionário eram bastante abrangentes, pois por se tratar de uma etapa inicial da pesquisa, eles tinham como função auxiliar na delimitação de um universo de análise para a realização das entrevistas, assim como confirmar ou negar nossa hipótese de existência da especialização formativa no curso de graduação desta instituição.

Para análise das respostas, o questionário foi dividido em quatro partes cada uma com funções específicas e indicando a resolução de objetivos específicos.

As dimensões de análise observadas foram: identificação do sujeito, identificação e reconhecimento dos processos formativos, domínio pedagógico e domínio conceitual, cada uma dessas dimensões de análise será trabalhada agora em um sub-capítulo.

9.1 Identificação dos Sujeitos

A primeira etapa do questionários, apresentava 7 perguntas com características mais generalistas, cujos objetivos eram definir um perfil do egresso; iniciar contato com possíveis sujeitos para as entrevistas; listar as atuais atividades profissionais dos egressos e verificar a possibilidade de uma especialização inicial caracterizada pela opção do sujeito em obter apenas um diploma dentre as opções oferecidas pela instituição.

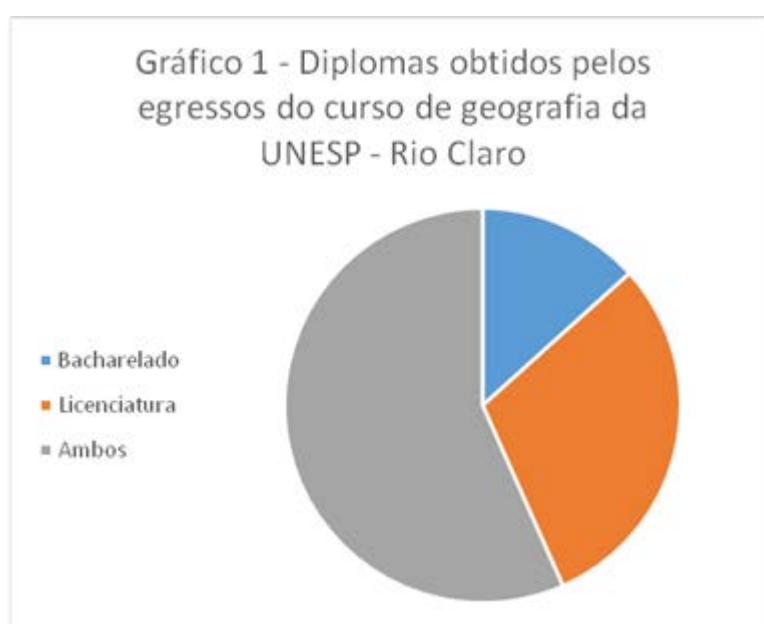
Dos 60 sujeitos que responderam à pesquisa, obtivemos um total de 51% de questionários respondidos por homens e 49% respondidos por mulheres; os anos de ingresso variavam entre 2005 e 2008 e os anos de conclusão do curso variavam entre 2009 e 2011, atendendo a delimitação inicial dos anos de graduação indicados em nosso

³ Os questionários foram disponibilizados em um link através do website surveyMonkey.com, ficaram visíveis para quem tivesse interesse em responder durante o período de 2 meses. Após a retirada dos questionários, o link foi removido e as respostas encaminhadas à autora desta pesquisa.

projeto de pesquisa.⁴

Nossa terceira questão pedia que os sujeitos indicassem seu diploma de graduação, era uma questão fechada com as alternativas bacharelado, licenciatura e ambos. O objetivo desta questão era verificar a possibilidade de uma especialização inicial, de opção do sujeito, ao obter apenas um diploma, garantindo assim que sua formação seja destinada a atuar especificamente como licenciado ou bacharel.

Como observado no gráfico 1 abaixo, a hipótese de uma especialização inicial foi negada, pois os egressos em grande maioria optam por realizar as duas graduações.



Dentre as possibilidades para explicação deste fato encontram-se a garantia de maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho e o grande número de disciplinas chamadas “disciplinas de núcleo comum”, consideradas disciplinas que atendem a

necessidade tanto do bacharel quanto do licenciado, sobre tais disciplinas cabe destacar que embora sejam positivas por considerarem a geografia enquanto ciência única, não a diferenciando em função das possíveis atuações do geógrafo, deve-se tomar cuidado na elaboração dos conteúdos programáticos das mesmas, para que nenhuma das possíveis atuações seja supervalorizada em detrimento da outra.

Embora a autora desta pesquisa também partilhe da opinião de que a geografia é por essência uma ciência integradora, e que temos apenas a perder com divisões, é necessário pensar que o curso de formação visa garantir ao aluno o entendimento de como lidar com os conteúdos estudados em diversas situações, e que a maneira como

⁴ Os anos de análise foram pensados em virtude de uma prática comum no curso de geografia, onde o aluno obtém em um ano o diploma da licenciatura e no ano seguinte seu diploma de bacharel, deste modo alguns dos sujeitos puderam indicar no ano de conclusão do curso 2 datas diferentes, sendo considerada para análise da pesquisa o ano de obtenção do 2º diploma.

um professor e como um analista ambiental lidam com a geomorfologia, por exemplo, tem suas peculiaridades e que é importante garantir que tais peculiaridades sejam trabalhadas ao longo do curso.

Outro destaque que deve ser feito ao gráfico 1 é em relação ao número reduzido de graduados que optaram por concluir apenas ao bacharelado, embora o número total de pessoas que optam apenas pela licenciatura seja realmente maior do que o número de bacharéis em virtude da existência do curso noturno que oferece apenas a possibilidade da licenciatura, na análise desta pesquisa consideramos que o número de bacharéis seja tão reduzido em função da maneira com que foi realizada a divulgação dos questionários e o próprio título da pesquisa, que lido superficialmente dava a entender que não havia a necessidade de resposta ao questionário por parte dos bacharéis. Embora na divulgação dos questionários tenhamos tomado o cuidado de explicar a necessidade de resposta tanto de licenciados quanto de bacharéis, esta pode ter sido uma das perdas ao se realizar um questionário por meios virtuais.

Das questões seguintes, obtivemos dados a respeito da atual atividade profissional dos egressos do curso de geografia, para análise desses dados inicialmente consideramos o conjunto total de respostas, como observado no gráfico 2 abaixo.

As divisões do gráfico abaixo correspondem as atuações de acordo com as respostas oferecidas nos questionários, foram consideradas atuações do sujeito enquanto bacharel a prática da pesquisa⁵, atuação em órgãos públicos, empresas privadas e ONG's em que o sujeito não atuasse como professor, de acordo com o registro do

⁵ Destacamos aqui que ao caracterizar a pesquisa como prática do bacharel não desconsideramos a pesquisa como atividade docente do professor de ensino básico, entendemos o professor como agente pesquisador e valorizamos a importância da pesquisa na atividade docente. A opção metodológica de caracterizar a pesquisa como atividade do bacharel se deu em função da grande quantidade de 'estudantes de pós graduação com bolsa' atividade que impossibilita uma outra atividade profissional concomitante.

profissional geógrafo no CREA, regulamentado pela Lei 6.664/79. São considerados geógrafos que atuam como licenciados aqueles que atuam como professores na rede pública ou privada, ONG's em que atuem como educadores, tutores em cursos de EAD e que possuam cargo em função de gestão escolar.

Geógrafos que apresentem atuação em ambas as áreas, no caso de nosso universo de pesquisa são especificamente os professores que realizam pós-graduação sem bolsa, fato justificado pela nossa opção metodológica de considerar a atividade de pesquisa em pós-graduação como uma atividade do bacharelado.

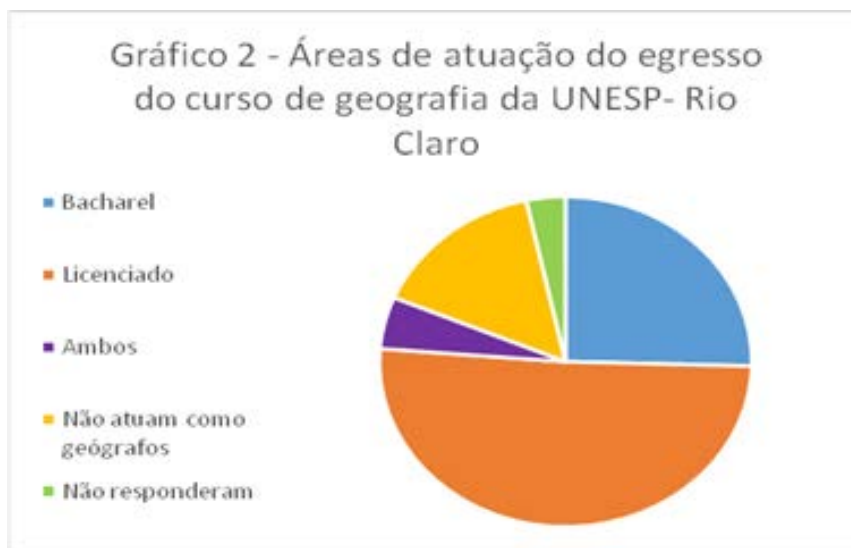
Dentre os que não atuam como geógrafos pudemos observar diversas atividades profissionais, tais como vendedor, auxiliar de escritório, empreendedor, comerciante, etc.

Em um total de 60, dois sujeitos optaram por não responder essa questão.

Uma análise mais aprofundada foi feita ao separarmos os sujeitos de acordo com sua formação, como observado no gráfico 2 ao lado

No gráfico ao acima, foram separados os sujeitos de acordo com as respostas a questão que indicava em que haviam se graduado, após isso os sujeitos foram novamente separados de acordo com sua atividade profissional atual, através da mesma classificação utilizada para gerar o gráfico 1 acima.

Historicamente, a graduação em geografia é vista pelos estudantes como um



curso que formará professores, embora atualmente isso esteja se modificando em função de uma maior área de trabalho para o geógrafo em empresas e órgãos

públicos, podemos observar que mesmo entre os egressos que possuem diploma de bacharel e licenciado, a prática docente destaca-se como principal atividade profissional desenvolvida pelos sujeitos, deste modo, não podemos considerar que a maioria de

licenciados no gráfico 1 seja simplesmente em função da existência do curso noturno de licenciatura.

Outro destaque que fazemos é em relação a quantidade de geógrafos formados que não atuam em sua área de formação, considerando um universo de 60 sujeitos, temos 10 sujeitos que atualmente exercem funções não ligadas as suas carreiras acadêmicas.

Assim, ao retomarmos os objetivos traçados para esta etapa de análise dos questionários - definir um perfil do egresso; iniciar contato com possíveis sujeitos para as entrevistas; listar as atuais atividades profissionais dos egressos e verificar a possibilidade de uma especialização inicial caracterizada pela opção do sujeito em obter apenas um diploma dentre as opções oferecidas pela instituição – podemos considerar que foram atingidos plenamente, ainda que a hipótese de uma especialização que se dê já no ingresso do estudante ao curso de graduação, tenha sido negada.

9.2 Reconhecimento e Identificação dos Processos Formativos

A segunda etapa de análise dos questionários consiste na identificação e reconhecimento por parte dos sujeitos de quais foram os principais processos formativos de sua trajetória de graduação.

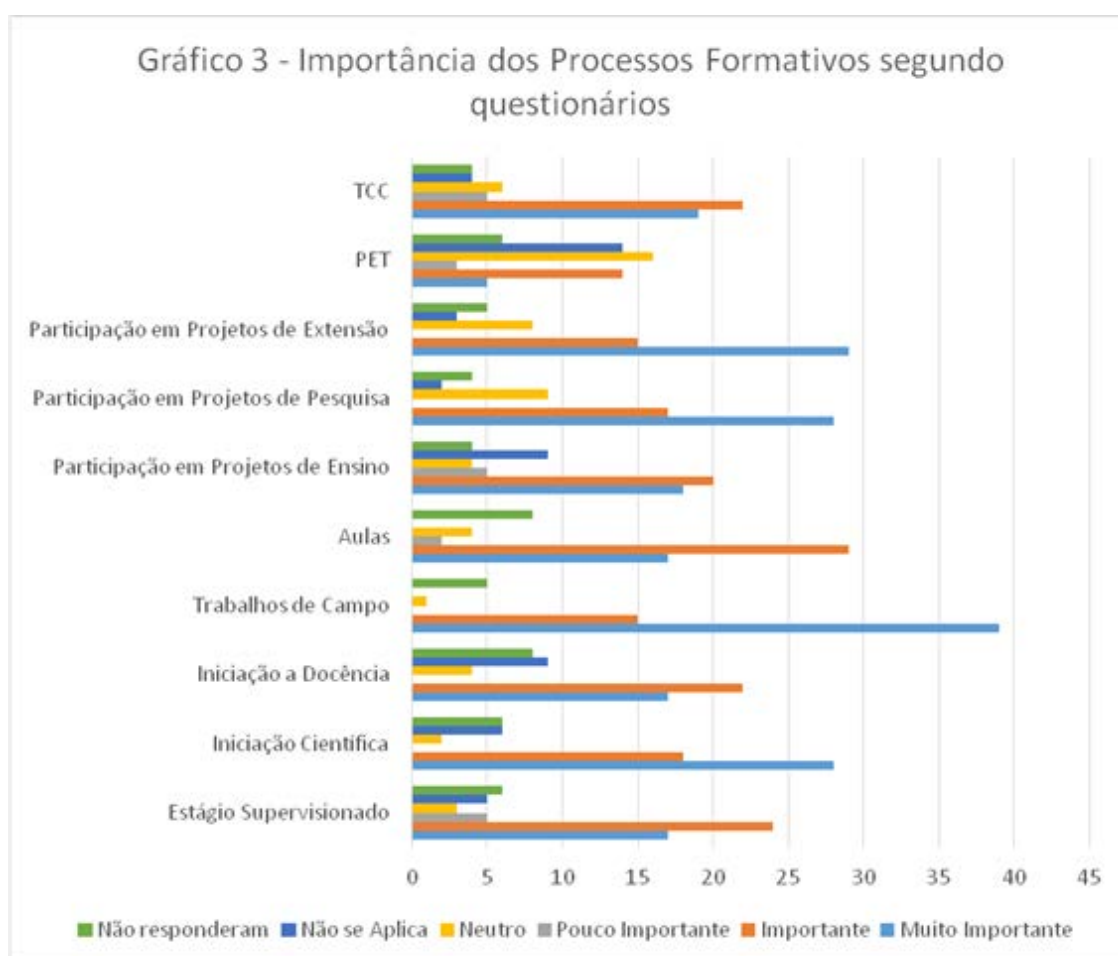
Nesta etapa do questionário foram realizadas 4 perguntas, sendo uma fechada e três abertas, visando fazer com que o sujeito resgatasse nas respostas quais elementos foram cruciais em sua formação e para quais ele deu mais destaque em seus processos de iniciação científica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou inserção em projetos de extensão.

Na primeira questão, por se tratar de uma questão fechada indicamos possíveis processos formativos e pedimos aos sujeitos que os classificassem de acordo com a importância em sua trajetória pessoal. A análise do gráfico resultante das respostas desta questão será base para a análise das questões abertas que compõe esta etapa do questionário.

Os processos apresentados foram: estágio supervisionado, iniciação científica, iniciação a docência, trabalhos de campo, aulas, participação em projetos de ensino, de pesquisa de extensão, Programa de Educação Tutorial (PET) e TCC. Tais processos formativos foram escolhidos com o objetivo de traçar um panorama geral das atividades desenvolvidas pelos estudantes durante seu período de graduação. Entretanto, cabe

destacar que uma das falhas identificadas por um dos sujeitos foi à ausência da participação em movimentos estudantis entre as opções apresentadas, tida pelo sujeito que apresentou esta falha como uma atividade de extrema importância na ação do futuro professor ou bacharel enquanto sujeito político.

As informações obtidas nesta questão, são extremamente amplas e apresentam grande riqueza de dados para análise, e podem ser observadas no gráfico 3 abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na aplicação dos questionários

O estágio supervisionado foi classificado pelos sujeitos principalmente como muito importante e importante, e ao seres questionados a respeito das disciplinas de maior importância em sua trajetória formativa, o estágio supervisionado apareceu em 16 respostas, e foi apontado como um dos elementos de maior importância na ação docente dos sujeitos.

Algumas críticas foram feitas ao modo como a disciplina é ministrada e como são realizadas as atividades nas escolas, cabe destacar que o modelo de estágio adotado

pela UNESP é orientado pelas diretrizes do MEC, embora conte com um diferencial da existência de aulas durante as horas de estágio, que não são realizadas somente nas escolas, possibilitando assim aos alunos um espaço onde ocorra a relação entre a teoria e a prática.

O estágio poderia ser um espaço privilegiado para a construção dessas estratégias. Não defendemos que, ao estagiar, os alunos se tornem um pesquisador. Ao experimentar esse contato com a escola, eles teriam oportunidades além de observar fatos da escola, poderiam ter elementos para refletir sobre o que estão estudando na universidade. Dentro dessa perspectiva, o estágio é um campo de pesquisa em que esses alunos aprendem o ofício de pesquisador.

O contato com as situações reais das escolas – mediados pela postura problematizadora e investigativa – é, pois, fundamental para a formação dos futuros professores. A observação, e o registro das práticas que nelas ocorrem, possibilitará ao aluno da graduação, a articulação entre teoria e prática. O contexto escolar passa a ser visto como um lugar complexo, que merece ser analisado a partir dos referenciais teóricos estudados na universidade. O momento do estágio proporciona aos estagiários o exercício da pesquisa: ao compreender o modo como o conhecimento é produzido e distribuído terá mais elementos para se assumir como ator/produtor dos processos educacionais.

Para que o estágio possa ser esse espaço de construção de conhecimento, algo é fundamental: o estabelecimento de um diálogo entre a escola e a universidade. Sem esse diálogo, tudo que foi dito/defendido fica apenas no discurso escrito. Como o aluno relacionará o que vê na escola e o que discute na universidade, se não pode ver e ler “as entrelinhas” do que está sendo observado? Para vê-las será necessário que fique um determinado tempo na escola e que tenha possibilidades reais de registrar os eventos que lá ocorrem.

Além disso, só conseguimos registrar processos, quando podemos acompanhá-los, principalmente, quando estabelecemos parcerias de trabalho com a escola. Ou seja, sem parcerias reais, sem diálogo, sem idas e vindas às escolas e à universidade, toda essa proposta/visão de estágio fica comprometida. Logo, ou aprendemos a “conversar” com as escolas, trabalhando esse diálogo ou o eixo principal dos cursos de Licenciatura – o estágio – ficará comprometido.

Tardif (2002), no livro *Saberes docentes e formação profissional*, discute quais

os conhecimentos e as habilidades que os profissionais da educação, em especial, os professores, mobilizam nas salas de aula e nas escolas a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas, e esses conhecimentos são adquiridos. Ao definir, o que seria a epistemologia da prática profissional, entre outros aspectos, aponta a importância de os pesquisadores universitários ao realizarem seus estudos sobre a prática educativa, deveriam:

“sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largarem seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham para ver como eles pensam e falam como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc.” (p. 258).

Nesse sentido, para Tardif (2002), as pesquisas deveriam buscar uma aproximação com os espaços escolares com a intenção de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores. Segundo o autor, o discurso da universidade ainda está mais voltado para que o professor devesse ser ou fazer do que para o que ele faz e por que o faz.

Zcheiner e Pereira (2005), no texto “Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social”, afirmam que infelizmente ainda presenciamos a desconexão entre as ações escolares e as acadêmicas; por isso, a importância da construção de alianças entre essas duas instâncias institucionais para a melhoria da educação. Para os autores, o envolvimento dos profissionais das escolas em discussões acerca do significado e da importância das investigações desenvolvidas nas universidades e demais instituições poderia acontecer a partir de três estratégias:

- 1- *Por meio do desenvolvimento de pesquisas em colaboração com os professores nas escolas;*
- 2- *Por meio do envolvimento dos profissionais das escolas em discussões sobre o significado e a importância das investigações desenvolvidas nas universidades;*
- 3 – *Por meio do apoio a projetos de pesquisa-ação desenvolvidos por educadores.*

Zeichner (2010), em seu texto “Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades”, usando o conceito de “terceiro espaço”, discute várias experiências em

andamento em programas formativos nos Estados Unidos, promissoras quanto à qualificação da aprendizagem docente nos cursos de formação de professores.

Para o autor, a ideia de um terceiro espaço no campo da formação docente vem da teoria do hibridismo e significa a criação de espaços híbridos, ou seja, que reunissem professores da educação Básica e do Ensino Superior.

Segundo Zeichner:

Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em eu uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo. (Zeichner, 2010, p.486).

Além de o terceiro espaço criar possibilidades para a junção do conhecimento prático com o acadêmico, sem que nenhum se sobreponha ao outro, ele disponibiliza novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. Logo, a criação de terceiros espaços envolve “uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação” (Zeichner, 2010. p. 487).

Pensamos, também, que o estágio curricular poderia estruturar-se como espaço híbrido no qual ambas as instâncias participam da construção da identidade docente, tanto do professor da escola quanto do professor universitário.

O segundo elemento formativo apontado foi a iniciação científica, onde pudemos observar que não ocorreu em nenhum dos questionários a resposta ‘pouco importante’, mas que aumentaram o número de pessoas que consideraram neutra ou não realizaram iniciação científica, entretanto, a importância do desenvolvimento do projeto de pesquisa por parte dos estudantes ainda se apresenta como muito importante para a grande maioria dos sujeitos. Apesar de que os processos de IC vivenciados parece não compor de fato a proposta formativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso dentro da sua dinâmica curricular.

O indicador da iniciação científica nos oferece, também, o primeiro indício de uma especialização formativa, uma vez que a análise dos questionários demonstra claramente que os sujeitos tendem a apontar grande importância as disciplinas

ministradas por seus orientadores, ou disciplinas cuja temática corresponde as áreas de estudo apontadas em seus temas de iniciação científica. Outro dado importante para a constatação de uma especialização formativa se dá ao analisarmos que de todos os sujeitos que apontaram terem realizado mais de um projeto de iniciação científica, aproximadamente 85% dos sujeitos realizou iniciações científicas na mesma área de estudo, ou com o mesmo tema de trabalho. Entendemos que aos sujeitos que objetivam uma carreira acadêmica a dedicação a um tema exclusivo é uma prática comum, e aqui refletimos até que ponto tal prática é positiva nos anos de formação inicial? Se por um lado auxilia o aluno no foco de uma temática durante seu processo formativo, por outro limita possíveis encaminhamentos, aprendizagens e inserções em outros temas igualmente importantes para a sua formação junto ao fato da desvalorização da ação interdisciplinar do professor formador em ações de ensino, pesquisa e extensão.

O tópico seguinte diz respeito à iniciação à docência, aqui considerada como atuação em projetos PIBID, inserção profissional como professor eventual, e embora a atuação como professor eventual seja considerada por alguns como uma experiência *‘traumática’*, em virtude da maneira como se dá a inserção do professor eventual no ambiente escolar, da pouca afinidade com a disciplina que será ministrada e da relação desenvolvida entre alunos e professores eventuais, tal atividade ainda é considerada importante para facilitar a formação do sujeito enquanto professor atuante e destacada como *“uma experiência formativa completamente diferente dos estágios, por assumirmos sozinhos uma sala que ainda não é nossa”*.

O tema seguinte dizia respeito aos trabalhos de campo, cuja importância é praticamente uma unânime entre os sujeitos. O campo apresenta uma importância histórica na formação do geógrafo, em especial do geógrafo egresso da UNESP-Rio Claro, que se caracteriza por ser um curso que visava integrar diferentes geografias através das relações destas com o meio. Entretanto, como pontuado em um dos questionários, nota-se a ausência de aspectos práticos em algumas disciplinas, ao afirmar-se por exemplo que *“as disciplinas da geografia são praticamente todas importantes, porém acredito que para melhor aproveitamento de algumas faltem aulas práticas e trabalhos de campo”*.

Além do histórico do curso, cabe destacar a proposta de formação presente no Projeto Político Pedagógico atual, que se propõe a formar geógrafos críticos e hábeis a

entender o espaço de maneira ampla (UNESP, 2005). Entretanto, o que se observa na realidade do curso nos últimos anos e no período de análise é uma redução dos trabalhos de campo e das verbas disponibilizadas para estes, em função de um projeto de universidade exposto em documentos institucionais, como o PDI, que pode não contemplar os mesmos objetivos que os PPP do curso apresenta para a realização desta ciência. No decorrer desta pesquisa foram observados muitos pontos positivos e muitos pontos negativos na constituição deste curso de formação de professores, a redução dos trabalhos de campo é tida como um dos pontos negativos, uma vez que entendemos que formar um geógrafo sem campo é como tentar formar uma casa sem bases. Não se pode esperar que o geógrafo, seja ele bacharel ou licenciado esteja apto a interpretar, analisar ou ensinar sobre fenômenos que ele não aprendeu na correlação da teoria com a prática.

A respeito das aulas, embora a primeira vista seja um elemento crucial em qualquer processo formativo, não havendo a necessidade de maiores explicações a respeito de sua necessidade em um contexto universitário, entretanto alguns dos questionários apontam insatisfação dos egressos com a organização e andamento das disciplinas, são apontados como principais motivos para uma influência reduzida das aulas em seu processo formativo principalmente: *“docentes que não possuíam de fato a capacitação para ministra-las”, “conteúdo pouco organizado e desatualizado”* e uma das respostas afirma que *“avalio que apenas 50-60% das disciplinas que cursei contribuíram de alguma forma, creio que o aproveitamento seria melhor se a quantidade de disciplinas obrigatórias fosse reduzida”*.

No que diz respeito a relação dos sujeitos com a quantidade de disciplinas obrigatórias no curso, cabe destacar que embora no âmbito desta pesquisa, ao analisarmos a relação dos sujeitos com as aulas que tiveram durante a graduação buscamos observar principalmente a relação traçada entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas e os demais processos formativos aos quais os sujeitos tenham realizado em sua graduação, para deste modo verificar a existência de uma especialização através das similaridades nas temáticas desenvolvidas.

Ao analisarmos as respostas dos sujeitos a respeito das aulas, três fatores são bastante destacados: a existência de um processo onde o sujeito tende a valorizar nas disciplinas as áreas de seu interesse em pesquisa; a importância do professor orientador neste processo de especialização; e finalmente, a ideia generalizada de que as disciplinas pedagógicas são consideradas alheias ao conteúdo geográfico. Falaremos

agora a respeito de cada um destes pontos separadamente.

