

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO
TERRITÓRIO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: uma
discussão sobre as exigências locais e regionais do Norte de Minas**

JANETE APARECIDA GOMES ZUBA

UBERLÂNDIA - MG

2013

JANETE APARECIDA GOMES ZUBA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: uma
discussão sobre as exigências locais e regionais do Norte de Minas**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Geografia da Universidade
Federal de Uberlândia, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do
Território

Orientadora: Prof^a Dr^a Vânia Rubia Farias
Vlach

UBERLÂNDIA - MG
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Z93f Zuba, Janete Aparecida Gomes, 1966 -
2013 Formação do professor de geografia: uma discussão sobre as
 exigências locais e regionais do Norte de Minas / Janete Aparecida
 Gomes Zuba.-- 2013.
 202 f. : il.

Orientadora: Vânia Rubia Farias Vlach.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-Graduação em Geografia.

Inclui bibliografia.

1. Geografia - Teses. 2. Formação de professores - Geografia - Teses. 3.
Formação de professores – Minas Gerais - Teses. I. Vlach, Vânia Rubia
Farias. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Programa de Pós-Graduação em Geografia

JANETE APARECIDA GOMES ZUBA

“A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: uma discussão sobre as exigências locais e regionais do Norte de Minas”.



Profª. Doutora Vânia Rubia Farias Vlach - UFU



Profª. Doutora Rogata Soares Del Gaudio – UFMG



Professor Doutor Anete Marília Pereira – UNIMONTES



Prof. Doutor Adriano de Ávila Melo Sampaio - UFU



Prof. Doutor Marcelo Soares Pereira da Silva – UFU

Data: 15/07 de 2013

Resultado: Aprovada

Ao meu **Deus**, pela permissão de realizar um grande sonho e pela presença constante em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Este é o trabalho, em minha trajetória acadêmica, de maior importância e foi construído com a colaboração de várias pessoas. Assim, quero agradecer àqueles que, de uma forma ou de outra, vivenciaram comigo esse processo.

A Deus, fonte de amor e justiça.

Com admiração e carinho, à minha Orientadora, Prof^a Dr^a Vânia Rubia Farias Vlach, pela dedicação, exemplo de profissionalismo, paciência nos momentos difíceis e amizade construída.

Ao meu esposo José Carlos, pelo incentivo, compreensão, segurança e companheirismo, fundamentais neste processo.

À minha linda filha Júlia, presente de Deus em minha vida.

Aos meus pais, Joaquim e Dezinha, *in memoriam*, responsáveis pelo ser humano que sou; ao meus irmãos, em especial Alaíde e a todos os familiares que compartilharam desta caminhada e com os quais divido esta conquista.

Ao grupo de professores, sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e atenção dispensada.

Às Professoras constituintes das bancas de Defesa do Projeto e Qualificação, Dr^a Adrianly Ávila de Melo e Prof^a. Dr^a Anete Marília Pereira, pelas pertinentes observações e sugestões à produção deste trabalho.

À Professora Dr^a Francely Aparecida dos Santos, pela leitura atenta e crítica dos meus textos.

Aos amigos e colegas da Unimontes, dos Departamentos de Geociências, Estágios e Práticas Escolares, pelo apoio e pela solidariedade.

À Professora Alucélia Mendes Oliveira Ribeiro pelas relevantes contribuições.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), por meio do PMCD - Programa Mineiro de Capacitação Docente, pela concessão de bolsa de doutoramento.

Toda vez que ousarmos desejar aprender a realidade, seja qual for o pedaço dela, vemos que é preciso, num exercício de paciência, olhá-la atentamente, perceber-lhe as formas e cores; degustá-la devagar e sentir-lhe o sabor, percebendo sua doçura, azedume ou amargor; é preciso ouvir seus sons, ruídos, gritos, sussurros, gemidos; sentir-lhe os odores; é preciso, também, tocá-la (CARNEIRO, 1997).

RESUMO

Esta tese contempla reflexões sobre o processo formativo do professor de Geografia. No bojo das pesquisas que têm por escopo a formação de professores, pretendemos contribuir, de maneira geral, para a melhoria do processo de formação do professor de Geografia. Considerando a especificidade desse campo disciplinar no currículo escolar, nosso principal objetivo foi analisar a contribuição do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes na formação dos professores para atuação nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nessa área de conhecimento. Buscando um caminho metodológico mais adequado para o alcance dos objetivos propostos, adotamos uma abordagem qualitativa, que se justifica pelo caráter interpretativo e dialógico. Utilizamos o estudo de caso como estratégia de pesquisa, tendo como instrumentos metodológicos: análise documental; grupo focal e questionário semiestruturado, que permitiram conhecer as percepções e opiniões dos sujeitos da pesquisa. Orientados pela metodologia de análise de conteúdo foi construído um conjunto de categorias para explicitar, de acordo com os objetivos propostos, os resultados alcançados. Tivemos como sujeitos desse estudo 28 professores que se graduaram na Unimontes no 2º semestre de 2005, 1º e 2º semestres de 2006 e 1º semestre de 2007 e que atuam nas escolas de Ensinos Fundamental e Médio do Norte de Minas, com o ensino de Geografia. As inferências e constatações produzidas possibilitaram-nos compreender que a formação recebida pelos professores sujeitos do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes, apesar de todos os limites apontados pelos participantes da pesquisa, contribuiu para seu crescimento pessoal e profissional. Esses limites apresentados apontam que entre as estratégias relativas ao processo de formação inicial há a necessidade de implementar uma arquitetura curricular que proporcione aos futuros professores compreensão orgânica da relação entre conhecimentos específicos da Geografia e conhecimentos pedagógicos. Importa também, mesmo tempo, oferecer-lhes meios adequados para o desenvolvimento de disposições que os levem a conceber e a desenvolver uma docência sensível aos diversos contextos sociogeográficos da prática profissional. Esse movimento evidencia a necessidade de estimular a formação de profissionais conhecedores do lugar de vivência, a partir do qual se faz a compreensão do mundo contemporâneo. Os produtos do conhecimento produzido na universidade sobre o Norte de Minas devem ser incorporados aos saberes dos professores da Educação Básica, para que possibilitem aos educandos a construção desses conhecimentos de forma a contribuir para reafirmar a identidade norte-mineira colaborando, em outro nível, para a transformação da realidade.

Palavras-chave: Formação inicial – Saberes docentes – Ensino de Geografia – Estudo do Lugar.

ABSTRACT

This thesis, included in the teacher training studies, presents reflections on the Geography teacher training process. We are aimed at contributing to the improvement of Geography teachers training process. Considering the features of this disciplinary field in the school syllabus, our main objective was analyzing the contributions of the Geography course at Unimontes to teachers training who are going to work in the final grades of secondary and high schools, in this knowledge area. We adopted a qualitative approach due to the interpretative and dialogical aspects of this study. We used the case study and chose, as research tools, the documentary analysis, focal group and semi-structured questionnaire which allowed us to know the participants' observations and opinions. According to the content analysis we built a group of categories to explain the reached results. The participants of this study were 28 teachers who graduated at Unimontes in the second semester, 2005; in the first and second semester, 2006 and in the first semester, 2007 and work as Geography teachers in the secondary and high schools in the North of Minas Gerais. The inferences and conclusions produced by them permitted us to understand that the teacher training offered to the participants (teachers of Geography course-Unimontes), despite the limitations mentioned by them, contributes to their personal and professional improvement. The limitations mentioned by the participants point to the need for improving school syllabus so that it offers to the future teachers an organic comprehension of the relation between Geography specific knowledge and pedagogic one. Also, it is important to offer them appropriate means which promote the development of devices that drive them to perceive and develop a teaching sensitive to the different sociogeographical contexts of the professional practice. This movement shows the need for motivating the teachers training who know the experienced place which leads to the contemporary world comprehension. The knowledge products about the North of Minas Gerais produced at Unimontes should be incorporated into the knowledge of secondary school teachers so that they permit their students to build this knowledge, what contributes to consolidate the identity of Norte de Minas and change the reality.

Keywords: Training – Teacher's Knowledge – Geography teaching – the study of place.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CAMINHOS DA PESQUISA: pressupostos e procedimentos teórico- metodológicos	19
1.1 Elementos básicos do contexto da pesquisa	19
1.2 A abordagem qualitativa	24
1.3 Estudo de caso	25
1.4 Questionário	27
1.5 Grupo Focal	28
1.6 A análise sistemática das informações coletadas	30
1.7 Características dos participantes da pesquisa	31
2 UNIVERSIDADE PÚBLICA: características, funções e papel	33
2.1 Do Ensino Superior no Brasil à universidade na configuração atual	33
2.2 A origem do ensino superior no Norte de Minas: breve histórico da Unimontes	49
2.3 Universidade e responsabilidade social	53
2.4 Universidade e Educação Básica: construindo pontes	57
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, SEUS SABERES E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	60
3.1 Posicionamentos teórico-práticos sobre a formação docente	62
3.2 A Construção da identidade profissional e os saberes docentes	75
3.3 A formação do professor de Geografia	81
3.4 A organização curricular do Curso de Licenciatura em Geografia e os processos de formação docente	87
3.4.1 O Projeto Político Pedagógico de Licenciaturas em Geografia – PPPLG – 2002	90
3.5 Os desafios de uma educação geográfica: entre espaços, vivências e identidade cultural	99
3.6 O estudo do lugar: criando identidades	103
3.6.1 O lugar norte-mineiro: revelando identidades	106

4 SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: a interação dos diversos fatores explicativos.....	111
4.1 Percurso da formação inicial docente em Geografia	111
4.1.1 Relação entre os saberes disciplinares e pedagógicos	121
4.1.2 Relação teoria e prática na formação inicial	140
4.1.3 Licenciatura e articulação com a Educação Básica	143
4.2 Atuação profissional e os reflexos da licenciatura	152
4.3 Ensino de Geografia e ação docente sobre o conceito de lugar	164
4.3.1 O trabalho com as desigualdades locais e intrarregionais do Norte de Minas na prática dos professores	170
REFLEXÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	184
ANEXOS	197
APÊNDICE	205

INTRODUÇÃO

Vivenciamos no século XXI o progresso da ciência, das constantes transformações, o impacto das inovações tecnológicas em nossa sociedade, denominada sociedade de informação, que vem elucidar a existência de fluxos tão complexos tanto de ideias quanto de pessoas e produtos que estabeleceram uma nova forma de organização social. Nesse contexto, falamos da globalização que provocou mudanças profundas nas relações econômicas e sociais nas mais distantes localidades do mundo desde o local ao global. Tudo isso direta ou indiretamente afeta aspectos de nossa vida social, econômica, política e cultural. No contexto educacional, se vive a preocupação com o tipo de ensino que se deve promover. Os profissionais da educação anseiam por processos educativos que sejam pertinentes, capazes “de formar pessoas críticas, reflexivas, propositivas, capazes de gerar novas alternativas de vida em suas comunidades e, sobretudo, se pretende liderar processos educativos que deem, como frutos, bons cidadãos” (SILVA, 2012, p. 7). Tais ideias ocorrem em todas as sociedades, algumas com altos índices de injustiça social. Nelas, precisamos redescobrir a educação e repensar o ensino com vistas a gerar propostas educativas no seio da sociedade e, além disso, rever constantemente seu papel e suas responsabilidades como formador de opiniões, valores e atitudes. Com isso, o professor de Geografia ou de qualquer outra ciência, da universidade ou da Educação Básica, deve atuar no sentido de construir, junto aos seus alunos, concepções acerca das realidades vivenciadas no meio geográfico.

Dessa forma, cabe ao professor de Geografia a competência de exercer profissionalmente as atividades adquiridas durante a graduação, ou seja, que haja coerência entre a formação oferecida e a profissionalização esperada. A formação continuada deve fazer parte do dia-a-dia do professor, bem como a constante prática investigativa, por meio da qual podem ser levantadas novas abordagens, além de auxiliar na compreensão dos processos de ensino/aprendizagem.

O ensino da Geografia deve, de fato, estabelecer associações entre o mundo e o cotidiano no qual vivemos. Dessa forma, a licenciatura deve propiciar ao futuro professor o interesse de descobrir e de entender a realidade na qual está inserido. Por conseguinte, esses profissionais devem “instigar os seus alunos a desvendar problemas, orientando-os tanto a buscar as informações em material impresso nas bibliotecas como a acessar *sites* para coletar dados, organizando-os e tornando-os compatíveis com as investigações em curso.” (PASSINI, 2007, p.127).

A prática educativa desempenhada pelo professor é, em grande parte, resultado do processo da formação inicial que obteve na academia. Sendo assim, os empecilhos presentes no trabalho dos professores, os quais dificultam o processo de ensino/aprendizagem efetivo, pode estar arraigado no próprio processo de formação desses profissionais. Para Pontuschka (2004), é necessário que o professor tenha, cada vez mais, intimidade com o processo investigativo. A prática docente baseada na investigação dos conteúdos com os quais ele trabalha são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo a construção da prática, do conhecimento e de novas metodologias.

Nessa perspectiva, falar sobre a formação dos profissionais do ensino é complexo. Entendemos que a formação de professores para a Educação Básica deve ocorrer em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social, a fim de oferecer às crianças e aos jovens uma formação de alto nível.

Os problemas na formação inicial – sejam os mais antigos, sejam os recentes – compõem o quadro da fragilidade dos cursos, repercutindo no ensino e nas próprias condições do trabalho docente. O distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica faz com que os alunos saiam da licenciatura com um conhecimento superficial em relação ao estudo e análises de propostas curriculares direcionadas a esse segmento. A colaboração entre os profissionais do ensino básico e a academia é de extrema importância, uma vez que tende a dinamizar o processo de formação de educadores, como afirma Marques:

Já insistimos na necessidade de que, nos cursos da universidade, não se questione e debata um imaginário de suposições, mas os desafios concretos e concretamente situados da prática profissional, exigentes de que mantenha a instituição formadora vínculos orgânicos e permanentes com a escola e os sistemas de ensino que qualificam profissionais (MARQUES, 2003, p. 209-210).

De fato, aproximar a universidade da realidade da escola básica, ou seja, aproximar-se dos profissionais dela egressos é exigência do bom desempenho dos cursos que os preparam.

Outra questão que merece ser considerada é o tratamento inadequado dos conteúdos na formação dos professores; a dissociação entre teoria e prática presente resulta no empobrecimento das práticas nas escolas. Marques nos diz que “não se pode, [...] para a teoria e para a prática, estabelecer lugares distintos, nem no ensino escolar, nem no campo da atuação profissional. Importa integrar teoria e prática ao longo de todo o curso de formação e na dinâmica do currículo [...]” (MARQUES, 2003, p. 93). Destacamos, ainda, a inadequação

quanto à pesquisa educacional. Os planejamentos, tais como Projeto Político Pedagógico, Programas de Curso e Planos de Aula não demonstram preocupação relevante no envolvimento com a pesquisa. “Isso significa dizer que, se educamos professores sem a prática da investigação científica, não estamos oferecendo-lhes essa forma de convivência e de percepção do mundo, ou seja, aquele que advém da pesquisa” (SUERTEGARAY, 2002, p. 109). Concordamos com essa autora e ressaltamos que a prática investigativa é essencial à formação dos professores.

Esta tese faz uma análise do processo formativo dos professores do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Como professora de Prática de Ensino de Estágio Supervisionado, investigo como os professores graduados nesse curso avaliam sua formação inicial em Geografia; como ocorre o processo de aquisição do conhecimento Geográfico e sua relação com a Geografia escolar; que obstáculos enfrentam na prática docente; qual a importância do estudo do lugar, considerando o Norte de Minas. Essas e várias outras questões revelam a intenção dessa pesquisadora. A tese que defendo é a de que os cursos para formação de professores de Geografia precisam estimular a formação de profissionais conhecedores do lugar de vivência a partir do qual se faz a compreensão do mundo contemporâneo por meio das escalas de análise do local, do regional, do nacional e do global. Aqui, não posso deixar de explicar minhas escolhas e minha caminhada profissional que refletem minha trajetória. Investigar as contribuições que o processo de formação inicial oferece aos professores de Geografia desafia-me, na medida em que me permite refletir sobre minha própria prática como professora.

Trajetória pessoal e profissional

O que me impulsionou a realizar esta pesquisa advém de minha¹ trajetória de formação pessoal e profissional; do meu envolvimento com a Educação Básica e, nos últimos 11 anos, com a educação superior, em particular a formação de professores em Geografia. Os diferentes caminhos trilhados até aqui dão significado e coerência ao meu modo de pensar, de sentir e de agir, pois essa trajetória reflete o olhar da ação. Meu campo de atuação é a escola e esta, como diz Parolim, é “um lugar de gente que pensa sobre o que faz e faz aquilo que pensa, de forma verdadeira, para que pessoas humanizem-se e aprendam, desenvolvendo a vontade de avançar, de conquistar, de transformar informações em conhecimento e em sabedoria, para poder transformar-se”. (PAROLIM, 2009, p. 27).

Nasci em Porteirinha (onde realizei todo o Ensino Fundamental em escola pública), cidade do Norte de Minas. Mudei-me para Montes Claros para fazer o magistério de 2º Grau no Colégio Imaculada Conceição, em 1984.

Em 1988, ingressei no magistério como professora da Pré-Escola (hoje denominada Educação Infantil) em uma instituição particular. Passei por todos os segmentos, do maternal à 4ª série. É interessante lembrar que, por muitos anos ensinei apenas Geografia nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, pois as turmas eram organizadas por disciplina/professor. Desde os primeiros anos da docência, participava de vários congressos, encontros, enfim, uma variedade de cursos voltados para educação. Para Rodrigues e Esteves, “a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira [...]”. (RODRIGUES; ESTEVES, 2003, p. 41). Entendo que a formação continuada do professor deve acontecer de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio docente e às do sistema educativo.

Em 1992, prestei vestibular para Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Montes Claros, escolha decorrente da identificação com a Geografia e seu ensino nas escolas. Até o ano de 2003, atuei na escola de Educação Básica com a disciplina Geografia, também nas séries finais dos Ensinos Fundamental e Médio. Foram 15 anos (1988-2003) de docência nesses segmentos de ensino (da pré-escola ao ensino médio). Meu compromisso com as questões voltadas para o ensino da Geografia levou-me a buscar nos estudos de pós-graduação – *Lato sensu* em Metodologia do Ensino Aprendizagem da Geografia no Processo Educativo – novas alternativas e saberes, suporte teórico que auxiliou minha prática.

¹ Na introdução, é utilizada a primeira pessoa do singular porque descreve a trajetória da pesquisadora na qual esse trabalho tem suas raízes. Nas demais partes utilizam-se a primeira pessoa do plural, dado que a construção se faz no diálogo com vários interlocutores.

Em 2001, surgiu a oportunidade de trabalhar numa universidade pública, onde passei a atuar como professora no Curso Normal Superior com a disciplina Fundamentos e Metodologia da Geografia e História. Nesse momento, senti que minha trajetória na Educação Básica foi um verdadeiro laboratório de aprendizagem. Acredito que “[...] lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem” (CALLAI, 2009, p. 124). A atuação como professora formadora de professores para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental com a Geografia foi um dos momentos mais gratificantes da minha história pessoal e profissional. Em 2002, passei a trabalhar como professora no Curso de Licenciatura em Geografia, na mesma instituição. Comecei a trabalhar com as disciplinas Geografia do Brasil e Geografia Física; no ano seguinte com a Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado, o que ocorre até hoje. Concomitantemente, trabalhei numa instituição de Ensino Superior particular, no Curso Normal Superior, com a disciplina Conteúdo e Metodologia da Geografia.

A necessidade de articular minha prática docente com a de pesquisadora levou-me à concretização de um projeto de dissertação de mestrado relacionado ao ensino de Geografia – *Ensino de Geografia e Formação dos Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*: das expectativas do Curso Normal Superior da Unimontes à realidade – no ano de 2006. Logo em seguida, assumi a coordenação didática da licenciatura em Geografia.

Em 2010 comecei a trabalhar na Pós-Graduação *Lato Sensu* denominada “Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional” com a disciplina Metodologia do Ensino Superior, que me possibilitou, juntamente com os alunos, a reflexão sobre o trabalho docente na dinâmica interna das instituições de Ensino Superior no atual contexto social, político, econômico, cultural e educacional.

Portanto, os caminhos trilhados por mim até aqui, dão significado e coerência ao meu modo de pensar, de sentir e de agir em relação à profissão docente, de modo especial ao ensino da Geografia, pois essa trajetória – experiência individual e coletiva – reflete o meu olhar tanto na Educação Básica, quanto no ensino superior.

Com base nas experiências vivenciadas, busco agora a concretização do doutorado com uma temática que tem estreita relação com minha trajetória. Considero isso um desafio como professora universitária. Tenho pensado sobre qual argumento pode sustentar a existência da disciplina Geografia como componente curricular na Educação Básica. Callai (2012) possibilita essa reflexão argumentando sobre o papel intrínseco do ato de ensinar Geografia, qual seja, o de explicar e compreender o mundo, de se situar no contexto espacial e social em que se vive, bem como construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para

a humanidade. Nessa direção, entra a necessidade da relação direta entre universidade e escola de Educação Básica para refletirmos a respeito dessas questões. A licenciatura em Geografia tem um metadesafio nessa parceria de contribuir para o aperfeiçoamento de Educação Básica que, conforme Callai (2012), é o de proporcionar aos futuros professores, por meio da Geografia escolar, um debate a respeito das questões do mundo e da vida como experiência humana e possibilidade de fazer avançar a busca da construção de um espaço digno para a vida das pessoas no lugar em que vivem.

Nas aulas de Prática de Formação e Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Geografia, muitos alunos apresentam uma discussão fragmentada do ensino de Geografia, do estágio supervisionado; não associam teoria e prática. Sobre essa questão, Pimenta e Lima esclarecem que “essa tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37). Na perspectiva das autoras, e a partir da minha vivência na sala de aula no ensino superior, entendo que a prática pela prática, bem como o emprego de técnicas sem reflexão mais aprofundada acabam por reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria, ou mesmo uma teoria desvinculada da prática. Os alunos reforçam essa perspectiva durante as aulas da disciplina Prática de Formação ao exigirem novas técnicas e metodologias universais. Pimenta e Lima, nos alertam dizendo que isso acontece pelo fato de os alunos acreditarem “no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo assim o *mito das técnicas e das metodologias*”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 39 – Grifo das autoras). Esse anseio se manifesta não somente nos alunos, mas também entre professores e nas políticas governamentais de formação. Na minha concepção, há necessidade por parte de todos os envolvidos no processo de formação do professor de uma visão mais abrangente e contextualizada do estágio e da prática de formação.

Outra questão importante a ser ressaltada é que na maioria das vezes os alunos não articulam os conteúdos das disciplinas de natureza científico-cultural com os conteúdos pedagógicos e educacionais das disciplinas pedagógicas. Nessa direção Pimenta e Lima explicam que “é importante aliar a formação na área científica específica aos conhecimentos da área pedagógica, o que constitui um significativo desafio aos professores da universidade”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 74). Na discussão que fazem dos conteúdos das disciplinas específicas do curso, na maioria dos casos não articulam para que e como ensiná-los no Ensino Fundamental e no Médio. Nesse sentido, é preciso que o processo de formação desses profissionais tenha um suporte teórico/prático capaz de referenciar a ação docente.

A necessidade de conhecer e de compreender as complexas questões envolvidas no processo de formação e atuação do professor de Geografia, que emergem da minha experiência como professora formadora de professores, instigou-me a perquirir a realidade que envolve o referido processo.

Cabe destacar que no período de 2003 a 2006 trabalhei no *Campus* da Unimontes da cidade de Pirapora, voltando a trabalhar na sede dessa universidade em Montes Claros somente em 2007. Portanto, não fui professora dos sujeitos envolvidos na pesquisa, formados nessa instituição. Este estudo, que analisa a formação do professor de Geografia, teve como problema a seguinte questão: considerando as dificuldades sociais, econômicas e políticas do Norte de Minas, o currículo de formação de professores de Geografia da Unimontes tem conseguido formar profissionais conhecedores das questões locais e regionais? As características intrarregionais são consideradas na formação inicial dos professores? Qual é a concepção de educação geográfica que tem norteado a prática dos professores? Diante do exposto, defino como objetivos deste estudo:

- ✓ Analisar a contribuição do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes na formação dos professores para atuar nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Objetivamos especificamente:

- ✓ Investigar como os professores formados pelo Projeto Político Pedagógico de 2002 avaliam o curso na sua formação como licenciados em Geografia.
- ✓ Verificar quais e como os saberes dos professores da Educação Básica estão sendo produzidos no enfrentamento do cotidiano escolar.
- ✓ Analisar os conteúdos de Geografia da licenciatura, contemplados no Projeto Político Pedagógico, no sentido de preparar futuros professores para trabalharem com as desigualdades locais e intrarregionais do Norte de Minas.

A sistematização de todas as informações obtidas está estruturada em cinco capítulos distintos, mas combinados e interligados.

No primeiro capítulo, apresento os “Caminhos da Pesquisa: pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos” que sustentam esta investigação de caráter qualitativo. Explicitamos os critérios de seleção dos professores sujeitos.

No segundo capítulo, é feita uma discussão acerca da “Universidade Pública, suas características, funções e papel” como elemento para compreensão da formação do professor.

No terceiro capítulo, busco discutir a “Formação do professor, seus saberes e sua profissionalização para o ensino da Geografia”, apresentando algumas contribuições teóricas de saberes docentes e da formação do professor de Geografia que estão na base desta investigação, bem como o estudo do lugar.

No quarto e último capítulo, “Saberes e Práticas Pedagógicas: a interação dos diversos fatores explicativos”, relato, por meio das categorias de análise, os resultados da análise das informações do Grupo Focal e do questionário semiestruturado.

Nas conclusões, procuro evidenciar, de acordo com os objetivos formulados, as contribuições que esse estudo pode oferecer ao campo de pesquisas que focaliza a formação dos professores de Geografia.

Ao entregar os resultados desta pesquisa aos leitores, espero contribuir fornecendo subsídios para que estudantes de licenciatura – professores da Educação Básica e da Universidade – compreendam a singularidade e a importância do trabalho docente em qualquer área, em especial a de Geografia. Desejo que o lugar norte-mineiro possa ser evidenciado nas escolas de Educação Básica para que, juntos, possamos compreendê-lo, divulgar sua cultura e contribuir para transformação da realidade.

1 CAMINHOS DA PESQUISA: pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos

Neste capítulo apresentamos os caminhos percorridos no processo de construção do objeto de estudo: “a formação do professor de Geografia”. O caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa é de natureza qualitativa. Os procedimentos de investigação buscam elementos para compreensão dos desafios do ato de formar o profissional docente.

Iniciamos descrevendo os elementos básicos para a compreensão do contexto da pesquisa. Em seguida, traçamos o plano para investigação, caracterizamos os participantes da pesquisa e, por fim, descrevemos a forma como analisamos as informações coletadas.

1.1 Elementos básicos do contexto da pesquisa

O estado de Minas Gerais é, regionalmente, bastante desigual. É marcado pela diversidade de suas regiões que se expressa em características sociais, culturais e econômicas. Lencione entende que a região “assume caráter ideológico à medida que se torna referência para a construção de mistificações geográficas, sendo por isso um instrumento de manipulação política. A palavra “região” tem ainda um sentido afetivo vinculado ao sentimento das pessoas de pertencerem a um determinado lugar”. (LENCIONE, 2003, p. 198). Para Santos, um estudo regional deve ser analisado no contexto mundial contemporâneo, de forma a detalhar sua composição como “organização social, política, econômica e cultural, abordando-lhe os fatos concretos, para reconhecer como a área se insere na ordem econômica internacional, levando em conta o pré-existente e o novo, para captar o elenco de causas e consequências do fenômeno”. (SANTOS, 1988, p. 48). Então, por meio desse conceito, podemos analisar as particularidades de determinados espaços. Conforme Pereira,

Independentemente dos elementos considerados na elaboração do conceito de região, Gomes (1995) ressalta o fato de a região ser sempre uma reflexão política de base territorial, que põe em jogo um conjunto de interesses identificados com determinadas áreas e, por fim, o de colocar sempre em discussão os limites da autonomia em relação a um poder central (PEREIRA, 2007, p. 44).

A partir dos estudos de Lencione (2003), Santos (1988) e Pereira (2007) entendemos a região como parte de uma totalidade que tem forte caráter político. Por conseguinte, nesse contexto teórico, podemos inferir que a região Norte de Minas Gerais pode ser entendida a partir de sua história, das suas relações, bem como do seu arranjo particular dinâmico, sempre em movimento, como afirma Pereira (2007).

A heterogeneidade que marca o estado de Minas Gerais leva à adoção de vários critérios de regionalização que visam a ações em busca de equilíbrio no seu desenvolvimento. Os estudos de Pereira nos mostram que, “em virtude dessa diferenciação regional, várias são as formas de regionalização do território mineiro²” (PEREIRA, 2007, p. 38). Por conseguinte, utilizamos nesta pesquisa a forma adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1990) que instituiu no estado de Minas Gerais a regionalização por mesorregião, definida como

[...] uma área individualizada, em uma unidade da federação, que apresenta formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante, o quadro natural, como condicionante e a rede de comunicação e de lugares, como elemento da articulação espacial. (IBGE, 1980, p. 8),

O Norte de Minas Gerais é uma das 12 mesorregiões estabelecidas como pode ser visto na figura 01:

² Para saber sobre as outras formas de regionalização do território mineiro, cf PEREIRA, A. M. *Cidade Média e Região: o Significado de Montes Claros no Norte de Minas Gerais*, 2007. 350f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

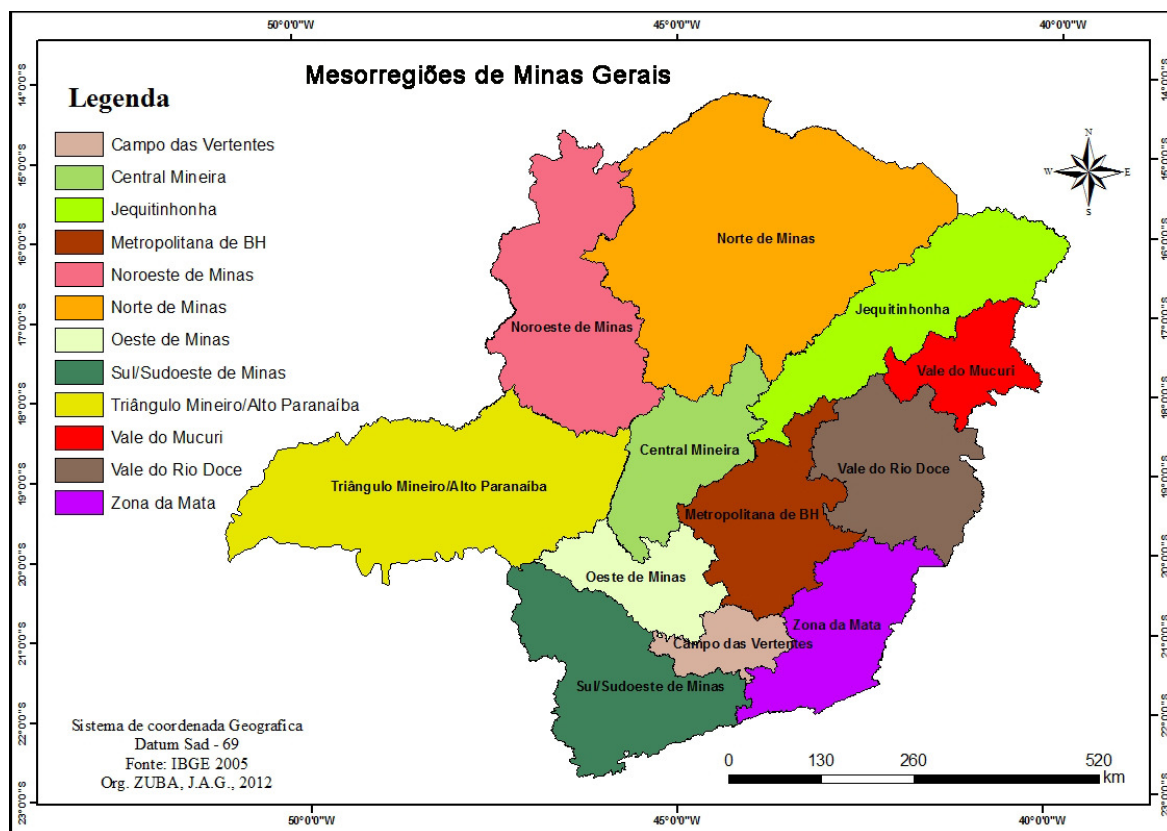


FIG. 01: Mapa das mesorregiões de Minas Gerais.

FONTE: IBGE, 1990

O Norte de Minas é região detentora de rico universo étnico-cultural, presente secularmente no Cerrado. Almeida (2004) enfatiza na referida região as

paisagens de cerrados e caatinga, terra calcinada pelas secas esporádicas, rios intermitentes, veredas de buritizais, boiadas, o rio São Francisco, vaqueiros, paixões e rivalidades de um sertanejo “antes de tudo um forte” iluminaram romances de Ciro dos Anjos, Guimarães Rosa, músicas de Hermes de Paula, Beto Guedes, Paulinho Pedra Azul, Zé Coco do Riachão e a poesia sertaneja de Cândido Canela. Mistérios do Norte de Minas que se tornaram políticas, programas, letras, escritas e musicalidades pelo Brasil afora (ALMEIDA, 2004, p. 7 – Grifos da autora).

Pereira (2007) considera o Norte de Minas um espaço singular no contexto estadual,

seja pelas características fisiográficas que apresenta, seja pelas condições socioeconômicas ou, ainda, pela constante intervenção estatal que nele tem ocorrido. Tal região é ora descrita como cheia de potencialidades, ora como bolsão de pobreza. O que há de real nesses discursos? A maioria dos estudos sobre o Norte de Minas relaciona a região com a pobreza, a seca, a marginalização, o isolamento regional, a dependência dos municípios frente às transferências da União e do estado, fenômenos que, historicamente, aproximam-na mais do Nordeste brasileiro do que do Sudeste (PEREIRA, 2007, p. 94).

É importante destacar que a região Norte de Minas é a maior do estado em extensão territorial (128.602 km²). Pereira enfatiza que essa região “individualiza-se, tanto pelos seus aspectos fisiográficos (zona de transição cerrado/caatinga) quanto pelos seus baixos indicadores socioeconômicos [...]”. A referida região é composta por 89 municípios, onde vivem aproximadamente 1.473.367 habitantes (IBGE, 2000)”. (PEREIRA, 2007, p. 38-39). É importante ressaltar que a população do Norte de Minas, de acordo com o censo de 2010 do IBGE, é de 1.610.413 habitantes.

A cidade de Montes Claros está instalada na região Norte de Minas que dista cerca de 420 km da capital mineira, Belo Horizonte. A instituição de Ensino Superior pública, campo de nossa investigação, é a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, localizada nessa cidade, conforme pode ser observado na figura 02:

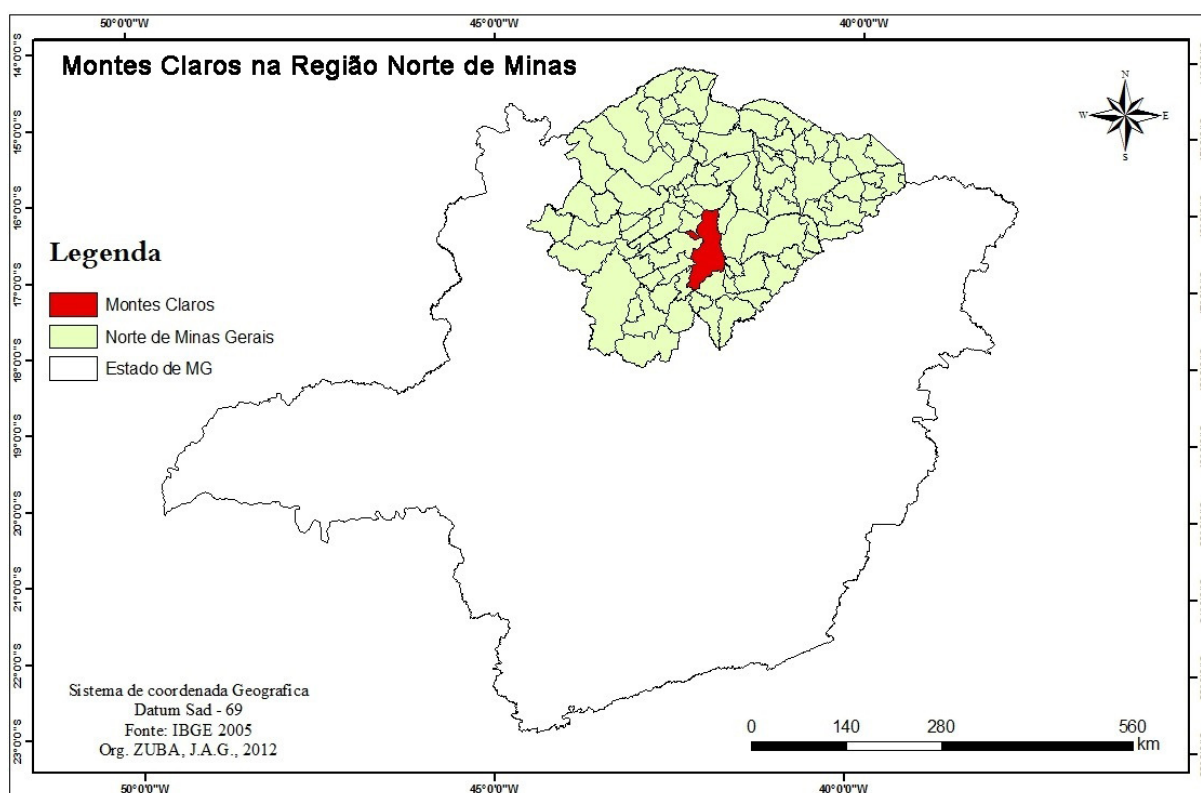


FIG 02: Mapa da localização geográfica de Montes Claros na região norte de Minas Gerais.

FONTE: IBGE, 1990

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (2010- 2014), a atuação da Unimontes alcança os Vales do Mucuri e do Jequitinhonha – incluindo nessa porção a Microrregião de Diamantina, localizada na Região Central de Minas –, que possuem uma área de 70.223,903 km² e abrangem 74 municípios e uma população de 1.064.323 habitantes. O Norte de Minas e os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri correspondem à área de atuação

prioritária da Universidade. O Noroeste de Minas, por sua vez, é uma região com área de 62.351 km², tem 19 municípios e uma população de 356.110 habitantes e, em razão da sua proximidade e da inexistência de IES pública no seu interior, também tem merecido atenção especial por parte da Unimontes. Portanto, a área de atuação da Unimontes representa cerca de 44,3 % da área do Estado e atende clientela oriunda de uma população que ultrapassa os 3,01 milhões de habitantes ou 15,63% da população mineira. Além das regiões supracitadas, a Unimontes atende a uma significativa parcela de alunos advindos do sul da Bahia, transformando Montes Claros num Polo estudantil de grande importância regional interestadual.

Elegemos a discussão da região Norte de Minas como elemento básico do contexto desta pesquisa pelo fato de nossa investigação problematizar o currículo da formação de professores de Geografia. Tem conseguido a licenciatura Geografia formar profissionais conhecedores das questões locais e regionais, e das características regionais ou intrarregionais? É importante ressaltar que, neste estudo, a região Norte de Minas será considerada como um lugar, espaço onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade permanecem presentes. Entendemos que é no lugar que a globalização acontece, pois cada vez mais ele participa das redes e deixa de explicar-se por si mesmo.

Pensamos que na Educação Básica das escolas do Norte de Minas, no ensino de Geografia, alunos e professores devem problematizar o lugar fazendo as conexões com as escalas de análise geográfica local, regional, nacional e global e, assim, formar pessoas conhecedoras da sua realidade e em condições de contribuir para transformá-la. Para Carlos (1996),

o lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que anuncia e a especificidade histórica do particular. Desse modo o “lugar” se apresentaria como o ponto de “articulação” entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. É no lugar que se manifestam os desequilíbrios, as situações de conflito e as tendências da sociedade que se volta para o mundial (CARLOS, 1996, p. 87).

Nessa perspectiva, o lugar define-se, portanto, como a identidade histórica que liga o homem ao local de sua existência. Evidenciamos o Norte de Minas como lugar ao valorizar a identidade norte-mineira, como veremos mais adiante, no capítulo 3.

As ações da Unimontes são desenvolvidas principalmente no Norte de Minas, no Noroeste e no Vale do Jequitinhonha, alcançando atualmente 12 *campi* e aproximadamente 12 mil pessoas nessas regiões. A partir de nossa vivência nessa instituição de Ensino Superior

(IES) podemos afirmar que ela tem buscado contribuir, a partir de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, para o desenvolvimento regional por meio do compromisso social que assumiu desde sua fundação. A nosso ver, as atividades a serem desenvolvidas pelas universidades, em qualquer região do mundo, devem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da sociedade em todos os seus aspectos, a partir de seu compromisso social.

A licenciatura tem o papel de fornecer bases para que o futuro professor tenha condições de construir um conhecimento teórico e prático da área específica e o pedagógico num processo que possibilite a reflexão sobre a realidade social em que está inserido. Partindo dessa questão significativa para nós professores, questionamos se a Licenciatura em Geografia realmente oferece formação que atende às necessidades profissionais dos futuros docentes, principalmente frente às exigências locais e regionais do Norte de Minas. A tese que defendemos aqui é a de que os cursos para formação de professores de Geografia precisam formar profissionais conhecedores das realidades locais e regionais, a partir do que é possível a compreensão do complexo local-regional/nacional-global, que caracteriza o mundo contemporâneo.

1.2 A abordagem qualitativa

A presente pesquisa está ancorada na investigação de natureza qualitativa em educação (LUDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAN e BICKLEN, 1994), que incide sobre diversos aspectos da vida educativa, com indicativos que permitem o desvelamento, a compreensão do percurso formativo e a prática pedagógica de professores de Geografia. O sentido do termo “pesquisa” adotado neste estudo indica que “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1). O confronto constitui momento singular para aperfeiçoar a visão sobre a realidade investigada, para aprofundar teoricamente os estudos acerca da temática:

[...] há sempre uma tentativa de capturar as “perspectivas dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12 – grifos das autoras).

Algumas características da investigação qualitativa são propostas por Bogdan e Bicklen (1991), ao afirmarem que ela é descritiva, ou seja, as informações são recolhidas em

forma de palavras ou imagens, e não de números. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. As estratégias qualitativas revelam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interação diários. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa: os investigadores desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido a suas vidas. Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, e assim estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração o ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que nossa pesquisa é de natureza qualitativa, pois a partir de nossas experiências pessoais, das teorias estudadas, dos instrumentos de coleta de informações encontramos dados que puderam ser confrontados e confirmados pela nossa vivência na licenciatura e pelas teorias. Realizamos um estudo da licenciatura dos professores de Geografia que se formaram no currículo 2002 da Unimontes e, por meio deste estudo, acumulamos um significativo conhecimento teórico sobre a área específica.

1.3 Estudo de caso

Optamos pela metodologia de estudo de caso que, para de Ludke e André “[...] pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Esse tipo de pesquisa propicia avaliar/reavaliar nosso objeto de estudo em profundidade, qual seja, o processo formativo do professor de Geografia da Unimontes. Este estudo de caso foi montado a partir da nossa experiência com a formação de professores de Geografia, bem como do estudo do Projeto Político Pedagógico de 2002, ao enfatizar que

o curso de Geografia tem por meta formar profissionais com convicções, ideias, base cultural, atitudes, habilidades e competências que lhes possibilitem conhecer, analisar e explicar as diferentes realidades sócio-espaciais nas esferas local, regional e global para, a partir daí, nelas interferir de forma crítica, em prol de uma melhor qualidade de vida (UNIMONTES, 2002, p.16).

Além do projeto político pedagógico (2002), outro fator que nos motivou a utilizar esse estudo foi o relatório de atividades dos acadêmicos estagiários de uma turma de 7º período, do ano de 2007, que corresponde ao vigente Projeto Político Pedagógico (2008). É

importante destacar que esses alunos estagiários não são os sujeitos da pesquisa, com os quais não tivemos relação como professora. Ao ministrar a disciplina Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Geografia na Unimontes, recebemos ao final do semestre um relatório em que os alunos estagiários relataram as atividades e a vivência da docência nas escolas campo do estágio. Tais relatórios fazem parte de nosso arquivo pessoal. Os alunos estagiários atestam a realidade dos conhecimentos adquiridos na licenciatura e sua relação com a Educação Básica. Esses relatórios têm sido, na nossa prática docente, importante instrumento de avaliação, pois permitem o *feedback* dos alunos quanto à realização do estágio e a sistematização da discussão na sala de aula durante a disciplina.

Acompanhamos como professora de Estágio Supervisionado, os acadêmicos em várias escolas da cidade e consideramos dois pontos importantes nesse acompanhamento. Um foi vivenciar a realidade da escola básica; outro ponto foi orientar, juntamente com a professora regente, os alunos estagiários em relação à prática pedagógica na escola campo do estágio. Utilizamos alguns depoimentos dos relatórios de estágio dos alunos do 7º período do Curso de Geografia da Unimontes, realizados no 1º semestre de 2012. Ressaltamos que são alunos de uma turma do Projeto Político Pedagógico de 2008, que iniciaram o curso no 1º semestre de 2009 e graduaram-se no 2º semestre de 2012.

Para os alunos estagiários, muitas das vezes as disciplinas vistas na licenciatura são ensinadas pelos professores da universidade sem maior aproximação com a realidade da Educação Básica; há dificuldade de relacionar teoria e prática, dentre outros. As questões que os alunos apresentam nos relatórios abaixo também são motivadoras para tentarmos compreender a formação do professor de Geografia. Escolhemos os relatórios de forma aleatória. Identificamos os depoimentos de seis alunos enumerando-os como: R1, R2, R3, R4, R5 e R6.

R1 Os conteúdos que estudamos na universidade, em minha opinião, estão longe de ser voltados para a realidade do Norte de Minas. [...] aqui na Unimontes, damos muito pouca atenção para nossas pesquisas e vamos estudar as “receitas” prontas dos de “fora”. As pesquisas locais mostram para nós acadêmicos a nossa identidade que a universidade parece não conhecer (sic). (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2012).

R2 Acredito que deveria haver maiores laços de afinidade entre a escola e a universidade, visto que, a disciplina de estágio curricular é obrigatória para os acadêmicos do curso de geografia. Contudo, percebe-se certo grau de falta de interesse da escola por estagiários, o que nos faz sentir pouco útil para a escola (sic). (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2012).

R3 Os conteúdos apreendidos na universidade são bastante aprofundados, [...] sua aplicabilidade é possível, mas, é preciso tomar alguns cuidados. Exemplo disso é o conteúdo da climatologia onde aprendemos a fazer cálculos matemáticos e gráficos e isso não é importante para o futuro professor da Educação Básica. Mas, aí vem a pergunta: Por que então na universidade eu tive que aprender isso? A resposta é simples, o meu professor é formado em engenharia, e sendo assim, ele nos ensina a base que ele aprendeu no seu curso. A meu ver essa

base não é necessária, só é importante se for para fazer trabalhos científicos com essa exigência. Fica mais complicado entender a disciplina (sic). (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2012).

R4 Consegui observar a correlação entre os conteúdos aprendidos na universidade e sua aplicabilidade na sala de aula da Educação Básica, pois, alguns professores nos explicaram os conteúdos, através de dinâmicas e outros recursos. Um exemplo disso foi referente a uma atividade com caça-palavras que desenvolvi com os alunos e que me espelhei em um conteúdo aplicado na universidade (sic). (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2012).

R5 Em minha opinião o curso de licenciatura em Geografia deveria oferecer mais aulas práticas, não ficar discutindo problemas do sistema de ensino, mas, para ensinar os acadêmicos a trabalhar no ensino básico com cada conteúdo ministrado durante o curso, principalmente os que se referem à Geografia física e cartografia (sic). (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2012).

R6 [...] as aulas de estágio preparam ou pelo menos tentam orientar o ensino na Educação Básica, mas, o curso de licenciatura em Geografia é falho, se prepara melhor os acadêmicos para serem pesquisadores do que para serem professores (sic). (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2012).

Compactuamos com a ideia de formar professores pesquisadores. A literatura atual tem discutido sobre a necessidade de incorporar a pesquisa e os processos de investigação aos cursos de formação docente. Na visão de Pontuschka, Paganelli e Cacete, “razoável bibliografia tem apoiado a pesquisa como princípio cognitivo e formativo de professores para a escola básica, demonstrando não serem poucos os defensores da relação entre formação docente e pesquisa”. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 94). Muitas questões apresentadas nesses relatórios sempre nos motivaram a buscar a pesquisa para compreender a licenciatura. Nessa direção, a metodologia de estudo de caso se constitui como a opção que melhor atende à nossa proposta do estudo porque implica uma análise particular do Curso de Geografia da Unimontes, questão específica e merecedora de atenção e pesquisa.

Esta investigação procura, por meio de procedimento analítico-descritivo, analisar a contribuição do curso de Geografia na formação do profissional para atuar nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na sua área de conhecimento. A seleção dos professores participantes da pesquisa aconteceu inicialmente por meio de um questionário semiestruturado, como veremos a seguir.

1.4 Questionário

Figuraram como sujeitos da pesquisa os professores que se formaram no Curso de Geografia do Projeto Político Pedagógico de 2002. Para que pudesse ser operacionalizada a investigação, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Processo nº 498 de 30 de março de 2010, no mês de abril de 2011, solicitamos à Secretaria Geral da Unimontes a relação de alunos do Curso de Geografia que graduaram no 2º semestre de 2005, no ano de 2006 e 2007 e seus telefones, para que pudessemos entrar em contato com eles.

Foi realizado um trabalho exaustivo, pois grande parte dos números de telefone dos alunos estava desatualizada. Contudo, os alunos que encontrávamos iam indicando as escolas em que os colegas estavam trabalhando, ou forneciam o número do telefone. O fato de acompanhar os estagiários nas escolas a partir da disciplina que ministrou, Estágio Curricular Supervisionado na referida universidade, ajudou a encontrar alguns professores. Passamos três meses localizando os participantes da pesquisa.

O universo da pesquisa é de 117 professores (graduados no 2º semestre de 2005, 1º e 2º semestres de 2006 e 1º semestre de 2007), que atuam nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do Norte de Minas, ministrando aulas de Geografia.

A escolha dos sujeitos para responderem inicialmente ao questionário obedeceu a dois critérios básicos de inclusão e exclusão, considerando os pressupostos e objetivos que norteiam esta investigação. Seguem os critérios de inclusão: ser egresso do curso de Geografia da Unimontes do currículo de 2002 (É importante destacar que a escolha de tal currículo se deve ao fato de os egressos terem maior tempo de atuação na docência e, a partir de suas experiências, poderem contribuir com a nossa investigação); graduados nos anos de 2005, 2006 e 2007; atuar nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; ser localizável; aceitar participar da pesquisa; retornar o questionário respondido. Os critérios de exclusão: não retornar o questionário respondido.

Desse universo, 76 não se enquadraram nos critérios de inclusão da pesquisa. A amostra foi composta, portanto, de 42 sujeitos (35,04% do total). Desses, 28 retornaram os questionários respondidos e 14 não retornaram. Assim, os dados foram analisados a partir dos 28 participantes.

1.5 Grupo Focal

O critério de seleção para participar do Grupo Focal foi ter inicialmente respondido ao questionário e, em seguida, se dispor a participar das sessões focais. Dessa forma, constituímos um grupo de cinco (05) sujeitos.

A técnica do Grupo Focal é cada vez mais utilizada nas pesquisas de natureza qualitativa. Os sujeitos participantes da pesquisa encontram no Grupo Focal liberdade de expressão, que é favorecida pelo ambiente, levando a uma participação efetiva. No entendimento de Gatti, ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. (GATTI, 2005, p. 9) Ao se reportar ao Grupo Focal como técnica para coleta de

informações, menciona que ele é utilizado quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005). Para execução dessa técnica, contou-se com a participação do moderador e do observador, respeitando-se o rigor metodológico.

As decisões referentes ao Grupo Focal foram tomadas 30 dias antes do convite formulado aos professores para que definíssemos as orientações de como seriam as reuniões, de maneira que os participantes se organizassem para tal. No planejamento, formou-se a equipe com um pesquisador no papel de moderador, um observador, um grupo de cinco professores sujeitos, que denominaremos de: PS1, PS2, PS3, PS4, PS5. Ressaltamos que são cinco professores sujeitos que responderam ao questionário com essa mesma denominação (PS1...4).

Os locais para a coleta de informações foram a própria universidade, entendida como um lugar propício para condução dessa etapa, e a casa do pesquisador, o que contribuiu para maior descontração do grupo. As reuniões aconteceram no mês de dezembro de 2012. O contato com os participantes foi feito via e-mail e telefone, uma vez que já tínhamos essas informações. Foram realizadas quatro reuniões com o grupo, uma em cada semana, com duração de duas horas cada uma. Na primeira reunião, procuramos explicar a técnica utilizada, o tema e o objetivo do trabalho. Cabe ressaltar que os professores já sabiam do que tratava a pesquisa, pois haviam respondido ao questionário. Todas as narrativas e discussões foram gravadas e transcritas para posterior análise.

No primeiro encontro, foram expostos os objetivos e as orientações de como seriam as reuniões. Para fomentar as discussões, entregamos um esquema orientador que serviria de fio condutor, como podemos observar nas questões pré-estabelecidas:

Temas abordados nas reuniões

Reuniões	Temas abordados
Primeira	Percurso de formação inicial em Geografia
Segunda	Atuação profissional
Terceira	Ensino de Geografia e pesquisa sobre o lugar
Quarta	Formação continuada

FIG. 03: Esquema para o Grupo Focal, 2012.

FONTE: Dados da pesquisa.

Na sala onde realizamos as reuniões, tanto na universidade quanto na casa da pesquisadora, havia uma mesa grande com cadeiras, e a porta era fechada, para que não fôssemos interrompidos, pois utilizávamos um gravador de voz, que ficava no centro da mesa.

O ambiente ficou aconchegante e descontraído, permitindo interação entre os participantes da pesquisa. Optamos por discutir apenas um tema em cada sessão para obtermos informações mais aprofundadas e coerentes. As sessões do grupo focal ofereceram momentos ricos de conhecimento da trajetória acadêmica e profissional dos professores, o que enriqueceu nossa investigação.

O tempo de coleta de informações, por meio da técnica do Grupo Focal, possibilitou interação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. O clima de confiança estabelecido facilitou uma abertura nas falas, com informações pertinentes.

Os fatos foram aparecendo com elementos preciosos, o que permitiu retratar o cotidiano da formação do professor com toda sua riqueza. Para estudar esse processo de formação de professores, focalizamos o conteúdo de várias disciplinas do referido currículo, a atuação dos professores do curso de licenciatura, as características dos professores formados nesse currículo. A interação desses vários elementos do contexto da pesquisa serviu para configurar a formação inicial e a prática dos professores que tiveram sua formação no currículo de 2002.

O Grupo Focal foi significativo na coleta das informações coletivas, permitindo que cada participante pudesse expressar sua opinião, independentemente de haver consenso ou pluralidade de opiniões e experiências. Isso nos ajudou a compreender o processo de formação e profissionalização desses sujeitos.

1.6 A análise sistemática das informações coletadas

Após a coleta de informações, a análise e interpretação permitiram dar sentido à investigação, articulando o conhecimento teórico com os elementos emergentes do contexto investigado. Utilizamos a metodologia de análise de conteúdo (MORAES, 1999; BARDIN, 2007; FRANCO, 2008), que consiste na leitura e interpretação do conteúdo de inúmeros documentos. Como afirma Moraes, a análise de conteúdo

constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a seguir uma nova compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 9).

Para Moraes, essa metodologia, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido

simbólico, que nem sempre é manifesto, e seu significado, que não é único. A coleta do material empírico e o registro das informações constituem uma das fases decisivas na execução da pesquisa. As nossas análises partiram dos conteúdos existentes nos projetos político-pedagógicos do Curso de Geografia. Analisamos a proposta de formação do professor a partir da concepção que tem norteado a prática dos professores, dos objetivos, do perfil do professor que se quer formar, da estrutura curricular, das disciplinas que abordam as questões locais e regionais.

Nessa perspectiva, a partir do questionário e do Grupo Focal, construímos três categorias analíticas – percurso de formação inicial em Geografia; atuação profissional e os reflexos da licenciatura; Ensino de Geografia e ação docente sobre o conceito de lugar –, que permitiram responder às perguntas formuladas por esta investigação e, ao mesmo tempo, estabelecer diálogo com outros trabalhos preocupados com essa temática.

1.7 Características dos participantes da pesquisa

Para melhor conhecermos os professores participantes da pesquisa, apresentamos algumas de suas características pessoais e profissionais. Quanto à faixa etária dos sujeitos que se formaram no curso de Geografia da Unimontes, no período de 2005-2007, a maioria (13) tem entre 31 e 36 anos; 11 professores têm idade entre 26 e 30 anos. Em relação à atual condição profissional dos professores do grupo pesquisado, 13 estão exercendo a profissão na condição de efetivos por concurso público; 04 são professores na condição de efetivados³; 11 professores têm cargo de designado. Cabe ressaltar que, no ano de 2005, houve concurso para professores no estado de Minas Gerais, no qual a maior parte da turma que graduou no 2º semestre de 2005 foi aprovada.

Dos 28 professores que responderam ao questionário, cinco participaram do Grupo Focal, sendo quatro efetivos por concurso público e um designado.

Detectamos, a partir das informações dos professores sujeitos, que eles residem em diversas localidades do Norte de Minas. Dos participantes da pesquisa, a maioria (22 professores) reside e atua como professor na cidade de Montes Claros; dois residem em Janaúba e o restante está distribuído, um em cada cidade: Bocaiúva, Brasília de Minas, Francisco Sá e Varzelândia, conforme figura 04:

³ Os professores efetivados são titulares de cargo efetivo nos termos da Lei Complementar nº 100, de 05 de novembro de 2007, do estado de Minas Gerais.