A respeito da valorização de disciplinas cujo assunto apresente alguma similaridade com a temática trabalhada em projetos de pesquisa, 32 sujeitos destacaram em seus questionários que a disciplina que norteava seu TCC, ou a disciplina ministrada por seu orientador foi crucial em sua formação. Cabe destacar, que neste momento temos que diferenciar o interesse em um tema particular em função da afetividade e reconhecimento com a temática (RIOS, 2000) do interesse único em apesar um tema, em detrimento dos demais assuntos referentes à ciência. É correto que um geógrafo inicie sua formação dedicando-se apenas ao estudo da climatologia, ou do ensino, ou da geografia política? O modelo de universidade que incentiva esta prática está realmente formando geógrafos aptos a interpretar os espaços e as diversas relações presentes nele?

Estamos lidando com um curso que forma professores de uma ciência ampla, de características integradoras e em algumas situações generalistas, e notamos que 50% dos egressos deste curso, ao responderem ao questionário pontuaram a importância de apenas uma das áreas estudadas por esta ciência. Relembrando também o fato de que 50% dos entrevistados atuam como professores, que devem estar aptos a ensinar com competência não somente sua área de interesse específico.

Neste contexto, destaca-se o papel do professor orientador na formação inicial do graduando, em aproximadamente 20% dos questionários ao serem perguntados a respeito das disciplinas cursadas os sujeitos relacionaram não somente o conteúdo presente na disciplina, como também a prática e as ações do professor responsável por ministrá-las, e destes 20%, aproximadamente 15% afirmaram ser orientados pelos professores que ministravam tais disciplinas.

A ação dos professores reflete nos alunos tanto nos aspectos positivos como nos aspectos negativos, como observado na transcrição das respostas⁶ *“Na minha opinião as disciplinas A, B e C foram as melhores, em razão de professores como 1, 2 e 3.”; “A maneira como a professora X organizava suas aulas foi muito importante no desenvolvimento dos meus estudos sobre o tema no TCC”; “considero importantes todas as disciplinas da professora E”; “não acho que as disciplinas D e E sejam proveitosas, pois não considero o professor Z apto para ministrá-las”; “gostei muito da disciplina T, mas cursei em 2009 quando não foi ministrada pelo professor Y que é*

⁶ Por questões éticas, neste momento, optamos em retirar os nomes das disciplinas e dos professores.

responsável por ela”.

Pensando nisto, destaca-se que o papel do orientador neste processo de especialização formativa é central, como relatado no questionário *“por conta das aulas de estágio supervisionado conheci meu orientador, e até o momento desenvolvo pesquisas com ele, principalmente de caráter pedagógico-geográfico”*, como podemos ver cabe a este professor entender que embora ele tenha seus motivos para se dedicar exclusivamente as pesquisas em apenas um assunto, tal prática pode não ser tão sadia para seus alunos de graduação.

Por fim, destaca-se nos questionários a percepção dos egressos de que o curso é composto por disciplinas ‘da geografia’ e disciplinas ‘da licenciatura’ a respeito disso, Giroto afirma:

“Mas, sobretudo, esta divisão revela e expõe uma geografia também fragmentada, que ao não fazer crítica a esta nova divisão, contribui para reproduzir um modelo de ciência especializado e a favor da mera reprodução do capital. Além disso, quando nos deparamos com o que de fato ocorre nos cursos de Licenciatura podemos perceber que apesar do discurso a favor da especificidade que representa a formação de professores (especificidade esta que justificaria a criação de um curso de licenciatura) o que temos visto é que o mesmo ainda não constituiu uma identidade. No interior do saber mercantilizado, a licenciatura surge como um mero saber técnico, no qual o ensino e a pesquisa são pólos distantes e desconectados” (Giroto, 2009, p.214)

Neste caso, ao reafirmarmos este discurso reafirmamos a prática e o discurso dos cursos de formação 3+1, que definem que a formação de professores independe das áreas de ensino, pois deve ser pensada desvinculada dos conteúdos específicos.

Os pontos de análise seguinte, dizem respeito a participação nos projetos de ensino e extensão.

Dentre os projetos apontados como importantes para a formação dos sujeitos destacam-se o cursinho Práxis/ATHO, o Projeto de Educação de Jovens e Adultos, a Companhia Éxciton, o programa de Coleta Seletiva e o grupo de teatro Bumba Meu Baco por possibilitarem contato com o processo de planejamento e atividades com alunos- em alguns casos fora do ambiente universitário. Tais projetos destacam-se no campus de Rio Claro por seu histórico e atuação além dos muros da universidade, e ainda que em algumas situações assumam uma concepção de extensão crítica, pode-se afirmar que a existência da extensão é de extrema importância para a constituição de diferentes processos formativos no contexto universitário.

Neste sentido, a inserção da extensão como função acadêmica acena com uma nova epistemologia que estaria valorizando os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico. Derruba a tese da neutralidade da ciência e assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários. Reconhece a dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção

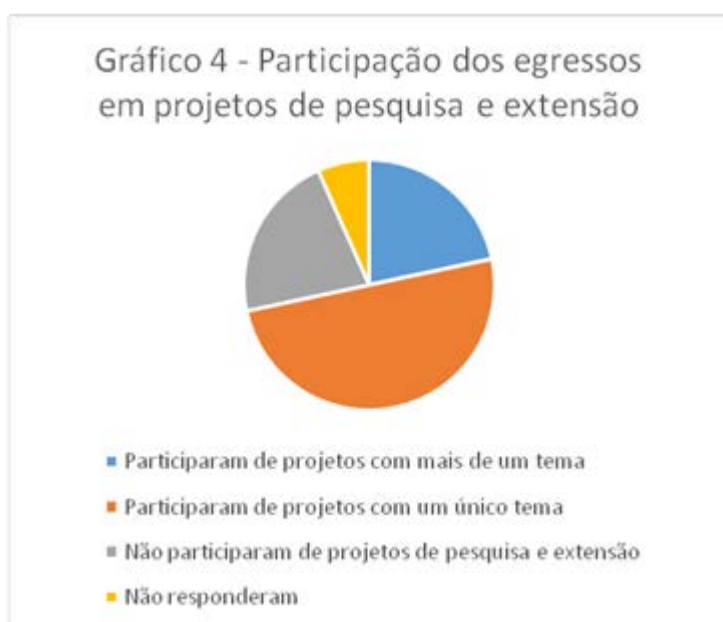
Quanto à participação nos projetos de pesquisa, nos deparamos com três fatores interessantes: a pouca modificação das temáticas de estudo na trajetória formativa dos estudantes, a forte relação com as agências de fomento à pesquisa e os aspectos positivos do intercâmbio entre diferentes universidades.

Iniciando pelo intercâmbio entre as diferentes universidades, 6 entrevistados afirmam terem participado de projetos colaborativos entre diferentes instituições de ensino ou pesquisa, destes 6, dois continuaram a parceria com as instituições após o término da graduação. O intercâmbio, neste caso, destaca-se como uma possibilidade de ter contato direcionado com diferentes metodologias de ensino, pesquisa e extensão e com temáticas com pouco espaço de estudo no curso de graduação de origem do sujeito. A prática do intercâmbio estudantil, embora comum para estudantes da UNESP em função do projeto de universidade adotado por essa instituição, demonstrou, de acordo com os egressos que puderam participar de projetos de intercâmbio no Brasil ou no exterior, ter sido uma experiência muito enriquecedora nos aspectos pessoais e acadêmicos.

A respeito da relação entre as práticas de pesquisa e as instituições de fomento, embora não possamos negar a importância destas agências no desenvolvimento das pesquisas no país, cabe destacar a preocupação dos autores com o incentivo de algumas agências a temas específicos, deve-se lembrar que a função da universidade é atender demandas da sociedade não favorecendo temáticas que atendam somente a interesses de mercado.

Por fim, analisamos a participação dos sujeitos nos projetos de pesquisa, ensino e extensão em relação a temática desenvolvida nos projetos. Os dados a cerca disto, podem ser observados no gráfico 4 abaixo.

Como podemos notar, a participação nestes projetos, que representam grande parte dos processos formativos exteriores as salas de aula são principalmente dedicadas a projetos que tenham um único tema, ainda que o sujeito tenha participado de mais de um projeto, nota-se que a participação indica um processo de dedicação exclusiva do sujeito a áreas específicas, trata-se de uma demonstração clara do processo de especialização formativa no qual estão inseridos os egressos do curso de geografia da



UNESP- Rio Claro, deste modo, concluímos aqui que a primeira pergunta de nosso projeto de pesquisa possui uma resposta positiva, existe sim, um processo de especialização formativa nesta instituição. O entendimento de seus efeitos na prática docente dos sujeitos, será analisado com maiores detalhes na etapa de

realização das entrevistas.

O processo formativo seguinte, diz respeito a participação no grupo PET.

Os grupos PET existem dentro das universidades públicas brasileiras desde 1950 e surgiram inicialmente com o objetivo de formar futuros docentes universitários (Brasil, Ministério da educação) no curso de Geografia da UNESP Rio Claro o programa busca a integração dos processos de ensino, pesquisa e extensão através do desenvolvimento de projetos concomitantes.

Para Azevedo e Andrade (2012) pensar em indissociabilidade no ensino, pesquisa e extensão exige que a tomemos numa perspectiva crítica que na visão de Rays (2003) romperia com a cultura dissociativa entre os componentes curriculares havendo na concepção de universidade e na organização curricular papéis valorativos e específicos do ensino, da pesquisa e da extensão incorporados e introjetados na

dinâmica formativa dos futuros profissionais. Assim quando refletimos sobre a indissociabilidade na verdade temos que refletir acerca da problemática e da cultura pedagógica universitária.

No total dos 60 questionários obtivemos 9 ex-petianos, que foram unânimes ao destacar a importância do programa em sua trajetória formativa, destacando a importância do aprendizado através do planejamento coletivo e dos processos de discussão de leituras. Outros questionários pontuaram a importância do programa para o curso de geografia através da organização de eventos e mini-cursos que possibilitam espaços de discussão e contato com professores e palestrantes de diversas partes do país.

O TCC surge como último elemento formativo na análise dos questionários, e embora se destaque a importância do projeto de pesquisa para a conclusão do bacharelado, fica claro que a ausência deste elemento formativo para os cursos de licenciatura representa uma falha na formação dos sujeitos que futuramente deverão realizar pesquisas e planejamentos para suas atividades em sala de aula.

Há nesse sentido a idéia de quem faz licenciatura não precisa desenvolver os saberes da pesquisa, pois os bacharéis devem fazer pesquisa e os licenciandos “apenas” darão aula.

Mais uma vez o ato profissional de ser docente é visto como algo de menor valor e prestígio .

Compreender as interfaces, interconexões e inter-relações entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para a organização do planejamento, desenvolvimento e avaliação das próprias atividades curriculares sendo condição primeira para nortear as práticas cotidianas do ensino superior.

Infelizmente temos percebido que há muito tempo vem ocorrendo no cotidiano universitário à hierarquização de algumas atividades em detrimento de outras nos levando a buscar entender a origem dessa dissociação e o quanto isso tem provocado práticas distorcidas na ação profissional de professores, alunos, funcionários e gestores.

9.2 Domínio Pedagógico

A terceira etapa de análise dos questionários dizia respeito ao domínio pedagógico dos sujeitos e a influência dos profissionais e processos do curso de graduação na prática docente daqueles que atuam como licenciados.

Para tal análise foram feitas três perguntas que diziam respeito: às necessidades

de um professor para uma boa prática docente; a ação docente dos professores do curso em relação aos conteúdos pedagógicos e ao tratamento pedagógico dos assuntos da Geografia e as relações entre os processos formativos do curso e suas atuais atividades profissionais.

Ao serem questionados a respeito das características mais importantes no trabalho docente os principais destaques são a respeito do conhecimento e domínio dos conteúdos, capacidade de utilização de diferentes metodologias em sala de aula e melhor discussão dos conteúdos nas disciplinas consideradas de caráter pedagógico, como sintetizado na resposta transcrita abaixo.

“A iniciação a docência é muito importante, claro que observar as aulas tem o seu valor didático, mas o mais importante sem dúvidas é que o aluno possa praticar a docência, vivenciar os desafios de uma sala de aula, poder preparar materiais didáticos, avaliações, etc. Além disso, é muito importante que as matérias do curso normal de geografia, as ditas ‘não pedagógicas’ mas que fazem parte da licenciatura cumprissem seu papel de trazer para o ambiente da sala de aulas as práticas didáticas referentes ao conteúdo da disciplina”.

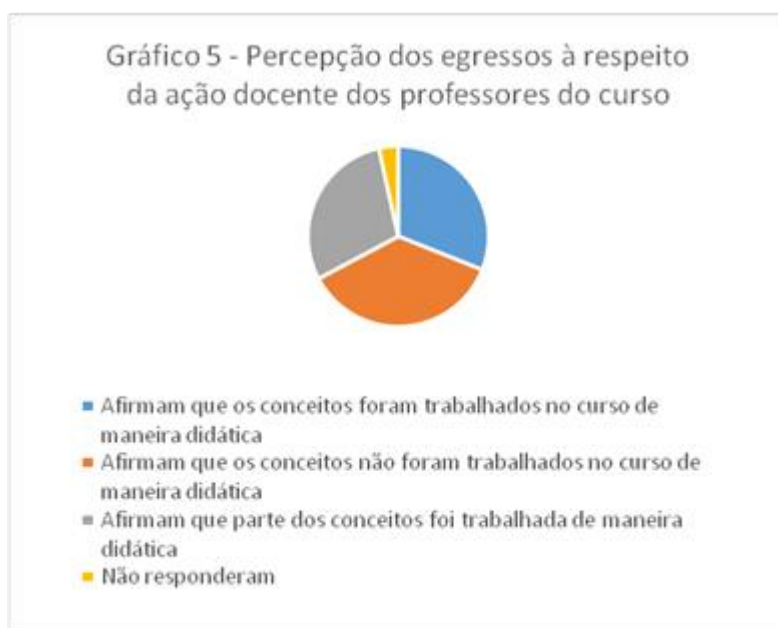
Este aspecto é importantíssimo, pois traz uma importante reflexão de que o professor universitário precisa aprender a ensinar de tal forma que seu ato profissional não fique pautado apenas na sua ação como pesquisador que em muitos casos não contribui inclusive para a qualificação da sua docência

Destaca-se entre os questionados também aspectos como ação política, conhecimento da legislação, necessidade de boas condições de trabalho, dedicação, paciência, criatividade e saúde mental.

Uma das respostas sintetiza a necessidade do professor de estar apto a trabalhar com os alunos, conteúdos que não necessariamente estejam vinculados aos currículos oficiais, pois o professor *“precisa ter em mente que a prática docente está intimamente ligada à formação cidadã e que o professor não tem o direito de privar um jovem do conhecimento, seja este qual for”*, tal resposta se destaca na análise dos questionários ao reforçar uma das premissas que orientou a realização deste trabalho, pois acreditamos que o professor precisa estar apto para construir coletivamente com seus alunos os conhecimentos a respeito dos mais diversos aspectos associados (ou não) a sua área de formação.

Por fim, foi apontada pelos sujeitos a necessidade de um projeto de ensino que seja contínuo, e que deste modo oriente uma ação contínua dos sujeitos formados. Fica claro que a práxis não deve ser apenas uma palavra usada nos trabalhos e discursos, pois a necessidade desta ao pensarmos o curso de formação e a ação dos professores no ensino básico e superior é gritante, principalmente se realmente nos dedicamos a uma proposta de formação que seja crítica e emancipadora, como afirmado constantemente no projeto político pedagógico do curso de geografia da UNESP-Rio Claro.

“Ser sujeito de um projeto de ensino contínuo, e ter durante a graduação um projeto de ensino para ser desenvolvido nos estágios supervisionados, pois auxilia na compreensão de que ensinar é um processo contínuo e conexo. Ter o embasamento teórico universitário só será válido com a presença do discente na escola. Acredito muito na práxis” (Resposta retirada de um dos questionários respondidos pelos egressos).



A respeito da maneira como os conteúdos foram trabalhados na graduação e da relação desta com sua atual prática profissional, as opiniões dos sujeitos se dividem de maneira igualitária, como pode ser observado no gráfico 5 ao lado. Destaca-se entre os

questionados pontos em que os professores influenciaram positiva ou negativamente em sua prática docente, mas de maneira geral mesmo que em alguns momentos tenham sido considerados maus professores, são considerados por parte dos questionados como *“um exemplo do que não pretendo ser”*.

É importante pontuar que os sujeitos foram questionados a respeito da clareza de esclarecimento dos conteúdos e a respeito da forma com que foram trabalhados durante as aulas, deste modo afirmar que os conteúdos foram trabalhados de maneira didática,

implica afirmar que foram esclarecidos e discutidos de maneira a possibilitar o trabalho com tais conteúdos não somente como fim do processo de aprendizagem, mas também como meio para a discussão de novos conteúdos, resultando em um processo de aprendizagem conexo e contínuo durante a graduação.

Os egressos destacaram o comprometimento dos professores com o curso e com a ciência “*apesar de disputas departamentais*”, o comprometimento de alguns professores com o preparo de aulas e em trabalhar principalmente com alunos que tenham dificuldade com a temática estudada.

Em relação a influência das ações docentes na universidade na prática dos sujeitos, ainda se nota que a recai sobre as disciplinas pedagógicas o encargo de que sejam ‘*as que são responsáveis pela formação enquanto professor*’, desvinculando novamente das disciplinas geográficas a responsabilidade de se trabalhar o ensino de seu próprio conteúdo.

Cerca de 10% das respostas pontua a dificuldade de aprofundar discussões com o professor em função da grande quantidade de ‘*professores contratados*’, referindo-se neste caso aos professores, e alunos de pós-graduação contratados em regime temporário, como bolsistas ou até mesmo como conferencistas, não mantendo um vínculo duradouro com a instituição de ensino superior. Em um dos questionários foi inclusive comentado que uma das professoras contratadas foi uma das grandes influências positivas do sujeito, por ser também professora da rede pública e trazer para as aulas de estágio supervisionado experiências de seu cotidiano na escola.

Entretanto, cabe destacar que esta é uma experiência positiva entre diversas dificuldades pontuadas pela falta de professores que sejam contratados efetivamente pela UNESP e aptos a desenvolverem trabalhos contínuos com os alunos em sala de aula, bem como orientar projetos e trabalhos de extensão.

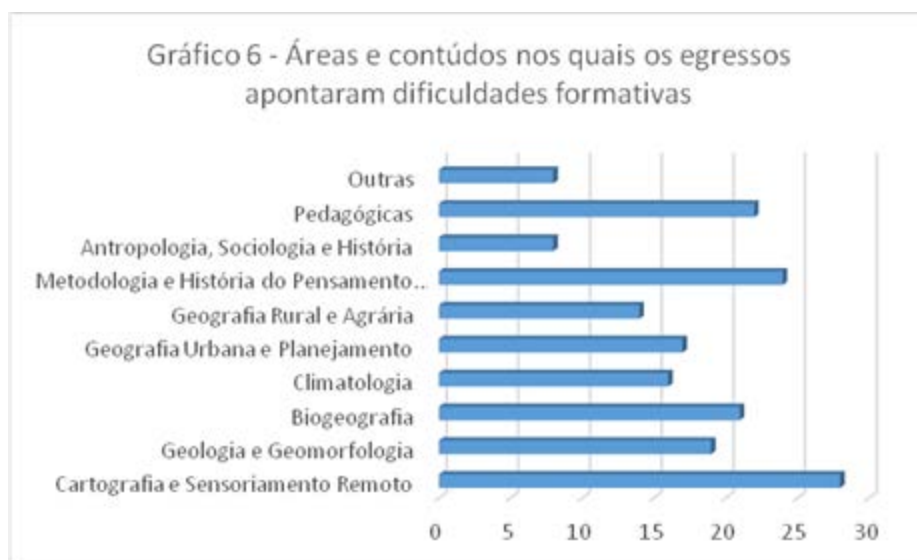
Domínio Conceitual

A última parte da análise dos questionários buscava trabalhar com as respostas dos sujeitos referentes ao domínio que consideram ter obtido durante o curso de graduação a respeito das grandes áreas do conhecimento geográfico.

Para tanto, foram realizadas duas questões pedindo para que pontuassem quais áreas tiveram dificuldades e dentro desta área quais conceitos julgaram não terem aprendido bem e consideraram difícil trabalhar com seus alunos.

Além da análise das respostas gerais das questões, foram realizadas análises individuais dos questionários, para observar a co-relação existente entre as áreas nas quais apresentaram dificuldades e as áreas as quais dedicaram maiores esforços em seu processo formativo.

Deste modo, podemos observar um efeito primário da especialização formativa, novamente ressaltando que ao trabalharmos o conceito de especialização formativa não estamos considerando somente os esforços dedicados a uma área de estudo em função da afetividade do sujeito com o tema, mas sim observando como essa trajetória de dedicação exarcebada influenciou no contato do sujeito com as outras áreas de conhecimento que compõe a ciência geográfica.



Fonte: dados obtidos em questionários, gráfico elaborado pela autora

No gráfico 6, acima, são indicadas quais áreas os sujeitos indicaram maiores dificuldades formativas.

Nota-se que as áreas de maior destaque são a cartografia e o sensoriamento remoto, metodologia e história do pensamento geográfico e disciplinas pedagógicas.

Na área de cartografia e sensoriamento remoto as principais dificuldades apontadas são em relação a utilização das novas técnicas, dos softwares utilizados durante as aulas, da prática do sensoriamento remoto, das atividades práticas nas aulas de cartografia, utilização efetiva de GPS, aplicabilidade das novas tecnologias e conteúdo matemático necessário para a realização das aulas.

É importante ressaltar que a cartografia, atualmente é parte crucial no andamento das temáticas abordadas na geografia escolar, principalmente nos conteúdos organizados de acordo com o currículo do Estado de São Paulo, um índice de tantos alunos que apresentam dificuldades formativas nesta área é preocupante se pensarmos que estas dificuldades e mal entendidos serão reproduzidos na prática cotidiana destes sujeitos nas escolas.

Em geologia e geomorfologia, as dificuldades se destacam em relação a quantidade de aulas teóricas e a necessidade de mais aulas práticas e trabalhos de campo para o bom entendimento dos conteúdos, destacam-se dificuldades nos conteúdos de sistemas de referências, topografia, relação com a pedologia e influência do clima no modelado, destaca-se também, relacionado a cartografia, a dificuldade de utilização dos sistemas de AutoCad nos trabalhos desenvolvidos para áreas de estudo geomorfológico.

Na área de biogeografia as dificuldades são destacadas de maneira mais generalista, sem pontuar muitos conteúdos específicos. Um dado relevante para a análise desta área é que apenas 1 dos 60 entrevistados realizou pesquisas em Biogeografia durante sua graduação. Ao pontuarem as dificuldades os sujeitos apontam principalmente o período do curso em que a disciplina está localizada, pois consideram uma área muito complexa para ser ministrada no primeiro ano de graduação, podendo ser melhor aproveitada ao final do curso.

Em climatologia as dificuldades surgem principalmente em função das dinâmicas de aula, que são consideradas maçantes pelos egressos, os temas apontados são circulação geral da atmosfera, classificação climática e dinâmicas atmosféricas de modo geral, os egressos afirmam também que a disciplina apresenta muitos conteúdos que são trabalhados no ensino fundamental e médio, mas que para melhor entendê-los e explicá-los seria necessário que a disciplina durasse mais do que um semestre.

Em geografia urbana e planejamento novamente os egressos apresentam dificuldades em virtude das dinâmicas de aula, pontuam a necessidade de diferentes embasamentos teóricos para entender a geografia urbana, as dificuldades de relacionar a geografia urbana e o planejamento urbano, foi pontuada por 4 egressos a dificuldade em função da disciplina ministrada por um professor contratado em regime temporário que não possuía conhecimentos a respeito do conteúdo, e reforçada a necessidade de um trabalho de campo na disciplina de planejamento urbano.

Na área de geografia rural e agricultura, os alunos apontam novamente o

problema em relação as dinâmicas de aula, necessidade de revisão das ementas de disciplina e conteúdo programático que julgam desatualizados, e 3 alunos afirmam ainda possuírem dificuldades de realizar uma análise geográfica das questões rurais. Um dos alunos reconhece possuir dificuldades nesta área por não ter dedicado ao longo da graduação atenção necessária ao tema que compõe parte do projeto de curso no qual foi inserido, *“Quando cursei Território e Agricultura, já no último ano, pude concluir que não sabia nada sobre o tema. Não busquei estudar o assunto ao longo do curso e nunca dei a devida atenção a temática.”*.

Na área de metodologia e história do pensamento geográfico os egressos apontam dificuldade em estruturar uma pesquisa, diferenciar escolas geográficas e entender a aplicabilidade das diferentes metodologias de pesquisa, julgam que a dificuldade é principalmente em função das disciplinas que trabalham com o assunto serem ministradas no primeiro ano e de maneira condensada.

De modo geral, os egressos que afirmaram terem dificuldades formativas com a área de metodologia de pesquisa e história do pensamento geográfico são unânimes em afirmar que as dificuldades os acompanharam ao longo de todo o processo de graduação *“...nada fez sentido para mim, o que foi um grande problema ao longo do curso, é muito importante saber qual escola embasa tudo aquilo que você está lendo, pensando e escrevendo em sua pesquisa, o método então nem se fala, como escrever bem sobre um método se não se sabe com firmeza nada sobre isso?!”*.

Nas áreas de Antropologia, Sociologia e História os alunos não pontuaram conteúdos específicos nos quais tiveram dificuldades, mas 6 alunos pontuaram que o tratamento que se dá a história no curso de Geografia da UNESP – Rio Claro é *“risível, uma vez que ela é completamente desconsiderada como ciência-irmã e possível auxiliar na análise dos fenômenos geográficos”*. Neste sentido, é importante ressaltar que estamos trabalhando com outras ciências, que auxiliam na formação do geógrafo crítico proposto pelo PPP deste curso, não podemos esperar do curso de graduação em geografia que forme antropólogos e sociólogos, mas sim que possibilite ao geógrafo utilizar-se da antropologia, sociologia e história em suas análises geográficas.

Nas disciplinas pedagógicas as dificuldades pontuadas pelos alunos são referentes à pouca aplicabilidade dos conteúdos ensinados em didática e psicologia, ao fato de as aulas serem distantes do conteúdo geográfico, das disciplinas serem mal-sistematizadas e sem continuidade e o pouco entendimento dos processos cognitivos.

De modo geral, reforça-se a idéia de que os assuntos pedagógicos não se vinculam a geografia, e recai sobre este grupo de disciplinas realizar a ponte entre a universidade e a escola, onde os alunos aprendem os conteúdos e onde eles deverão transmiti-los, reproduzindo novamente uma concepção de ensino tradicionalista e antiquada, desvinculada do projeto de curso ao qual esta instituição se propõe.

Na área indicada como Outras, os alunos pontuaram em 8 ocasiões algumas disciplinas que não contribuíram em nada para a formação dos alunos pois ora se mostravam com pouca relação do conteúdo com o restante do curso; ora o pouco debate a respeito das diferentes leituras indicadas com as atividades propostas.