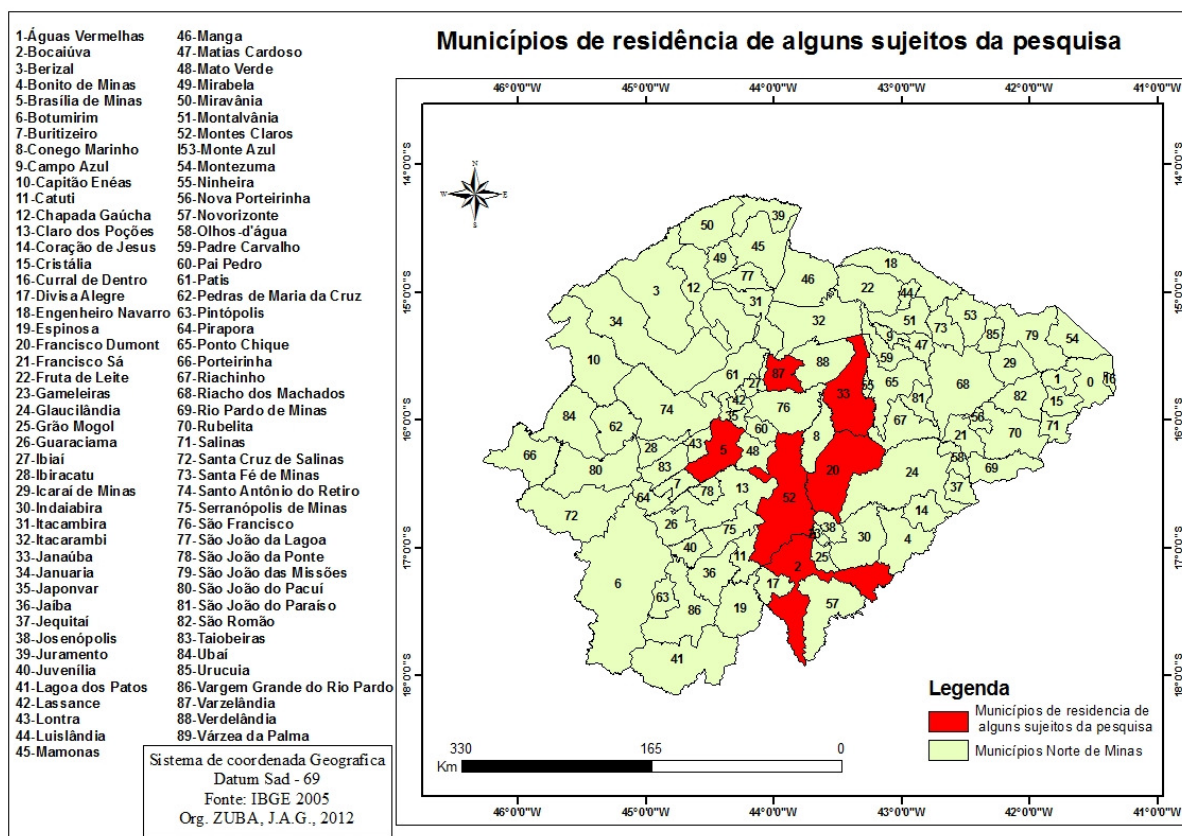


FIG. 04: Mapa dos municípios de residência de alguns sujeitos da pesquisa.
FONTE: IBGE, 2005

Quanto à formação continuada, podemos destacar que, do total de 28 professores sujeitos, 14 não possuem pós-graduação. Nove possuem especialização; três deles no momento estão cursando a especialização; dois possuem o título de mestre e, destes, um professor é doutorando.

A seguir, no capítulo 2, contextualizamos nossas análises sobre as contribuições do Curso de Geografia na formação dos professores sujeitos da pesquisa por meio da discussão sobre a universidade pública com suas características, funções e papel.

2 UNIVERSIDADE PÚBLICA: características, funções e papel

Este capítulo apresenta uma discussão sobre a universidade pública, partindo das concepções que se desenvolveram desde a origem do Ensino Superior no Brasil às características que essa instituição possui em sua configuração atual. Se inicialmente houve tentativas frustradas quanto à instalação de Universidades no Brasil, como veremos adiante, hoje é motivo de questionamento questiona-se seu papel perante os demais segmentos da sociedade, pois a universidade tem sua função mais voltada para a responsabilidade social.

Intentamos contextualizar nosso estudo sobre as atuais contribuições do curso de licenciatura em Geografia na formação dos professores para a Educação Básica, compreendendo inicialmente o Ensino Superior no Brasil e suas mudanças no contexto da globalização, recombinao esse entendimento por meio de grandes distâncias no tempo e no espaço, como bem nos ensina Giddens (2002).

2.1 Do Ensino Superior no Brasil à universidade na configuração atual

A atual conformação legal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 – admite uma variedade de tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Quanto à sua organização e prerrogativas acadêmicas, de acordo com o Projeto de Lei 7200/2006, essas IES podem ser classificadas como: universidade, centro universitário, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores, a saber: a *Universidade* caracteriza-se por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, pesquisa e extensão e contar com número expressivo de mestres e doutores. *Centro universitário* caracteriza-se por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência. *Faculdades integradas* reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento e oferecem ensino e, às vezes, extensão e pesquisa. *Institutos ou escolas superiores* atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para criação de novos cursos. Essas instituições se diferenciam entre si pela abrangência de ações e pelas condições de trabalho de seus docentes.

Dentre essas designações, a universidade parece permanecer constante no tempo e no espaço. Concordamos com Antony Guiddens (2002) quando estabelece a relação tempo/espaço na modernidade, ao afirmar ser o tempo uma abstração, e ser indiferente às

ações locais, uma vez que temos a noção de simultaneidade por mecanismos de conexão global:

além de sua reflexividade institucional, a vida social moderna é caracterizada por profundos processos de desencaixe – mecanismos que deslocam as relações sociais de seus lugares específicos, recombinao-as através de grandes distâncias no tempo e no espaço. A reorganização do tempo e do espaço, somada aos mecanismos de desencaixe, radicaliza e globaliza traços institucionais preestabelecidos da modernidade e atua na transformação do conteúdo e da natureza da vida social (GIDDENS, 2002, p. 10).

Nessa reorganização do tempo e do espaço, somada aos mecanismos de desencaixe citado por Guiddens (2002), buscamos compreender a universidade brasileira que se tem hoje em suas características e funções, relacionando-a à origem do Ensino Superior. Em nosso entendimento, a universidade continua sendo uma instituição social, pois sendo pública, deve ser aberta à participação política das comunidades as quais serve.

A universidade no Brasil é resultante de séculos de colonialismo e dependência econômica, política e cultural. Para Teixeira (1998), todo o passado brasileiro era conservado em cultura estrangeira. “A alienação não é uma figura de retórica, mas uma realidade. Educaram-nos em uma cultura diversa da local” (TEIXEIRA, 1998, p. 94). Para esse autor, a alienação reflete o retardo e o desvio da educação para formar a consciência nacional, uma identidade brasileira, visto que predominava a cultura nos moldes europeus.

De modo diferente da Espanha, que instalou universidade em suas colônias americanas desde o século XVI, “Portugal não só desincentivou, como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil”. No seu lugar, como afirma Cunha, a metrópole fornecia bolsas de estudos para que certo número de filhos de colonos pudessem estudar em Coimbra. Permitia ainda que estabelecimentos jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia. “O primeiro estabelecimento de Ensino Superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550” (CUNHA, 2000, p. 152). Em 1553 começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará (CUNHA, 2000).

É interessante ressaltar que Portugal proibia a criação de universidades na colônia para impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, de modo especial a partir do século XVIII, quando o Iluminismo se fez

sentir em vários pontos da América. Outras questões são importantes de serem ressaltadas, como a disponibilidade de recursos docentes em cada um dos países colonizadores:

Havia na Espanha, no século XVI, oito universidades famosas em toda a Europa, enquanto Portugal dispunha de apenas uma: a de Coimbra e mais tarde a de Évora. Com mais habitantes e mais universidades, a população letrada espanhola era muito mais que a portuguesa. Faria (1952) sugere que, enquanto Madri podia transferir recursos docentes para suas colônias sem prejudicar o ensino de suas universidades, Lisboa não podia fazer o mesmo sem comprometer a instituição metropolitana (CUNHA, 2000, p. 152-153).

O ensino superior no Brasil, na configuração atual, como afirma Cunha (2000), não descendeu em nenhum aspecto do enorme edifício que os jesuítas criaram na colônia, mas, “[...] da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas no início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o *Status* de Reino Unido a Portugal e Algarve (CUNHA, p. 153 – Grifo do autor). Ao término do período colonial, o Ensino Superior no Brasil passou por uma tardia refundação.

Sobre essa refundação, os estudos de Carvalho (2003) nos dizem que o quadro da educação superior da colônia só começou a mudar em 1808, com a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil e posterior surgimento do estado nacional. Com esse fato, gerou-se a necessidade de modificar o Ensino Superior herdado da colônia, em que aristocratas e funcionários de alta hierarquia, em busca de educação superior, normalmente eram enviados a estudar na Universidade de Coimbra, em Portugal. Segundo Carvalho,

uma Real Academia dos Guardas-Marinhas e uma Academia Real Militar foram logo criadas (1808 e 1810), seguidas pelas Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador (1813 e 1815) e, em 1820 pela Academia de Belas Artes. Mas, (*sic.*) as escolas dedicadas explicitamente à formação da elite política só surgiram após a Independência. Trata-se dos dois cursos de direito criados em 1827 e iniciados em 1828, um na cidade de São Paulo, outro em Olinda, transferido em 1854 para Recife. Além desses, uma Escola de Farmácia foi criada em Ouro Preto em 1839 e no mesmo local instalou-se uma Escola de Minas em 1876. Em 1858 a engenharia civil foi retirada da Academia Militar e transferida para a Escola Central que, por sua vez, se transformou na escola Politécnica em 1874, copiando a instituição francesa do mesmo nome (CARVALHO, 2003, p. 73-74).

O ensino superior, desde então, desenvolveu-se pelo aumento dessas faculdades isoladas: Medicina, Engenharia e Direito. Com o passar do tempo outras faculdades, tais como Odontologia, Arquitetura, Economia, Serviço Social, Jornalismo, Filosofia Ciências e Letras surgiram permanecendo isoladas ou incorporadas às universidades, mais tarde.

Carvalho (2003) ressalta que, após o Ato Adicional de 1834, a responsabilidade pela educação superior se tornou do governo geral e dos governos provinciais; entretanto, “nenhuma escola de ensino superior foi criada pelas províncias durante o império, reproduzindo-se internamente efeito semelhante ao buscado pela política colonial na centralização e homogeneização da formação das elites” (CARVALHO, 2003, p. 74). O ensino superior tornou-se todo estatal desde a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, em 1808, até a proclamação da república, em 1889. De acordo com Cunha,

durante o período imperial, a iniciativa de criação dos estabelecimentos de ensino superior era estatal, assim como sua manutenção material. Também dependia do ministro do Império a nomeação dos catedráticos, a decretação dos currículos de todos os cursos e a nomeação dos respectivos diretores (CUNHA, 2000, p. 156).

Nas últimas décadas do século XIX, a defesa da liberdade de ensino ganhou adeptos de diferentes posições políticas; contudo, essa defesa não aconteceu para a criação da universidade (CUNHA, 2000). Por conseguinte, nenhuma instituição com *status* de universidade existiu nos períodos colonial e imperial. Muitas propostas de criação foram feitas, mas nenhuma obteve sucesso.

Nas primeiras décadas da república, as transformações do ensino superior foram marcadas pela facilidade do acesso a esse ensino, tanto pelas mudanças nas condições de admissão quanto pela multiplicação das faculdades (CUNHA, 2000). A primeira universidade criada no Brasil, no século XX, foi em Manaus em 1909, durante o curto período de prosperidade pela exploração da borracha. A instituição criada pela iniciativa de grupos privados. Em 1926 essa instituição chegou ao fim, restando apenas a faculdade de direito. Em 1911 foi criada a Universidade de São Paulo pela iniciativa privada, também desativada, restando apenas faculdades. A terceira universidade no país foi criada em Curitiba, capital do estado do Paraná, em 1912. Essa foi dissolvida devido à proibição da equiparação de instituições de ensino superior em cidade com menos de 100 mil habitantes (CUNHA, 2000). As faculdades que restaram dessas três instituições foram incorporadas posteriormente às universidades criadas nos mesmos estados.

A primeira universidade duradoura – a Universidade do Rio de Janeiro – foi criada no país em 1920, com a autorização legal do presidente da República, por meio do Congresso Nacional; a segunda universidade foi em Minas Gerais no ano de 1927. Todas elas foram estabelecidas por aglutinação de faculdades existentes. A terceira universidade foi constituída em 1934 no Rio Grande do Sul, já no governo de Getúlio Vargas. Diferentemente das outras

duas citadas, essa foi criada mediante um processo que, em vez de reunião das faculdades já existentes, foi instituída a partir da diferenciação de uma única faculdade: a Escola de Engenharia de Porto Alegre. Ao fim da era Vargas, em 1945, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas. Conforme Cunha,

a universidade do Rio de Janeiro tinha passado a se chamar, desde 1937, Universidade do Brasil, que se pretendia modelar com suas faculdades e escolas nacionais. A Universidade de Minas Gerais permaneceu com o *status* adquirido. A Escola de Engenharia de Porto Alegre foi credenciada como universidade em 1934, no mesmo ano em que foi criada a Universidade de São Paulo, uma bem sucedida variante do modelo federal. Em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, surgiram as faculdades Católicas, embrião da universidade reconhecida pelo estado em 1946 e, mais tarde, pontifícia – foi essa a primeira universidade privada do país. Teve vida curta a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1934 e dissolvida em 1939, tendo parte de suas faculdades incorporada pela Universidade do Brasil (CUNHA, 2000, p. 164).

Pouco tempo após a criação da segunda universidade (Minas Gerais) no Brasil, o governo federal baixou normas de regulamentação de criação de tais universidades no estado. No Decreto nº 5.616, de novembro de 1928, consta que as universidades criadas nos estados gozariam de perfeita autonomia administrativa, econômica e didática (CUNHA, 2003). Interessa-nos aqui ressaltar que o ensino universitário característico até então era pautado para formação puramente profissional e técnica, baseada numa concepção linear e fragmentadora do conhecimento.

Posteriormente, o decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, denominado Estatuto das Universidades Brasileiras, “foi o desdobramento no campo do ensino superior da centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação (CUNHA, 2000, p. 165). O Ensino Superior no Brasil deverá obedecer, de preferência, ao Sistema Universitário, podendo ainda ser ministrado em Institutos Isolados. É instituída a organização técnica e administrativa das Universidades, regendo-se os Institutos Isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras.

Vejamos o Decreto nº 19.851, em seu Título I, nos quatro artigos que o compõem, os quais traçam as finalidades do Ensino Universitário:

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de

todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 2º A organização das Universidades brasileiras atenderá primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do País e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos atos desígnios universitários.

Art. 3º O regimento universitário no Brasil obedecerá aos preceitos gerais instituídos no presente decreto, podendo, entretanto, admitir variantes regionais no que respeita à administração e aos modelos didáticos.

Art. 4º As Universidades brasileiras desenvolverão ação conjunta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercâmbio com as Universidades estrangeiras (BRASIL, 1931, p.1).

É importante observarmos que esse Decreto reflete o desejo de se inserir no ensino universitário características da concepção humanística, a despeito de o ensino superior estar voltado para a formação profissional e técnica.

A Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada no Rio de Janeiro em 1934 e dissolvida em 1939, instituída por Anísio Teixeira, surgiu com uma vocação científica e estrutura totalmente diferente das universidades existentes no país, caracterizando-se como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada. Na inauguração dos cursos da UDF, em 31 de julho de 1935, Anísio Teixeira, ao discutir a função das universidades, enfatizava que “a universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo” (TEIXEIRA, A. 1988, p. 86). Ainda chamava atenção para o fato de que

a função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente. O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem. A universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender (TEIXEIRA, A., 1998, p. 87-88).

Apesar de grandes obstáculos, essa universidade se apresentou não apenas com uma definição precisa e original do sentido e das suas funções, mas também com mecanismos necessários de recursos humanos e materiais para a consecução de seus objetivos.

Nessa mesma década (1937), foi instituída a Universidade do Brasil (UB), no Rio de Janeiro, constituída por 15 escolas ou faculdades que passaram a definir objetivos de caráter nacional. Compreendeu-se, finalmente, que a formação para o magistério e o preparo de profissionais para exercer funções da vida pública do país requeriam estudos superiores, os quais foram alvo de maior atenção até o final do Estado Novo (1937-1945). Entre as finalidades da UB, destacaram-se: o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística; a formação de quadros donde se recrutam profissionais destinados ao magistério, bem como às altas funções da vida pública do País e o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores.

Nessa fase do ensino superior no Brasil, podemos vislumbrar preocupação maior com a formação de professores para o ensino secundário, que é, desde então, motivo de constantes discussões. Se essa formação não possui uma base sólida de seus fundamentos e uma orientação didática segura, a atuação do profissional do ensino também permanecerá frágil (CUNHA, 2000).

De acordo com Cunha (2000), no período do retorno de Vargas à Presidência (1950 – 1954), foram tomadas medidas no Estado que deveriam produzir a equivalência dos cursos profissionais ao secundário para progressão no sistema escolar. Mais tarde, em 1961, essas medidas foram ampliadas pela LDBEN/61, produzindo a expansão das oportunidades de escolarização no ensino secundário e a equivalência dos cursos médios ao secundário. Esse fato fez com que aumentasse a demanda pelos cursos superiores. Dessa forma, esse autor apresenta três decisões do governo Federal: foram criadas novas faculdades onde não existiam ou havia somente instituições privadas de Ensino Superior, a gratuidade de fato do ensino superior, sem a cobrança de taxas nos cursos públicos e a federalização de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as em seguida, em universidades.

Para Santos; Almeida Filho (2009), nos anos de 1960, cresceu uma comunidade científica no Brasil que apoiou o projeto de criação da Universidade de Brasília (UnB). A lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961 definiu as características da mais moderna universidade brasileira, concebida para ser a melhor experiência educacional da América Latina. A UnB serviria de modelo para as demais universidades do país. De acordo com esses autores, o objetivo da UnB era o de formar uma comunidade de pesquisadores capazes de diagnosticar problemas e oferecer soluções à sociedade brasileira, concebida sob a égide da autonomia.

Cunha adverte que, “todo esse processo de modernização institucional foi apoiado decisivamente por duas agências governamentais de existência duradoura: O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ambas criadas em 1951”. (CUNHA, 2000, p. 175)

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram convidados pelo Presidente Juscelino Kubitschek, em 1960, a desenhar um novo modelo de educação superior para a Universidade de Brasília. Esses educadores conceberam-na para se tornar o primeiro centro acadêmico de um novo modelo civilizatório para o Brasil.

Anísio Teixeira trouxe dos Estados Unidos uma ideia muito aberta do que deveria ser uma universidade. Contudo, a proposta de Anísio e Darcy pretendia a superação dos defeitos do sistema departamental norte-americano e ajustá-lo a uma realidade brasileira menos especializada e mais carente de recursos. Dessa forma, para Santos e Almeida Filho, “a UnB já nascia sem a cátedra vitalícia, com programas de ensino baseados em ciclos de formação geral, organizada em centros por grandes áreas do conhecimento (portanto, sem faculdades superiores)”. (ALMEIDA FILHA, 2009, p. 135).

A partir de 1962, com intensificação em 1964, a UnB passou por vários momentos de luta contra as intervenções do regime militar (1964-1985). Depois do golpe de 1964, Anísio Teixeira, então Reitor, foi destituído e exilado; o *campus* da UnB foi ocupado militarmente quando decretaram intervenção na instituição, que acabou por demitir a maioria dos docentes e pesquisadores. Essa instituição, em sua proposta original, “não pretendia emular a universidade europeia como modelo ideal. Submetida à intervenção militar, a UnB terminou acomodando-se à estrutura administrativa e curricular vigente no país” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 136).

Para tais autores, os militares decidiram adotar nacionalmente uma cópia empobrecida do sistema norte-americano de educação universitária, por meio de um acordo entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID)⁴, firmado em 1967

com a finalidade de introduzir uma “reforma universitária” em nossa estrutura acadêmica, financiada por empréstimos do FMI e do BID. A reforma encontrou dois focos de resistência: boicote pela oligarquia conservadora no interior da estrutura da

⁴ Acordo entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Estabeleciam que as mudanças no ensino superior brasileiro seguiriam o padrão norte-americano de massificação, produtividade, profissionalização, preparação da força de trabalho para a expansão industrial brasileira e adequação institucional a essas demandas.

universidade, e reação dos movimentos estudantis de esquerda, que culminaram com mega-passeatas de rua, o que, no decorrer de 1968, terminou por justificar o “golpe dentro do golpe” do AI-5 (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 136 – Grifos dos autores).

A União Nacional dos Estudantes (UNE) protagonizou o movimento estudantil brasileiro, que realizou diversos seminários sobre a Reforma Universitária (RU) de 1968. Através de uma análise crítica da realidade nacional, que assinalava o caráter dependente do capitalismo brasileiro, a entidade via na Lei de Diretrizes e Bases 5540/68 uma concepção liberal-burguesa que não atendia às prioridades nacionais, bem como mantinha a estrutura elitista e antidemocrática da universidade brasileira (PELEGRINI, 1998, p. 32-34).

Por conseguinte, durante toda a década de 1960 foram realizadas inúmeras manifestações e mobilizações em defesa de um novo modelo institucional, que rompesse com o autoritarismo e o elitismo nas universidades brasileiras, as quais passaram a abranger a luta contra os recém-firmados acordos MEC-USAID.

A intervenção da USAID na América Latina se processou de modo integrado, nos anos 1960, em várias áreas e sob três linhas de atuação destacadas: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 1994).

De acordo com Cunha (2000) a Reforma universitária (RU) de 1968, objeto da lei nº 5540/68, terminou distorcida e incompleta, pelo fato de manter o que de pior havia no velho modelo de universidade, anacrônico, fragmentado e bacharelesco, elitista e voltado de forma exclusiva para o ensino, fechado em si mesma e dependente do saber estrangeiro, de caráter conservador. Trouxe o que de menos interessante havia no já testado modelo dos Estados Unidos; introduziu os departamentos; a relação custo e benefício, conduzindo a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior, mas cerceando a autonomia universitária. Foram danosas as consequências que a ditadura militar teve na vida acadêmica.

De um lado, professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou de progredir na carreira; reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até à bibliografias; as entidades estudantis foram severamente cerceadas (CUNHA, 2000, p. 178).

Os estudantes, calados pela repressão do regime após 1968, abandonaram lentamente o enfoque educacional do movimento, partindo para a luta contra a repressão. Por conseguinte, a UNE se desarticulou no início da década de 1970. Contudo, não podemos deixar de levar em conta o fato de que foi nesse mesmo período que o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso. Para Cunha,

de outro lado, no entanto, uma aliança tácita entre docentes e pesquisadores experientes fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos nos *campi* e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições públicas de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados (CUNHA, 2000, p. 179).

De todo modo, um lado positivo resultou do esforço de professores e alunos na reestruturação da educação universitária no Brasil, pois na década de 1970 passa a se configurar nas universidades o predomínio da pesquisa sobre as demais atividades, uma vez que foi implementada de forma gradual uma rede institucional de pós-graduação, viabilizando programas credenciados de treinamento e pesquisa.

Nessa direção, Santos e Almeida Filho afirmam que o Ministério da Educação “estabeleceu um comitê nacional para credenciamento de programas de pós-graduação vinculados à CAPES, que se tornou um sistema bastante eficiente de avaliação pública da educação universitária”. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2009, p.137-138). Concomitantemente, algumas agências de apoio como o CNPq, patrocinadas pelo governo federal militar, foram preparadas para apoiar a rede universitária de laboratórios de pesquisa. Eram concedidos por essas agências bolsas de estudo, treinamento e pesquisa que permitiam a estudantes e pesquisadores desenvolverem seus projetos atrelados a um sistema permanente de avaliação de desempenho.

Desde a Reforma de 1968, a dimensão quantitativa e produtiva da expansão do ensino superior já era uma prioridade que se apoiava no princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, mas é na década de 1980 que a ideia de autonomia passa a se definir de forma mais contundente. Na Constituição de 1988, essa autonomia fica definida com o princípio da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, além da garantia da qualidade dos serviços universitários. Uma das garantias constitucionais mais importantes foi a gratuidade do ensino público em todos os níveis.

No período da redemocratização do Brasil (1981-1988), a crise econômica e política que se abateu sobre a América Latina e afetou o sistema universitário, em particular o sistema federal de ensino superior resultou em “[...] anos de subfinanciamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social, manifestos em longas, frequentes e frustrantes greves de estudantes, docentes e servidores” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 138).

Em 1985, ocorreu uma tentativa de se realizar uma reforma universitária que fosse capaz de corrigir os equívocos da reforma de 1968. É interessante registrar que a UNE voltou a ser legalizada em 1985, momento no qual a RU volta a ser articulada pelo governo que já preparava uma nova investida para a adequação do ensino superior às novas tendências mundiais (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2009).

Foi instituída pelo governo Sarney (1985 – 1990) uma Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, com a finalidade de elaborar propostas que, em seguida, seriam acolhidas pelo Ministério da Educação e encaminhadas em forma de projeto de lei ao Congresso Nacional. Dentre as propostas elaboradas pela comissão, destacavam-se:

Uma política de financiamento por meio de vinculação orçamentária (nunca concretizada), normas de avaliação de desempenho (depois recuperadas pelo MEC), modificações nas carreiras docentes (objeto de negociações das greves) e um conceito dúbio e superficial de autonomia universitária, que certamente subsidiou o capítulo pertinente da Constituição de 1988 (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 139).

De acordo com esses estudiosos, apesar de todo um trabalho feito pela comissão durante sete meses e apresentado em relatório final, lançado em programa de TV transmitido para todo Brasil, impresso em larga escala pelo MEC e distribuído às Universidades, nenhum projeto de lei foi elaborado e encaminhado ao Congresso Nacional.

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (1983), a Comissão Nacional Para Reformulação da Educação Superior (1985) e o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (1986) conseguiram estabelecer alguns princípios norteadores para a reformulação que serviram de referência para a reestruturação universitária da década de 1990.

Esses princípios norteadores, segundo Barreyo e Rothen (2008), apontavam para a flexibilização do sistema de ensino superior, estimulando o desenvolvimento do setor privado, a vinculação do ensino ao mercado e a criação de novos modelos institucionais que atendessem às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Essas propostas incentivavam a desoneração do poder público quanto ao financiamento das instituições.

Santos (2004) faz uma reflexão sobre a universidade, suas crises e os desafios do final do século XX, abordando o social e o político numa fase que ele denomina de transição pós-moderna. Esse autor examina a posição da universidade nas sociedades contemporâneas e identifica três crises com que se defrontariam as universidades no final do século XX, quais sejam: a crise da hegemonia, da legitimidade e institucional. Conforme o autor,

a crise de hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levava o Estado e os agentes econômicos a procurar, fora da universidade, meios alternativos de atingir esses objectivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia. A segunda crise era a *crise de legitimidade* provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Finalmente, *a crise institucional* resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 2004, p.8-9).

Como já previa Santos (2004), as instituições de ensino superior, nessa primeira década do Século XXI, vêm passando por processos constantes de transformações. Uma série de situações e circunstâncias locais e mundiais sinaliza transformações referentes à questão neoliberal, a que Santos (2004) denomina transnacionalização do mercado universitário. Esse autor ressalta que “desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais vibrantes mercados no século XXI” (SANTOS, 2004, p. 27). Nesse sentido, enfatiza a diferenciação entre as finalidades da universidade enquanto instituição social e as esperadas pelo Estado nacional de carácter neoliberal, que estimula o desenvolvimento do setor privado e a criação de novos modelos institucionais que atendam às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo.

Para Santos e Almeida Filho, “vimos emergir o que pode vir a ser um paradigma acadêmico novo; trata-se da *universidade corporativa*. Principalmente, dedicado a negócios, administração, engenharia, tecnologia e sistemas de informação [...]”. (SANTOS; ALMEIDA

FILHO, 2009, p. 171 – Grifos dos autores). Para esses autores, a instituição universitária é organizada e posta a funcionar como um empreendimento comercial.

Nesse entendimento da universidade corporativa torna-se constante no interior da universidade a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que expressam divisões e contradições da sociedade. No nosso ponto de vista, essa relação é inevitável por ser uma instituição social, espaço de reflexão e debates. Para Chauí,

essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUI, 2003, p. 5).

Entendemos que a universidade é uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual, por isso pode relacionar-se de maneira conflituosa com o todo da sociedade e com o Estado. Entretanto, para melhor entendermos essa diferenciação entre as finalidades da universidade tradicional como instituição social e as esperadas pelo Estado nacional de caráter neoliberal – a universidade corporativa – no entender de Santos e Almeida Filho (2009), passamos a falar da universidade que temos hoje.

Sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a década de 1990 ficou marcada pela acelerada expansão do ensino superior no Brasil, tanto na esfera pública quanto na esfera privada. A reforma educacional por meio da LDBEN 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) apresentou-se na perspectiva de dar forma às políticas neoliberais⁵, entendendo-se esta como a entrada de recursos não públicos para manter as atividades próprias da universidade.

Houve um incremento na rede de ensino superior que abriu o sistema para investimentos privados locais e resultou na criação de uma quantidade enorme de instituições de ensino superior privadas. Houve uma abertura de mercado ao setor privado de ensino. Contudo, o fato de expandir o número de vagas nessas IES não se associou a um ensino de melhor qualidade, como bem nos advertem Santos e Almeida Filho (2009).

Para esses autores, os temas da reforma do ensino superior estiveram presentes mais na retórica governamental do que propriamente nas iniciativas concretas. Esse fato pode ser

⁵ Cf: SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma nova política educacional*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

observado no período de 1995 a 2000, quando o MEC divulgou uma série de documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2001), Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2007), dentre outros elaborados por equipes técnicas internas, sem maior ampliação dos debates. De acordo com o MEC, as reformas necessárias ligam-se às grandes questões da qualidade e da eficiência do sistema englobando, entre outros, temas como autonomia universitária; avaliação e credenciamento periódico; tecnologia nacional e interação com o governo para a formulação de políticas gerais; estímulo à captação de recursos complementares junto à iniciativa privada e outros organismos públicos. As universidades federais poderiam implementar dentro da sua autonomia uma política própria de pessoal, inclusive contratações, remunerações e demissões.

Cabe ressaltar que o MEC conseguiu aprovar a lei nº 9.192/95, que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e o exame de final de curso para os alunos de graduação. Foram criados decretos, portarias, instruções normativas e propostas destinadas a regulamentar a autonomia universitária das instituições federais. Houve também a implantação do processo de avaliação e credenciamento destinado a programas de ensino de graduação (lei nº 9.131/95) para classificar escolas superiores, faculdades e universidades.

Santos e Almeida Filho (2009) deixam claro que, ao enfrentar fortes resistências de diversos setores universitários, os pontos programáticos propostos pelo Ministério da Educação do governo FHC em nada avançaram no sentido de uma reestruturação do ensino superior no Brasil.

Como afirmamos no início deste capítulo, depois da LDBEN 9.394/96, atualmente são classificadas como universidades as instituições que oferecem programas de pós-graduação credenciados e desenvolvem atividades de pesquisa institucionalizadas.

Do ponto de vista epistemológico, a universidade brasileira funda-se sob uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas. Do ponto de vista curricular, o Brasil adota ainda modelos de formação baseados nas universidades europeias do século XIX, totalmente superados em seus contextos de origem (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2009). Pensamos que a universidade deve assumir funções para tornar-se flexível; seus objetivos e sua estrutura precisam ser definidos na busca de garantia de legitimação e inserção social.

Com a ascensão de Luis Inácio Lula da Silva à Presidência da República em 2003, de acordo com esses autores, o tema Reforma Universitária foi trazido à pauta de discussões,

tornando-se uma das prioridades do MEC para o quadriênio. Ao final desse ano, registra-se movimento de abertura de debates sobre o tema e em 2004 o Ministro de Estado da Educação teve a missão de realizar a tal reforma. Nesse mesmo ano, ocorreram intensos debates entre dirigentes da rede federal de educação superior, que culminaram com um documento intitulado Proposta da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) para a reestruturação da educação superior no Brasil.

O documento da ANDIFES (2004) apresenta proposições sobre autonomia, financiamento e política de recursos humanos para o sistema federal de ensino superior e explicita, dentre suas estratégias, promover as alterações que se fizerem necessárias no ensino de Graduação e Pós-Graduação, de modo a garantir aos estudantes a condição de formação cidadã, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem orientar a vida numa sociedade justa e democrática; revisar os currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação profissional, bem como proporcionar aos estudantes experiências multi e interdisciplinares, formação humanista e alta capacidade crítica.

Conforme Santos e Almeida Filho, “a versão final do Projeto de Lei da Reforma Universitária terminou recuado em relação à segunda versão, que já implicava retrocessos em relação à primeira minuta que, por sua vez, excluía vários elementos avançados do documento Diretrizes do MEC”. (SANTOS; ALMEIDA, 2009, p. 186). Por conseguinte, o regime de urgência atribuído à proposta do governo federal foi retirado, a pedido dos dirigentes das universidades federais, no contexto do processo eleitoral que reconduziu o Presidente Lula.

Nessa direção, o governo implantou a Reforma de forma fragmentada através de decretos e medidas provisórias, políticas como a Lei de Inovação Tecnológica, a Lei das Fundações Privadas, o Programa Universidade Para Todos (ProUni), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), que estabeleceu os critérios para o “bom desempenho” das instituições e dos cursos superiores através de instrumentos como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Após três anos de debates, em agosto de 2006 o Governo Federal encaminhou à Casa Civil o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Superior (PL 7.200/2006) com vários temas nele incluídos: ente jurídico especial chamado “universidade”; estrutura institucional garantindo a primazia do âmbito acadêmico; marco regulatório, em especial para o setor privado; sistema de financiamento, com a subvinculação das verbas de custeio das universidades federais (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2009).

No que se refere às políticas de formação de professores, na RU (2006), de acordo com Freitas, se desenvolve em duas grandes linhas:

1. A institucionalização da concepção de formação em serviço como *formação continuada*, direcionada aos professores leigos – antigos normalistas – em exercício nas séries iniciais e na educação infantil. A criação do programa Pró-licenciatura, em 2005, para atender a formação dos professores leigos, de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio em serviço, institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação.

2. A institucionalização da formação superior em programas de educação superior em programas de educação a distância, aliada à utilização de novas tecnologias, como centro da política de formação inicial e continuada em serviço. Destaca-se nesse particular a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil [...]. (FREITAS, 2007, p. 152).

Essa autora enfatiza que é necessária a revisão da LDBEN 9.394/96, bem como o arcabouço que regulamentou o campo da formação docente: “São exigências desse momento para superar as condições de desqualificação e aligeiramento da formação dos educadores que continuam permeando as políticas” (FREITAS, 2007, p. 152). Na formação docente vê-se também a necessidade de uma política que recupere a dignidade desse trabalho por meio de salário digno, da carreira, da progressão ligada à formação continuada.

A Universidade deste século é a Universidade das massas, cada vez menos seletiva, mas que ainda carrega consigo características daquele ensino superior que Anísio Teixeira desejava transformar, quais sejam, estudos profundos e avançados, destinados à produção do conhecimento e do saber. Concordamos com Anísio Teixeira quando preconizava a ideia de ser preciso investimentos suficientes para que se possa não apenas desenvolver a pesquisa, mas é necessário descentralizá-la dentro da Universidade, estabelecendo relações acadêmicas maduras e formando jovens professores/pesquisadores desde a graduação, diminuindo, assim, os abismos que separam o professor do aluno. Santos alerta que “a reforma da universidade como bem público tem um significado que transcende em muito a universidade” (SANTOS, 2004, p. 117), pois

a Universidade do século XXI será menos hegemônica, mas não menos necessária que o foi nos séculos anteriores. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui. Por essas duas razões, é um bem público sem aliados fortes. A muitos não lhe interessa o longo prazo e outros têm poder suficiente para por sobre suspeitas quem ousa suspeitar deles, criticando seus interesses (SANTOS, 2004, p. 114).

Em nossa concepção, a universidade, instituição consagrada à formação das novas gerações, deve estar comprometida com os valores fundamentais da contemporaneidade, como a ética, a transparência, o profissionalismo, o interesse público e a justiça social.

Precisa, além disso, estar empenhada firmemente em difundi-los pela sociedade. As mudanças ocorridas no seio da universidade nas últimas décadas apresentam desafios enormes, dentre os quais, no nosso ponto de vista, como bem público, dar retorno aos outros segmentos da sociedade, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

A partir dessa rápida discussão sobre o ensino superior no Brasil e a universidade, podemos dizer que a Reforma Universitária ainda tem um longo caminho a percorrer. Há a necessidade premente de recuperar a contemporaneidade da universidade. Como bem nos explica Santos e Almeida filho, (2009), se oferecermos uma graduação advinda do Século XIX, numa organização do conhecimento desenvolvida no Século XX e se estamos inseridos numa comunidade global do Século XXI, ficaremos diante de um sério problema de compatibilidade histórica. Portanto, pensamos e defendemos que um processo de profunda revisão da estrutura, função e compromisso social da nossa universidade é necessário, pensando seu futuro como instituição de responsabilidade social.

2.2 A origem do ensino superior no Norte de Minas: breve histórico da Unimontes

Para compreendermos a origem do ensino superior no Norte de Minas, mais especificamente na cidade de Montes Claros/MG, buscamos por meio de um breve histórico marcado por esforços e desafios desde a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) até a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). São 51 anos (1962 – 2013) de momentos significativos da trajetória de uma instituição ligada a um sentimento regionalista, marcado pela idealização, inquietude, tensões, criação e consolidação.

O Norte de Minas, até a década de 1960, era uma região carente de infraestrutura, baixo índice de industrialização e urbanização. Sua posição geográfica em relação à capital e a falta de equidade na formulação de políticas públicas pelo governo da época concorriam para que a região apresentasse problemas de diversas naturezas, tais como falta de saneamento, deficiência na prestação de serviços de saúde, falta de dinamismo na economia e na educação, em pauta nas discussões das lideranças locais.

O ensino de 1º e 2º graus⁶ era exercido, em sua maioria, por professores leigos. A região apresentava alto índice de pessoas analfabetas. Quando os jovens completavam o 2º grau, interrompiam seus estudos por falta de opção. Os que tinham melhores condições financeiras migravam para outras regiões em busca de formação e, na grande maioria, acabavam não mais retornando (JARDIM *et al.*, 2002).

⁶ Atualmente denominados Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em 1961 a ideia de criar uma faculdade de Filosofia no Norte de Minas nasceu do esforço de um grupo constituído de jovens que estudavam em Belo Horizonte. “Auxiliadas pelo professor Tabajara Pedroso – um dos fundadores da Faculdade de Filosofia da UFMG – tomaram para si a missão de implantar no Norte de Minas a primeira célula de ensino superior” (MAIA; CORDEIRO, 2002, p. 51). De acordo com essas autoras, as primeiras iniciativas tomadas por esse grupo de jovens foi sensibilizar a comunidade local e autoridades regionais para conseguirem adesão ao projeto. O trabalho realizado pelo grupo se estendeu por cerca de um ano, promovendo entrevistas com autoridades constituídas como entidade de classes, clubes de serviços e com a área educacional, realizando palestras sobre os problemas do ensino e a indisponibilidade de preparação de professores na própria região. Contudo, o principal obstáculo encontrado, até então, era uma entidade que aceitasse encampar a faculdade e ser sua mantenedora. O grupo das jovens professoras já havia procurado o Bispo Diocesano, mas não foi possível pelo fato de a Diocese estar concentrando seus esforços na construção do seminário. Também não obtiveram sucesso com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG. De acordo com Maia e Cordeiro,

o projeto ganhou ressonância e apoio quando, então, procuraram o Dr. Luiz de Paula Ferreira, presidente da FELP – Fundação Educacional Luiz de Paula – que já havia fundado escolas secundárias em outras localidades. Foi então, nessa assembléia oficialmente solicitada à FELP através do seu presidente para criar e manter a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas (MAIA; CORDEIRO, 2002, p. 54).

O desejo das jovens recém-formadas tornou possível e foi criada a Faculdade de Filosofia com o objetivo de formar professores, contando com o apoio do Dr. Luiz de Paula Ferreira, que apoiou o projeto audacioso e de grandes dificuldades.

Em 24 de maio de 1962 foi criada a Universidade do Norte de Minas, pela lei 2615, conforme apontam Jardim *et al.* (2002):

A legislação criou a Universidade Norte-Mineira e deu outras providências como a criação, em Montes Claros, da FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE NORTE-MINEIRA – FUNM – uma entidade autônoma, com personalidade jurídica, com o objetivo de criar e manter a Universidade Norte-Mineira, uma unidade orgânica, integrada por institutos de pesquisa e ensino e por faculdades. Estas seriam as responsáveis por ministrar os cursos de graduação e pós-graduação (JARDIM *et al.*, 2002, p. 19-20).

Então a mencionada FUNM, criada pela Lei Estadual n. 2.615 de 24 de maio 1962, com o nome inicial de Fundação Norte-Mineira, foi posteriormente alterado para Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM. “Os sonhos de tornar real as possibilidades de um ensino superior na região e que concorresse para o seu desenvolvimento e progresso saíam

finalmente do empecilho legal” (JARDIM *et al.*, 2002, p. 20). Contudo, o governo não oferecia condições financeiras para o funcionamento da instituição; os recursos ficavam a cargo das iniciativas de lideranças locais, dentre elas, deputados da região. Mesmo sendo criada em 1962, a FUNM só foi ativada depois de dois anos, em 1964. Paralelo a isso, iniciavam-se as atividades da faculdade de Filosofia e as discussões sobre a Faculdade de Direito. A criação e os momentos mais significativos da história das faculdades podem ser assim resumidos:

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

FIG. 05: Quadro demonstrativo da evolução do Ensino Superior na FUNM – 1962 -1987.

FONTE: CALEIRO; PEREIRA, 2002.

Neste período, de 1962 a 1987, muitos problemas financeiros e de funcionamento foram enfrentados pela FUNM, como apontam Jardim *et al.*: “Os alunos, em sua grande maioria carentes, tinham dificuldades pela instituição, não tanto pelo seu valor, mas pelas precárias condições financeiras próprias da região. Nesse sentido, a luta foi constante no intuito de conseguir meios para obtenção de verbas”. (JARDIM *et al.*, 2002, p. 26). A FUNM passou, nesse período, por sérios problemas financeiros gerando dentre outros a falta de infraestrutura para seu funcionamento. Contudo, a partir dos 1980 essa fundação se fortaleceu

por meio do envolvimento e trabalho de toda a comunidade que se interessava pela expansão do ensino superior na região.

As cinco faculdades foram então reunidas e a FUNM iniciou a luta pela sua transformação em universidade. Em 1989, o parágrafo 3º do artigo 82 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias da Constituição do Estado de Minas Gerais transformou a Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior em autarquia com a denominação de Universidade Estadual de Montes Claros. Em 1990, para atender ao disposto na constituição, o Decreto Estadual nº 30.971 de 09/03/1990 “Instituiu a Universidade Estadual de Montes Claros”. Assim, a efetiva integração da Unimontes como ente público (autarquia) somente ocorreu a partir de 1º/08/1990, quando os servidores da extinta FUNM passaram a ser incorporados ao quadro de pessoal do Estado.

A despeito de sua recente criação jurídica, a realidade institucional da Unimontes, em 2013, conta com exatos 51 anos de existência como instituição de ensino superior, resultante da transformação da antiga FUNM. Essa universidade se consolida na atualidade não apenas como centro de produção de conhecimento mas, principalmente, como Universidade de integração regional. A figura 06 apresenta a sede da Unimontes na cidade de Montes Claros.

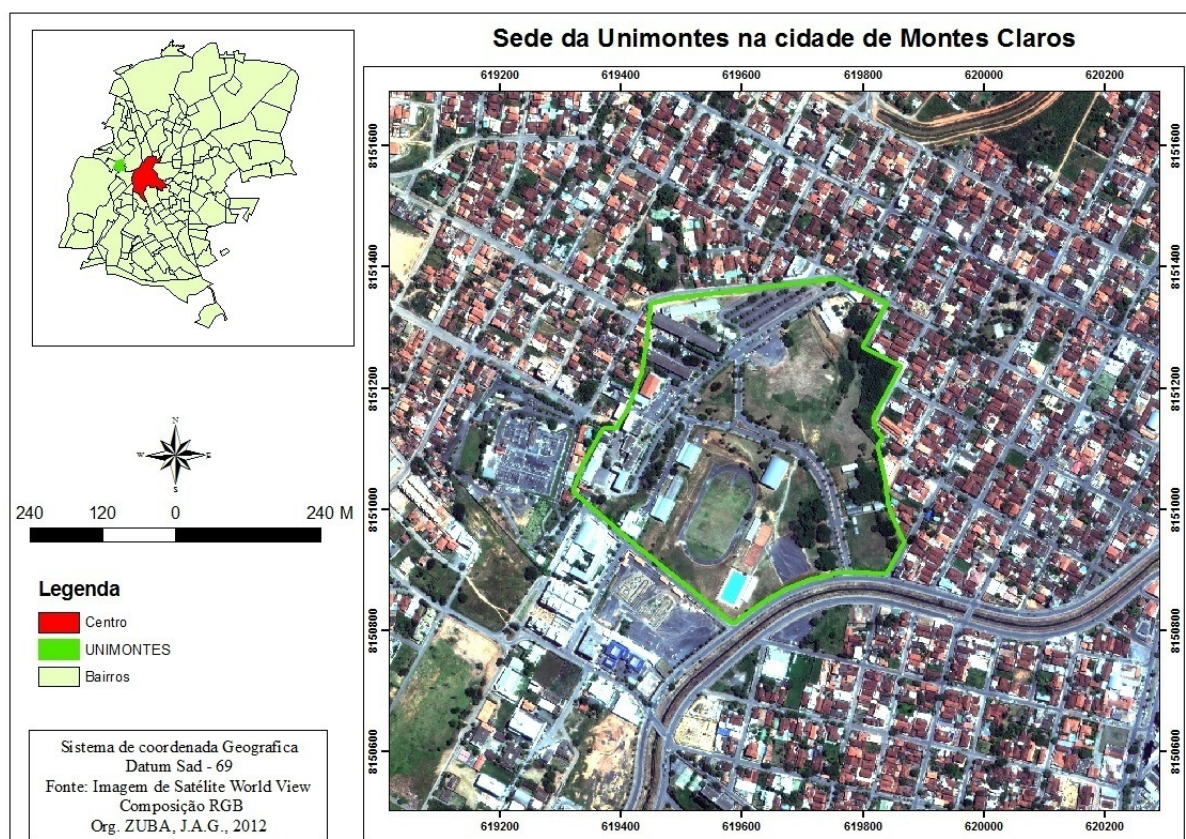


FIG. 06: Mapa com localização da Unimontes na Cidade de Montes Claros/MG.

FONTE: Imagem de Satélite World View.

A Unimontes, nos seus poucos anos de vida, quando comparada com outras instituições do país, conquistou um espaço de destaque na região, no estado e no país. Suas ações são desenvolvidas principalmente no Norte de Minas, no Noroeste e no Vale do Jequitinhonha, atendendo atualmente cerca de 12 mil pessoas nessas regiões. Conta hoje com 12 *campi* e 53 cursos de Graduação. A instituição oferece, ainda, 46 cursos a distância, distribuídos em 19 polos/núcleos.

A Universidade está consolidada em seis grandes centros universitários: Centro de Ciências Humanas – CCH; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS; Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET; Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, Centro de Educação Profissional e Tecnológica – CEPT e o Centro de Educação a Distância – CEAD. Com cursos vinculados a esses Centros foram criados *campi* fora de sede: *Campus* de Almenara: Letras Português e Pedagogia; *Campus* de Brasília de Minas: Pedagogia e Administração. *Campus* de Bocaiúva: Química e Física; *Campus* de Espinosa: Pedagogia e Letras/Português. *Campus* de Janaúba: Agronomia, Pedagogia e Zootecnia; *Campus* de Januária: Educação Física (licenciatura), Letras Português, Letras Inglês e Pedagogia; *Campus* Noroeste: Paracatu: Pedagogia e Tecnologia em Agronegócio; Unaí: Letras-Português, Letras-Inglês e Ciências Biológicas (licenciatura); *Campus* de Pirapora: Geografia e Pedagogia; *Campus* de Salinas: Ciências Contábeis; *Campus* de São Francisco: História e Matemática.

Na Pós-Graduação foram implantados os seguintes Programas: Mestrados em: Ciências Biológicas; Desenvolvimento Social; Produção Vegetal no Semi-Árido; Cuidado Primário em Saúde; Ciências de Saúde; Zootecnia; Letras – Estudos Literários; Letras (Mestrado Profissional); História; Biotecnologia; recentemente foi aprovado um Doutorado em Ciências da Saúde.

A Unimontes, sendo pública estadual, ainda tem dificuldade de “sobrevivência” devido à ausência de políticas de ensino superior para atender à sociedade no que tange à responsabilidade social das IES públicas.

2.3 Universidade e responsabilidade social

Entendemos que é importante tecermos algumas considerações sobre o que é a Responsabilidade Social – RS da universidade, pois esse assunto diz respeito à nossa investigação ao considerarmos a formação de futuros professores para trabalharem com as desigualdades locais e intrarregionais do Norte de Minas. Além disso, importa entender de

que forma a universidade, a partir da responsabilidade social que lhe é característica, pode organizar o processo de formação profissional de sujeitos que estarão no campo de trabalho solicitado pela sociedade.

Os termos responsabilidade social universitária e responsabilidade social da Educação Superior (RSES) não possuem raízes históricas no cenário universitário brasileiro (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011). O termo mais comum, historicamente utilizado quando o assunto é discutir o papel social ou a função social da universidade brasileira, é compromisso social.

Por ser a Responsabilidade Social uma das temáticas mais comentadas atualmente (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011), cabe-nos conceituá-la na tentativa de responder: o que vem a ser Responsabilidade Social? O que ela engloba? O que influenciou seu surgimento? Existem diversos entendimentos do que seria a RS;

trata-se de uma temática essencialmente multidisciplinar, abordada por pesquisadores e intelectuais das mais diversas áreas do conhecimento, os quais tornaram a universidade seu objeto de estudo e cenário de atuação profissional. Esses entendimentos, ora sistematizados, não são estanques e segmentados: em muitas situações, podem se entrecruzar e complementar; em outras, assumem um caráter dicotômico, mas possuem como aspecto positivo o didatismo implícito nas tipologias e taxonomias (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011, p. 4).

São de uso comum as abordagens de RS associadas à prática filantrópica. Vemos gestores e organizações divulgando nos meios de comunicação as doações, participação ou o apoio ofertado a projetos sociais. No entanto, a questão da responsabilidade social abrange muito mais do que simples doações financeiras ou materiais. De acordo com Silva (2001), por filantropia devemos entender a amizade entre os homens com significação de ajuda mútua e que possui um caráter assistencialista.

Calderón (2005) afirma que o termo responsabilidade social da Educação Superior surgiu no Brasil basicamente com o processo de institucionalização do mercado de Educação Superior. Vale salientar, de acordo com esse autor, que o referido termo vem ganhando destaque desde o início da primeira década do século XXI, quando instituições de Educação Superior (IES) privadas incorporaram, em suas estratégias de marketing, o discurso da responsabilidade social empresarial ou corporativa, amplamente disseminada no Brasil pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social.

É interessante ressaltar que ao ser incluído como uma das dez dimensões de avaliação das IES no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei

nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e regulamentado pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, o termo em questão ganhou força no Brasil.

Esse fato gerou, inicialmente, certa confusão teórica entre o que seria a responsabilidade social da Educação Superior e a chamada extensão universitária. Trata-se de um impasse teórico que foi paulatinamente superado, na medida em que o conceito de RSES e o de compromisso social foram vinculados às discussões sobre a função social das IES (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011, p. 3).

De acordo com esses autores, apesar de a indissociabilidade de uma Universidade, a saber: Ensino, Pesquisa e Extensão serem igualmente importantes, é através das atividades de extensão universitária que se consolida o cumprimento da RS na Educação Superior. Afirmam que, em se tratando dos valores para o desenvolvimento humano, a universidade torna-se um espaço irradiador de valores de cidadania, cujos objetivos devem ser o da formação de um novo padrão de desenvolvimento orientado para a sustentabilidade, cujo valor seria a formação humana integral na forma como devem ser estruturados os projetos pedagógicos e as matrizes curriculares.

A compreensão da RS na universidade traduzida em projetos sociais extensionistas privilegia a contribuição da universidade para a solução dos problemas concretos da sociedade por meio de projetos de intervenção social que fortalecem o compromisso com a comunidade. Silva (2000), discutindo sobre a Responsabilidade Social aplicada à Educação Superior, afirma que,

a RSES entendida como cumprimento das atividades historicamente construídas da universidade (ensino, pesquisa e extensão universitária) diz respeito a uma visão pragmática, que poderia ser considerada isenta de qualquer opção política ou juízo de valor, isto é, em prol ou contra a defesa dos interesses de determinados grupos sociais (SILVA, 2000, p. 61).

No que tange à Responsabilidade Social, entendemos que uma instituição universitária deve ter para com os demais segmentos da sociedade um compromisso cristalizado por meio da gestão de ações que afetam positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, alcançando proativa e coerentemente seu papel cidadão específico na sociedade e na prestação de contas para com ela.

A Educação Superior socialmente responsável é aquela que possui a capacidade de ouvir e atender aos interesses dos demais segmentos da sociedade de forma a conseguir incorporá-los no planejamento de suas atividades, se comprometendo com o ambiente no qual está inserida. Assim, consideramos que a Responsabilidade Social é uma forma de gestão

estratégica que vai muito além da obrigatoriedade legal e do *marketing* social; é na verdade o comprometimento permanente de se adotar um comportamento ético e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Esse comportamento ético se manifesta no respeito às pessoas consideradas como indivíduos, cidadãos e ao mesmo tempo membros integrantes da comunidade interna e externa da universidade.

Aqui, importa-nos uma abordagem sobre a responsabilidade social entendida pelas universidades públicas brasileiras e, em particular, na instituição campo de nossas investigações, a Unimontes, como veremos a seguir.

Faremos aqui algumas considerações sobre essa abordagem por ser a consolidação da RS um dos principais objetivos da Unimontes. Constam no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Unimontes referente ao quinquênio 2010- 2014 as diretrizes gerais que deverão nortear seus rumos. Dentre elas, a diretriz V considera como a Universidade consolida a RS em ações concretas:

V- Assumir efetivamente sua função de responsabilidade social – A responsabilidade social da Unimontes se viabiliza e se traduz nos projetos sociais, comunitários, artísticos, culturais, esportivos, com linhas programáticas, tais como: integração esporte e atividade física com atenção à saúde; atendimento integral à criança, adolescentes e idosos; atenção a grupos de pessoas com necessidades especiais; melhoria da saúde; qualidade de vida; formação de mão-de-obra; qualificação para o trabalho; reorientação e capacitação profissional por meio de projetos de alfabetização, educação de jovens e adultos e de cursos profissionalizantes. Nesta direção buscando sempre atender ao bem comum, *a Unimontes deverá esquivar-se de reivindicações corporativas e individualistas e se voltar para todas as ações que reflitam os interesses da coletividade em defesa da difusão do conhecimento que desenvolva, em sua plenitude, o projeto humano* (UNIMONTES, 2010, p. 7).

Todavia, por se tratar de Responsabilidade social, conforme Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a extensão na Unimontes tem sido responsável pelo intercâmbio do conhecimento entre a Universidade e a comunidade, sobretudo através do oferecimento de cursos, conferências, palestras, ciclos de debates, seminários e oficinas; desenvolvimento de projetos sociais, promoção de exposições, concertos, recitais, espetáculos, feiras, além do atendimento médico-hospitalar oferecido por meio do Hospital Universitário.

Nesse sentido, a partir da contextualização da RS no Brasil, podemos perceber algumas conceituações que comungam com o enfoque dado pela Unimontes a essa questão. Contudo, o compromisso com a Responsabilidade Social deve propiciar ações transparentes entre universidade e comunidade. Nessa direção, uma questão necessária na universidade

pública, no nosso caso em particular na formação de professores, é a aproximação com a escola básica, como veremos a seguir.

2.4 Universidade e Educação Básica: construindo pontes

A partir das reflexões construídas até aqui sobre a universidade, podemos afirmar que, por sua origem, características, papel e funções, esta instituição tem compromisso com a transformação da sociedade, “com o exercício da crítica livre, com a preservação do conhecimento, com a construção de um novo saber” (FONTOURA, 2011, p. 156).

Em virtude de nossa atuação na formação de professores, orientando e acompanhando os estágios nas escolas, estamos a cada instante sendo instigados a pensar a relação entre a universidade e a escola de Educação Básica, campo de estágio para os licenciandos, como parte da responsabilidade social da Educação Superior. De acordo com o PDI (2010-2014) da Unimontes, essa instituição, em busca do atendimento ao bem comum, “deverá esquivar-se de reivindicações corporativas e individualistas e se voltar para todas as ações que reflitam os interesses da coletividade em defesa da difusão do conhecimento que desenvolva, em sua plenitude, o projeto humano” (UNIMONTES, 20010, p. 16). Então, por meio da licenciatura, podemos buscar melhoria da qualidade da Educação Básica no estreitamento de laços com as escolas desse segmento de ensino.

Pensar nessa formação a partir de seus sujeitos e práticas, tanto nos acontecimentos das aulas na universidade quanto nos fatos ocorridos durante o estágio, tem para nós um significado especial, pois é necessário pensar sobre o papel real do estágio no processo de formação inicial do docente. Compactuamos com as ideias de Ghedin; Almeida e Leite quando afirmam que, para discutir formação de professores, “é interessante considerar em primeiro lugar, o espaço de trabalho desse professor, a importância da escola pública na atualidade”. (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 25). Então, para pensar a relação universidade/escola de Educação Básica é preciso atentar para o papel da segunda. Para os autores mencionados,

[...] sem compreender o papel da escola pública, não se consegue compreender o verdadeiro papel do professor e, conseqüentemente, não se terá condições de analisar as questões referentes à formação inicial dos docentes, a partir da realidade que se apresenta, a fim de refletir sobre os saberes docentes necessários à construção de sua profissionalidade (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 25).

Analisar as relações e as práticas no espaço escolar nos permite ver a escola em toda sua complexidade, e não como simples reprodutora de imposição e regras dos sistemas de ensino. Nessa direção, Elza Yasuko Passini (2007)⁷ apresenta várias reflexões a partir das práticas de pessoas envolvidas em situação de ensino, sendo eles professores da universidade, professores da escola básica, alunos estagiários. Essa autora apresenta como proposta a identificação, a análise da necessidade e a discussão de possibilidades para intervenção nas escolas que recebem os estagiários:

É um desafio muito grande a busca de parceiros nas escolas receptoras, e sempre nos sentimos invasores de um espaço murado, com organização própria, com sujeitos de diferentes idades em formação, os quais mantêm uma rotina complexa. O espaço escolar é social, e torná-lo mais produtivo depende não só dos sujeitos, mas, fundamentalmente dos sujeitos investigadores, que o observam e analisam suas possibilidades de mudança (PASSINI, 2007, p. 11).

Malysz (2007), professora de Geografia do Ensino Fundamental e Médio, acrescenta:

A nossa responsabilidade com o ensino adquire outra dimensão quando trabalhamos com estagiários que observam nossas aulas e depois nos auxiliam para aprender conosco. Não temos receitas a passar a esses licenciandos em busca de repostas para seus anseios de profissionais em formação inicial. Não sabemos como dar aulas maravilhosas como eles esperam. Estamos construindo nosso cotidiano profissional também com dúvidas, pesquisas e, principalmente, com a observação de nossos alunos para entender como eles pensam e constroem o conhecimento (MALYSZ, 2007, p. 17).

Contudo, é preciso ter cuidado para não transferirmos à escola de Educação Básica maior responsabilidade em relação à formação dos futuros professores. Sem sombra de dúvidas, a relação entre a escola de Educação Básica e a universidade deve ser de fato estabelecida e fortalecida na prática pedagógica cotidiana. A atenção às questões que afetam diretamente a qualidade dessa formação, como exemplo o estágio supervisionado obrigatório, devem ser acompanhadas efetivamente pelos professores formadores da universidade e não deixar somente por conta da disponibilidade do professor da Educação Básica em exercício, o que configura uma dificuldade a mais a ser enfrentada por eles.

Para Foerste (2005), a parceria ou colaboração institucional

referem-se a relações entre diferentes sujeitos e instituições [...] (governo, universidades, sindicatos, profissionais do ensino em geral etc.) que passam a estabelecer interações para tratar de interesses partilhados, definindo e implementando programas a partir de objetivos comuns, com a definição de atribuições e/ou competências institucionais (FOERSTE, 2005, p. 22).

⁷ Cf. PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

A nosso ver, a parceria universidade/Educação Básica ajuda a explicitar melhor a complexidade do processo de formação docente, além de promover benefícios à essa formação, como a aproximação dos estagiários com o campo de trabalho. Sobre essa relação, Foerste (2005) destaca que a integração é frágil, “de modo geral os currículos de licenciatura refletem que a universidade não tem discutido com os profissionais do ensino básico e Secretarias de Educação políticas de profissionalização docente” (FOERSTE, 2005, p. 24). Nessa direção, é mister que os estudantes dos cursos de licenciatura e os professores que aí atuam participem de forma mais efetiva na vida da escola básica.

Recorrendo novamente ao PDI da Unimontes relativo ao quinquênio de 2010- 2014, para analisarmos as ações de parceria entre essas instituições, constatamos que nele estão previstas ações voltadas para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Nesse momento, entraria a colaboração entre Universidade/ Escola Básica, qual seja, “realizar parcerias com o poder público municipal, estadual e federal para a implementação de programas específicos, principalmente voltados para a *melhoria da qualidade da Educação Básica* [...]” (UNIMONTES, 2010, p. 35 – Grifo nosso).

A responsabilidade social leva-nos a refletir sobre a necessidade de compartilhar, entre profissionais da Educação Básica e da universidade, a formação inicial e continuada de professores com uma prática que cumpre o papel articulador na avaliação e na reformulação curricular dos cursos de licenciatura. Em se tratando da discussão sobre a universidade pública, é preciso situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos.

No capítulo que se segue, nos ateremos à formação do professor, seus saberes e sua profissionalização para o ensino de Geografia.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, SEUS SABERES E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

A formação de professores na universidade pública tem sido o foco de nosso percurso profissional e de nossas investigações. Como docente há vários anos na licenciatura em Geografia, instância na qual se formam professores para atuarem nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, temos pensado o sentido de formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação. Compactuamos com as ideias de Feldmann sobre essa questão, quando diz que esse sentido de formação “tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania” (FELDMANN, 2009, p. 71).

A articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, se configura no nosso ponto de vista como um dos grandes desafios na formação de professores. Nesse sentido, em nosso caso, é importante formarmos docentes conhecedores das questões locais do Norte de Minas, fazendo as conexões com o nacional e o global; não só os professores da Educação Básica, mas também os estudantes de todos os níveis, na perspectiva de se preocuparem com a investigação, o conhecimento e a real compreensão do universo; afinal, compreender o mundo e ser sujeito de sua vida possibilita o avanço na busca da construção de um espaço digno para a vida dos homens no seu lugar.

Assim, uma questão que sempre nos provocou indagação foi o fato de a discussão tão presente nas pesquisas centradas na relação dicotômica existente entre teoria e prática ainda não terem sido superadas nas licenciaturas. Essa dicotomia que prioriza a técnica e não considera o aspecto criativo da prática, constitui tema bastante polêmico. As discussões supracitadas têm atraído atenção de pesquisadores, dentre os quais destacamos Candau (1988); Libâneo (1990); Zeichner (1993, 1997); Fontana (1996); Moreira (1996); Pérez-Gómez (1997); Pimenta (1999); Nóvoa (1997, 2001); Imbernon (2000).

Muitas pesquisas recentes têm demonstrado que os “professores não estão recebendo preparo inicial, suficiente, nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano das escolas” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 17). Essa questão atrelada ao nosso dia-a-dia profissional tem relação direta com a análise da contribuição do Curso de Licenciatura em Geografia para podermos identificar necessidades formativas nas práticas pedagógicas dos futuros professores da Educação Básica.

É interessante registrar que essa dicotomia teoria e prática é percebida, também, nas vozes angustiadas dos alunos e de professores formadores na universidade. Convivemos na sala de aula da universidade, durante as discussões voltadas para as disciplinas Prática de Formação e Estágio Curricular Supervisionado, com pedidos incessantes de alunos para que sejam trabalhadas, nas aulas, mais atividades técnicas a serem utilizadas no estágio e na futura prática docente. Descrevendo essa situação, podemos apresentar um fato que nos chamou a atenção: uma aluna do 8º período, em tempo de estágio, solicitou que fizéssemos uma simulação de aula no Ensino Médio, com técnicas para ensinar os conteúdos. No nosso ponto de vista essa concepção de educação como “receita” precisa ser revista; ela indica a importância de propostas de formação pedagógica que possam ir muito além das técnicas empregadas na sala de aula para ensinar os conteúdos. Não temos dúvidas de sua importância, mas não são suficientes para ensinar Geografia ou qualquer outra disciplina. Além dos conteúdos científicos e das técnicas, é preciso, entre outros, investigar os processos de produção de saberes e de identidade profissional.

Outro aspecto por nós percebido nas falas dos alunos é o de que a prática como componente curricular inserida no interior das disciplinas específicas do curso, em muitos casos, também não dá conta de aliar teoria e prática. Ghedim; Almeida e Leite (2008, p.17) advertem que “os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas”. Os autores enfatizam que essa visão é burocrática, acrítica, baseada na racionalidade técnica.

Andrade (2009) enfatiza que a conotação tecnicista está presente ainda nos dias de hoje, podendo

ser percebida nos comportamentos dos acadêmicos dos cursos de formação docente no momento em que demonstram excessiva preocupação em conhecer novas técnicas e estratégias metodológicas, valorizando-as como se elas pudessem resolver todos os problemas inerentes a sua futura profissão. (ANDRADE, 2009, p. 81).

Para essa autora, na perspectiva da racionalidade técnica, basta o professor dominar os conhecimentos científicos e desenvolver habilidades de como ensiná-los, pois, nessa perspectiva, essas são as preocupações com a educação e os processos de ensino se reduzem à aplicação de técnicas. Nesse sentido, Pérez-Gómez cita que o modelo da racionalidade técnica, “trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo do século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos

profissionais em geral e dos docentes em particular”. Assinala, ainda, que segundo esse modelo, “a actividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PÉREZ-GÓMEZ, 1997, p. 96). Por outro lado, entendemos e concordamos com Pérez-Gómez (1997) que não é o caso de ignorarmos ou abandonarmos de forma generalizada a utilização da racionalidade técnica em situações da prática educativa, pois existem atividades concretas em que a única forma de intervir eficazmente é por meio da aplicação das teorias e técnicas que resultam da investigação básica e aplicada. “O que não podemos [explica a autora], é considerar a actividade profissional (prática) do professor como uma actividade exclusiva e prioritariamente técnica” (PÉREZ-GÓMEZ, 1997, p.100).

Percebemos, a partir da nossa revisão de literatura e de nossas práticas docentes, que talvez os conteúdos teóricos estejam apresentados aos alunos da licenciatura de forma descontextualizada, priorizando a teoria em detrimento da prática. Assumimos nossa concepção de que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. “Separar essas duas dimensões da existência humana é o que se constitui o maior descaminho da ação profissional do professor”. Concordamos com esses autores ao afirmarem, ainda, que “[...] fazer essa separação no processo de formação já se constitui numa confissão de ignorância, enquanto desconhecimento de sua interconectividade totalizante” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 15).

Passamos a evidenciar algumas questões que subsidiam a reflexão sobre a formação docente.

3.1 Posicionamentos teórico-práticos sobre a formação docente

Uma das questões centrais nas políticas públicas de educação, especificamente apontada na LDBEN 9.394/96, é a formação de professores para atuação na Educação Básica. Como pode ser observada em seu artigo 61, ela assegura que a formação dos profissionais da educação deve considerar como fundamento, entre outros aspectos, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p. 25, art. 61). Após sua promulgação, iniciativas governamentais produziram Pareceres, Resoluções, Diretrizes que precisam ser levados em conta na reflexão sobre a formação docente. Essa discussão não se dá de forma isolada, mas num contexto de mudança nas políticas públicas de educação, juntamente com as políticas socioeconômicas nacional e mundial.

Então, a formação de professores exige de nós, profissionais da educação, pensar as diversas relações entre o espaço de trabalho no qual esse professor atua, o significado do seu trabalho, seu processo de formação, a construção dos saberes necessários à sua profissionalização. Para analisarmos as questões referentes à formação inicial dos professores, é necessário que se compreenda principalmente como a escola pública se apresenta no contexto atual, porque a formação de professores está ligada principalmente às necessidades da escola pública. É importante iniciarmos com uma reflexão sobre alguns aspectos dessa escola, pelo fato de ser este o local de futura atuação docente dos nossos alunos da licenciatura e é o espaço de trabalho dos professores que participam desta pesquisa.

É fato que o Brasil avançou nos últimos anos no sentido de promover o acesso das crianças ao Ensino Fundamental obrigatório. Essa universalização do acesso à escola ocorreu num contexto histórico marcado pela redemocratização da sociedade brasileira, bem como pelo atendimento de demandas educacionais (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008). Para esses autores, o acesso de maior quantidade de alunos à escola pública não tem garantido o oferecimento de um ensino de qualidade para todos. Então, a ampliação quantitativa de vagas, um avanço democrático de relevância, não veio acompanhada de melhoria qualitativa do ensino nas escolas, ou seja, avançamos na quantidade e não na qualidade. É preciso levar em consideração que temos um novo perfil de alunos, ligados às novas tecnologias, novas demandas a serem atendidas, a exemplo da inclusão social que, na concepção de Almeida, são “demandas tanto dos estudantes portadores de necessidades especiais, como a dos que têm vivido uma vastidão de dificuldades em suas trajetórias escolares, engrossando as estatísticas do chamado fracasso escolar”. (ALMEIDA, 2002, p. 57). Há que se considerar, ainda, outros fatores do cotidiano escolar dos professores. Ghedin; Almeida e Leite (2008) ressaltam que os professores convivem com baixa autoestima, falta de ousadia no processo ensino/aprendizagem, tanto deles próprios quanto dos alunos.

O professor sujeito desta pesquisa, (PS14), em um trecho de seu depoimento revela: “[...] procuramos levantar a cabeça, pensar que é capaz, trabalhar o psicológico o tempo todo” (GRUPO FOCAL, 2012). Esse sentimento de seguir em frente mesmo diante das dificuldades nos chamou à atenção. É a realidade que eles enfrentam no seu ambiente de trabalho: a escola.

Muitas vezes observamos, por meio de pesquisas produzidas no país, que os professores são responsabilizados pelos fracassos, insucessos da escola, sem se considerar as fragilidades do sistema de educação, as condições de trabalho docente e os problemas referentes à formação inicial. As condições de exercício do trabalho docente na maioria das escolas públicas brasileiras evidenciam que o ideário do acesso ao conhecimento e do

processo de formação almejado para crianças e jovens ainda está longe de ser alcançado. Sobre essa questão, Freitas adverte que

o processo de degradação da educação e do ensino, as condições de vida e produção da existência de nossos educadores na escola pública – professores e técnicos administrativos – e de nossas crianças e jovens e as mazelas das condições materiais de infra-estrutura e funcionamento da instituição educativa são condições que restringem as formas mais avançadas de construção e produção de conhecimento, bem como produzem as formas atuais de exclusão da maioria de nossas crianças do acesso ao conhecimento e do processo de formação omnilateral almejado. No que diz respeito às condições de trabalho, salários e carreira, não há, ainda, uma política clara que indique seu enfrentamento e superação. (FREITAS, 2007, p. 144).

São essas as condições de trabalho dos professores e é nesse contexto que eles desenvolvem e dão significado ao seu trabalho. Ainda sobre essas condições, apontamos que, nas escolas de Educação Básica, temos vivenciado como professora de estágio, ao acompanhar os estagiários, o desencanto dos professores com a profissão ao citarem os problemas que enfrentam no dia-a-dia, tais como violência na sala de aula por parte dos alunos, falta de envolvimento com as atividades e a sobrecarga de trabalho.

Essas questões são percebidas pelos alunos estagiários ao chegarem às escolas de Educação Básica, geralmente recebidos pelos professores que atuam na sala de aula. Eles aconselham os estagiários a tentar concurso público em outras áreas, uma profissão que não seja a de professor, pois essa não é atrativa.

Nesses 16 anos de uma série de medidas e ações exigidas a partir da LDBEN 9.394/96, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, podemos constatar, por meio das pesquisas, como as de Maldaner (2007), que as salas de aula não mudaram substancialmente no que se refere às condições de trabalho:

as escolas públicas continuam mendigando recursos; os estudantes perdem sempre mais o estímulo para se dedicarem aos estudos; os professores continuam com as mesmas queixas de falta de condições de trabalho, do nível salarial percebido, da sobrecarga de trabalho em mais de uma escola (MALDANER, 2007, p. 213).

Essas queixas dos professores da Educação Básica, relacionadas à falta de condições de trabalho, à questão salarial e à sobrecarga de trabalho, demonstram desvalorização do profissional docente que pode influir no ânimo dos professores. De todo modo, fica a certeza de que as condições atuais de trabalho, carreira, remuneração dos professores da Educação Básica em nosso país são insuficientes e injustas.

Essa desvalorização dos trabalhadores da educação, citada por Maldaner (2007), já tem dado sinais de preocupação e alerta. Para esse autor, um desses sinais refere-se à dificuldade de encontrar professor da Educação Básica formado em uma universidade pública, principalmente no interior do Brasil, para trabalhar em algumas áreas do conhecimento; e acrescenta que,

nessas mesmas áreas há falta enorme de professores habilitados dispostos a exercerem o magistério na educação. Fala-se em 250.000 para a área do conhecimento das Ciências da Natureza e suas tecnologias. Além disso, dados recentes revelam que o conjunto dos professores da Educação Básica está envelhecido, mais próximo da aposentadoria do que em início de carreira; para 60% faltariam dez anos ou menos (MALDANER, 2007, p. 214).

Dessas condições apresentadas por esse autor, pela nossa experiência na universidade, percebemos que os alunos estão entrando na universidade com um nível de conhecimento cognitivo abaixo do necessário à aprendizagem e à formação profissional. É certo que é papel da Educação Básica assegurar o aprendizado do aluno, proporcionar consciência cidadã que forneça aos educandos condições para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Outra preocupação é quanto ao fato de a procura pela licenciatura no Brasil estar diminuindo consideravelmente. Um exemplo é o Curso de Licenciatura em Geografia oferecido tanto em Montes Claros, sede da Unimontes, quanto no *campus* da cidade de Pirapora. O documento intitulado “Lista de candidatos por vaga do processo seletivo” mostra a quantidade de alunos, por semestre, que entram no curso, bem como a quantidade de vagas, o que nos permitiu calcular a porcentagem de alunos que estavam interessados no curso de Licenciatura em Geografia, conforme especificado na figura 07:

Curso de Geografia	Quantidades					
	Demanda		Oferta de vagas		% por vagas	
	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre
2003	277	- ⁸	30	-	9,23	-
2004	480	-	25	-	19,20	-
2005	372	322	25	25	14,88	12,88
2006	303	254	25	24	12,12	10,58
2007	279	229	20	20	13,95	11,45
2008	297	151	25	25	11,88	6,04
2009	198	126	25	25	7,92	5,4
2010	117	89	25	25	4,68	3,56
2011	123	74	25	25	4,92	2,96
2012	58	53	25	25	2,32	2,12

FIG. 07: Quadro da demanda e oferta de vagas no processo seletivo do Curso de Licenciatura em Geografia

FONTE: Comissão Técnica de Concurso/COTEC, 2013.

⁸ Apesar de o Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Geografia (PPPLG) de 2002 ser o primeiro currículo semestral, a entrada para o 2º semestre só começou a ser oferecida em 2005.

Ao longo dos últimos 10 anos, a demanda para o referido curso vem consideravelmente sendo diminuída. De fato, existe uma baixa procura pelos cursos de licenciatura. Podemos inferir que no Brasil, essa situação refere-se à formação de professores em geral e, em particular, os de Geografia. No País, conforme Vargas, a estrutura social das profissões é definida pelos cursos de maior prestígio e os de menor prestígio; “encontramos no plano superior as chamadas profissões imperiais: Medicina, Direito e Engenharia. E no plano médio ou inferior, carreiras relacionadas às licenciaturas”. (VARGAS, 2012, s. p.) De acordo com esse autor, o prestígio das carreiras se forma pelo agregado de seu valor simbólico e de mercado. Dessa forma, reflete em cursos de acesso mais disputado. Destacamos que

essa face externa do desprestígio de carreiras como as Licenciaturas tem uma contrapartida no interior das instituições de ensino superior, onde esses cursos são igualmente desprestigiados. Comparando-se as instalações físicas, o número de docentes por aluno, os turnos em que os cursos são oferecidos, os recursos para pesquisa – verificam-se distâncias hierárquicas entre as várias escolas dentro de uma universidade, por exemplo (VARGAS, 2012, s. p.).

Em se tratando do desprestígio das licenciaturas, quando Vargas (2012) cita o número de docentes por alunos, remetemos à nossa situação como professora de estágio. Acompanhamos durante o semestre cerca de 30 alunos nas escolas campo do estágio. Nossa experiência revela que esse procedimento, ou esse formato tradicional de estágio, com observação e regência, não tem permitido um real processo de formação crítico-reflexiva fundamentado teoricamente; necessário aos futuros professores. Com esse número de alunos, fica difícil para o professor orientador (da universidade) responsável pela disciplina Estágio Supervisionado, acompanhar de fato, o dia-a-dia da sala de aula e refletir juntamente com esses estagiários numa perspectiva crítica. O máximo que podemos fazer é assistir a uma aula de 50 minutos, pois são várias as escolas em que os estagiários estão presentes e precisamos acompanhá-los, ainda que de forma insuficiente. No nosso entendimento, é preciso reforçar a ideia da pesquisa no estágio, como veremos mais adiante com Pimenta e Lima (2004).

Sobre essa formação docente, objeto de nossa pesquisa, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP nº 001/2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, do curso de licenciatura, de graduação plena. Nessa legislação, ressaltamos duas questões bastante discutidas.

A primeira delas refere-se ao fato de que as diretrizes estabelecem linhas gerais que definem um conjunto de competências e habilidades que deverão compor o perfil do profissional a ser formado e devem ser explicitadas nos PPP dos cursos. O Art. 6º diz que “na construção do Projeto Político Pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2001, p. 6).

Essas competências citadas geraram muitas críticas no decorrer desses 10 anos. Pimenta e Lima (2004) observam que

ao colocar as competências como núcleo da formação, reduz a atividade docente a um desempenho técnico. A inovação no discurso das competências sugere um escamoteamento da concepção tecnicista, característica dos anos 70 do século passado, que trata o professor como reproduzidor de conhecimentos. Sua formação consistiria, assim, no domínio dos conhecimentos das áreas para ensinar e das habilidades pedagógicas para conduzir o ensino, pautado por uma didática instrumental. O conceito de competências substitui o de *saberes e conhecimentos* e o de *qualificação*. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 85 – Grifos das autoras).

Para essas autoras, as competências postas como núcleo central dos currículos de formação docente podem incitar os professores à busca permanente de atualizações de competências como forma de competição na profissão. Silva assinala que a noção de habilidades e competências reforçou, na formação de professores, “uma perspectiva de caráter técnico-instrumental do trabalho docente, dentro de uma concepção utilitária e fragmentada do conhecimento, da ciência”. (SILVA, 2007, p. 61). Por outro lado, Souza ressalta o fato de o termo competência ser visto por muitos como ideia de competição: “não há dúvida de que, lido de outro modo, como aquilo que compete a alguém, no exercício do seu ofício, na Resolução em pauta ele expressa muito bem o que se espera dos futuros professores”. (SOUZA, 2007, p. 32). Contudo, entendemos que a reflexão não se esgota nesses documentos. Sobre essa questão das competências, a nosso ver, os professores precisam ter

boa formação inicial e isso requer a construção de saberes para exercer de forma competente seu ofício.

A segunda questão bastante discutida nas pesquisas e que abordamos aqui é a de que as DCN direcionaram para os cursos de graduação a formação para três categorias de carreiras: bacharelado acadêmico, bacharelado profissional e licenciatura. Para Souza, “a licenciatura, somente plena, deixou de ser apêndice e adquiriu identidade frente ao bacharelado, exigindo um projeto pedagógico específico, com percurso próprio, terminalidade e titulação definidas [...]” (SOUZA, 2007, p. 31). Nesse sentido, a licenciatura com currículo próprio não deve ser confundida com o bacharelado ou mesmo com o histórico modelo que ficou caracterizado como “modelo 3+1”, o antigo formato de curso em que se tem três anos de curso nos quais predominam a formação no âmbito do conhecimento específico de cada área e, ao final, no último ano, são cursadas as chamadas disciplinas de formação pedagógica e prática de ensino. No nosso ponto de vista, o Projeto Político Pedagógico da licenciatura em cada instituição deverá conter propostas que de fato possam apresentar a real concepção que norteará a prática dos professores. Nesta tese, defendemos que os conteúdos de Geografia da licenciatura, contemplados no Projeto Político Pedagógico, devem preparar os futuros professores também para trabalharem com as desigualdades locais e intrarregionais do Norte de Minas.

Outra Resolução instituída é a do CNE/CP nº. 002/2002, que trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura. Consideramos aqui algumas questões, quais sejam, as diretrizes da dimensão da prática de formação dos futuros docentes e a regulamentação do estágio curricular supervisionado, como discutiremos a seguir.

Quanto à carga horária, a Resolução CNE/CP 002/2002 estabelece em seu Artigo 1º que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns, sendo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. É importante ressaltar que a articulação teoria-prática deve estar bem definida e fundamentada no projeto político pedagógico de cada curso de licenciatura.

Podemos inferir que as 400 horas de prática como componente curricular se diversificam nas universidades, como temos presenciado nos congressos, seminários, encontros regionais e nacionais. Esse componente curricular pode ser articulado com os conteúdos específicos do 1º ao 8º períodos ou como sendo uma disciplina Prática de Formação ao longo da licenciatura que articule os conhecimentos específicos e pedagógicos aliando teoria e prática. Percebemos, por meio da literatura e do nosso acompanhamento do estágio e nos planejamentos, que alguns professores da licenciatura não fazem tal articulação, muitos pelo fato de não serem formados na licenciatura e nunca terem ministrado aulas na Educação Básica. Esse fato dificulta tal articulação, pois muitos deles trabalham os conteúdos específicos sem fazer relação com a educação.

Sobre essa questão, Tardif (2002) observa que, na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, psicológicas, filosóficas, históricas, pedagógicas muitas vezes concebidas sem nenhuma relação com o ensino, nem mesmo com as realidades cotidianas do trabalho do professor. Essas teorias são muitas vezes “pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas”. Ainda de acordo com esse autor, “é normal que as teorias e aqueles que a professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático” (TARDIF, 2002, p. 241).

Em nosso entendimento, o fato de os professores da licenciatura terem experiência na Educação Básica como professores desse segmento de ensino certamente faz diferença na formação do futuro professor. Entendemos, nesse sentido, que a articulação teoria e prática aproxima-se mais da realidade da Educação Básica. Esse é um fato que merece total atenção, pois o conteúdo específico é de fundamental importância na licenciatura, mas aliá-lo às ciências da educação e aos conteúdos pedagógicos é essencial para a formação docente. De fato, nem sempre a articulação teoria-prática acontece, pois muitos professores se preocupam com os conteúdos científicos, esquecendo-se da formação pedagógica do futuro docente. Não basta saber Geografia e dominar seus conhecimentos; é necessário saber e aprender a ensiná-la continuamente, investigando os processos de produção de saberes e de identidade profissional. Então, por conseguinte, os formadores dos futuros professores devem conhecer a realidade e as necessidades da escola de Educação Básica, na busca de melhores alternativas para a melhoria da qualidade do processo educacional. É certo que a associação entre teoria e prática pode ser efetivada mediante uma estrutura curricular que oportunize esse tipo de ação, como uma das situações que a proporcione.

Sobre isso, Pimenta e Lima (2004) dizem que

não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que na “prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 33).

Essas autoras afirmam que os currículos de formação apresentam um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem: “assim, nem sequer pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 33). Concordamos com a afirmação das autoras, pois a desvinculação do currículo de formação de professores da realidade da Educação Básica sobrepõe-se às possibilidades de uma aprendizagem de fato para a profissão docente.

O texto do Parecer CNE/CP nº. 28/2001 explicita o entendimento da relação teoria e prática:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (PARECER CNE/CP nº. 28/2001).

É importante explicitar como Pimenta e Lima (2004) apresentam os conceitos de teoria e prática. As autoras mencionam inicialmente a prática como imitação de modelos. Elas explicam que o modo de aprender a profissão docente, com base nessa perspectiva, relaciona-se com a imitação dos modelos que os alunos aprendem com seus professores, observando e imitando. Ainda para Pimenta e Lima (2004), há também momentos que esses alunos organizam sua prática pedagógica conforme sua própria visão, seu próprio modo de ser professor, em que utilizam suas experiências e seus saberes ao ensinar. “Em que se pese a importância, dessa forma, ela não é suficiente e apresenta alguns limites. Nem sempre os alunos dispõem de elementos para essa ponderação crítica e apenas tentam transpor os

modelos em situações para as quais não são adequadas” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36). A imitação de modelo de atuação docente, na visão das autoras, ainda está presente nos dias de hoje. A nosso ver, essa realidade não considera as mudanças históricas e sociais, locais e regionais, as novas demandas da escola no processo de transformação da sociedade. Na perspectiva da imitação, o estágio curricular desenvolvido durante a formação inicial acaba reduzido à mera observação da prática dos professores e, por conseguinte, pode ser constante a imitação do modelo sem análise crítica.

Outra prática considerada por Pimenta e Lima (2004) relaciona-se à prática como instrumentalização técnica. Consideram que o exercício de qualquer profissão é técnico. As técnicas são utilizadas para realizar as operações e ações de qualquer profissão. Entretanto, ressaltam que “as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37). Nessa situação, entendemos que o professor reduz o ensino de qualquer disciplina simplesmente ao conteúdo específico e à aplicação de técnicas para ensiná-lo, aos alunos, de qualquer segmento de ensino, seja da Educação Básica ou do ensino superior. Nessa perspectiva, o mais importante é dominar as rotinas de intervenção técnica derivadas dos conhecimentos científicos. “Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37). Ao contrário desse reducionismo, a prática docente deve basear-se numa formação mais ampla dos alunos.

O emprego de técnicas sem reflexão, ficando a prática pela prática, vem reforçar o equívoco de que há prática sem teoria, ou teoria dissociada da prática. De acordo com Pimenta e Lima, “o entendimento de prática presente nessas atividades é o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 38). Acreditamos que tais atividades sejam importantes, mas não possibilitam aos alunos a compreensão do processo de ensino como um todo.

Na perspectiva da prática como instrumentalização técnica, o estágio curricular na formação do professor fica reduzido somente à hora da prática, o como fazer sendo identificado como a parte prática dos cursos de formação de professores. Do dizer de Pimenta e Lima,

a perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos

de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva quando solicitam novas técnicas e metodologias universais por acreditar no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo assim o *mito das técnicas e das metodologias*. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 39 – Grifos das autoras).

Ainda hoje, podemos perceber a visão tecnicista nos comportamentos dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, durante o estágio supervisionado, com a preocupação apenas de conhecer e aplicar técnicas e estratégias metodológicas, como se elas fossem resolver os problemas intrínsecos à sua profissão docente. No nosso entendimento, o estágio é de fato um momento de aplicação dessas estratégias para ensinar os conteúdos; contudo, esse reducionismo dos estágios, ligado à prática instrumental, demonstra alguns dos problemas mais graves na formação dos professores, pois as ações são mais técnicas do que reflexivas.

Para Pimenta e Lima, “o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos [...]”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43). Enfatizam que é preciso, ao mesmo tempo, questionar essas teorias, pois são explicações sempre provisórias da realidade. Conforme entendimento dessas autoras, todas as disciplinas são ao mesmo tempo teóricas e práticas; todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.

Nos anos de 1990, surgiu uma nova concepção da prática e do ensino, que teve origem nas discussões desfavoráveis à instrumentalização técnica por parte de vários autores. Essa nova concepção relaciona-se a um novo modelo de formação profissional, baseado na reflexão sobre a prática. Dentre os termos utilizados, podemos destacar: o professor como investigador na sala de aula (STENHOUSE, 1985); o professor como prático reflexivo (SCHÖN, 1997); a formação reflexiva de professores (ZEICHNER, 1993).

Donald Schön (1997) foi um dos autores que mais difundiu o conceito de reflexão. Baseando-se em autores como John Dewey, atribui o desenvolvimento da prática docente a três ideias centrais: o conhecimento na ação; a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1997). Para esse autor, “conhecimento na ação” refere-se ao saber escolar que é mobilizado na prática profissional. É o conhecimento que possibilita agir. A “reflexão na ação” diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática. A descrição consciente dessas ações leva a um movimento gerador de mudanças que conduzem a novas alternativas para soluções de problemas de aprendizagem

(SCHÖN, 1997). Pensar de forma crítica sobre sua atuação pode levar o profissional a desenvolver novas estratégias de atuação. Por conseguinte, a “reflexão na ação” pode possibilitar a geração de conhecimento sistematizado, uma narrativa em linguagem articulada que, refletindo a ação passada, possa no futuro gerar novas práticas. A esse movimento – espera-se que aconteça após a aula do professor reflexivo – Schön (1997) chama de “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Schön (1997) ainda destaca que uma prática baseada em ações reflexivas contribui para que o professor encontre soluções para os problemas do cotidiano no próprio contexto de trabalho e para que pense sua prática ao longo do desenvolvimento profissional. Ele entende que, na medida em que o profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado.

Nessa direção, Pérez-Gómez (1997) analisa o processo de reflexão frisando que não é apenas um processo psicológico individual que pode ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações:

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (PÉREZ-GÓMEZ, 1997, p. 103).

Esse autor analisa as implicações da concepção da prática profissional reflexiva na formação dizendo que o professor atua na sala de aula refletindo sobre sua atuação docente, experimentando, corrigindo e inventando novas maneiras de atuação pedagógica. Nessa perspectiva da prática e do ensino reflexivo, ao utilizarmos o processo reflexão na ação, é preciso não limitar a formação de professores a ensinar aos futuros docentes a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, mas também aprender e ensinar a construir e a comparar novas estratégias de ação.

Outra questão importante a ser ressaltada é que por meio da prática reflexiva defendida por Schön (1997) ganharam também espaço nas discussões acadêmicas as ideias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador. A contribuição da pesquisa acadêmica para a formação de professores, atualmente, pode ser identificada por meio de vários autores (ANDRÉ, 2006; PIMENTA; LIMA, 2004), bem como em muitas dissertações de mestrado e teses de doutorado.

André (2006) argumenta que a pesquisa na formação do professor tem um papel didático que propicia o desenvolvimento da sua autonomia “capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimento, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais o seu trabalho docente” (ANDRÉ, 2006, p. 221). Essa formação, a do professor pesquisador, tem a prática como ponto de partida. O exercício reflexivo incentiva as curiosidades, fazendo surgir as indagações. Por conseguinte, a pesquisa se insere nesse processo educativo, interagindo múltiplos sujeitos, no sentido de compreender e de fazer uma leitura do mundo no qual vivem e se relacionam.

Compactuamos com as convicções que Suertegaray apresenta sobre o significado de pesquisa, ao afirmar que

pesquisa significa compreender o mundo, mediante respostas que construímos sobre esse mesmo mundo. Essas respostas são expressão da interação entre sujeitos e objetos. Pesquisar pressupõe conhecer o outro – o outro sujeito, o outro objeto. O ato de pesquisar é um ato de conhecimento, portanto, é parte do processo de educação (SUERTEGARAY, 2002, p.111).

No nosso ponto de vista, como prática da construção do conhecimento, a pesquisa possibilita a formação de profissionais que possam de fato participar do processo de emancipação de pessoas, favorecer ações propositivas em sala de aula, como a leitura crítica do seu cotidiano.

Nessa perspectiva da prática e do ensino reflexivo, bem como do desafio da pesquisa na prática docente, é interessante fazermos uma ligação com a nossa problemática de pesquisa: o currículo de formação de professores de Geografia tem conseguido formar profissionais conhecedores das questões locais e regionais? As características regionais ou intrarregionais são consideradas na formação inicial dos professores? Aqui, a nosso ver, a pesquisa, sem sombra de dúvida, seria necessária tanto na formação inicial do professor quanto na sua prática profissional nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Alves entende que “a formação do professor pesquisador tem a prática como ponto de partida, a curiosidade das perguntas advém do exercício reflexivo que procura compreender para superar ações espontaneístas e contraditórias”. (ALVES, 2002, p. 88). Contudo, no nosso entendimento, situa-se nesse ponto uma das dificuldades para os professores da Educação Básica, pois falar de professor-pesquisador, dar conta de tais inovações não é tarefa fácil. Como salienta Castrogiovanni, é preciso empregar na formação inicial a prática da pesquisa em educação:

Com as nossas vivências, propusemos a pesquisa como fundamento na educação de professores e de alunos. Isto porque mudou a concepção de educação. Hoje, valorizamos o processo de investigação como um, entre outros métodos de reconhecimento do mundo. O levantamento constante de hipótese possibilita a instalação da reflexão no ato de conhecer (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 20-21).

No nosso entendimento, a formação de professores não deve prescindir de uma associação com a pesquisa; é necessário incorporá-la nos processos de investigação na licenciatura.

Os referenciais atuais de formação docente a partir da LDBEN 9394/96 reforçam a importância da relação entre ensino, pesquisa e a atuação integrada da universidade com as comunidades e instituições sociais de seu contexto de ação. São enfoques que envolvem a prática profissional do professor, as relações teoria e prática na constituição dessa profissão, as diferentes propostas de formação do professor reflexivo e pesquisador.

Passamos a discutir as relações entre a construção da identidade do professor, seus saberes e os processos de profissionalização docente que também constituem uma questão que reflete as grandes tendências das reformas atuais no âmbito da formação dos professores em vários países e, particularmente, no Brasil.

3.2 A Construção da identidade profissional e os saberes docentes

A construção da identidade profissional é um dos elementos importantes na formação do professor. Alguns aspectos dessa identidade têm sido ressaltados por Pimenta (1997), ao dizer que ela é construída pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, seus saberes e representações. É essa identidade profissional que possibilita ao professor delinear suas ações, tomar decisões, fazer escolhas, e definir comportamentos e estratégias de pensamento no exercício da profissão. A identidade profissional vai sendo construída ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos professores, abarcando tanto as dimensões individuais quanto as coletivas.

Na construção dessa identidade, os saberes docentes vêm se tornando cada vez mais expressivos nas pesquisas que investigam as representações, concepções e crenças que os professores possuem de sua prática pedagógica, do ensino e das suas trajetórias como docentes. Nessa trajetória, eles constroem e reconstróem seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Nunes (2001) afirma que a temática dos saberes docentes é uma área recente. A discussão sobre o tema surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, e na realidade brasileira a partir da década de 1990. No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática dos saberes docentes vem demandando estudos sob diferentes abordagens, nas quais “se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido” (NUNES, 2001, p. 28). Com base nas reflexões dessa autora, entendemos que é importante pensarmos a formação do professor numa abordagem para além da acadêmica, dos conteúdos científicos; isto quer dizer que durante a licenciatura é preciso refletir junto aos futuros profissionais da educação o desenvolvimento tanto pessoal e profissional quanto organizacional da profissão docente.

Os estudos estrangeiros têm servido de referência para as pesquisas brasileiras sobre os saberes dos professores. De acordo com Ludke (2001), é um conceito que encontrou, não sem críticas e refutações, um campo fértil nos programas de pesquisa no Brasil. Nessa perspectiva, destacamos: Tardif *et al.* (1991); Gauthier *et al.*, (1998); Shulman (2005a; 2005b); Pimenta (1999); Tardif e Lessard (2008).

Tardif (2002) chama a atenção para a relação dos docentes com os saberes, observando que não consiste simplesmente em uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, pois a prática dos professores integra diferentes saberes e em diferentes relações. O saber docente é definido pelo autor “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Os saberes profissionais do professor são assim elencados por Tardif (2002): **os saberes oriundos da formação profissional** – das ciências da educação pedagógica –, conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, tais como escolas normais ou faculdades de ciências da educação; **os saberes disciplinares** correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos: Matemática, História, Geografia, dentre outras; **os saberes curriculares** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar; **os saberes experienciais**

são específicos dos docentes, construídos no exercício de suas funções e na prática individual ou coletiva da profissão. Esses saberes são produzidos pelos próprios docentes e baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio; brotam da experiência e são por ela validados. Essas características dos saberes docentes apresentadas por Tardif (2002) têm contribuído para a construção de um conjunto de conhecimentos para a formação e a prática do professor.

Therrien (1995) assinala que os saberes da experiência são mobilizados na prática docente. Eles são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas. Dessa forma, são caracterizados como um saber original. Para o autor,

[...] esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir, tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas (THERRIEN, 1995, p. 3).

Nessa mesma direção, Nunes (2001, p. 33) explicita os estudos de Gauthier *et al.* (1998), que analisam o trabalho de professores, bem como os processos de profissionalização em relação aos saberes de que são portadores. Nunes (2001), Gauthier e seus colaboradores identificam, então, a existência de três categorias relacionadas às profissões: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes.

Os ofícios sem saberes abrangeriam uma falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, experiência. Nessa direção, ser professor é ser portador de uma vocação ou missão, basta ter conhecimento do conteúdo e as características citadas. Esse fazer do professor remonta à institucionalização da educação escolar no século XVIII.

Nunes (2001) assinala que os saberes sem ofício “caracterizam-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. Acabam-se tornando saberes que não condizem com a realidade”. (Nunes, 2001, p. 33). Então, essa categoria não contribui para fortalecer a profissionalização docente.

A terceira categoria de Gauthier e colaboradores, apresentada por Nunes (2001) – ofício feito de saberes –, abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; o saber curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; os saberes

das Ciências da Educação, relacionados ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; o saber da tradição pedagógica, relativo ao saber de ministrar aulas, que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; o saber da experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques, entre outros; o saber da ação pedagógica, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. Essa autora ressalta que, para Gauthier e colaboradores, os saberes docentes “são aqueles adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática”. (NUNES, 2001, p. 33-34). Ocorre nesse momento uma nova fundamentação da pedagogia e do trabalho do professor.

É importante salientar que relacionamos esses saberes aos nossos estudos, entendendo que eles estão diretamente relacionados ao modelo de formação profissional para a licenciatura, baseado na reflexão sobre a prática.

Outra investigação que tem focado os saberes docentes é a de Shulman (2005b), um dos investigadores sobre o saber docente ou conhecimento de base (*knowledge base*) para o ensino. De acordo com esse autor,

la clave para distinguir el conocimiento base para la enseñanza está en la intersección de la materia y la didáctica, en la capacidad de un docente para transformar su conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes (SHULMAN, 2005b, p. 11).

Shulman (2005b) propõe categorias do conhecimento de base ou os conhecimentos que no ponto de vista do autor e seus colaboradores são necessários à docência: conhecimento do conteúdo a ser ensinado, que se refere ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (História, Geografia, Matemática); conhecimento pedagógico geral, que se refere, especialmente, àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina; conhecimento do currículo, que trata de um domínio especial dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; conhecimento pedagógico do conteúdo, que trata do especial amálgama entre matéria e pedagogia e constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e

culturas; conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Esse autor enfatiza que entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo,

adquiere particular interés porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza (SHULMAN, 2005b, p. 11).

O conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria que permite com maior probabilidade “distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo” (SHULMAN, 2005b, p. 11).

Pimenta (1999) desenvolveu uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura, a fim de repensar a formação inicial e continuada, mobilizando os saberes para a construção da identidade profissional do professor. Nesse sentido, ela identificou três tipos de saberes da docência: a) *o da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) *o do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e suas especialidades num contexto contemporâneo e c) *o dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. A autora enfatiza, ainda, que a fragmentação entre os diferentes saberes deve ser superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Entendemos que os estudos a partir dos saberes dos professores destacam a importância de identificar e de analisar tais saberes, a partir dos quais se considera o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos com base na própria prática e no confronto com as condições cotidianas da profissão. Contudo, o fato de haver a constituição de categorias conceituais, ou seja, um rol de saberes que objetivam informar e orientar a prática pedagógica dos professores, não quer dizer que a composição desses saberes seja suficiente para conduzir com segurança a prática do professor. Consideramos que os professores constroem também seus próprios saberes no exercício da profissão docente. Posto isso, entendemos que a formalização desses saberes pode, mesmo assim, ajudar no agir dos professores. A partir dos saberes docentes apresentados por autores como Shulman (2005a;

2005b); Tardif (2000); Pimenta (1999); Gauthier *et al.* (1998); Tardif *et al.* (1991) pretendemos, por meio do Grupo Focal, verificar quais e como os saberes dos professores sujeitos da pesquisa estão sendo produzidos no enfrentamento do cotidiano escolar, considerando as dificuldades e os problemas regionais do Norte de Minas.

As reflexões até aqui apresentadas, de influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, de certa forma, passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. Portanto, verificar a prática que o professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática dos saberes docentes é de suma importância neste trabalho.

Um dos objetivos propostos nesta pesquisa é investigar quais e como os saberes docentes estão sendo produzidos pelos professores no enfrentamento do cotidiano escolar. Tal objetivo está sendo aqui trabalhado na premissa de que, para se conhecer como os professores estão lidando com sua profissão, é preciso lhes dar voz para que digam como sentem e pensam seu trabalho na atualidade. Para esse fim, utilizamos o conceito de profissionalidade, entendido por Sacristán como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (SACRISTÁN, 1995, p. 64). Consideramos que os saberes docentes constituem um corpo de saberes próprios ou específicos, que estão na base do exercício da profissionalidade docente. Ghedin; Almeida e Leite entendem o conceito de profissionalidade docente como

processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) dos docentes frente às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais como os pais, com a sociedade, enfim, e que se traduz na re-configuração do modo de ser professor e de estar na profissão. (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE 2008, p. 99).

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

Como afirma Sacristán, “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar: em suma, tem que ser contextualizado”.

(SACRISTÁN, 1995, p. 64). É importante que o professor possa desenvolver uma visão mais consciente e autônoma da profissão, um perfil atuante frente a uma visão crítica, reflexiva e independente do mundo e da sua inserção como cidadão e profissional. Para isso, uma prática profissional docente competente necessita de um investimento individual e coletivo da formação continuada de integração/produção de saberes profissionais.

Vimos, até agora, que a formação docente não termina na Universidade. No contexto educacional contemporâneo, a formação continuada dos professores é uma das possibilidades para independência profissional com autonomia para decidir sobre seu trabalho e suas necessidades. Para Rodrigues e Esteves, a formação continuada exige profissionais “conhecedores da realidade da escola, capazes de trabalhar em equipe e de proporcionar meios para a troca de experiências, dotados de atitudes próprias de profissionais cujo trabalho implica a relação com o outro [...]”. (RODRIGUES; ESTEVES, 2003, p. 98). No nosso ponto de vista, a formação continuada possibilita a reflexão crítica do trabalho que os professores desenvolvem nas escolas.

3.3 A formação do professor de Geografia

Para melhor compreendermos a formação docente para ensinar Geografia no Brasil na atualidade, foco de nossa tese, é fundamental considerarmos o contexto escolar brasileiro no início do século XIX.

Durante o tempo em que a educação jesuítica predominou na então colônia de Portugal, não havia nas escolas a disciplina Geografia. Terminado o período colonial, tal situação seria modificada para atender aos interesses e necessidades do novo Estado. Vlach assegura que “as inextrincáveis relações entre a escola, o ensino de Geografia e a construção do Estado-nação brasileiro se colocavam em evidência, [...] desde o início do século XIX”. (VLACH, 2004, p. 188). A autora assinala que o ensino de Geografia não integrava de forma direta os conteúdos das escolas de primeiras letras. Na visão de Vlach (2004), “isso não impediu, porém, que se fizesse presente de maneira indireta nessas escolas. Sua presença ocorria por meio da história do Brasil e da língua nacional, cujos textos enfatizavam a descrição do território, sua dimensão, suas belezas naturais” (VLACH, 2004, p. 189).

O ensino de Geografia adquiriu maior importância na educação formal (ensino secundário) existente no país somente no início do século XIX, com a criação do Colégio Pedro II (1837), quando a disciplina Geografia passa a ter status no currículo escolar. No período imperial (1822-1889), o ensino dessa disciplina seguia uma orientação clássica, uma

Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do aluno. Rocha nos chama a atenção, dizendo que

[...] os (as) docentes que atuavam no ensino dessa disciplina eram oriundos(as) ou de outras profissões (advogados, sacerdotes etc.), ou então eram autodidatas, isto quando não eram apenas profissionais em início de carreira que exerciam o magistério até encontrar uma boa posição nas suas profissões de origem. (ROCHA, 2000, p. 131).

Contudo, a mudança dessa realidade só começou com o funcionamento dos primeiros cursos de formação de professores de Geografia no Brasil, nos anos de 1930, quando foram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que passou a abrigar, dentre outros cursos, o de Geografia.

Antes da institucionalização da Geografia, Manuel Said Ali Ida (1861-1953), Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980) e Everardo Adolpho Backheuser (1879-1951) se destacaram no estudo de seus temas e na ênfase que concederam ao ensino de Geografia, uma reivindicação constante de sua atuação político-pedagógica. No caso de Backheuser, é preciso acrescentar que também defendeu a geopolítica. Esses estudiosos são conhecidos como os precursores do ensino de Geografia moderna no Brasil (VLACH, 2004).

As primeiras instituições organizadas sob o novo enfoque – a geografia moderna – foram a Universidade de São Paulo (1934), seguida da Universidade do Rio de Janeiro (1938). Nessa direção, de acordo com Vlach (2004), o objetivo era desenvolver a Geografia científica, tendo em vista atingir os objetivos políticos do Estado brasileiro.

Os primeiros cursos de formação de professores para atuar nessa área de conhecimento foram das respectivas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras dessas universidades. Dos cursos que surgiram no interior dessas Faculdades, como afirma Rocha (2000), pela primeira vez aparece o de História e Geografia, que constituíam uma única graduação, ministrados por professores contratados, muitos deles vindos da Europa. “A contribuição desses novos cursos seria inquestionável em se tratando da difusão de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de Geografia” (ROCHA, 2000, p. 132). Os primeiros professores licenciados para atuar no ensino secundário graduaram-se a partir de 1936. Os cursos de formação de professores de Geografia para profissionais atuarem na docência em diferentes níveis de ensino se intensificaram a partir da década de 1950, tanto nas universidades públicas quanto nas instituições de ensino privadas.

Sobre a formação do professor de Geografia, Rocha (2000) explica que com a entrada em vigor da LBDEN n° 4024/61, os cursos de formação de professores de Geografia passaram por uma nova regulamentação. “Essa nova legislação passou a exigir um currículo mínimo de caráter nacional para todos os cursos de graduação” (ROCHA, 2000, p. 133). Em 1962, foi prescrito o primeiro currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia destinado à formação do professor para atuar nas escolas de nível médio. Esse currículo passava a ter quatro anos de duração, com as seguintes disciplinas: Geografia Física; Geografia Biológica ou Biogeografia; Geografia Humana; Geografia Regional; Geografia do Brasil; Cartografia. Duas matérias escolhidas dentre as seguintes: Antropologia Cultural; Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia; Mineralogia; Botânica. Nesse sentido, foram fixados os mínimos de conteúdos e de duração do curso de Geografia. Rocha ressalta ainda que mesmo com a chegada da legislação conservadora do período militar (Lei n°5.540/68), “que promoveu a chamada Reforma Universitária, os mínimos previstos foram mantidos em vigor, acrescentada a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem das matérias pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros” (ROCHA, 2000, p. 134).

Quanto à formação de professores, em outubro de 1964 o Conselho Federal de Educação havia aprovado a criação de três tipos de licenciaturas, sendo elas Letras, Ciências e Estudos Sociais com duração de três anos. Em 1966, foi estabelecido o currículo mínimo da licenciatura curta em Estudos Sociais que, segundo aquela regulamentação, teria a duração de 2.025 horas. Os cursos de licenciatura curta acarretaram a substituição das licenciaturas em Geografia por licenciaturas em Estudos Sociais.

Com a LDBEN n°5692/71, a Educação Básica oficial brasileira foi organizada em dois níveis de ensino: o primeiro e segundo graus. A mesma legislação, ao organizar o currículo escolar, estabeleceu um núcleo comum e uma parte diversificada, que constituiriam o currículo pleno do estabelecimento de ensino. Fazendo parte do currículo pleno, as autoridades educacionais do período introduziram os Estudos Sociais na “grade” curricular das escolas de primeiro e segundo graus. Vlach (2004) enfatiza que ocorreu a fusão das disciplinas Geografia e História em Estudos Sociais nos níveis superior (à exceção de uma ou duas universidades públicas, como a USP) e básico, descaracterizando ambas enquanto tal.

Em 1972, o Conselho Federal de Educação reduziu, por força da Resolução n°1, a duração das licenciaturas curtas para 1.200 horas, sem alterar, entretanto, o currículo anterior (ROCHA, 2000). As mudanças implantadas na estrutura dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, na década de 1980, permitiram que o licenciado que tivesse interesse

frequentasse mais dois anos letivos de caráter específico em Geografia ou em História para, assim, receber o diploma de estudos adicionais que lhe garantiria os mesmos direitos da licenciatura plena. Perante a manifestação de alunos, professores, entidades de classe, contrários ao processo de alteração nas licenciaturas, iniciou-se forte movimento de resistência.

Para Rocha (2000), devido à essa pressão promovida por estudantes, por professores e, sobretudo, por entidades representativas das categorias atingidas, como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de História (ANPUH), esses cursos foram sendo aos poucos eliminados. Contudo, suas sequelas ainda hoje são sentidas no interior das escolas brasileiras. Os acontecimentos em torno do ensino da Geografia no Brasil, desde o início do século XIX, abarcam a discussão sobre a formação de professores.

Para Vlach (2004), ao final do século XX e início do século XXI, a crise se instalou tanto no conhecimento científico em geral quanto na Geografia em particular, paralelamente a todas as mudanças e reformas praticadas pelo Estado, pois as mudanças cobravam da ciência a sua real função face ao mundo aparentemente globalizado. Por sua vez, a sociedade também fazia e continua fazendo inúmeras demandas vinculadas à justiça social. Tudo isso repercutia/repercute no processo de formação do professor.

Por conseguinte, como falamos anteriormente, a partir dos anos de 1990, a regulamentação dos cursos de formação de professores ganha maior destaque com as reformas educacionais previstas na LDBEN 9394/96. Dos princípios colocados para essa formação, destacam-se a construção da identidade profissional do professor, a do profissional reflexivo, bem como o modo como os professores constroem os saberes que sustentam essa identidade.

A licenciatura em Geografia constitui espaço de reflexão sobre o ensino e a formação do professor que compõem o conjunto da investigação em âmbitos nacional e internacional. Recorremos aos estudos realizados por Pinheiro (2003), da trajetória da pesquisa sobre o ensino de Geografia no Brasil, que demonstram um aumento substancial da produção nesse campo nas últimas décadas. Essas pesquisas vêm ganhando espaço em nível de pós-graduação a partir dos anos 1990. As considerações do referido autor baseiam-se no exame das teses e dissertações que versam sobre o assunto, defendidas entre os anos de 1972 e 2000:

O crescente aumento das pesquisas sobre o ensino de Geografia no Brasil, ocorridas nas últimas décadas, do século XX, embora acompanhe uma tendência geral no campo da pesquisa educacional, revela na Geografia, o interesse pelos Geógrafos, sobretudo pelos professores, em estudar o ensino, em várias modalidades. Essa tendência tem se ampliado com a instalação de vários programas de pós-graduação

(Geografia e Educação) em várias universidades do país, a partir dos anos 90 (PINHEIRO, 2003, p. 210).

A pesquisa e o debate acerca do ensino e da formação do professor de Geografia têm significativa produção no Brasil. A partir dos resultados dessas pesquisas e de nossas atividades como formadores de professores de Geografia inferimos que, apesar do avanço significativo da investigação sobre os saberes docentes, da construção desse saber e como se devem estruturar os projetos pedagógicos de formação inicial, alguns problemas continuam existindo na licenciatura.

Compactuamos com as ideias de Cavalcanti (2008), ao citar duas dificuldades no âmbito da formação acadêmica que também fazem parte de nossa problemática. A primeira ideia se refere às “dificuldades de modificar as concepções/crenças que os estudantes trazem de sua experiência de vida sobre Geografia escolar, sobre trabalho docente e sobre escola” (CAVALCANTI, 2008, p. 44). De fato, essa dificuldade nos acompanha na experiência prática. Uma das experiências significativas nesse contexto remete às disciplinas Prática de Formação e Estágio Curricular Supervisionado em Geografia na universidade e exercidas pelos estagiários nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Por mais que os professores formadores das disciplinas citadas discutam a formação docente, a identidade profissional, os saberes docentes e as práticas formativas, sempre tentando atrelá-las aos conteúdos específicos da Geografia, grande parte dos estagiários, chegando às escolas de Educação Básica, utiliza concepções de ensino arraigadas às suas experiências enquanto alunos desse segmento de ensino. Muitos não conseguem instituir práticas inovadoras na escola. Ao retornarmos às discussões na sala de aula da universidade, para socialização e reflexão sobre os estágios, ao serem questionados por nós sobre essa prática, os estagiários dizem que não conseguem porque muitas vezes os professores regentes das escolas solicitam a continuidade da forma como estavam sendo ensinados os conteúdos, com aula expositiva e utilização do livro didático. Contudo, percebemos que grande parte dos alunos, mesmo tendo espaço nas escolas para desenvolverem novas estratégias, acaba optando pelo ensino tradicional dos conteúdos.

Por que essas ideias do ensino tradicional da Geografia persistem? Talvez, no contexto da licenciatura, as preocupações dos formadores com a aprendizagem dos conteúdos teóricos da Geografia acadêmica nas diversas especialidades, sem relacioná-los com a prática docente, sem refletir sobre seus significados na Educação Básica, pode provocar uma desarticulação entre formação acadêmica e prática docente, um distanciamento entre os cursos de formação e

a realidade escolar. Nesse caso, somente o Estágio Curricular Supervisionado não dá conta de reverter tal situação. “Essa pode ser uma das razões do distanciamento muitas vezes observado no cotidiano da escola e destacado na literatura entre o conteúdo científico da Geografia, as propostas teóricas da didática da Geografia e a prática efetiva dessa disciplina” (CAVALCANTI, 2008, p. 45).

A segunda dificuldade citada pela autora refere-se ao fato de “os professores das diferentes especialidades que compõem o currículo de formação, segundo a literatura e a experiência prática, estarem prioritariamente voltados para a especificidade e para o avanço da pesquisa em seu campo” (CAVALCANTI, 2008, p. 45). Entendemos como legítimo o fato de os professores se preocuparem em levar ao conhecimento de seus alunos os avanços científicos específicos da área da Geografia; contudo, outras ligações com o contexto escolar são também importantes. A autora nos alerta que a Geografia tem avançado de maneira significativa na produção de conhecimentos para compreensão do mundo contemporâneo e em responder às suas demandas. No entanto, “para a construção da geografia escolar, para a formação do professor responsável pela constituição dessa geografia, a geografia científica e seus avanços são referenciais importantes, mas insuficientes” (CAVALCANTI, 2008, p. 46).

É importante destacar que as questões discutidas nesse texto, tais como a relação dicotômica existente entre teoria e prática; o despreparo na formação inicial para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano das escolas; a conotação tecnicista presente na licenciatura na forma como tratam os conteúdos disciplinares; o modo como vem sendo desenvolvido o estágio curricular; a baixa autoestima dos professores da Educação Básica; as condições de trabalho docente e outros problemas referentes à formação inicial são questões recorrentes, também, na formação do professor de Geografia. Essa desvalorização docente “influi no ânimo dos professores, acarretando perda da capacidade de redefinir o seu papel na sociedade, além de descomprometê-los com as questões amplas que dizem respeito à educação como um todo” (MALDANER, 2007, p. 213).

Nessa direção, a prática educativa desempenhada pelo professor é, em grande parte, resultado do processo da formação inicial que obteve na academia. Sendo assim, os empecilhos presentes no trabalho dos professores, os quais dificultam o processo de ensino/aprendizagem efetivo, podem estar arraigados no próprio processo de formação desses profissionais. Trataremos a seguir, da organização curricular do Curso de Licenciatura em Geografia e os processos de formação docente.