Concluindo a análise dos questionários, podemos afirmar que esta etapa da pesquisa realizada nos padrões da metodologia de análise do conteúdo, nos possibilita afirmar a existência de um processo de especialização formativa dentro do curso estudado, este processo, se dá em função da estrutura na qual o curso se fundamenta e na relação desenvolvida historicamente entre os conteúdos que são referentes ao bacharelado e a licenciatura. Podemos afirmar que tal especialização tem um efeito bastante nítido nos geógrafos formados nesta instituição, possibilitando trazer algumas reflexões sobre um possível impacto dessa formação que poderá influenciar a ação docente destes sujeitos.

Essa pesquisa traz uma constatação importante de que um curso que forma, em sua grande maioria, professores, mas onde aparentemente a função de ‘formar professores’ recai firmemente apenas sobre um grupo muito reduzido de disciplinas que tenta fazer isso de forma isolada.

10. Análise das Entrevistas

No presente capítulo será abordada a análise do conteúdo obtido através da realização das entrevistas individuais com oito sujeitos egressos do curso de graduação em geografia da UNESP Rio Claro, como explicado no capítulo referente aos procedimentos metodológicos.

Para a realização deste trabalho, foram elaboradas tabelas que compilam em três diferentes dimensões de análise as falas dos egressos, com o objetivo de destacar os aspectos da vida acadêmica dos mesmos, o papel do professor formador no processo de graduação destas pessoas e as contribuições do curso para a atual prática docente destes sujeitos, para organização e discussão teórica dos apontamentos realizados pelos sujeitos, o presente capítulo será subdividido a partir das três dimensões de análise adotadas na construção do trabalho, e em cada uma destas dimensões serão observadas as falas individuais dos sujeitos, bem como uma compilação das falas que se agregam sob aquela dimensão para que possamos contempla-la de maneira ampla, observando em cada um dos aspectos de análise as influências dos processos formativos na prática dos sujeitos.

Ao longo do capítulo utilizaremos apoio bibliográfico e legislativo para melhor explicação dos paralelos traçados a partir da fala dos sujeitos.

Inicialmente devemos demonstrar a composição de nosso universo de análise.

Foram entrevistados oito sujeitos, formados no período entre 2009 e 2010, atualmente todos estão trabalhando em sala de aula, como professores da Rede Estadual de São Paulo, redes municipais ou escolas particulares de cidades que serão indicadas nos casos em que isso ocorra.

Trata-se de um coletivo de professores que atualmente vivencia as dificuldades da inserção profissional na carreira docente, pois são professores com pouco tempo de

sala de aula e que em função desta relação ainda recente com o trabalho pedagógico, estão em constante revisão de suas práticas e do papel social do trabalho que praticam.

Sujeito	Sexo	Ano de Formação	Início da Carreira Docente	Modalidade em que se formou	Escolas em que trabalha

Nas entrevistas, os professores foram questionados a respeito de seus processos de planejamento de aula, da relação que desenvolvem nos espaços de ATPC e planejamento, dos processos formativos que buscaram durante a graduação e a relação destes com o trabalho que hoje desenvolvem, e dos aspectos do curso de graduação que destacam como positivos ou passíveis de modificação no curso de Geografia, na configuração em que realizaram os anos de graduação.

A tabela abaixo sintetiza um panorama geral dos sujeitos entrevistados, e servirá de guia para a análise das falas destes egressos nas dimensões de análise adotadas nesta pesquisa.

S1	Feminino	2010	2011	Bacharelado e Licenciatura	Rede Estadual e Privada de Ensino – Ribeirão Preto/SP
S2	Masculino	2009	2009	Bacharelado e Licenciatura	Rede Estadual de Ensino - SP
S3	Feminino	2009	2012	Licenciatura	Rede Estadual de Ensino – SP
S4	Masculino	2010	2008	Bacharelado e Licenciatura	Rede de Pública de Ensino - DF
S5	Masculino	2010	2012	Bacharelado e Licenciatura	Rede Privada de Ensino – São Paulo/SP
S6	Feminino	2010	2012	Bacharelado e Licenciatura	Rede Estadual de Ensino - SP
S7	Feminino	2009	2010	Licenciatura e Bacharelado	Rede Estadual de Ensino
S8	Masculino	2009	2012	Licenciatura e Bacharelado	Rede Estadual de Ensino

Quadro 1 – Identificação dos Sujeitos de Pesquisa Entrevistados

Fonte: Elaborado pela Autora

Como podemos observar, os sujeitos se dividem igualmente em relação ao sexo e ano de formação, embora os anos de início da carreira docente variem de acordo com opções pessoais dos sujeitos. Nota-se também que os sujeitos, em grande maioria, são formados no bacharelado e na licenciatura, sendo que isso reproduz em nosso universo de pesquisa os dados observados na sessão técnica de graduação da UNESP- Rio Claro, que demonstram que poucos alunos ingressam o curso desta instituição e saem formados apenas na modalidade bacharelado ou licenciatura.

Embora pareça um dado de pouca relevância, o fato de os alunos em grande maioria se formarem nas duas modalidades indica na constituição do curso uma matriz comum que pouco diferencia a maneira como os diferentes profissionais lidarão com o conteúdo da ciência geográfica, assim como demonstra a facilidade para que a formação

dupla aconteça, uma vez que como apontado por um dos sujeitos *“eu me formei nos dois por que era tranquilo, na licenciatura era só fazer os estágios e não precisava nem pensar em monografia”*.

Após esta breve identificação dos sujeitos passaremos para a análise do conteúdo dentro das dimensões de pesquisa.

Optamos pelo trabalho de análise com dimensões de pesquisa, pois segundo Cunha (2010) a noção de dimensão possibilita ao pesquisador uma maior mobilidade entre os tópicos se comparado a utilização de categorias de análise que se encerram em si, neste sentido cabe destacar que em momentos pode-se encontrar na mesma fala do sujeito elementos que contribuam para a construção de apontamentos a respeito de diferentes dimensões de análise desta pesquisa.

10.1 Vida Acadêmica

A primeira dimensão selecionada para o trabalho com as entrevistas diz respeito aos apontamentos do sujeitos a respeito de sua vida acadêmica, consideramos neste tópico de análise todas as falas que indicavam aspectos relevantes a relação do sujeito com disciplinas, pesquisa, extensão, movimento estudantil, eventos acadêmicos, etc.

A relação dos sujeitos com seus professores formadores, também é contemplada por esta dimensão de análise, entretanto será melhor explorada ao discorrermos sobre o papel dos professores formadores em uma classificação separada.

Ao determinarmos o conteúdo desta dimensão de análise devemos entender que ‘vida universitária’ contempla duas esferas da instituição de ensino superior: uma primeira, normativa e burocrática, regida através de estruturas que se pautam nos ideais de eficiência máxima e baixo custo de manutenção, e orientam suas ações para a estreiteza da formação profissional dos alunos.

Universidades podem ser instituições educacionais, mas como corporações, órgãos governamentais ou exércitos elas fazem coro a palavra de ordem de todos os organismos burocráticos: eficiência. (Wolff, 1993 p112)

Em uma segunda esfera de análise, dentro do contexto de vida universitária dos sujeitos são observados os elementos do chamado currículo oculto.

O Currículo Oculto tem como função ideológica, através do critério do "esforço pessoal", preparar os alunos ou para serem dominados ou

para serem dominantes neste tipo de sociedade em que vivemos. Pois numa sociedade competitiva como a nossa, a escola também é competitiva, porque nela só se dão bem os "melhores", e é neste tipo de escola que os filhos da classe privilegiada descobrem, muito cedo, a sua "superioridade" e os demais, a sua "inferioridade". Portanto, o critério do "esforço pessoal" tendo como consequência a autodesvalorização e a autovalorização, tem como objetivo perpetuar a origem de classe dos alunos, eliminando, sobretudo, daquele contexto escolar o "mau" aluno. (Silva, sem data. P.8)

Neste sentido, o currículo oculto no contexto da universidade pública será composto dos elementos que vão além da formação profissional do sujeito, possibilitando ao aluno da IES a formação pessoal para que se identifique enquanto um sujeito historicamente situado em uma sociedade de classes e que se proponha a manutenção ou quebra do *status quo* desta sociedade. Os elementos de currículo oculto na UNESP – Rio Claro poderão ser observados na ideologia presente nos discursos oficiais e atividades realizadas para a manutenção deste discurso, ou na prática de alunos e professores que se propõe a realização de objetivos que visem uma universidade outra, que seja reflexo da modificação da sociedade a partir das práticas destes sujeitos.

Na análise das tabelas destacamos, como poderá ser observado abaixo, os elementos correlatos ao ensino, pesquisa e extensão, partindo da perspectiva apontada no estatuto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de que estes são os elementos constituintes do processo educacional oferecido pela instituição, e que devem portanto ser constante nas práticas de seus alunos e professores.

Uma ressalva a ser feita a respeito dos elementos pontuados é a participação nos movimentos estudantis, que hora podem assumir a perspectiva do ensino, da pesquisa ou da extensão, em virtude da maneira como o sujeito se relaciona com o processo vivido durante sua participação no movimento estudantil, visto que e este abre possibilidade para principalmente para as práticas de ensino e extensão.

Quadro 2 : Sujeito 1 – Dimensão de Análise: Vida Acadêmica

Ensino	Pesquisa	Extensão
Aponta as aulas e trabalhos de campo como cruciais para sua formação. A respeito de suas próprias aulas: <i>“Planejo minhas aulas mentalmente, geralmente no caminho para a escola ou intervalos.”</i>	Realizou dois projetos de Pesquisa ao longo da Graduação, ambos a respeito de inundações na cidade de Ribeirão Preto.	<i>“Destaco entre os importantes processos formativos a participação no grupo de extensão Coleta Seletiva”</i>

Fonte: elaborada pela autora

Na fala do sujeito 1, surgem pela primeira vez elementos que serão frequentes na fala dos demais sujeitos, dentre eles apontamos o trabalho de campo e a extensão.

Outro aspecto interessante da fala do sujeito 1, diz respeito a sua concepção de planejamento de aula, ao ser questionado a respeito das contribuições do curso para o planejamento de suas aulas o sujeito afirmou que o curso havia lhe propiciado o suficiente para organização dos conteúdos, dinâmicas de aula e processos avaliativos em uma perspectiva de ensino crítico, onde supõe-se o planejamento enquanto “processo contínuo e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro, em função de objetivos políticos, sociais e administrativos claramente definidos. Envolve a tomada de decisões e avaliação de cada decisão inter-relacionada” (Padilha, 2005).

Nesta perspectiva, o planejamento das aulas é parte de um planejamento escolar que deve ser realizado coletivamente, entretanto, o que se observa na fala do sujeito é uma noção de planejamento efêmero, concomitante a outras ações e que em possivelmente não se integra ação dos demais professores de sua unidade escolar. Neste sentido, fica o questionamento: o curso de formação inicial realmente trabalhou as diferentes perspectivas do planejamento de aula e a importância deste processo na atividade docente?

Quadro 3: Sujeito 2 – Dimensão de Análise: Vida Acadêmica		
Ensino	Pesquisa	Extensão
<i>“Os grupos de discussão, seminários, apresentações que eu tive que fazer foram me ajudando (...) acho que tudo isso ajuda você a se soltar um pouco mais, organizar uma linha de pensamento, organizar sua fala para expor sua idéia”</i> <i>“As minhas dificuldades sempre foram na geografia física (...) e na hora que eu fui ensinar geografia física no ensino fundamental, eu tive mesmo que sentar e estudar tudo novamente, porque se eu já tive dificuldades na faculdade, eu fiquei muito preocupado em não passar pra eles com essa dificuldade. Mas eu vejo isso acontecer não só comigo mas com vários amigos, a área em que eles tiveram dificuldades aqui reflete muito nas dificuldades lá, temas que foram mal trabalhados na faculdade, eles tropeçam mesmo na hora de ensinar.”</i>	<i>“Eu não fiz Iniciação Científica (...) meu TCC foi sobre Comércio e Sociabilidade.”</i> Afirma utilizar o tema da pesquisa como subsidio para aulas em Rio Claro.	Afirma não ter participado de projetos de Extensão.

Fonte: Elaborada pela autora

Na fala do sujeito 2 destaca-se a valorização das dinâmicas de aula que colocam o aluno em foco, tais como apresentação de seminários e aulas dialogadas a partir da proposta de grupos de discussão. Fica explicito ao longo da fala dos sujeitos que um modelo de universidade onde 80% do tempo de fala ainda se concentra na voz do docente dificulta em muito a ação dos alunos como futuros professores atuantes, uma vez que os momentos de debate na universidade fortalecem, como apontado pelo sujeito

2, a organização e articulação da fala para trabalho didático dos conteúdos a serem apresentados.

A importância dos trabalhos coletivos e debatidos na universidade é reforçada também na fala do sujeito 7 *“Eu acho que a melhor forma de levar os conteúdos foi o trabalho em grupo(...) e a gente passa a entender mais o trabalho em grupo na universidade né. Essa é uma dinâmica que eu aprendi aqui e que eu levo muito para a escola e para os meus alunos”* e na fala do sujeito 6, que aponta além dos trabalhos em grupo dentro de disciplinas a importância da participação dos futuros professores nos coletivos organizados dentro das universidades (ex: grupos PET/PIBID, Diretórios Acadêmicos, Centros Acadêmicos e grupos de extensão) *“Os trabalhos coletivos dentro das disciplinas foram fundamentais para que eu entendesse que são também uma forma de avaliação. A participação no grupo PET me ajudou muito na organização de trabalhos e discussões, que ainda realizo hoje nos espaços da escola. Fazer parte do diretório acadêmico também me fez aprender a dialogar com pessoas com uma visão política diferente da minha, isso é importante para carreira docente pois a atuação política dentro da escola é frustrante”*.

Assim, fica claro na fala dos sujeitos que embora ainda exista dentro das universidades e na bibliografia especializada uma noção da profissão docente como carreira ‘solitária’ e de atividades realizadas individualmente, no cotidiano desses sujeitos (aqui entendido apenas a partir de suas falas) a prática docente se constitui a partir de discussões com seus pares, e de trabalhos que envolvam a ação coletiva destes professores com seus alunos, desta forma o curso de formação inicial não deve limitar a ação dos alunos a práticas que ocorram individualmente, mas incentivar através de meios oficiais a participação destes futuros professores em formas de organização coletivas, isso pressupondo que tais cursos assumam o conhecimento como construção realizada pelo aluno por meio de atividades de interferência em sua realidade social, que resulte na compreensão lógica entre causas e consequências (Gomes, 2008), neste sentido reforçamos a importância do desenvolvimento dos trabalhos coletivos para que o aluno de graduação obtenha bases sólidas para a noção dos conteúdos da ciência que se propôs a estudar, mas também para que aprenda a se utilizar desta forma de trabalho na transposição didática com seus futuros alunos de ensino fundamental e médio.

“A característica principal do trabalho realizado em grupo é propiciar ao aluno a possibilidade de realizar um conjunto de

operações mentais em interação com os colegas e com os conteúdos e problemas apresentados em sala de aula. Tais operações mentais são fases diferentes do processo por meio das quais o aluno evolui pelos distintos níveis da assimilação, ou seja, familiariza-se, reproduz, produz e cria; deste processo gradativo resultam a solidez dos conhecimentos e as habilidades que delineiam a essência do método de ensino e aprendizagem, que se define como um fenômeno de interação entre pessoas e idéias” (Gomes in Granville, 2008. p. 126)

Quadro 4 : Sujeito 3 – Dimensão de Análise: Vida Acadêmica		
Ensino	Pesquisa	Extensão
<i>“Os trabalhos de campo foram fundamentais, tanto que agora trabalho com os trabalhos de campo no ensino básico”</i> <i>“Achei muito importante as disciplinas optativas, mas aí fica a carga do ano que você está, tem que ter a sorte de ofertarem algo que você acha que vai se encaixar melhor com aquilo que você quer se formar”</i> <i>“As aulas de estágio foram fundamentais para que eu aprendesse o planejamento de aulas”</i>	<i>“Eu não fiz o TCC por que não tinha que fazer, e não pude fazer iniciação científica pois trabalhava. Não fiz nenhum dos dois.”</i> <i>“eu já tinha uma outra graduação, então como eu tive que fazer TCC pra essa outra graduação eu não tive problema em não fazer nessa. Mas assim, eu não tivesse passado por outra graduação, eu sentiria falta de um TCC quando iniciasse o mestrado, mas não sei se sentiria isso na ação como licenciada”</i>	Afirma ter participado de Projetos de Extensão em Educação Ambiental <i>“E assim, quando vocês trabalham em projeto, muitas vezes o projeto tem dinheiro, aí você vai lá e consegue fazer coisas diferenciadas, comprar equipamento. Tudo que você elaborou no papel, você consegue ter o dinheiro para comprar aquilo. No dia-dia da escola você não vai conseguir fazer isso, né, então gera também uma frustração.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Como pode ser observado no quadro abaixo, na vida acadêmica do sujeito 3 a participação em trabalhos coletivos foi de extrema importância para a trajetória profissional desta professora.

A respeito do sujeito 3, destacamos um apontamento interessante a respeito do curso, pois trata-se do único sujeito em nosso grupo que não se formou no bacharelado,

portanto não realizou, por demanda do curso, nenhuma pesquisa ao longo da graduação.

Durante a entrevista, o sujeito mencionou que não consegue ver a aplicabilidade de uma pesquisa na formação do licenciado, entretanto ao relatar seu processo de planejamento de aulas, a professora relata um processo detalhado de pesquisa a respeito dos conteúdos, e de organização sistemática da reação de cada sala a dinâmica de aula adotada, para que nas outras aulas ela utilize com cada turma as dinâmicas adequadas.

Podemos afirmar que neste caso a professora não realiza nenhum tipo de pesquisa, e que portanto o contato com a pesquisa acadêmica na formação inicial de professores é irrelevante?

Não se considerarmos uma dimensão de pesquisa que vá além daquela acadêmica e valorizada nas instâncias universitárias.

Segundo Bastos:

“Do ponto de vista educacional dialógico, quanto mais assumam os sujeitos uma conduta ativa na investigação de sua temática, tanto mais se aprofundam suas conscientizações em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, apropriam-se dela (Freire, 1970). Em outras palavras, “educação e investigação temática, na concepção problematizadora de educação, se tornam momentos de um mesmo processo (Freire, 1970, p58 grifos nossos). Essa participação, além de não prejudicar a objetividade da investigação, potencializa que os achados da mesma sejam incorporados como objetos educacionais dos envolvidos. Nesse processo investigativo é essencial o investigador profissional verificar indicadores empíricos dos núcleos centrais de contradições, relacionados com a transformação dos momentos de perceber a realidade, pois, quanto mais pedagógica se fizer, mais crítica será para os envolvidos. Portanto, investigação e pesquisa, precisam ser caracterizadas como interação simpática, constituindo-se em comunicação entre sujeitos em permanente vir a ser”

(Bastos in Redin, 2008. P.322)

Assim, ensinar a partir de uma perspectiva dialética e problematizadora implica investigar e agir simultaneamente com os envolvidos no processo educativo. Assumindo esta postura enquanto educador, é pouco provável que o egresso de um curso de licenciatura não tenha contato com a pesquisa em sua ação docente cotidiana, como podemos então afirmar que neste sentido o curso de Geografia da UNESP Rio Claro possibilitará ao seu egresso o entendimento desta face da educação, se ao longo de sua formação o licenciado não toma contato com os processos de pesquisa?

Neste sentido, o discurso da especialização formativa se serve deste argumento para novamente colocar a atividade docente em segundo plano, ao eliminar desta os

componentes que lhe atribuiriam ‘status acadêmico’ a atividade docente fica, ainda que inconscientemente para os alunos, vista em um patamar de menor importância e que pouco pode oferecer em termos de evolução dentro do contexto universitário.

Na fala do sujeito, é possível notar confusão no que diz respeito as possibilidades de pesquisa na prática docente, isso em virtude de uma estrutura curricular que relega aos estágios a responsabilidade de esclarecer todas as facetas da prática docente em função do pouco, ou nulo se levarmos em consideração a ementa das disciplinas, debate a respeito disso e entendimento dessa problemática no cerne das disciplinas que discutem metodologias de pesquisa

Pereira (2002) aponta a pesquisa na formação de professores como um instrumento capaz de articular um movimento contra-hegemônico que articule experiências na construção de um modelo crítico de formação de professores. Contra hegemônico, pois possibilita uma formação prática, diferente dos modelos de formação técnico em vigor atualmente (Zeichner, 2000). Valorizar, ou no caso da UNESP Rio Claro iniciar, a pesquisa em educação nos cursos de formação inicial significa demonstrar ao professor em formação, que ao se assumir docente ele não se torna apenas o consumidor da pesquisa realizada por outras pessoas, mas pode ser protagonista de suas próprias práticas de pesquisa, uma vez que esta ação pode possibilitar uma renovação constante de suas ações em sala de aula.

Quadro 5 : Sujeito 4 – Dimensão de Análise: Vida Acadêmica		
Ensino	Pesquisa	Extensão
<i>“As práticas e atividades do bacharel tiveram grande importância em minhas aulas, pois consegui tratar com eximia propriedade dos conteúdos em aula. Assim também meus alunos se interessaram e muitos entraram em boas universidades e colégios técnicos do melhor qualidade. No entanto, não subjulgo ou despezo as disciplinas didáticas ou</i>	<i>“Trabalhei com Migração e agrária pela BAAE, tive bolsa FAPESP em uma pesquisa que trabalhava Planejamento Urbano, Produção do Espaço e Patrimônio Cultural”</i> <i>“creio que a pesquisa e as aulas sempre tiveram um papel preponderante, pois as necessidades materiais que tive e as possibilidades</i>	- Cursinho Práxis e Cursinho da Moradia - Levantamento de Dados para o Plano Diretor Municipal de Rio Claro

<i>ligadas a educação.”</i>	<i>institucionais de fomento e auxílios, caminhou nesse sentido”</i>	
-----------------------------	--	--

Na fala do sujeito 4, observamos claramente uma naturalização dos conteúdos da Geografia como parte integrante apenas da estrutura do currículo do bacharelado.

Ao afirmar que consegue tratar com exímia propriedade os conteúdos em aula em função das práticas realizadas no bacharelado e descolar a geografia dos conteúdos das disciplinas “da educação” o sujeito reproduz inconscientemente o discurso velado do PPP de seu curso de formação inicial, que isola os conteúdos da Geografia em práticas destinadas ao bacharelado e não constrói relações entre estes e os que serão trabalhados nas disciplinas pedagógicas. O mesmo pode ser observado na fala do sujeito 3 que afirma ao discorrer a respeito da implementação das ênfases no curso de bacharelado “*A primeira turma a ingressar neste currículo novo foi a minha. Como eu não cursei as disciplinas da ênfase eu não posso falar muito disso. Acho que para a licenciatura não fez muita diferença, as disciplinas do núcleo básico foram voltadas ao bacharelado de qualquer maneira*”; na fala do sujeito 2 podemos observar uma relação entre a existência das ênfases do bacharelado e o conteúdo das disciplinas comuns em função destas “*por causa dessas ênfases, pode ser que as disciplinas comuns não sejam tão bem ministradas. Elas são ministradas de um modo até mais simples do que a gente gostaria, e aí quando você faz uma disciplina da ênfase você vê uma carga muito maior de leitura e um discurso muito forte na defesa daquela disciplina. Só que aquela disciplina que era comum pra todo mundo, que deveria dar uma base boa, já foi fraca. (...)No curso de geografia, pelo que eu vejo hoje, melhorou muito o bacharelado, mas o licenciado continua em segundo plano*” e na fala do sujeito 1 que afirma a respeito dos elementos do curso que contribuem para sua prática docente “*principalmente ter feito o bacharel, apenas a licenciatura não me ajudaria nos conceitos geográficos, acho que a licenciatura me ajudaria somente nas leis*”.

Na fala destes sujeitos se naturaliza uma nova dicotomia na Geografia, uma dicotomia criada nos muros da universidade, que alimenta a reprodução dos discursos de especialização e que nada traz de positivo para a formação de professores.

A respeito disso, Girotto afirma:

“Ao mesmo tempo, este projeto [de especialização dentro da ciência Geográfica] se revela na divisão entre Bacharelado x Licenciatura. Em que se baseia esta divisão? Trata-se sobretudo, de um aprofundamento do positivismo no interior do campo científico com os novos contornos que ganha com o avanço do capital em sua direção. A quem serve a hiperespecialização da ciência? A quem interessa a fragmentação do conhecimento geográfico? Que tipo de geografia efetivamente fazemos? Se não enfrentarmos estas questões corremos o risco de reproduzirmos uma lógica de ciência a favor do capital, contra a sociedade, sem que de fato saibamos. (...) Basta da lógica dual que marca a geografia desde o seu início enquanto ciência moderna. Aqueles que acreditam nestas dicotomias reproduzem falsas escolhas. Geografia Regional x Geografia Geral; Possibilismo x Determinismo; Geografia Física x Geografia Humana; Licenciatura x Bacharelado; o que estas dicotomias dizem sobre nós mesmos? De fato, muita coisa. A principal delas, porém, é a falta de clareza sobre a geografia que fazemos.” (Giroto, 2010. P.88)

Em um modelo de ensino onde os alunos se habituem a reproduzir práticas e discursos observados, é justo afirmar que a naturalização destas diferenças observada na fala dos sujeitos foi assimilada em seu período de formação inicial.

Retomando os dados de um PPP, que não só reafirma um discurso de hiperespecialização mas reduz a formação do licenciado ao conteúdo de três linhas, cabe a nós questionar a proposta de formação de professores do curso estudado, seja a essência desta proposta ou até mesmo a existência dela em um sistema que como observado antes não considera a pesquisa como ação do licenciado e que como consta na fala do sujeito se utiliza das estruturas das fundações de fomento à pesquisa para cumprir o papel da permanência estudantil, que deveria ser suprido pelo Estado.

Quadro 6 : Sujeito 5 – Dimensão de Análise: Vida Acadêmica		
Ensino	Pesquisa	Extensão
<i>“Aulas, trabalhos de campo, movimento estudantil e extensão foram elementos formativos de igual importância em minha formação”</i>	<i>“Realizei Iniciações científicas em: assentamentos rurais, Políticas Públicas para o Campo e Multifuncionalidade do Rural”</i> <i>“Meu TCC foi em transporte coletivo urbano”</i>	<i>“Fui membro do PET Geografia por três anos”</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Na fala do sujeito 6, pode ser retomada a questão do trabalho de campo, que foi apontada por cinco dos oito sujeitos como importante para a prática docente e formação do geógrafo.