3.4 A organização curricular do Curso de Licenciatura em Geografia e os processos de formação docente

Assim como Shulman (2005a, 2005b); Tardif *et al.* (2000, 1991); Pimenta (1999); Gauthier *et al.* (1998); Nóvoa (1992) e outros, defendemos que os professores mobilizam saberes em sua prática docente. Aqui, trataremos especificamente dos saberes disciplinares que são construídos durante a formação docente nas instituições de formação.

De acordo com Moraes e Oliveira (2010), no caso da Licenciatura em Geografia, esses saberes se desdobram em três grandes eixos organizados na estrutura curricular do curso: conhecimentos geográficos específicos, conhecimentos pedagógico-didáticos e estágio. Essas autoras ressaltam que “as propostas atuais sugerem que os cursos de formação de professores abordem esses três eixos de modo articulado nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos” (MORAIS; OLIVEIRA, p. 66). Para elas, as orientações que possibilitam a integração desses eixos nas diferentes etapas dos cursos são sugeridas e em alguns casos impostas pela legislação.

Em nossos estudos entendemos o projeto político-pedagógico, conforme nos adverte Veiga e Naves, “como processo no qual registram-se (*sic*) as demandas sociais, políticas e pedagógicas, criando assim, movimentos favoráveis aos avanços desejados e a rupturas necessárias”. (VEIGA; NAVES, 2005, p. 204). Para as autoras, esse projeto pode ser ainda entendido como instrumento de inovação ou antecipação do futuro que estabelece princípios, diretrizes e orientações para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pelos cursos e programas da universidade. No nosso ponto de vista é uma proposta de trabalho coletiva de construção e reconstrução no movimento de ação-reflexão-ação sobre os rumos de um curso que, além da proposta curricular, intencionalidade e o conjunto das orientações teórico-práticas e de ações sócio-políticas e educacionais voltadas para a formação profissional, se constitui num referencial básico para desenvolver e avaliar um curso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001) constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na reorganização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino.

As DCN's para todos os cursos superiores de graduação apresentam referenciais necessários à organização curricular, tal como o projeto político pedagógico:

Do ponto de vista das DCN (sic) para os cursos superiores de graduação, percebe-se uma mudança significativa nos referenciais necessários à organização curricular desses cursos. [...] o elemento estruturante dos cursos passa a ser o **projeto pedagógico**, que deve ser elaborado pelas instituições formadoras de acordo com as competências e habilidades definidas pelas DCN para todas as áreas do conhecimento (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 93 – Grifos nossos).

De acordo com as DCN's, o projeto político pedagógico dos cursos deverá ser elaborado pelas instituições de acordo com as competências e habilidades por elas (DCN) definidas para todas as áreas do conhecimento. Essas competências e habilidades orientam a seleção e o ordenamento dos conteúdos das diferentes áreas. Esse projeto deverá prever ainda atividades acadêmicas complementares, o formato dos estágios e a forma de avaliação:

A Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, CNE/CP 009/2001).

As DCN's apresentam três princípios norteadores para a formação de professores para a Educação Básica: a competência como concepção nuclear na orientação do curso, ou seja, que o profissional, além de ter conhecimentos sobre o seu trabalho, saiba também mobilizá-los, transformando-os em ação; a coerência entre formação e exercício profissional, ou seja, que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa como elemento essencial na formação docente.

O Curso de Geografia⁹, com habilitação em Licenciatura Plena, começou a funcionar em 1964, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFIL – da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM –, sendo autorizado pelo parecer nº 838/71, de 12/01/71, do Conselho Federal de Educação. Implantado no mesmo período em que o país vivenciava uma grande intervenção militar (1964). Embora, houvesse dificuldades nessa época, os idealizadores da FUNM e, em particular, do curso de Geografia, não tiveram impedimento para sua criação. Foi criado com o objetivo de habilitar professores para atuarem no ensino de 1º e 2º graus (Ensino Fundamental e médio) em escolas públicas e particulares de Montes Claros e da região.

O referido Curso era anual; iniciou-se com 26 disciplinas em estrutura curricular organizada no modelo “3+1”, sendo três anos de formação inicial com os conteúdos

⁹ Na Unimontes nunca houve o bacharelado em Geografia; sempre foi licenciatura.

específicos, voltada mais para a parte física da Geografia; no último ano havia uma disciplina denominada Práticas de Ensino, momento em que se valorizava as questões voltadas para a educação. Cabe ressaltar que essa estrutura dizia respeito apenas a um elenco de disciplinas e não a um projeto pedagógico, que nessa época ainda não existia.

Ano letivo	Série	Disciplina
1964	1 ^a	Geografia Urbana
1964	1 ^a	Fund. de Geologia, Pedologia e Petrografia
1964	1 ^a	Geomorfologia Normal
1964	1 ^a	Meteorologia
1964	1 ^a	Cartografia
1964	1 ^a	Geografia da População
1965	2 ^a	Historia Econômica
1965	2 ^a	Geografia do Brasil (Grande região Leste)
1965	2 ^a	Geografia do Brasil (Grande região Sul)
1965	2 ^a	Climatologia
1965	2 ^a	Antropologia
1965	2 ^a	Geografia Agrária
1965	2 ^a	Geografia da Energia
1966	3 ^a	Geomorfologia estrutural
1966	3 ^a	Geografia Regional (Continente Americano)
1966	3 ^a	Geografia da Indústria
1966	3 ^a	Grandes Regiões Meio Norte e Nordeste
1966	3 ^a	Geomorfologia Estrutural e Oceanografia
1966	3 ^a	Geografia Regional Continente Africano
1966	3 ^a	Geografia Regional Continente Europeu
1967	4 ^a	Geografia de Minas
1967	4 ^a	Botânica
1967	4 ^a	Práticas de Ensino
1967	4 ^a	Geografia Regional Continente Asiático
1967	4 ^a	Geografia Física
1967	4 ^a	Geografia Econômica

FIG. 08: Quadro da Estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Geografia (1964 – 1971).

FONTE: Secretaria Geral da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, 2012

Aqui é importante compreender o porquê da falta das disciplinas pedagógicas na estrutura curricular de um curso de formação de professores. Salientamos, de acordo com Rocha (2000), que

mesmo com o advento da legislação conservadora do período militar, materializada na Lei nº5.540/68, que promoveu a chamada Reforma Universitária, os mínimos previstos na Resolução resultante do parecer de Newton Sucupira foram mantidos em vigor, acrescentada a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem das matérias pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros (ROCHA, 2000, p. 134).

Na história da formação do professor de Geografia no Brasil, podemos perceber que as disciplinas pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros foram inseridas no currículo a partir de 1968 e as disciplinas anteriormente previstas foram mantidas em vigor.

A estrutura curricular do Curso de Geografia da Unimontes em vigor até 1967 foi alterada em 1972, com a inserção da disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) e dessa forma permaneceu sem alterações até o ano 1986. Outra estrutura foi organizada em 1987, sendo que em 1994 a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros foi suprimida. Como pode ser observada, a estrutura curricular em regime anual seguia a norma nacional, ou seja, naquele momento histórico todas as faculdades seguiam a formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.

3.4.1 O Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Geografia – PPPLG – 2002

O objetivo deste item é apresentar a organização curricular do Projeto Político Pedagógico de licenciaturas em Geografia (PPPLG, 2002) da Unimontes, onde aconteceu a pesquisa. Tal projeto será relacionado aos dados encontrados nos instrumentos de coleta de informações e ao modelo de formação docente.

Em 2002, vigorava uma estrutura curricular organizada há mais de 15 anos com pequenas alterações que, de acordo com o PPPLG, “apresenta várias deficiências, necessitando de reformulação, com vistas à introdução de matérias que vislumbrem a possibilidade de a filosofia do curso se voltar para assuntos ligados mais à realidade regional e em torno de uma Geografia mais crítica”. (PPPLG, 2002, p. 10). Além dessa questão, estava a necessidade de atender às novas exigências legais de adequação do curso a partir da LDBEN

9394/96. Então, em 2002 foi elaborado o primeiro projeto político pedagógico do curso em regime semestral, com as seguintes diretrizes:

[...] formar profissionais com convicções, ideais, base cultural, atitudes, habilidades e competências que lhes possibilitem conhecer, analisar, e explicar as diferentes realidades sócio-espaciais nas esferas regional e global para, a partir daí, nelas interferir de forma crítica, em prol de uma melhor qualidade de vida (PPPLG, 2002, p. 16).

As novas exigências concretizaram a reorientação curricular para os cursos de formação de professores. Nossas análises partiram dos conteúdos existentes no Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia de 2002. Analisamos a proposta de formação do professor a partir da concepção que tem norteado a prática dos professores, os objetivos, o perfil do professor que se quer formar e a estrutura curricular das disciplinas, em especial as que abordam as questões locais e regionais.

A Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002 estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos:

Art. 2º - O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Geografia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado, licenciatura e profissionalizante;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) a estrutura do curso;
- d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- e) os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação (BRASIL, 2002, p. 1).

No PPPLG (2002) consta que o Curso de Geografia deverá buscar caminhos para assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área do conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico. Quanto à concepção de formação docente,

o curso deverá contribuir para aprofundar e ampliar os conhecimentos do aluno cidadão voltados para a atividade cultural entendida como científica, artística e tecnológica, originada e fundada no trabalho social, capacitando-o ao exercício profissional, à reflexão crítica, à participação na produção, sistematização e superação dos saberes estabelecidos, na perspectiva da construção de uma sociedade mais igualitária (PPPLG, 2002, p. 12).

Esse projeto indica que o Curso de Geografia preocupa-se com a formação integral do estudante numa visão científica que permita desenvolvimento do pensamento dialético, com critérios progressistas. Tem por objetivo geral a formação de professores habilitados para o

exercício do magistério. “O Curso deverá propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades: autonomia intelectual, capacidade analítica, competência na articulação entre teoria, pesquisa, prática social e compromisso social” (UNIMONTES, 2002, p. 19).

Analizamos as ementas¹⁰ das disciplinas apresentadas no PPPLG (2002) com intuito de verificar em que medida há articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos no interior das disciplinas.

A estrutura curricular está organizada em três grandes áreas do conhecimento: a primeira abrange o núcleo específico e se divide em conteúdos referentes ao conhecimento geográfico; a segunda refere-se ao núcleo básico, apresentando conteúdos considerados essenciais para a aquisição do conhecimento geográfico e a terceira diz respeito às disciplinas didático-pedagógicas que visam à formação para o magistério e o incentivo e preparo para a pesquisa. Essa estrutura apresenta as disciplinas obrigatórias e as eletivas: Geoprocessamento, Geografia do Turismo, Planejamento Urbano e Regional, Planejamento Ambiental e Português Instrumental. Optamos por analisar as ementas das disciplinas obrigatórias, haja vista que as eletivas são escolhidas pelos alunos somente nos dois últimos semestres, havendo mobilidade de oferecimento das disciplinas nas turmas:

Passemos ao estudo das Disciplinas do núcleo específico, que abordam a Educação em sua ementa:

¹⁰ As ementas do Projeto Político Pedagógico de 2002 do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes podem ser conferidas nos anexos.

Disciplinas	Abordagem da Educação
Teoria e Método da Geografia	NÃO
História do Pensamento Geográfico	NÃO
Cartografia	NÃO
Cartografia Temática	NÃO
Estatística Aplicada à Geografia	NÃO
Fundamentos de Geologia	NÃO
Pedologia	NÃO
Meteorologia	NÃO
Climatologia	NÃO
Geomorfologia	NÃO
Geomorfologia Ambiental	NÃO
Hidrografia	NÃO
Biogeografia I	NÃO
Biogeografia II	NÃO
Educação Ambiental	SIM
Geografia da População	NÃO
Geografia Urbana	NÃO
Geografia do Brasil – Centro Sul	NÃO
Geografia do Brasil – Nordeste	NÃO
Geografia do Brasil – Amazônia	NÃO
Geografia Agrária	NÃO
Regionalização do Espaço Mundial I	NÃO
Regionalização do Espaço Mundial II	NÃO
Regionalização do Espaço Mundial III	NÃO
Geografia de Minas	NÃO
Geografia do Norte de Minas	NÃO
Teoria de Região e Regionalização	SIM
Geografia da Energia e Indústria	NÃO
Geografia do Comércio e Circulação	NÃO
Geografia Política	NÃO

FIG. 09: Quadro das disciplinas do núcleo específico do Curso de Geografia da Unimontes que abordam a Educação em sua ementa.

FONTE: Projeto Político Pedagógico, 2002 – grifos nossos.

Ao estudarmos as ementas das disciplinas específicas da Licenciatura em Geografia, notamos nelas a ausência da abordagem da educação. Apenas duas disciplinas explicitam elementos relacionados ao ensino de Geografia: “Educação Ambiental” e “Teoria de Região e Regionalização”¹¹. Vejamos suas ementas:

Teoria de Região e Regionalização

Evolução teórico-metodológica da abordagem regional. Região, regionalização e regionalismo. O estudo regional e o planejamento. *O estudo regional e o ensino* (UNIMONTES, 2002, p. 51 – grifos nossos).

Educação Ambiental

Diferentes visões do ambientalismo. Evolução e diferentes concepções da educação ambiental. Educação Ambiental na Geografia. Parâmetros Curriculares Nacionais e o Meio Ambiente como tema transversal. Interdisciplinaridade em educação ambiental. Oficinas ecológicas (UNIMONTES, 2002, p. 67).

A disciplina Educação Ambiental apresenta de forma clara a relação com o ensino; o nome já indica essa necessidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997) enfatizam veementemente o meio ambiente como tema transversal. Conclui-se que essa disciplina articula conhecimentos específicos e pedagógicos. A disciplina Teoria de Região e Regionalização apresenta um trecho na ementa: “O estudo regional e o ensino” sem maior esclarecimento dessa abordagem, mas entendemos que demonstra uma abordagem da educação. A maioria das disciplinas do núcleo específico não faz nenhuma articulação entre a Geografia e seu ensino, ficando relacionadas somente à Geografia acadêmica.

A forma como a DCN (2001) é incorporada nos Projetos Políticos Pedagógicos dos diversos cursos de formação de professores no Brasil é realizada de maneira diferenciada,

tanto no que diz respeito ao período de seleção da modalidade profissional do curso (licenciatura/bacharelado), quanto à estrutura curricular. Assim, nos debates travados nas instituições de ensino superior, de uma forma geral, são claramente observadas as diferentes leituras e interpretações que os atores sociais possuem (MORAIS; OLIVEIRA, 2010, p. 67).

Para essas autoras, como a integração entre os conhecimentos geográficos específicos e os conhecimentos pedagógico-didáticos fica a cargo de cada instituição de formação de professores, acontece muitas vezes, no momento de elaboração do PPP, de haver maior

¹¹ As demais ementas das disciplinas dos PPPs do Curso de Licenciatura em Geografia (2002, 2004 e 2008) podem ser conferidas nos anexos.

valorização do conhecimento disciplinar específico da área, em detrimento da prática de formação como componente curricular. Há, nesse caso, um desprezo pela ciência da educação que fica em segundo plano, ou seja, o conteúdo específico se impõe como superior ao pedagógico. A seguir, apresentamos as análises das ementas das disciplinas do núcleo básico do Curso de Licenciatura em Geografia do PPPLG (2002).

Disciplinas	Abordagem da Geografia)
Sociologia	SIM
Filosofia	NÃO
Psicologia da Educação	NÃO
História Econômica	SIM

FIG. 10: Quadro das disciplinas do núcleo básico do Curso de Geografia da Unimontes que abordam a Geografia em sua ementa.

FONTE: Projeto Político Pedagógico, 2002.

Quanto às disciplinas ofertadas no núcleo básico da Licenciatura em Geografia, podemos inferir que a ementa da Sociologia apresenta-se de modo articulado com a Geografia, ou seja, há uma interação entre elas, como podemos observar na ementa do PPP 2002:

Sociologia
Análise dos fatos históricos que contextualizam o surgimento da sociologia, em conjunto com as transformações econômicas, políticas e culturais. O desenvolvimento da sociologia. As formas e as posturas dos clássicos quanto à análise da realidade social. <i>Temas contemporâneos das ciências sociais relacionados à Geografia</i> (UNIMONTES, 2002, p. 39 – grifos nossos).

A ementa da disciplina Psicologia da Educação indica as questões relativas à articulação que existe entre a referida disciplina e a educação, como pode ser observado na ementa do PPP:

Psicologia da Educação
Introdução à Psicologia: conceitos preliminares. A História da Psicologia. <i>Desenvolvimento da criança e do adolescente físico e sócio-afetivo</i> . Teorias da Aprendizagem: Teoria Gestalt, Teoria Behaviorismo, Teoria de Campo, Teoria Cognitiva e Teoria psicanalítica. <i>Relacionamentos: pais x alunos x professores</i> (UNIMONTES, 2002, p. 60 – grifos nossos).

Entendemos que o aprofundamento de conteúdos na psicologia, sobre os significados simbólicos que os jovens da Educação Básica carregam, é de suma importância. É necessário ainda que essa disciplina possibilite, na formação do professor, a reflexão sobre os anseios e as especificidades das crianças e adolescentes, ou seja, que ela busque elementos capazes de

ajudar aos professores da Educação Básica a compreenderem os conflitos desse tempo da vida, que se conjuga com o tempo da vida na escola.

Temos nos deparado, em nossa prática nas escolas da Educação Básica, quando do acompanhamento dos estágios, com diversas situações que de fato nos angustiam por sermos educadores. Essas situações perpassam pela falta de respeito entre alunos, pela relação conflituosa e agressiva dos alunos no tratamento com os professores e demais funcionários no cotidiano da escola, com os estagiários das universidades e seus orientadores. Percebemos em algumas escolas que o uso e o tráfico de drogas são constantes. Como explicita Meinerz (2006),

são jovens com pouca ou nenhuma perspectiva social, privados de emprego, com dificuldades de adaptação na escola, limitados em suas formas de lazer, de participação no mercado de consumo, de possibilidades de vivenciar sua própria condição juvenil. Estão muito próximos da realidade das drogas e da marginalidade (MEINERZ, 2006, p. 206).

Dentre os nossos estagiários, há alguns que trabalham na condição de militares: policiais, bombeiros. Há casos em que nas suas rotinas de trabalho são chamados nas escolas para revistarem os alunos que portam armas ou drogas. Como parte da adolescência é vivida na escola, lugar onde esses jovens se mobilizam em torno de seus grupos, de suas músicas, de encontros no pátio, é necessário que na licenciatura o debate sobre essas problemáticas, com os futuros professores que atuarão diretamente com adolescentes, seja qualificado e crítico, discutindo não somente caracteres físicos das crianças e adolescentes na psicologia, mas significados simbólicos que os jovens carregam na contemporaneidade. Temos consciência de que a Psicologia da Educação, por si só, não dá conta de abordar todos esses problemas, mas juntamente com outras disciplinas deve abordar temas que teorizem sobre a juventude em diversos campos do conhecimento, por exemplo, na sociologia, na filosofia, dentre outras, o que já é um grande avanço. A seguir, analisamos as relações entre as disciplinas Didático-Pedagógicas que abordam a Geografia em sua ementa:

Disciplinas	Abordagem da Geografia
Didática	NÃO
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	NÃO
Introdução à Prática de Ensino	SIM
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	SIM
Métodos e Técnicas de Pesquisa	NÃO

FIG. 11: Quadro com as disciplinas Didático-Pedagógicas, do Curso de Geografia da Unimontes, que abordam a Geografia em sua ementa.

FONTE: Projeto Político Pedagógico, 2002.

No estudo empreendido sobre as disciplinas Didático-Pedagógicas que abordam a Geografia em sua ementa, identificamos as disciplinas Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, que não fazem nenhuma relação com a Geografia. Chamamos a atenção para o fato de a Didática não enfatizar a Geografia, como pode ser verificado nas ementas abaixo:

Didática
Transformações da prática pedagógica; papel da didática e componentes do processo do ensino: objetivo, conteúdo, métodos, procedimento e avaliação. Relação professor-aluno; planejamento como processo de organização do ensino (UNIMONTES, 2002, p. 55).

No nosso ponto de vista, o fato de não explicitar uma articulação direta com a Geografia pode acarretar em problemas na formação, uma vez que essa disciplina compreende um “campo do conhecimento que se ocupa da reflexão sobre o processo de ensino, prevalecendo o entendimento de ensino como uma prática social, dinâmica, e subjetiva, cuja eficiência não está limitada a uma correta aplicação de regras gerais e procedimentos” (CAVALCANTI, 2008, p. 40). Compactuamos com a ideia da autora e inferimos que se busca hoje uma didática da Geografia que possa compreender de forma crítica essa dinâmica do ensino em geral e dos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia escolar, seus contextos e sujeitos envolvidos para a atuação consciente e autônoma dos professores da Educação Básica, em nosso caso, nessa área do conhecimento. Sobre a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado,

há de se ressaltar que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado totalizam 800 h/a, sendo 400 h/a teóricas e as 400 h/a restantes, constituem as atividades extraclasse, referentes à prática social dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, conforme o Projeto Pedagógico do Departamento de Prática de Ensino. Esta disciplina encontra-se distribuída em diferentes períodos, não se concentrando nos últimos períodos da Licenciatura. Tal divisão faz-se necessária ao processo de ensino/aprendizagem por ser ação continuada (PPP, 2002, p. 30).

A carga horária teórica e prática dessa disciplina estão assim distribuídas:

Disciplina	Período	Carga Horária
Introdução à Prática de Ensino	2º	60
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	3º	100
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	4º	120
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	5º	120
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	6º	140
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	7º	140
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	8º	120

FIG. 12: Quadro com as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado.

FONTE: Projeto Político Pedagógico, 2002.

Essa estrutura curricular, de acordo com o PPPLG (2002), atende aos preceitos da LDBEN 9394/96 e das DCN's (2001). Nesses documentos aparece a necessidade de mudança no processo formativo sinalizando, entre outras coisas, que a aproximação com a realidade escolar deveria ocorrer desde o início do curso de formação de professores, tendo em vista a superação do tecnicismo que refletia na separação entre teoria e prática. Nesse sentido, a ampliação e a articulação das atividades práticas foram apontadas como possibilidades para a formação do professor.

As disciplinas que visam o incentivo e preparo à pesquisa, Orientação à Pesquisa Geográfica e Pesquisa em Geografia apresentam as seguintes ementas:

Orientação à Pesquisa Geográfica

A pesquisa geográfica e suas finalidades. As etapas da pesquisa científica. A teoria e os dados da pesquisa. Redação do trabalho científico (UNIMONTES, 2002, p. 54).

Pesquisa em Geografia – Trabalho de Conclusão do Curso

Orientação do aluno na escolha de um tema, na elaboração e na execução do projeto de pesquisa para conclusão do curso. Análise e discussão dos resultados (UNIMONTES, 2002, p. 70).

A pesquisa em Geografia no PPP (2002) está voltada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas não apresenta na ementa nenhuma articulação com a educação. Apesar de os alunos serem orientados na escolha do tema, a maioria deles escolhe o que é específico da Geografia, sem ligação com a educação. Acreditamos que sendo um curso de formação de professores, a pesquisa em Geografia escolar poderá contribuir para ampliar o conhecimento da realidade da profissão docente.

Ao fazer este breve estudo, percebemos que as disciplinas que fazem maior integração com a Geografia e a educação são as de Teoria de Região e Regionalização, Educação Ambiental e Estágio Supervisionado. É importante dizer que compactuamos com a fala de Moraes e Oliveira, ao acreditarem que “embora o currículo real seja o fundamento da realização do processo de ensino-aprendizagem, o currículo prescrito também possui sua relevância na medida em que apresenta possibilidades para o professor estruturar o seu curso”. (MORAIS; OLIVEIRA, 2010, p. 74). Entendemos, como essas autoras, que quando um tema está presente no currículo prescrito, as possibilidades de serem abordados são bem maiores, uma vez que nossa experiência na licenciatura nos faz perceber às vezes que nós professores extrapolamos o conteúdo que está prescrito nas ementas do PPP em várias articulações. Contudo, na formação do professor as articulações entre os diversos saberes a ela

necessários devem estar contidos nas ementas dos cursos de forma mais ampla e questionadora, apresentando seus reais objetivos e perspectivas.

3.5 Os desafios de uma educação geográfica: entre espaços, vivências e identidade cultural

No mundo contemporâneo, a complexidade do espaço da chamada globalização se torna cada vez mais visível e mais presente no cotidiano das pessoas. Os meios de comunicação passam a orientar e a conduzir o comportamento social. Nesse caso, remetemo-nos às ideias de Spósito quando diz que a globalização refere-se à “tendência na homogeneização de usos e costumes, com a predominância de meios de comunicação que podem inibir qualquer reação ou crítica individualizada, distante da padronização imposta”. (SPÓSITO, 2004, p. 135).

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) oferecem informações diárias do Brasil e do mundo, como se os meios de comunicação tivessem se transformado numa escola paralela, que assumem a função de criadora do consenso em torno de determinado modelo de sociedade que forma uma conveniente "cidadania", que uniformiza culturalmente o país. Desse modo, ensina Castrogiovanni que “é importante não esquecer: o homogêneo não existe. É a singularidade dos lugares que os fazem nascer e existir” (CASTROGIOVANNI, 2004, p. 84). Em nossa opinião, a presença das TIC não tem contribuído de fato para alteração na qualidade do ensino no Brasil. Constatamos em muitas escolas, onde acompanhamos os estagiários da universidade, que maioria delas na periferia, apesar de quase todas terem laboratório de informática, que esses espaços quase não são utilizados pelos alunos. Percebemos que, além de computadores que já estão ultrapassados, há o problema de grande parte dos professores não demonstrar interesse ou não saber utilizá-los. Então, no nosso entendimento, o maior envolvimento com as TIC, em particular o uso de computadores e internet, ainda não é realidade de grande parte das escolas públicas, em nosso caso, no Norte de Minas.

Para esse autor, com as novas propostas de ordem social, de blocos econômicos, de (re) organização do capital, de mercados modernos e oligopolizados, é fundamental que o ensino de Geografia possa analisar e textualizar o local, as vivências, as diferenças, os conflitos e as ansiedades dos alunos. Enfatiza ainda que “o mundo do aluno, o mundo do professor, o mundo das referências locais, o mundo da alma, da paixão, da solidariedade, do prazer coletivo, nem sempre pode existir na globalização. Como trabalhar com o ensino da

geografia sem esse mundo?” (CASTROGIOVANNI, 2004, p. 84). A nosso ver, o ensino da Geografia deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da compreensão dos direitos e do nosso lugar no mundo, de como as pessoas se relacionam entre si e com a natureza.

Um ensino focado na pesquisa possibilita a ampliação da compreensão cultural e da interação entre as várias sociedades humanas em escala local, regional, nacional e global. É nesse sentido que questionamos: considerando as dificuldades e os problemas regionais do Norte de Minas, o currículo da formação de professores de Geografia tem conseguido formar profissionais conhecedores das questões locais e regionais? As características intrarregionais são consideradas na formação inicial dos professores? Entendemos que o ensino da Geografia deve, de fato, estabelecer associações entre o mundo e o cotidiano no qual vivemos. Dessa forma, deve propiciar ao futuro docente o desenvolvimento, junto aos seus alunos da Educação Básica, e o interesse de descobrir e de entender a realidade na qual está inserido, em suas diferentes escalas de análise.

O papel da educação geográfica é mostrado por Callai (2012) quando identifica:

Se for simplesmente para cumprir um compromisso com um rol de conhecimentos específicos, não há sentido de se pensar em educação geográfica, no entanto, se a perspectiva intrínseca do ensinar Geografia seja dar conta de explicar e compreender o mundo, de se situar no contexto espacial e social em que se vive, de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade, então, está sendo cumprido o papel educativo de ensinar Geografia (CALLAI, 2012, p. 73).

A reflexão dessa autora e a nossa experiência nas escolas de Educação Básica nos permitem inferir que, na realidade, ainda se desenvolve em muitas dessas escolas a transmissão de uma Geografia escolar embasada nas informações, sem possibilitar aos alunos transformá-las em conhecimentos. Isso, no nosso ponto de vista, carece ainda de pesquisas que comprovem tal situação. Entretanto, conforme evidencia os estudos de Callai, a Geografia escolar baseia-se tradicionalmente em conteúdos na maioria das vezes “bem distantes dos interesses dos alunos. Mas há que reconhecer que a forma de trabalhar esses conteúdos como tem acontecido na escola de Educação Básica afasta, ainda mais, os interesses do aluno para estudar Geografia”. Segundo a autora, é preciso que o aluno saiba o que fazer com as informações, o que pode ser o ponto central da educação geográfica, ou seja, ensinar para a vida, “para saber e entender que, o que acontece nos lugares em que ele vive é parte de um mundo globalizado, da mesma forma que as guerras, as lutas, os embates que acontecem mundo afora, mesmo que sejam distantes” (CALLAI, 2012, p. 80)

Gonzáles (2004) aborda o ensino de Geografia na Espanha com uma questão que no nosso ponto de vista é fundamental, qual seja, indagar, no momento histórico atual, por que estudar Geografia no século XXI. Para esse autor essa pergunta terá respostas bem diferentes se feita a professores ou a alunos; e apresenta três situações:

Um professor e cidadão preocupado com a transmissão de uma “cultura”, entendida como a síntese do saber acadêmico, certamente embasará suas aulas nos grandes conceitos e feitos que organizam nosso planeta; as zonas equatoriais, os espaços polares, os oceanos e continentes, os Estados e suas capitais. Ele sabe que não poderá analisar todos os assuntos, mas se preocupa com a difusão dos considerados mais importantes, por meio dos manuais escolares e de sua exposição oral (GONZÁLES, 2004, p. 98).

Nesse modelo didático, para o professor, o livro didático é o seu guia e ainda aspira a que seu saber seja aprendido pelos alunos por meio de diversas técnicas de ensino. A segunda situação apresentada por esse autor é a seguinte:

Um professor e cidadão preocupado com os grandes problemas ambientais (contaminação atmosférica das cidades, aumento da desertificação do planeta, redução da camada de ozônio etc.) e com as desigualdades sociais nos diferentes territórios (contraste entre norte e sul, desequilíbrio regional no seio da União Européia, ausência de vida digna nos espaços urbanos etc.) certamente tem como objetivo que os alunos possam compreender esses problemas. Para isso, trará essas situações sociais para discussão em sala de aula, transformando-as em atividades escolares (GONZÁLES, 2004, p. 98).

Podemos comparar essa situação àquela na qual o professor aproxima os temas do cotidiano vivido pelos alunos, apresentando-os para discussão em sala de aula. A terceira situação refere-se à visão que os alunos têm dos conteúdos ensinados na escola; entre eles, também, se pode encontrar posições diferentes:

De um lado, estão os que entendem que os conteúdos e as atividades escolares não respondem a seus interesses, que o estudo escolar não servirá para seu futuro como trabalhador e como cidadão. Por isso, rejeitam todo tipo de conteúdo escolar, mesmo os que se apresentam como correspondentes a suas expectativas, uma vez que não as vêem refletidas no programa escolar. Muitos desses alunos rejeitam a instituição escolar, pois ali existe uma série de normas e comportamentos que são alheios às relações domésticas e sociais que vivenciam em sua família e em seu bairro (GONZÁLES, 2004, p. 99).

Esse autor apresenta por outro lado, que os alunos que querem estudar,

vêm os conteúdos que lhes são oferecidos pela escola muitas vezes se transformarem num entrave para seus anseios de compreensão do mundo em que vivem. Sobretudo, das ciências sociais, esses alunos esperam um estudo que lhes

facilite a explicação do que vêem e ouvem nos meios de comunicação. Também existem alunos que têm uma concepção do ensino como uma atividade mecânica de aprendizagem, pois, esse é o modelo adquirido na escola e reforçado na família (GONZÁLES, 2004, p. 99).

A discussão sobre o ensino de Geografia descrita por esse autor não está distante da realidade vivida no Brasil, muitas vezes baseada na apresentação de dados e da descrição de países, regiões e lugares para memorização, acompanhada de exercícios técnicos mais voltados para entreter os alunos do que para possibilitar a construção do conhecimento da realidade geográfica. Cavalcanti revela que “ao ensinarem os conteúdos escolares a jovens e crianças, os professores têm observado as dificuldades de aprendizagem e, em muitos casos, a falta de interesse pelas atividades de ensino de Geografia por parte dos alunos”. (CAVALCANTI, 2008, p. 39). Então, a esse ensino deve ser dada uma atenção especial para que professores e alunos possam lidar com um ensino necessário ao exercício da cidadania. Gonzáles revela que “um dos debates que mais tem sido travado na Geografia espanhola é sobre o papel do meio local na aprendizagem escolar”. (GONZÁLES, 2004, p. 131). Essa questão vai ao encontro de nossa pesquisa ao investigar se o currículo de formação de professores de Geografia tem conseguido formar profissionais conhecedores das questões locais e regionais.

Em nossa opinião, a educação geográfica deve estabelecer um caminho teórico-metodológico que permita a professores e alunos ensinar e aprender Geografia diante das novas demandas do mundo. A concepção pretendida da Geografia deve ser a de fornecer subsídios que permitam ao aluno compreender a realidade que o cerca em sua dimensão espacial, tanto física quanto humana, e no contexto de suas transformações, velocidade e complexidade, posto ser esta a contribuição específica da Geografia em qualquer instância, seja relacionada à pesquisa, ao ensino ou à própria vida.

Dessa forma, possibilita o desenvolvimento da consciência crítica e a postura de cada indivíduo frente à realidade. Nesse sentido, os educandos têm direito à oportunidade de desenvolver seus valores sociais, culturais e ambientais por meio da educação geográfica, que promoverá seu desenvolvimento como pessoas autônomas e em condições melhores de viverem e conviverem no planeta Terra.

Pensando nisso, desenvolveremos a seguir uma discussão sobre o estudo do lugar, numa perspectiva que permita analisar nossa realidade, ou seja, uma dimensão determinada: a região Norte de Minas.

3.6 O estudo do lugar: criando identidades

Nas atuais condições de globalização é apropriado dizer que o mundo mudou. Hoje, temos uma nova relação com o mundo que é local-global. Através dos satélites vemos esse mundo por inteiro. Segundo Milton Santos,

na verdade, a globalização faz também redescobrir a corporeidade. O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade do movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender (2010, p. 584-585).

Partindo dessa relação local-global, está se recriando um dinamismo em cada momento, “uma relação permanentemente instável, em que globalização e localização, globalização e fragmentação são termos de uma dialética que se faz com frequência” (SANTOS, 2010, p. 585). Cabe salientar que ao estudar o processo de globalização, podemos afirmar que ele, muitas vezes, contribui para fortificar uma identidade local ao invés de destruí-la. Nessa perspectiva, a Geografia, sendo uma ciência, possibilita diferentes perspectivas de análise para a compreensão da espacialidade contemporânea.

Alguns conceitos, no nosso entendimento, são estruturadores do espaço geográfico, por isso fundamentais para analisá-lo: paisagem, lugar, região, território¹². Cavalcanti enfatiza outros conceitos que também são importantes para “compor um modo de pensar espacial e para analisar espaços específicos, entre eles estão os de cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial, e uma infinidade de outros que compõem a linguagem geográfica” (CAVALCANTI, 2008, p. 49), acrescentando ainda o conceito de ambiente. Entendemos que esses conceitos aqui apresentados são carregados de contatos e interlocuções.

Optamos por evidenciar a questão ligada à ótica espacial das relações sociais que envolvem questões que se manifestam no nosso estudo em torno dos processos de construção identitária. Com isso, queremos dizer que cada localidade possui características próprias que, em conjunto, conferem ao lugar uma identidade própria e cada indivíduo que convive com o lugar com ele se identifica. Assim, tendo em vista que a identidade é, nesse entendimento, um dos elementos importantes do conceito de lugar, podemos inferir de acordo com Cavalcanti, que

¹² Entre os autores e obras que tratam dessa questão, podem ser destacados CASTRO, I. E. de, *et al* (Orgs.). **Geografia, conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1995; CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e a construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

a identidade é um fenômeno relacional. Seu aparecimento advém de uma interação de elementos, nesse caso de indivíduos com seus lugares, com formas de vida e com os modos de expressão. Implica um sentimento de pertinência com o qual um indivíduo vai se identificando, vai construindo familiaridade, afetividade, quer seja um bairro, um estado, uma área. (CAVALCANTI, 2008, p. 50).

Compactuamos com a autora e entendemos que o lugar, além de ser o habitual da vida cotidiana, é também por onde se concretizam relações do mundial com o local. Para Santos, “esta categoria da existência presta-se a um tratamento geográfico do mundo vivido que leve em conta as variáveis de que nos estamos ocupando: os objetos, as ações, a técnica, o tempo”. (SANTOS, 2010, p. 586). É certo que hoje há uma revalorização da experiência no local como um elemento do global, por isso consideramos que o conceito de lugar assume grande importância na educação geográfica.

Na geografia escolar, ao estudar o espaço geográfico, sua delimitação é um passo necessário. Nesse caso, a escala de análise a ser considerada poderá ser em nível local, regional, nacional e global. Assim sendo, para compreendermos o lugar, não basta usar um tratamento localista e nem nos envolver numa simplificação que particularize, que leve em conta apenas os fenômenos gerais dominados pelas forças sociais e globais. No dizer de Callai, nessa situação, para fazer uma análise consequente do lugar

é fundamental que se considere as inúmeras relações sociais daquele lugar em particular. Deve-se, portanto, levar em conta a escala de análise, no sentido de atentar para o recorte do evento estudado, ou, se quisermos, para a dimensão espacial peculiar de um processo de relações sociais e de relações dos homens com a natureza. A escala de análise ou a escala social de análise é significativa para a definição do evento, a sua localização geográfica e o entendimento das relações e do trânsito necessário nos diversos níveis, para que não se corra o risco de fragmentar o espaço, analisá-lo isoladamente. (CALLAI, 2000, p. 107).

Ao focar o lugar no mundo, encontramos seus novos significados por meio da consideração do cotidiano, do mundo vivido. A história do nosso tempo restitui a questão do lugar a uma posição central. Nesse caso, é apropriado dizermos que, com as tecnologias da informação e comunicação, todos os lugares são virtualmente mundiais. Recorda Santos que “cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais”. (SANTOS, 2010, p. 585). Para esse autor, a uma maior globalidade corresponde uma maior individualidade. Essa noção é realçada por Callai (2000), ao dizer que “as regras podem ser gerais, os interesses universais, mas concretamente se materializam em algum lugar específico. É o nível do local que traz em si o global, assim como o regional e o nacional” (CALLAI, 2000, p. 84). Nesse sentido, na Geografia escolar,

investigar, conhecer e compreender o lugar onde se vive possibilita entender o que acontece nesse espaço para além das condições naturais ou humanas. Para Callai (2000), o lugar como categoria de análise pressupõe que se vislumbre o espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia.

O que queremos destacar com a educação geográfica é a necessidade de, no ensino e na aprendizagem da Educação Básica, nos atentemos para as diferentes experiências que os jovens trazem do seu cotidiano. Essas experiências são espaciais, dos diferentes lugares em que vivem, dos diferentes imaginários geográficos, da sua cultura no atual contexto brasileiro, ou como afirma Cavalcanti (2011), essas diferenças têm várias explicações, podem resultar de diversos fatores tais como: classe social, gênero, raça, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, origem geográfica. O papel do ensino é mostrado por Cavalcanti (2011), quando identifica que

se a tarefa do ensino é a de tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno e, só se pode fazer isso se eles se tornarem objetos de seu interesse, é preciso dialogar constantemente com eles, perceber suas diferenças, suas representações, seus saberes (CAVALCANTI, 2001, p. 37).

Assim, no nosso ponto de vista, é importante investir no entendimento dos alunos sobre a contribuição da Geografia em sua vida, no seu espaço de vivência, na diversidade contida nesse espaço. Contudo, uma questão que Cavalcanti ressaltava nessa educação geográfica é “não perder de vista a importância desse conteúdo para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla, daí contemplando a diversidade da experiência dos homens na produção do espaço global e dos espaços locais”. (CAVALCANTI, 2011, p. 37).

Pensando numa questão metodológica para estudar os conteúdos geográficos, comungamos da mesma ideia de Callai, ao dizer que o que deve definir o estudo em Geografia é um problema, “referente a um assunto e não a um espaço delimitado. A problemática será situada em um determinado espaço que define a área a ser considerada e a sua localização no espaço produzido pelos homens” (CALLAI, 2003, p. 60). Por isso, a regionalização dos fenômenos tem a ver com o movimento da sociedade, com a relação entre os homens e a natureza. Então, o regional e o local são partes da realidade global que devem ser levados em consideração na educação geográfica.

É importante deixarmos claro que as discussões, sejam elas sociais, econômicas ou naturais (espaço físico), possibilitam a reflexão do lugar, mas não podem se esgotar aí, para não incorrermos nas explicações simplistas que não incorporam toda a análise necessária.

Também não se trata de trabalhar as escalas local, regional, nacional e global em círculos concêntricos; “é imprescindível que se supere a ideia dos círculos concêntricos, partindo do próximo e supostamente mais simples para o mais distante e que seria o mais complexo” (CALLAI, 2000, p. 108). Tendo em vista o que foi posto por essa autora, é imprescindível não trabalhar hierarquicamente do nível local ao mundial; ao contrário, deve-se fazer as devidas conexões entre as escalas local, regional, nacional e global.

Passamos a refletir sobre alguns aspectos voltados para o Norte de Minas com o intuito de pensar sobre o que pode ser estudado na formação do professor de Geografia e, consequentemente, na Educação Básica. Todavia, destacamos que ao tratarmos o conceito de lugar, estamos privilegiando nosso foco de pesquisa com a problemática que enfrentamos: considerando as dificuldades e os problemas do Norte de Minas, o currículo de formação de professores de Geografia da Unimontes tem conseguido formar profissionais conhecedores das questões locais e regionais? As características intrarregionais são consideradas na formação inicial dos professores?

3.6.1 O lugar norte-mineiro: revelando identidades

Buscamos, neste item, discutir o lugar norte mineiro em suas paisagens, identidades e desigualdades sociais e econômicas que coexistem. Podemos falar de paisagem como construção, um produto da apropriação e da transformação do ambiente em cultura. “Não é somente o conjunto de relações entre os objetos presentes em um dado lugar, mas é também a convergência de percepções subjetivas sobre os tais objetos e relações” (ALMEIDA, 2008, p. 49). A paisagem constitui-se, para essa autora, numa realidade complexa em que se mesclam natureza e cultura, objetividades e subjetividades. Entendemos ser pertinente nesse momento abordar brevemente as paisagens focadas nos sertões. Almeida (2008) alerta que em se tratando, geograficamente, “o termo sertão refere-se aos chamados sertões nordestinos – desde o norte de Minas Gerais, abrangendo os estados centrais do Nordeste até o Piauí – e ao sertão brasileiro considerando os estados de Minas Gerais, de Goiás, de Mato grosso do Sul e parte de Mato Grosso” (ALMEIDA, 2008, p. 49).

Como estudado por Dayrell (2000), as populações regionais classificam as diversas paisagens dos cerrados norte-mineiros em cerradão, gerais (categoria que contém as diversas formas de cerrado classificadas pelos botânicos), vazante (florestas galerias), veredas, barrancos (as matas das margens dos rios) e caatinga.

O antropólogo Costa (2005) destaca a multiplicidade de representações identitárias do homem sertanejo, como os geraizeiros, caatingueiros, vazanteiros, barranqueiros e chapadeiros. O autor assim explica:

Esses signos identitários que informam as especificidades das populações locais vinculam-se a algumas das diversas ecologias que compõem o bioma cerrados. Os geraizeiros, e chapadeiros encontram-se localizados nas faixas de cerrado. Os caatingueiros, por sua vez, residem na área onde existiu uma floresta de caatinga arbórea. Por fim, os vazanteiros estão situados nas áreas de vazantes dos rios existentes no território regional, sendo que, os habitantes das margens do rio São Francisco são denominados como barranqueiros. (COSTA, 2005, p. 299).

Lembramos que o Norte de Minas individualiza-se, também, pelos seus aspectos fisiográficos, ou seja, é uma zona de transição entre cerrado e caatinga. Contudo, o norte mineiro não distingue esses dois biomas, mas eles compreendem parte de uma totalidade ambiental (COSTA, 2005). Para esse autor, se a sociedade regional é compreendida como uma totalidade, então considerar os cerrados e a caatinga como distintos é cindir a sociedade regional em duas partes distintas.

Pensando no resultado do processo de ocupação e formação, o Norte de Minas “apresenta uma organização socioeconômica, política e cultural distinta, com uma identidade definível em relação às outras regiões do Estado e do país”. Essa autora assinala que o Norte de Minas foi estruturado a partir da atividade pecuária extensiva, um modo peculiar de vida estabelecido por relações com o ambiente e as populações fixando modos de comportamento dentro e entre localidades. “Alguns estudiosos regionais classificam essa maneira peculiar de vivência social como cultura sertaneja” (CARNEIRO, 2005, p. 100). No sertão norte mineiro,

Modos de interação ímpares, tipos de vestimentas e também culinária, constituem fatores cruciais no processo de afirmação e, também, de pertencimento ao lugar, pois a partir desses elementos culturais regionais torna-se possível o reconhecimento da identidade sertaneja que se vincula à sociedade norte mineira (LOPES, 2012, p. 356).

Os estudos elaborados por esse autor, dentre outros, identificam que

as práticas sertanejas realizadas ao longo do tempo constituíram-se em estratégias estabelecidas pelas gentes dos sertões para se organizarem e se estruturarem enquanto sociedade multicultural. As relações estabelecidas entre os membros dessa sociedade tornaram-se decisivas no processo de reprodução desses, pois os tipos aqui estabelecidos visam sempre o fortalecimento dos laços que estreitam as relações. São esses tipos de relações, parentesco, compadrio, amizades e irmandade fraterna que inicialmente constituíram e constituem essa sociedade e que ainda hoje,

permanecem fortes no processo de consolidação e afirmação das “gentes do sertão” (LOPES, 2012, p. 356).

No passado, o mundo do sertão foi deixado à margem, estigmatizado e, por conseguinte, deixando as sociedades que o habitavam invisíveis ou marginalizadas pela sociedade urbanizada, localizada, principalmente no litoral do país (LOPES, 2012). Mas Segundo Lopes, esse lugar passou a ser positivado:

Exemplos da positivação do sertão são os rodeios, as vaquejadas e a música sertaneja que chegaram às cidades e permitiram a elaboração de um novo olhar sobre o sertão. Nos dias atuais, os rodeios e as vaquejadas – até então vinculados apenas ao mundo rural – transformaram-se em verdadeiros espetáculos que atraem milhares de pessoas e movimentam as economias dos lugares onde são realizados. A música sertaneja, por sua vez, ganhou os rádios e chegou aos lares de milhões de brasileiros que desconheciam o universo sertanejo, trazendo assim, o mundo distante do sertão para o espaço da civilidade urbana (LOPES, 2012, p. 357).

Podemos dizer que tudo isso é um processo recente, que começou a ocorrer após o processo de urbanização do país “quando os migrantes rurais, chegando à cidade, começaram a afirmar e a construir a positividade do sertão, como informa Lopes (LOPES, 2012, p. 357). Para apreender o sertão norte-mineiro em sua totalidade, exige-se entrar na sua intimidade e compreendê-lo nas suas diferenças e peculiaridades. “Dessa forma, o sentimento de pertencimento que a sociedade sertaneja afirma torna-se instrumento de luta, não apenas política, mas também de resgate da importância renegada a essa gente que contribuiu para a consolidação e afirmação do estado de Minas Gerais” (LOPES, 2012, p. 360).

Em nossa compreensão, uma identidade quando vinculada às gentes do lugar pode constituir-se em importante preceito discursivo que possibilita às pessoas do lugar expressarem seus ideais e angústias de uma sociedade estigmatizada, pelos de fora, como periférica e marginalizada.

As desigualdades sociais e econômicas coexistem, podendo identificar-se simultaneamente: “muita pobreza e nichos de riqueza, modernidade e tradicionalismo, produção e escassez, discursos e realidade” (PEREIRA, 2007, p. 95). Essa autora ressalta que o Norte de Minas caracteriza-se pela ocorrência cíclica da seca, baixo dinamismo econômico na maioria dos municípios e precárias condições de vida da maior parte da população.

Pereira (2007) acrescenta que, do ponto de vista econômico, as atividades predominantes na maior parte dos municípios do Norte de Minas são aquelas ligadas ao setor primário, como a agricultura de subsistência, silvicultura e pecuária de corte. Os nichos de modernização estão presentes na fruticultura irrigada nos municípios de Jaíba, Janaúba,

Pirapora e algumas fazendas de pecuária melhorada. Já em outros municípios como Montes Claros, Bocaiúva, Pirapora, Várzea da Palma e Capitão Enéas são desenvolvidas atividades industriais, tais como a metalurgia, produtos alimentares, têxtil e química. No setor terciário, Montes Claros se destaca como cidade polo, com um comércio dinâmico, serviços de saúde especializados e ensino superior. Nesse caso, a economia regional não é homogênea; possui contrastes importantes entre setores econômicos e entre os municípios.

Uma das características que mais marca o Norte de Minas, na opinião de Pereira (2007), é a desigualdade na distribuição de renda. Ela constata que o Norte de Minas apresenta “graves problemas de natureza socioeconômica que, mesmo sendo foco de políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento, não conseguiu superar sua condição de periferia no contexto estadual” (PEREIRA, 2007, p. 129). Os estudos realizados por essa autora comprovam, ainda, que o Norte de Minas “caracteriza-se como um espaço onde prevalecem baixas condições urbanas, de organização produtiva, de competitividade e de infraestrutura em quase todos os municípios” (PEREIRA, 2007, p. 285).

As pequenas cidades possuem relação direta com atividades rurais e forte dependência do poder público em todas as suas esferas. Tais cidades se caracterizam pela pequena oferta de serviços ligados à saúde, à educação e à segurança; baixa articulação com as cidades do entorno; atividades econômicas quase nulas. Esses municípios têm forte relação de dependência com o maior centro urbano da região, que é a cidade de Montes Claros. Pereira (2007) pondera que é necessária maior participação da sociedade civil na gestão municipal para a melhoria dos sistemas de planejamento e administração. Contudo, defende que, para maior participação, a população tem de estar bem informada do seu papel e tal fato ainda não é uma realidade.

Passamos a falar de uma educação escolar que leve em consideração o contexto do lugar de vivência dos alunos com seu papel sócio-político, cultural e ecológico. Assim, parcelas do espaço geográfico com as quais cada indivíduo se relaciona e interage compõem seu lugar. Além do mais, o lugar também se associa ao sentimento de pertencer a determinado espaço, de identificação pessoal com uma dada área.

É importante permitir reflexões no que tange a uma educação geográfica que incorporem a cultura norte-mineira, a cultura nacional e a cultura global; que considerem as dificuldades e os problemas do Norte de Minas. Acreditamos que um ensino contextualizado é o meio mais viável para transformar a sociedade.

Nossas discussões apontam para um ensino da Geografia escolar que passa a assumir um caráter contextual, no qual se aprende mais do que conteúdos relativos a um currículo

rígido e específico, constituído por matérias despidas de significação sócio-cultural. Ao contrário, pensamos uma educação da vida, voltada para a dimensão em que a pessoa humana está inserida, respeitando os aspectos culturais, uma educação escolar que respeita as características e necessidades específicas do aluno no seu espaço de vivência, valorizando sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

No entanto, estamos cientes das dificuldades e desafios da concretização de uma educação geográfica que dê conta de se situar no contexto espacial e social em que se vive, no nosso caso, o Norte de Minas. Mas acreditamos que seja possível a prática de uma política de educação que reflita as diferentes experiências norte-mineiras em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. Essas, concebidas como problemas e potencialidades, visando à compreensão de suas inter-relações e determinações e, ao mesmo tempo, considerando o papel e as características das diversas culturas e agentes sociais envolvidos, localizados num tempo e num espaço específicos.

Entendemos que na licenciatura é necessário ampliar a formação teórico-prática dos futuros profissionais da Educação Básica para entendimento dos aspectos culturais na perspectiva de sua complexidade e diversidade. Assim poderão atuar com competência. Nesse sentido, justifica promover a formação de educadores que atuarão por meio dos saberes que constroem; que sejam capazes de aplicar esse saber de forma responsável em suas relações entre a escola e a sociedade, sem perder de vista a interface e as implicações do mundo globalizado. A nosso ver, as peculiaridades e as urgências apresentadas no Norte de Minas constituem-se, não como uma vertente imobilizadora, determinista de manutenção da situação atual, mas como impulsionadoras de inúmeras possibilidades de ações que, bem planejadas, organizadas e executadas, possam efetuar reais e profundas mudanças no nosso lugar de vivência. É preciso que a educação geográfica desempenhe um papel estratégico no processo de ensino; que possa garantir o protagonismo das comunidades norte mineiras. É esse o sentido de nossa proposta, a razão de nossa preocupação com a formação do professor de Geografia.

4 SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: a interação dos diversos fatores explicativos

Os saberes e práticas docentes e a identidade profissional constituíram-se nos subsídios teórico-metodológicos utilizados nesta pesquisa; eles possibilitaram realizar uma análise da dimensão da formação inicial e da profissão docente na medida em que valorizaram as experiências, os saberes e as representações dos professores sujeitos desta pesquisa, considerando a relação teoria e prática.

Passamos a apresentar os resultados e discussões decorrentes dos registros nos questionários e das sessões dos grupos focais apresentadas pelos professores sujeitos formados no PPPLG (2002). Cada participante da pesquisa respondeu inicialmente um questionário com questões pessoais da formação inicial e profissional; posteriormente, cinco (05) deles participaram das sessões grupais. Os resultados da pesquisa de campo foram sintetizados em três categorias de análise, que nos permitiram identificar elementos que compõem o repertório de conhecimentos e práticas que podem ser observados nos discursos desses sujeitos: percurso de formação inicial em Geografia; atuação profissional e os reflexos da licenciatura; Ensino de Geografia e ação docente sobre o conceito de lugar.

A metodologia de análise de conteúdo (MORAES, 1999) permitiu dar sentido à investigação, articulando o conhecimento teórico com os elementos emergentes do contexto investigado. Reinterpretamos as informações obtendo nova compreensão de seus significados num nível além de uma leitura comum. Como exposto no capítulo anterior, consideramos o Norte de Minas Gerais como um lugar a partir da identidade que os norte-mineiros têm com seu espaço de vivência. Dessa forma, é importante estudar o conceito de lugar na Geografia escolar e sua conexão com o mundo, pois permite refletir qual o significado desse espaço na vida das pessoas, resultado de toda uma vida que ali existe, de um contexto, de uma realidade. Foi baseando-nos nessa concepção que nossa abordagem se organizou.

4.1 Percurso da formação inicial docente em Geografia

A partir das informações dos professores sujeitos (PS) de nossa pesquisa, conhecemos a história de sua formação inicial e as influências que os trouxeram para a profissão docente na Educação Básica, sobretudo, a pública.

Solicitamos a esses professores que falassem sobre os reflexos que a licenciatura trouxe para sua formação docente. Eles avaliam que, de maneira geral, a formação inicial foi de boa qualidade, como afirma o Professor Sujeito – PS26 “*A minha formação, vamos dizer que foi boa*” (GRUPO FOCAL, 2012). Contudo, ao longo das sessões do grupo focal e das respostas dos questionários, esses professores criticam o distanciamento entre as diversas teorias estudadas nas disciplinas e a prática profissional na sala de aula da Educação Básica. Neste aspecto, PS26 aponta que

[...] para o cargo em que atuo, sinto muita dificuldade. O que eu aprendi na universidade não reflete a realidade que vivo hoje na escola, as disciplinas, geralmente, não batem. Por exemplo, hoje eu tenho certa dificuldade para ensinar pedologia na escola, formação dos solos, por conta da formação que eu tive que não foi bom, o suficiente, para eu expor de forma mais clara para os alunos. Faltaram professores mais bem preparados para aquilo que eles ensinavam. Foram poucos os professores que nos davam segurança com relação ao domínio do conteúdo, por completo. Na relação com a disciplina, às vezes o professor sabia demais uma matéria, mas lecionava outra. Havia um professor que dominava pedologia, mas trabalhava climatologia, questionávamos e as reclamações não serviam para nada. Tivemos que nos virar para poder passar e aprender alguma coisa (GRUPO FOCAL, 2012).

Podemos notar como afirma PS12, que

a formação inicial é com certeza importante. Ela traz o direcionamento, mas comigo, os reflexos foram muito incipientes, principalmente quando entramos em uma sala de aula e deparamos com aquele mundo completamente diferente daquele que vivenciamos na faculdade, que é muito linear, tudo muito certinho [...]. Então, eu penso que faltou muita coisa. E, talvez não podemos nem falar dos professores, pois, talvez faltasse a eles também [...] (GRUPO FOCAL, 2012).

PS26 diz que foram poucos os professores que apresentavam domínio do conteúdo por completo, o que para nós, representa um equívoco, não vemos como dominar o conhecimento de uma disciplina por completo, pois, estamos em constante aprendizado. Mas, acreditamos que conhecer profundamente a ciência que escolhemos para trabalhar é sem sombra de dúvida importante, nesse ponto, concordamos com PS26.

A ideia tradicional de currículo nos induz a pensar que o profissional é formado na universidade e deve sair de lá pronto, com toda a competência necessária para enfrentar o mundo do trabalho. Em nosso entendimento, não existe um modelo ideal que forme o profissional docente para sair pronto da instituição universitária e adequar a condição docente a seu trabalho nas escolas de Educação Básica.

Contudo, os parâmetros de formação devem propiciar durante o curso de licenciatura a construção de um diálogo reflexivo e atento entre realidade e possibilidades nas escolas. O depoimento de PS12 revela o distanciamento entre os modelos de licenciatura, que é “*muito linear, tudo muito certinho*”, e a realidade enfrentada pelos professores nas escolas. Para PS14, a orientação para o exercício da docência poderia ser melhor encaminhada:

É claro que os conhecimentos científicos contribuem para adaptar a realidade do ensino da educação. [...] a universidade não ofereceu em algumas áreas subsídios para que exercêssemos o trabalho de maneira correta, de maneira mais clara. O que foi perceptível também é a forma de trabalho dos docentes que não mostrava de maneira clara, muitos dos conceitos e teorias. Deixavam os alunos com muitas dúvidas de como seria o mercado de trabalho, e até de como agir dentro da própria escola do ensino básico. [...] eu, como graduado, senti que deixou a desejar esse processo das relações entre universidade e escola de ensino básico. Poderia ser algo mais profissional, um trabalho que mostrasse para o aluno, como funciona o processo [...] o lado real, de como funciona o sistema, [...] talvez seja pesado o que eu vou falar aqui, mas, em termos de conhecimento não traz muito encanto, não me trouxe encanto e principalmente, quando estamos na realidade que isso é mais perceptível [...] (GRUPO FOCAL, 2012).