O sujeito 1, aponta como principais elementos formativos “aulas, trabalhos de campo, extensão, proximidade com o orientador e boas relações de amizade”, o sujeito 2 ao responder quais eram os elementos do curso que mais contribuíam para sua prática docente afirmou “Trabalhos de campo, a cartografia e matérias relacionadas a esse tema”, o sujeito 6 menciona a possibilidade de realizar campos com seus alunos em função das possibilidades das escolas estaduais “Os trabalhos de campo são importantíssimos e são projetos futuros para o ano que vem dentro da escola”, o sujeito 4 aponta a relevância dessa prática em sua formação ao ponto de tornar-se seu objeto de estudo “Ai, com certeza os trabalhos de campo. Tanto é que eu vim trabalhar com essa temática no mestrado, a importância do trabalho de campo pro ensino fundamental, eu acho que é muito importante.”, e a respeito da importância do campo na atuação profissional o sujeito 7 aponta a necessidade do professor saber planejar trabalhos de campo “Por um outro lado, eu também acho que os trabalhos de campo, que eu tive assim foi muito importante. Só que eu tive alguns que foram pouco explorados, eu acho que é um momento que poderia ser muito melhor explorado e que a gente deixa...a gente os alunos e os professores também né, por que as vezes a gente fica tão animado com a possibilidade de sair, de viajar, de estar fora em um outro lugar. Que as vezes depois que você se forma você fala ‘poxa, eu não...’ pode falar o nome da disciplina? Por que que nem metodologia do trabalho de campo, depois quando você vai trabalhar como professora essa é uma disciplina essencial, que nem no estado você não tem tantas possibilidades de trabalhar campo, mas nas escolas particulares eu vejo pelos meus amigos que estão trabalhando em particulares, são eles que fazem os campos né. Eles que planejam, e a gente não aprendeu nada disso né. E aí você fala ‘meu, como que isso pode ajudar tanto a gente a entender a geografia como ser um professor melhor né.’ Campo eu acho que poderia ser melhor explorado, mas eu acho que é um elemento formativo importante.”

Reafirmando a fala do sujeito 7, encontra-se no referencial teórico a importância de integrar as saídas de campo ao trabalho anterior de organização dos conteúdos:

Fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos. Neste sentido, trabalho de campo não pode ser mero exercício de observação da paisagem, mas partir desta para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos (Alentejano e Rocha-Leão, 2006 p. 57)

Na formação do licenciado a importância dessas ações se dá não só pelo auxílio na compreensão dos conteúdos, mas pela possibilidade de se pensar o trabalho de campo como metodologia de trabalho didático, trabalho de campo e o ensino de geografia são tão relacionados que em 1903 Eliséé Reclus já exaltava a necessidade de um ensino que não se resumisse apenas a sala de aula:

“Volta à natureza! Para aprender, tratemos antes de compreender. Ao invés de raciocinar sobre o inconcebível, comecemos por ver, por observar e estudar o que se acha a nossa vista, ao alcance dos nossos sentidos e da nossa experimentação. Sobretudo em geografia, ou seja, precisamente no estudo da natureza terrestre, convém proceder pela visão, pela observação direta desta Terra que fez nascer e que nos dá o pão que nos alimenta.” (Reclus, 1903 p.5 in VER COM O GU COMO FAZER REFERENCIA DISSO!)

Ainda que Reclus discorra a respeito de um outro tipo de educação, em um outro modelo de escola, atualmente como afirmado pelos sujeito 7 existe um crescimento dos trabalhos de campo realizados pelas escolas particulares, e da possibilidade de saídas de campo com alunos das escolas públicas, em especial campos que se realizem no entorno das escolas.

No âmbito desta pesquisa, que analisa os efeitos de uma especialização cujo discurso possui base nas dicotomias criadas na ciência geográfica, o trabalho de campo se apresenta como possibilidade de superação destas dicotomias, uma vez que nos momentos de campo os alunos de graduação e professores em formação tem uma possibilidade maior de integrar os conteúdos das ditas geografia física e humana sem a maior valorização de um dos aspectos.

Como observado nas reflexões de Serpa a respeito dos elemento que implicam no

trabalho de campo como um dos instrumentos de ensino e pesquisa mais importantes na formação do geógrafo.

é necessário também reafirmar a necessidade de superação das dicotomias e ambigüidades características da Geografia. O trabalho de campo é instrumento chave para a superação dessas ambigüidades, não priorizando nem a análise dos chamados fatores naturais nem dos fatores humanos (ou “antrópicos”). O trabalho de campo deve se basear na totalidade do espaço, sem esquecer os arranjos específicos que tornam cada lugar, cidade, bairro ou região uma articulação particular de fatores físicos e humanos em um mundo fragmentado, porém (cada vez mais) articulado. (Serpa, 2006. P.10)

Quadro 7 : Sujeito 6 – Dimensão de Análise: Vida Acadêmica		
Ensino	Pesquisa	Extensão
<i>Fiz parte também do Diretório Acadêmico e isso me ajudou em sala de aula nas discussões mais políticas com os 2os e 3os anos do Ensino Médio e também na eleição de representantes de sala. Todas as salas das quais sou orientadora eu não escolho o representante. Eles se elegem, fazemos um processo eleitoral porque o aluno deveria ser representante e fazemos a eleição com votação em papel</i>	<i>Já o meu trabalho de TCC que é uma iniciação científica pouco me ajudou em sala de aula.</i>	<i>Participei do Programa da Coleta Seletiva por 5 anos onde organizamos muitas palestras sobre reciclagem, consumo, gestão de resíduos sólidos e que com certeza me dá uma segurança muito grande ao tratar desses assuntos em sala de aula por ter uma bagagem de leitura e discussão de temas. Um dos projetos que quero fazer para o ano que vem com 6os anos é o de visitar o aterro sanitário de Paulínia e vou escrever um projeto sobre isso em sala de aula.</i>

		<i>Participei também do PET Geografia por 3 anos e me ajudou muito os trabalhos e discussões que organizamos sobre trabalho escravo contemporâneo e outras discussões a cerca da geografia. Em especial do trabalho escravo me ajudou em sala de aula no ano passado porque trabalhei isso com os alunos resultando em um folder que cada aluno fez.</i>
--	--	--

No quadro 7 acima, que aponta as falas do sujeito 6 a respeito dos elementos de maior importância em sua vida universitária, destacam-se a participação no grupo PET e a participação no movimento estudantil.

Dois sujeitos que participaram das entrevistas foram integrantes do grupo PET, e este foi apontado nos questionários como elemento de extrema importância na formação dos alunos de graduação, como pôde ser observado no capítulo anterior.

O PET foi criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, como estratégia de fortalecimento do ensino superior, sua gestão passou para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura – SESU-MEC em 1999 (Brasil, 2005), e se destaca pelo diferencial da proposta de ensino tutorial, que possibilita uma maior integração dos processos de ensino, pesquisa e extensão.

Para entender a importância deste projeto na formação de professores é necessário que entendamos a educação tutorial como uma metodologia de ensino com alto grau de comprometimento epistemológico, social, pedagógico e ético, através de grupos de aprendizagem cujas atividades são realizadas como atividades extracurriculares. (Martins, 2004)

Nos cursos de licenciatura, a participação nos grupos do PET engrandece a formação de professores ao possibilitar ao aluno maior autonomia no processo de elaboração e avaliação dos planejamentos de ensino-aprendizagem, uma vez que os

grupos partem de uma proposta de elaboração coletiva deste cronograma entre alunos e tutores, como apontado por Martins, a organização do ensino tutorado permite ao aluno um maior entendimento das formas efetivas de organização dos conteúdos apreendidos para posterior etapas de ensino.

A tutoria justifica-se e se consolida, fundamentalmente pela possibilidade de elaborar coletiva e criticamente as experiências de aprendizagem, como oportunidade ímpar para que professores e alunos se articulem de forma efetiva e organizada para conhecer e produzir conhecimento, potencializar capacidades individuais e coletivas e compreender os mecanismos de superação das dificuldades de aprendizagem. É inquestionável que a tutoria proporciona ao aluno assumir responsabilidades sobre sua própria aprendizagem e desenvolvimento pessoal, além de ampliar a sua visão de mundo e dimensionar seu papel social. O manejo de conflitos e o exercício de comunicação com colegas e responsáveis pelo ensino são também valores inerentes e significativos do ensino tutorado (Martins, 2004. P.6)

Neste sentido, a participação no grupo PET reforça também os apontamentos realizados ao discutirmos a realização dos trabalhos em grupo durante o processo de formação de professores, demonstrando que a realização dos trabalhos coletivos durante a formação inicial traz resultados positivos para a prática do professor formado neste modelo, garantindo que o mesmo possa continuar tais práticas coletivas no ambiente escolar.

Ainda nos apontamentos da realização de trabalhos coletivos com outras perspectivas de hierarquia, que não a realizada prioritariamente nos ambientes universitários, destaca-se o apontamento realizado pelo sujeito 6 a respeito de sua participação no movimento estudantil.

Grosso aponta as dificuldades de se caracterizar o movimento estudantil enquanto movimento social democrático e comprometido com as causas da universidade, em função de seu histórico pós-ditadura militar e também pela ausência de um espaço efetivo onde base e comando possam argumentar e contra-argumentar propostas em questão para posterior votação (Grosso, 2006), apontamos também a dificuldade de se considerar o movimento estudantil enquanto movimento uniforme, também justificado por seu histórico pós-ditadura militar, com o ressurgimento da União Nacional dos Estudantes, cuja função organizacional perdeu foco para que a União se tornasse palco de disputas políticas que nem sempre representam as necessidades dos estudantes universitários brasileiros.

O sujeito aponta ainda “*o movimento estudantil me serviu como atuação política, apesar disso dentro da escola ser frustrante*”, neste sentido destaca-se que ainda que o movimento estudantil tenha falhas, constitui-se como importante processo de crescimento pessoal do contexto universitário, uma vez que estes espaços possibilitam estudos e prática das possibilidades de constituição de uma universidade outra, que seja reflexo de outro tipo de sociedade.

Na busca pela constituição de um sujeito que seja “crítico da sociedade, e de seus diversos aspectos” como proposto no PPP do curso, a organização de um movimento estudantil estruturado, que conte com a participação efetiva dos alunos e que saiba, com base nas teorias aprendidas em sala de aula, tecer críticas coerentes e contestar verdades dadas no micro-ambiente do curso de graduação e campus universitário é fundamental para a formação deste sujeito que ao final de sua graduação deverá ser apto a realizar com a mesma coerência e embasamento tais críticas em escala ampliada.

Ainda a respeito de sua participação no movimento estudantil, o sujeito aponta a seguinte experiência “*participei de uma semana da geografia que foi discutida somente a educação, professores acharam ruim, alunos acharam chata e não foi dada muita importância para ela. Isso ilustra o que é a educação para a geografia*”⁷. Fica clara neste sentido a percepção que o sujeito tem a respeito da valorização da licenciatura no curso que a formou como professora.

Quadro 8 : Sujeito 7 – Dimensão de Análise: Vida Acadêmica		
Ensino	Pesquisa	Extensão
<i>os trabalhos de campo, que eu tive assim foi muito importante. Só que eu tive alguns que foram pouco explorados, eu acho que é um momento que poderia ser muito melhor explorado e que a gente deixa...a gente os alunos e os professores também né, por que as vezes a gente</i>	<i>“E aí paralelo a isso (as atividades de extensão) eu desenvolvi um projeto de iniciação científica, que depois se transformou num projeto de tcc, que foi sob orientação da professora X que foi sobre a idéia da malandragem, e como os planos urbanos da cidade do Rio de Janeiro foram</i>	<i>“Na extensão, que eu participei mais até do que das atividades de pesquisa, eu comecei a fazer parte do grupo da Companhia éxiton, de 2006 até 2010. Eu também participei do projeto de extensão do cursinho Ato que é um</i>

⁷³⁷ª Semana de Estudos Geográficos, 2008 “A Geografia que se faz e a Geografia que se ensina”

<i>fica tão animado com a possibilidade de sair, de viajar, de estar fora em um outro lugar.</i> <i>As disciplinas né, só que aí também voltando nessa idéia né, em algumas você se espelha no professor, na forma como ele organiza realmente a sala e os estudos por ser legal, mas também tem o lado negativo né, tem algumas experiências em disciplinas que são aquelas que a gente não quer repetir enquanto professor que eu acho importante também.</i>	<i>modificando a maneira de ver o não-trabalhador, o malandro e como isso foi se transformando assim.”</i> <i>“Mas aí quando a gente se depara com alguns temas, por exemplo, a questão do urbanismo mesmo, eu que trabalhei na pesquisa, eu ia trabalhando alguns elementos que a gente não teve sabe? Eu ia trabalhando alguns elementos que eu trouxe da pesquisa.”</i>	<i>projeto de cursinho universitário popular, que eu dava aulas de gramática</i> <i>Eu também participei do início do projeto da companhia teatral bumba meu baco aqui do IGCE”</i> <i>“a Cia. Exiton, que foi fundamental principalmente para aprender a trabalhar com pessoas muito diferentes</i> <i>mudou a forma como eu comecei a tratar os meus colegas, os meus professores, por que você vê que existe um outro mundo do seu lado”</i> <i>“(em função da extensão) Eu não consigo pensar um conteúdo, um planejamento de aula sem envolver nada ligado a arte, então nem que seja um filme ou um música”</i>
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro 8 na página anterior, observamos dois importantes aspectos da trajetória formativa dos sujeitos: o professor formador e participação em projetos de extensão.

O papel do professor formador será melhor explorado no segundo subitem deste capítulo, uma vez que tem relação com o acontecimento, ou não, dos processos de especialização formativa na formação inicial.

A respeito da extensão, pontuamos sua importância nos processos formativos

através da fala de quatro sujeitos, o sujeito 7 como observado no quadro acima, pontua a importância da participação nestes projetos tanto em seu crescimento pessoal, como em sua prática docente, ao ser questionada a respeito de sua ampla participação nos projetos de extensão ligados as diferentes formas de arte e da relação disso com sua prática, o sujeito afirma *“Sim, sim com certeza. Acho que até demais, alguns coordenadores não gostam muito, por que acaba influenciando o trabalho de outros professores né, por que as vezes por exemplo você quer fazer um projeto que vai unir história, geografia e matemática, então os outros professores também deveriam estar animados para participar. Em algumas escolas dá certo isso, em outras nem tanto. Então nessas que não dá certo isso acaba gerando um certo desconforto e você acaba dando um passo para trás, mas em outras escolas acaba funcionando muito bem. Eu não consigo pensar um conteúdo, um planejamento de aula sem envolver nada ligado a arte, então nem que seja um filme ou um música. Eu gosto muito também de fazer atividade de eles trazerem várias figuras e a gente tentar fazer um mural da sala”*, tal fala demonstra a importância dos projetos no contato do sujeito com diferentes formas de expressão e como ela se organiza para utilizar isso em suas aulas, e na busca pela construção de projetos pedagógicos inter e/ou multidisciplinares.

O sujeito 8, como observado no quadro abaixo atribui o desenvolvimento de seu apreço pela carreira docente a sua participação nos projetos de extensão realizados em escolas *“No meu caso eu acho que foi de extrema importância assim, eu acho que se eu tomei bastante gosto pela questão da docência, o projeto de extensão foi bastante importante nisso. [Mudança de tom, mais certeza] Apesar de que o projeto de extensão não atuava em uma sala regular, era uma sala daquelas especiais. Mas eu acho que o traquejo, a maneira como lidar com os alunos eu acho que o projeto de extensão ajudou bastante sim.”*

E ao atribuir determinada importância para os elementos formativos pontuados o sujeito afirma: *“Ah na minha opinião, o que eu vi assim que deu bastante diferença foi o projeto de extensão, sem dúvida alguma. As disciplinas, eu acho que assim, de certa maneira elas (pausa, mudança de tom) formaram, mas eu acho que as atividades extracurriculares formaram mais. Principalmente a pesquisa, o projeto de extensão e os eventos, tanto os que eram dados aqui na universidade quanto os que eu participei fora da universidade também. Eu acho que foram as coisas mais...os elementos mais chave assim para minha atuação docente.”*

O sujeito 3 ao refletir a respeito dos projetos de extensão que participou elenca aspectos positivos e negativos da participação nestes projetos, destacando positivamente a experiência em sala de aula *“o projeto de extensão que eu fiz parte, ele ajudou muito! Porque como eu estava numa escola de periferia, eu já tive que dar algumas aulas pra eles, já tinha assim..[pausa] um contato mais íntimo com aqueles alunos, já dá uma noção do que você vai encontrar na escola pública.”* E pontuando com um aspecto que necessita cuidado a falsa impressão que os projetos de extensão podem transmitir ao participante a respeito da carreira docente *“E assim, quando vocês trabalham em projeto, muitas vezes o projeto tem dinheiro. Que nem a gente tinha o dinheiro do CNPQ, aí você vai lá e consegue fazer coisas diferenciadas, comprar equipamento. Tudo que você elaborou no papel, você consegue ter o dinheiro para comprar aquilo. No dia-dia da escola você não vai conseguir fazer isso, né, então gera também uma frustração. Quando você faz parte de um projeto e acha que vai estar preparada para ir lá dar aulas, então, não vai! Porque você não vai ter dinheiro para ter todos aqueles recursos que você tinha. Não vai ter a mão de obra coletiva que a gente tinha, não vai ter uma equipe”*

Apesar de elencarmos um aspecto negativo do trabalho de extensão para a prática dos professores, aspecto esse que deve ser trabalhado durante o período dos alunos de graduação no projeto, coletivamente com os professores responsáveis pelos grupos de extensão, é visível na fala dos sujeitos a importância de tal elemento formativo para a prática docente.

A extensão segundo Bianchini (1992) é um elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário, e possibilita aos alunos integrar conhecimentos teóricos com ações práticas.

Gurgel (1986), partindo de uma perspectiva Gramsciana aponta a extensão no Brasil, a partir de sua integração aos discursos governamentais como uma forma de integração e operacionalização das ações da Universidade na Comunidade, como forma de correção de erros passados, ao mesmo tempo em que auxilia na manutenção do modelo de sociedade vigente e consequente reprodução de erros cometidos.

Chaluh aponta a importância dos projetos de extensão na formação de professores:

A partir do projeto de extensão e sua articulação com o projeto de pesquisa, é possível compreender a necessidade de legitimar tanto o

conhecimento produzido na Universidade como o conhecimento produzido pelos professores na escola.(...) Para finalizar, destaco a importância de se desenvolver projetos de extensão no contexto da formação inicial de futuros professores, porque é uma instância que efetivamente permite articular a educação superior com a educação básica. (Chaluh, 2012. P. 23)

A importância da participação nos projetos de extensão ao longo da graduação se dá pela possibilidade que tais projetos oferecem aos alunos de alocar sua formação inicial não apenas dentro dos muros da universidade, mas integrando os conceitos e teorias acadêmicos com ambientes da sociedade que serve de espelho a Universidade existente.

Neste sentido, a extensão não deve existir como momento isolado da formação dos sujeitos, principalmente se a proposta é que ao fim do processo formativo o sujeito tenha formação uma formação integral que o possibilite integrar diversos aspectos da sociedade, como proposto pelo PPP do curso analisado. Mas sim como elemento integrador entre a pesquisa e o ensino, que são por sua vez constituintes da ação extensionista consciente.

O que se nota, entretanto, é a hierarquização de elementos que deveriam compor a Universidade de maneira igualitária.

A inserção da extensão como função acadêmica acena com uma nova epistemologia que estaria valorizando os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico. Derruba a tese da neutralidade da ciência e assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários. Reconhece a dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção.

Entretanto, o princípio da indissociabilidade na reforma constitucional de 1988 omite o papel da extensão como importante no contexto universitário tendo ênfase, apenas o ensino e pesquisa, ficando, neste sentido, cada vez mais difícil instituir a concepção de igualdade de valores entre ensino, pesquisa e extensão, já que foram criadas descaracterizadas e desvinculadas umas das outras (Azevedo, in Chaluh, 2012. P30)

Na citação acima, Azevedo (2012) discorre a respeito de uma das dificuldades na realização dos projetos de extensão em um contexto universitário que coloca tal prática em segundo plano, embora a extensão não seja objeto de estudo principal deste trabalho, cabe destacar que se trata de um elemento chave na constituição dos cursos de formação

inicial, pois ao mesmo tempo em que podem possibilitar ao graduando outros locais de formação, e um processo formativo que seja generalista e integrador dos diversos elementos da ciência geográfica; os projetos de extensão podem também alimentar um discurso de especialização formativa precoce se partirem de uma perspectiva funcionalista de extensão, que desarticula este elemento da pesquisa e ensino (Azevedo, 2012) e reafirma uma visão assistencialista de extensão, corroborando com o discurso da criação de projetos de extensão de consultoria, empresas juniores, e utilização de escolas como laboratórios para a aplicação isolada e não reflexiva de práticas que pouco podem contribuir para uma integração entre escola e universidade.

Felizmente, não foi observada na fala dos sujeitos entrevistados a participação em projetos de extensão que partissem desta perspectiva, mas faz-se necessária a reflexão constante a respeito da integração deste elemento formativo na proposta de curso, uma vez que embora a UNESP no capítulo 2 de seu estatuto afirme obedecer a diretrizes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, não consta no PPP do curso de Rio Claro a maneira como se desenvolve na Geografia desta instituição tal prática de indissociabilidade.

Quadro 9 : Sujeito 8 – Dimensão de Análise: Vida Acadêmica		
Ensino	Pesquisa	Extensão
<i>“As disciplinas, eu acho que assim, de certa maneira elas (pausa, mudança de tom) formaram, mas eu acho que as atividades extracurriculares formaram mais.</i>	<i>“eu fui bolsista PIBIC durante dois anos desenvolvendo pesquisa na área da cartografia tátil. E o meu tcc também foi na área da cartografia tátil”</i>	<i>“eu trabalhei principalmente na área da cartografia, participando do projeto de extensão em cartografia tátil”</i>

<i>Principalmente a pesquisa, o projeto de extensão e os eventos, tanto os que eram dados aqui na universidade quanto os que eu participei fora da universidade também”</i>	<i>“A pesquisa, eu acho que ela dá um aporte, mas não um aporte prático, é um aporte mais teórico. É um pouco mais difícil aplicar aquilo que você desenvolve na pesquisa em aula. Então acho que é mais a questão do ensino e da extensão mesmo.”</i>	<i>“No meu caso eu acho que foi de extrema importância assim, eu acho que se eu tomei bastante gosto pela questão da docência, o projeto de extensão foi bastante importante nisso.”</i>
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Na fala do sujeito 9 acima, destaca-se a participação em outros espaços universitários, que não a sala de aula.

Fugindo um pouco do rigor acadêmico, e ousando me colocar neste momento do trabalho, relembro a fala de alguns professores que ao longo do curso utilizaram diversas expressões para se referir ao curso de graduação como “outro colegial” “colegião” e aos alunos como crianças em idade escolar.

Muita da fala de tais professores, penso eu, não seria necessária se houvesse desde o ingresso ao ensino superior um maior incentivo para que os alunos participassem de outros espaços formativos tais como, movimento estudantil, grupos de estudos e pesquisa, eventos, extensão, etc...

A fala de todos os sujeitos, ao analisarmos a dimensão de análise ‘Vida Acadêmica’ demonstra a importância de um ensino na formação inicial, que não seja centrado apenas na sala de aula, mas que se utilize dos outros elementos da universidade como integradores das práticas em sala de aula.

Neste sentido, se faz necessário que alunos, professores e funcionários entendam as diversas possibilidades do ensino universitário, e as reafirmem, não limitando o ensino superior a prática de reprodução de discursos de Doutores, e aceitação de tais discursos por aqueles que ainda não possuem tal título.

10.2 Papel do professor formador

Nesta próxima dimensão de análise, será trabalhado o papel do professor formador no processo de graduação dos sujeitos entrevistados.

Para pensarmos os processos de especialização formativa, a figura do professor universitário é central, pois este poderá agir como contestador ou re-afirmador dos discursos institucionais que incentivam tal prática.

É importante destacar que nesta dimensão de análise não consideramos como professor formador apenas o professor que trabalhou com o aluno em orientações de pesquisa, ou extensão, mas também o professor formador em sua prática docente cotidiana que como apontada por um dos sujeitos *“me serve de espelho para o que eu quero, e o que eu não quero como docente”*.

Os quadros da dimensão de análise do papel do professor formador, são divididos em duas colunas uma primeira referente as práticas, onde pontuamos elemento das práticas dos professores universitários que foram importantes para os sujeito, e ações de tais professores que influenciam na prática docente dos sujeitos entrevistados.

E uma segunda coluna a respeito dos conceitos, onde são apresentados aspectos referentes a maneira como alguns conceitos foram trabalhados pelo professores do curso analisado e a influência de tais práticas didáticas na ação dos entrevistados.

Ao longo da análise serão destacados pontos a respeito dos processos de formação dos professores universitários, suas condições de trabalho, papel na estrutura do curso analisado e papel no processo de especialização formativa.

Iniciamos a análise com os elementos apontados pelo sujeito 1 no quadro abaixo.

Quadro 10: Sujeito 1 – Dimensão de Análise: Papel do Professor Formador	
Prática	Conceitos
Aponta como pontos importantes para sua formação a proximidade e relação de	<i>“Encontrei dificuldades em ensinar os conteúdos de Cartografia (...) não</i>

amizade com o professor orientador.	<i>precisei de formação continuada pois continuei a estudar isso por conta própria”</i>
-------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora

na fala do sujeito 1 já se destaca a figura do professor orientador, embora o sujeito aponte a proximidade e amizade com o orientador como importantes elementos de sua formação inicial cabe reforçar o papel do orientador na formação não-especialista dos alunos de graduação.

Em um ambiente universitário cada vez mais centrado nas práticas de pesquisas delimitadas em temáticas cada vez mais especializadas, surge como novo saber de orientação ao professor formador, que este entenda o ponto de sua carreira acadêmica em que o aluno se encontra.

O papel do professor orientador deve, ser não de apenas orientar na prática da pesquisa ou extensão, mas de trabalhar com seus alunos os demais elementos da universidade e incentivar a participação em espaços que agreguem às práticas do aluno de maneira geral, não apenas na área específica de orientação.

Outro ponto importante que devemos destacar da fala do sujeito 1 é a respeito de sua não participação em processos de formação continuada, apenas os sujeitos 2 e 5 afirmaram participar de atividades de formação continuada. A respeito disso o sujeito 7 afirma Eu “*Não fiz nenhum curso de formação continuada, eu acho que também não fiz por que eles acabam chegando como imposição na escola tipo ‘olha, professor de Geografia, vai ter um curso de formação aí tem que ir lá quinta feira!’*, ai fica uma coisa muito imposta e a gente não vê nem a nossa própria necessidade também. Então eu acho que tem muito a ver com isso, se existisse na própria universidade vários cursos, sempre, e ai você recebe aquele calendário, vê quais te interessa. Acho que ai a gente teria mais disposição para a formação continuada.”