É perceptível nos depoimentos dos professores sujeitos que, durante a licenciatura, os assuntos voltados para a formação, tais como a docência e a condição docente poderiam ser trabalhados de forma a proporcionar melhor entendimento do conteúdo/ metodologia, teoria/prática, ideais da formação do professor e realidade da Educação Básica. Os depoimentos dizem que essas questões foram abordadas, mas de forma insuficiente para a atuação profissional. Ressaltam o lado real enfrentado nas escolas, enfatizando ser diferente do que viram na universidade. Algumas questões precisam ser pensadas nessa direção. Há um conjunto de leis e normas que estabelecem o Curso de Geografia.

A partir de suas especificidades, cada professor formador vai tentar executá-las. Contudo, cada um de nós tem um lugar de cultura, um posicionamento ideológico que às vezes diferencia nossos posicionamentos. Então, o modo como cada professor dialoga com o sistema discursivo dessas leis e normas pode implicar nos resultados de cada disciplina. Existem atividades que o professor em sua prática pedagógica pode desenvolver e outras que não pode. Um exemplo dessa questão é que o sistema educacional apresenta, às vezes, determinadas diretrizes em termos teóricos legais que devem ser seguidas pelas instituições, mas, em termos infraestruturais, ele não oferece condições para o desenvolvimento das ações dos professores nos cursos. Uma dessas ações é que em muitas universidades não há laboratórios adequados para que o professor possa trabalhar. Essa é uma realidade enfrentada nas licenciaturas, o que interfere numa formação de melhor qualidade.

Então, uma coisa é o que esses documentos dizem, outra coisa é como os professores formadores assumem o que está dito nos documentos e executam, e como a universidade dispõe de infraestrutura para fazer valer aquilo que o documento está dizendo. São questões que influenciam na atuação do professor e que resultam na qualidade do ensino.

Por outro lado, esse fato de o professor sujeito cobrar, durante a licenciatura, saber mais como as escolas funcionam, deixa claro que ainda há um fosso, uma dissociação muito grande entre a universidade e a educação básica que somente o estágio supervisionado não será capaz de resolver.

Na formação inicial do professor é preciso ter

[...] uma visão crítica das estruturas escolares, da organização dos tempos, espaços e, sobretudo, do seu trabalho, das lógicas estruturantes e dos valores que por séculos o legitimam. Conhecer melhor para desconstruir a engrenagem desqualificadora em que se enreda sua condição e trabalho docente (ARROYO, 2007, p. 200).

Essa visão, em nossa opinião, seria um dos saberes mais formadores para esses professores sujeitos, pois permitiria compreender e criticar a distância entre o protótipo de docente idealizado construído por meio das políticas e diretrizes da educação, as formas cotidianas de viver a docência e o trabalho docente real. Acreditamos que somente as atividades de estágio não permitem essa compreensão; é necessário mais envolvimento de todas as disciplinas do curso nas questões relativas ao trabalho docente. É preciso construir na licenciatura conhecimentos mais aprofundados sobre a docência para a qual os futuros professores se preparam e, aos poucos, “ir construindo, em um diálogo atento entre realidades e ideais, os parâmetros de formação” (ARROYO, 2007, p. 194). Este seria o papel da licenciatura.

O professor sujeito PS1 assinala: “Vejo, hoje, que o conteúdo que aprendemos na faculdade está voltado mais para o bacharelado do que para a licenciatura. É necessário que, dentro de cada disciplina, os professores formadores nos orientem como devemos trabalhar o conteúdo na Educação Básica” (QUESTIONÁRIO, 2011).

Um equívoco apresentado nos depoimentos de alguns professores sujeitos diz respeito ao termo utilizado “faculdade”. No nosso caso, temos uma universidade constituída por centros, não temos faculdades. Seu depoimento diz respeito à dicotomia entre o bacharel e o licenciado, questão que, no nosso ponto de vista, não é um caso específico da Unimontes. Como professora no Curso Licenciatura em Geografia das disciplinas Prática de Formação e Estágio Curricular Supervisionado, acompanho essa discussão entre professores e alunos, o que nos possibilita entender que, de fato, nesse caso há uma lacuna que precisa ser resolvida. Pereira destaca essa questão dizendo que se trata “de uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume por sua vez, um papel secundário”. (PEREIRA, 1999, p. 113).

Um equívoco desse modelo consiste em acreditar que, para ser bom professor, basta o domínio do conteúdo da área do conhecimento específico que vai ensinar o que é entendido como “porta” para o domínio de algumas técnicas de ensino. Em muitos casos, há uma estrutura curricular que enfatiza mais a área do técnico (bacharel) do que uma formação profissional docente. Contudo, não há dúvidas de que determinadas disciplinas são comuns

tanto ao bacharel quanto ao licenciado, mas a licenciatura deve focar na preparação dos futuros professores para o exercício de sua profissão. Entendemos que na formação do professor de Geografia há elementos que são gerais para qualquer profissional que vá trabalhar com a área, isto é, deve ter a mesma formação básica no sentido de conhecer a história da ciência, inclusive a questão metodológica da disciplina que escolheu como profissão.

PS6 diz que precisou redimensionar os conteúdos para serem ensinados na Educação Básica, pois a licenciatura nem sempre direcionou os conhecimentos para o Ensino Fundamental e Médio:

[...] vi também que precisei redimensionar um pouco os conhecimentos que eu aprendi. Você precisa modificar até os termos que você utiliza. Na faculdade, utilizam-se muitos termos técnicos e científicos e quando vai trabalhar com Ensino Fundamental, você praticamente tem que simplificar o ensino da Geografia para que os meninos possam absorver esses conhecimentos. Existe também certa diferença entre o que você aprende na faculdade que é um pouco mais carregado em relação ao que vem nos livros didáticos e também nos CBC. Então, realmente, temos que fazer essa readaptação, esse redirecionamento na escola e, praticamente sozinho, sem muito apoio. Mas, volto a dizer que é muito importante a formação inicial (GRUPO FOCAL, 2012).

PS6 deixa claro que o conhecimento aprendido na graduação precisou passar por um processo de transformação, de ressignificação, para ser ensinado a seus alunos. Deixa transparecer a ideia de que a universidade tem que estabelecer os conteúdos a serem ensinados na Educação Básica. A real adaptação dos conteúdos a serem ensinados nos níveis Fundamental e Médio deve ser feita pelo professor desse segmento de ensino, no contato com a realidade com a qual ele trabalha; isso faz parte do processo da profissionalização; é de sua responsabilidade, o que de fato só se aprende fazendo.

Sobre a questão dos termos técnicos e científicos utilizados na universidade, apresentados no depoimento, é preciso deixar claro que o ensino das disciplinas específicas precisa ser discutido na licenciatura em nível acadêmico mais aprofundado; não há dúvidas de que a apropriação dos conteúdos científicos pelos licenciandos é de suma importância. Contudo, não é o caso de simplificar o ensino da Geografia escolar; é preciso aprender mais para ensinar de modo mais simples. Os termos técnicos da ciência geográfica devem ser utilizados pelos alunos da Educação Básica, mas devidamente adequados ao contexto escolar, sem prejuízo para o aprendizado desse saber. Para isso, os professores tanto da universidade quanto da Educação Básica, devem se apoiar nas perspectivas epistemológicas, nos métodos, pensar nos atributos e finalidades dessa ciência, nos temas a serem desenvolvidos, dentre outros.

PS6 fala sobre os determinadores discursivos do ensino, tais como o CBC e o livro didático; instrumentos com regras e formas estabelecidas para o ensino fundamental e médio. Nesse caso, algumas adaptações entre esses determinadores e os conteúdos dos programas de ensino devem ser feitas e é papel do professor nas escolas de Educação Básica fazê-las, através de atividades e projetos cuja iniciativa compete ao profissional.

Não podemos deixar de enfatizar a necessidade de na licenciatura distinguir, o que é realmente fundamental à educação geográfica, ou seja, uma reflexão e orientação da Geografia enquanto ciência para a Geografia escolar a ser ensinada e isso é de responsabilidade de todos os professores formadores de outros professores, nos cursos de licenciatura. No nosso modo de pensar, a formação inicial deve oferecer maior associação da teoria/prática e direcionamento dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica para que os futuros professores saibam adaptá-los, selecioná-los e exercer a profissão docente com mais segurança.

Ao pensar no perfil do profissional a ser formado, entendemos, sem sombra de dúvida, que deve ser “um perfil que domine os conhecimentos, as artes, e sensibilizado para tarefas bem mais complexas do que o tradicional magistério” (ARROYO, 2007, p. 204). Fica evidenciado por parte dos professores sujeitos o distanciamento da discussão teórica com os aspectos mais práticos da profissão docente, que remetem à atuação profissional.

Dando prosseguimento às análises, embora os professores sujeitos enfatizem que maioria dos professores formadores do PPPLG (2002) apresentasse bom domínio de conteúdo, deixam em evidência mais uma vez o problema da especialização na disciplina, como apontou PS26 anteriormente: “*Na relação com a disciplina, às vezes o professor sabia demais uma matéria, mas lecionava outra. Havia um professor que dominava pedologia, mas trabalhava climatologia [...]*”. Outros professores sujeitos assim entendem:

PS13 *A maioria demonstrava domínio de conteúdo* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS16 *A maioria tinha um bom domínio de conteúdo. Alguns pareciam encontrar certa dificuldade, talvez por não serem especializados na área* (QUESTIONÁRIO, 2011).

O fato de nem todos os professores trabalharem com as disciplinas de sua área específica é um problema na universidade, como pode ser percebido nos depoimentos a seguir:

PS9 *Alguns professores lecionaram várias disciplinas, muitas vezes, não sendo formados naquele conteúdo em que trabalhavam. Este fato fez com que o conteúdo não fosse passado com eficácia* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS16 *Alguns não eram especializados na área da disciplina ministrada e, com certeza, isso influenciava no domínio de conteúdo* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS22 *Muitos professores não eram habilitados para atuarem com algumas disciplinas, lecionavam em áreas afins* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS6 *No geral tinham domínio do conteúdo, mas havia professores que eram “obrigados” a lecionar disciplinas que não gostavam. Neste caso, era um fracasso* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS23 *Infelizmente, os professores não tinham linha de trabalho específico daquela disciplina, no entanto, em geral, percebia-se que a maioria se esforçava para realizar um bom trabalho. Mas, também havia professores especializados em uma área, mas, estavam dando aula de outra, mesmo tendo a disciplina em que tal era especialista. Isso pode ser mais bem analisado para um melhor aprendizado. Logicamente a defasagem de especialistas é grande e, por isso, acontecia desse modo. As regras do estado também não ajudam muito* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS1 *Possuíam formação específica, mas os professores que tinham outra formação tinham dificuldade de passar o conteúdo* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS10 *Alguns professores confessaram que não estavam preparados para trabalhar determinada disciplina* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS13 *Pelo que lembro, a maioria tinha formação em áreas afins. Específica, para a disciplina, nem todos tinham* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS12 [...] *era notório que alguns professores não possuíam o domínio do conteúdo* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS8 *Foi percebido que professores especialistas em determinada área não foram bem aproveitados para tal disciplina. Talvez por questões hierárquicas de Departamento. Mas a maioria o fez com compromisso independente das dificuldades de formação/conteúdo* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS25 [...] *nem todos lecionavam a disciplina específica de sua formação, deixando a desejar o conteúdo ministrado* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS7 *Alguns professores deixavam a desejar, pois, mesmo com toda a formação, não tinham completo domínio de algumas disciplinas por eles lecionadas* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS15 *Em alguns casos (algumas disciplinas) fomos prejudicados, mas na maioria das disciplinas tivemos um bom aproveitamento* (QUESTIONÁRIO, 2011).

Uma questão que acontece nos cursos de Graduação da Unimontes é que nem sempre todos os professores formadores conseguem vincular-se no semestre letivo às disciplinas de sua área de conhecimento e pesquisa. Quanto aos critérios legais, há uma lei que rege inclusive a distribuição de encargos didáticos.

No Título I, Capítulo III Art.4º do Regimento Geral da Unimontes, consta que “A universidade, como um todo orgânico, é constituída por centros, no conjunto de seus departamentos e pelos órgãos suplementares”. O Curso de Geografia pertence ao Centro de Ciências Humanas e ao Departamento de Geociências que, conforme o Art. 57 do Regimento Geral, “compõem-se dos professores das disciplinas afins, além da representação discente na forma da lei” (UNIMONTES, 1999, p. 01).

A forma como a Unimontes distribui seus encargos didáticos nem sempre é pensada para garantir que o especialista numa determinada área trabalhe com aquela disciplina. Um procedimento para distribuição de encargos didáticos, pode ser observado na Resolução nº 14 – CEPEX, 2013, Capítulo IV: Dos Procedimentos para Vinculação dos Encargos Didáticos:

Art. 10 Na distribuição de encargos didáticos, realizada pelos Departamentos, deverão ser observados os seguintes critérios legais, na seguinte ordem:

I. Docente nomeado por concurso público ou efetivado por norma legal anterior à LC nº. 100/2007;

II. Docente efetivado nos termos dos incisos I do art. 7º da LC nº 100 /2007;

III. Docente efetivado nos termos dos incisos IV e V do art. 7º da LC nº 100 /2007.

§ 1º Na aplicação do disposto no caput deste artigo, deverá ser observada a seguinte ordem de prioridade:

I. O posicionamento na carreira, de acordo com os seguintes níveis: VII, VI, V, IV, III, II e I, observada e respeitada a vinculação departamental;

II. Maior tempo de efetivo exercício como docente da Unimontes;

III. Maior idade.

Ao seguir os critérios legais, na ordem de prioridade, nem sempre todos os professores formadores podem se vincular à sua disciplina de formação específica, até porque grande parte deles é efetivada pela L nº.100/2007 ou designada. Mas esse “legalismo” acaba por influenciar nos problemas que o curso enfrenta no decorrer de um período de formação de determinada turma, fato que pode ser observado nos depoimentos dos professores sujeitos, como afirma PS6: [...] *havia professores que eram “obrigados” a lecionar disciplinas que não gostavam. Neste caso, era um fracasso* (QUESTIONÁRIO, 2011). Nesse caso, o legalismo está à frente da qualidade da formação. Não é o caso de não se usar os dispositivos legais, mas há momentos em que o bom senso também funciona, pois os princípios legais vão estrangulando a qualidade do processo de produção do conhecimento. Entendemos que esse fato pode ocasionar alguns problemas, em se tratando da formação específica para a disciplina lecionada. Cabe à universidade repensar o modo como distribui os encargos didáticos.

Uma ideia presente nos depoimentos dos professores sujeitos, que não podemos deixar de enfatizar, é o ensino como transmissão de conhecimento. A expressão “como transmitir o conteúdo” ou palavras como repassar, transferir, levar o conteúdo podem ser observadas, como no depoimento de PS1, ao dizer que os professores formadores da universidade que não possuíam formação específica “*tinham dificuldade de **passar** o conteúdo* (QUESTIONÁRIO, 2011 – Grifos nossos) ou como diz PS20: “*existe o professor especializado em uma determinada área que não consegue **passar, envolver e transmitir** o conteúdo para o aluno*” (QUESTIONÁRIO, 2011 – Grifos nossos)

O conhecimento é construído na mediação; o professor medeia o conhecimento; não é repassador dele. Para isso é preciso colocar em confronto o saber do acadêmico com o saber do professor e o saber científico expresso nas teorias. Essa mediação deve acontecer de forma reflexiva, nas discussões entre alunos e professores de qualquer nível de ensino.

Na visão tradicional de ensinar, o professor é um repassador de conhecimentos, detentor de um saber; a ele é atribuindo o poder para tal. Ao mesmo tempo em que atribuem a ele o poder do conhecimento, também atribuem a ele causa do fracasso. Se ele tem o poder e não sabe fazer com que os alunos aprendam, então pode-se dizer que ele é o problema no processo ensino-aprendizagem.

Algumas questões nos chamaram a atenção nos depoimentos. Uma delas está relacionada ao fato de PS10 dizer que *“alguns professores confessaram que não estavam preparados para trabalhar determinada disciplina”* (QUESTIONÁRIO, 2011). No nosso entendimento, alguns professores formadores, por não trabalharem com a disciplina específica de sua formação e por não terem familiaridade com os conteúdos, confessam essa dificuldade porque à medida que expõem o assunto, ele se alivia do peso de não ter essa formação. É como uma justificativa para um trabalho que ele prevê que poderá não ser de qualidade.

Outra questão se refere ao domínio completo do conteúdo, como afirma PS7 ao mencionar sobre os professores formadores: *“[...] mesmo com toda a formação, não tinham completo domínio de algumas disciplinas por eles lecionadas”* (QUESTIONÁRIO, 2011). Entendemos que dominar o conteúdo da disciplina que trabalha é necessário a qualquer professor; se ele não tem esse domínio do conteúdo, isso pode ter a ver com a precariedade da formação dele. Mas, no nosso ponto de vista, ter domínio completo é uma visão absolutizada de que o sujeito tem conhecimento total, acabado e isso, é impossível, pois não esgotamos o conhecimento sobre alguma coisa, temos sempre algo a aprender.

PS20 avalia o domínio de conteúdos por parte dos professores da licenciatura de duas formas:

PS20 *O domínio de conteúdo pelo professor da graduação pode ser avaliado de duas formas: 1ª forma - tem o professor especializado em uma determinada área (que trabalha perfeitamente o conteúdo) e, mesmo quando trabalha com disciplina diferente da área de formação, por meio do empenho e compromisso, desenvolve também um bom trabalho. 2ª forma - existe o professor especializado em uma determinada área que não consegue passar, envolver e transmitir o conteúdo para o aluno, e, quando trabalha com uma disciplina diferente da sua área de formação, é que não consegue mesmo trabalhar o conteúdo. Na minha época, consegui enxergar esses dois tipos de professores que, no final, contribuem com a má qualidade do curso em determinadas áreas* (QUESTIONÁRIO, 2011 – Grifos nossos).

No caso apontado, talvez a primeira forma seja o perfil de professor mais adequado, pois está evidenciado que ele pode não ter formação específica na disciplina, mas desenvolve bem seu trabalho. A segunda forma deixa a desejar em todos os quesitos, inclusive na área em que ele é especialista. Contudo, é preciso ressaltar que, mesmo o professor formador sendo especialista na área, não significa que ele seja bom professor didaticamente, que tenha domínio do processo ensino-aprendizagem, para que os alunos possam aprender alguma coisa. Pode ser que haja um professor não especialista na área, mas que seja bom no domínio da didática.

A partir dos depoimentos dos professores sujeitos, podemos salientar que o professor formador, ao lecionar uma disciplina fora de sua área específica de formação, de certo modo, pode deixar a desejar em relação ao conteúdo. Embora ele se prepare para ministrar o conteúdo, não é a mesma coisa como trabalhar com sua área de pesquisa, que é de seu domínio, faz parte de seu labor diário. Entendemos que, para o próprio professor formador é desestimulante trabalhar com uma área diferente de sua formação e, por isso mesmo, o conteúdo/a metodologia por ele empregados podem deixar a desejar.

Um segundo fator que percebemos nos depoimentos relaciona-se às estratégias de ensino inadequadas para ministrar as disciplinas:

PS7 [...] o que deixava a desejar ficava por conta da didática utilizada por alguns professores.

PS12 *Alguns professores tinham, sim, o compromisso com o conteúdo, outros, não. Prova disso eram os intermináveis resumos de quase um livro inteiro em uma manhã, o professor apenas nos dava um bom dia e a tarefa que já era esperada. Talvez essa atitude fosse pela formação que não era específica* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS10 *Alguns demonstraram grande domínio de conteúdo. Outros, no entanto, mostraram que não conseguem trabalhar sem seu recurso didático – **retroprojektor, data show, entre outros*** (QUESTIONÁRIO, 2011 – Grifos nossos).

O compromisso com o conteúdo citado por PS12 é importante, mas não é somente isso que garante o domínio da didática e a qualidade do ensino. É preciso pensar a relação entre o desenvolvimento de uma aula e as tecnologias da informação e comunicação; até que ponto sua utilização em sala de aula garante a qualidade do ensino. Essa questão esbarra na habilidade do professor formador da licenciatura ensinar como se ensina. Às vezes, falta a nós professores a consciência de pensar como se aprende. Nesse caso, cabe questionarmos qual é a concepção que o professor formador da licenciatura tem de ensino-aprendizagem? Quem

formou os formadores e sob qual concepção de ensino e de Geografia? Essas e outras questões nos indicam caminhos investigativos para a licenciatura.

É preciso pensarmos que a prática docente não pode ser guiada por uma racionalidade técnica, ou seja, não basta ensinar os conteúdos e as técnicas para ensiná-los. Sabemos da importância da subjetividade do professor formador no desenvolvimento do seu trabalho; cada um tem seu jeito, sua maneira de ensinar. Mas é preciso buscar atividades pedagógicas que sejam mais eficientes e mais eficazes para colaborar com a aprendizagem dos acadêmicos e melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura. Masetto (2001) aponta que o trabalho docente

muitas vezes pode nos parecer relativamente fácil porque o encaramos como uma oportunidade de comunicar aos outros nossos conhecimentos e experiências – merece séria revisão quando nos damos conta de que hoje a qualidade da formação profissional exige muito mais de nossos alunos que apenas uma reprodução das informações que eles receberam em aula (MASETTO, 2001, p. 84).

Concordamos com esse autor. As aulas na universidade devem possibilitar aos alunos aprenderem a reconstruir o conhecimento, a fazer investigação, a socializar esses conhecimentos, “a descobrir um significado pessoal e próprio para o que estão aprendendo, a relacionar novas informações com o conhecimento que já possuem, com as novas exigências do exercício de sua profissão, com as necessidades atuais da sociedade onde vão trabalhar” (MASETTO, 2001, p. 84). Para esse autor, a sala de aula é espaço e tempo em que os sujeitos de um processo de aprendizagem (alunos e professores) se encontram para realizar várias ações e interações. Exigem integração de teoria e prática, são cheias de imprevistos, exigem inter-relação de disciplinas e especialidades, desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, atitudes de ética, política e cidadania. Devem ser mais motivadores para a aprendizagem e mais instigantes para o exercício da docência.

4.1.1 Relação entre os saberes disciplinares e pedagógicos

A articulação entre os conhecimentos próprios de cada área (conhecimentos disciplinares) e os conhecimentos pedagógicos adquiridos na universidade devem converter-se em matéria de ensino a ser trabalhada na Educação Básica, mobilizando os saberes dos professores. PS12 esclarece que

o conhecimento pedagógico, pelo menos no momento em que estive na faculdade, em nenhuma das vezes esteve relacionado com as outras disciplinas; eu penso que deveria ter este momento, mas infelizmente nós não tivemos, inclusive quando nós estávamos no estágio, tivemos que recorrer à professora de outros períodos para poder nos auxiliar. É claro que não é falando mal do professor [de estágio], mas ela não nos deu este auxílio. Então, não teve nenhuma relação entre o conhecimento pedagógico com as disciplinas, pelo menos em minha turma não. Cada disciplina trabalhava o seu conteúdo independente das outras, isoladas. Em nenhum momento houve essa junção (GRUPO FOCAL, 2012).

A questão apresentada por PS12 – Cada disciplina específica do curso trabalhada de forma isolada, sem associação com as disciplinas pedagógicas – vai ao encontro das teorias por nós discutidas anteriormente. Concordamos com Silva (2007) que a articulação das disciplinas específicas com as de formação pedagógica,

privilegia o tratamento dos conhecimentos teórico-práticos do campo da educação e do ensino, de modo que no processo formativo do futuro professor sejam assegurados conhecimentos que conduzam à compreensão da educação e da escola, sua função social e política, à análise da realidade e ao domínio dos conhecimentos no campo da didática e das metodologias de ensino (SILVA, 2007, p. 68).

Essa relação é importante, mas os depoimentos dos professores sujeitos revelam que durante a graduação não houve essa associação entre as disciplinas específicas e pedagógicas, ou seja, o saber pedagógico apresentou-se apartado do saber específico da área de formação.

Quando PS12 enfatiza: “inclusive quando nós estávamos no estágio, tivemos que recorrer à professora de outros períodos para poder nos auxiliar”, entendemos que a responsabilidade de orientá-los em caso de dúvidas sobre os conteúdos para realizarem o estágio é de todos os professores da licenciatura e não somente dos professores de estágio. Mas pensamos, também, que os professores de estágio devem conhecer o básico de todas as disciplinas para realizar essa orientação.

PS6 também comenta esse distanciamento das disciplinas específicas do curso, trabalhadas de forma isolada, sem associação com as disciplinas pedagógicas:

PS6 Eu também não consegui perceber essa relação, acho inclusive que por serem departamentos diferentes, me parece que práticas pedagógicas não são do departamento de Geociências, então eu acho que acaba não havendo essa interação. A professora de prática de ensino era uma professora muito boa em termos de prática, de ensinar essa questão de didática em sala de aula, explicava como funcionava todo o processo; ela falava sobre as questões de violência, tudo que ocorre em sala de aula, ela soube nos repassar, porém não havia essa relação com o conteúdo específico da Geografia. Aí volta na questão, quando você entra na sala de aula, você tem que fazer essa reorganização, readaptação pra poder juntar essa parte pedagógica com os conhecimentos de Geografia, porque na faculdade, realmente são duas coisas completamente distintas (GRUPO FOCAL, 2012).

Esses depoimentos nos levam a crer que pode não ter acontecido articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos na formação dos professores sujeitos. PS6 afirma que “por serem departamentos diferentes, me parece que práticas pedagógicas não são do

departamento de Geociências” (QUESTIONÁRIO, 2011). Na Unimontes, as disciplinas pedagógicas estão distribuídas em vários departamentos, tais como o de Educação; Estágios e Práticas Escolares; Métodos e Técnicas Educacionais. As disciplinas afins estão distribuídas nos departamentos de Política e Ciências Sociais, Filosofia e História. Não há um trabalho interdisciplinar e os professores formadores trabalham as disciplinas de forma isolada. Podemos inferir que a licenciatura não contempla uma formação mais orgânica entre conhecimento disciplinar e pedagógico e não incorpora os estudos dos problemas do cotidiano vividos pelos professores sujeitos, fato que, no nosso modo de pensar, deve ser superado.

Passamos a abordar algumas disciplinas do curso para comprovar se os professores sujeitos relacionam os conhecimentos geográficos específicos e os conhecimentos pedagógico-didáticos no aprendizado das mesmas: Cartografia, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Psicologia e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e Geografia do Norte de Minas.

A questão inicial abordada é em relação ao uso da linguagem cartográfica, parte essencial para a educação geográfica. Na visão de Katuta (2002), é interessante notar que temas ligados à linguagem cartográfica estão sendo explorados e apresentados na elaboração de proposições e temáticas nos encontros, congressos, simpósios regionais e nacionais por muitos geógrafos brasileiros, principalmente a partir do final da década de 1980 e início dos anos de 1990. De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Sampaio (2010):

O estudo da matéria de Cartografia, para os cursos superiores de Geografia, no Brasil, tem apresentado vários tipos de dificuldades, no sentido de se trabalhar e de se aprender esta matéria. Entre os problemas levantados pelos diversos pesquisadores do assunto, podem ser citados: qualidade da formação dos geógrafos-professores, que necessitam dominar conceitos de Cartografia; resistência dos alunos para o trabalho com mapas, tendo em vista a falta de motivação dos professores e as dificuldades em se trabalhar com eles; geração de distorções no uso de mapas, acarretadas pela dificuldade em entender e lidar com eles; necessidade de uma reflexão do papel dos mapas na construção do raciocínio espacial; dificuldade de se lidar com conceitos estatísticos e matemáticos, muito deles básicos e simples (SAMPAIO, 2010, P.99).

Para esse autor, a Cartografia e o uso de mapas ainda hoje continuam sendo problemas, tanto para os docentes que apresentam certa dificuldade em trabalhar com conteúdos relacionados à Cartografia como para os alunos. Na intenção de conhecer a visão dos professores sujeitos da pesquisa sobre a Cartografia, solicitamos que avaliassem a disciplina cursada na Licenciatura. Para PS7, *“a disciplina é bastante interessante e extremamente importante para o estudo da Geografia, mas, no período que estudei, o*

professor deixou a desejar, não nos fornecendo recursos necessários para análise e interpretação de mapas” (QUESTIONÁRIO, 2011). Antes de proceder a qualquer análise, é importante compreender alguns pressupostos que acabam norteando ou influenciando a apropriação e o uso da referida linguagem, tanto no ensino superior quanto no ensino básico. Katuta (2002) apresenta dois pressupostos nessa direção:

Primeiro pressuposto: a apropriação e o uso da linguagem cartográfica devem ser entendidos no contexto da construção dos conhecimentos geográficos, o que significa dizer que não se pode usá-la *per se*, mas como instrumental primordial, porém não único, para a elaboração de saberes sobre territórios, regiões, lugares e outros. Se a supervalorizarmos, em detrimento do saber geográfico, corremos o risco de defender a linguagem por ela mesma, o que, a nosso ver, a esvazia em importância e significado tanto no ensino superior quanto no básico. É preciso que ocorra a aprendizagem e o uso da linguagem cartográfica para, sobretudo, entendermos a lógica da (re) produção dos territórios, caso contrário, ela perde seu sentido ou razão de ser no Ensino Geográfico Superior e Básico.

Segundo pressuposto: a apropriação e utilização da linguagem cartográfica dependem não só, mas em grande parte, das concepções de Geografia e do ensino dessa disciplina que os professores e seus alunos possuem. Por exemplo: se entendermos que ela é uma ciência e/ou disciplina que tem como objetivo apenas localizar e descrever lugares, o uso que se fará da linguagem cartográfica e de seus produtos, tais como mapas, cartodiagramas, gráficos, quadros, plantas, e outros, será a de mera localização e descrição de fenômenos (KATUTA, 2002, p. 133-134).

Concordamos com a autora e acreditamos que, de fato, o professor do Ensino Superior e do Básico tem que se preocupar em não executar tarefas as quais favorecem encaminhamentos didáticos do “ensino tradicional”.

De acordo com a estrutura curricular do PPPLG (2002), a disciplina Cartografia apresenta-se no 1º período e a Cartografia Temática no 3º ano, com as seguintes ementas:

Cartografia (1º período)

A cartografia: origem e conceitos, a evolução histórica da cartografia. Orientação. Os elementos da representação cartográfica. Mapas e cartas. Gráficos. (UNIMONTES, 2002, p. 25).

Cartografia Temática (2º período)

A cartografia temática e suas relações com a Geografia. A comunicação Visio-espacial e a semiologia gráfica. Elaboração, leitura, análise e interpretação de cartas temáticas. Fotointerpretação. GPS, GIS (UNIMONTES, 2002, p. 39).

Vejamos o que os professores sujeitos disseram sobre a disciplina cursada na formação inicial:

PS9 *Tive dificuldades com a cartografia, e atribuo muito à didática adotada pelo professor. Senti o peso da falta de uma boa formação nesta área, no momento em que entrei na sala de aula* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS16 *Carga horária insuficiente, sendo agravada pelas condições inadequadas do laboratório e pela insuficiência de material de apoio* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS21 *Tivemos poucas aulas práticas. Acho que esta disciplina deveria ter uma carga horária maior, com aulas práticas efetivas, oficinas, com sugestões de atividades, entre outros, pois a cartografia é uma ferramenta preciosa da Geografia [...]* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS24 *Não muito boa. Eram aulas chatas, e até hoje tenho dissabor pelo conteúdo. Por isso, tento levar aulas interessantes para meus alunos, para que o mesmo não ocorra com eles* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS28 *Importante, porém, em muitos momentos tive que aprender sozinho os conteúdos que são trabalhados na escola* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS15 [...] *poderia ter sido mais explorada, pois é muito útil em sala de aula* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS25 *A que foi desenvolvida pelo professor X foi bem prática e proveitosa. A outra deixou a desejar porque quem lecionava nem sempre dominava o conteúdo* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS26 *O laboratório de cartografia era uma tristeza, os mapas velhos, tanto que a gente nem aprendeu direito cartografia temática. Fomos ter um laboratório melhor de Geoprocessamento. O professor X teve esforço para trabalhar, pois sentíamos dificuldades porque não aprendemos direito a cartografia temática [...]* (GRUPO FOCAL, 2012).

Contudo, algumas respostas, a seguir, apresentam aspectos positivos da disciplina:

PS5 *Satisfatória; poderia ter sido mais explorada [...]* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS8 *Satisfatória, salvo no caso de uso de softwares que poderiam contribuir mais para a formação do acadêmico* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS10 *Lembro-me bem quem ministrou essa disciplina, mas eu senti certa dificuldade, mas gostei muito da disciplina* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS13 *Quanto ao conteúdo, foi muito bom, no entanto, quanto à prática, tive que recorrer a livros com dinâmicas para organizar minhas aulas* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS20 *Tive Introdução à Cartografia e Cartografia Temática. Sou suspeito para falar de Cartografia, porque eu adoro essa disciplina, aprendi muito, naturalmente, por gostar. A disciplina Introdução à Cartografia foi trabalhada de forma espetacular, com aulas teóricas, atividades e oficinas. Enquanto Cartografia Temática, não gostei do estilo de abordagem do professor, não tinha didática para repassar o conteúdo e ficava muito preso à teoria, com pouquíssima atividade prática. Lembro como se fosse hoje, o professor trabalhou essa disciplina e na hora da avaliação pegou umas questões objetivas/fechadas da FUVEST, colocou na prova e deu um tumulto danado, alunos questionando o porquê de questões fechadas de vestibular e também perguntaram se o professor queria “ferrar” com a turma. Muitos alunos foram mal na prova porque esperávamos uma prova subjetiva/aberta, como geralmente os outros professores vinham trabalhando nas outras disciplinas, até então* (QUESTIONÁRIO, 2011).

Os professores sujeitos apontam os aspectos negativos do ensino da cartografia na licenciatura; mas nos aspectos positivos falam muito rapidamente, de forma sucinta e com ressalvas. Novamente ressaltam a dificuldade dos professores formadores relacionarem a didática ao conhecimento específico da Geografia; explicitam as dificuldades com as condições inadequadas do laboratório, com o material de apoio e com aulas práticas. PS28 cita que em muitos momentos teve que aprender sozinho os conteúdos trabalhados na escola.

Nesse caso, às vezes falta-nos a consciência de que o aprender sozinho faz parte da nossa formação, de investigar, descortinar novos conhecimentos.

Não observamos a relação da disciplina Cartografia com os conhecimentos pedagógicos. Entendemos que a maioria dos professores sujeitos, apesar de enfatizarem sua importância para o ensino da Geografia na Educação Básica, apontam dificuldades que tiveram de sua compreensão na formação inicial, como pode ser observado no depoimento de PS28 em que a disciplina foi importante, *“porém em muitos momentos tive que aprender sozinha os conteúdos que são trabalhados na escola”* (QUESTIONÁRIO, 2011). Então, podemos inferir que um dos desafios encontrados por esses professores sujeitos foi ensinar a cartografia na Educação Básica.

A linguagem cartográfica não deve se esgotar em si mesma; caso contrário, daríamos aulas de mapas, e não com mapas. É preciso superar a visão mecânica de alfabetização cartográfica e dar aulas com mapas e todos os outros tipos de linguagem passíveis de serem usadas em sala de aula para ensinar aos alunos. Na licenciatura em Geografia, grande parte das disciplinas deveria utilizar esta linguagem cartográfica, pois não é possível entender geograficamente paisagens, lugares territórios e regiões, entre outros, sem o uso de representações cartográficas.

Passamos a analisar os depoimentos dos professores sujeitos, desta vez relacionados à disciplina Didática. De modo geral, no entendimento da maioria dos sujeitos, as referidas disciplinas de formação pedagógica contribuíram para a atuação na sala de aula.

Ao ser solicitado a comentar sobre a Didática, PS18 ressalta que, com a disciplina, *“[...] posso ir desenvolvendo meu próprio perfil na didática”* (QUESTIONÁRIO, 2012). Entendemos que foi a partir da Didática que o professor iniciou o processo de construção de sua identidade profissional. PS7 indicou que a disciplina *“ajudou no planejamento das aulas e preparação do plano de ensino bimestral e anual”* (QUESTIONÁRIO, 2011); para PS22, *“Contribuiu para auxiliar a metodologia do trabalho na sala de aula”* (QUESTIONÁRIO, 2011) e PS28 ressalta que *“[...] trouxe a ideia de organização”* (QUESTIONÁRIO, 2011). Para PS4, a experiência que teve com um professor graduado em Pedagogia e mestre em Geografia, contribuiu para o seu aprendizado:

PS4 [...] eu consegui associar bem, porque tive proximidade com esse professor, da disciplina Didática [...] era voltada para a didática do ensino de Geografia, eu me lembro muito claramente de uma professora que era da Geografia, ela associava esses conteúdos dentro do contexto da prática em si, da didática dentro da sala de aula (GRUPO FOCAL, 2012).

Por outro lado, uma minoria dos professores sujeitos entende, como afirma PS23, que a referida disciplina “[...] não contribuiu muito. Hoje percebo que aprendi muito com a experiência em sala de aula, mas vejo que muitas questões podem ser discutidas na universidade, para que o professor já reflita como lidar com algumas situações que irá enfrentar em sala de aula” (QUESTIONÁRIO, 2011). Para PS25, “Ficou a desejar, porque era com profissional da Pedagogia, que não dominava o conteúdo de Geografia” (QUESTIONÁRIO, 2011). Uma questão que há de se levar em conta nos depoimentos é que a Didática deve ser voltada para o ensino da Geografia, conforme explicitou PS25. A partir dos depoimentos, podemos notar que, apesar de a maioria dos professores sujeitos entender que a Didática contribuiu para a atuação na sala de aula, essa disciplina não foi relacionada com o ensino de Geografia. A ementa da disciplina Didática defende: “Transformações da prática pedagógica; papel da didática e componentes do processo do ensino: objetivo, conteúdo, métodos, procedimento e avaliação. Relação professor-aluno; planejamento como processo de organização do ensino” (PPPLG, 2002, p. 55). Nos depoimentos, fica explicitado que apenas um professor fez associação entre essa disciplina e a Geografia escolar, porque o professor era pedagogo e mestre em Geografia. O conhecimento adquirido no mestrado facilitou o processo da relação com a Didática. É um indício da importância da relação entre as disciplinas de conhecimento pedagógico e as específicas.

No nosso ponto de vista, se Cavalcanti entende a didática na sua discussão como “um campo do conhecimento que se ocupa da reflexão sobre o processo de ensino [...]” (CAVALCANTI, 2008, p. 40), então a disciplina Didática na licenciatura em Geografia pode ser voltada para o ensino da Geografia, na perspectiva atual:

O que se busca hoje na Didática da Geografia é compreender essa dinâmica do ensino, seus elementos constitutivos, suas condições de realização, seus contextos e sujeitos envolvidos, seus limites e desafios. A compreensão mais ampla e crítica do ensino em geral e dos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia escolar, realizada pela teoria didática, é um dos subsídios para a atuação docente consciente e autônoma. E, com efeito, no conjunto da produção teórica na área, observa-se uma acentuada preocupação quanto aos projetos de formação de professores, inseridos na política educacional vigente, e às suas possibilidades de fundamentar essa situação docente (CAVALCANTI, 2008, p. 40).

Fica evidenciado que a disciplina Didática poderá contribuir mais com a licenciatura em Geografia se voltar mais para uma educação geográfica. Nesse caso, poderia apresentar uma compreensão mais ampla e crítica do ensino em geral, que já é específico da Didática Geral, e acrescentar os fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia escolar.

A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio é apresentada no PPPLG (2002), da seguinte maneira:

Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio

A formação do profissional do ensino. Organização do trabalho. Políticas públicas de educação desenvolvidas em Minas Gerais e no Brasil. Questões atuais do Ensino Fundamental e Médio” (UNIMONTES, 2002, p. 72).

Indagamos aos professores sujeitos sobre a relação dessa disciplina didático-pedagógica com a educação geográfica. A maioria deles entende, conforme PS7 explicita, que *“ajudou, pois forneceu as informações necessárias sobre as leis que regem o funcionamento do Ensino Médio e Fundamental no estado e no Brasil”* (QUESTIONÁRIO, 2011). Assim também pensa PS22, ao explicitar: *“conhecer um pouco do funcionamento das duas esferas de ensino foi muito importante para a minha atuação como professor.”* (QUESTIONÁRIO, 2011). Compreender como funcionam esses segmentos de Ensino Fundamental e Médio é de extrema necessidade para os futuros professores da Educação Básica. É importante discutir de forma ampla as condições estruturais das políticas atuais de educação tanto nesses níveis de ensino quanto do Ensino Superior, pois

as condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país em níveis bastante elevados, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação. (FREITAS, 2007, p. 143-144).

Acreditamos que o estudo da referida disciplina pode contribuir para reflexões em busca de maior valorização da educação. As condições do exercício do trabalho docente presentes nos depoimentos dos professores sujeitos neste estudo são evidências da deterioração das condições de trabalho dos profissionais da educação. PS14 nos chama a atenção dizendo que *“são muitas pessoas tirando licença do sistema público [...]. No meu campo de atuação eu aprendi a não olhar para os lados, porque se você olhar e perder seu estímulo... perde o brilho da profissão. [...] e o estímulo é o interno da gente mesmo”* (GRUPO FOCAL, 2012). Por meio da crítica rigorosa e persistente, essa discussão deve ser concretizada na universidade, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento pleno de uma educação de caráter emancipador.

Ao focar a disciplina Psicologia, achamos pertinente ressaltar a importância de, na sala de aula, o professor conhecer seus alunos e empreender sua ação docente, considerando a diversidade desses alunos. Segundo Cavalcanti, “um ensino que centra suas atenções na busca de uma aprendizagem significativa dos alunos deve ter como ponto básico o conhecimento dos próprios alunos, pois, considerando as contribuições dos psicólogos da linha vigotskiana, essa aprendizagem só ocorre num processo de formação inter-intrasubjetivo, no qual o sujeito (aluno) é ativo e possuidor de conhecimentos”. (CAVALCANTI, 2011, p. 36).

Ao serem interrogados sobre essa disciplina, não detectamos nos depoimentos dos professores sujeitos alguma relação direta com a educação geográfica. Para metade dos professores sujeitos, ela contribuiu para a formação inicial, como afirma PS16: *“merece ter uma carga horária maior em função da sua importância na formação do professor. [...] o professor enfrenta muitos problemas em sala de aula que a Psicologia, em grande parte dos casos, pode ajudar a resolver ou amenizar”* (QUESTIONÁRIO, 2011). Além disso, como afirma PS7, é preciso *“Saber como os diferentes ambientes educacionais podem contribuir para o aumento do processo de aprendizagem dos alunos”* (QUESTIONÁRIO, 2011). PS14 apresenta um depoimento pertinente dizendo que,

PS14 [...] realmente teve uma faixa etária dentro da psicologia que era bom a gente entender [...] nós que trabalhamos com adolescentes; talvez o problema [desinteresse, indisciplina] esteja na parte da psicologia e que você tem que entender um pouco disso, para que seja proveitoso no sentido de entendimento, mesmo daquele aluno, daquela pessoa que você está realmente tendo acesso ali mais próximo (GRUPO FOCAL, 2012).

Não afirmamos que estudando Psicologia da Educação o professor não terá mais dificuldades para dar aulas, ou que saberá exatamente como resolver todos os problemas que surgirem. Mas pensamos que a referida disciplina pode oferecer subsídios às decisões do professor em sala de aula.

É relevante compreender de forma mais ampla a cultura do jovem, levando em consideração suas especificidades locais e regionais. Deve ser de interesse dos professores da Educação Básica compreender seus alunos em suas práticas sociais, como vivem em seu lugar, seus hábitos, comportamentos e inter-relacionamentos. (CAVALCANTI, 2011). Para essa autora, interessam ao professor de Geografia questões como:

Quem são os alunos de Geografia? Como vivem? Como são? Aonde vão? Por onde circulam? Que Geografia constroem? Que Geografia aprendem? Como aprendem e como podem aprender melhor Geografia? Que relações fazem ou são levados a fazer da Geografia escolar com a Geografia que vivenciam, da espacialidade vivida com a espacialidade aprendida? (CAVALCANTI, 2011, p. 36).

É preciso que o aluno seja objeto de interesse do professor, e a Psicologia na licenciatura pode ajudar os futuros professores na elaboração de um trabalho pedagógico na sala de aula.

A outra metade dos professores sujeitos entende que o ensino da Psicologia, voltado para a faixa etária dos educandos da Educação Básica, foi superficial para sua formação, como afirma PS1: *[...] acho interessante que estudemos mais especificamente o comportamento dos alunos da faixa etária que vamos trabalhar*” (QUESTIONÁRIO, 2011). Essa fala nos remete à fala anterior, de PS23, ao perceber que *“muitas questões podem ser discutidas na universidade para que o professor já reflita como lidar com algumas situações que irá enfrentar em sala de aula* (QUESTIONÁRIO, 2011).

Os professores sujeitos, embora se mostrem quase sempre interessados pela Psicologia da Educação, pouco compreendem como esses conhecimentos lhes servirão para análise e interferência no campo educacional, contribuindo assim para uma educação cidadã.

PS10 *Para ser bem sincero, as disciplinas didático-pedagógicas, pouco contribuíram para a minha atuação na sala de aula, uma vez que a realidade dentro de uma escola pública de Minas Gerais é totalmente diferente da teoria ensinada por essas disciplinas* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS21 *O professor, em sala de aula, é um pouco de tudo, então, as aulas de Psicologia ajudam muito, pois, a cada dia, pode surgir um fato novo. Se não tivermos um domínio da situação, ou seja, souber resolver tal eventualidade, com cautela, torna-se um problema que, para resolver depois, será difícil* (sic) (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS27 *[...] uma das maiores dificuldades do professor é atuar com alunos de escola pública que se revelam cada vez mais agressivos, indisciplinados e desinteressados. As condições culturais e socioeconômicas refletem esses comportamentos* (QUESTIONÁRIO, 2011).

A partir das análises dos depoimentos, percebemos que, apesar de os professores sujeitos compreenderem a importância da disciplina Psicologia da educação na formação inicial, não deixam claro como esses conhecimentos lhes serviram na prática profissional, no dia-a-dia da sala de aula na Educação Básica. Os saberes advindos dessa disciplina deverão ser ponto de apoio para os alunos da licenciatura, uma via que poderão usar no cotidiano da profissão docente, sempre efetuando uma reflexão crítica para lidar com cada situação na sala de aula.

Passemos às análises da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no PPPLG de 2002, com carga horária teórica e prática que varia entre 100, 120 e 140 h/a do 3º ao 8º períodos. O restante da carga horária, para completar as 800 h/a, varia entre atividades extraclasse. Questionamos os professores sujeitos sobre a contribuição da disciplina Prática

de Ensino e Estágio Supervisionado na formação inicial. Para eles, contribuiu de diversas maneiras:

PS2 *Muitos trabalhos apresentados em sala de aula juntamente com colegas e professores serviram de exemplo para uso no dia-a-dia em sala de aula* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS4 *Aprender a dinâmica exercida em sala de aula foi importante* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS5 *Permitindo-nos acompanhar a realidade no exercício da profissão* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS6 *Ajudando no entendimento da sala de aula [...] pude aprender sobre a individualidade dos alunos, sobre a postura ética do professor, em sala de aula (sic).* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS7 *Contribuiu, pois, foi através da disciplina que adquiri postura de um profissional de educação, além de metodologias variadas para ministrar minhas aulas, bem como planejamento e elaboração de avaliações (sic).* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS8 *Com o embasamento teórico discutido/trabalhado em sala de aula e, principalmente, com os estágios supervisionados, foram primordiais para adquirirmos experiência (sic).* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS9 [...] *possibilita um contato imediato com nosso potencial cliente, ainda dentro da universidade* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS11 *Foi extremamente importante colocar em prática os conhecimentos adquiridos na faculdade, sendo ao mesmo tempo observada e corrigida quando necessário* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS13 *Contribuiu com leituras, discussões, apresentações de dinâmica e seminários. Atrevo-me a dizer que foi a única disciplina que realmente nos apresentou maneiras de como trabalhar a geografia no Ensino Fundamental* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS15 *Ajuda a conhecer a escola, a entender o funcionamento e como é a vida escolar. Proporcionou principalmente o entendimento da relação aluno-professor e como compartilhar o conhecimento que já havia adquirido, embora que, de forma diferente (sic).* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS18 *Apresentou-me uma base importante para a minha carreira profissional* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS19 *Através do conhecimento prévio do comportamento dentro de sala de aula* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS21 *Sim, com reflexão de como estou atuando em minha escola com os alunos e perante toda comunidade escolar. Aprendemos como trabalhar determinado conteúdo, usando uma metodologia para motivar os alunos, alcançando assim, os objetivos propostos* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS22 *Contribuiu para eu conhecer a prática e me preparar para o mercado de trabalho. Como se portar dentro da sala de aula e como ensinar (sic).* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS23 *Contribuiu para um amadurecimento do conhecimento sobre o processo ensino/aprendizagem* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS24 *Com certeza. Sinto-me uma profissional diferenciada, desde a postura, domínio de turma, ao domínio de conteúdo* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS25 *Possibilita a quem não viu a prática a ter um efetivo contato com a realidade de sala de aula. Colocamos em prática as teorias assimiladas na graduação* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS26 *Mostrou-me a realidade de sala de aula, o meu proceder como educador. Essa disciplina foi bem explorada durante o curso* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS26 *A prática de ensino, tanto sala de aula como fora, meus estágios, foram muito bons, eu não tenho do que reclamar* (GRUPO FOCAL, 2012).

PS27 *Sim, através do estágio é possível perceber melhor a realidade escolar* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS28 *Muito. Foi nessa disciplina que aprendi a dar aula* (QUESTIONÁRIO, 2011).

Contudo, não podemos desconsiderar que, do total de 28 professores sujeitos, 7 apresentaram uma visão diferenciada em relação disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Como afirma PS1: *“não houve uma grande contribuição”* (QUESTIONÁRIO, 2011). Para PS12, *“contribuiu em parte. O professor abordava o assunto de maneira superficial”* (QUESTIONÁRIO, 2011). PS3 afirma que *“contribuiu em parte, pois a realidade em sala de aula é um pouco diferente do que foi visto no curso”* (QUESTIONÁRIO, 2011). Para PS17, *“a professora x não possuía uma boa relação com a turma e as aulas eram monótonas”* (QUESTIONÁRIO, 2011). Para PS20, *“muito pouco. Parece que os professores formadores não tinham muita preocupação com o conteúdo trabalhado. Todas as aulas eram idênticas”* (QUESTIONÁRIO, 2011). PS14 ressalta que *“[...] as aulas eram improdutivas e não tínhamos abordagens relevantes para a atuação profissional”* (QUESTIONÁRIO, 2011). A falta de acompanhamento mais acompanhamento do professor de estágio pôde ser sentida por ele.

O entrevistado PS10 já apresentava experiência como professor da Educação Básica. Por isso, acredita que a disciplina não contribuiu muito: *“[...] já tinha certa experiência em sala de aula”* (QUESTIONÁRIO, 2011). Para aquele que já tem experiência, a sala de aula serve de referência para sua prática.

Podemos relacionar, aqui, algumas concepções equivocadas dos professores sujeitos quanto à relação teoria e prática. Notamos que, às vezes, não conseguem associá-las. Para PS25 *“colocamos em prática as teorias assimiladas na graduação”* (QUESTIONÁRIO, 2011). É como se a parte teórica fosse estudada na sala de aula da universidade e a prática desenvolvida nas escolas campo do estágio. Essa visão não permite a articulação teoria/prática. As normatizações legais sobre o processo de formação de professores e nos estágios, por nós estudados no capítulo II, enfatizam que, na licenciatura, o estágio é concebido como o momento de articular teoria e prática. No entanto, *“esse espaço ainda tem se mostrado insuficiente para que o professor dê conta da complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar no espaço escolar”* (GHEDIM; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 33). Em nosso entendimento, teoria e prática devem andar juntas.

Pelos depoimentos dos professores sujeitos, percebemos que o estágio foi realizado em algumas turmas desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio:

PS26 *Em nossa turma começamos o estágio curricular desde a 1ª à 4ª séries, as outras turmas não. Tivemos que pegar desde o Ciclo Inicial até o Ensino Médio. Então, nós fizemos três observações e duas regências (GRUPO FOCAL, 2012).*

PS6 *Nós tivemos três períodos de observação, inclusive no Ensino Fundamental 1[séries iniciais] e dois períodos de regência, no Ensino Fundamental 2 [séries finais] e no Ensino Médio. Nesse último segmento, a professora não acompanhou em sala de aula a minha regência, que é uma avaliação que faz da regência do aluno, devido a uma greve de 2005, mas todas as aulas anteriores foram tranquilas; havia também esse momento de discussão da prática em sala de aula (GRUPO FOCAL, 2012).*

PS12 *O estágio foi bem organizado; nós tivemos essa parte de observação do Ensino Fundamental [...] chegávamos no horário normal de aula, [...] depois tivemos a observação no Ensino Médio. A regência, tudo acompanhado, é claro que nós tínhamos ali as dificuldades pela falta de experiência, mas a professora nos auxiliava (GRUPO FOCAL, 2012).*

Contudo, em depoimento posterior, PS12 deixa claro que a observação, como uma das etapas do estágio curricular supervisionado, aconteceu da forma tradicional. Afirma: “a observação era basicamente sentar e olhar mesmo o que acontecia ali, sem intervir nas aulas do professor; era observar mesmo. Não tinha nada demais naquele momento, ficávamos lá olhando, depois fazíamos um relatório, entregávamos para nossa professora e havia o momento de socialização dentro da universidade” (GRUPO FOCAL, 2012). Essa forma de observação indica uma aprendizagem não contextualizada na licenciatura, pois reduz o estágio de observação a uma atividade num processo imitativo dos modelos de ser professor, muitas vezes em situações para as quais não são adequados. Nesse caso,

o estágio [...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aula-modelo”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36 – Grifos das autoras).

Essa etapa de observação da Prática de Ensino descontextualizada da realidade perpetua aprendizagens, técnicas e modos de ser professor. O estágio, de acordo com os professores sujeitos, fica reduzido a observar os professores da Educação Básica, na sala de aula, sem se proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Nesse caso, podemos questionar: Qual é o papel que o estágio deveria assumir? Reafirmamos que não pode ser pensado como mero cumprimento de exigência legal, desligado de um contexto, de uma realidade. Uma alternativa seria pensar o estágio como pesquisa ação.

Quanto ao período de exercício da docência ou regência realizada na sala de aula das escolas campo do estágio, os professores sujeitos definem desta forma:

PS14 [...] quando chegamos à escola pública, no estágio, percebemos que a realidade que o professor de estágio colocava era ainda maior do que a abordada em sala de aula. Percebemos que muitos professores, muitos profissionais [da universidade] deixavam a desejar nesta questão da supervisão da sala. Percebíamos a falta de estímulo [na licenciatura] para trabalhar, métodos para instigar o aluno. O que não mudou muito, hoje (GRUPO FOCAL, 2012).

PS26 [...] você só entende [a docência] quando um dia for professor. Quando você é estagiário, um professor está ali te observando, aliás, dois, o que te aceitou como estagiário e o que vem da faculdade para te avaliar. Então, você fica ali meio preso, porque sabe que está sendo avaliado. Isso é bom, temos que nos ponderar [...]. Dos estágios na escola não temos do que se queixar, eu pelo menos não (GRUPO FOCAL, 2012).

PS12 O estágio foi muito rico nesse sentido de preparar mesmo, de buscar, não diria soluções, seria utopia, mas pelo menos minimizar tudo aquilo ali que nós vivenciamos, em sala de aula [da educação básica]. É menino brigando, que não quer nada; então, tudo isso estava ali. Na universidade tudo é mais tranquilo, porque você tem uma folhinha para ler [texto teórico], mas a realidade é muito complicada (GRUPO FOCAL, 2012).

PS6 Eu achei a regência muito difícil, por vários fatores: primeiro a sala não é sua, você chamar um aluno pelo nome ou chamar aleatoriamente, oh menino! É diferente porque quando você chama o aluno pelo nome, de certa forma você o intimida, então, você está dentro de uma sala de aula que não é sua, você não tem o mesmo domínio de turma, o qual você tem quando está ali todos os dias... Percebi esse problema. Na sala dos professores, inclusive, já no intervalo durante as regências, os professores falam demais, larga isso, está fazendo estágio? Pra que você está fazendo isso? Então, você ouvir isso dos professores, aquilo já vai te desestimulando, tanto a sala de aula é desestimulante quanto a relação com os seus futuros colegas também é desestimulante. Então, é um período bem complicado, você está saindo da faculdade para entrar em uma sala de aula, você está passando por todo esse processo que você está vendo que a realidade é pior do que foi repassado na universidade... É minha experiência, mas mesmo assim, entrei para a sala de aula (GRUPO FOCAL, 2012).

Através dos depoimentos dos professores sujeitos, é possível perceber que o estágio representa a iniciação profissional para a maioria deles. Destacam sua importância para a aprendizagem da docência, mas consideram que não deu conta de revelar suficientemente as particularidades da atuação docente porque o planejamento, a sequência do trabalho era, às vezes, interrompida durante o processo (semana de jogos, reuniões pedagógicas, conselho de classe, entre outras atividades). Relatam as angústias que sentem em relação ao que estudam na universidade. PS12 explicita que “tudo é mais tranquilo” e a realidade da escola básica que é “muito complicada” (Grupo Focal, 2012), apesar de enfatizar que o estágio foi rico no sentido de preparar o aluno. Para PS12, “no primeiro momento achei difícil [regência] pela falta de experiência, mas a gente tentava socializar com os colegas, tentava fazer alguma dinâmica, na tentativa de trazer os alunos para mais próximos de nós [...]” (GRUPO FOCAL, 2012).

Observando o depoimento de PS6, percebemos que o estágio de regência ajudou-o no entendimento da dinâmica da sala de aula: “[...] realmente foi repassado pra gente [na

universidade] sobre como funcionaria todo o processo de sala de aula, como entrar nestas questões de violência, de aprendizagem, de interesse de alunos” (QUESTIONÁRIO, 2011).

Contudo, relata que houve um choque com a realidade. Vejamos seu depoimento:

PS6 Só que, quando você vai para a sala de aula, realmente, foi amedrontador para mim, naquele período. Uma coisa é você ver, ouvir falar, ler. Mas quando você está na sala de aula com trinta, quarenta alunos, e você precisa lidar com uma situação de violência entre um aluno e outro e até mesmo com o professor e você saber o que vai resolver ali naquele momento é meio complicado (GRUPO FOCAL).

Ao assumirem uma turma de estágio, os alunos fazem um planejamento com uma opção teórico-metodológica orientada pelos seus saberes adquiridos na licenciatura e sob orientação do professor de estágio da universidade. O conflito aparece justamente com situações pedagógicas contrárias ou adversas ao planejamento constituído, o que na maioria das vezes acaba assustando, como é o caso de PS6, ao dizer: foi “amedrontador para mim”. Esse choque com a realidade da Educação Básica foi descrito também por outro professor:

PS12 [...] as questões envolvendo a realidade da escola foram trabalhadas, porém, à medida que nós vamos tendo contato com a escola, a realidade da escola, ficamos um pouco, não apavorados, mas, diria amedrontados, porque é um choque. Uma coisa é você pegar uma folha [texto teórico], ler aquilo ali, entender. Outra coisa é você colocar aquilo ali na prática, pois nem sempre aquilo que está naquela folhinha dará certo na sala de aula (GRUPO FOCAL, 2012).

Relacionamos esse choque sentido pelos professores sujeitos, ao se depararem com a realidade da escola de Educação Básica durante o estágio, com a situação discutida por Borges (2004), para quem esse choque com a realidade pode ser a evidência de um descompasso entre a formação inicial e a realidade que muitos professores enfrentam em início de carreira nas escolas.

Entre formação inicial e os primeiros contatos com a realidade de trabalho existe uma decalagem, por vezes, difícil de superar. [...] o choque com a realidade, ou *reality shock*, tal como encontramos na literatura inglesa, pode produzir um não reconhecimento em relação à formação inicial. Tendo que construir soluções imediatas, às vezes solitariamente, para problemas que surgem no dia-a-dia, alguns professores não se sentem preparados. (BORGES, 2004, p. 120).

Aqui percebemos que o conhecimento e os procedimentos como base para a formação de futuros professores da Educação Básica não foram suficientes, ou seja, não deram conta da complexidade dos saberes que o professor precisa dominar para responder às necessidades docentes atuais.

Na discussão do Grupo focal, PS4 apresenta seu ponto de vista sobre esse choque com a realidade:

PS4 [...] *por mais que vemos na universidade que existe uma realidade [da sala de aula da educação básica], quando você está diante dela, a situação muda completamente. Eu acho que essa realidade em nenhum momento, a universidade vai conseguir treinar ou ensinar como fazer diante de situações que são inusitadas. São apresentadas situações que nem mesmo o professor que está ali há mais de 20 ou 30 anos consegue lidar. Então, isso não é resolvido no estágio, temos que nos adaptar a algumas realidades e isso vai ser sempre assim, novas realidades vão aparecer, e isso não compete talvez ao estágio. Então, não seria uma má formação, não entendo assim. Talvez as situações de hoje não sejam as mesmas de amanhã e mesmo que você aprenda hoje na universidade, amanhã você vai ter que lidar com situação diferente. Portanto, o ponto negativo é que nessa realidade se torna muito difícil o exercício da docência. Eu tenho expectativa de melhoria, pois está difícil* (GRUPO FOCAL, 2012).

Sobre as situações inusitadas que aparecem no estágio, abordada por PS4, ressaltamos que é nesse cotidiano da sala de aula da Educação Básica que os professores encontram as maiores dificuldades e os maiores desafios para atuarem profissionalmente. O reconhecimento de PS4 sobre o limite do processo de formação na Universidade favorece a compreensão de que ela não é suficiente para formar um professor; são as dificuldades e o enfrentamento das experiências do cotidiano que podem consolidar a formação docente.

O estágio é o momento para os futuros professores da Educação Básica se aproximar da realidade da sala de aula ou da escola. Os dados observados e as vivências nesse contexto escolar devem possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica que se efetiva na escola. É um momento que oportuniza ao estagiário o exercício da atividade profissional. Andrade (2009) considera que

o estágio vai além de uma encenação, de uma situação de mera avaliação no processo de formação, pois pode possibilitar aos estudantes/estagiários a realização de uma atividade teórico-prática, crítica-reflexiva sobre a docência, respaldada pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão (ANDRADE, 2009, p. 17).

Compactuamos com esse pensamento e entendemos que os estágios supervisionados não devem ser responsabilizados isoladamente pelos professores formadores dessa disciplina. É necessário que as diferentes disciplinas específicas, afins ou pedagógicas que compõem a estrutura curricular dos cursos de formação de professores da Educação Básica, busquem estratégias de interação que propiciem aos estagiários a possibilidade de elaborar conceitos, interpretar, relacionando teoria e prática. A proposição de estágios nos cursos de formação de professores “deve se constituir em um projeto integrador, construído pelos responsáveis pela oferta das disciplinas do curso, a partir da identificação e análise das principais questões comuns ao cotidiano escolar” (ANDRADE, 2009, p. 17).

Sem dúvida, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, juntamente com as outras disciplinas da licenciatura, devem proporcionar ao futuro professor da Educação Básica sólida

formação para o exercício da profissão. Nesse caso, cabe ressaltar a necessidade de todos os profissionais da licenciatura orientarem os alunos para que possam desenvolver o estágio. O estágio deve ser um eixo de todas as disciplinas do curso “e não apenas daquelas erroneamente denominadas 'práticas'” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 44). Todas as disciplinas na formação do professor, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo teóricas e práticas. Todas elas precisam oferecer conhecimentos e métodos para o exercício da profissão docente no estágio e, por conseguinte, para a profissão docente.

Ao serem indagados sobre a carga horária da referida disciplina, que contempla 800 horas, sendo 400 horas para a prática de ensino e 400 horas de estágio supervisionado, os professores sujeitos revelaram:

PS14 O estágio, creio que foi a matéria que mais tivemos nos quatro anos da faculdade, em cada período tínhamos estágio. A Questão de carga horária, [...] muita. São seis períodos de estágio, creio que não seria a carga horária [o mais importante]. Seria a forma de trabalho que, para mim, deveria ser mais organizada, não é chegar lá no final [cumprimento legal] (GRUPO FOCAL, 2012).

PS12 [...] as 800 horas são, às vezes, excessivas pelos resultados que nós temos. É a maneira de utilizar as 800 horas. No caso da minha turma, nós íamos para o estágio cumprir as horas. Nós tínhamos a consciência de que aquele momento era o nosso dever, enquanto aluno. Sabíamos que aquilo ali, infelizmente, não estava tendo nenhum rendimento, que deveria haver naquele momento (GRUPO FOCAL, 2012).

PS14 e PS12 consideram a carga horária da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado excessiva. É importante esclarecer que os professores sujeitos encararam essa carga horária simplesmente como uma forma de cumprir formalmente a legislação. Nesse caso, pode ser que não tiveram na licenciatura uma compreensão mais ampla da prática de ensino e do estágio que, enquanto parte integrante da formação do professor, visa a inserção do acadêmico nos diferentes contextos de sua futura prática profissional, ocasião em que procurará articular sua formação prévia ao cotidiano da profissão.

Quanto à carga horária da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os professores sujeitos enfatizam que é ministrada na sala de aula da universidade, apresentada na estrutura curricular, de acordo com o PPPLG (2002) do 3º ao 8º períodos, com 60 h/a em cada período. Para esses professores sujeitos, a carga horária é excessiva, uma vez que não foi bem aproveitada.

PS4 Acompanhando o raciocínio, eu acho que se essa carga horária fosse produtiva, seria o suficiente. Eu acredito que em alguns momentos você não utiliza dessa carga horária, você vai para uma aula de cinquenta minutos. Deles, você aproveita dez. Então, eu acho que é excessiva nesse sentido, porque não há uma produtividade, você está ali apenas cumprindo uma carga horária, não está produzindo não está tendo o objetivo que é esperado no estágio. Então, precisa ser revisto nesse sentido. São 800 horas entre prática de ensino na universidade e estágio nas escolas? Mas são 800 horas produtivas? Você vai realmente produzir nessas 800 horas? Assim, penso que deveria haver uma discussão nesse sentido (GRUPO FOCAL, 2012).

Para esse professor sujeito, as aulas não eram bem aproveitadas. Completa seu pensamento colocando em evidência se o restante para completar as 800 horas que constituem as atividades extraclasses, referentes à prática social dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, é produtivo. Concordamos com Andrade (2009), quando argumenta que o estágio supervisionado tem um papel integrador na formação docente, pois deve oferecer ao aluno a oportunidade de ampliar, discutir, refletir e utilizar os conhecimentos apreendidos durante a licenciatura, tentando responder às necessidades e aos desafios da realidade que se apresenta na escola com o objetivo de estabelecer uma associação entre teoria e prática. E essa articulação tão necessária na licenciatura deve fazer parte dessa carga horária.

PS6 esclarece outra questão importante relacionada às atividades que acontecem na universidade relacionada ao estágio:

PS6 O colega falou dessas 800 horas serem produtivas, mas existe outra situação, também. Quando vamos para a faculdade, sabendo que estamos fazendo licenciatura, boa parte não quer entrar para a sala de aula, não quer ser professor mesmo sabendo [que o curso é licenciatura]. Então, essas 800 horas, às vezes são muitas. Lembro de que no final da regência, por exemplo, tínhamos os horários marcados para discussão com a professora [nos plantões na universidade]. Ela estava lá e então, comparecia um ou outro aluno. O restante ficava passeando pela faculdade, por quê? Mesmo sabendo que vamos ser professores, de certa forma, era meio desinteressante essas aulas voltadas para a prática de ensino, era como se o professor falasse algo que você já soubesse. Eu, por exemplo, estudei a vida inteira em escola pública, já sabia mais ou menos dessa realidade. A professora falava – existe isso e aquilo, há violência, aluno desinteressado. [...] a princípio, as 800 horas parecem muito para nós que buscamos essa profissão, sem querer ser professor. (GRUPO FOCAL, 2012).

Esse é mais um ponto de discussão e de reflexão. Muitos alunos cursam a licenciatura sem querer ser professor. Isso, de certa forma, compromete uma formação de qualidade, pois esses futuros professores não se interessam por ela. Além de ser considerada como um curso de menor prestígio pela sociedade, os próprios alunos contribuem para reforçar essa concepção. Talvez esse fato se deva à falta de boa formação de professores para a Educação Básica que, além de oferecer a formação de uma identidade própria, deve pensar e ressignificar o papel do estágio em favor de uma formação profissional mais consistente.

Nesse sentido, entendemos que PS14 considera a importância de trabalhar mais com a investigação, com a ideia de formar o professor pesquisador na licenciatura.

PS14 [...] há investigação até em como trabalhar. O ensino deve ser diferente. Como vou chegar à sala de aula e explicar um assunto que está distante da realidade do menino? Então, dentro da universidade falta muito isso, porque cabeças boas têm, mas essas cabeças boas têm que ser pressionadas [...]. Se a universidade pressionar mais, colocar o aluno para produzir, para pensar, ele se tornará mais questionador. [...] então, não é só supervisionar o estagiário, é o aluno ir até lá e reger. Você vai dar aula de quê? Sobre a África? Isso aí, o aluno [da educação básica] pode ir ao livro didático ou à internet e pesquisar, não depende de nós. Então, é fazer essa produção (GRUPO FOCAL, 2012).

A necessária vinculação entre teoria e prática fica evidenciada na fala do sujeito PS14. Ela deve acontecer desde o início do curso a partir da pesquisa e, por conseguinte, com efetiva inserção no interior da escola da Educação Básica. Conforme Libâneo,

sabe-se que são consideráveis as deficiências do professorado em relação ao aprender a pensar, de modo que eles próprios necessitam dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar [...]. Parece claro que às inovações introduzidas no ensino das crianças e dos jovens correspondam mudanças na formação inicial e continuada de professores. Todavia, tanto em relação à formação das crianças e jovens quanto à formação de professores, importa não apenas buscar os meios pedagógico-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências do pensar, mas, também de ganhar elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade. É preciso associar o movimento do ensino do pensar aos processos da reflexão dialética de cunho crítico, a crítica como forma lógico-epistemológica. Pensar é mais do que explicar, e para isso as escolas e as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 1998, p. 86-87).

A importância da pesquisa nos cursos de formação de professores e na prática pedagógica associa-se à concepção de professores reflexivos e críticos. A metodologia da pesquisa aplicada no estágio pode ser uma possibilidade de desenvolver posturas e habilidades na formação do professor pesquisador. PS14 – GF relata de forma oportuna a questão da relevância da pesquisa tanto na formação inicial quanto no ensino da Educação Básica:

PS14 *Falando de instituição pública, ela deveria rever essa situação [processo de formação], para dar uma maior tranquilidade para o educador. [...] não temos o estímulo nem de dar uma aula diferente, ficou uma mecanização. [...] a escola brasileira, a universidade, precisam instigar os alunos a pensar. Nós temos que trabalhar a todo o momento a construção do conhecimento. [...] e assim, quando você levanta a discussão, você leva a pessoa a pensar. Mas, da forma que é [aula tradicional] com a tecnologia que tem, com o celular... eu se fosse dessa geração aqui, não prestaria atenção em aula nenhuma* (GRUPO FOCAL, 2012).

A maioria dos professores sujeitos atesta que aprendeu os conteúdos disciplinares na formação inicial, contudo, sem articular conhecimentos geográficos, ciências afins e conhecimentos pedagógicos. Entendemos que além desse domínio, ainda precisam desenvolver a capacidade de utilizá-los como instrumento para se compreender a nossa realidade considerando as dificuldades e os problemas do Norte de Minas e, ao mesmo tempo, possibilitar aos alunos da Educação Básica esse entendimento fazendo as diversas conexões entre as diferentes escalas: local, regional, nacional e global. Entendemos, pois, que cabe ao curso de licenciatura articular os conteúdos da Geografia com os conteúdos pedagógicos e

educacionais para que os licenciandos (futuros professores) possam promover uma reorientação, elaboração própria de novos tratamentos e metodologias no âmbito do ensino na Educação Básica.

Constatamos, pela análise dos depoimentos que, para os professores sujeitos, o currículo da formação inicial foi marcado por lógicas demasiadamente acadêmicas em detrimento das lógicas da profissão docente. O distanciamento entre os conhecimentos geográficos, ciências afins e conhecimentos pedagógicos ficou a desejar, bem como uma discussão teórica dos aspectos mais práticos da profissão docente.

4.1.2 Relação teoria e prática na formação inicial

Na análise da formação inicial no que se refere à relação teoria e prática, os professores sujeitos reclamam da falta dessa associação por parte de alguns professores formadores, como aponta PS22: *“Acredito que a teoria deve ser acompanhada da prática, e, nos cursos de graduação, a teoria se sobrepõe à prática, enquanto esta é deixada de lado, até a entrada no mercado de trabalho”*. Para PS22, a prática fica relacionada ao momento do exercício da profissão docente. PS6 também percebe que

havia sim, essa separação entre teoria e prática. É um fato que ocorreu comigo em sala de aula, perguntando determinado professor: Como trabalharia aquele conteúdo em sala de aula? Porque eu já estava um pouco preocupado com todos aqueles termos técnicos, como trabalharia com um aluno de Ensino Fundamental de nove, onze, doze anos de idade, e o professor não conseguiu me dar essa resposta (GRUPO FOCAL, 2012).

O professor sujeito PS6 afirma que faltou a mediação entre o saber acadêmico e o saber escolar a ser ensinado. Muitas vezes a falta de experiência do professor universitário (que trabalha na licenciatura) com a educação Básica torna-se um dificultador do diálogo sobre o que é educação básica, como se trabalha lá.

Castellar e Vilhena formulam suas proposições dizendo que “ao tratarmos do domínio dos saberes, entendemos que não é só aplicá-los de maneira mecânica em situações do cotidiano, mas compreendê-los para que, na aplicação, haja sentido e coerência com a realidade, ou seja, articular as referências teóricas com a prática”. (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 6). PS6 afirma ainda que

Havia professores que também trabalharam no Ensino Fundamental em escolas públicas, e eles conseguiam repassar isso pra gente [teoria/prática], mas foram poucos os exemplos. A maior parte deles conseguiu repassar muito mais esse conhecimento acadêmico, sem relacionar essa questão prática, como eu utilizaria esses conhecimentos da faculdade na minha prática em sala de aula ou até mesmo para eu relacionar os fenômenos naturais com minha vida, com meu dia-a-dia (GRUPO FOCAL, 2012).

Fica claro nesse depoimento que os professores formadores que já tinham atuação na Educação Básica conseguiam fazer essa associação. Quando os professores sujeitos reclamam que o curso de licenciatura é demasiadamente teórico, é preciso ler esses reclames com muita atenção, pois denunciam que o curso não prepara teórica e praticamente para o exercício da profissão docente, como afirma PS6: *“A maior parte deles [professores da licenciatura] conseguiu repassar muito mais esse conhecimento acadêmico, sem relacionar essa questão prática, como eu utilizaria esses conhecimentos da faculdade na minha prática, posteriormente, em sala de aula”* (GRUPO FOCAL, 2012). Nesse caso, podemos considerar que as disciplinas do curso denominadas teorias são apenas saberes disciplinares completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros professores da Educação Básica. O papel das teorias nesse momento indicado pelos professores sujeitos deveria ser o de clarear, oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica. Fica entendido que as disciplinas geográficas nem sempre conseguiam revelar seu sentido pedagógico, sua importância para a formação de jovens e as estratégias a elas relacionadas.

Compreendemos que a falta de orientação dos conteúdos, na formação dos professores, para serem ensinados na Educação Básica, a dissociação entre teoria e prática podem resultar no empobrecimento das práticas nas escolas. Marques assinala que “não se pode, desta forma, para a teoria e para a prática, estabelecer lugares distintos, nem no ensino escolar, nem no campo da atuação profissional. Importa integrar teoria e prática ao longo de todo o curso de formação e na dinâmica do currículo [...]”. (MARQUES, 2003, p. 93). Isso quer dizer que teoria e prática são indissociáveis em qualquer segmento de ensino, seja na universidade ou ao exercer a profissão docente na Educação Básica. Mas como desenvolver essa associação se a formação inicial não proporcionou esse entendimento? Os professores sujeitos constatarem que, durante a formação inicial, a maioria dos professores formadores só conseguiu relacionar teoria e prática nas aulas de laboratório e nos trabalhos de campo.

PS14 *Sobre teoria e prática, um dos primeiros pontos a serem observados, é que na fase que nós fizemos a graduação, não tinha um laboratório satisfatório para a realização dessas práticas. Alguns professores realizaram práticas, na área da geologia com trabalho de rochas [laboratório de Geografia Física], na área de mapas, tivemos algumas aulas [laboratório de Cartografia] mesmo com dificuldade, com a falta de mapas, nós tivemos esse trabalho* (GRUPO FOCAL, 2012).

PS4 *No período, não que atendiam com qualidade, mas nós utilizamos [o laboratório] na área da cartografia, com alguns mapas, trabalhamos curva de nível, aprendemos como fazer cálculos com um professor. Na parte de rochas, lembro também que nós utilizamos, mas não era satisfatório, pelo tamanho da universidade, pelo o que poderíamos visualizar de uma maneira mais prática, tínhamos essa aula com a presença, mas a visão ainda continuava distante* (GRUPO FOCAL, 2012).

Sobre os trabalhos de campo, os professores sujeitos ressaltam:

PS12 *Na minha época alguns professores conseguiram sim, fazer essa junção da teoria e da prática; nós tivemos diversos trabalhos de campo, cito a exemplo a Geografia Urbana, nós fomos para diversas praças no centro de Montes Claros, fizemos trabalho de campo em alguns bairros. As viagens, então, eu penso ser essa a tentativa de associar. Embora naquele momento, acredito que faltava experiência, o nosso olhar era ainda imaturo. Talvez não conseguíssemos compreender todo aquele momento, mas hoje, vejo que houve sim, pelo menos a tentativa de fazer essa junção da teoria e da prática (GRUPO FOCAL, 2012).*

PS4 *Questão de viagens, nós tivemos algumas, que também contribuíram, de uma maneira agradável, para a questão da prática e tivemos também dentro da cidade conhecimento de áreas de cavernas; fomos algumas vezes em cavernas, e assim deu para entender essa relação. Dificuldade, os colegas colocaram algumas, mas a maior [...] é fazer com que nós alunos percebamos a teoria e a prática. [...] em determinadas indagações ficava um vácuo, porque não conseguia trazer aquela resposta clara, como que eu vou falar que na região nossa há rocha x, como colocar isso na prática? [...] então, ficava uma situação muito distante, quanto à teoria/prática. Viagens existiram, laboratórios deficientes, mas ajudaram em algumas compreensões, embora muito alguém de qualidade satisfatória (GRUPO FOCAL, 2012).*

PS26 *A relação foi pouca, tivemos muita teoria e pouca prática. Aprendemos na teoria, como se diz, deveria ser 50% de teoria e 50% prática só tivemos, diria, 90% de teoria e 10% de prática. Os trabalhos de Campo? Fizemos uns três, durante os quatro anos, foram pouquíssimos (GRUPO FOCAL, 2012).*

Podemos inferir, a partir do depoimento de PS26, que a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou o contrário. É preciso adotar uma forma de produzir conhecimento no interior da licenciatura para a formação de um educador.

PS4 *Mais uma vez eu quero deixar claro que houve uma porcentagem que me auxiliou muito nessa questão teoria/prática dentro da Universidade. Tivemos professores que conseguiram de alguma forma associar o que era lecionado através de um trabalho de campo bem feito ou uma ida a um laboratório com uma aula tranquila, desde que houvesse esclarecimento e tal. Mas também houve professores que simplesmente passaram pelo conteúdo, não associaram essa prática e isso prejudicou, porque a prática em si, marca a gente. Eu tenho a impressão de que, principalmente na Geografia isso é muito importante, porque levamos isso, não só como conhecimento acadêmico, mas também para a nossa profissionalização (GRUPO FOCAL, 2012).*

A relação teoria e prática deve fazer parte da orientação dada em todo o processo de formação do professor. Veiga (2004) nos ensina que

as experiências de pesquisa, vivenciadas ao longo da formação, possibilitam ao futuro docente perceber que a prática atualiza e interroga a teoria. Dessa forma, a prática é o ponto de partida e dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades. A prática esboça caminhos. A teoria ajuda a apreender as questões, a interpretá-las e a propor alternativas. Funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos (VEIGA, 2004, p. 98).

Professores da licenciatura e alunos devem entender que todas as disciplinas são ao mesmo tempo teóricas e práticas, devem oferecer conhecimentos e métodos para formar

profissionais a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.

Discutimos teoricamente no capítulo III que a associação entre teoria e prática pode ser efetivada mediante uma estrutura curricular que propicie esse tipo de ação. Mas também é importante ressaltar que

a unicidade entre teoria e prática não se reduz à mera justaposição de teoria e prática, em uma grade curricular, mas significa que teoria e prática perpassam todo o curso de formação, exigindo uma nova forma de organização curricular. A teoria deixa de preceder a prática e esta deixa de estar a serviço daquela. Isso não significa negar a teoria ou a possibilidade de relacionar as duas; não é também transformar a teoria em prática; é, antes, fundamentar a teoria e desenvolvê-la com base na prática (VEIGA, 2004, p. 98).

Então, a partir das análises do PPPLG (2002) e dos depoimentos dos professores sujeitos, podemos dizer que não houve esse entendimento explícito da associação entre teoria e prática no curso de licenciatura em Geografia da Unimontes do currículo em estudo porque, além de não aparecer tal associação de forma clara na estrutura curricular, por meio das ementas e do próprio PPPLG, os professores sujeitos chamam a atenção para esse distanciamento em grande parte das disciplinas.

4.1.3 Licenciatura e articulação com a Educação Básica

Foi importante entender, por parte dos professores sujeitos, a correlação entre o conteúdo aprendido na graduação e o seu ensino na Educação Básica. Nesse sentido, compactuamos com as ideias de Callai, de que a própria licenciatura deve permitir aos alunos “[...] exercitem uma prática de sala que não seja a mera repetição de conteúdos transmitidos a cada semestre, mas com uma linha metodológica que articule o ensino e a pesquisa”. (CALLAI, 2003, p. 38).

Nesse caso, o professor formador deveria propiciar condições para que o próprio aluno conseguisse redimensionar e adequar os conteúdos vistos na licenciatura para serem ensinados na Educação Básica e assim transformar as informações, leituras, discussões e exposições da sala de aula em conhecimento organizado por ele próprio. Entendemos que a questão metodológica é, sem dúvida, a possibilidade da descoberta de novas alternativas, e uma delas é ir para muito além dos conteúdos específicos e da técnica para ensiná-los. Vejamos os depoimentos dos professores sujeitos:

PS4 [...] houve, na minha formação, um meio termo. Eu consegui identificar em alguns professores da universidade essas experiências que eles já traziam pelo fato de já terem experiência na educação básica, eles conseguiam associar os conteúdos da licenciatura com os da educação básica. [...] mas, também, acredito que boa parte dos professores não tinha esse perfil. Era mais focado na área da pesquisa, esse realmente tinha dificuldade de associar essas disciplinas, dentro do contexto pedagógico, porque não havia uma didática muito próxima ali do que é ensinado em sala de aula. Então, eu entendo assim, que houve realmente um meio termo e acredito que alguns conseguiram fazer isso, associar o que era lecionado ali, tentando fazer aquela amarra com a educação básica. Mas, também acredito, que uma boa parte não conseguiu fazer isso, talvez por causa da formação, por não ter essa experiência da sala de aula em si, mas, porque também, tinham o foco na pesquisa (GRUPO FOCAL, 2012).

PS7 O conhecimento adquirido na faculdade ainda se encontra muito distante da realidade encontrada na sala de aula. O conhecimento acadêmico ainda se distancia muito da realidade encontrada em sala de aula (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS8 Um pouco distante da realidade escolar nos ensinamentos Fundamental e Médio (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS10 Utilizo muito pouco o que aprendi na universidade, no meu dia-a-dia, na Educação Básica (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS11 Há sim, muita diferença entre o que aprendemos na faculdade e a realidade que encontramos na sala de aula (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS12 Totalmente insuficiente. Não há a mínima ligação entre ambos. O exemplo disso são as dificuldades para trabalhar em sala de aula (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS17 O curso deixa a desejar, pois não há uma relação com a Educação Básica, sendo que a maioria dos alunos forma e tem dificuldades para lecionar (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS18 Precisa haver um entendimento maior, especialmente entre o conteúdo lecionado e o CBC de Geografia (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS20 Atualmente existe no Projeto Político Pedagógico essa correlação. Na minha época, não existia essa correlação do conteúdo lecionado na graduação e sua aplicação no ensino básico (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS23 Acredito que o ensino pode ser mais bem trabalhado dentro das disciplinas. O conteúdo era bem visto, mas não muito aliado ao ensino da Educação Básica (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS25 Nem sempre se fazia a interdisciplinaridade ou busca de interfaces entre as temáticas que são tão necessárias para quem vai lecionar (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS28 Poucos professores conseguiram passar para os alunos a ligação entre o que estava lecionando e o ensino básico, era tudo muito técnico, totalmente longe da realidade que iríamos passar para o aluno (QUESTIONÁRIO, 2011).

O trabalho com a interdisciplinaridade parece ainda ser um entrave na atuação do professor como pode ser percebido no depoimento de PS25. Em suma, ao fazer a correlação entre o conteúdo aprendido na graduação e o ensino na Educação Básica, os professores sujeitos reclamam, de forma contundente, a falta dessa articulação. O currículo de formação inicial apresenta um aglomerado de disciplinas, mas, de certa forma, como podemos perceber nos depoimentos, isoladas entre si e sem muita explicitação de seus nexos com a realidade da Educação Básica. Nesse caso, constata-se que a desvinculação do currículo de formação de professores da realidade das referidas escolas sobrepõe-se às possibilidades de uma

aprendizagem de fato. Sabemos que não existe um curso ideal, uma receita de boa formação, mas uma aproximação das atividades desenvolvidas na universidade com a realidade da Educação Básica é necessária.

Uma questão nos chamou a atenção no depoimento de PS18, ao dizer que “precisa haver um entendimento maior, especialmente entre o conteúdo lecionado e o CBC de Geografia”. Concordamos com essa afirmação, mas ressaltamos que esse professor sujeito graduou no ano de 2006 e a Proposta Curricular: Conteúdos Básicos Comuns (CBC), da Secretaria de Educação de Minas Gerais foi enviada às escolas de Educação Básica em 2007. Houve aí uma confusão por parte do professor, pois durante sua graduação, as discussões sobre propostas de ensino eram sobre os PCN’s.

O problema que envolve nossa pesquisa indaga se o currículo de formação de professores de Geografia tem conseguido formar profissionais conhecedores das dificuldades e problemas do Norte de Minas. Nesse sentido, questionamos os professores sujeitos se a disciplina Geografia no Norte de Minas presente no PPPLG (2002) possibilitou essa compreensão e se foi relacionada ou reorientada para a Educação Básica.

Para os professores sujeitos, a disciplina estudada na universidade foi interessante. Realizaram trabalhos de campo na cidade de Montes Claros e outras, como pode ser comprovado nos excertos abaixo:

PS14 Quanto à matéria Geografia de Minas, foi bem trabalhada com a questão de viagens, de movimentar até dentro da cidade, no aspecto urbano da nossa cidade, visitamos o centro de agricultura alternativa, próximo a nossa cidade, tivemos vários eventos pautados no regionalismo. [...] em questão de conhecimento do Norte de Minas, foi gratificante; as viagens mostraram muito as imagens (GRUPO FOCAL, 2012).

PS6 Quanto a essa parte de conhecimento, como os outros colegas falaram, ela foi muito gratificante, teve a parte histórica, cultural, social de Minas. E nós, como norte-mineiros, somos apaixonados pela nossa região. Não basta falar que sou de Minas, sou do Norte de Minas, como se fosse um estado dentro de outro estado; tem todas as suas características, inclusive o meu trabalho de conclusão de curso foi sobre a agricultura familiar no Norte de Minas. Então, fiquei meio que apaixonado, sabe? Por todos esses termos novos que foram surgindo: geraizeiros, vazanteiros, essa coisa toda (GRUPO FOCAL, 2012).

Os professores sujeitos salientam a dificuldade de relacioná-la nos Ensinos Fundamental e Médio, como podemos observar:

PS26 Para mim não houve uma relação, aprendemos os problemas do Norte de Minas, a matéria foi bem dada, talvez ela não fosse tão bem relacionada, você aprende porque é daqui, você entende os problemas, decorrentes das histórias, principalmente de uma região de cerrado igual aqui, você vai aprendendo essas dificuldades que tem o norte mineiro. Aprendo mais por morar aqui do que aquilo que aprendemos na faculdade (GRUPO FOCAL, 2012).

PS4 Bom, penso que na universidade, o estudo da disciplina foi bem feito. [...] fizemos muito trabalho de campo para identificar essa problemática, a realidade do Norte de Minas, as dificuldades. Só que eu acredito que esse

estudo, essas disciplinas, por mais que nós na docência tentássemos de alguma forma encaixá-la no contexto [da educação básica], sentimos dificuldades em fazer essa junção com o que foi ensinado na universidade dentro dos conteúdos que nós precisamos contemplar dentro dos critérios que as escolas nos exigem hoje. Então, fica meio que engessado, a gente não consegue, por mais que tente dar alguns exemplos, não consegue. [...] a não ser dentro do critério de discussão, mas não como um conteúdo (GRUPO FOCAL, 2012).

A despeito do trecho do depoimento de PS4, percebemos que o assunto é discutido na sala de aula da Educação Básica dentro de alguns conteúdos da Geografia escolar apenas para exemplificar algo, ou seja, algumas questões estudadas que permitam inserir a discussão do Norte de Minas. Tal fato pode ser observado também nas falas de PS12 e PS6:

PS12 Com relação à disciplina Norte de Minas, penso que ela foi muito bem trabalhada, até mesmo pela proximidade da disciplina com o que vivenciamos tudo muito perto. A professora explicou muito bem, porém para fazer essa junção do conteúdo que foi aprendido na universidade com o Ensino Fundamental e Médio, a dificuldade está aí, porque nós estamos bitolados em um plano de curso, temos que trabalhar aquele plano. Então, não tem como a gente jogar, inserir o Norte de Minas de uma maneira concreta. É claro que à medida que vamos explicando as matérias, fazemos essa ligação, inserindo o Norte de Minas, é dessa maneira e não específica. É justamente pelo fato de estarmos muito presos, meio que obrigados a seguir aquele plano de curso. Então, não conseguimos fazer essa ligação. Mas, com relação ao Norte de Minas, tudo foi muito bem trabalhado (GRUPO FOCAL, 2012).

PS6 Então, você tenta fazer essa ligação [do conteúdo estudado com o Norte de Minas] isso ajuda de certa forma, um pouquinho, quando está dentro da sala e aula, mas é uma ligação que você faz ali de momento; você está explicando a matéria falando, sobre a Savana Africana, e assim você fala que é um tipo de bioma com algumas características diferentes, mas que é o cerrado. Quando você trata a questão de indústria, você fala sobre a indústria no Norte de Minas, a SUDENE, você fala sobre a região de Montes Claros, a maioria das fábricas foram embora; assim, você tenta ligar [...] (GRUPO FOCAL, 2012).

PS12 nos leva a refletir sobre o sistema discursivo da universidade e o sistema discursivo da Educação Básica. Não há entre eles a interação, flexibilidade discursiva. A universidade engessa o saber a partir de seus documentos, seu sistema; e a escola, por sua vez, também está engessada em seu sistema. O professor sujeito tem dificuldade de transitar entre um e outro, dado o fato de que os sistemas não se comunicam.

Os depoimentos deixam claro que a disciplina Norte de Minas, mesmo sendo bem lecionada pelos professores formadores da universidade, deixou a desejar quanto à orientação de seus conteúdos para a Educação Básica. Esses professores sujeitos não conseguem adequá-la às propostas da Geografia escolar. O professor sujeito PS4 assinala que “*sentimos dificuldades em fazer essa junção com o que foi ensinado na universidade dentro dos conteúdos que nós precisamos **contemplar dentro dos critérios que as escolas exigem hoje***” (GRUPO FOCAL, 2012 – grifo nosso). Podemos inferir que há uma contradição na utilização das propostas oficiais de ensino pelos professores sujeitos, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor de Geografia, os Parâmetros

Curriculares Nacionais, o Conteúdo Básico Comum (Proposta de Minas Gerais) e o ensino de Geografia realizado nas escolas de Educação Básica. Todas essas propostas alertam para a adequação do ensino à realidade do aluno. Então, tentando entender o depoimento de PS4, indagamos: como os professores do Ensino Fundamental e Médio selecionam os conteúdos da Geografia? Concordamos com Callai (2011) que, de fato,

trabalhar os conteúdos de Geografia parece ser um dos maiores desafios, afinal, são temas do mundo que estamos vivenciando, e dificilmente a escola consegue fazer o tratamento destes conteúdos de forma que eles superem a fragmentação – seja esta, em temas, seja em espaços, e na mesma medida na descrição dos elementos que compõem o espaço geográfico (CALLAI, 2011, p. 31).

De nosso ponto de vista, e em concordância com essa autora, apesar do volume de conteúdos que parece caber à Geografia, devemos compreender que o conteúdo a ser trabalhado deverá decorrer de uma seleção:

Pode-se dizer que é editado, pautado, escolhido dentre aqueles temas que dizem da especificidade da disciplina. O currículo escolar não é neutro, mas ao ser resultado de escolhas é ligado a interesses bem determinados. E estes interesses decorrem de muitos âmbitos, desde o tipo de instituição escolar, de aspectos culturais do lugar em que a mesma se insere e do tipo de alunos (CALLAI, 2011, p. 31).

Discutir os conteúdos ensinados na Educação Básica é também uma questão que diz respeito à formação docente. Pensemos esse entendimento a partir das DCN's para o curso de Geografia, ao enfatizarem que

a atual dinâmica das transformações pelas quais o mundo passa, com as novas tecnologias, com os novos recortes de espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, **exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica** (BRASIL, 2000, p. 10 – grifos nossos).

Nesse caso, de acordo com as DCN's (2001), cabe à licenciatura buscar caminhos para que os futuros professores saibam selecionar os conteúdos sem abrir mão do rigor científico e metodológico. Dessa forma, possibilitará a articulação dos conteúdos aprendidos na universidade com a Educação Básica, possibilitando aos futuros docentes a liberdade da crítica e da criação. Nesse caso, não precisarão ficar presos ao livro didático, diferenciando-se assim da Geografia escolar definida pela tradição. “O conteúdo da Geografia não pode e nem deve ser aleatoriamente definido, nem para os alunos da escola básica, nem para aqueles que estão nos cursos de Graduação para se tornarem professores ou bacharéis” (CALLAI, 2011, p.

32). Concluímos que, de acordo com as DCN's, cabe aos professores formadores da licenciatura orientar seus alunos na seleção de conteúdos e metodologias para trabalhar a Geografia.

Passamos à proposta dos PCN's (1999) do Ensino Fundamental quanto à natureza e função de Geografia. Esse documento oficial não se impõe como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, com as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente. Tal documento assinala o lugar como conquista da cidadania, dizendo que “a preocupação em colocar o lugar como eixo temático e como categoria analítica está relacionada tanto às oportunidades que oferece para o estudo do cotidiano do aluno como à possibilidade de pensar sobre a Geografia no interior das novas correntes de pensamento” (BRASIL, 1999, p. 58). Então, está claro e previsto na proposta oficial o trabalho do professor da Educação Básica, que poderá fazer as adaptações necessárias entre esse documento e as práticas já existentes.

Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC's, 2007) de Geografia do Ensino Fundamental e Médio fazem relação com os PCN's. As escolas de Minas Gerais utilizam-no (CBC) como proposta oficial. A mesma adverte que “os conteúdos geográficos selecionados possibilitam novas mentalidades e atitudes comprometidas com a sustentabilidade ambiental, política, econômica, cultural e social”. É importante ressaltar que o Eixo Temático I – Geografias do Cotidiano – recupera a cotidianidade do lugar [...]. Dessa forma, “a singularidade dos tópicos reflete a importância da escala local na sua relação com a regional e global, bem como a luta por espaços mais justos e de todos” (CBC, 2007, p. 2). Convida os professores a assumirem “uma responsabilidade social pela seleção dos conteúdos e práticas espaciais que serão o combustível para o desenvolvimento das dimensões conceituais e procedimentais e na formação de atitudes cidadãos” (CBC, 2007, p. 4). Tal documento chama, ainda, a atenção para a flexibilidade na escolha dos Eixos Temáticos, uma vez que nenhum deles é específico para uma determinada série. A flexibilidade na escolha de Temas para qualquer ano de escolaridade depende da autonomia dos professores sobre o processo de escolha dos Eixos Temáticos e Temas que serão trabalhados por ano de escolaridade. Mais uma vez fica claro que cabe aos professores da Educação Básica fazer esses direcionamentos nos planejamentos.

Assim, como no Ensino Fundamental, o CBC do Ensino Médio enfatiza que “não existe uma escala geográfica proposta para cada semestre ou ano escolar. O que se propõe é evidenciar o global no local. Em alguns tópicos fica definida a escala nacional como eixo da discussão tendo em vista a compreensão do espaço interligado em múltiplas redes” (MINAS

GERAIS, 2007, p. 2). Chamamos a atenção para o Tema 1 – O Processo de Urbanização Contemporâneo: a cidade e a metrópole, o trabalho, o lazer e a cultura. No tópico referente a esse tema os alunos do Ensino Médio devem desenvolver as habilidades de analisar os fenômenos urbanos relacionados à globalização, desenvolvimento local e identidades locais (MINAS GERAIS, 2007, p. 14).

Os futuros professores da educação básica devem ter conhecimento mais aprofundado dos conteúdos, clareza nas metodologias de ensino para saber utilizar critério de seleção do que ensinar em Geografia. Como docentes, precisamos saber para que ensinar Geografia, o que ensinar e como ensinar. Documentos analisados apontam que, na licenciatura, os professores formadores das disciplinas específicas e pedagógicas devem orientar seus alunos para o trabalho com os conteúdos em sala de aula da Educação Básica, apoiando-se nas propostas atuais de ensino.

A partir dessa constatação, questionamos o motivo da dificuldade de relacionar a disciplina Geografia do Norte de Minas ao Ensino Fundamental e Médio. Os professores sujeitos assim entendem:

PS4 Na minha percepção [...], penso que a maioria [professores da educação básica] não consegue enxergar esse conteúdo como foco na questão do local. Como estou dizendo, é muito engessado com os livros, com o material que temos para lecionar. Então, não conseguimos, não há um material do Norte de Minas. Eu não vou encontrar em um livro didático, e é isso que nós temos acesso. [...] a questão da rapidez, como eu preciso “treinar” esses meninos (não sei se posso dizer assim) tenho aquele material ali, com os exercícios dos vestibulares do Brasil todo, falando do Ensino Médio [...], por exemplo. Eu tenho que “treiná-los” com questões e a maioria deles não trazem essa realidade do Norte de Minas. Então, eu fico engessado com aquilo que tenho de recurso pra eu trabalhar (GRUPO FOCAL, 2012).

PS26 Ensino médio, você tem muita dificuldade de trabalhar isso, tanto no Fundamental quanto no Médio, pela falta de material. Você tem o livro que é Geografia de Minas, por exemplo, não tem nenhum de geografia que você possa trabalhar! O CBC não trabalha isso, não pode também sair do CBC. Você vai ao livro didático que fala mais no geral, [...] poderia, nesse caso, ter uma disciplina Geografia de Minas Gerais, até dentro do Fundamental e do Médio para você trabalhar. Mas o estado não pode fazer isso; um estado desse tamanho. E assim, às vezes, você pega uma aula ou outra, para você contextualizar, situar através de mapas que estamos em uma área do Norte de Minas, dentro do estado de Minas Gerais. Mas como o conhecimento do aluno é “defasado” demais, fica complicado. Eu sinto dificuldade para trabalhar essa questão, e muita! (GRUPO FOCAL, 2012).

Para os professores sujeitos, o livro didático continua a ser uma ferramenta central para o trabalho em sala de aula e concordamos com sua utilidade. Mas assim como muda a orientação do ensino de Geografia, o livro didático deve acompanhar essas inovações. Se Minas Gerais é tão grande, com tanta diversidade, não justifica um livro didático que trata do estado como um todo. Concordamos plenamente com o posicionamento abaixo:

PS6 [...] *é um pouco distante dos alunos, porque como o colega disse, não há suporte didático, produção para que possamos trabalhar isso em sala de aula. [...] nós, dentro da sala de aula, vamos fazendo esses ganchos de conhecimentos adquiridos no decorrer da vida ou na universidade. Mas, material didático quase não tem, para repassar para o aluno* (GRUPO FOCAL, 2012).

Nessa perspectiva, pensamos que os próprios professores da Educação Básica podem construir seu material de apoio; contudo, entendemos que lhes faltam conhecimentos atualizados. Na universidade (Departamento de Geociências), o Laboratório de Estudos Urbanos e Rurais, entre outros, tem desenvolvido significativa produção científica sobre a nossa realidade do Norte de Minas. Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) também têm envolvido muitos dos seus temas nessa questão, como pode ser comprovado na fala de PS6: *“inclusive o meu trabalho de conclusão de curso foi sobre a agricultura familiar no Norte de Minas; então, eu fiquei meio que apaixonado, sabe?”*. O Curso de Pós-Graduação, *Lato Sensu* em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional tem produzido várias pesquisas que estão publicadas na *Revista Cerrados*, do Departamento de Geociências. Além disso, o Programa de Mestrado em Desenvolvimento Social tem resultados de pesquisas em outras áreas, na região Norte de Minas e da cidade de Montes Claros. Cabe ressaltar que os departamentos da Unimontes organizam as publicações dos professores formadores em forma de livros, Periódicos, Monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, que estão disponíveis aos professores da Educação Básica para atualização de seus conhecimentos. Por outro lado, pode estar faltando divulgação desse material. Nesse caso, deve haver uma ponte entre universidade e a escola de Educação Básica para discutirmos junto o ensino da Geografia.

Na licenciatura, não podemos abrir mão da formação do professor pesquisador¹³ para que na Educação Básica ele possa enfrentar o desafio da pesquisa na prática docente. Os novos referenciais de formação docente, tais como as teorias aqui estudadas, a LDBEN 9394/96, as diretrizes para a formação de professores, entre outros têm reforçado a necessidade da relação entre formação e pesquisa. Dessa forma, os futuros professores poderão ter melhor compreensão do processo da sua aprendizagem e autonomia na interpretação da realidade onde acontece sua prática.

Os professores sujeitos enfatizam outros entraves para trabalhar a realidade do Norte de Minas:

¹³ Defendemos aqui a importância da pesquisa realizada pelo professor da educação básica, integrada ao seu trabalho na escola, dentro do processo de ação e reflexão (LUDKE, 1998, p. 30).

PS14 [...] nós trabalhamos a Geografia do Norte de Minas, ótimo! Mas, e quando [...] o aluno vai fazer a prova do vestibular? Como trabalhar esse Norte de Minas? Norte de Minas é caracterizado pela pecuária leiteira, região de transição entre o sertão e Minas Gerais, mas e aí? Muito vago, não há conhecimentos específicos. As pesquisas, de projetos simples como o projeto Jaíba, não temos muito material. No livro didático, [...] o que é o projeto Jaíba? É um projeto que não deu certo, como muitos no país. Ter subsídio, ter um trabalho mais voltado, isso é muito interessante [...] (GRUPO FOCAL, 2012).

PS4 Penso que pelos critérios que hoje vemos de objetivo do alunado, ele não está muito focado nesta questão da vivência [...] como discutimos aqui, o aluno quer ser um profissional X; então, para ele, se o que falamos sobre o Norte de Minas for para o direcionamento de sua profissão pretendida, ele vai pegar. A maioria não está muito a fim dessas discussões. [...] a escola em si, [diz] nós vamos treinar esses meninos, [...] o que você quer desenvolver está de acordo com isso [vestibular]? Se não está, então, vamos [...] deixar passar. Vejo mais ou menos assim (GRUPO FOCAL, 2012).

Os professores sujeitos alegam existir certa distância entre as propostas de trabalhar a realidade próxima do aluno e o que é cobrado no vestibular. Cabe ressaltar que PS4 e PS14 são professores de cursinho pré-vestibular. Pensamos que, enquanto educadores, precisamos nos preocupar em formar cidadãos que possam pensar e agir em prol da transformação da realidade. Quanto à falta de material didático citada por eles, entendemos que eles podem produzir seu próprio material didático, considerando suas experiências e os conhecimentos adquiridos na licenciatura. As dificuldades e os problemas locais e regionais de onde vivem os alunos desse segmento de ensino podem contribuir com uma educação que possibilite a formação cidadã. No nosso caso, de maneira que possam contribuir para transformação da realidade do Norte de Minas.

Indagamos dos professores sujeitos como a universidade poderia contribuir no sentido de um trabalho a ser desenvolvido na Educação Básica que leve em consideração o lugar de vivência dos alunos. Detectamos:

PS4 “[...] talvez, inserir nos livros didáticos, [...] uma questão mais focada na nossa região, com as pesquisas, literaturas. Penso que hoje usamos muitos livros didáticos que não são produzidos em Minas Gerais, são produzidos no eixo São Paulo, Rio Grande do Sul, [...] então, ficamos um pouco engessado para lecionar isso” (GRUPO FOCAL, 2012).

Em nossa opinião, devemos pensar numa forma de focalizar o Norte de Minas e suas demais conexões com outras escalas de análise nas escolas de Educação Básica. Nesse sentido, a produção de material didático específico é necessária.

No decorrer dos nossos estudos e das nossas práticas profissionais, percebemos o distanciamento entre cursos de formação e realidade da Educação Básica. Fica comprovada a necessidade da ponte entre universidade e a escola básica, como vimos no capítulo II. A origem dessa instituição universitária, de suas características, papel e funções reafirma seu compromisso com a transformação da sociedade. Para que haja transformação do Norte de

Minas, precisamos também da contribuição dos profissionais da educação com sua formação continuada para que possam exercitar a crítica livre, com a preservação do conhecimento e a construção de um novo saber.

4.2 Atuação profissional e os reflexos da licenciatura

A socialização profissional de professores é um tema de destaque na literatura educacional e os estudos realizados (HUBERMAN, 2000; DINIZ, 1999; ESTEVE 1995) mostram que a passagem da condição de aluno para a condição de professor pode revelar-se um processo complexo, desafiante e, às vezes, desestimulante. Sobre essa questão, identificamos, nos depoimentos dos professores sujeitos da pesquisa, suas dificuldades e inseguranças ao iniciarem a prática profissional.

Questionamos aos professores sujeitos se, no início da carreira docente, sentiam-se seguros com os conhecimentos obtidos na graduação.

Para PS27, *“o domínio do conteúdo foi adquirido com o tempo. A teoria é completamente diferente do que se trabalha com alunos de Ensino Fundamental e Médio em sala de aula”*. PS2 enfatiza que é *“por questão pessoal, de insegurança mesmo, e porque muitos conteúdos eram mais científicos que didáticos”*. Para PS12, os conteúdos aprendidos na formação inicial *“[...] não correspondiam ao que era exigido na escola”*. Para os professores sujeitos, a maior insegurança foi relacionada aos conteúdos aprendidos na universidade sem a devida orientação para ser ensinado na Educação Básica. Essa insegurança experimentada pela maioria dos professores sujeitos já no estágio e o choque com a realidade referem-se, sobretudo, ao distanciamento existente entre as diversas teorias que são discutidas na formação inicial e a realidade concreta experimentada na sala de aula nos primeiros anos da profissão. Outros depoimentos ilustram esse momento:

PS5 *“[...] também acredito ser uma insegurança natural. Mas, aos poucos, você se dá conta de que está preparada para o exercício da licenciatura”* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS17 *“[...] fui tendo uma confiança maior com o passar dos anos”* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS11 *“Sentia-me insegura e, de certa forma, um pouco despreparada, mas procurei ajuda de profissionais mais experientes, nem tanto pelo conteúdo, mas especialmente pelas questões pedagógicas e domínio de sala”* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS23 *“Não me sentia muito segura nos conteúdos, e penso que isso influenciava na disciplina dos alunos. Hoje, vejo que, quanto mais segura estou do meu trabalho, tenho um melhor resultado dele”* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS27 *“O domínio do conteúdo foi adquirido com o tempo. A teoria é completamente diferente do que se trabalha com alunos de Ensino Fundamental e Médio em sala de aula”* (QUESTIONÁRIO, 2011).

O momento de iniciar a profissão docente é rico de aprendizagem e de descobertas que vêm acompanhadas pelo medo, pela insegurança e pelo sentimento de despreparo profissional. A maioria dos professores sujeitos tem menos de dez anos de carreira. Nesse caso, a insegurança é comum, o que, no nosso ponto de vista, precisa se transformar num processo de aprendizagem, como afirma PS17: *"fui tendo uma confiança maior com o passar dos anos"* (QUESTIONÁRIO, 2011). Os depoimentos revelam a insegurança dos professores sujeitos no início da carreira com a falta de domínio dos conteúdos específicos da Geografia escolar.

PS26 *Na trajetória profissional, você tem dificuldades o tempo inteiro, principalmente professor. Mas as dificuldades que às vezes tive foram relacionadas ao conteúdo que tem que ser trabalhado com o aluno, e aí você fala: meu Deus, e agora? Não aprendemos isso na faculdade. A maneira que eu usei para solucionar o caso foi saber até onde o aluno entendia aquela matéria. Depois, fui estudar para poder passar aquilo, da forma como o livro está pedindo ali. Existem matérias que você nunca viu na vida, na faculdade não ouviu falar e tem que ser ensinada. As maneiras foram essas, estudar, procurar materiais mais criativos para o aluno entender. O professor deve ensinar a teoria e ao mesmo tempo a prática para que o aluno tenha um aprendizado maior. E essa dificuldade tem demais* (GRUPO FOCAL, 2012).

Podemos ligar essa insegurança também às questões apontadas por eles anteriormente, como a falta de relação dos conteúdos específicos com os pedagógicos. Contudo, não podemos deixar de assegurar que, à formação inicial, é preciso vincular teoria e prática que promovam a aproximação da formação acadêmica do contexto da Educação Básica.

Assinalamos alguns fatores que aparecem nos depoimentos dos professores sujeitos, tais como *"o domínio do conteúdo foi adquirido com o tempo"*; *"a teoria é completamente diferente do que se trabalha com alunos de Ensino Fundamental e Médio em sala de aula"*; *"muitos conteúdos eram mais científicos que didáticos"*; *"os conteúdos aprendidos na formação inicial [...] não correspondiam ao que era exigido na escola"*.

Confirmamos, a partir dos depoimentos, que faltou a uma parte significativa dos professores formadores da licenciatura, que trabalharam com disciplinas específicas da Geografia, relacioná-la com a Geografia escolar. Alguns conteúdos específicos foram vistos, mas desconectados da realidade da Educação Básica. Em nosso ponto de vista, esse fato pode ter dificultado aos professores sujeitos o entendimento do modo como os conceitos/conteúdos geográficos podem ser selecionados, como definir objetivos e procedimentos metodológicos de forma que garantam aos futuros professores a habilidade de dar conta dos desafios relacionados às atividades docentes, a (re)pensar sua prática, a questionar suas ações e tomar decisões, a organizar seu planejamento de acordo com a realidade em que estão inseridos.

Os professores sujeitos, que julgam não terem sentido dificuldades no início da profissão docente, deixam claro o contato com a escola há mais tempo: PS10 *“Quando entrei na universidade já era docente”* (QUESTIONÁRIO, 2011). Outro afirma:

PS21 *“Eu já trabalhava há muito tempo antes de ingressar na faculdade; estudar foi de grande valia, tanto no quesito pessoal quanto profissional, e, depois que cursei Geografia, eu não parei mais de estudar. Fiz um curso de Gestão do Meio Ambiente e Saúde Pública: Ênfase em Biossegurança e, agora, estou na etapa final do curso Mídias em Educação”* (QUESTIONÁRIO, 2011).

PS14 fala da aversão dos alunos com a escola:

PS14 [...] *a dificuldade foi relacionar com a realidade do aluno, tendo em vista o inesperado que foi a aversão dele (aluno da Educação Básica) com a escola. Tinha ciência que eles não faziam muita questão, mas, ao deparar com essa aversão ao ensino, comecei a perceber que não seria tão fácil trabalhar com a educação* (GRUPO FOCAL, 2012).

O depoimento de PS14 torna possível o entendimento de que um dos grandes desafios enfrentados atualmente pelos professores da Educação Básica é o de conciliar a construção do conhecimento dos alunos com o conteúdo ensinado e o envolvimento dos alunos com as atividades propostas. Entendemos que o conteúdo a ser ensinado não pode estar desvinculado do cotidiano do aluno e da sociedade. Concordamos com Kaercher que, “sem saber o que queremos com a nossa ciência, não há aluno que vá nos ouvir interessadamente”. (KAERCHER, 2002, p. 224). A prática tradicional do ensino de Geografia, que nega o caráter dinâmico e histórico do espaço geográfico, precisa ser substituída por uma prática que permita aos alunos compreenderem o mundo em que vivem por meio de interação ativa e problematizada com sua realidade.

Pelos depoimentos, podemos comprovar a distância crítica entre os saberes adquiridos na formação inicial e a realidade da Educação Básica. Para Tardif, os alunos das licenciaturas “ao se tornarem professores, descubrem os limites de seus saberes pedagógicos”. (TARDIF, 2002, p. 51). Então, dos professores da escola de Educação Básica, é exigido um ensino que responda às demandas postas pelas características dos seus alunos, pelos projetos da escola, pelas normas do sistema de ensino.

Contudo, PS14 nos chama a atenção dizendo que, para todas as exigências postas para a atuação do profissional docente, não lhe são asseguradas as devidas condições, pois encontra dificuldades, tais como: *“salários baixos, espaço físico inadequado, [...] falta de apoio do próprio governo e dos alunos, que também é muito complicado”* (GRUPO FOCAL, 2012). Podemos inferir que as condições de profissionalização não se concretizam em

diretrizes políticas, em alterações da realidade escolar, como nos adverte Ghedim, Almeida e Leite (2008):

Faltam até mesmo as condições mínimas de estabilidade ao conjunto da equipe para que possa amadurecer um projeto de trabalho, avaliar as experiências, realizar uma real formação em serviço, crescer coletivamente. A vida dos professores é cada vez mais comandada por lógicas burocráticas e administrativas (GHEDIM, ALMEIDA, LEITE, 2012, p.123).

Para esses autores, muitas vezes os professores da Educação Básica se encontram perdidos, sem apoio para desenvolver seu trabalho, tornando-se reféns de situações organizacionais que limitam sua realização tanto profissional quanto pessoal. As adversidades no ambiente de trabalho são muitas, tais como: carga horária e atribuições excessivas; escassa ou nenhuma autonomia; falta de participação nas decisões; falta de apoio de superiores; demasiadas responsabilidades; insegurança no trabalho; expectativas de trabalho incerto e/ou conflituoso; falta de oportunidade de crescimento, de progresso ou ascensão, entre outros problemas que afligem esses profissionais da educação.

A partir dos depoimentos dos professores sujeitos e da teoria estudada, percebemos que grande parte dos problemas enfrentados na profissão docente é originada da falta de políticas públicas de educação, que ignoram o trabalho e as necessidades dos profissionais. Dessa forma, não nos surpreende a manifestação que segue: PS14 *“Para mim, na educação, todos os dias, tentamos superar até a nossa baixa autoestima, em determinados momentos. Procuramos levantar a cabeça, pensar que é capaz, trabalhar o psicológico a todo o momento”* (GRUPO FOCAL, 2012). Esse depoimento chamou-nos a atenção por considerarmos que esse professor sujeito precisa superar a baixa autoestima para enfrentar o contexto precário da educação que vivenciamos em que o estresse laboral é preocupante. Desse modo, preocupado em modificar seu modo de atuação com compromisso e desejo de realizar um ensino que de fato dê conta da aprendizagem dos alunos, precisa se organizar pedagogicamente. Afinal, é confrontado com condições organizativas do trabalho que parecem mais preocupadas com a racionalidade do sistema, do que com o alcance dos objetivos educacionais.