Neste sentido, devemos refletir a respeito da concepção de formação continuada adotada pelos sujeitos, Ferreira (2003) aponta a necessidade de entendermos a formação continuada como um mecanismo permanente de capacitação reflexiva às múltiplas exigências/desafios impostos pela ciência, tecnologia e o mundo do (não) trabalho.

No caso da atividade docente, a formação continuada não se resume apenas a entender os novos aparatos tecnológicos e sua aplicação em sala de aula, embora isso

seja integrante de uma formação continuada, mas estar em freqüente revisão de sua prática e de seu comprometimento político com a educação que se propôs a fazer.

Na atuação docente, a formação continuada tem papel de vital importância na não-alienação do sujeito em suas práticas cotidianas, pois são processos, ainda que impostos como apontado pelo sujeito 7, que se observados pelo professor a partir de um olhar crítico a respeito dos elementos componentes propiciam uma renovação em suas práticas, que pode ou não ser condizente com o proposto pelo Estado.

A opção feita pelos sujeitos entrevistados de não participar dos processos de formação continuada, se analisada a partir do ponto de vista do sujeito 7, é uma opção de negação da forma como tais cursos são oferecidos. Mas também demonstra por parte deles um pouco conhecimento a respeito da importância deste processo

Como apontado por Gatti, os cursos de formação na área de educação não surgem a partir de uma iniciativa governamental gratuita, e possuem além de sua perspectiva de constante renovação das práticas docentes, a função de suprir ausências percebidas na formação inicial.

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (Gatti, 2008 p. 57)

No caso do curso de Rio Claro, na fala dos sujeitos que optam por não buscar práticas de formação continuada e afirmam *“Não me considero uma boa professora,*

mas não sei se acho que isso é culpa do curso” (Sujeito 5) fica visível uma pouca dimensão de quais ausências deveriam ser supridas pelo curso de formação inicial de professores, tal lapso na visão dos egressos de quais necessidades deveriam ser supridas pelo curso para sua carreira docente, se dá novamente em função da pouca representatividade da licenciatura no projeto político pedagógico do curso.

Se não existe uma definição clara aos participantes do curso de qual professores planejam formar, qualquer formação docente é válida. E se é permitido ao aluno uma formação sem um foco em sua atuação docente, é possível que o aluno se forme, atue e ainda assim afirme não ser um bom docente.

Neste sentido, notamos a falta de uma construção identitária do egresso enquanto professor, e novamente reafirmamos as problemáticas derivadas da falta de foco no docente na elaboração e constituição do curso analisado.

Quadro 11: Sujeito 2 – Dimensão de Análise: Papel do Professor Formador	
Prática	Conceitos
<i>“Com certeza, o modo como os professores aqui avaliaram e prepararam suas aulas, influencia minha relação com a construção da aula né, e acho que sim, vai influenciar na minha avaliação e preparação das aulas. Só que eu tenho que ter em mente, sempre claro, que eu tenho que seguir umas diretrizes Estado, então eu tenho esse eterno conflito do que eu realmente gostaria de avaliar, e do que eles querem que eu avalie”</i>	<i>“Eu acho que a gente tem uma boa [pausa], ah uma boa indo para regular aprendizagem dos conceitos de educação, dos processos formativos do professor, e da resolução dos problemas em sala de aula. Mas é do bom pro regular, depende muito de quem é que vai estar ministrando aquela disciplina”</i> <i>“As disciplinas de estágio foram fundamentais, a didática foi excelente, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, acho que elas tinham que ser mais reforçadas na geografia, trabalhar bastante isso”</i>

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro 11 acima, destacamos três aspectos: o primeiro diz respeito a prática do professor formador e a reprodução dos modelos docentes; no segundo destaca-se

uma política comum no modelo na universidade pública brasileira e que tem grande influência na formação dos egressos, a prática das contratações de professores para que ministrem uma disciplina isolada por semestre, sem vínculo efetivo com a instituição; e a terceira questão se foca na questão das disciplinas pedagógicas, especificamente as referentes aos aspectos psicopedagógicos do ensino.

No primeiro aspecto apontado, que diz respeito as práticas do professor formador e sua influência na ação docente de seus alunos, pontuamos a fala de alguns sujeitos que indicam a importância de práticas docentes reflexivas no ensino superior, na fala do sujeito 2 *“o modo como os professores aqui avaliaram e prepararam suas aulas, influencia minha relação com a construção da aula né, e acho que sim, vai influenciar na minha avaliação e preparação das aulas”*, fica visível a importância dos professores universitários como modelos docentes para seus alunos que atuarão na educação básica. Na fala do sujeito 3, *“Eu acho que a B., eu lembro que ela enfatizava muito isso: da gente saber sempre o que ia dar naquela aula e como fazer, que isso ia facilitar muito. E realmente facilita, eu sigo a risca até hoje o que foi passado, eu acho que foi bem é...como é que fala?...explano isso por ela, e eu acabei seguindo a risca o que ela falava e dá certo”* nota-se a reprodução dos modelos de planejamento de aula apresentados ao longo de sua graduação, e na fala do sujeito 8, em que ele demonstra a importância que tiveram seus professores, universitários ou não, em sua prática e seu entendimento do ambiente escolar *“resgatando toda a minha vida escolar eu vejo que alguns professores fizeram tanta diferença positiva pra mim, e eu tento buscar isso. Tem uns que parece que eles não consideram o aluno, o aluno é só mais um elemento na sala de aula, ele não é o principal elemento da sala de aula. E é bizarro isso né. O aluno não pode dar um pio, e gente...falar pra aluno que ele não pode conversar? A gente quer reduzir a escola só ao espaço de ensino...não é isso! Onde você dá o seu primeiro beijo, faz o seu primeiro amigo, faz o seu primeiro inimigo, é na escola! A gente não pode desconsiderar isso...Considerar que você está lá só pra estudar, você está lá pra viver!”* e na fala do sujeito 7, que aponta os professores universitários como modelos em que ela prefere, ou não, se espelhar *“muito assim da postura e da seriedade dos professores, que a gente leva muito isso como espelho ou como um espelho negativo né, que a gente não vai querer fazer. E da forma de organizar disciplinas também né, agora pensando até na possibilidade de dar aula no ensino superior, é difícil a gente organizar um pensamento de tantos anos, de tantos séculos e*

ter que falar isso em sei lá, quatro horas semanais, é difícil a gente organizar isso né, e também se é melhor eu professor falar, ou o aluno.” , o sujeito 5 aponta novamente a importância desses professores como modelos docentes *“didática dos professores (quais se espelhar e quais não se espelhar), aulas dentro da educação e do currículo específico de geografia também foram importantes, mas claro que a forma de passar e o aprofundamento são diferentes.”*

Neste sentido, cabe uma ressalva, pois ao realizarmos o levantamento bibliográfico encontramos uma ampla coletânea de livros e artigos que indicam a importância do professor observado nas aulas de estágio, para a formação inicial do futuro professor. Não pretendemos, de modo algum, subestimar o valor da experiência dos estágios supervisionados, mas é necessário que os professores universitários se identifiquem enquanto modelos profissionais aos seus alunos de licenciatura.

Enquanto a formação e atuação do aluno como professor for relegada somente ao que acontece nas aulas de estágio supervisionado será impossível que os cursos de licenciatura realmente qualifiquem a profissão docente, pois ainda que as atividades pontuais dos estágios sejam importantes para o futuro professor, não são elas que constituem a maior parte de sua formação, e não será a partir daquelas 8 aulas semestrais que o aluno aprenderá a refletir os processos de ensino, planejamento e avaliação.

Como apontado pelo sujeito 8, e por diversos pesquisadores que trabalham com a formação de professores a partir da perspectiva da história oral, o resgate da vida escolar e as práticas que você absorve enquanto aluno, são elementos centrais de sua prática enquanto professor.

Assim, é necessário que os professores formadores de cursos de licenciatura se identifiquem como tal, admitam que seus alunos serão um dia professores no mesmo nível que eles e não considerem que suas práticas não terão relação com a ação docente de seu aluno.

O segundo ponto elencado no quadro 11, aponta a política da contratação de professores para que supram a ausência de docentes com vínculo institucional com a Universidade, a pouca estabilidade do quadro docente do curso surge na fala dos sujeitos 1 *“Que haja mais professores da própria UNESP trabalhando e não contratados para um período ou outro.”*, ao sugerir melhorias para o curso; do sujeito

4 que aponta em sua própria formação a identificação com professores com quem não pode trabalhar em função da ausência de estabilidade, e ainda aponta como sorte encontrar em sua formação bons professores *“pensar metodologias de aula vai depender muito do professor que você teve. Porque que nem, eu tive aula com uma professora que era muito voltada para a questão da inclusão do aluno cego, então teve várias metodologias que ela abordou com a gente que ela colocava isso “ah, então no aluno cego, ou no aluno surdo, o que você vai fazer”, então eu naquele momento tive uma professora que enfatizou isso, porque ela trabalhava com isso. Mas aí eu acho que vai depender do professor que você tem. E na UNESP a gente não tem uma grade muito fixa de professores né, principalmente na educação. As vezes você conhece o cara pensa que daria pra fazer um trabalho com ele, mas ele é contratado e no final do semestre perde o vínculo. Então sempre depende da sorte né, de na sua graduação encontrar bons professores de estágio, e didática e até das psicologias, que vão te auxiliar nesse caminho como futuro professor.”*; na fala do sujeito 2 *“Eu acho que a gente tem uma boa [pausa], ah uma boa indo para regular aprendizagem dos conceitos de educação, dos processos formativos do professor, e da resolução dos problemas em sala de aula. Mas é do bom pro regular, depende muito de quem é que vai estar ministrando aquela disciplina”* que novamente destaca a instabilidade no conhecimento de quem será o professor responsável pela disciplina da formativa naquele ano; na fala do sujeito 6 que aponta em sua própria formação defasagem em algumas áreas em função do modo de contratação dos professores *“Eu considero que foi um pouco de defasagem do curso mesmo, porque algumas disciplinas foram ministradas por professores que não eram especificamente da área e acabaram não me formando completamente.”*; e na fala do sujeito 8 ao elencar os problemas que encontrou no curso *“As disciplinas de educação para geografia não têm professores concursados, muitas vezes não há professor e não há preocupação nenhuma para o ensino de geografia.”*

Além da visível influência desta forma de precarização do ensino superior público na formação de professores, ao analisarmos a bibliografia a respeito das condições de trabalho dos professores universitários encontramos diversos outros pontos negativos nesta prática, dentre eles destacam-se a pouca identificação entre o professor e a proposta formativa do curso onde irá lecionar, as dificuldades de articulação entre aquela disciplina ministrada pelo professor contratado e as práticas de pesquisa e extensão e a ausência de uma devolutiva entre alunos e professores após

conclusão da disciplina, onde o professor é privado de analisar o crescimento intelectual de seu aluno, e o aluno perde a oportunidade de desenvolver maiores vínculos profissionais com o professor com quem trabalhou.

Pimenta (2002) aponta que no período em que escreveu sua obra os professores contratados em regime ‘horista’ representavam 24% do total de contratados nas universidades públicas brasileiras, e pontua os efeitos desta forma de contratação na articulação do ensino com os outros momentos de aprendizagem na Universidade.

Nesses casos, o papel docente centra-se na hora/aula, pois esse é o tempo para o qual é pago. Como o valor obtido por esse trabalho costuma ser insuficiente para a sobrevivência, o professor obriga-se a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter uma renda mensal básica, ficando todo o seu tempo disponível utilizado para deslocamento e sala de aula.

Reforça-se, nessas circunstâncias, a visão do senso comum de que ensinar se restringe a passar um tempo numa sala de aula dizendo o conteúdo a um grupo de alunos, que deve ser mantido disciplinadamente ouvindo. Retira-se da instituição e do próprio profissional – que acaba por não se sentir ligado a nenhum projeto educacional e/ou estimulado a refletir como docente - a responsabilidade de decisões colegiadas e de crescimento profissional das equipes docentes. (Pimenta, 2002. P. 126)

Masseto (2003) ao pontuar a importância da participação do professor universitário na elaboração dos PPP dos cursos de graduação destaca essa prática como uma das que possibilitam a não efetivação do PPP, uma vez que o professor contratado por um semestre não se apropria dele, e que amplia a fragmentação dos cursos de formação inicial.

A prática costumeira de se contratar professores no ensino superior para “ministrar uma disciplina” colocar o docente imediatamente “em aula daquela disciplina”, não lhe oferecendo condições de perceber a inter-relação de sua disciplina com as demais que integram o currículo do curso. Tal fato está sendo percebido como uma das causas mais sérias da fragmentação do conhecimento nos cursos de graduação (Masseto, 2003. P. 59)

Neste caso, apontamos ainda a influência desta prática nos processos de especialização formativa, uma vez que o curso oferecerá ao seu aluno maiores possibilidades de pesquisa, extensão e continuidade em seu processo de ensino e aprendizagem nas áreas em que o professor é contratado com vínculos institucionais e efetivo na IES.

A contratação de professores por período limitado sucateia a profissão docente a nível superior, uma vez que coloca em situação de pouca estabilidade profissional sujeitos que passaram por todo processo de graduação e pós-graduação e sucateia o ensino superior uma vez que observamos nas entrevistas nossos sujeitos afirmarem que é ‘uma sorte’ encontrar bons professores na graduação, entretanto, não podemos vincular esta prática as instâncias inferiores de Instituto ou Departamento, trata-se de uma prática que surge a mando dos verdadeiros responsáveis pela IES, reitoria e governo estadual.

No entanto, e a crítica deve ser feita, podemos sim questionar o comprometimento político de professores, coordenadores de curso, diretores de instituto e reitores que afirmam em seus documentos oficiais oferecerem “formação integral do aluno” mas são coniventes com tais práticas que resultam na desarticulação do currículo proposto.

O terceiro elemento pontuado no quadro 11 é bastante específico da formação de professores, e interessante por ser elemento de discordância entre os sujeitos entrevistados. Trata-se da efetividade das disciplinas consideradas pedagógicas na ação docente.

Ainda que a autora desta pesquisa considere que todas as disciplinas de um curso de formação de professores deva ser considerada pedagógica, neste sentido foi considerado no procedimento metodológico a visão comumente disseminada entre os egressos de que as disciplinas do curso de formação se dividem em disciplinas da geografia, aquelas que trabalham conceitos e temáticas da Ciência e disciplinas pedagógicas: estágio, psicologias, política educacional brasileira e didática.

Neste momento em específico abordaremos apenas as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, em função da discordância entre os sujeitos da efetividade destas disciplinas para a ação docente, creditada principalmente pela falta de articulação das mesmas com o restante do currículo.

Na fala de um dos sujeitos nota-se uma pouca observação da utilização destas disciplinas em sua prática *“Por exemplo, as psicologias. Eu não consigo ver aplicação daquilo na escola, ainda mais agora dando aula, não tem, aquilo lá tá muito na teoria, não tem nada a ver”*, na fala do sujeito 2 observa-se que estas disciplinas não só foram importantes em sua formação como docente mas influenciaram também seu modo de entender a universidade *“psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, acho que*

elas tinham que ser mais reforçadas na geografia, trabalhar bastante isso. Até porque acaba influenciando até no modo acadêmico de pensar né, você vê algumas coisas da psicologia e percebe que dá pra usar aquilo na Academia, eu acho que essas disciplinas poderiam ser melhores trabalhadas na geografia.”, e na fala do sujeito 6 nota-se as dificuldades que a ausência de uma boa integração destas disciplinas com as demais componentes do currículo podem causar *“Mas o que eu não aprendi no curso, que eu não sei se foi falha do professor ou falta de maturidade minha na época, mas foi aquela ideia da psicologia do desenvolvimento, das idades, então as vezes eu faço uma atividade que eu acho que vai ser muito legal, e na prática você vê que eles ainda não tem a maturidade para entender sabe? Ai você tem que mudar a prática toda na hora, fica uma coisa super esquisita, que você tenta fazer fazer sentido na hora, mas poxa eu tava esperando um tipo de abstração que talvez aquela criança de 11 anos, 12 anos não tenha, e não é porque eles não está com vontade é porque ele realmente não está entendendo nada do que você está falando”*

A questão que colocamos em foco aqui, apresenta outro aspecto da separação entre os conteúdos geográficos e os componentes da prática docente, pois enquanto os dois forem entendidos desvinculadamente surgirão situações como a apontada pelos sujeitos 6, a crítica feita pelo sujeito 3 de que as psicologias na constituição do curso são muito teóricas tem muito mérito, mas deixa para os leitores de sua fala o questionamento: como podemos em um curso de formação de professores articular as teorias psico-pedagógicas com os conteúdos da ciência de formação, para que ambas deixem de ser apenas teoria e qualifiquem a prática do aluno egresso?

Ainda que a resposta para este questionamento resulte em um novo trabalho de pesquisa, ousamos a partir de nosso referencial teórico, afirmar que existe uma probabilidade muito maior de encontrarmos a solução deste problema se pensarmos o curso de licenciatura como unidade formativa integrada, e não como sequência de disciplinas e créditos a serem cumpridos..

Na sequência da análise das entrevistas, e observando o quadro 12 abaixo destacamos os seguintes elementos na fala do sujeito: a importância de entendermos a formação do professor que atuará nos cursos de licenciatura, uma vez que este sujeito trará para a formação de professores suas próprias experiências formativas; a naturalização de uma predominância do bacharelado em detrimento do curso de licenciatura, em uma instituição que se compromete a realizar as duas possibilidades

formativas; e por fim o comprometimento dos alunos egressos, pontuados em nossa amostra, do curso de graduação em Geografia da UNESP- Rio Claro com a escola pública de qualidade, e a maneira como é trabalhado ao longo do curso com estes alunos a importância e o papel político que se assume ao se tornar professor de uma escola pública brasileira em nossa sociedade capitalista regida constantemente a partir da luta de classes.

O primeiro elemento que trabalharemos do quadro acima diz respeito a formação dos professores que atuam nos cursos de licenciatura, na fala do sujeito ele pontua momentos de sua formação em que professores que ministravam disciplinas referentes aos aspectos elementares da análise do espaço geográfico demonstravam diferentes maneiras de trabalhar este conteúdo com alunos de ensino fundamental e médio, outras falas dos demais sujeitos vem no sentido de demonstrar que “a geografia que fazemos na universidade é muito distante da que eu ensino em sala de aula”, neste sentido destacamos que as diferentes concepções da relação entre a Geografia que se faz e a Geografia que se ensina são criadas pelos sujeitos ao longo de sua trajetória formativa e docente, principalmente em função do que pretendem obter com seus alunos em termos de construção do conhecimento.

Quadro 12: Sujeito 3 – Dimensão de Análise: Papel do Professor Formador	
Prática	Conceitos
<i>“Mas vários assim, aspectos que foram trabalhados nas disciplinas você consegue utilizar como professor, teve professores que eles até tentavam dar essa ênfase na aula. Por exemplo o professor T., ele terminava de dar a explicação sobre a climatologia e depois ele falava “Quando vocês forem dar aula, talvez pra vocês aplicarem desta forma, utilizem tal coisa”, então ele dava essa ênfase, eram muitos exemplos. Outro por exemplo é o P., que eu tive geologia, ele também falava “o que vocês estão vendo aqui, talvez, depois quando vocês forem ser professores seja</i>	(A respeito da existência das ênfases) <i>“Acho que para a licenciatura não fez muita diferença...as disciplinas do núcleo básico foram voltadas ao bacharel de qualquer maneira.”</i> <i>“As que não atendem (as necessidades do professor) são justamente as mais [pausa] pedagógicas. Por exemplo, as psicologias. Eu não consigo ver aplicação daquilo na escola.”</i> <i>“Eu acho que não encontro dificuldade</i>

<i>legal levar amostras , partir para parte mais lúdica.” Então, eu tive professores que tiveram esse cuidado, não todos. Mas uma grande parte deles tinha sim.”</i> <i>“Eu acho que a B., pelo fato de eu ter feito a maioria dos estágios com ela, e ela ser uma pessoa que trabalhou muitos anos na coordenação, eu lembro que ela enfatizava muito isso: da gente saber sempre o que ia dar naquela aula e como fazer, que isso ia facilitar muito. E realmente facilita, eu sigo a risca até hoje o que foi passado”</i>	<i>em relação ao conteúdo que tenho que passar para os alunos (...)Não na escola pública. Por que assim, como a gente tem que dar o mínimo do mínimo pra eles... Talvez se eu desse aula em uma particular, ou tivesse maiores exigências dos próprios alunos, que eles tivessem maiores conhecimentos, talvez sim eu teria dificuldades em climatologia, em pedologia, que foram disciplinas que eu tive dificuldade em aprender”</i>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Mas como pontuado pelo sujeito, é importante na formação de professores que o docente que esteja ensinando a teoria a respeito dos elementos de análise do espaço sabendo como trabalhar estes elementos com alunos da educação básica, devemos questionar neste sentido, qual é a coerência se de permitir na formação de professores, sujeitos que nunca atuaram em uma sala de aula de ensino básico, devemos assumir que tais sujeitos por terem sido alunos, ou pais de alunos, sabem o que é necessário para formar um professor? E ainda, devemos assumir que uma ampla formação acadêmica, distante da realidade escolar torna o sujeito apto a ensinar futuros professores?

Como apontado por Pimenta (2002), o ingresso ao nível superior como docente é feito através de concursos, nestes processos seletivos são analisados: publicações, currículo Lattes, aula expositiva pública e prova escrita. E na análise do currículo Lattes são atribuídos pontos para: publicações, experiência docente em nível superior, apresentação de trabalhos, títulos de pós-graduação, etc.⁸

Logo, assume-se que para se tornar professor universitário não é necessário nenhuma prática no ensino básico. Entretanto, nos cursos de formação de professores existe a premissa de que a função da universidade é tratar a ciência e auxiliar o aluno a

⁸ Dados retirados do edital do concurso para professores de Biogeografia realizado em 2013 pelo curso de Graduação em Geografia da UNESP – Rio Claro.

transformá-la em saber escolar, fica novamente o questionamento, um sujeito que nunca trabalhou o saber escolar na prática saberá efetivá-lo na formação de professores?

Pimenta aponta uma possibilidade para a alteração deste quadro, não a partir da modificação nos modelos de contratação de professores universitários, como acreditamos ser efetivo, mas na alteração dos currículos dos cursos de formação inicial.

À Universidade cabe tratar o conhecimento/ciência, transformando-o em saber escolar, fazendo com que a síntese apresentada nas disciplinas em ação interdisciplinar seja traduzida ao nível de apreensão dos alunos e efetivada em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem. Para isso, impõe-se uma mudança nas formas de organização de seus currículos que supere as características da ciência fragmentada (justaposição das disciplinas, organização hierárquica, pré-requisitos, disciplinas básicas e profissionalizantes, teóricas e práticas), herdadas do modelo napoleônico, e avance para processos interdisciplinares e para a integração disciplinar, com base na complexidade dos fenômenos que constituem seus objetos de estudo e apontam para uma abordagem temática, entendendo que “os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros” (Santos, 1989) (Pimenta, 2002 p.225)

Isaia e Bolzan (2007) ao analisarem a aula no contexto universitário da formação de professores, assumem como ideal um modelo de formação que se constitua a partir da rede de relações, composta por diversos elementos que devem propiciar ao futuro professor, e ao professor em serviço apoio e recursos necessários para a aplicação de seus conhecimentos prévios na obtenção de novos conteúdos. Neste sentido, é necessário que o professor universitário se assuma enquanto Professor, e entenda os elementos constituintes da aula.

Logo, pensar a formação como rede de relações implica necessariamente compreendê-la dos seguintes pontos: a atenção ao papel da reflexão; as relações entre a teoria e a prática pedagógica; a análise de situações pedagógicas; a transformação das representações e das práticas; as observações entre professores; a percepção de como acontece a ação pedagógica – o saber-fazer e o saber-saber; a metacomunicação entre professores e entre professores e seus alunos; os modos de interação por meio da rede de relações estabelecida para a apropriação dos conhecimentos; as histórias de vida dos professores- análise das trajetórias docentes; a experimentação e a experiência; interações e mediações possíveis sobre o saber e o saber-fazer (Isaia, Bolzan in Cunha, 2007. P. 163)

Partindo disso, concluímos este item com uma constatação um tanto quanto óbvia: em um modelo de formação ideal, professores formariam professores. Do mesmo jeito que médicos formam médicos, advogados formam advogados e engenheiros formam engenheiros. No modelo de formação vigente, e observado ao analisarmos os dados do curso de Geografia de Rio Claro, que apresenta em seu quadro de professores um grupo seletivo de sujeitos que atuou no ensino fundamental e médio, o que constatamos é que a formação de professores ainda é dominada por Pesquisadores, que devem por obrigação institucional, ensinar.

O segundo ponto de análise do quadro 12, é a naturalização da maior valorização do bacharelado ao observarmos na fala do sujeito que *“as disciplinas do núcleo básico seriam voltadas ao bacharelado de qualquer maneira”*, a mesma coisa se nota na fala de outro sujeito entrevistado que afirma *“No curso de geografia eu não sei como está muito o lance do bacharel, mas pelo que eu tenho visto assim de conversa eu vejo que melhorou bastante o bacharel, mas que o licenciado continua em segundo plano. Falta um destaque para essa parte do curso (...)Eu acho que o curso de geografia daqui foi muito focado no bacharel e agora ainda tá né, com a criação das empresas juniores e afins, mas isso eu acho bom. Só que tá sendo em detrimento das outras áreas que merecem um excelente foco também, e não tem.”*

Fica visivelmente naturalizado nos alunos a maior importância do bacharelado, em função das pesquisas, dos investimentos, das contratações e do discurso do crescimento do mercado de trabalho para o bacharel em Geografia, este quadro se reforça ainda mais ao refletirmos que a proposta pedagógica do curso dedica páginas ao perfil do bacharelado, e não apresenta uma proposta formativa ao licenciado.

Esta é a maior constatação da especialização formativa neste curso, e ela não se dá na especialização formativa dentro de uma área específica da geografia, como nos programas de pós-graduação, onde essa prática faz um pouco mais de sentido, ela se dá ao direcionarem o aluno a desvalorização da ação docente, incentivando através da proposta de curso e do modelo de ingresso ao mesmo a prática da “licenciatura plano B”.

Isso nos leva ao terceiro ponto destacado do quadro 12, o comprometimento político com a escola pública de qualidade, questionado a partir da fala do sujeito que afirma não sentir dificuldades pois deve ensinar o mínimo, neste sentido, fica a reflexão: um curso que visivelmente não apresenta proposta formativa, não apresentava no

período analisado linhas de diálogo com escola-pública e relega ao ínfimo núcleo das disciplinas pedagógicas a função de formar os professores de Geografia, possibilita ao sujeito o entendimento do papel político que assume com professor? Possibilita entender que como apontado por Saviani (1996) o papel político do professor em uma sociedade de classes, e ensinando os filhos da classe trabalhadora é fundamental para a contestação e reafirmação do *status quo*? E acima de tudo, dá margem para que o aluno compreenda que uma ação docente consciente é extremamente importante na transformação da sociedade que aprendemos tão bem a criticar?