Os professores sujeitos expressam assim as condições organizativas da escola:

PS14 [...] a burocracia atrasa o processo. É muito papel. Até os superiores falam: Não perca tempo com isso aí não, fecha logo o material. Se não enviar logo, o governo vai reclamar. Então, nós temos essa atuação. Aprendi a não ser “conteudista” [...] a trabalhar com meus exemplos de vida, colocar com clareza a minha relação com os alunos. A realidade de professor é muito pesada. Nunca em sala de aula falei para meus alunos não serem

professores, mas a realidade no campo da atuação é muito complicada, sofremos muito (GRUPO FOCAL, 2012).

PS6 Quanto ao cumprimento das situações burocráticas, da escola, percebi que são muitas. Eu falo que para ser um bom professor, esteja na sala de aula às sete horas da manhã e saia às onze horas e vinte e cinco minutos. Não deixe nenhum aluno sair da sala e entregue seus resultados no prazo. O que você faz em sala de aula não interessa à escola. Então, cumpra suas funções de funcionário, ninguém vai reclamar de você. Se você está ensinando ou não, isso não interessa. Então, cumpra suas funções. Isso eu aprendi. É lógico que eu não levo isso tão a sério, mas é o que a direção da escola vê e é o que interessa a eles (GRUPO FOCAL, 2012).

Para PS6, a prática docente ocorre em meio ao cumprimento de normas burocráticas. Dessa forma, vão tentando inteirar-se à escola, um meio social constituído por relações sociais e hierarquias. Os excertos abaixo mostram os diversos contextos de trabalhos enfrentados por alguns dos professores sujeitos nas escolas públicas e particulares da zona urbana e rural no Norte de Minas:

PS6 Quando fui para a sala de aula, fui diretamente para a zona rural de São João do Paraíso. Foi complicada para mim a adaptação, em vários aspectos: era uma escola totalmente sem infraestrutura. O que mais me impressionou na sala de aula, me lembro até hoje, foi o primeiro dia em que eu entrei na sala, foi assim, impactante, eu olhei e vi um monte de menino muito sujo, roupas sujas mesmo, sem chinelo, roupa rasgada, olhei, e a primeira coisa que eu pensei: É esse aqui o meu local de trabalho? Para mim, foi muito estranho, porque apesar de ter estudado a vida inteira em escola pública, a realidade era muito mais impactante; é muito pior do que aquilo que eu vivenciei. Então, cheguei e fui me adaptando, a questão era adaptar-se. Eu falo inclusive que até me humanizei mais. Uma coisa é você ser pobre e conviver com pessoas pobres, [...] outra coisa é você lidar com pessoas praticamente miseráveis. Alguns alunos me abraçavam e me davam coisa para comer. Até a questão de higiene, [...] você vai se adaptando àquelas coisas [...]. Mas fui me adaptando e eu acho que esse processo foi até interessante porque eu me humanizei mais, sabe? Outra dificuldade, foi adaptar minha linguagem à regional. Algumas palavras eu desconhecia. Temos todo aquele vocabulário acadêmico, e quando você entra para a sala de aula, como é que vou transferir aquilo, e o aluno perguntava: professor, mas, o que é isso? Houve momentos em que eu “viajava” procurando uma palavra mais simples, o mais próximo deles para que pudessem entender. É aquela questão de adaptação à região deles. Eu penei para poder passar todos aqueles termos técnicos para uma linguagem muito mais regional e às vezes beirava o ridículo (risos) com as situações, ao tentar aproximar os conteúdos dos alunos (GRUPO FOCAL, 2012).

Os exemplos de relações e interações que os docentes estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática são condições da profissão:

PS12 A minha experiência inicial foi em uma escola também da zona rural, lá em Vila Nova de Minas; fiquei lá por um ano. Embora a escola estivesse caindo aos pedaços [péssima infraestrutura], uma escola com poucos recursos. Ficava na casa dos professores durante dois dias; mas ali havia um senso de boa convivência entre professores e alunos, pelo fato de todos estarem naquela dificuldade. Então, todos buscavam se ajudar. Pelo fato de ser a primeira experiência, a maior dificuldade foi adaptar-me àquilo ali e ter que viajar. A boa convivência foi ajudando, à medida que eu tinha uma dúvida ou faltava um material [...] tinha o material da escola, mas havia aquela vontade de enriquecer as aulas, buscar outras coisas. Os professores foram se ajudando, a comunidade era fácil de lidar. A experiência foi bastante proveitosa (GRUPO FOCAL, 2012).

Os professores sujeitos tentam adaptar-se interagindo com outras pessoas, com seus pares, com os alunos. São as condições da profissão docente, o trabalho com seres humanos na forma de pensar, agir e de ser. “O saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as

relações dos professores sujeitos com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 17). Esse autor enfatiza que o saber dos professores é um saber social e aponta vários motivos, dentre eles,

esse saber também é social porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um objeto, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor (TARDIF, 2002, p. 12).

Da mesma forma, PS4 aponta suas dificuldades:

PS4 É interessante ver as experiências dos colegas e a diversidade delas. Eu acabei iniciando em uma escola privada. A experiência é completamente diferente, mas as dificuldades são parecidas. Essa questão da linguagem é mesmo muito complicada, você falar a linguagem dos jovens que muitas vezes não é ensinado para nós [na universidade]. O comportamento dos alunos [indisciplina] foi a minha dificuldade e também essa questão da exigência da linguagem. Procurei superar buscando recurso, suporte de outros profissionais que já haviam passado por essas experiências. Eles foram me dando uns “toques”. [...] a minha maior dificuldade foi de adaptação com a realidade, que é completamente diferente. [...] Então, são experiências, acho interessante ouvir os colegas e ver que no fundo, o problema é o mesmo (GRUPO FOCAL, 2012).

As dificuldades de PS14 são semelhantes às dos outros professores sujeitos. Depreendemos desses depoimentos que é no contexto da sala de aula da Educação Básica que esses professores vão tomando consciência de que precisam fazer opções teóricas e metodológicas para ensinar Geografia, tentando manter o ânimo diante dessa realidade que tanto nos maltrata, aqui resumida nas maiores dificuldades dos professores sujeitos para exercerem a profissão docente: dificuldade de lidar com o comportamento dos alunos; problemas culturais, sociais e econômicos encontrados na comunidade de modo geral; estratégias para ensinar; estrutura arcaica da instituição escolar; o descaso do governo do estado de Minas Gerais com a educação: as péssimas condições de trabalho e o baixo salário. Com tantas dificuldades, a identidade profissional docente vai se constituindo com o compromisso de promover a aprendizagem juntamente com seus alunos, se constituindo por meio dos saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, da experiência pessoal e profissional, na relação com outros saberes.

Ao tratarmos dos saberes docentes necessários à atuação pedagógica, comungamos com o pensamento de Tardif (2002), segundo quem, “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros

atores escolares na escola” (TARDIF, 2002, p. 11). Para PS12, o domínio dos conteúdos é de suma importância; contudo, deixa claro que esta conquista se consegue “aos poucos”. Vejamos seu depoimento:

PS12 Primeiro, o professor tem que dominar aquilo que ensina. [...] vai pegando aos poucos as matérias; algumas você domina mais do que outras. A Geografia humana é mais fácil de ensinar do que Geografia física. Para mim, é necessário além de o professor dominar aquilo que ensina ter também o domínio de sala de aula. [...] numa ocasião, uma colega me ligou perguntando sobre a Geografia física: correntes marítimas... e disse: minhas almas do céu... eu também não sei isso! (risos). Ficou uma tentando ajudar a outra, de longe. Ela teve que se virar para aprender. Então, para a atuação pedagógica, o professor precisa ter um bom material de trabalho e dominar aquilo que ensina. Se você tem o domínio dos saberes do conteúdo, 50% já estão encaminhados (GRUPO FOCAL, 2012).

Por meio do seu próprio discurso, o professor sujeito faz relação aos saberes disciplinares. Deixa claro que não atua sozinho; ao contrário, no seu caso, interage com seus pares (outros professores). De fato, geralmente o docente não atua sozinho, a atividade é

realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2002, p. 50).

Em busca de melhor desempenho na prática profissional, o professor sujeito recorreu à interação com o colega. Nesse caso, não bastam os saberes disciplinares adquiridos na universidade; é preciso associá-los a outros canais, por exemplo, na relação com os pares na busca de alternativas para ensinar; e assim vão construindo saberes com a experiência.

No excerto que se segue, podemos perceber a escola como meio social, constituída por relações sociais. PS12, além de mencionar a contribuição da formação inicial para os saberes dos conteúdos, os conhecimentos curriculares que norteiam sua prática, enfatiza a importância da experiência, como pode ser conferido em seu depoimento:

PS12 Eu acredito que a formação inicial é importante porque traz a base. Acredito, também, que os saberes da experiência contribuem porque direcionam o que aprendemos e o que deu certo com uma determinada turma. Talvez uma experiência positiva que possa ser reaplicada, uma experiência negativa que podemos amadurecer ou deixar de utilizar. Acredito que o domínio do conteúdo é importante. A responsabilidade de cumprir os prazos é primordial. Os conhecimentos curriculares são importantes porque são eles que dão o norte, o direcionamento para o ensino. Penso que conhecer, ainda que minimamente, o perfil do aluno que se está trabalhando é muito importante (GRUPO FOCAL, 2012).

É nítida a relação dos professores sujeitos com os saberes constituídos ainda na licenciatura e os adquiridos com a experiência profissional. Para PS12, no dia-a-dia do trabalho docente, esses saberes são acionados, e acrescenta a “responsabilidade de cumprir os

prazos”. O professor sujeito leva em conta as interações que ocorrem no âmbito da escola desde sua responsabilidade com o ensino e aprendizagem dos alunos até o cumprimento de suas obrigações com as normas da escola. Os saberes docentes são ainda destacados:

PS6 eu acredito, também, que são vários os saberes importantes para poder ter um bom desempenho em sala de aula. Os saberes curriculares dos CBC, PCN, são importantes porque norteiam as aulas e você de certa forma já tem um norte [...]. Importante também são esses saberes da experiência, do dia-a-dia, na sala de aula. Você vai adquirindo com as situações que você lida em sala de aula, as experiências do ano anterior. Situações que você de repente tem que lidar naquele momento. Penso também que são importantes os saberes de sua vivência pessoal, não só dos conhecimentos adquiridos na universidade ou na sala de aula, mas também na relação social, fora do ambiente escolar para poder lidar com os alunos, lidar com as pessoas no ambiente de trabalho (GRUPO FOCAL, 2012).

PS4 Acredito que o domínio dos currículos já pré-estabelecidos norteia os saberes. Também acredito que a vivência, a experiência, principalmente na área da Geografia com a regionalização, com a vivência do alunado, dentro do contexto que ele vive é importante para que eu tenha esses saberes pré-estabelecidos. Claro que sem deixar de falar também da Pedagogia, Psicologia e os mecanismos didáticos que precisamos levar. Precisamos dominar esses saberes para condensar todos os outros e repassar. (GRUPO FOCAL, 2012).

Analisando os depoimentos, percebemos que os professores sujeitos enfocam a ideia de que a docência é uma atividade complexa, que demanda um conjunto de saberes. Consideram que os saberes recebidos na licenciatura foram essenciais para se constituírem como professores. Entretanto, enfatizam a importância dos saberes da experiência, compreendidos como aqueles saberes que são desenvolvidos no exercício da prática e contribuem para o exercício da profissão docente. Borges (2004) deixa claro que, de fato,

a literatura sobre os saberes docentes tem mostrado que os saberes adquiridos pela experiência profissional e também através das experiências pré-profissionais constituem parte dos fundamentos da prática e da competência docente. Os saberes da experiência fundamentam a prática docente e só através dela se revelam e, a partir deles, os professores julgam a sua formação anterior ou a sua formação ao longo da carreira. (BORGES, 2004, p. 114).

A nosso ver, um dos motivos para que os professores sujeitos deem significado especial aos saberes da experiência é o fato de terem dificuldades de estabelecerem relação entre os saberes recebidos na formação inicial e a prática da sala de aula.

PS14 São vários os fatores necessários para os saberes do educador, hoje. Aqui, enumero algumas ideias que são relevantes: a questão do currículo, ou seja, ter sempre uma diretriz a seguir para ter um norte na forma de passar o seu conhecimento, agregado a esse currículo, a necessidade de você ter o conhecimento disciplinar. É necessário o educador estar sempre atualizado, procurando seguir um padrão que, não a escola, mas o sistema exige. O educador tem hoje uma necessidade de ser dinâmico, há uma necessidade agregada a todos esses fatores. Temos também a questão de o educador não ser preso ao livro didático. O educador tem que buscar o livro paradidático, pois o livro didático é um subsídio para o aluno e o educador tem que estar acima dessa ideia de livro didático. Palavras que para mim são relevantes nessa questão do trabalhar ou atuar como educador, é levar o aluno ao porquê. Por que o conceito tem que ser assim? Nós temos que dar sentido às coisas, aos conteúdos e essa é a grande dificuldade do educador hoje. Em resumo... Tudo, não basta

conhecimento, não basta o livro didático atualizado, hoje para ser educador tem que... é necessário ter sabedoria (GRUPO FOCAL, 2012).

PS14 aponta a necessidade de conduzir a aprendizagem de forma que faça sentido para seus alunos. Para ele, *“nós temos que dar sentido às coisas, aos conteúdos e essa é a grande dificuldade do educador hoje”* (GRUPO FOCAL, 2012). Métodos inovadores de natureza investigativa tornam-se fundamental no ensino e aprendizagem, um ensino que auxilie no desenvolvimento do raciocínio dos alunos na perspectiva de trabalhar com seu imaginário e sua capacidade. PS14 se preocupa em construir com seus alunos a prática do pensar. Então, nessa perspectiva, esse professor sujeito deve admitir uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora. No nosso ponto de vista, há um grande desafio para a educação contemporânea; qual seja, o de não se limitar a formar indivíduos que dominem determinados conteúdos, mas ensinar cada ser humano a pensar, a refletir e a trabalhar incentivando a cooperação de uns com os outros, no sentido de propor soluções aos problemas e favorecer a formação de seres críticos e conscientes de seu papel nas mudanças sociais.

Leite e Esteves (2012) enfatizam um ensino inovador a partir de novas alternativas, como a metodologia da investigação, centrada no aluno e que lhe permita adquirir conhecimentos e, simultaneamente desenvolver atitudes e competências. Em nosso entendimento, ao valorizar a participação do aluno nas atividades pedagógicas em sala de aula, o uso da investigação como metodologia para ensinar os conteúdos pode contribuir para a obtenção de conhecimentos que lhes serão úteis em sua vivência cotidiana. É isso que torna significativo o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos ou de qualquer outra área, cuja dimensão atitudinal é fundamental, dado que a cidadania se constrói e reconstrói também na escola, onde se aliam os conhecimentos teóricos de cada disciplina pedagógica ao saber cotidiano. Da escola podem emergir procedimentos cidadãos que envolvam seu entorno na medida em que as condições de vida do aluno – e do professor – interferem no ensino e na aprendizagem.

Ao questionarmos os professores sujeitos como se percebem como profissional de Geografia e como é sua prática docente, alguns destacam o envolvimento dos alunos com os conteúdos do cotidiano, associados à questão política e social. PS4 apresenta a concepção do profissional de Geografia que tem norteado sua prática docente, dizendo:

PS4 Percebo-me como professor de Geografia, por conta dessa conversa da Geografia com as outras disciplinas; me encontro, às vezes, quase que professor de outras matérias: como História, Biologia. Vejo-me justamente na interdisciplinaridade no contexto de ser professor de Geografia. Mas vejo também, no meu perfil (já uma característica minha) sempre associando conteúdo com a questão da política e do social. Dentro da

Geografia tem alguns conteúdos que permitem fazer com que o alunado se envolva mais com a sua vivência, com o cotidiano, como o colega já disse. Vou dar um exemplo: um projeto sobre o lixo que nós desenvolvemos em uma escola privada. O objetivo maior era envolver os catadores de lixo daquela cidade. Havia, na verdade, o interesse de fazer uma atividade dentro da escola e que essa atividade extrapolasse os muros da escola, atingindo o social, a localidade. Não só pela coleta de lixo, mas também gerando empregos para os catadores. Eu gostaria de salientar uma questão: como professor, acredito que às vezes temos uma intenção, mas nem sempre aquilo é correspondido pelo alunado. A minha proposta é trazer junto com o conteúdo, já pré-estabelecido, algumas coisas que eles vão usar em determinada situação, que eles vão encontrar pela frente. Como o uso da tecnologia, por exemplo. Alguns alunos ainda têm um pouco de dificuldade de fazer um trabalho utilizando o computador. Isso é importante porque lá na frente se exige. Eu tento associar o ensino propriamente da Geografia com outras práticas que vão ser essenciais para a vida deles como o uso, por exemplo, dos mapas, internet, alguns programas ou pelo menos colocar na cabeça deles essas reflexões, para que busquem isso. [...] é o que eles vão precisar lá na frente. Dominar essas novas tecnologias, novas situações, se torna necessário (GRUPO FOCAL, 2012).

Não podemos negar que “dominar essas novas tecnologias” se torna necessário, pois diversificar o cotidiano da sala de aula com diferentes recursos tecnológicos e novas metodologias de ensino torna as aulas mais interessantes.

PS14, ao exercer a profissão docente, leva em consideração algumas questões como o prazer de trabalhar, mesmo com as dificuldades existentes. A necessidade de, nos conteúdos, fazer a relação com o cotidiano dos alunos, possibilitando o pensamento para o exercício da cidadania e o uso de novas tecnologias. PS14 cita questões importantes da prática profissional:

PS14 A primeira questão sobre ser educador é o prazer de trabalhar, mesmo com as dificuldades existentes. É claro que sempre nos deparamos com instituições diferentes, sendo pública ou privada. Deparamos com cabeças diferentes em uma sala de aula, com dificuldades [...]. A palavra-chave para se trabalhar nessa área [da educação] é o prazer que está em aprender ou no ensino- aprendizagem, como alguns autores da Geografia ou da pedagogia gostam de escrever. A segunda questão é a relação com o cotidiano. A Geografia nos oferece essa facilidade de você trabalhar a todo o momento com o cotidiano. O autor Milton Santos diz que um dos grandes brilhos da Geografia é ser dinâmica. Não dá tempo para você memorizar. A informação de hoje, nova, é velha amanhã. A terceira questão é a informação. A Geografia tem essa facilidade de você se manter informado. Praticamos Geografia a todo o momento agregando a informação. Tem a questão da interdisciplinaridade, a Geografia tem essa facilidade de você poder trabalhar vários conteúdos em sua matéria, de tudo você aprende um pouco. E assim, é o que coloquei na questão anterior, é a nossa área, a que escolhemos para trabalhar que deve ser agregada ao prazer. É buscar sempre o sentido que está na pergunta, por quê? Por que existe este termo? Por que existe este conceito? Quando adquirimos a habilidade de fazer o aluno pensar já é um atrativo para a sua aula [...]. A última questão: se você põe o aluno para pensar ele vai ter capacidade de discutir, e é aí que entra a palavra importante, nós temos que tornar o aluno cidadão, ou seja, um aluno político. Quanto à prática em sala de aula, uma parte que eu gosto demais na educação é o uso da tecnologia: trabalhar com documentários, usar slides, é muito importante na prática docente. A questão da aula expositiva, ela tem que existir, e trabalhar em grupos também. É claro que isso vai depender da série, se for o Ensino Fundamental ou Médio, temos que saber trabalhar e como levar o conhecimento, será de acordo com a turma. Mas o processo [ensino e aprendizagem] é basicamente em cima de aula expositiva. Em determinados momentos, aulas com uso de tecnologias e trabalhos, atividades que façam com que os meninos percebam o conceito com maior clareza. Essa é a minha forma de trabalhar (GRUPO FOCAL, 2012).

Por outro lado, a prática na sala de aula como a de um professor tradicional foi evidenciada nos depoimentos a seguir:

PS26 *Não me considero má profissional, me considero boa profissional. Há um esforço muito grande de minha parte para ter uma boa prática. Procuro dominar o conteúdo, dentro de sala de aula, procuro ter domínio da sala, sou mais enérgica. Eu brinco, mas dou a corda e fico com ela na mão para puxar. (risos). Eu me esforço para dar uma boa aula, apesar das dificuldades que você tem hoje com indisciplina de aluno, sala lotada. Muitas vezes você tenta manter a disciplina, mas a direção da escola não consegue. Dentro disso, eu procuro me esforçar ao máximo [...] Acho que tenho muito a aprender porque estou começando agora, tenho três anos de estado. Mas, com o tempo, vamos melhorando. Minhas aulas geralmente são expositivas, tradicional, eu uso mais giz, livro, fazer o aluno escrever mais. Às vezes, dou folha xerocada. Agora, usar mais tecnologia, dependendo da escola que você trabalha, não tem como. Não é toda escola que tem, por exemplo, uma sala com muitos computadores para você trabalhar com o aluno, um DVD ou Data show. Quando tem, utilizo. Mas, geralmente sou tradicional mesmo [...]. A escola que eu trabalho hoje tem data show e mais. Mas até você montar, pegar aquilo ali, já vai metade da aula, às vezes, acabo nem utilizando. Como você tem uma grade a cumprir, então, você vai mais à aula expositiva mesmo, dialogada. Ou então pequenos seminários. Discuto em sala de aula e mando-os pesquisarem. São muitas matérias que você tem que trabalhar junto ao CBC. Trabalhar aquilo que realmente o aluno tem que saber, por exemplo, o aluno que está no 6º ano, tem que sair dali pelo menos sabendo o que é o Planeta Terra, o sistema solar, o que é rosa dos ventos. A noção básica da Geografia [escolar] o aluno tem que ir para o 7º ano sabendo [...] mesmo que seja corrido, dar essa noção e fazer com que o aluno aprenda. Então, é planejamento mesmo, semanal, diário. Como dizia a professora x: se você está com o plano um e não deu certo, então, vá para o plano dois. Não deu certo? Vá para o três. Eu aprendi muito com ela; é ter sempre uma carta na manga. Ela sempre falava: professor tem que ter carta na manga, não pode chegar lá [sala de aula da educação básica], só com um planejamento. Para mim, ela foi uma das melhores professoras que tivemos na graduação (GRUPO FOCAL, 2012).*

PS26 apresenta as mais variadas dificuldades que o professor da Educação Básica encontra nas escolas, desde o acesso aos recursos didáticos ao cumprimento das propostas oficiais de ensino, além de ter um perfil mais tradicional. Compactuamos com as ideias de Schön (1997) acerca da necessidade da formação do professor reflexivo, sobre sua atuação no desenvolvimento de novas estratégias de atuação docente. Nesse sentido, Imbernón (2000) nos indica que

essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2000, p. 12).

É certo que o caminho que os professores da Educação Básica enfrentam, como diz Imbernón, “é cheio de crateras e areias movediças”. (IMBERNÓN, 2002, p. 12). Contudo, de nosso ponto de vista, a especificidade do contexto atual da educação ganha cada vez mais importância e nos direciona para possibilidades de nos adequarmos teórico-metodologicamente à visão de um ensino não tão técnico, com transmissão de um conhecimento acabado e formal, mas sim na perspectiva de um conhecimento em construção e não imutável. PS12 fala sobre sua prática profissional da seguinte forma:

PS12 *A minha prática em sala de aula é uma mistura. Eu penso que a postura tradicional tem que existir, através da aula expositiva, de passar os conceitos no quadro, até mesmo porque o aluno necessita desse direcionamento. Acredito que ele ainda não tenha o amadurecimento para ir muito além disso. Mas há também*

a necessidade, dada até a sociedade que estamos inseridos, de utilizar novas metodologias, um texto que está mais próximo do dia-a-dia, o slide [...]. Tem que trazer essa mistura, não pode ficar apegado só ao tradicional. Penso que é interessante fazer essa mistura, essa mescla (GRUPO FOCAL, 2012).

PS12 expõe a necessidade de utilizar novas metodologias, trazer os conteúdos para mais perto do cotidiano do aluno, mas não deixa claro como desenvolve sua ação docente. Ressaltamos que a prática baseada em ações reflexivas contribui para que o professor da Educação Básica encontre soluções para os problemas do cotidiano no próprio contexto de trabalho e para que pense sua prática ao longo do desenvolvimento profissional. Parece-nos que os professores sujeitos conhecem as práticas inovadoras do ensino, em particular da Geografia, mas não as colocam em prática nas escolas. PS6 assinala essa questão:

PS6 [...] eu vejo a Geografia assim: existem alguns assuntos, é lógico, que temos maior aprofundamento. Mas, no geral, essa síntese de ciência que faz a Geografia, permite que saibamos um pouquinho sobre todos os fenômenos, tanto humanos quanto físicos da Terra. E é o pouco dessas coisas que eu tento passar para os meus alunos. Particularmente, tenho interesse maior pela parte humana de Geografia. Mas, como eu trabalho com Ensino Fundamental, trabalho muito a parte física com os 6º anos: hidrosfera, atmosfera, litosfera. Eu acho interessante que o aluno aprenda, busco passar para eles o porquê das coisas, como acontecem. É interessante para qualquer que seja a pessoa, já no Ensino Médio saber o porquê dos fenômenos, mais especificamente sobre a Geografia Física: por que chove? Por que faz frio? O porquê da árvore que existe aqui [Norte de Minas] e não existe no sul do Brasil. Então, eu tento fascinar os alunos, nesse sentido, o quanto é interessante você saber o porquê das coisas. Dentro de sala de aula, eu sou um professor mais tradicional, construir conceitos, aula mesmo, quadro negro, muitas atividades sempre batendo naquela mesma tecla. Como professor de Geografia, eu sou meio tradicional, busco inovar, com textos novos, reportagens, como todos os professores fazem. Mas, no geral, sou bem tradicional (risos) dentro da sala de aula, na postura da Geografia (GRUPO FOCAL, 2012).

O contexto em que o professor sujeito trabalha tornou-se complexo e diversificado; portanto, a profissão já não é mais a transmissão de um conhecimento acadêmico. Compactuamos com o pensamento de Imbernón ao dizer que a formação do professor “assume um papel que transcende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza”. (IMBERNÓN, 2000, p. 14).

Depreendemos dos depoimentos dos professores, sujeitos nessa categoria de análise que, constituir-se como professor é uma tarefa árdua, muitas vezes trilhada com inúmeras dificuldades. Por isso mesmo, é preciso reconhecer que existe uma distância natural entre o processo formativo e a prática profissional. Contudo, essa formação pode servir de estímulo crítico ao constatar as contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações que perpetuam até hoje com o ensino tradicional. Ao se empenhar na tarefa de constituir-se professor, o sujeito carrega as marcas de sua criatividade e de sua subjetividade.

4.3 Ensino de Geografia e ação docente sobre o conceito de lugar

É preciso pensar o ensino da Geografia para compreender a sociedade a partir da análise do espaço geográfico, produzido pelos grupos sociais ao longo da história dos homens e trazendo em si as marcas das vidas passadas e as condições de vida atuais. É preciso pensar o lugar como uma categoria de análise geográfica e também como conteúdo específico da Geografia, pois o lugar, como categoria de análise geográfica, passa a ganhar importância com a globalização, com as transformações recentes do mundo, provocadas pela técnica. Callai (2011) considera que

o conceito de lugar é importante no estudo de Geografia e para estudar o lugar é fundamental refletir sobre qual o significado do espaço na vida das pessoas e das sociedades em geral, aceitando-se que o espaço é construído e é o resultado de toda a vida que ali existe, seja vida decorrente apenas da natureza, seja decorrente das formas de organização e distribuição dos homens e das relações destes com a natureza (CALLAI, 2011, p. 17).

Por conseguinte, para os alunos, em todos os níveis, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, a capacidade de perceberem como é o seu lugar, “quais as possibilidades de fazer frente às injunções externas passa a ser fundamental para fazer as escolhas e definir as formas de ação e de organização e, em decorrência, também para compreender o mundo” (CALLAI, 2011, p. 17). Assim, indagamos os sujeitos da pesquisa sobre o tema.

PS4 esclarece que trabalhar os conceitos geográficos não é nada fácil:

PS4 Eu queria iniciar dizendo que o domínio dos conceitos geográficos, por mais que devêssemos sair da academia com eles pré-estabelecidos, tudo bonitinho, não é bem assim. Particularmente, sinto dificuldade de levar, ou pelo menos, fazer com que o alunado tenha uma consciência mais certinha dos conceitos, até porque existe uma dificuldade dentro do conceito. Nós na universidade que, existem no mínimo duas ou três visões [teorias] dentro de um mesmo conceito e que, às vezes, divergem em uma coisinha ali. Isso dificulta condensar um conceito, mesmo que os livros didáticos tragam de forma mais precisa e condensada um conceito único. Mas levar isso para os alunos.... não é fácil trabalhar esses conceitos (GRUPO FOCAL, 2012).

Verificamos, todavia, que estudar o lugar é um desafio constante para as aulas de Geografia. Para Callai, “o desafio se assenta justamente aí: encarar a Geografia como uma disciplina do mundo da vida e analisar o real deste mundo com as categorias da interpretação geográfica”. (CALLAI, 2000, p. 100). As perspectivas educacionais consideram o lugar como possibilidade de entendimento da complexidade do mundo atual. Para esse entendimento, é necessário que a Geografia escolar seja confrontada com a cultura do aluno a partir de sua vida e do seu cotidiano. Mas apenas descrever os lugares ou as paisagens não possibilita

compreender a dinâmica do mundo. É preciso questionar, problematizar e contextualizar cada fato e fenômeno; e assim buscar explicações. Nesse caso, exige-se a articulação das escalas de análise: local, regional, nacional e global.

PS4 Particularmente, tento fazer com que o aluno saia um pouquinho da sala de aula para vivenciar primeiramente o cotidiano dele e começar a identificar essa questão do lugar, a vivência em uma pracinha, onde os pais passaram a infância ou o que contaram para ele, essa questão da afetividade. [...] Conversando aqui, nós identificamos que é possível a todo o momento traçar estratégias ou pelo menos comentar sobre esses conceitos dentro da Geografia ou nos conteúdos de modo geral. Só que na verdade, ficamos preocupados com o conceito preciso e essa talvez seja a minha deficiência, a minha dificuldade de trazer isso para eles. Acredito que possa ser uma falha individual, é minha, nesse sentido (GRUPO FOCAL, 2012).

Durante as discussões do grupo focal, PS4 entende a possibilidade de aprofundar os conceitos da Geografia (lugar, paisagem, território, região, dentre outros), dizendo que na maioria das vezes os professores não refletem sobre tais conceitos, mas trabalham como está posto no livro didático, sem maiores associações com metodologias de ensino. O professor sujeito faz referência à saída da escola, uma visita aos seus arredores. Bueno (2011) assinala que o estudo do lugar

possibilita recuperar, nas atividades escolares, algumas práticas como trabalhos de campo, entrevistas, recursos de representação gráfica: croquis, perfis, documentação fotográfica. Permite principalmente, lançar mão dos novos meios de comunicação como TV, vídeo, *internet*, etc. Atividades dessa natureza requerem conhecimentos Sobre o lugar. Este se afirma por sua história, agora comprometida pelas relações que estabelece com espaços mais amplos. Assim, é também um fragmento do espaço no qual o mundial se faz presente. Fruto da relação sociedade-natureza, ao nível do vivido, o lugar é a instância na qual a cultura e a história tecem significados, produzindo identidade (BUENO, 2011, p. 301).

Então para compreender o lugar não é simplesmente reconhecer e descrever sua aparência. Mas perceber as dinâmicas e transformações que vão ocorrendo em diferentes momentos históricos, a partir de variados interesses da sociedade e condições geográficas. Nesse caso, o professor deve chamar a atenção dos alunos para observar o lugar, avançar nessa observação buscando explicações para o que permaneceu e o que foi transformado, possibilitando a construção dos conhecimentos. Esse fato pode ser percebido no depoimento a seguir, ao descrever um trabalho com o conceito de território. Vejamos:

PS4 Eu quero recordar, não sei se posso, mas houve uma questão do vestibular desse ano de 2012, tratando sobre território de uma maneira que normalmente nós, em sala de aula, não tratamos, pois normalmente trabalhamos o território na questão do poder, de nacionalidade, de mando, de demarcação, e o máximo que podemos fugir a essa questão de poder é com o exemplo da prostituição. Às vezes uma rua é um território comercial durante o dia e a noite ela vai ser um território de prostituição. O máximo que se vê é isso. Eu acho que a questão do vestibular pediu para refletir um pouco mais. Falo pela estimativa que fiz dos acertos dos

meus alunos. A maioria errou a questão, porque saiu um pouquinho fora do que os livros trazem. Mas, o que saiu fora foi a grafiteagem, porque falava de uma turma (eu não me recordo muito bem a questão) grafitando em um determinado local. Contou toda uma historinha, falando dessa demarcação daquele território. Era para eles identificarem que conceito, que categoria geográfica se enquadrava. A maioria errou porque não conseguiu interpretar. Talvez por uma deficiência do professor [da educação básica] de não ter conseguido fazer com que os alunos interpretassem melhor o conceito de território, que pode ser um dos conceitos mais fáceis, mas na verdade, não foi (GRUPO FOCAL, 2012).

Esse exemplo apresentado pelo professor sujeito PS4, sobre a questão do vestibular, vem ilustrar o quanto os conceitos são trabalhados tais quais se apresentam nos livros didáticos, e “quando vem uma questão como essa, falando de grafiteagem que marcava um território, confundiu a cabeça [dos alunos]. Mais uma vez, a fala do professor explicita o ensino dos conceitos sem maiores conexões que a escala de análise social.

PS4 Normalmente pegamos os conceitos dos livros didáticos [...]. Eu acho que nós não trabalhamos de maneira mais efetiva esses conceitos, talvez seja uma dificuldade minha. Os recursos... penso que é justamente isso, no meu caso. Eu não consigo levar esses alunos, a não ser dentro da própria sala de aula ou de suas vivências particulares aos conceitos (GRUPO FOCAL, 2012).

Não podemos esquecer que, para a compreensão dos conceitos, é preciso organizar e selecionar estratégias que promovam o confronto de ideias. O trabalho de campo foi apontado como um recurso pedagógico importante para o estudo do lugar:

PS4 Gostaria muito de fazer um trabalho de campo para mostrar a questão da regionalidade, de mostrar que a região se demarca por causa disso ou daquilo, de algumas características homogêneas... Só que, às vezes, ficamos restritos, talvez por dificuldades da própria escola, de uma série de coisas. Mas, eu acredito que não é tão fácil assim como se pinta os conceitos. Estou falando de uma opinião minha. Acredito que exista uma dificuldade de associar (GRUPO FOCAL, 2012).

Contudo, o professor sujeito encontra empecilhos dentro da própria escola, como falta de recursos pedagógicos para trabalhar, de recursos financeiros que dificultam o planejamento de algumas atividades. O depoimento de PS4 demonstra a preocupação em trabalhar com o conceito de lugar, mas da forma precisa como aparece no livro didático: “*ficamos somente com os livros didáticos, com aquele conceito fechado*”.

PS6 busca trabalhar o conceito de lugar mostrando para o aluno que lugar é o espaço com que temos afinidade, onde estão as nossas raízes: “*Mostrando mesmo fotografia de festas tradicionais, faço atividade no quadro perguntando quais as festas tradicionais de sua cidade. Os lugares onde você gosta de passear, para que o aluno perceba que há uma ligação maior, um afeto, dentro desse espaço que é o lugar dele (GRUPO FOCAL, 2012).*

Contudo, durante a sessão do grupo focal, percebemos que PS6 tenta fazer um *link*, que no seu entendimento pode dar certo para trabalhar o conceito de lugar. Mas isso, ali naquele momento da discussão, não é o fato concretizado em suas aulas:

PS6 – Já em discussão aqui e pensando em outras séries, do 6º ao 9º anos e o Ensino Médio, dá para perceber o seguinte: você trabalha o lugar, consegue ligar uma matéria a outra e de repente estar totalmente alheia àquele lugar. Parece estar alheia, mas tem como você fazer esse link [...] vou dar um exemplo, trabalhando a Europa. Falo sobre Portugal, e aí posso ligar Portugal pelo fato de ter colonizado o Brasil, e vamos conseguindo ligar a questão da cultura, do cristianismo, enfim, dá para você aproximar. Porém, esse conceito de lugar, eu como professor acabo não inserindo de forma explícita. Assim, falo para eles que estamos trabalhando o conceito de lugar, porque nós estamos falando de diversas tradições, de cultura cristã, da nossa terra e que há essa relação (GRUPO FOCAL, 2012).

O trabalho com os conceitos está ligado ao espaço geográfico, “esse que com o passar do tempo, ou melhor, com a incorporação do tempo, com o surgimento de novas tecnologias, com as mudanças nos sistemas de informação e com o papel cada vez mais amplo e globalizado da comunicação, adquire novas dimensões, inclusive para a educação” (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 170).

PS6, então, acaba explicando como desenvolve o seu trabalho:

PS6 Então, esse conceito de forma explícita, dificilmente eu repasso. Somente quando estou trabalhando com o 6º ano e falo: nós estamos trabalhando lugar e a relação com esse espaço é uma relação de afetividade, tem características tradicionais de antepassados, tem uma relação de afeto. Aí sim, eu trabalho lugar, o conceito em si, mas, no geral, eu não utilizo muito o conceito. Os recursos didáticos que eu costumo utilizar são os textos. Em Mirabela, por exemplo, eu trabalhei com eles essa questão do lugar. Pegamos fotos antigas, as festas de agosto, daqui de Montes Claros. Eu tirei fotos da festa de agosto e levei para lá [escola]. Eles pegaram fotos antigas dos casarões, dos prédios antigos da prefeitura. Então, trabalhamos essa questão meio que histórica social e afetiva para considerar o lugar. Eu trabalho esse conceito, nem sei se é da Geografia. Desenvolvo o conceito de lugar, inclusive dentro de casa mesmo. Pergunto qual o lugar de sua casa que ele (aluno) mais gosta. O seu quarto, a sua cama, é o seu lugar, o cheiro, é o cheiro do café da manhã, é o almoço de sua mãe. Você vai para casa da sua avó e ela está fazendo aquele frango, então, é isso que é lugar. O lugar não é feito só do espaço físico, ele vem das sensações, então os cheiros, os sabores, todos. Eu costumo buscar tudo isso. Qual a comida tradicional de sua cidade? Passo uma atividadezinha nesse sentido, e vamos trabalhando em sala de aula. Esses são os recursos que eu utilizo dentro do meu tradicional: giz, sala de aula, quadro, e vou inserindo esses lances (GRUPO FOCAL, 2012).

É interessante esclarecer que apesar de o professor sujeito PS6 fazer a relação do lugar com o cotidiano do aluno, não cita essa relação com as demais escalas regional, nacional e global, sendo que o espaço geográfico concretiza todas essas relações. De acordo com Callai,

O estudo do lugar no ensino de Geografia tem acontecido de variadas maneiras, porém, a maior crítica que se tem é o isolamento com que se considera o município, ou parte dele para desenvolver o estudo, pois, tanto a cidade, quanto ao bairro, ou o

município como um todo são “espaços destinados” ao estudo do Ensino Fundamental (CALLAI, 2003, p. 131).

PS14 se empolga com o assunto que está relacionado com o seu trabalho de conclusão de curso, a monografia. *“Quando eu fiz minha monografia, eu pesquisei sobre o lugar e tem um senhor muito importante chamado Yi-Fu Tuan, que estudou muito essa questão do lugar. Então eu aprendi um pouquinho sobre o lugar, como os colegas colocaram, a partir da afetividade, sentimento (GRUPO FOCAL, 2012). Estudar e compreender o lugar significa compreender o que acontece no espaço onde se vive.*

PS14 *E em sala de aula, quando eu vou trabalhar com aluno e aí vai depender da série. É trabalhar a individualidade. É fácil trabalhar porque ele percebe rápido [...] Eu levo meus exemplos: estudei e hoje trabalho no bairro onde nasci na cidade de Montes Claros. Moro em outro bairro da mesma cidade. Mas, nos fins de semana, se quiserem me encontrar podem ir até a Maiada (Bairro Santos Reis) que lá estarei. Assim, eu tenho uma vida, um estilo de vida, hoje. Vamos dizer que eu poderia frequentar outros lugares na cidade nos fins de semana. Mas eu não perdi a minha identidade e muitos questionam: como você gosta? Talvez o lugar te passe segurança. Então, hoje é essa busca que tenho, é a segurança. Além da individualidade do aluno. Eu utilizo muitas imagens, trabalho com documentários e o conceito propriamente dito. [...]. É como os colegas falaram aqui, trabalhar de uma maneira bem simples: a questão do sentimento, da afetividade, da segurança, é aquilo que traz a nostalgia como ser (GRUPO FOCAL, 2012).*

Nesse caso, o professor busca trabalhar com seus alunos a construção da identidade e pertencimento do lugar em que vivem a partir das percepções e vivências. Concordamos com Cavalcanti que também é “necessário não perder de vista a importância desse conteúdo para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla, daí contemplando a diversidade da experiência dos homens na produção do espaço global e dos espaços locais”. (CAVALCANTI, 2011, p. 36). O professor deve conhecer seus alunos, considerando sua diversidade cultural e social, ensinando de tal forma que torne suas ações em prol de uma aprendizagem significativa dos alunos. Ainda, de acordo com essa autora,

assim, professores abertos e sensíveis ao diálogo, com seus alunos buscam contribuir com o processo de atribuição de significados aos conteúdos trabalhados, a partir de cada contexto específico, de acordo com as representações dos alunos, considerando por um lado aspectos culturais da sociedade mundial contemporânea e, particularmente, de jovens, mas, por outro lado, levando em conta suas especificidades locais/regionais. (CAVALCANTI, 2011, p. 37).

No nosso ponto de vista, cabe ao professor da Educação Básica entender os jovens e suas práticas espaciais; como vivem em seu lugar, em seu cotidiano e como se relacionam com esse lugar “entendendo-se como viventes e falantes de lugar, e também como produtores

do espaço onde vivem, uma vez que participam da concretização de práticas sociais e discursivas desse espaço geográfico” (BUENO, 2011, p. 299).

PS26 deixa claro que os alunos têm dificuldades de aprender as categorias geográficas: lugar e paisagem. Ela trabalha o conceito de lugar de forma “restrita”, sem maiores relações com o político, econômico, cultural e as conexões com as escalas sociais do local ao global:

PS26 Uma das grandes dificuldades que os alunos têm é entender as categorias geográficas, sendo o lugar uma delas. Partir do espaço para eles entenderem que dentro desse espaço tem a paisagem, o lugar que é o que a gente está falando aqui, às vezes, é complicado. Porque o lugar é sentimento, aquilo ali é o seu lugar, é o seu espaço. Então, eu trabalho assim nos 6º anos. Você trabalha, mas percebe que eles têm dificuldades para construir o conceito do que é o lugar. Então, todas as aulas em que o conteúdo relaciona, eu volto, esse aqui é um conceito de lugar? Ou é um conceito de espaço? É espaço, por quê? Eu fico questionando o aluno o tempo todo. Mas tem que dar o conceito e trabalhar bem o lugar. Eu penso que eles têm dificuldades para entender, porque lugar é afeto, seu espaço de afeto e às vezes para a cabecinha deles é difícil. Por exemplo, no 6º ano, trabalhei todas as categorias com eles no início do ano. E aí, vou voltando, e falo: o Brasil está dentro de qual espaço? No espaço geográfico de qual lugar? Aí, eles já falam sobre lugar que também pode ser uma orientação que a pessoa tem. Assim, eles vão assimilando. Mas que eles têm dificuldades para entender categorias geográficas, tem. [...] Eu até falo com eles: a escola é um espaço, não é? Qual é o seu lugar dentro desse espaço? A sala de aula, aí eles começam a entender, então o lugar nosso é aqui? Eu falo é aqui. Qual é o seu lugar na sala de aula? Eles já começam a entender. Você vai assim, no dia-a-dia deles. Qual é o seu lugar lá na sua casa? É meu quarto, então já vai entendendo que o lugar remete a algum tipo de afeto, aí eles vão entendendo que o espaço da casa, aquele lugar é o dele. Na escola, geralmente eu não faço trabalho de campo. É difícil, porque, às vezes, você está ali com 30, 40 meninos e você sair para fora da escola, da sala, para controlar é difícil. Então, preferimos ficar na sala de aula, porque nela dominamos mais do que lá fora (GRUPO FOCAL, 2012).

Podemos concluir que os professores sujeitos não propiciam aos seus alunos a real construção do conhecimento do conceito de lugar. Acreditamos que, por meio de posturas e comportamentos dos professores da Educação Básica, da valorização do lugar do indivíduo e da valorização dos saberes dos alunos poderá haver um ensino que, em vez de apenas dizer o que existe no espaço geográfico, como o lugar, “busque fazer com que o espaço ‘salte aos olhos’ de alunos e professores, passe a inquietá-los, gere estranhamentos, dúvidas, estimulando a curiosidade, a colocação de perguntas (por que é assim? Poderia ser de outro modo? etc.) e a construção de interpretações” (BUENO, 2011, p. 298). O lugar, como categoria de análise geográfica passa a ganhar importância com a globalização, com as transformações recentes do mundo, provocadas pela técnica.

Então, estimular a curiosidade e fornecer elementos para um estudo crítico referentes ao espaço geográfico, reconhecer a identidade com o espaço/lugar gera uma reflexão sobre suas próprias vivências. Nesse caso, “o lugar recebe, então, outro sentido, como espaço do cotidiano, no qual as relações próximas, as tarefas corriqueiras permitem a construção da identidade (BUENO, 2011, p. 300). Falar da identidade é um momento oportuno para o deslocamento do individual para o social.

Daí a importância, no nosso entendimento, de no curso de licenciatura os professores formadores das disciplinas específicas orientarem os conteúdos para a Educação Básica, que é o nosso alvo. Não podemos estudar os conteúdos de forma desconectada dessa realidade. Cabe aos professores do curso trazer essa discussão da seleção de conteúdos e metodologias para que não haja tanta insatisfação com o ensino somente conceitual, meramente informativo e instrumental. As perspectivas educacionais apontam para um ensino que considere o lugar como possibilidade privilegiada de entendimento da complexidade do mundo atual. Para isso, é preciso relacionar o ensino com a vida dos alunos, dos professores, da escola e com o mundo em suas devidas escalas de análise geográfico-social. Precisamos enfatizar o lugar, na Educação Básica, como conceito que oportuniza a realização da análise geográfica que se expressa como possibilidade de entender o Norte de Minas e sua conexão com o mundo.

4.3.1 O trabalho com as desigualdades locais e intrarregionais do Norte de Minas na prática dos professores

Intentamos compreender as relações que os professores sujeitos fazem das desigualdades locais e intrarregionais do Norte de Minas com os conteúdos da Geografia escolar na Educação Básica. Lembramos que, aqui, identificamos o Norte de Minas como lugar por conta das relações próximas da cultura e da história das pessoas que aqui vivem e tecem significados, produzindo identidade.

A proposta Curricular de Minas Gerais, Conteúdos Básicos Comuns (CBC), evidencia que “a Geografia Escolar exige, sobretudo, a valorização das vivências cotidianas dos educandos, desvelando suas práticas espaciais e as perspectivas de leituras do espaço geográfico, a partir da interpretação das paisagens e da apreensão das noções de lugar e território” (MINAS GERAIS, 2007, p. 10). A proposta enfatiza os conceitos a serem trabalhados destacando o território, o lugar, a paisagem, as redes e a região na qual circulam todos os eixos temáticos. São conceitos que se entrelaçam no ensino da Geografia. O trabalho com o lugar revela a cultura e o trabalho que conferem identidades, pertencimento, singularidades dos povos, faz as ligações com os outros conceitos, que devem ser estudados nas diversas escalas de análise espacial: da local à global.

Nessa perspectiva, questionamos os professores sujeitos sobre como trabalham as desigualdades locais e intrarregionais do Norte de Minas, na tentativa de compreender qual é a relação que eles fazem desse assunto com a disciplina Norte de Minas, estudada na

formação inicial, e o conceito de lugar trabalhado na sala de aula. Nessa direção, PS6 assinala:

PS6 [...] a nossa ligação é muito mais afetiva, mais cultural do que de conhecimento. [...] na sala de aula, costumo trabalhar com os alunos basicamente essas disparidades que ocorrem, porque se pega o Norte de Minas umas quatro, cinco cidades que tenham porte relativamente médio: Pirapora, Januária, Janaúba e Montes Claros. Montes Claros é cidade polo em termos de indústrias, universidades, shoppings, centros de saúde. Então, eu costumo trabalhar com eles nesse sentido. Quando as pessoas das cidades menores precisam de um exame mais detalhado de saúde, elas vão para onde? Vem para Montes Claros. Quando precisam resolver um problema maior na justiça, ou outra situação, elas vêm para Montes Claros. E Montes Claros como polo, é mais industrial, econômico. Mas isso não distancia Montes Claros de outras cidades nos aspectos físicos em termos de clima, tipo de relevo, vegetação, muitas coisas são parecidas. Essa questão dos problemas sociais, econômicos e culturais, mesmo que Montes Claros, o local seja um pouco superior em termos econômicos em relação aos outros, ainda assim, os problemas econômicos são muito próximos e a questão cultural, também. Nós temos uma cultura muito parecida, mesmo tendo essa diferença social, as questões culturais são muito próximas. Costumo chamar a atenção do aluno nesse sentido, para que ele possa perceber, dizendo: quando vocês passam ali na praça, em frente à Santa Casa, aquele monte de ambulância ali, vocês já olharam as placas dos carros, de onde vem? Quer dizer que aquelas pessoas vêm para Montes Claros porque precisam, porque não têm um atendimento lá onde moram. Se você for ao pátio da Unimontes, verá dezenas de ônibus da região todinha do Norte de Minas. Alunos que viajam três horas... Vêm de Porteirinha, sei lá, de onde for, vêm para estudar aqui. Então, há uma diferença, uma disparidade nesse sentido, porque as pessoas precisam de Montes Claros para estudar, para fazer um melhor tratamento de saúde. Então, eu costumo tentar ligá-los [os alunos] a isso, a observação do local no dia-a-dia (GRUPO FOCAL, 2012).

O depoimento desse professor sujeito revela que, na sua prática docente, esse tema Norte de Minas é trabalhado mais por identificar-se como norte-mineiro: “[...] A nossa ligação é muito mais afetiva, mais cultural, do que de conhecimento”. Nesse caso, esse tema Norte de Minas não é ensinado aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio formalmente, contido nos planos de ensino dos professores ao organizarem seus planejamentos.

A proposta oficial de ensino de Minas Gerais, CBC (2007) apresenta para as séries finais do Ensino Fundamental quatro eixos temáticos: Geografias do cotidiano; A sociodiversidade das paisagens e suas manifestações espaço-culturais; Globalização e regionalização no mundo contemporâneo. Vejamos o que diz o Eixo Temático I do Ensino Fundamental:

O eixo temático Geografias do Cotidiano recupera a cotidianidade do lugar, representado pela cidade e o campo, onde ocorrem as relações de trabalho, de cultura e de lazer. Os tópicos selecionados para o CBC são: território e territorialidade; paisagens do cotidiano; cidadania e direitos sociais; lazer; segregação espacial; redes e circulação. Eles garantem a leitura da paisagem, a compreensão das complexas relações de poder, de segregação, a luta e a conquista de direitos no território, além de possibilitar o entendimento do movimento de pessoas, mercadorias e idéias na complexa e contraditória rede da globalização e fragmentação. A singularidade dos tópicos reflete a importância da escala local na sua relação com a regional e global, bem como a luta por espaços mais justos e de todos. Os demais tópicos são complementares (MINAS GERAIS, 2007, p. 22).

Em outro momento, PS6 diz: [...] *e nós, como norte-mineiros, somos apaixonados pela nossa região. “Não basta falar que sou de Minas, sou do Norte de Minas, como se fosse um estado dentro de outro estado, tem todas as suas características”* (GRUPO FOCAL, 2012). Podemos depreender desse depoimento e dos anteriores que, embora a disciplina tenha sido bem trabalhada na licenciatura e o professor sujeito demonstrar sua própria ligação afetiva, ele não conseguiu fazer a adequação dos conteúdos da disciplina Norte de Minas, estudada na universidade, para ser ensinada na Educação Básica. Os professores sujeitos deveriam saber que, “à medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmo e passam a ser meios para interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo” (PONTUSCHKA, PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 97). Contudo, o Norte de Minas aparece para exemplificar, como apontam PS12 e PS26:

PS12 *Não há um momento específico para se trabalhar o Norte de Minas. Tentamos fazer uma ligação com o conteúdo do momento, como os colegas falaram, fazer uma ponte com a questão da população. Inserimos o Norte de Minas, quando falamos dos aspectos físicos, o tipo de vegetação, porque que é diferente mesmo estando inserido dentro de Minas Gerais. Por que o Norte de Minas é tão diferente? Tentamos elucidar essas disparidades que existem dentro de Minas Gerais. [...] o Norte de Minas é rico culturalmente. Tem as suas dificuldades, mas não podemos enfatizar só isso. Eu penso que é dessa maneira. E os exemplos, como os colegas falaram, é a maneira mais prática de demonstrar essas disparidades intrarregionais. Acredito que seja a melhor maneira* (GRUPO FOCAL, 2012).

PS26 *Não existe uma coisa específica para você trabalhar o Norte de Minas com eles, dentro daquilo que as escolas pedem hoje. Você trabalha isso mais de 1º ao 5º anos, eles têm até um livrinho Geografia de Minas; às vezes, eu uso esse livro, principalmente no 7º ano quando você estuda as regiões brasileiras. Você vai para a região Sudeste, aí você procura trazer o aluno para a realidade: nós estamos na região Sudeste, Minas Gerais, no norte de Minas Gerais, aí esse recurso eu uso com o mapa, para eles entenderem. Trabalho essa questão tentando mostrar para meus alunos que não é só pobreza, que existe riqueza no Norte de Minas, coisas que têm no Norte, mas, não têm no Sul de Minas. Cada lugar é diferente, mas que tem a sua riqueza e a sua beleza; tem lugar que é pobre tem lugar que é rico. Aí eles falam que parecemos mais com o povo baiano do que com o povo mineiro, aquela coisa, pela proximidade da divisa dos estados. Mas trabalho o tempo inteiro isso com eles, falo: existe pobreza em todo lugar, todo lugar tem pobreza e riqueza. Talvez seja o governo que não dá assistência ao Norte de Minas. O fato de ser muito quente aqui e a falta de água, essas coisas todas: clima, relevo, vegetação, da riqueza que o norte-mineiro tem. Tudo isso, você trabalha e eles vão entendendo mais* (GRUPO FOCAL, 2012).

É preciso evidenciar a questão ligada à ótica espacial das relações sociais que se manifestam no cotidiano dos alunos da Educação Básica. Como já foi discutido nos capítulos anteriores, cada localidade possui características próprias que, em conjunto, conferem ao lugar uma identidade própria e cada indivíduo que convive com o lugar, com ele se identifica, como comprovamos nos depoimentos dos professores sujeitos. Nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental ou Médio, o professor deve trabalhar os conceitos geográficos não da forma tradicional, com transmissão do conhecimento, dando o conceito pronto para o aluno copiar do quadro e ler nos livros didáticos. A educação geográfica tem que se dar mais,

através de dinamismo, trabalhar o habitual da vida cotidiana que se concretiza nas relações do mundial. E isso se consegue fazendo referência à escala social de análise, em seus vários níveis: local, regional, nacional e global. O lugar “implica um sentimento de pertinência com o qual um indivíduo vai se identificando, vai construindo familiaridade, afetividade, quer seja um bairro, um estado, uma área”. (CAVALCANTI, 2008, p. 50).

Na visão de PS26, trabalhar na perspectiva do lugar está mais voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental,

[...] não existe uma coisa específica para você trabalhar o Norte de Minas com eles, dentro daquilo que as escolas pedem, hoje. Você trabalha isso mais de 1º ao 5º anos; eles têm até um livrinho Geografia de Minas, às vezes, eu uso esse livro, principalmente no 7º ano, quando você estuda as regiões brasileiras [...] (GRUPO FOCAL, 2012).

Entretanto, conforme evidencia o CBC (2007) para o Ensino Médio, “os conteúdos são entendidos nestas diretrizes curriculares, como saberes culturais, diferenciando assim, da concepção de conteúdos escolares definidos pela tradição” (MINAS GERAIS, 2007, p. 45). Dos conceitos propostos para serem trabalhados no Ensino Médio destacam-se o território, o lugar, a paisagem, as redes e a região. Evidencia, ainda, no Ensino Médio que

o lugar, no sentido de referência, da localização e orientação espacial, transita entre o local, o regional e o mundial. Nele se reconhecem identidades, pertencimento, culturas, singularidades dos povos e civilizações, características físicas, bem como as formas como essas condições são enfrentadas, transformadas ou determinadas de certo modo de vida nos diferentes lugares do planeta (MINAS GERAIS, 2007, p. 45).

Por outro lado, PS26 deixa claro nos exemplos citados algumas identidades: mineira, baiana e norte-mineira. Concluímos que, de fato, faltou Maior orientação dos conteúdos de algumas disciplinas específicas estudadas na licenciatura para o enfoque a ser dado na educação Básica para uma formação mais ampla dos alunos desse nível de ensino. Nesse sentido, os educandos têm direito à oportunidade de desenvolver seus valores sociais, culturais e ambientais por meio da educação geográfica, que promoverá seu desenvolvimento como pessoas autônomas e em condições melhores de viverem e conviverem no planeta Terra.

PS14 traz em seu depoimento questões importantes para o entendimento da formação do Norte de Minas; vincula aspectos físicos e humanos para além das suas condições naturais ou humanas; viabiliza o sentido de pertencimento a uma realidade social, cultural e política, mais ampla, o que deve ser estudado nas diferentes escalas de análise.

PS14 *Falar de Geografia do Norte de Minas para o aluno é tentar trabalhar o aspecto físico, humano. O Norte de Minas é uma região em que sua característica é mais próxima do Sertão, comparada a outras regiões dentro de Minas Gerais. Intrarregionalmente, para trabalhar o aspecto físico, podemos trabalhar o processo de formação do nosso relevo, que vai influenciar sobre a característica das chuvas na nossa região. A menor quantidade de chuvas vai inferir na questão da vegetação. Ao falar da vegetação colocamos a qualidade do solo, o tipo de solo da região e assim, sucessivamente. Vamos trabalhando o físico e em conta, claro, a ação humana nessa área. Quando falamos do aspecto humano, podemos trabalhar o processo migratório. Por que muitas pessoas da região norte-mineira migram para outras regiões? Podemos caracterizar a nossa economia, nosso investimento com outras regiões de Minas Gerais. Por que outras regiões são bem mais desenvolvidas? Discutimos também a questão infraestrutural, e sempre em cima da palavra por quê. A infraestrutura do Sul de Minas, do Triângulo mineiro, as ligações. Por que o Norte de Minas é mais ligado ao Sul da Bahia e não ligado a Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro? Então, é ter uma visão ampla do porquê de o Norte de Minas estar aquém em se tratando do estado de Minas Gerais. E assim, trabalhamos até um termo legal. Por que o Norte de Minas sofre tanto preconceito? Não só, pela pessoa física no sentido do trabalhador, mas também até em nível de conhecimento, das universidades em relação às outras partes de Minas Gerais. A gente percebe claramente isso quando fala de Montes Claros, às vezes, até a nossa universidade não tem o seu devido reconhecimento, é o que a gente trata sempre, que merecia ter. Então, é trabalhar o Norte de Minas com suas diferenças, com os apoios que nós já tivemos em períodos anteriores, e sempre levando o aspecto físico, mas agregado ao humano, que é o fator principal para entendermos o processo de formação da nossa região (GRUPO FOCAL, 2012).*

Assim como os outros professores sujeitos, PS14 não deixa claro como seleciona os conteúdos, quais estratégias de ensino utiliza para ensiná-los. Entendemos que esses professores realizam a prática docente, com esse tema, na aula expositiva tradicional, sem mais contextualizações com a vida dos alunos. É importante permitir uma prática educativa que incorpore a cultura norte-mineira, a cultura nacional e a cultura global, que possa considerar as dificuldades e os problemas do Norte de Minas.

PS4 *Falamos, aqui, sobre a matéria Geografia de Minas e do Norte de Minas que tivemos na Universidade. Se eu não me engano, nós falamos que devido à nossa imaturidade, nós não damos tanta importância e ao mesmo tempo pegamos o que nós temos como experiência, que é muito fácil. PS14 falou que achamos que é muito fácil, mas, conhecemos muito pouco, em termos técnicos acadêmicos, talvez. E, particularmente, até então, acho que é muito fácil para o alunado, porque o Norte de Minas é uma região muito diferente das demais que a rodeiam, e aí dá para trabalhar muito bem essas disparidades, mas quando entramos no intra, mais próximo, no caso aí, fica de alguma forma fácil também. [...] Eu trabalho trazendo alguns exemplos cotidianos; o trabalho de campo é muito importante porque aí tem a vivência mesmo, da experiência do aluno, com tudo aquilo que é falado dentro da sala de aula. Sabemos que moramos em Montes Claros, temos um meio jornalístico, vamos dizer assim, não eficiente, mas que traz algumas matérias interessantes; isso é usado em sala de aula. Existem programas jornalísticos, seja escritos ou televisivos, que é possível a gente trazer isso até mesmo como documentário ou alguma coisa. Isso é bom, porque, às vezes, não temos conhecimento e por esses meios conseguimos entender melhor a dinâmica e repassar isso para os nossos alunos. E eu acho que o cotidiano é a forma mais simples que temos para tratar dessas disparidades, porque o próprio aluno já se enxerga nessas questões, quando ele viaja ou quando ele volta. [...] eu trabalho mesmo em outra localidade; assim, você consegue associar uma série de coisas: onde é que vocês vão comprar? Normalmente, vocês não compram aqui, vocês vão a Montes Claros fazer compras. A migração pendular que vai durante o dia e volta para dormir. Então assim, você consegue identificar rapidamente, através dos exemplos que eles têm no cotidiano, essas disparidades. Como recursos, é a gente trazer o cotidiano deles para tentar elucidar o que é teórico. Eu queria só fazer uma ressalva da minha fala, que esqueci: é a questão do livro didático. Concordo com o colega que temos que sair um pouco, mas é um recurso a mais que nós temos. Se eu tenho um livro didático que trata desse assunto, para mim, é um recurso a mais e nós não temos. Nenhum livro didático traz a questão da regionalidade do Norte de Minas, a não ser que tenha nas séries iniciais, que eu ainda não trabalhei. Mas no Ensino Fundamental e Médio, em nenhum livro didático eu vi o conteúdo. Talvez por isso falta a literatura acadêmica; são poucos livros que tratam especificamente, tecnicamente do Norte de Minas. Então, nós não temos um leque de literatura e os livros didáticos também dificultam o trabalho, porque é um recurso a mais. Eu acho que tudo isso que nós usamos é muito bom, mas é bom [...] ter um recurso a mais, um conteúdo palpável, vamos dizer assim (GRUPO FOCAL, 2012).*

Trabalhar o meio local na aprendizagem escolar a partir do trabalho de campo é uma estratégia importante. Pontuschka, Paganelli e Cacete apontam que o “estudo do meio é uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender”. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE 2007, p. 97). Essa metodologia permite que os professores e alunos da Educação Básica utilizem o processo da pesquisa. Mais importante do que dar conta de um rol de conteúdos extremamente longo e sem conexão com a realidade do aluno, como temos visto nas escolas ao acompanharmos os estagiários do Curso de Licenciatura em Geografia, é saber como esses conteúdos são produzidos. E isso pode ser realizado por meio da pesquisa. É preciso possibilitar aos educandos a construção do conhecimento, e assim encontraremos novos significados para as aulas de Geografia, por meio da consideração do cotidiano, do mundo vivido.

Nessa perspectiva, a Geografia, sendo uma ciência, possibilita diferentes perspectivas de análise para a compreensão da espacialidade contemporânea. Conforme depoimento dos professores sujeitos, conclui-se que poucos têm utilizado material produzido na academia sobre o Norte de Minas como fonte de consultas para nortear seu trabalho cotidiano. Portanto, há evidências de que a produção de conhecimento sobre o espaço Norte de Minas não tem sido integrada aos conteúdos escolares organizados e selecionados pelos professores sujeitos. Por conseguinte, concordamos que

compreender o mundo estudando lugar, ou “estudar o lugar para compreender o mundo” passa a ser a possibilidade de teorizar a partir da realidade local, ou sempre a incorporando nas análises de modo a que os alunos se sintam sujeitos envolvidos naquilo que acontece no lugar, percebendo que a sua forma de agir pode fazer a diferença. Nesse sentido, construir a cidadania vai além dos objetivos apresentados nos planos curriculares, pois é parte do trabalho que acontece no cotidiano da escola (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELAR, 2012, p. 98).

As indagações feitas por nós aos professores sujeitos sobre a disciplina Norte de Minas, presente na estrutura curricular (2002), possibilitaram o entendimento de que, apesar de ter sido bem trabalhada pelos professores formadores na licenciatura, os professores sujeitos sentem dificuldades para abordarem o Norte de Minas como conteúdo nos Ensinos Fundamental e Médio. As escolas do Norte de Minas devem adequar o ensino de Geografia à realidade de vivenciada pelos alunos; ou seja, considerar o lugar como elemento fundamental para conhecimento da realidade, pois o lugar define-se como a identidade histórica que liga o homem ao local de sua existência, que se conecta ao nacional e ao global.

Evidenciamos, a partir das reflexões construídas sobre a universidade, pela sua origem, características, papel e funções, que esta instituição tem compromisso social com a sociedade e pode contribuir para sua transformação da realidade. No nosso caso, a Unimontes contribui fortemente para a transformação da realidade do Norte de Minas e, nesse sentido, reforçar a ponte universidade/escola de Educação Básica para tratar da educação geográfica no que se refere ao ensino do lugar nas escolas públicas, pode ser um bom começo.

REFLEXÕES FINAIS

Ao analisarmos a contribuição do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes na formação dos professores, procuramos identificar como esses professores sujeitos graduados nos anos de 2005 a 2007, a partir do Projeto Político Pedagógico de 2002, avaliam sua formação inicial em Geografia; como ocorre o processo de aquisição do conhecimento Geográfico e sua relação com a Geografia escolar; que obstáculos enfrentam na prática docente; qual a importância do estudo do lugar, considerando o Norte de Minas. Essas e várias outras questões revelam a intenção desta pesquisa e apontam para a tese central deste estudo: os cursos para formação de professores de Geografia precisam estimular profissionais conhecedores do lugar de vivência a partir do qual ocorre a compreensão do mundo contemporâneo e por meio das escalas de análise do local, do regional, do nacional e do global.

Para a análise de conteúdo que nos propusemos a fazer foi fundamental elaborar algumas categorias que serviram como fio condutor deste estudo e nos permitiram compreender a formação inicial dos professores sujeitos e os desafios encontrados na sua prática docente, a saber: percurso de formação inicial em Geografia; atuação profissional e os reflexos da licenciatura; ensino de Geografia e ação docente sobre o conceito de lugar. Dessa forma, retomando os achados e análises da pesquisa, pontuamos alguns elementos que servirão de caráter conclusivo neste estudo. Contudo, não apresentaremos conclusões fechadas, mas pistas de reflexão que possam desembocar em novas questões.

Sobre **o percurso de formação inicial em Geografia**, as inferências e constatações produzidas possibilitaram-nos compreender que os professores sujeitos não desvalorizam a formação recebida no Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes, mas consideram que os saberes necessários ao ensino na Educação Básica não se revelam suficientemente. De maneira geral, esses saberes adquiridos na formação inicial não dão conta ou não satisfazem as questões postas pela realidade no cotidiano da prática docente. Esses professores sujeitos apontam alguns limites na formação inicial, como o fato de, às vezes, o professor formador ministrar aulas fora da sua área de formação específica, o que para eles dificulta o entendimento dos conteúdos.

Quanto à relação entre os saberes disciplinares e pedagógicos, os professores sujeitos explicitam que não há articulação entre os conhecimentos geográficos e os conhecimentos pedagógicos. Para eles, a falta de organicidade entre as diversas disciplinas que compõem o currículo é o mais importante na formação inicial para exercerem a profissão docente.

Abordam algumas disciplinas estudadas na licenciatura, de natureza específica, a saber: Cartografia e Geografia do Norte de Minas e algumas de conteúdo didático-pedagógico, tais como: Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Psicologia da Educação e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Apesar de os professores sujeitos enfatizarem a importância da Cartografia para ser ensinada na Educação Básica, apontaram que tiveram dificuldades em aprendê-la na licenciatura. Alegaram motivos relacionados à metodologia utilizada pelos professores formadores para ensiná-la e a falta de sua orientação para a Educação Básica, falta de infraestrutura do laboratório. No entendimento desses sujeitos, ficaram algumas lacunas na graduação, as quais foram forte motivo para envidarem esforços de superação na prática profissional.

Constatamos, a partir dos depoimentos, que a Disciplina Geografia do Norte de Minas foi bem ensinada pelos professores formadores, possibilitou aos alunos da licenciatura participarem de vários trabalhos de campo na região, porém não permitiu que seus conteúdos fossem orientados para serem trabalhados na Educação Básica.

Os professores sujeitos reconhecem que a Didática deve ser ensinada numa relação direta com os conteúdos específicos geográficos, fato que foi possibilitado somente numa turma; as demais ficam sem nenhuma relação com a Geografia. A disciplina poderá contribuir mais com a licenciatura em Geografia se voltar sua ementa mais para uma educação geográfica. É preciso trabalhar a partir da área de conhecimento do aluno da graduação.

Destarte, os conteúdos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental subsidiaram a compreensão da escola, o que na opinião da maioria dos professores sujeitos foi significativo para compreensão das legislações que regem a educação no país. Ao enfocarem a Psicologia da Educação, percebemos de forma nítida, nos argumentos utilizados pelos professores sujeitos, a necessidade de essa disciplina oferecer mais discussões para o conhecimento dos próprios alunos da Educação Básica em suas práticas sociais e comportamentais. Na concepção dos professores sujeitos, ante tais constatações, a falta de habilidade para enfrentar situações de conflito e violência no ambiente escolar é explicitada. A Psicologia quando voltada, de fato, para a educação, pode ajudar os docentes na relação com os educandos.

Em se tratando da disciplina Prática de Formação e Estágio Curricular Supervisionado, os professores sujeitos deixam explícito que ela representa a iniciação profissional para aprendizagem do exercício docente. Mas, por outro lado, essa disciplina não deu conta de

revelar, suficientemente, as particularidades da atuação docente. Ao oferecer uma carga horária de 800 horas, não distribuiu bem as atividades para melhor aproveitamento. Consequentemente, não conseguiram a compreensão da relação teoria e prática. Para muitos, a teoria foi estudada na universidade durante as aulas e a prática realizada durante os estágios. É importante rever essa situação. Diferentemente dessa linha de pensamento, o estágio “pode possibilitar aos estudantes/estagiários a realização de uma atividade teórica/prática, crítica/reflexiva sobre a docência, respaldada pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão” (ANDRADE, 2009, p. 17). Trabalhar o estágio em forma de pesquisa é uma possibilidade de desenvolver posturas e habilidades na prática docente.

A relação teoria e prática na formação inicial foi avaliada com bastante lucidez pelos professores sujeitos, ao enfocarem que a licenciatura lhes proporcionou aprender, em níveis variados, por um lado, conhecimentos geográficos específicos e, por outro, métodos, técnicas e teorias gerais de aprendizagem nas disciplinas pedagógicas. Desse modo, não aprenderam, suficientemente, como ensinar Geografia na Educação Básica. É necessária uma compreensão orgânica da relação entre conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos; além disso, oferecer-lhes meios adequados para o desenvolvimento de disposições que os levem a conceber e a desenvolver uma docência sensível aos diversos contextos sociogeográficos da prática profissional. A realidade dessa investigação pode indicar o esgotamento de um modelo de formação que, apoiado na racionalidade técnica, simplifica e reduz as demandas atuais para a prática dos profissionais da educação. O trabalho docente pode parecer, muitas vezes, relativamente fácil ao encarmos como uma oportunidade de comunicar aos outros nossos conhecimentos e experiências. É preciso, qual seja o professor, da Educação Básica ou do ensino superior, além de outras questões, conhecer bem a disciplina, os conteúdos que ensina e ter claras a sua significação, seu sentido pedagógico e as formas mais adequadas para ensiná-los. Para os professores sujeitos, a relação teoria e prática, na licenciatura, apresentava-se desarticulada.

Os desafios da licenciatura e sua articulação com a Educação Básica foram destacados de forma contundente pelos professores sujeitos, como distanciamento entre as diversas teorias estudadas nas disciplinas e a prática profissional em sala de aula da Educação Básica. Os desafios do processo formativo do professor de Geografia envolvem um trabalho qualificado, que consiste em transformar o conhecimento científico, adquirido na universidade, num saber significativo para os alunos. Entendemos e acreditamos que é preciso

conhecer com profundidade esse processo, numa relação dialética entre o contexto formativo e o desenvolvimento da ação pedagógica.

A partir da **atuação profissional e os reflexos da licenciatura**, procuramos verificar quais e como os saberes dos professores da Educação Básica estão sendo produzidos no enfrentamento do cotidiano escolar. As experiências da prática profissional são marcadas, pelos professores sujeitos, como as dificuldades mais agudas no início da profissão, acompanhadas pelo medo, pela insegurança e pelo sentimento de despreparo profissional. Desse modo, ao ingressarem na profissão, os professores sujeitos se viram diante de um território desconhecido. Relacionaram esse momento como um choque com a realidade. Aqui, ficam claros os problemas relativos ao domínio da matéria ensinada e ao comportamento dos alunos. Contudo, ressaltamos que a superação dessa fase crítica da profissão e a decisão de nela permanecer é um momento privilegiado de crescimento profissional. A superação dos obstáculos dos primeiros anos é um momento decisivo na conquista da profissionalidade docente.

Os professores desempenham um papel fundamental na prática educativa; contudo, não é apenas deles a responsabilidade pelas vitórias nem pelos fracassos nesse campo. É certo que a complexidade do trabalho das atividades e dos valores na prática educativa é determinada por diversos fatores. Um deles, muito importante, decorre da contradição que se torna evidente entre o que se tem que trabalhar em sala de aula e o que está presente em nível social, nos meios de comunicação, nos interesses da sociedade e em outros sistemas nos quais os alunos vivem, além de, certamente, nas relações institucionais em seu conjunto, na dificuldade para conciliar salas superlotadas, na falta de compromisso dos alunos e da assistência da família. Tudo isso aponta alguns desafios suficientemente importantes para os professores e que requerem respostas individuais e coletivas.

Com as experiências da prática e os saberes docentes, depreendemos das análises desenvolvidas que a base de saberes – conhecimentos, compreensões, habilidades, disposições e valores – apropriados, transformados e produzidos pelos professores sujeitos no processo de formação e desenvolvimento de sua profissionalidade, extrapola o domínio específico do campo disciplinar em que são especialistas e que, analiticamente, além do próprio conhecimento geográfico e de ciências afins, essa base é constituída de conhecimentos pedagógicos gerais – sobre os currículos escolares, a psicologia, a sociologia da educação, as políticas educacionais, a filosofia e os fundamentos da educação, além daqueles adquiridos na própria experiência profissional, que dão sustentação ao trabalho pedagógico. (TARDIF, 2006; SHULMAN, 2005a; 2005b; GAUTHIER, *et al.*, 1998). Fica evidenciado que os saberes

adquiridos na prática docente e na colaboração com os pares são mais destacados e valorizados pelos professores sujeitos, sobretudo quando adquiridos em outras fontes, como na licenciatura.

O **Ensino de Geografia e ação docente sobre o conceito de lugar** é destacado pelos professores sujeitos ao reconhecer a importância do estudo do lugar para o ensino da Geografia. Para eles, o estudo do lugar contribui para que os alunos compreendam a organização espacial a partir do seu cotidiano. Contudo, um dos grandes desafios a ser enfrentado pelos professores sujeitos está relacionado à dificuldade de trabalhar o conceito de lugar nos Ensinos Fundamental e Médio, o que atribuem ao fato de terem muita cobrança ao desenvolver conteúdos que deixam transparecer insegurança/dificuldade em trabalhar determinados conceitos/conteúdos da Geografia. Dessa forma, fica entendido que a formação inicial deve dar mais suporte ao ensino do lugar, relacionado ao Norte de Minas, pois o lugar possui, também, íntima relação com os aspectos culturais que marcam a sociedade, criando sua identidade. Assim, para esses professores sujeitos há grande dificuldade para trabalhar com a realidade do Norte de Minas, uma vez que não dispõem de material didático que lhes dê sustentação. É preciso ressaltar que os produtos do conhecimento produzidos na universidade sobre o Norte de Minas devem ser incorporados aos saberes dos professores da Educação Básica para que esses possibilitem aos educandos a construção desses conhecimentos, de forma a contribuir para reafirmar a identidade norte-mineira e contribuir, em outro nível, para a transformação da realidade. Uma das formas para que isso aconteça é fazer a ponte universidade – educação básica.

Os limites apresentados, que os professores sujeitos enfrentaram na formação inicial e na prática profissional, apontam que entre as estratégias relativas ao processo de formação inicial, há a necessidade de implementar uma arquitetura curricular que proporcione aos futuros professores compreensão orgânica da relação entre conhecimentos específicos da Geografia e conhecimentos pedagógicos e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes meios adequados para o desenvolvimento de disposições que os levem a conceber e a desenvolver uma docência sensível aos diversos contextos sociogeográficos da prática profissional. Fica evidente a necessidade de estimular a formação de profissionais conhecedores do lugar de vivência, a partir do qual se compreende o mundo contemporâneo.

Diante das dificuldades aqui relatadas pelos professores sujeitos é importante enfatizar que algumas iniciativas estão sendo reforçadas no Brasil nessa parceria entre a universidade e a escola de Educação Básica. A construção de laços institucionais em que governo e universidade partilham objetivos comuns e compromissos na formação de professores

possibilitam alternativas nesse processo. Isso está acontecendo no Brasil por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que implantou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. De acordo com a CAPES, este programa é uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. Tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a Educação Básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira. O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos de licenciatura para que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas da rede pública de Educação Básica; ao coordenador institucional que articula e implementa o programa na universidade ou instituto federal; aos coordenadores de área envolvidos na orientação aos bolsistas; e ainda aos docentes de escolas públicas responsáveis pela supervisão dos licenciandos. Também são repassados recursos de custeio para execução de atividades vinculadas ao projeto. Esse pode ser um bom começo para construirmos essa ponte: universidade/Educação Básica.

Grande parte de nossos alunos, da Licenciatura em Geografia, participa desse programa. Temos colhido resultados positivos, tais como a reflexão das suas práticas nas escolas de Educação Básica, juntamente com os professores que lá atuam, por meio de pesquisas com resultados promissores. São artigos produzidos em parceria com o professor da escola básica, apresentados em eventos nacionais e internacionais. Os alunos da Licenciatura passam um tempo na escola, além do estágio curricular. Por conseguinte, o aprendizado tem enriquecido as discussões nas aulas de Estágio Curricular Supervisionado do nosso Curso. É fundamental que os alunos da Unimontes, juntamente com seus professores de estágio e coordenadores do programa, considerem as dificuldades e os problemas regionais do Norte de Minas e reflitam se as questões locais e regionais têm norteado a prática dos professores da Educação Básica.

Contudo, entendemos a necessidade de realizarmos pesquisas para compreendermos se de fato o PIBID está contribuindo para melhoria da formação docente, uma vez que sua implantação é ainda recente. Fica a sugestão para as futuras pesquisas.

Baseando-nos nas reflexões aqui apresentadas, podemos dizer que são muitos os obstáculos que a formação do professor de Geografia necessita superar, para formar profissionais da educação que contribuam para gerar novas alternativas de vida em suas comunidades. Para fortalecer a licenciatura, precisamos, dentre outros, de promover um currículo flexível; incorporar a pesquisa e os processos de investigação como estratégia metodológica para trabalhar os conteúdos; relacionar teoria e prática, saberes disciplinares específicos da Geografia e os didático-pedagógicos; realizar o estágio a partir da pesquisa;

fortalecer o estudo do lugar vinculando os resultados de pesquisa da universidade ao ensino da Educação Básica; possibilitar a ponte com a Educação Básica na elaboração de material Didático que dê suporte aos professores para trabalhar a região Norte de Minas na perspectiva do lugar; promover a formação continuada dos professores da licenciatura na perspectiva da formação docente; enfim, acionar estratégias que possam promover a autonomia, emancipação e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Para essas reflexões finais, consideramos que a tese aqui defendida – “os cursos para formação de professores de Geografia precisam estimular a formação de profissionais conhecedores do lugar de vivência a partir do qual se faz a compreensão do mundo contemporâneo por meio das escalas de análise do local, do regional, do nacional e do global” – trouxe questões bastante significativas, como as até agora expostas. Finalizamos estas reflexões dizendo que formar professores conhecedores do seu lugar de vivência para compreender o mundo, sobretudo em processos educativos que deem como frutos bons cidadãos, requer uma formação que possibilite aos alunos da Educação Básica conhecimentos capazes de gerar novas alternativas de vida em seu lugar.

Enfim, esperamos que este estudo reflexivo contribua fornecendo subsídios para que estudantes de licenciatura, professores da Educação Básica e da universidade compreendam a singularidade e a importância da formação docente, de modo especial, em Geografia, com o desejo de que o lugar norte-mineiro possa ser evidenciado nas escolas de Educação Básica. Desenvolver esta pesquisa muito contribuiu para o nosso amadurecimento profissional como pesquisadora e também como pessoa.

REFERÊNCIAS

ABREU, I. R. de. **A influência das lideranças políticas no processo de criação das instituições federais de ensino superior de Minas Gerais**. 2006. 191 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ANDIFES. **Reforma Universitária**: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil. 2004. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364828028PropostaAndifes.pdf. Acesso em: 05 de março de 2012.

ALMEIDA, M. G. de. In: PEREIRA, A. M.; ALMEIDA, M. I. S. de. **Leituras geográficas sobre o norte de Minas Gerais**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2004, p. 10. Apresentação.

ALMEIDA, M. G. de. Diversidade paisagística e identidades territoriais e culturais no Brasil sertanejo. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; CHAVEIRO, Eguimar Felício; BRAGA, Helaine Costa. (Orgs.). **Geografia e Cultura**: os lugares da vida e a vida dos lugares. Goiânia: Editora Vieira, 2008. p. 47 - 97.

ALMEIDA, R. D. de.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representações. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ALMEIDA, M. I. de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-66.

ANDRADE, M. C. de. Trajetória e compromisso da geografia brasileira. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 09-13. Repensando o Ensino.

ANDRADE, R. C. R. **Prática de ensino e estágio supervisionado**: um estudo sobre as produções no período 2003-2008. 2009. 217 f. (Dissertação de mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

ANDRÉ, M. E. A. Ensinar a pesquisar... como e para que? In: XIII Encontro Regional de Didática e Prática de Ensino. **Anais**. Recife, 2006.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. In: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v.13, n.1, Sorocaba, mar. 2008. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 21 maio 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1991. (Coleção Ciências da Educação).

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BUENO, M. A. A Geografia escolar e a idéia de lugar no currículo a partir da elaboração de mapas mentais. In: CALLAI, H. C. **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. Vol. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 84, n. 248, p. 27833-27841, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. **Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Brasília, maio 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 10/06/2011.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Exposição de Motivos. **Projeto de Lei da reforma da educação superior**. Brasília: PL n. 7200/2007, MEC/MF/MT/MCT. 12 jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior. **Documento II**. Brasília: 02 ago. 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 08/09/2010.

BRASIL. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 25/05/2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A. Secretaria, 1999.

CALDERÓN, A.I. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. **Estudos**, v. 22, n. 34, p.13-27, 2005.

CALDERÓN, A. I.; PESSANHA, J.; SOARES, V. L. **Educação superior: construindo a extensão nas IES particulares**. São Paulo: Xamã, 2007.

CALDERÓN, A. I.; PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C. Social Responsibility of Higher Education: the metamorphosis of Unesco discourse in focus. In: **Interface - Comunic., Saude, Educ.** v.15, n. 39, p. 1185-98, out./dez. 2011.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 84-134.

CALLAI, H. C. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 73-97.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003. p. 57-63.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 83-134.

CALLAI, H. C. **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CALLAI, H. C. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 73-87.

CALEIRO, R. C. L.; PEREIRA, L. M. **UNIMOMTES: 40 Anos de história**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

CARNEIRO, M. F. B. Identidade Regional Norte Mineira, a Cultura Sertaneja. **Revista Cerrados**. Universidade Estadual de Montes Claros. Departamento de Geociências, vol. 3, n. 1, p. 97-109, 2005.

CARVALHO, J. M. **A Construção da Ordem/ Teatro de Sombras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica: teorias e prática docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTELLAR, S. M. V.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. de S.; CALLAI, H. C. A cidade, o lugar e o ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho. In: CASTELLAR, S. M. V.

CAVALCANTI, L. de S.; CALLAI, H. C. **Didática da Geografia**: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012.

CASTROGIVANNI, A. C. **Ensino de Geografia**: caminhos e encantos. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

CASTROGIVANNI, A. C. *et al.* **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003. p. 58-63.

CASTROGIOVANNI, A. C. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 35 -47.

CASTROGIOVANNI, A. C. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em Geografia. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **O ensino da Geografia e suas composições Curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica**: teorias e prática docentes. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78.

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

CAVALCANTI, L. S. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, H. C. **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. nº 24, Set /Out /Nov /Dez 2003.

COSTA, J. B. A. Cerrados Norte Mineiro: Populações Tradicionais e Identidades Territoriais. In: ALMEIDA, M. G. (Org.). **Tantos Cerrados**: Múltiplas abordagens sobre a biogeodiversidade e singularidade sócio-cultural. Goiânia: Vieira, 2005. p. 295-320.

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

DAYRELL, J. (Org.). **A Escola como espaço sócio-cultural**: Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DAYRELL, C. A. Os geraizeiros descem a serra ou a agricultura de quem não aparece nos relatórios dos agrobusiness. In: DAYRELL, C. A. (Org.). **Cerrado e desenvolvimento: tradição e atualidade**. Montes Claros: Centro de Agricultura Alternativa; Goiânia: Agência Ambiental de Goiás, 2000. p. 189-272.

DINIZ, M. S. **Professor de Geografia pede passagem**: alguns desafios no início de carreira. Tese (Doutorado em Geografia Humana). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão, In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7. ed. Campinas: Cortez, 2002, p. 53-71.

FÁVERO, M. L. A. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 149-177.

FELDMANN, M. G. Formação de Professores e Cotidiano Escolar. In: FELDMANN, M. G. (Org.) **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2009.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FONTOURA, H. A. Construindo Pontes entre a universidade e a escola básica: relato de uma parceria em construção. In: SUSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. **Universidade – Escola: diálogo e formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 155-170.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análises de conteúdos**. 3. ed. Brasília: Liber, 2008.

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

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, n. 80, vol. 23, p. 136-167, set./2002.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez./1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAUTHIER C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIM, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2002.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GÓMEZ, A. I. P. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GONZÁLES, X. M. S. Uma proposta para o ensino da Geografia na Espanha. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 97-144.

GUERRERO, A. L. A. Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de geografia. In: CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 113-136.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2000. p. 33-61.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30/06/2012.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. Vol. 1.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censos demográficos. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 1980.

INSTITUTO ETHOS. **Responsabilidade social das empresas: contribuição das universidades**. São Paulo: Peiropólis, 2002. Vol .1.

JARDIM *et al.*, A Genealogia de uma universidade: de 1962 a 1989. In: CALEIRO, R. C. L.; PEREIRA, L. M. **UNIMOMTES: 40 Anos de história**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002. p. 17-47.

KAECHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem da geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.

KATUTA, Â. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

LEITE, M. E.; PEREIRA, A. M. **Metamorfose do espaço intra-urbano de Montes Claros – MG**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2008.

LEITE, L.; ESTEVES, E. Da integração dos alunos à diferenciação do ensino: o papel da aprendizagem baseada na resolução de problemas. In: MUNHOZ, G.; CASTELLAR, S. V. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

LENCIONE, S. **Região e Geografia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, C. A. S. Desmistificando metáforas e construindo saberes: do sertão aos sertões dos sertões ao sertão norte mineiro. In: COSTA, J. B. A.; OLIVEIRA, C. L. **Cerrados, Gerais, Sertão: Comunidades tradicionais nos sertões roseanos**. São Paulo: Intermeios; Belo Horizonte: Fapemig; Montes Claros: Unimontes, 2012. p. 354-380.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 257f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. Pesquisa em Educação: conceitos, políticas, e práticas. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a) Pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ABL, 1998.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e sociedade**. Campinas: Cedes, ano 22. n. 74, p. 121-142, 2001.

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

MALDANER, O. A. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, J. V. A. de. **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade – educação básica. In: PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 16-25.

MARQUES, M. O. A ação/formação no exercício da profissão. In: MARQUES, M. O. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MASETTO, M. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

MEINERZ, C. B. Fazendo referência à vida: a escola como espaço de diálogo entre memórias individual e coletiva. In: REGO, N.; MOLL, J.; AIGNER C. **Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 199-210.

MINAS GERAIS. **Conteúdos Básicos Comuns**. Proposta Curricular. Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2007.

MIZUKAMI, M. G. Docência, trajetórias pessoais e profissionalização. In: REALI, A. M. & MIZUKAMI, M. da G. **Formação de professores: Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar/Finep, 1996. p. 25-45.

MORAES, R. Análise de conteúdo. In: **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999

MORAIS, E. M. B.; OLIVEIRA, K. A. T. Desafios e possibilidades na formação do professor de Geografia em Goiás. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010.

MOREIRA, A. F. **Formação de Professores: Pensar e fazer**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed., 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1995.

NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1999.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, nº 142. São Paulo: Abril/Maio 2001.

NUNES, C. **Ensino normal** – formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NUNES, M. C. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PAROLIM, I. C. **Sou Professor: a formação do professor formador**. Curitiba: Positivo, 2009.

PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PELEGRINI, S. C. A. **A UNE nos anos 60: utopias e práticas políticas no Brasil**. Londrina: UEL, 1998.

PEREIRA, D. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. **Terra Livre**, São Paulo, v. 14, p. 41-47, Jun/jul. 1999.

PEREIRA, A. M. **Cidade Média e Região: o Significado de Montes Claros no Norte de Minas Gerais**, 2007. 350f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

PEREIRA, A. M.; ALMEIDA, I. S. (Org.). **Leituras geográficas sobre o Norte de Minas**. Montes Claros/MG: Ed. Unimontes, 2004.

PEREIRA, L. M.; SILVA, M. P. A universidade de integração regional. In: CALEIRO, R. C. L.; PEREIRA, L. M. **UNIMONTES: 40 anos de história**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002. p. 115-152.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas ao ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PINHEIRO, A. C. **Trajetória da Pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil – 1972/2000**. 257f. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Geociências. Campinas, 2003.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 249-288.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ROCHA, G. O. Uma breve história da formação do professor (a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, 2000. p. 129-143.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.
SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995. p. 63-92.

SAMPAIO, A. C. F. Ensino de Cartografia nos cursos de Geografia no Brasil: uma avaliação de 2002 a 2006 e uma comparação com o estado da arte atual. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010. p. 99-121.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

SANTOS, M. Espaço e sociedade no Brasil: a urbanização recente. **Geosul**, Florianópolis, UFSC, n. 5, 1988. p. 85-100.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: para além da teoria da vara. ANDE – **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Cortez, ano 1, n. 03, 1998.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estúdios Públicos**. Santiago – Chile, n. 99, p. 195-224, 2005^a.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**. Granada – España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005b. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em 05/03/2012

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997. P. 77-91.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Catoldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, R. D. da. **O melhor caminho, para àquele que deseja trilhar o rumo da responsabilidade social e do marketing social**. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Administração de Empresas) – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, M. S. P. A formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia: trilhas e tramas. In: SOUZA, J. V. A. de. **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 57-86.

SILVA, M. Universidade e sociedade: cenários da extensão universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000, p.1-16. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1101T.PDF>>. Acesso em: 03/09/2012.

SOUZA, J. V. A. de. **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de La enseñanza** – Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Ediciones Morata, 1985.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa e educação de professores. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 109-114.

SUSSEKIND, M. L.; GARCIA, L. **universidade-escola: Diálogo e Formação de Professores**. Petrópolis: De Petrus *et al.*; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de ser professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a Democracia** – Introdução à administração Educacional. Rio de Janeiro: Livraria editora José Olímpio, 1936.

TEIXEIRA, A. S. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TEIXEIRA, A. S. **A universidade de ontem e de hoje**. (Organização e introdução de Clarice Nunes). Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

TEIXEIRA, A. S. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Coleção Anísio Teixeira, Organização da coleção Clarice Nunes, Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. vol. 10.

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995.

TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **O ensino da Geografia e suas composições Curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

UNIMONTES. **Regimento Geral**. Montes Claros, 1999.

UNIMONTES. Pró-Reitoria de Ensino. Coordenadoria de Graduação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia: Licenciatura**. Montes Claros, 2002. (Texto digitado).

UNIMONTES. Pró-Reitoria de Ensino. Coordenadoria de Graduação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia: Licenciatura**. Montes Claros, 2004. (Texto digitado).

UNIMONTES. Pró-Reitoria de Ensino. Coordenadoria de Graduação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia: Licenciatura**. Montes Claros, 2008. (Texto digitado).

UNIMONTES. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**. Montes Claros, 2010. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/arquivos/legislacao/PDI-UNIMONTES>>. Acesso em: 18/01/2011.

VARGAS, H. M. **Aqui é assim**: tem curso de rico para continuar rico e curso de pobre para continuar pobre. Disponível em www.anped.org.br/33encontro2012. Acesso em: 20/07/2012.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. NAVES; M. L. P. O processo de reestruturação curricular de cursos de graduação: a experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: VEIGA, I. P.; NAVES, M. L. P. **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005. p. 199-217.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 219-248.

VLACH, V. R. F. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “Orientação Moderna” em Geografia. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas: Papirus, 1995. p. 149-160.

VLACH, V. R. F. Ideologia do nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino da Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 39-46.

VLACH, V. R. F. Fragmentos acerca do estado-nação, do ensino de geografia, da mundialização. **8º Encuentro de Geógrafos de América Latina**. Santiago do Chile. 2001.

VLACH, V. R. F.; COSTA, L. S. Formação do professor de geografia: compromisso da universidade na construção do perfil profissional. In: **Anais do XI Encontro nacional de didática e prática de ensino – igualdade e diversidade na educação**. Goiânia, 2002, v.1, p. 115-124.

VLACH, V. R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 187-218.

VLACH, V. R. F. Ensino de Geografia, pesquisa, referenciais teórico-metodológicos: A atuação dos jovens no mundo atual. In: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C.. **A produção do conhecimento e a Pesquisa sobre o ensino da geografia**. Goiânia, Ed. da PUC Goiás, 2011.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o Practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha. Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. Lisboa: D. Quixote. 1997.

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

ANEXOS

ANEXO I

Quadro 01– Relação dos documentos legais referenciados a partir da LBBEN 9394/96

DOCUMENTO	EMENTA	PRÁTICA DE ENSINO/ESTÁGIO
Sobre a prática de ensino e o estágio na formação do professor		
Lei nº 9.394/96.	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	A formação docente, exceto para a educação superior incluirá prática de ensino de no mínimo trezentas (300) horas.
Parecer CNE/CP 9/2001 8/05/2001.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	A concepção de prática como componente curricular. Estágio desde o início da formação.
Parecer CNE/CP 21/2001.	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	400 horas de prática de ensino, ao longo do curso. 400 horas de estágio supervisionado sob forma concentrada ao final do curso – articulando teoria e prática.
Parecer CNE/CP nº. 27/2001.	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Estágio supervisionado inicia na segunda metade do curso. - Prática de ensino ao longo do curso.
Parecer CNE/CP nº. 28/2001.	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, 400 horas de estágio supervisionado como componente curricular a partir da segunda metade do curso.
Resolução CNE/CP nº. 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	A prática deveria estar presente, desde o início do curso, e permear toda a formação do professor do curso. O estágio deverá acontecer a partir do início da segunda metade do curso.
Resolução CNE/CP nº. 002/2002.	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores.	400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso. 400 horas de estágio curricular, a partir do início da segunda metade do curso.
Projeto de Resolução CNP/CP nº. 009/2007.	Modifica a Resolução CNE/CP nº 002/2002, relativa à carga horária e duração das licenciaturas.	300 horas de estágio supervisionado.

ANEXO II

EMENTÁRIO

1º PERÍODO

DISCIPLINA: Fundamentos de Geologia

Introdução aos estudos geológicos. Origem e evolução da Terra. Transformações terrestres: Energia e equilíbrio. Materiais terrestres. Ciclo de transformações na natureza. Formas na litosfera e tempo geológico. Processos históricos-geológicos e meio ambiente terrestre. Integração entre os processos terrestres. A terra, a humanidade e o desenvolvimento sustentável.

DISCIPLINA: História do Pensamento Geográfico

Origem contextual e os pressupostos teóricos da Geografia. A evolução do pensamento geográfico. O espaço geográfico e suas categorias de análise.

DISCIPLINA: Filosofia

Introdução ao estudo da filosofia. A construção do saber. Filosofia e ciência: o idealismo e o materialismo histórico-dialético. Ética e moral. Os valores e a avaliação moral. Doutrinas éticas fundamentais.

DISCIPLINA: Meteorologia

Conceitos de Climatologia e meteorologia. Considerações cosmológicas. O sol e o sistema solar. Atmosfera terrestre: composição, dinâmica da atmosfera e estrutura vertical da atmosfera. As variáveis do estado da atmosfera. Vapor d'água na atmosfera. Pressão atmosférica. Temperatura do ar. Umidade relativa. Noções de cosmografia: coordenadas celestes, movimentos de rotação e translação da terra, as estações do ano e fenômenos dos dias e das noites. Radiação na atmosfera solar: balanço de radiação solar. Circulação geral da atmosfera. Principais fenômenos atmosféricos. Massas de ar e frentes. Precipitação. Nuvens.

DISCIPLINA: Cartografia

A cartografia: origem e conceito. A evolução histórica da cartografia. Orientação. Os elementos da representação cartográfica. Mapas e cartas. Gráficos.

2º PERÍODO

DISCIPLINA: Pedologia

Solos: origem e formação. Classificação dos solos. Solos tropicais e solos brasileiros. Importância do solo e sua preservação.

DISCIPLINA: Métodos e Técnicas de Pesquisa

Diretrizes metodológicas para a realização de trabalhos científicos: leitura, análise textual, interpretação, problematização e síntese. Estrutura e redação dos trabalhos científicos: resenhas, artigos, “paper”, apresentação de seminários, fichamentos e memorial, segundo as normas da ABNT.

DISCIPLINA: Geomorfologia

Introdução à Geomorfologia. Evolução e tipos de relevos derivados. Unidade do relevo brasileiro. Processos exógenos de elaboração do relevo. Morfologia Cársica. Importância do clima no relevo continental.

DISCIPLINA: Estatística aplicada à Geografia

Conceitos básicos. Noções de amostragem. Distribuição de frequência e suas características. Introdução à probabilidade. Distribuição normal. Ajustamento de funções reais. Regressão e correlação linear. Intervalos de confiança. Teste de hipótese.

DISCIPLINA: Climatologia

Conceitos de climatologia. Fatores e elementos climáticos. A classificação climática. Balanço hídrico. Os grandes sistemas climáticos do Globo. Análises regionais dos climas brasileiros. Clima e vida urbana. Climas do deserto. Climas do cerrado. Análises e simulações climáticas. Mudanças climáticas. Importância do clima no relevo continental. Princípios da Bioclimatologia.

DISCIPLINA: Introdução à Prática de Ensino – 2º Período

O que é estágio e para que ele serve. Operacionalização do estágio do Curso de Geografia. O que é Prática de Ensino. Operacionalização da Prática de Ensino. Trajetória da vida profissional: elaboração do memorial. Objetivos do Ensino de Geografia. Concepções metodológicas do Ensino de Geografia. Geografia para o Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacional e o Ensino de Geografia.

3º PERÍODO**DISCIPLINA: Geografia da População**

A Geografia da população e demografia. Teorias de crescimento populacional. Migração e mobilidade humana: conceitos, modelos espaciais, teorias sociais, métodos e técnicas de análise dos fluxos migratórios e das políticas populacionais. População, desenvolvimento e meio ambiente.

DISCIPLINA: Biogeografia I

Evolução dos estudos biogeográficos. A biosfera e os seres vivos. O meio abiótico e biótico. Biogeografias e sistemas.

DISCIPLINA: Cartografia Temática

A Cartografia Temática e suas relações com a Geografia. A comunicação visio-espacial e a semiologia gráfica. Elaboração, leitura, análise e interpretação de cartas temáticas. Fotointerpretação. GPS. GIS.

DISCIPLINA: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado – 3º Período

Caracterização das instituições educacionais (levantamento da realidade escolar). Problemática da realidade educacional. Leitura e produção escrita a partir de conhecimentos geográficos vivenciados no Ensino Fundamental.

4º PERÍODO

DISCIPLINA: Hidrografia

Hidrografia: Ciência e aplicação. A água no Planeta Terra: O ciclo hidrológico. Bacia de drenagem. Sistema. Geomorfologia Fluvial. Água subterrânea. Gestão dos recursos hídricos. O meio ambiente e os recursos hídricos.

DISCIPLINA: História Econômica do Brasil

Conceitos básicos de História Econômica: Crise da sociedade feudal e origem do capitalismo. Mercantilismo. O colonialismo. A colonização portuguesa no Brasil. A revolução Industrial. Análise econômica do Brasil colônia. Crise nas grandes potências e imperialismo. Economia brasileira na república. A crise de 29 e os modelos de recuperação; a industrialização do Brasil após 1930. O mundo pós II Guerra Mundial.

DISCIPLINA: Geografia do Brasil/Centro-Sul

O Centro-Sul no contexto brasileiro. O Processo de estruturação e diferenciação do espaço regional. Os principais centros de gestão e acumulação urbana-industrial e suas articulações com o espaço agrário. A apropriação do espaço regional e as implicações ambientais.

DISCIPLINA: Orientação à Pesquisa Geográfica

A pesquisa geográfica e suas finalidades. As etapas da pesquisa científica. A teoria e os dados da pesquisa. Redação do trabalho científico.

DISCIPLINA: Didática

Transformações da prática pedagógica; papel da didática e componentes do processo do ensino: objetivo, conteúdo, métodos, procedimento e avaliação. Relação professor-aluno; planejamento como processo de organização do ensino.

DISCIPLINA: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado – 4º Período

Métodos, técnicas e habilidades específicas do conhecimento geográfico vivenciado no Ensino Médio. Leitura escrita a partir da realidade vivenciada no Ensino Médio. Observação de regência no Ensino Fundamental.

5º PERÍODO

DISCIPLINA: Biogeografia II

Os biomas do mundo. Paleobiogeografia e dinâmica espacial. Perturbações, proteção e legislação ambiental. Cartografia biogeográfica.

DISCIPLINA: Geografia do Brasil - Nordeste

Nordeste no contexto brasileiro. Produção e organização do espaço urbano-industrial. Produção e organização do espaço agrário e suas especificidades. Questão ambiental no Nordeste. Atuação do Estado no processo do planejamento e organização do espaço regional.

DISCIPLINA: Geografia Urbana

O estudo da geografia urbana. Urbanização e produção do espaço urbano. Espaço urbano: processos e formas. Planejamento urbano e política urbana. Problemas sócio-ambientais urbanos.

DISCIPLINA: Geografia da Energia e Indústria

Energia, fontes formas de utilização e importância. Energia e Meio Ambiente. Estrutura industrial. A importância econômica da atividade industrial. Tipos de industrialização. O Estado e o desenvolvimento industrial. A força de trabalho industrial. O fato industrial no tempo e no espaço.

DISCIPLINA: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado – 5º Período

Planejamento didático e modalidades específicas de avaliação. Elaboração de proposta/planejamento para intervenção da/na realidade educacional nas instituições educacionais da comunidade (educação básica). Elaboração de material didático. Observação de regência no Ensino Fundamental e Médio.

6º PERÍODO**DISCIPLINA: Geografia Agrária**

A dinâmica da agricultura. Agricultura e desenvolvimento econômico. A modernização da agricultura. A questão da Terra e do trabalho. A biotecnologia no campo. Agricultura e impactos ambientais. Problemas ambientais e sociais no campo. O papel do Estado na agricultura.

DISCIPLINA: Regionalização do Espaço Mundial

A organização do espaço mundial sob a hegemonia do capitalismo. Análise da regionalização mundial. Os problemas fundamentais do mundo contemporâneo. A questão do desenvolvimento, o livre mercado e globalização no mundo contemporâneo. A nova ordem mundial.

DISCIPLINA: Geografia do Brasil – Amazônia

A Amazônia no contexto regional brasileiro. O meio ambiente amazônico. O Estado e as políticas para a Amazônia. Perspectivas para a Amazônia.

DISCIPLINA: Geografia do Comércio e Circulação

Economia de Mercado. Comércio: evolução, função, tipos. Comércio interno e externo. Formação dos grandes mercados. Circulação: evolução, funções, tipos. Meios de transporte e de comunicação na economia moderna. Redes. Empresas transnacional e o espaço geográfico.

DISCIPLINA: Geomorfologia Ambiental

Sistemas. Geossistemas. Geomorfologia litorânea. Recursos, Conservação de recursos. Impactos Ambientais. Planejamento Ambiental. AIA. Movimento de Massas. Desertificação.

DISCIPLINA: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado – 6º Período

Intervenção nas instituições educacionais da comunidade com análise de resultados encontrados e elaboração de nova proposta de intervenção com imediata ação docente. Elaboração/produção de material didático (oficinas).

7º PERÍODO**DISCIPLINA: Regionalização do Espaço Mundial II**

A configuração do espaço subdesenvolvido. A situação das regiões periféricas no atual contexto internacional. A América Latina, Ásia e África.

DISCIPLINA: Geografia de Minas

Formação histórica e geográfica de Minas Gerais. Minas Gerais no Brasil. As sub-regiões mineiras – Divisões regionais. Estrutura espacial e dinâmica populacional de Minas Gerais. O espaço político e econômico e os desequilíbrios sócio-ambientais.

DISCIPLINA: Educação Ambiental

Diferentes visões do ambientalismo. Evolução e diferentes concepções da educação ambiental. Educação Ambiental na Geografia. Parâmetros Curriculares Nacionais e o Meio Ambiente como tema transversal. Interdisciplinaridade em educação ambiental. Oficinas ecológicas.

DISCIPLINA: Geografia Política

A evolução do pensamento em Geografia Política. Espaço e poder. Estado: Estrutura e poder. Fronteiras: velhos e novos significados. Áreas de conflitos e áreas de valor estratégico no espaço geográfico.

Prática de Ensino e Estágio Supervisionado – 7º Período

Elaboração/produção de material didático. Prática docente com regências no Ensino Fundamental.

8º PERÍODO**DISCIPLINA: Pesquisa em Geografia – Trabalho de Conclusão do Curso**

Orientação do aluno na escolha de um tema, na elaboração e na execução do projeto de pesquisa para conclusão do curso. Análise e discussão dos resultados.

DISCIPLINA: Geografia do Norte de Minas

Características morfoestruturais e filoclimáticas do Norte de Minas. O processo histórico de formação e ocupação do território. As potencialidades naturais e o aproveitamento econômico. O Papel do Estado na reorganização do espaço regional.

DISCIPLINA: Regionalização do Espaço Mundial III

A Geografia do Mundo Desenvolvido. Situação dos países desenvolvidos no atual contexto internacional e análise de suas especificidades: América Anglo-Saxônica, Europa, Japão.

DISCIPLINA: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio

Formação do profissional do ensino; organização do trabalho. Políticas públicas de educação desenvolvidas em Minas Gerais e no Brasil. Questões atuais do Ensino Fundamental e Médio.

DISCIPLINA: Planejamento Urbano e Regional

Conceitos básicos em Planejamento urbano, regional. Plano Diretor. Uso e ocupação do solo urbano. Desenvolvimento regional.

DISCIPLINA: Planejamento Ambiental

O que é planejamento ambiental. Desenvolvimento sustentável e globalização: Regiões e cidades sustentáveis. Zoneamento Ambiental e plano de gestão. A proteção da natureza a partir da criação de áreas protegidas. Estudos de caso em planejamento ambiental.

DISCIPLINA: Geografia do Turismo

A Abordagem geográfica do turismo. O turismo na sociedade contemporânea e seu papel na organização espacial. Turismo e Meio Ambiente. Planejamento e turismo.

DISCIPLINA: Geoprocessamento

Conceito de Geoprocessamento. Sistemas de informações gráficas. Estrutura dos sistemas de informações geográficas. Georreferenciamento e geocodificação. Banco de dados cartográficos. Geoprocessamento linear – segmentação dinâmica. Sistema de análise geográfica. Representação de dados de mapas. Geoprocessamento aplicado à análise e apresentação de informações associadas a mapas digitais georreferenciais.

DISCIPLINA: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado – 8º Período

Elaboração/produção de material didático. Prática docente com regência no Ensino Médio. Avaliação final dos resultados. Retomada do Memorial para registro das experiências (oficinas).

APÊNDICE

APÊNDICE I

Montes Claros, 09 de abril de 2011.

Prezado(a) Professo (a),

Esta é uma pesquisa sobre a formação de professores na Licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, que envolve os graduados no 2º semestre de 2005, 1º e 2º semestres de 2006 e 1º semestre de 2007 – currículo de 2002.

Este estudo se justifica na medida em que entra no debate a respeito da produção e da socialização do conhecimento, buscando apresentar propostas para melhoria do ensino de Geografia nessa modalidade de curso. Afinal, o ensino de Geografia, de fato, nos possibilita compreender a realidade complexa em que vivemos. A fim de viabilizar essa investigação, é imprescindível sua colaboração no sentido de prestar algumas informações referentes à sua formação na Licenciatura em Geografia e atuação docente nas séries finais de ensino fundamental e ensino médio. As opiniões emitidas contribuirão de maneira significativa para nossa investigação no doutorado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o objetivo de conhecer a formação dos egressos do período de 2005 a 2007 do curso de Geografia da UNIMONTES, diante da realidade norte-mineira e a partir das novas exigências da sociedade brasileira. Acreditamos que este trabalho em conjunto com outras pesquisas semelhantes passe a desempenhar função importante no processo de mudanças do currículo atualmente em curso. As informações concedidas farão parte de um banco de dados. As opiniões emitidas serão tratadas anonimamente e serão utilizadas para fins da pesquisa. Nesse sentido, contamos com o seu empenho na devolução do questionário em tempo hábil para o prosseguimento dos nossos trabalhos. Comprometemo-nos a expor-lhe previamente os resultados dessa investigação.

Contando com a sua colaboração, desde já agradecemos sua participação nesta pesquisa. Muito obrigada!

Um abraço,

Janete Aparecida Gomes Zuba

1 O PERCURSO DE FORMAÇÃO E SUAS FONTES:

1.1 IDENTIFICAÇÃO:

A) Idade:

- ☐ de 20 a 25 anos
- ☐ de 26 a 30 anos
- ☐ de 31 a 36 anos
- ☐ de 37 a 40 anos
- ☐ acima de 40 anos

B) Você trabalha na condição de professor:

- ☐ Efetivo(a)
- ☐ Efetivado(a)
- ☐ Designado (a)

C) Há quanto tempo exerce o magistério?

D) Cidade onde atua _____

E) Série em que leciona atualmente:

Ensino Fundamental:

- ☐ 5ª série ou 6º ano
- ☐ 6ª série ou 7º ano
- ☐ 7ª série ou 8º ano
- ☐ 8ª série ou 9º ano

Ensino Médio

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano

F) Possui Pós-Graduação?

- ☐ Sim ☐ Não
- ☐ Especializando
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrando
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorando
- ☐ Doutorado
- ☐ Outros – Quais?

G) Exerce outra atividade:

- ☐ Sim ☐ Não.

Qual:

2 SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

A) Que avaliação você faz da formação e atuação de seus professores no curso de graduação, nos quesitos:

- Domínio de Conteúdo;
- Formação específica para a disciplina lecionada;
- Correlação entre o conteúdo lecionado e o ensino na e Educação Básica.

B) Quanto à qualidade das ementas e do currículo, de forma geral, atendeu aos preceitos de um curso adequado à respectiva área do conhecimento, ou seja, para a formação do professor de Geografia? Comente.

C) As disciplinas de formação pedagógica contribuíram para sua atuação na sala de aula? Comente sobre cada uma das disciplinas abaixo-relacionadas:

- Didática;
- Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio;
- Psicologia.

D) Você percebia relação interdisciplinar entre as disciplinas do curso de licenciatura em Geografia? Havia correlação entre essas disciplinas? Comente.

E) Sobre a Disciplina Cartografia, responda as questões a seguir:

- Como você avalia a disciplina Cartografia que cursou na Licenciatura em Geografia?
- Houve aulas práticas adequadas para a disciplina? Dê exemplos positivos dessas aulas.
- O que não foi trabalhado nessa disciplina e você julga necessário trabalhar?
- Os aprendizados dessa disciplina foram aplicados no seu trabalho de sala de aula no ensino fundamental e médio? Como?

F) As questões a seguir abordam a disciplina Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia:

- A disciplina contribui para sua atuação profissional? Como?
- Ela proporcionou condições de efetivo aprendizado? Como?
- As questões suscitadas na escola campo do estágio eram debatidas na sala de aula da universidade? Como o professor de prática abordava o assunto?
- Ao iniciar o estágio, você se sentia seguro com os conteúdos aprendidos na universidade?

G) As disciplinas Geografia de Minas e Geografia do Norte de Minas propostas no Projeto Pedagógico do Curso possibilitaram a compreensão das características regionais e forneceram subsídios para sua prática docente no ensino fundamental (6 ao 9º ano) e ensino médio? Como?

Que sugestão você daria para o aperfeiçoamento da Licenciatura em Geografia?

3 SOBRE A SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- A) No início de sua carreira docente, você se sentia seguro com os conteúdos aprendidos na graduação? Comente.
- B) Você conseguiu perceber correlação entre os conteúdos aprendidos na Universidade e a sua aplicabilidade na sala de aula? Dê exemplos de quando isso aconteceu.
- C) Na sua opinião, as disciplinas atenderam à sua formação como professor de Geografia?
- D) Qual foi sua maior dificuldade para exercer a profissão docente?

APÊNDICE II

GRUPO FOCAL

Quadro 1 – Temas abordados nas reuniões

Reuniões	Temas abordados
Primeira	Percurso de formação inicial em Geografia
Segunda	Atuação profissional
Terceira	Ensino de Geografia e pesquisa sobre o lugar
Quarta	Formação continuada

Esquema para o Grupo Focal, 2012.

- **Percurso de formação inicial em Geografia**

1. Qual a importância da formação inicial e seus reflexos na formação?
2. Qual a relação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico proporcionado em sua formação inicial?
3. Como aconteceu a Relação teoria e prática em sua formação inicial?
4. Como assimilou a concepção de profissionalidade em sua formação?
5. A disciplina estudada “Geografia do Norte de Minas” possibilitou compreender as dificuldades e os problemas regionais do Norte de Minas e relacioná-los com o ensino da Geografia nos ensinos fundamental e médio? Pode descrever como isso aconteceu?
6. Como e quais foram as experiências obtidas por você no período do estágio curricular supervisionado em sua formação inicial?

- **Atuação profissional**

1. Em sua trajetória profissional, você teve alguma dificuldade de atuação? Quais? Por quê?
2. Que maneiras você encontrou para superação dessas dificuldades ou problemas?
3. Que saberes julga necessários para atuação pedagógica do professor? Por quê?
4. Como se percebe como professor de Geografia e como é sua prática de sala de aula?

- **Ensino de Geografia e pesquisa sobre o lugar**

1. Como trabalha o conceito de lugar nas aulas de Geografia e quais recursos você utiliza para desenvolver esse trabalho?
2. Como você trabalha as desigualdades locais e intrarregionais do Norte de Minas Gerais na sua prática pedagógica?

- **Formação continuada**

1. Qual a importância da formação continuada para a sua prática pedagógica?
2. Você deu continuidade aos estudos? Em que área? Quais seus projetos de formação e desenvolvimento da profissionalidade?