A resposta para essa pergunta, como foi dito anteriormente recai no infeliz apontamento de que não podemos entender qual professor será formado pelo curso de Geografia da UNESP- Rio Claro, uma vez que os próprios componentes do curso se ausentaram desta discussão na elaboração de sua proposta formativa, e na premissa que se não sabemos para onde vamos, qualquer lugar serve. Se não sabemos o que pretendemos formar, qualquer formação serve.

Quadro 13: Sujeito 4 – Dimensão de Análise: Papel do Professor Formador	
Prática	Conceitos
<i>“meu planejamento se baseia desde temas e metodologias mais clássicos (exposição oral, lousa e giz, mapas...) até a inclusão de tecnologia. Não podemos estar alheios a um mundo cada vez mais regulado/instrumentalizado por esses instrumentos técnicos tão avançados. Vejo que ainda há grande resistência nisso, inclusive na minha formação foi assim.”</i> <i>“passei por uma fase em que os docentes do DEPLAN/DG já estavam com o “pé no freio”, a maioria se aposentando. Vejo que isso não gerou uma diversidade/heterogeneidade de abordagens, vivências..”</i> <i>abordagens, vivências..”</i>	<i>“Creio que as vezes em cartografia escolar, pois discutiu-se muito pouco, lembro que no fim da graduação ainda não tinha claro por exemplo a diferença e semelhança entre mapas, mapas mentais, desenhos e outras noções espaciais associadas a linguagem cartográfica nas mais diferentes fases de desenvolvimento do aluno... Talvez tenha outros, poderia escrever e pensar muita coisa aqui, pois nossa disciplina é muito rica e permite mesmo que sempre estejamos em busca de “continuação” dos estudos.”</i>

No quadro 13, acima notamos novamente a importância do professor formador, desta vez na perspectiva de que este é o profissional responsável, dentro dos cursos de graduação em Geografia, por demonstrar aos seus alunos a existência e a importância

das diversas correntes de pensamento geográfico, ainda que alguns digam que isso não

Quadro 14: Sujeito 5 – Dimensão de Análise: Papel do Professor Formador	
Prática	Conceitos
<i>“Tive professores que foram muito bons ao</i>	<i>“Cartografia, Pedologia e Planejamento</i>

será utilizado em sala de aula por ser componente da ‘geografia acadêmica’, tais linhas tem formas diferentes de pensar o ensino e o espaço, e conhecê-las propicia ao futuro professor diversas formas de elaborar sua aula, e a possibilidade de trabalhar com seus alunos os conceitos a partir de diferentes perspectivas.

Neste sentido, um ponto positivo deve ser destacado a respeito do curso de Geografia de Rio Claro, pois seu quadro docente é composto por profissionais que trabalham diversas vertentes da Ciência, o curso apesar de sua origem fortemente vinculada a geografia quantitativa e teórica, apresenta atualmente dentre seus docentes pessoas que adotam em aula perspectivas da Geografia Crítica, Cultural, Quantitativa, entre outras.

Neste sentido, como apontado por um dos sujeitos *“o curso me propicia, dentro das vertentes geográficas, o suficiente para trabalhar bem qualquer conteúdo da proposta curricular”*

O sujeito aponta também dificuldades em relação ao ensino de cartografia, a mesma dificuldade surgiu como destaque na análise dos questionários, foi apontada pelos sujeitos 1, 3, 4, 6, 7, 8, e será melhor trabalhada ao refletirmos a respeito das contribuições do curso para a formação do sujeito.

<i>explicar coisas da Geografia Física, e que hoje eu uso muito com os meus alunos”</i> <i>“Tem professor que dá aula pras disciplinas que são do bacharel e da licenciatura e parece que esquece que também tem que contemplar a licenciatura no programa”</i> <i>Para o planejamento das aulas, a habilidade de leitora adquirida na universidade é essencial. Porque tenho o hábito de sempre estudar os temas da aula com livros e artigos. Assim consigo sanar minhas dúvidas.</i>	<i>Urbano são três áreas que eu tive muita dificuldade. É que do planejamento urbano a gente usa pouca coisa em sala de aula, então eu consigo me virar. Mas pedologia e cartografia foram muito difíceis no primeiro ano que dei aula”</i>
Quadro 15: Sujeito 6 – Dimensão de Análise: Papel do Professor Formador	

A fala do sujeito 5, destacada no quadro abaixo reforça a importância das boas práticas docentes na formação inicial de professores, apontada anteriormente como ponto chave para, em uma situação ideal, o ingresso de professores no ensino superior.

De maneira geral, ao analisarmos o quadro acima reforçamos alguns aspectos destacados na análise de quadros anteriores, tais como: a grande importância do professor formador, o discurso explícito de que o bacharelado sobrepõe a licenciatura neste curso, na visão de seus egressos como pontuado na fala destacada no quadro acima, onde novamente fica naturalizado para o sujeito que alguns professores “esquecem que também devem contemplar a licenciatura” em, pasmem, um curso de formação de professores.

Neste sentido, constatamos que neste curso a especialização formativa não ocorre de forma explícita, mas é incentivada nos momentos cotidianos, a partir de uma prática, consciente ou não, dos docentes universitários que não valorizam em suas atividades didáticas e a formação pedagógica dos seus alunos.

O curso se torna, nesta perspectiva, uma reprodução do modelo 3+1. (Pontuschka, 2007), não apresenta relação entre Geografia e Ensino de, e deixa ao

núcleo das pedagógicas a função de fazer a formação de professores.

Neste sentido, e como será observado na fala dos demais sujeitos, muito fica a cargo das disciplinas de estágio supervisionado, como observado no quadro 15 abaixo.

Prática	Conceitos
<i>Penso que tudo foi importante: didática dos professores (quais se espelhar e quais não se espelhar), aulas dentro da educação e do currículo específico de geografia também foram importantes, mas claro que a forma de passar e o aprofundamento são diferentes. Os trabalhos de campo são importantíssimos e são projetos futuros para o ano que vem dentro da escola, o projeto de extensão me serviu até em ver outras oportunidades de emprego e de atuação dentro da escola.</i> <i>“Para o planejamento das aulas, a habilidade de leitora adquirida na universidade é essencial. Porque tenho o hábito de sempre estudar os temas da aula com livros e artigos. Assim consigo sanar minhas dúvidas”</i>	<i>O estágio é de fundamental importância para que a prática não seja tão diferente como quando saímos da universidade e caímos na realidade. Mas para isso precisa haver comprometimento com a educação dentro da geografia e um programa sério do estágio com auxílios aos professores, acompanhamento e não o ridículo que é feito hoje.</i> <i>“As disciplinas que mais me ajudam hoje dentro de sala de aula são geomorfologia, geografia do Brasil, Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geopolítica, algumas optativas que fiz, planejamento urbano e cartografia.”</i> <i>“A principal lacuna, eu acho que está nos conceitos geográficos de paisagem, lugar, território. Essenciais na geografia, mas muito mal discutidos em sala de aula com os textos”</i>

O sujeito 6, pontua o estágio supervisionado como elemento fundamental em sua formação, ainda que tenha críticas a respeito de como este se desenvolve no curso.

O estágio como elemento formativo é pontuado pelos sujeito 3 ao discorrer a respeito da importância desta atividade e de seu tempo limitado “*Eu acho que o estágio era o mais importante. [pausa longa] só que eu acho também [pausa] que o estágio, [respiração profunda] é muito pouco o que a gente tem que fazer né. Eu acho que assim, quem é licenciado deveria ter desde o primeiro ano muito mais carga de estágio, por que o que você fez no estágio que é muito pontual, não dá noção do que é a escola.*”; pelo sujeito 2 ao afirmar que o estágio foi fundamental em sua formação, e creditar a este um pouco da diminuição das distâncias entre a geografia acadêmica e a geografia escolar “*Eu acho que o curso tem a necessidade de uma atualização, de rever o que que o Estado, no caso o Estado de São Paulo, tá pedindo no ensino de Geografia, para que a gente possa discutir isso aqui. Porque você chega na sala de aula e percebe que “Cara, o que eu trabalhei na faculdade que eu vou conseguir trabalhar aqui?” tá*

bem distante aqui. (...) O estágio até que [pausa] consegue suprir essa parte, porque você consegue ver como é que é e tal. Mas acho que falta na geografia uma disciplina para discutir o currículo né!"; pelo sujeito 8 que discorre a respeito da importância deste processo para o entendimento de toda dinâmica do ambiente escolar *"Eu percebi que quando eu fiz os estágios, por mais que a gente tivesse assim uma aproximação maior da sala de aula, essa aproximação é um pouco superficial. E a relação que você estabelece com os alunos na hora que você vai dar uma regência é diferente da relação que você estabelece quando você vai de fato dar aula né. (...)Mas eu vejo que o estágio que a gente faz ele é importante para o processo burocrático de saber como funciona uma aula, como você tem que planejar, quais são os materiais disponíveis."* e do sujeito 7 que pontua nas dinâmicas do estágio, em oposição ao sujeito 8, uma pouca relação com os ambientes da escola além da sala de aula *"Então eu acho que esse tipo de coisa a gente não aprende né, e a gente tinha que saber para saber como lidar e se proteger um pouco também. Ver que a escola não é só a sala de aula, e eu acho que isso a gente não vê no curso nem nas disciplinas de estágio supervisionado né, fica muito uma coisa de reclamação né 'ai meu Deus foi horrível, a escola é horrível' e não evolui muito disso né, eu acho que isso é uma coisa que a gente precisa melhorar muito né, o estágio ser realmente uma pesquisa do que é a sala de aula, a educação e a escola."*

O estágio supervisionado, regulamentado atualmente pelos pareceres CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, e CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, que instituem respectivamente a obrigatoriedade de 400 horas de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, e a integração deste com os demais componentes da estrutura curricular, como pode ser observado nos incisos destacados no parecer CNE/CP 1 abaixo:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (CNE, 2002)

Partindo disto, os alunos e professores que desejam realmente articular as práticas de estágio supervisionado com os demais componentes do curso tem amparo legal para que isso aconteça, no caso da UNESP- Rio Claro fica nítido no discurso dos egressos que esta articulação não acontece.

O que se nota na fala dos egressos, é uma sobrecarga dos conteúdos que julgam pertinentes para comporem o programa das disciplinas de estágio supervisionado, uma vez que ao longo das entrevistas foi atribuído ao estágio suprir: legislação de trabalho docente, inclusão de alunos deficientes, currículo básico, teorias da aprendizagem, tecnologias da informação no ensino, transposição didática dos conteúdos, discussão dos diversos aspectos do ambiente escolar e iniciação a pesquisa em educação.

Desnecessário afirmar que nem que às 400 horas obrigatórias de estágio fossem cumpridos em sala de aula dentro da Universidade, os professores responsáveis por esta disciplina teriam tempo hábil para trabalhar com seus alunos todas as temáticas propostas.

Na estrutura curricular do curso analisado, o que observamos é a ausência de disciplinas que se proponham a trabalhar com tais temas, ainda que Política Educacional Brasileira e Didática assumam alguns dos conteúdos acima listados.

Em uma grade curricular composta em aproximadamente 80% por disciplinas obrigatórias e de conteúdo voltado às práticas do bacharelado, ou simplesmente alienados da prática docente, sobra ao aluno pouco tempo para a realização de optativas que poderiam suprir essa ausência, e fica como encargo dos professores de Estágio que resolvam todos esses problemas.

Neste sentido, é como se a estrutura curricular do curso se voltasse à formação do geógrafo, e destinasse ao estágio a formação do professor.

Na bibliografia analisada a respeito dos estágios encontramos um forte movimento dos pesquisadores na área em re-atribuir ao estágio supervisionado a função de momento formador de conhecimento e reflexão sobre as práticas, o que se nota no referencial teórico também é o forte vínculo entre esta visão do estágio como facilitador de novas práticas e a necessidade de integração deste momento com o desenvolvimento do aluno em sua ciência de formação. Não devemos como apontado por Saviani (1995) esperar que o aluno vivencie a teoria, entenda como aplicá-la e ao final do curso aplique-a nos estágios com sucesso.

Barbosa nos aponta a mesma perspectiva, ao demonstrar que os estágios, em tese, impossibilitam a dicotomia entre teoria e prática:

Então, pensar em estágio é falar em projeto de curso, em currículo, em formação dita específica e formação pedagógica – a formação pedagógica não tem especificidade? Compreendo que pensar o estágio

é tocar no calcanhar de Aquiles dos processos educativos: teoria e prática; conteúdo e forma; modos de produção do conhecimento: conhecimento novo e conhecimento existente (FREIRE e SHOR: 1987), que incidem sobre a relação com a prática como componente curricular, desde o início do curso. As práticas vividas revelam concepções de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade, que se situam em um paradigma dominante (SOUSA SANTOS: 1987), que privilegiam as dicotomias: sujeito e objeto; teoria e prática; consciência e matéria; conteúdo e forma; alma e corpo. (Barbosa, 2005 p. 37)

A criação de uma nova dicotomia no curso de formação de professores de uma ciência já tão cheia destas como a Geografia, pouco tem a trazer de bom para a formação destes sujeitos, entretanto, diz muito a respeito da proposta formativa e concepção de Geografia adotada pelas instituições que reafirmam essa prática.

Novamente, fica claro, que dificilmente uma boa prática de formação de professores acontecerá em um curso pensado sem linearidade, não se trata de pensar conteúdos em um momento e prática em outro, não é a partir disto que a ação docente se efetiva.

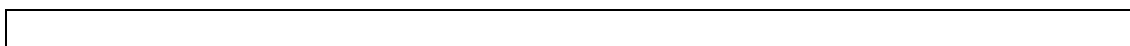
Não é suficiente, para ser professor, saber os conteúdos; conhecer as teorias da aprendizagem; as técnicas de ensino e avaliação. Para ser professor é preciso conhecer sua proposta de educação, tomar como objetivo a ação de ajudar os alunos a ver e compreender a realidade, descobrir e assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança dessa realidade (Nidelcoff, M.T. 1985 pag. 6). Para ser professor é preciso, também, vivenciar o ambiente escolar, esta instituição que é o espaço de sua prática profissional, e que se encontra povoado de praticantes de um mesmo afazer, e mais, de um afazer que só existe enquanto prática coletiva - é isso que o Estágio permite mas que, infelizmente, não garante.

O caráter complementar, ou mesmo suplementar, conferido à prática de ensino/estágio supervisionado, ou ainda no dizer de Azevedo, uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. Dessa forma, as orientações do estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador—educando, no cotidiano da sala de aula, da escola. Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor. (Piconez, 1991 p. 20)

O estágio supervisionado constitui, portanto elemento de extrema importância na formação docente, mas ainda seu ponto fraco, uma vez que as práticas realizadas neste

espaço são pouco discutidas pelos professores do curso que não se responsabilizam por ministrar a disciplina, ainda no caso de Rio Claro, a dificuldade em articular a prática realizada nestas aulas com ações de outros momentos do curso, torna-se pouco viável em função da ausência de professores para essas algumas destas disciplinas nos últimos anos de curso, como apontado neste mesmo capítulo.

Na perspectiva da especialização formativa, o estágio é uma poderosa possibilidade de pensarmos além desta visão, uma vez que essencialmente possibilitará



ao aluno uma prática integradora da ação docente com os conteúdos específicos, espera-se então que os cursos de formação de professores cumpram os incisos legais indicados neste capítulo e articulem este momento formativo com os demais conteúdo do curso.

O quadro 16 abaixo sintetiza muito das ideias abordadas ao longo desta análise. Reforça a importância das boas práticas docentes na formação de professores, e indica que o sujeito em questão aparentemente considera ter tido ao longo do curso bons exemplos no que diz respeito as dinâmicas de aula e processos avaliativos.

O sujeito aborda novamente a questão dos trabalhos de campo na prática docente, observados por nós ao analisarmos a dimensão de Vida Acadêmica dos sujeitos, na perspectiva da importância do professor formador a questão do campo ganha nova dimensão ao pensarmos a necessidade de planejamento e elaboração destes trabalhos, que como apontado pelo sujeito, devem ser realizados também pelos alunos, para que estes entendam quais dimensões considerar e estejam aptos a elaborar propostas de trabalho de campo para ensino fundamental e médio, alocando assim o processo de ensino em outros locais que não a sala de aula.

O sujeito aponta ainda, em citação já destacada a importância do entendimento da psicologia para a prática docente, e destaca no curso a ausência do entendimento das formas de inclusão.

Um curso que se proponha a formar professores, deve ter em seu quadro docente pessoas que estejam a par das políticas públicas educacionais, no Estado de São Paulo estão se ampliando, como apontado pelo sujeito, as políticas de inclusão.

Quadro 16: Sujeito 7 – Dimensão de Análise: Papel do Professor Formador	
<i>Prática</i>	<i>Conceitos</i>
<i>mas muito assim da postura e da seriedade dos professores, que a gente leva muito isso como espelho ou como um espelho negativo né, que a gente não vai querer fazer. E da forma de organizar disciplinas também né, agora pensando até na possibilidade de dar aula no ensino superior, é difícil a gente organizar um pensamento de tantos anos, de tantos séculos e ter que falar isso em sei lá, quatro horas semanais, é difícil a gente organizar isso né, e também se é melhor eu professor falar, ou o aluno.</i> <i>a gente passou a entender mais o que é o trabalho em grupo, que é uma coisa que eu levo muito para a escola também, de acompanhar de ter as reuniões de grupo em sala, de passar de grupo em grupo, pensar qual que é o objetivo, todo mundo sabe o que que está pesquisando? Até na hora de apresentar sabe, mesmo que um aluno goste de falar mais de uma coisa ou de outra, eu gosto de perguntar para os outros um pouco</i> <i>Outra que eu acho legal é aquela questão também da roda, de sentar em roda e todo mundo falar do texto um pouco, que funciona, claro que ai só funciona mais para alunos mais velhos eu acho, que ai eles sentam, ficam um pouco mais tranquilos</i> <i>tem professores nossos também né que trazem experiências muito boas, filmes, muitos trazem filmes que a gente usa até hoje né, que são filmes muito bons, ou até o interesse de ir atrás dos filmes, de ir atrás de outros tipos de atividades.</i>	<i>“metodologia do trabalho de campo é uma disciplina essencial, que nem no estado você não tem tantas possibilidades de trabalhar campo, mas nas escolas particulares eu vejo pelos meus amigos, são eles que fazem os campos né. Eles que planejam, e a gente não aprendeu nada disso”</i> <i>“eu me deparei enquanto professora foi uma situação de ter um aluno deficiente auditivo, que eu não sabia o que fazer com ele na sala eu não tinha a mínima idéia.</i> <i>Eu acho que a gente nem tem né essa formação específica no curso</i> <i>Por que eu acho que a gente fica de mãos atadas, e agora com as políticas de inclusão isso vai acontecer sempre né, praticamente todo mundo vai ter um ou outro aluno deficiente na vida né , e a gente não sabe muito o que fazer com ele né. Isso é uma falha muito grave.”</i> <i>“Na minha turma foi muito fraca a questão da cartografia e da cartografia digital”</i> <i>“Eu não aprendi no curso a questão da psicologia do desenvolvimento, então as vezes eu faço uma atividade que eu acho que vai ser muito legal, e na prática você vê que eles ainda não tem a maturidade para entender”</i>

Não é objeto desta pesquisa questionar a veracidade da inclusão proposta pelo Estado, e nem as possibilidades reais que ela se efetive, mas se faz necessário que o curso de formação de professores se atenha a este novo desafio da ação docente, e que esta ação não seja discutida somente nas aulas de Estágio, uma vez que a Geografia

trabalha com materiais didáticos essencialmente visuais, devemos ao longo do curso de formação inicial aprender formas de desenvolvimento de novos recursos didáticos.

O quadro 17 acima, conclui nossa análise a respeito do papel do professor formador encerrando um resgate dos apontamentos já realizados ao longo desta dimensão de análise, e deixa uma reflexão acerca da centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito do ensino básico, o aluno como sujeito ativo na construção de seu conhecimento representa uma ação louvável e amplamente discutida pelos teóricos das práticas de ensino. No âmbito do ensino superior, onde tal prática deveria ser inerente ao processo de graduação, pouco se tem escrito a respeito disso, e em um modelo de universidade cujo professor ainda é detentor dos discursos e da razão torna-se um pouco mais complicado para o aluno que este se assuma sujeito protagonista em sua formação.

Neste sentido, e voltando ao aspecto central desta pesquisa, conclui-se que nas práticas de especialização formativa, o professor universitário é ainda uma figura central neste processo, pois os alunos buscarão em suas práticas a reprodução do que observam em seus mestres, logo, cabe ao professor universitário a partir de sua visão de mundo e comprometimento com a formação de seus alunos, assumirem para si a responsabilidade de posicionar-se contra ou a favor destas ações.

10.3 Contribuições do Curso para a Formação do Sujeito

Na terceira dimensão de análise, pontuaremos a partir das falas dos sujeitos os aspectos do curso que contribuíram para sua formação docente.

Neste quesito, abordaremos os aspectos positivos do curso e os aspectos nos quais os sujeitos consideram que os professores, funcionários e atuais alunos do curso necessitam uma maior organização coletiva para revisão das práticas.

Na perspectiva de buscarmos no curso as influências da especialização formativa, este item de análise é importante para observarmos através da fala dos sujeitos ao pontuarem os pontos positivos e passíveis de revisão do curso, onde se localizam os elementos que incentivam a especialização formativa, a partir disso poderemos observar se a especialização formativa, para os sujeitos entrevistados, se encontra em foco nos aspectos positivos do curso, tendo influência benéfica em suas ações. Ou se encontra entre os pontos fracos do curso, podendo assim prejudicar a prática docente.

Adiantamos que trata-se de uma dimensão de análise mais prática, e mais sucinta

que as anteriores pois os sujeitos apresentaram em suas análises muitos pontos em comum a respeito das contribuições do curso. É importante ressaltar também, que ainda que a última questão das entrevistas fosse “Quais suas sugestões para que os cursos de formação inicial qualifiquem melhor a prática docente dos alunos egressos?” em momento algum das entrevistas os sujeitos foram induzidos a apontar defeitos no curso de formação inicial, as falas aqui apresentadas foram obtidas a partir da análise do conteúdo de todas as entrevistas, e dos relatos que os sujeitos fizeram de seus processos formativos individuais.

Quadro 18 : Sujeito 1 – Contribuições do Curso para a Formação do Sujeito	
Pontos Positivos	Pontos a serem repensados
<i>“O curso contribuiu para minha prática, mas principalmente por ter feito o Bacharel, apenas a licenciatura não me ajudaria nos conceitos geográficos apenas nas leis e cia”</i> <i>“O curso me propiciou o suficiente para saber planejar minhas aulas”</i> <i>“Didática foi uma disciplina muito importante”</i>	<i>“Política Educacional Brasileira foi uma disciplina mal trabalhada e que faz falta”</i> <i>“Que haja mais professores da própria UNESP trabalhando, e não contratados por um período ou outro. Também que os professores se dediquem nas suas aulas e não apenas nas pesquisas, como muitos fazem”</i>

Fonte: Elaborado pela autora

O sujeito 1, apresenta no quadro acima como ponto positivo do curso de formação de professores a concomitância com o bacharelado, pois acredita que apenas as disciplinas da licenciatura não qualificariam sua prática docente, trata-se novamente, da visão discutida nas duas dimensões de análise trabalhadas ao longo deste capítulo de que as disciplinas do núcleo básico do curso são pertencentes ao bacharelado, não a licenciatura.

Aponta-se como efeito da especialização formativa neste curso, principalmente a não identificação por parte de alguns sujeitos, dos elementos de conteúdo geográfico, como parte constituintes do curso de licenciatura, e, portanto, constituintes de sua

identidade docente.

O sujeito 1 aponta como aspecto a ser revisto no curso a contratação de professores efetivos, e a maior dedicação dos professores já contratados ao planejamento e desenvolvimento de suas aulas.

Quadro 19: Sujeito 2 – Contribuições do Curso para a Formação do Sujeito
Pontos a serem repensados
<i>“O que eu acho fraco aqui, é que a geografia ela tá muito distante do que está sendo pedido em sala de aula.”</i> <i>“Mas acho que falta na geografia uma disciplina para discutir o currículo o curso de geografia é falho em formar um professor para a sala de aula e todo um processo que envolve isso. Eu acho que o curso de geografia daqui foi muito focado no bacharelado e agora ainda tá né, com a criação das empresas juniores e afins, mas isso eu acho bom. Só que tá sendo em detrimento das outras áreas que merecem um excelente foco também, e não tem.”</i> <i>“...por causa dessas ênfases, pode ser que as disciplinas comuns não sejam tão bem ministradas. Elas são ministradas de um modo até mais simples do que a gente gostaria, e aí quando você faz uma disciplina da ênfase, você vê como é forte na disciplina o discurso e as leituras que são propostas.”</i> <i>“Mas também maior dedicação (..) Por que assim, eu acho q não adianta a gente falar o que pode melhorar num curso se a gente não der uma melhorada na posição dos alunos [risos], por que assim a gente pode ressuscitar o Aziz e falar “Aziz, vai dar aula lá!” mas se você tiver um cara que não quer estudar, um cara que tá ali pra qualquer coisa e um curso que permita essa postura do aluno, não vai dar certo.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Não foram identificados na fala do sujeito dois, pontos em que ele considera que o curso tenha agregado elementos positivos a sua formação docente. O sujeito, entretanto apresenta contribuições valiosas para a revisão de alguns aspectos do curso analisado.

Ele pontua a distância entre a geografia escolar e a geografia acadêmica,

explicitada em sua fala pela expressão “*a geografia que se faz e a geografia que se ensina*”, embora a autora desta pesquisa não concorde com a premissa de que se trata de Geografias diferentes, o material coletado para análise do conteúdo não proporciona dados suficientes para afirmar que dentro do curso é realmente explicitada esta diferenciação entre o que é dito na universidade e o que é cobrado do professor no ensino básico, o que se pode afirmar a partir dos dados coletado é que existe no curso uma falha no que diz respeito à transposição didática dos conteúdos elementares do ensino de Geografia.

Nas duas falas seguintes do sujeito são pontuados elementos que estão intimamente relacionados com a especialização formativa. O sujeito credita a existência das ênfases uma redução dos conteúdos abordados nas disciplinas de núcleo básico, denotando portanto um efeito negativo desta prática de especialização na formação do professor que cursa somente as disciplinas do núcleo básico de formação e afirma claramente uma supervalorização do bacharelado em detrimento da licenciatura.

Neste caso, temos que destacar que todos os sujeitos que pontuam essa prática são alunos do curso integral, entraram na Universidade a partir de um único vestibular para as duas modalidades de formação, e vivenciaram ao longo de sua formação a dicotomia licenciatura x bacharelado, de maneira mais nítida do que os alunos do curso noturno, cujo vestibular destina-se apenas a licenciatura, embora como observado nos questionários uma grande parte dos alunos do curso noturno se formam também no bacharelado.

O sujeito apresenta ainda uma proposta de disciplina, onde ocorra a discussão dos currículos oficiais. Neste sentido, o curso apresenta o empecilho de sua grade curricular majoritariamente fixa, e composta por disciplinas que são comuns tanto ao bacharelado quanto a licenciatura. Não se trata de uma proposta inviável, mas para que seja aplicada seria necessário um esforço coletivo de revisão da divisão atual dos créditos.

E por fim, o sujeito pontua a necessidade dos alunos se colocarem como sujeitos ativos em sua própria formação. Prática que deve ser incentivada dentro do curso, e cobrada dos alunos, entendendo que a formação a nível de ensino superior não se dá apenas nos momentos em sala de aula, mas também nas vivências de pesquisa, extensão, movimento estudantil, etc.

Abaixo, observaremos os aspectos pontuados pelo sujeito 3, onde destacam-se os

trabalhos de campo, a carga horária dos estágios e a metodologia de aula dos professores do curso.

Quadro 20: Sujeito 3 – Contribuições do Curso para a Formação do Sujeito	
Pontos Positivos	Pontos a serem repensados
<i>“Alguns professores que apresentaram boas metodologias de aula”</i> <i>“Bons trabalhos de campo, como Cananéia e Prata”</i>	<i>“Eu acho que assim, quem é licenciado deveria ter desde o primeiro ano muito mais carga de estágio, por que o que você fez no estágio que é muito pontual, não dá noção do que é a escola.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro ponto destacado no quadro acima é a sugestão de maior carga horária dos estágios, novamente a fala do sujeito traz uma dimensão de que este elemento formativo deve individualmente ser responsável pela relação universidade-escola.

Inicialmente, destacamos que como pontuado anteriormente a carga horária dos estágios é prevista por lei, e deve segundo a mesma lei, ser cumprida a partir da metade do curso de formação de professores. Entretanto, não seria necessário ampliar a carga horária do Estágio Supervisionado, se outras disciplinas ou projetos e grupos de extensão supervisionados, assumissem em conjunto com o Estágio o papel de introduzir os alunos de graduação ao ambiente escolar. Basta da dicotomia teoria x prática, uma sem a outra é vazia, e esta é uma noção que devemos incutir nos alunos desde sua formação básica.

O sujeito aponta como aspectos positivos do curso para sua formação docente a realização de dois trabalhos de campo específicos. O trabalho de campo para Prata – MG, realizado na disciplina de Biogeografia, e o trabalho de campo para Cananéia – SP, realizado na disciplina de Hidrogeografia.

Tratam-se de duas práticas de campo tradicionais no curso, entretanto fortemente vinculadas aos professores responsáveis pelas disciplinas podendo portanto se perder a partir de acontecimentos corriqueiros como aposentadorias, licenças, etc.

O trabalho de campo para Cananéia, por exemplo, pontuado por mais de um sujeito como elemento importante de formação, não acontece no curso de graduação desde 2009. Não houve nenhuma explicação ou esclarecimento a respeito da ausência deste campo nos últimos anos, mas esta ausência não apresenta nenhum comprometimento da proposta formativa oficial do curso, uma vez que o PPP apresenta a possibilidade de trabalhos de campo, mas não elenca em quais disciplinas ou momentos do curso os trabalhos de campo acontecerão. Neste caso parafraseando um dos sujeitos de pesquisa “*you have to have luck to find in your formation good professors*” que possibilitarão esta experiência didática a partir do reconhecimento da necessidade desta para o desenvolvimento de sua disciplina. Sorte não é um conceito elaborado. Não é racional. Não é passível de reprodução. Não é científica. E não deve ser um dos elementos norteadores da formação docentes elaborada

Quadro 21: Sujeito 4 – Contribuições do Curso para a Formação do Sujeito	
Pontos Positivos	Pontos a serem repensados
<i>a aprendizagem de entender as diferentes experiências, temporalidades e espacialidades dos alunos e agentes escolares. Sem cair num relativismo extremo, aprendemos que o conhecimento está sempre em movimento, numa dialética de construção-desconstrução, que permeou sempre meu olhar em estimular aprendizagens e habilidades trazidas pelos próprios alunos em convergência com uma produção científica mais ampla e coletiva de nossa sociedade.</i>	<i>Maior ligação com a escola, trabalhos integrados entre Universidade e Escola, trabalhos integrados entre alunos de graduação e os professores escolares e universitários. COOPERAÇÃO acho que é a palavra chave. Ou passamos a nos unir e lutar por uma educação de qualidade, organizados e juntos com escolas, universidades e outras instituições, ou veremos a continuidade de uma política/prática precarizadora de nosso sistema de educação.</i>

O sujeito quatro apresenta o que consideramos o principal aspecto a ser repensado não apenas no curso analisado, mas no contexto da formação de professores de maneira geral: cooperação universidade-escola.

Os problemas observados nas escolas de nível fundamental e médio são relacionados com a maneira como os profissionais que trabalham nestes espaços foram formados pelas universidades, e as dificuldades encontradas pelos professores universitários com seus alunos ingressantes são relacionadas com a educação básica destes alunos. Universidade e Escola são espaços intimamente relacionados, as políticas

aplicadas a um deles apresentam resultados no outro, portanto, não devem ser analisados de maneira desconectada. São dois ambientes complexos, mas são locus de formação inicial do professor, e formação do professor a partir de sua prática.

O reconhecimento da relação entre estes dois espaços, e a busca por formas efetivas de cooperação, e por efetivas pontuamos: aquelas em que universidade-escola são reconhecidas como detentoras e produtoras do saber em uma relação de igualdade, é a melhor forma de qualificar a ação docente dos alunos de graduação.

O sujeito 5 demonstra de maneira geral uma boa impressão de seu curso de formação, durante seu relato demonstrou boas percepções a respeito dos ambientes escolares em que atua, e um entendimento das etapas de um planejamento de aula, bem como da importância deste processo.

Ao ser questionado a respeito das maneiras de qualificar a formação docente o sujeito propõe maiores atividades práticas ao fim da graduação.

Neste sentido, pontuamos como um aspecto positivo de transformação, ainda que pontual, da formação de professores no curso analisado a instituição de um edital do

Quadro 22: Sujeito 5 – Contribuições do Curso para a Formação do Sujeito	
Pontos Positivos	Pontos a serem repensados
<i>“Todas as disciplinas foram fundamentais, não apenas as contempladas pelo curso de Licenciatura”</i> <i>“O planejamento das aulas é dinâmico, muda de tempos em tempos a fim de ajustar os dados e os fatos recentes ao universo da Geografia. O curso me proporcionou conteúdos e formas de pesquisar e fazer análise dos fatos e fenômenos”</i>	<i>Instituir um período de seis meses de ATIVIDADE PRÁTICA docente no último semestre da graduação. Atualmente o graduando faz 3 ou 4 semestres de OBSERVAÇÃO da prática docente. Seria uma maneira de tornar prática a teoria/observação.</i>

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) que contemple alunos da Geografia.

Ainda que este modelo de formação que implica grande período de vivência escolar e práticas em sala de aula seja privilégio de um pequeno grupo de alunos da licenciatura do curso analisado, a existência do programa nesta instituição abre possibilidades para um maior destaque da licenciatura e da formação de professores.

Os grupos PIBID de maneira geral tem apresentado grande visibilidade na produção bibliográfica, reinserindo a prática docente e a formação de professores no contexto dos eventos acadêmicos.

Outro aspecto positivo deste programa é a alocação da formação docente no ambiente escolar, sob responsabilidade partilhada de professores universitários e professores atuantes na rede de ensino fundamental e médio, neste sentido pode-se observar uma redução drástica da reafirmação entre os graduandos da dicotomia teoria x prática, uma vez que ambas são compreendidas e elaboradas de maneira concomitante e complementar.

Quadro 23: Sujeito 6 – Contribuições do Curso para a Formação do Sujeito	
Pontos Positivos	Pontos a serem repensados
<i>“o movimento estudantil me serviu como atuação política que dentro da escola é frustrante. E a vivência toda do campus me deu diferentes perspectivas da educação.”</i>	<i>“Levem a sério a formação do professor dentro da geografia, porque não há projeto político pedagógico dentro da geografia para isso. Os departamentos não têm relação, e a Geografia [departamento de] não dá espaço para a educação ocorrer. As disciplinas de educação para geografia não têm professores concursados, muitas vezes não há professor e não há preocupação nenhuma para o ensino de geografia. Enquanto dentro da geografia houver esse bloqueio para a formação de professores cada vez mais será formado um professor sem conexão dentro da prática e ele sentirá muita dificuldade a não ser que ele procure os meios sozinho para sua própria formação.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

O sujeito 6 apresenta sob os aspectos positivos do curso para sua formação as atividades realizadas em participação no movimento estudantil, fica reafirmada a importância dos espaços formativos extra-sala de aula, a participação em movimento estudantil, projetos de extensão, grupos de estudo e pesquisa, etc, deve ser elemento

fundante do modelo de formação que é proposto no estatuto desta universidade, PDI, e PPP do curso analisado.

Nas três instâncias a UNESP se propõe a fornecer aos seus alunos ensino integral, articulado a partir da correlação entre ensino, pesquisa e extensão, partindo disto reafirmamos a necessidade de valorização dos três aspectos em mesma intensidade, a não compreensão da extensão e participação política como momentos de ensino incute nos alunos uma noção de ensino tradicional e realizado apenas a partir da relação hierarquizada entre professores e alunos. A pesquisa neste sentido também deve ser compreendida como momento de ensino, neste caso a partir das discussões a respeito da mesma, e da relação desenvolvida entre professores e alunos no desenvolvimento dos trabalhos, cabe ao professor e ao aluno neste caso, não permitir que a pesquisa se torne instrumento de especialização.

Quadro 24: Sujeito 7 – Contribuições do Curso para a Formação do Sujeito	
Pontos Positivos	Pontos a serem repensados
<i>“a contribuição da participação nos projetos de extensão com a minha prática docente”</i> <i>“Levo muito das dinâmicas de aula que tive aqui para minhas aulas na escola. Vivenciar essas metodologias de aula me propicia base para realiza-las na escola também”</i>	<i>“os trabalhos de campo a gente tem verba né, o problema é que ela é muito mal explorada, eu acho que a gente poderia ter até mais verba mas o que a gente tem é mal explorado.”</i> <i>(a respeito da formação continuada) “se existisse na própria universidade vários cursos, sempre, e aí você recebe aquele calendário, vê quais te interessa. Acho que aí a gente teria mais disposição para a formação continuada.”</i> <i>“Falta ver que a escola não é só sala de aula, isso a gente não vê no curso”</i> <i>“os estágios supervisionados, deles abrangerem mais esferas da escola né, o PPP, que a gente acaba olhando pra fazer o relatório mas a gente não pensa muito sobre ele né, até o do nosso curso que a gente esquece que existe, até essa questão que você levantou muito bem do ATPC, dos diários, da relação com o coordenador, o que pode ser feito na escola né.”</i>

	<i>“um incentivo maior a pesquisa em educação”</i> <i>“a gente falou de formação continuada, muitos dos nossos professores precisavam de formação continuada, por que até no caso da docência deles, muitos não estão preocupados em como são como docentes, por que é aquela coisa de não valorizar o ensino né, e isso transparece para os alunos”</i>
--	--

O sujeito 7 apresenta também como contribuição para a efetiva qualificação docente a partir da formação inicial alguns elementos que já foram pontuados na análise das entrevistas, pois reafirma a importância dos trabalhos de campo, da necessidade de maiores relações entre a universidade e a escola e pontua uma nova dimensão para os estágios supervisionados, sugerindo que estes contemplem outros ambientes escolares além da sala de aula.

O sujeito traz ainda dois novos elementos para a discussão: o incentivo a pesquisa em educação e a formação continuada dos professores universitários.

A respeito da pesquisa em educação abordaremos os seguintes aspectos: as metodologias de pesquisa em educação, a questão ética envolvida nestes trabalhos e a ausência da necessidade de pesquisa para obtenção do diploma de licenciatura no curso analisado.

Gatti (2010) aponta alguns elementos importantes a serem considerados a respeito da pesquisa em educação, para a autora esta área de pesquisa tem características específicas por trabalhar especificamente com seres humanos e com algo inerente ao seu processo de vida, mas diferente das pesquisas na área da saúde, biologia ou química, o conhecimento produzido nas pesquisas em educação “raramente – e bem ortodoxamente poderíamos afirmar nunca – pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental onde todos os fatores da situação podem ser controlados.” (Gatti, 2010. P. 12), partindo disto a autora afirma ainda a existência de diversas metodologias que possibilitem a realização destas pesquisas, reafirmando a necessidade de que a pesquisa tenha seu ponto de partida e de chegada no ato de educar.

Bogdan e Biklen (2006) apontam em uma única perspectiva de pesquisa, a qualitativa, diversas possibilidades e métodos de pesquisa e análise para a pesquisa em

educação.

A revisão bibliográfica nos aponta um consenso entre os pesquisadores de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho docente, Demo (1994) defende que a pesquisa é princípio científico e educativo; André (1994) discute o papel didático que a pesquisa desenvolve na articulação entre saber e prática; Geraldi (1998) enfatiza a importância da pesquisa na reflexão sobre a ação docente; Garrido (2000) mostra em seu trabalho as possibilidades do trabalho conjunto entre universidade-escola em pesquisa colaborativa e Ludke (1993; 2001) defende a formação de professores a partir de uma articulação entre pesquisa e prática.

Ficando clara a importância deste elemento na ação docente, espera-se que seja contemplado na formação de professores. Entretanto, no curso analisado apenas uma disciplina contempla aspectos da metodologia de pesquisa⁹, e trata-se de uma disciplina voltada especificamente para a pesquisa em Geografia, cuja ementa disciplinar e conteúdo programático analisado não contemplam os aspectos da pesquisa em educação.

Novamente, recai a disciplina de Estágio Supervisionado suprir uma ausência que não lhe seria atribuída caso houvesse uma distribuição regular dos conteúdos entre bacharelado e licenciatura. De fato, era de se supor que para uma efetivação dos trabalhos realizados nas escolas em Estágio Supervisionado os alunos já tivessem anteriormente noções de pesquisa em educação, uma vez que as práticas de Estágio devem ser reflexivas e partir da ação docente (Gatti, 2010).

Os efeitos, em um curso de licenciatura da ausência de discussões teóricas a respeito da pesquisa em educação tem uma implicação ética de grandes dimensões na relação universidade-escola, pois partindo de ações que não consideram elementos fundantes da pesquisa na elaboração das práticas aplicadas, o espaço do estágio que deveria ser colaborativo e agregar novos elementos aos dois locais formativos fica reduzido a um laboratório. Alunos universitários aplicam atividades com pouca fundamentação, não existe uma devolutiva para a unidade escolar respeito da análise das atividades propostas e em poucos e raros casos essas atividades realmente partem da observação da prática docente.

Neste sentido, e tomando como base a importância da pesquisa na formação de

⁹Teorias e Métodos em Geografia, ministrada no segundo semestre do primeiro

professores, reafirmamos a importância da obrigatoriedade dos trabalhos de pesquisa para a obtenção do diploma de licenciatura. Como esperar que o professor da escola básica realize pesquisas a partir de sua prática, e se utilize deste instrumento para reflexão de suas ações, se este instrumento formativo não lhe foi possibilitado na formação inicial?

Quadro 25: Sujeito 8 – Contribuições do Curso para a Formação do Sujeito	
Pontos Positivos	Pontos a serem repensados
<i>Mas eu vejo que o estágio que a gente faz ele é importante para o processo burocrático de saber como funciona uma aula, como você tem que planejar, quais são os materiais disponíveis.</i> <i>Eu acho que a minha formação me deixa a vontade para trabalhar com os alunos qualquer assunto dentro da área de geografia. Assim, tanto que eu vejo que as vezes quando eu vou substituir alguma aula, de algum professor, eu não considero que eu fico em maus lençóis com algum assunto específico que eu não vou saber dar</i>	<i>Eu acho que falta um pouco de prática, eu vejo assim. Eu percebi que quando eu fiz os estágios, por mais que a gente tivesse assim uma aproximação maior da sala de aula, essa aproximação é um pouco superficial. E a relação que você estabelece com os alunos na hora que você vai dar uma regência é diferente da relação que você estabelece quando você vai de fato dar aula né. Por que de certa maneira, quando você vai dar a regência tem outro professor ali do lado, você ficou seis meses preparando aquela aula. Os alunos te veem como uma pessoa diferente, que vai dar uma atividade diferenciada, então o tratamento que eles te dão é diferente</i>

Fonte: Elaborado pela autora

A fala do sujeito 8 conclui esta etapa de análise pontuando novamente a questão dos estágios, e demonstrando efetivamente a importância deste elemento formativo na ação docente.

Cabe a reflexão: os estágios se efetivam como principal elemento formativo do professor pela maneira como se organizam, ou por se tratar do único momento na

formação inicial em que o futuro professor entrará em contato com o ambiente escolar e as dinâmicas que ali se desenvolvem?

É interessante destacar que na análise das entrevistas em momento algum o Estágio Supervisionado foi pontado como elemento formativo importante para o entendimento dos conceitos geográficos, fica expresso na fala dos sujeitos um entendimento de que a prática do estágio auxilia a entender o ambiente escolar, adquirir alguma prática em sala de aula e ter contato com possíveis metodologias de aula, mas em momento algum os sujeitos aparentam relacionar o estágio com o conteúdo específico de sua Ciência, reafirma-se a noção de que os conteúdos da Geografia não são componentes da licenciatura, e reafirma-se a noção de que a formação de professores aplicável em sua prática se dá exclusivamente a partir de disciplinas ditas pedagógicas.

10. 4Análise das Entrevistas e Aporte para o Entendimento da Especialização

A guisa de conclusão da análise das entrevistas, observaremos na fala dos sujeitos os elementos que indicam efeitos de uma especialização formativa em seu discurso ou em sua prática relatada.

Nosso entendimento a respeito da especialização formativa foi abordado no início deste trabalho, mas a fim de reforçar esta ideia destacamos que nesta análise serão considerados efeitos da especialização formativa aqueles em que o sujeito aponte dificuldades ou benefícios em sua ação docente em função da co-existência do curso de licenciatura e bacharelado, da existência de ênfases na estrutura do bacharelado, ou em função da especialização formativa voluntária ou induzida onde o sujeito afirma ter dedicado grande parte de sua formação inicial ao estudo e aplicação de uma única temática da Geografia.

Esta análise antecipa alguns elementos trabalhados em nossas considerações finais, uma vez que servirá de base para a conclusão da uma das perguntas que orientou nosso trabalho de pesquisa “Quais são os efeitos da especialização formativa na prática docente dos egressos?”

Uma vez que a partir do referencial teórico e análise dos questionários e entrevistas ficou claro que passamos por um processo de especialização nos cursos de Graduação em virtude de uma mercantilização do ensino superior público, devemos agora refletir quais são efeitos desta prática na ação docente, que em momento algum

deve ser vista como especialista.

O entendimento destes efeitos na ação docente em geografia dos egressos da UNESP- Rio Claro abre possibilidade para a reflexão a respeito dos mesmos efeitos na ação do bacharel formado por esta instituição, e do docente e bacharel formado pelos demais cursos de Geografia da UNESP, uma vez que buscando o incentivo a mobilidade docente e discente existe em andamento na Reitoria desta instituição uma proposta de articulação entre os currículos das três unidades, para que tenham a maior similaridade possível¹⁰.

Os dados extraídos das entrevistas a respeito dos efeitos das diversas práticas de especialização podem ser observado no quadro 26 na página seguinte.

¹⁰ Dados retirados da análise do Relatório de Articulação dos cursos de Geografia e Geologia da UNESP – Elaborados pelos coordenadores e vice coordenadores dos 4 cursos (Geografia: Rio Claro, Presidente Prudente e Ourinhos; Geologia – Rio Claro) no ano de 2010

Quadro 26 – Influências da Especialização Formativa Destacados no Discurso dos Sujeitos – Parte 1

“Principalmente ter feito o bacharel, apenas a licenciatura não me ajudaria nos conceitos geográficos, apenas nas leis e cia” (Sujeito 1)

“Todas as disciplinas foram fundamentais, não apenas as contempladas pelo curso de Licenciatura.” (Sujeito 2)

“creio que a pesquisa e as aulas sempre tiveram um papel preponderante, pois as necessidades materiais que tive e as possibilidades institucionais de fomento e auxílios, caminhou nesse sentido, no entanto isso não faz de ambos elementos mais importantes que os outros.” (Sujeito 3)

“As práticas e atividades do bacharel tiveram grande importância em minhas aulas, pois consegui tratar com eximia propriedade dos conteúdos em aula. Assim também meus alunos se interessaram e muitos entraram em boas universidades e colégios técnicos do melhor qualidade mas não desprezo ou subjugo as disciplinas didáticas ou ligadas a educação” (Sujeito 3)

“Sim, já existiam as ênfases, a primeira turma a ingressar com este currículo novo foi a minha. Como não cursei as disciplinas do bacharel, não posso afirmar. Acho que para a licenciatura não fez muita diferença...as disciplinas do núcleo básico foram voltadas ao bacharel de qualquer maneira.” (Sujeito 4)

Quadro 27 – Influências da Especialização Formativa Destacados no Discurso dos Sujeitos – Parte 2

“o que eu achei que foi importante na graduação, é...acho que as disciplinas optativas que foram ofertadas, mas aí fica a cargo do ano em que você está, tem que ter a sorte de ofertarem algo que você acha que vai se encaixar melhor com aquilo que você quer se formar. Por exemplo, no meu caso a disciplina de educação ambiental, que se não tivesse sido ofertada a disciplina como optativa, talvez eu não tivesse ido atrás depois de ir, no próprio departamento de educação, estudar isso. Que eu acho que só o que está na grade, fica um pouco limitado. Mas é que a gente tem que ter sorte né, de no ano em que você está fazendo oferecerem alguma coisa que você goste.” (Sujeito 4)

“Não é a formação, não sei se eu fui clara, mas acho que não é a formação. Eu não me considero uma boa professora mas não é a formação. Eu acho que é o despreparo mesmo de *[pausa longa]* não saber, como lidar com uma escola pública, por que eu sei faz muito tempo né, como estudante, fazia muito tempo que eu estava fora da escola pública, então pra mim foi muito impactante. Talvez pra quem tenha estudado na escola pública, e comece a lecionar mais novo, seja diferente.” (Sujeito 4)

“As minhas dificuldades sempre foram na geografia física, sempre foi complicado e na hora que eu fui ensinar geografia física no ensino fundamental, eu tive mesmo que sentar e estudar tudo novamente, porque se eu já tive dificuldades na faculdade, eu fiquei muito preocupado em não passar pra eles com essa dificuldade. Mas acho que no caso sou eu né, eu e a geografia física nunca fomos muito amigos. Mas eu vejo isso acontecer não só comigo mas com vários amigos, a área em que eles tiveram dificuldades aqui reflete muito nas dificuldades lá, temas que foram mal trabalhados eles tropeçam mesmo na hora de ensinar. Por que fica aquela certa dificuldade pra poder passar o conteúdo básico né, porque já na faculdade houve aquela dificuldade de compreensão, então imagina na sala de aula que você precisa pegar aquilo que você já

achou difícil na faculdade e passar de um modo fácil, você sente um baque mesmo” (Sujeito 5)

Quadro 28 – Influências da Especialização Formativa Destacados no Discurso dos Sujeitos – Parte 3

“Eu não sei como tá agora, mas se de 2009 pra cá não houve mais nenhuma mudança no conteúdo e organização das disciplinas, é novamente aquilo que eu te falei no começo: o curso de geografia é falho em formar um professor para a sala de aula e todo um processo que envolve isso.” (Sujeito 5)

“Falta um destaque para essa parte do curso, talvez um acordo maior com o departamento de educação, para que se melhore o trabalho dos conteúdos da geografia, por que ai acaba desestimulando alguns geógrafos que poderiam se tornar professores” (Sujeito 5)

“(sobre os conteúdos que apresenta dificuldades para ensinar) Eu acho que são aqueles que não estavam de alguma maneira ligados a minha pesquisa. Por que, é claro que os conteúdos que estavam mais ligados a minha pesquisa são aqueles que eu tenho mais facilidade de ensinar.” (Sujeito 6)

“No sexto é basicamente só cartografia, que é a área da geografia que eu tenho mais afinidade, e lá...lá eu nem preparo aula, por que você vai por exemplo e ‘ah, latitude’ e é uma coisa que eu tenho mais tranquilidade de ensinar. Em compensação, nos oitavos anos, no primeiro bimestre o conteúdo foi globalização que é um assunto que eu não tenho tanta afinidade. Então era uma coisa que exigia um preparo melhor da minha parte” (Sujeito 6)

Quadro 29 – Influências da Especialização Formativa Destacados no Discurso dos Sujeitos – Parte 4

“E o que eu falo não lembro é assim, óbvio que você vai pensar antes de montar a aula, estudar, mas é que nesses casos por exemplo de cartografia, sensoriamento e cartografia digital eu acho que a nossa formação foi muito corrida e pouco profunda, por que a gente vê que tipo, pode usar esse ou aquele programa, mas você não sabe o aprofundamento daquilo, você decorou, você não sabe exatamente o caminho, pra que que serve, o que você pode usar sabe? Então acho que isso foi falho...” (Sujeito 7)

“Então fica aquela coisa né “a educação vai mudar o mundo, mas não vai ser eu, vamos deixar para o outro por que se não dá preguiça”. Então eu vejo no nosso curso a licenciatura muito como segunda opção né, do tipo “vou tentar trabalhar e se não der certo eu viro professor”, como se não fosse trabalho e que eu acho que os nossos professores que passaram essa idéia. Por que eu convivo muito com pessoas formadas na PUC, na USP, e eles não tem essa idéia de educação as traças. Por que não é só pelo dinheiro né, por ser pouco valorizado, por que eu tenho colegas do meu ano que estão dando aula e estão ganhando mais do que...por que colégios particulares que pagam bem, ganhando muito mais do que pessoas que estão trabalhando em empresas, com sensoriamento remoto que todo mundo diz que é o “aaahhhh”. Então é uma coisa a se pensar né, será que não atividade rentável? Será que não é um trabalho? Eu acho que isso tudo faz diferença quando a gente se forma sem fazer um trabalho de pesquisa em educação, mesmo que não seja em tcc, mas que disciplina que a gente faz um trabalho sobre pesquisa em educação? Os trabalhos que a gente faz em educação são copiar e colar, quem pensa pra fazer isso?” (Sujeito 7)

“As disciplinas de educação para geografia não têm professores concursados, muitas vezes não há professor e não há preocupação nenhuma para o ensino de geografia. Enquanto dentro da geografia houver esse bloqueio para a formação de professores cada vez mais será formado um professor sem conexão dentro da prática e ele sentirá muita dificuldade a não ser que ele procure os meios sozinho para sua própria formação Lembro de uma semana da geografia que foi discutida somente a educação e professores acharam ruim. Alunos acharam chata e não foi dada muita importância para ela. Isso ilustra o que é a educação para a geografia.” (Sujeito 8)

A fala dos sujeitos nos apresenta as três possibilidades de especialização formativa pontuadas no início desta análise, pois observamos a existência das ênfases dificultando a formação inicial de professores; observamos ex-alunos que afirmam dedicar-se a um tópico de estudo ao longo de toda sua graduação, e maneira como está especialização possibilita ao egresso que desvalorize a importância do planejamento de atividades em função do conforto que sente em relação ao tema.

E por fim, notamos na fala de todos os alunos uma percepção clara da desvalorização da licenciatura neste curso de formação inicial, neste sentido a primeira forma de especialização formativa observada vai além da existência das ênfases e sua influência na estrutura curricular, mas se inicia no discurso de que os alunos devem obter os dois diplomas, mas que valorizem preferencialmente as atividades do bacharelado em função de seu status e promessa de retorno financeiro.

Neste sentido, retomamos os dados analisados nos questionários: mais de 60% dos egressos se formam nas modalidades bacharelado e licenciatura, e são portanto receptores diretos deste discurso da sobreposição de uma modalidade em função da outra, outros 25% que se formam apenas na licenciatura, não obtêm em sua formação um conteúdo programático diferenciado daquela disciplina que é ministrada para o bacharelado, logo passam ao longo do curso por diversos discursos de desvalorização de sua futura profissão, e não podem nem ao menos se identificar com o que lhes é transmitido como "*a melhor opção*" (sujeito 3).

E por fim, o resgate do último dado dos questionários: 52% dos alunos formados nesta instituição contemplados em nossa amostra de análise atuam como professores, e aproximadamente 20% não atuam em sua área de formação.

Esta amostra de 52% onde se contemplam os oito sujeitos entrevistados, representa um coletivo de ex-alunos e atuais professores que em seu processo formativo vivenciou desvalorização da prática docente e alienação dos conteúdos específicos com as práticas pedagógicas, fortemente vinculado nos discursos da "licenciatura plano b".

Conclui-se que a principal influência da especialização formativa, oriunda da supervalorização do bacharelado em um curso que deveria aliar as duas formações é a desvalorização da carreira docente, ainda que ao final do curso de graduação 52% dos egressos se torne professor.

11. Considerações Finais

Como afirmei na introdução deste trabalho a análise de meu próprio curso de formação como objeto de estudo na conclusão do mesmo, me foi ao mesmo tempo uma experiência positiva, pois pude observar na fala dos sujeitos egressos, que atualmente exercem a profissão que escolhi os aspectos positivos da formação que vivenciaram e pude a partir disso analisar detalhadamente os modelos de formação que me foi proporcionado.

Entretanto, por outro lado a análise detalhada do curso de formação de professores apresentado pela UNESP – Rio Claro, apresenta para uma pesquisadora formada nesta instituição alguns elementos que nos fazem avaliar e questionar a qualidade formativa vivenciada no decorrer de anos.

Compreendi através da realização deste trabalho, que o discurso e as práticas de especialização formativa são pouco frequentes na formação do licenciado, mas que são fortemente vinculados ao processo formativo do Bacharel em Geografia, no caso do curso de Rio Claro, as duas formações partilham a mesma estrutura curricular, resultando essa particularidade nada positiva da formação de professores especialistas em determinadas áreas da Geografia.

Em função disso, concluo que os cursos de Bacharelado e Licenciatura não devem ser concomitantes, ao menos não na instituição analisada, uma vez que os organizadores deste curso não conseguiram articular as duas formações e situam a licenciatura como apêndice do Bacharelado.

Assim arrisco afirmar ao concluir esse trabalho de pesquisa que a universidade, e os sujeitos que a compõe neste caso alunos e professores, passam tempo demais criticando a escola e a sociedade e tempo de menos olhando para o próprio umbigo e analisando a própria prática.

Digo isso, após perceber que com a pretensão de assumir a carreira profissional de professora fui submetida ao longo dos 5 anos de graduação, assim como os sujeitos que colaboraram com a pesquisa, a diversos momentos em que a profissão docente, que

assumo como minha, foi relegada ao segundo plano. E que eu, assim como alunos e professores com quem convivi, e os sujeitos entrevistados na realização deste trabalho, fomos coniventes com esta prática de desvalorização da Licenciatura.

Acredito que isso se deve a vários fatores: desvalorização da Licenciatura com a existência de um bacharelado com ênfases que engessam a estrutura curricular; a carga horária disponível para aulas dos professores efetivos; e a concentração nos investimentos em infraestrutura e atividades didático-pedagógicas, e que sinceramente, apesar de tudo isso continua apresentando uma aplicabilidade questionável, uma vez que se volta o curso de bacharelado em função de um mercado de trabalho que, como demonstrado na análise dos questionários apresenta poucas possibilidades ao bacharel em geografia.

Ao longo do trabalho foram apontadas diversas problemáticas ‘do curso. O curso de Graduação não é uma entidade vivente, não é estável e se efetiva diariamente a partir das práticas dos sujeitos que o compõem, logo, as falhas formativas apontadas ao longo deste trabalho são sim falhas do curso, mas que resultam em falhas na articulação entre discurso e prática dos professores, alunos e funcionários que compunham este curso no período analisado.

Por trás das práticas de especialização formativa, pude observar um modelo de universidade altamente submisso a um mercado de trabalho em constantes modificações, e que faz coro às políticas públicas estaduais que resultam na desvalorização do professor de ensino fundamental e médio.

Eu concluí no andamento deste trabalho, que a Universidade deveria em teoria ser o local onde as práticas de desvalorização da carreira docente encontrariam resistência, que de dentro dos muros da universidade saíam pessoas dispostas a lutar por um ensino básico de qualidade, que resultaria em um ensino superior de qualidade. Reafirmando a infeliz máxima de que ‘na prática, a teoria é outra’ eu concluo que as pessoas dentro da universidade analisada - e aqui tomo a liberdade de me referir aos que elaboraram o PPP vigente, uma vez que reconheço no corpo docente e discente um núcleo de pessoas comprometidas com a transformação da Educação, embora questione o posicionamento destes alunos e professores perante as práticas aqui relatadas - não vão lutar por uma educação de qualidade até que isso lhes seja realmente necessário na

estrutura de universidade vigente.

Eu questiono a formação docente oferecida por uma instituição que torna público um PPP que não aborda a formação de professores, e me sinto no direito de fazer isso pois tive dentro deste curso professores que me ensinaram a questionar as coisas que julgo estarem sendo feitas de maneira errada.

No âmbito da especialização formativa, a principal influência deste processo encontrada nos dados obtidos através da análise feitas, é a massificação dos diplomas de bacharelado e licenciatura, que formam em grande maioria professores que não conseguem se identificar enquanto tais.

A fala dos sujeitos, e em alguns momentos a minha própria, vem carregada da forte percepção de que licenciatura corresponde ao núcleo de disciplinas pedagógicas, e bacharelado corresponde a tudo que diz respeito ao bacharelado e a própria Geografia, nesta lógica assumimos conhecimentos como Hidrogeografia, Biogeografia, Geografia Política, História do Pensamento Geográfico, Sociologia e tantos outros como alheios da prática docente, isto é resultado de ementas disciplinares e conteúdos programáticos que não tratam de vincular estes conteúdos específicos com formas de ensino dos mesmos. E sinceramente, se o domínio dos conteúdos próprios da disciplina não forem parte central da prática docente, eu não consigo entender o que seria então.

Durante as entrevistas, um dos sujeitos trouxe em diversos momentos a noção de que teve ‘sorte de encontrar bons professores’ e ‘sorte de terem ofertado boas optativas durante minha graduação’, nenhum aluno de IES tem que acreditar ser ‘uma sorte’ encontrar bons professores, e profissional nenhum tem que creditar sua boa formação a sorte, em especial o professor.

Uma boa formação docente não deve resultar da sorte, deve resultar de um trabalho colaborativo entre professores-professores, professores-alunos e que tenha como base uma proposta formativa sólida, para a melhor qualificação do trabalho docente de seus egressos. O curso de Geografia da UNESP – Rio Claro precisa de uma definição do professor que pretendem formar assim como, também, da qualidade da docência dos seus professores independente deles atuarem em cursos de bacharelado e licenciatura.

Que se rompa com esta dicotomia entre licenciatura e bacharelado, e que se

integrem os conteúdos da geografia e a prática de ensino. Só a partir disto poderão ser formados Geógrafos com a possibilidade de se identificarem como bacharéis, licenciados ou ambos .

A conclusão deste trabalho, não me traz boas perspectivas a respeito de meu curso de graduação, a ausência do ensino nos documentos e ementas disciplinares, e a percepção de que os discursos de desvalorização do professor que ainda escuto 8 anos, são os mesmos que alguns entrevistados escutavam em 2002 quando ingressaram. Esse quadro me faz questionar se as pessoas envolvidas neste curso realmente querem formar professores, ou se o fazem pela cláusula de contratação que impõe aos pesquisadores universitários a obrigatoriedade da docência nos cursos de graduação.

A realização deste trabalho não se encerra com a conclusão deste, pois pode ser utilizada para novas análises deste curso ou de outros, e faço votos de que estas novas análises não se foquem apenas na perspectiva da formação de professores. Afinal, se eu concluo um trabalho afirmando que a Licenciatura em Geografia é desvalorizada em função do Bacharelado, tenho que confessar que seria um conforto ler um trabalho que me demonstrasse que esta desvalorização tem ao menos um efeito positivo, resultando na formação de bons bacharéis em Geografia.

A realização deste trabalho também abre possibilidade para a revisão das práticas exercidas neste curso. Um momento de reestruturação do PPP como o vivenciado atualmente, é uma possibilidade de mudança, assim concluo o trabalho com a expectativa de que os docentes e discentes deste curso se apropriem dos espaços que vivenciam, e assumam para si a luta de qualificar este curso para a melhor formação de bacharéis e licenciados.

11. Referencias Bibliográficas

ABREU, M.C. *O professor universitário em aula :prática e princípios teóricos* /M. Celia de Abreu ; Marcos T. Masetto. São Paulo : MG Ed. Associados, 1997

ALENTEJANO, P.R.R; ROCHA-LEÃO O.M. *Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os Geógrafos ou um instrumento banalizado?* Boletim Paulista de Geografia, N. 84, São Paulo SP, 2006.

ALVES, A.I.D.M *A supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais*. 2008 Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.

ANDRÉ, M.A. *O papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

AZEVEDO, M.A.R. *Os saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias*. 2009. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

AZEVEDO, M. A. R. ; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de . 'Investigação na docência: possíveis contribuições aos processos formativos dos professores formadores'. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 38, p. 3-20, 2012

BARBOSA, R. L. L *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. UNESP.2005

BARDIN, L. *Análise do Conteúdo*. 5ªed. Edições 70, Lisboa. 2009.

BIANCHINI, V.A. *A Extensão Universitária Institucionalizada*. UNESP.

BICUDO, M.A.V. Reestruturação acadêmica e desenvolvimento regional. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v.23, n.46, p.11-22. Jan/Fev.2001

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Graduação em Geografia* (2009) Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 19/9/2013

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resultados obtidos no Enade pelos Cursos de Graduação, por Área*. Disponível em:

<<http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/>>

BRASIL, Ministério da Educação. Guia de Orientações dos Grupos PET. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PT3897.pdf>

BUSCHINELLI, A. *Subsídios para a História do Ensino Superior Oficial em Rio Claro (Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ao Campus da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP)* Rio Claro, 1988.

BOGDAN, R.C ; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. 2ªed. Porto Editora, Porto. 1994. Catani, Afranio M,Afranio Mendes,1953.

CARMO, A. A. do. “Educação Física e Esporte no 3º Grau”. In Passos, S. Educação Física e Esportes na Universidade. Brasília: Universidade de Brasília, 1988.

CARUSO. F. *Em defesa da Licenciatura*, CBPF. Disponível em:

< <http://www.cbpf.br/~caruso/fcn/publicacoes/pdfs/licenc.pdf>>

CATANI, A. M. *Educação superior no Brasil :reestruturação e metamorfose das universidades públicas* /Afrânio Mendes Catani, João Ferreira de Oliveira. - Petrópolis : Vozes, 2002

CHALUH, L. M. *Escola-universidade :olhares e encontros na formação de professores* /Laura Noemi Chaluh (org.). - São Carlos : Pedro & João, 2012

CHAUI, M. S. *A crise da universidade pública e sua reforma*. In AnPed, 2003, Poços de Caldas. Apresentação de Trabalho/Seminário Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>

CHAUI, M. S.. *Reforma do ensino superior e autonomia universitária*. Serviço Social e Sociedade, v. 61, p. 118-126, 1999.

CHAUÍ, M.S. *O que é ideologia*, São Paulo: Brasiliense, 2001

CUNHA, M. I. da, *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária* – Campinas, SP.

Papirus, 2007

CUNHA, M. I. ; ZANCHET, B. M. B . *A problemática dos professores iniciantes: tendências e práticas investigativas no espaço universitário*. Educação (PUCRS. Impresso), v. 33, p. 189-197, 2010.

DEMO, P. *Política social, educação e cidadania* /Pedro Demo. -Campinas : Papirus, 1994

EAGLETON, T. *Ideologia, uma introdução*, tradução Silvana Vieira e Luiz Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997

FAGUNDES, M.C.V. *Mudar a universidade é possível?: Desafios e as tensões de um projeto pedagógico emancipatório* – 1ª ed. Curitiba, PR. CRV, 2012

FRANCO, M.L.P.B *Análise do Conteúdo* – Brasília: Plano Editora 2003

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa*. São Paulo. Terra e Paz, 1996

FREITAS, H.C.L. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores* - Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99

GATTI, B, *Formação de professores e carreira :problemas e movimentos de renovação* - Campinas : Autores Associados, 1997

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. - Brasília : Liber Livro, 2010

GRANVILLE, M. A. *Sala de aula :ensino e aprendizagem*. Campinas : Papirus, 2008

GROPPO, L. A. . *Autogestão, universidade e movimento estudantil*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2006

GADOTTI, M. *Pressupostos do projeto pedagógico*. In: MEC, Anais da conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília. 28/8-2/9/1994

GARCIA, L.B.R. *História e Memória – Os 50 anos do Ensino Superior Público em Rio Claro: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” 1958-2008* – Rio Claro: IGCE-IB/UNESP, 2008

GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* / George Gaskell, Martin W. Bauer (orgs); tradução: Pedrinho A. Guareschi. – 10ed. Petrópolis, RJ. Ed Vozes, 2012

GATTI, B.A. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro

Editora, 2010. 3ª ed.

GERALDI, C.M.G. *Cartografias do trabalho docente :professor(a)-pesquisador(a)* /Corinta Maria Grisolia Geraldi, Dario Fiorentini, Elisabete Monteiro de A. Pereira (orgs.). - Campinas : ALB : Mercado de Letras, 1998

GIROTTI, E. D. . *Escola, lugar e democracia: a construção da esfera pública e o direito à cidade na escola pública paulista*. In: ALVES, L. R; NASCIMENTO, A.R. (Org.). *Políticas Públicas. Construção, Fortalecimento e Integração*. 1º ed. São Bernardo do Campo: Metodista, 2009, v. 1, p. 93-107.

GIROTTI, E. D. ; SANTOS, D. *Daquilo que não falamos na Geografia: Repensando a formação inicial do professor de Geografia da educação básica*. Revista de Geografia (Recife), v.27, p.82-93, 2010

GRÍGOLI, J.A.G. A sala de aula na Universidade na visão dos seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na Universidade. São Paulo: PUC/SP, 1990. 212p Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

GURGEL, R.M. *Extensão Universitária :Comunicação ou Domesticação?* - São Paulo Cortez 1986

LIBÂNEO, J.C. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências Educacionais e Profissão Docente*. São Paulo: Cortez, 2011

LUCARELLI, E. et al. *Teoría y Práctica como innovación em docência*. Buenos Aires: FFYL/UBA, 1994

LUDKE, H.A. *Professores iniciantes avaliam sua licenciatura (Projeto: Avaliação de um curso inovador de licenciatura, por seus egressos ao começarem a lecionar)* INEP-PUC/RJ, 1984

LUDKE, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* . São Paulo: EPU 1986

MARTINS, I.L. *Educação Tutorial no Ensino Presencial: Uma Análise sobre o PET*

MASSETO, M.T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário* – São Paulo, Summus, 2003

MIZUKAMI, M. G. N. . *Aprendizagem da docência: professores formadores*. E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n.1, p. 1-17, 2005

OLIVEIRA, R.P *Organização do ensino no Brasil :níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB* , São Paulo : Xamã, 2007

PADILHA, P.R. *Planejamento dialógico :como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2005

PICONEZ, SB. *"A Prática de Ensino eo Estágio Supervisionado: A Aproximação da Realidade Escolar ea Prática da Reflexão*.

PIMENTA, S.G. *Docência no ensino superior /Selma Garrido Pimenta, Lea das Graças Camargos Anastasiou*. - São Paulo : Cortez, 2002

PIMENTA, S.G. *Professor reflexivo no Brasil :gênese e crítica de um conceito /Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (orgs.) ; Bernard Charlot ... [et al.]*. - São Paulo : Cortez, 2002

PINTO, A.V. *A Questão da Universidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994

PONTUSCHKA, N.N – *Para ensinar e aprender geografia / Nídia Nacib Pontruschka, Tomoko Iyda Paganelli, Núria Hanglei Cacete*. 1ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2007 – (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental)

RAYS, O.A. *Projeto Político Pedagógico: Roteiro Básico para o Ensino Superior*. Santa Maria, RS. 2003

RECLUS, E. *Escritos Sobre Educação e Geografia / Elisée Reclus, Piotr Kropotkin*. Trad: Rodrigo Rosa da Silva. Org: Biblioteca Terra Livre - 2012

REDIN, E. *Dicionário Paulo Freire /Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Orgs.) ; coordenação-geral Danilo R. Streck*. - Belo Horizonte : Autêntica, 2008

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa Social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999

RIOS, T.A. *Compreender e Ensinar: Por uma Docência da Melhor Qualidade*. São Paulo: Cortez, 2005

SANTOS, B. S. *A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2004 (3ª edição)

SAVIANI, D. . *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 143-155, 2009

SAVIANI, D. . *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 99-134, 2007.

SERPA, Ângelo. *O trabalho de campo em Geografia uma abordagem teórico-metodológica*. Boletim Paulista de Geografia, N. 84. São Paulo - SP, 2006.

SILVA, M.A. *Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político- Pedagógico da Escola Pública Brasileira*. Cad. Cedes, Campinas. V.23 n.61 p.283-301, dezembro 2003.

SILVA, M.J.L Um Aspecto da Função Ideológica da Escola: o Currículo Oculto.

Boletim Técnico do SENAC. Disponível em:

<<http://www.senac.br/informativo/bts/222/boltec222e.htm>> Acessado em novembro/2013

SOUZA, J.G. *Geografia e Conhecimentos Cartográficos: a Cartografia no Movimento da Renovação Geografia Brasileira e a Importância do Uso de Mapas*/ José Gilberto de Souza, Ângela Massumi Katuta. – São Paulo. Ed. Da UNESP, 2001

STEINER, J.E., MALNIC, G. *Ensino Superior: Conceito e Dinâmica*, São Paulo: Edusp, 2006.

TARDIF, M. *O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. Petrópolis: Vozes, 2011

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004

VAIDERGORN, J. *As Seis Irmãs: as FFCL do Interior Paulista*. Araraquara: Laboratório Editorial, FCL, UNESP. Cultura Acadêmica 2003

VEIGA, I.P.A. Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes*, Campinas, v.23, n.61, p.267-281, Dezembro.2003

WOLFF, R.P *O Ideal da universidade* /Robert Paul Wolff ; trad. Sonia Veasey Rodrigues, Maria Cecília Pires Barbosa Lima. -São Paulo : Ed. da UNESP, 1993

ZEICHNER, K. M., DINIZ-PEREIRA, J. E. . *Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social*. *Cad. Pesqui.* [online]. 2005, vol.35, n.125, pp. 63-80. ISSN 0100-1574.

ZEICHNER K. *Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades* Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010

APENDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr/sra esta sendo convidado/a a participar enquanto sujeito entrevistado da pesquisa “As influências da Especialização Formativa na Prática Docente do Professor de Geografia Egresso da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Rio Claro”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/ Rio Claro, vinculada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas e sob orientação dos professores doutores Maria Antonia Ramos de Azevedo e José Gilberto de Souza.

Este estudo objetiva compreender se e em que medida a especialização formativa nos cursos de formação inicial interfere na condição docente dos professores de geografia formados por esta instituição. Um dos instrumentos de coleta de dados será a entrevista, que será gravada e posteriormente transcrita, para análise dos dados com maior precisão.

A sua participação não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. A qualquer momento e por qualquer motivo, esclarecido ou não, o sr/a pode negar-se a participar sem prejuízo pessoal algum. O sr/a poderá, a qualquer momento, excluir parte ou a totalidade das informações na gravação ou na posterior transcrição das informações.

Em qualquer tempo estarei disponível para quaisquer esclarecimentos sobre os objetivos, procedimentos metodológicos, resultados e demais dúvidas existentes sobre a investigação em questão.

Comprometo-me em manter anonimato total e sigilo sobre as informações obtidas para este estudo através da entrevista ou conversa informal com esta finalidade.

Desde já agradeço a sua participação e valiosas contribuições para compreensão do tema.

Eu, _____, estou de acordo em participar da pesquisa acima. Estou ciente que os dados coletados serão utilizados pela autora e posteriormente publicados em produções científicas com os resultados da pesquisa explicitada.

Nome:

RG:

Endereço/telefone:

Participante

Mariana Prudenciatto Ortelani – pesquisadora

Dados da Pesquisa

Título do Projeto: “As influências da Especialização Formativa na Prática Docente do Professor de Geografia Egresso da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Rio Claro”.

Pesquisador Responsável: Maria Antônia Ramos Azevedo

Cargo/função: Professora Assistente Doutora

Instituição: Instituto de Biociências – Departamento de Educação
Endereço: Av. 24 A, 1515 – Bela Vista, Rio Claro

Dados para Contato: Fone: (19) 3526-4253 e-mail: razevedo@rc.unesp.br

Aluno/Pesquisador: Mariana Prudenciatto Ortelani

Instituição: Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Endereço: Rua 11 A, 38 – Bela Vista, Rio Claro

Dados para Contato: fone (16) 81526238 e-mail: mariprudenciatto@gmail.com

Questionário

Você foi convidado a responder o presente questionário que é parte da pesquisa “As influências da Especialização Formativa na Prática Docente do Professor de Geografia Egresso da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus Rio Claro”. Este estudo objetiva compreender se, e em que medida, a especialização formativa nos cursos de formação inicial interfere na condição docente dos professores de Geografia formados por esta instituição. A sua participação não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro e a qualquer momento e por qualquer motivo, esclarecido ou não, o sr(a) pode negar-se a participar sem prejuízo pessoal algum. O sr(a) poderá, a qualquer momento, excluir parte ou a totalidade das informações apresentadas no questionário. Comprometo-me a prestar qualquer esclarecimento através do contato mariprudenciatto@gmail.com .

Desde já agradeço a ajuda e colaboração para a compreensão do tema.

1º ETAPA – Identificação do Sujeito

E-mail para contato:

Sexo ()M ()F

Graduado em () Bacharelado () Licenciatura () Ambos

Ano de Início do Curso

Ano de Conclusão do Curso

Cidade de Residência e Trabalho Atual

Atividade Profissional Atual

2ª ETAPA – Identificação dos Elementos Formativos

Como você classifica a importância de cada um dos seguintes elementos em sua trajetória formativa na graduação, como Muito Importante, Importante, Indiferente, Nada Importante ou Não se Aplica.

Estágio Supervisionado

Iniciação Científica

Iniciação a Docência

Trabalhos de Campo

Aulas

Participação em Projetos de Ensino

Participação em Projetos de Pesquisa

Participação em Projetos de Extensão

PET

TCC

A respeito das aulas, aponte os nomes das disciplinas que você julga terem sido de maior importância em sua trajetória formativa

Qual foi o tema de sua iniciação científica e/ou TCC?

Em quais projetos de ensino, pesquisa e extensão você participou?

3ª ETAPA – Domínio Pedagógico

Quais aspectos você considera importante para a ação profissional de um licenciado?

Você considera que os professores do curso souberam ensinar conceitos de forma pedagógica? Porque?

É possível afirmar que a prática docente desses professores tenham influenciado sua ação profissional? Como?

4ª ETAPA – Domínio Conceitual

Identifique, considerando o espectro de formação da Ciência Geográfica, quais áreas em que Sr (a) encontrou maiores dificuldades formativa

Cartografia e Sensoriamento Remoto

Geologia e Geomorfologia

Biogeografia

Climatologia

Geografia Urbana e Planejamento

Geografia Rural e Agricultura

Metodologia e Pensamento Geográfico

Antropologia, Sociologia e História

Pedagógica

Com base nas alternativas assinaladas na questão anterior, indique dentro das áreas que assinalou quais foram os conceitos e conteúdos em que encontrou maiores dificuldades:

Roteiro de Entrevista

Ano de formação:

Qual formação (Bacharel, Licenciado, Ambos):

Período em que atua como docente:

Onde trabalha atualmente:

Quais foram os temas de trabalho ao longo da graduação? (em projetos de extensão, iniciação científica e trabalho de graduação)

- Quais elementos formativos caracteriza como importantes em seu processo de graduação? (dentre aulas, trabalhos de campo, extensão, pesquisa, movimento estudantil ou outros que julge importantes)

- Quais disciplinas ou processos vê hoje, como importantes durante a graduação para a prática docente do professor? (pontuar quais julga terem sido bem trabalhadas e quais necessitavam maior atenção)

- Em quais conteúdos e conceitos geográficos você encontrou dificuldades e necessitou formação continuada?

- Como professor de geografia, quais são os conhecimentos e habilidades do curso de formação inicial que mais contribuem para sua prática?

- Você considera ter dificuldades para trabalhar com seus alunos temáticas que não foram bem esclarecidas durante a formação inicial? Se sim, como tenta corrigir tais dificuldades?

- Como se dá o seu processo de planejamento das aulas? Considera que o curso lhe propiciou conhecimentos para trabalhar conteúdos de diferentes maneiras?

- Quais suas sugestões para que os cursos de formação inicial qualifiquem o processo formativo e o trabalho docente.

