

Alan Fernandes dos Santos

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UFSC:
CONCEPÇÃO SOBRE O PROCESSO FORMATIVO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Aloysio Marthins de Araujo Junior.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC

Santos, Alan Fernandes dos

A formação do professor de geografia na UFSC : concepção
sobre o processo formativo / Alan Fernandes dos Santos ;
orientador, Aloysio Marthins de Araujo Junior -
Florianópolis, SC, 2015.

144 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Geografia.

Inclui referências

1. Geografia. 2. Formação de professores. 3.
Licenciatura. 4. Ensino de Geografia. I. Araujo Junior,
Aloysio Marthins de. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

Alan Fernandes dos Santos

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UFSC:
CONCEPÇÃO SOBRE O PROCESSO FORMATIVO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 22 de julho de 2015

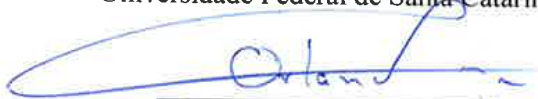


Prof. Dr. Aloysio Marthins de Araujo Junior
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFSC

Banca examinadora:



Prof. Dr. Aloysio Marthins de Araujo Junior
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Orlando Ferretti
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Universidade do Estado de Santa Catarina



Prof. Dra. Sandra Mendonça
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Agradecer torna-se um ato de reconhecimento e respeito às pessoas que, ao longo de nossas vidas, contribuem para o nosso desenvolvimento psíquico, intelectual, emocional e profissional. Desta forma, acredito que nossa passagem pela Terra seja mediada por estas relações, que agregam, criam laços, emoções e valores. Portanto, o agradecimento que aqui dirijo se coloca de forma ampla a todos aqueles que compartilharam de minha história.

Meu ingresso na UFSC ocorreu de forma entusiasmada. Vindo de uma cidade pequena, a cada passo dado dentro desta instituição me vislumbrava com a imponência dos prédios, das salas, dos laboratórios e principalmente dos professores. Afinal, era o “Santo Graal” do conhecimento, da ciência, como se aqui o encontro com a realidade, seus problemas e soluções ficassem mais próximos a nós, a nossa essência.

Todavia, o olhar de admiração daquele menino se modificou. Ainda que limitado a minha visão de mundo, percebi as transformações inerentes a uma instituição como esta. A imagem pitoresca do castelo do conhecimento se dissipou e deu lugar a uma construção real, edificada, com alguns problemas de infraestrutura, mas bem fundamentada.

A crescente maturidade veio com a geografia, o convívio sadio e engrandecedor com os colegas e os professores. A geografia e o seu ensino tornaram-se meu caminho junto à graduação. Contrariamente, nela aprendi que fazer geografia não se limita ao ato de ensinar e aprender. É necessário reconhecer sua episteme, sua ontologia, o método filosófico que orienta nossas convicções. E assim percebi que a associação entre licenciatura e bacharelado não é dicotômica, mas engrandecedora à nossa formação.

Minha entrada junto ao Programa de Pós Graduação em Geografia da UFSC só me fez creditar aquilo que eu já sabia. A experiência da geografia, agora potencializada. E é a partir daí que se coloca a necessidade de caminhar com as próprias pernas, fundamentando crenças, ideologias e percepções sobre uma base científica, agora alinhavada no constructo do meu ser. Trazendo, portanto, grande teor de subjetividade.

Aquilo que escrevo não é meu, é nosso. Graças aos meus colegas e professores da graduação e da pós, pude montar e continuar construindo esse mosaico do conhecimento e, principalmente, da dúvida a tudo que nos cerca.

Diante do exposto, externo um caloroso obrigado ao meu orientador, Aloysio Marthins de Araujo Junior, pelos conselhos, pela paciência, por acreditar em minhas potencialidades e pelas conversas corriqueiras sobre o cotidiano de cada um. Uma relação mediada pelo respeito e admiração, que espero que não se encerre aqui, mas se perpetue nas indas e vindas de nossas vidas.

Um sincero agradecimento aos estudantes e professores que participaram da pesquisa que originou esta dissertação, sempre muito solícitos e abertos ao diálogo. O resultado deste estudo é, antes de qualquer coisa, o reflexo de suas opiniões e experiências na geografia e merecem ser respeitadas.

Além disso, agradeço aos meus entes queridos. Primeiramente a minha esposa Gisele, pelo estímulo e atenção e pelos conselhos e indicações sobre este estudo. Também a minha filha Agata, pelo afeto diário através dos sorrisos e abraços. O apoio emocional de vocês não me fez desanimar, reconhecendo que nossos objetivos, enquanto família, podem nos levar muito mais além. E a conclusão desta dissertação é justamente um desses momentos.

Um agradecimento genuíno, um sentimento de gratidão eterno aos meus pais, Evaldo e Adélia. Os dois foram professores da rede básica de ensino do estado de Santa Catarina. Vivenciando suas experiências, percorri corredores, salas, refeitórios e salas de professores de muitas escolas. O primeiro contato, a primeira aproximação com o universo escolar, o ensino e os professores. Com eles aprendi que as dificuldades nos engrandecem e nos unem. Neles reconheço minhas qualidades, meus defeitos e meu orgulho muito disso. Portanto, a conclusão desta dissertação que me concede o título de Mestre em Geografia também é dedicada a vocês. Do mesmo modo, agradeço imensamente as minhas irmãs, Eloiza e Renata, pelo convívio fraterno, pelas palavras de apoio e pelo carinho que nunca se esvai.

Por fim, gostaria de agradecer a ela, que me trouxe até aqui. A ela que mudou meu modo de olhar o mundo e estar nele. A ela, que muitas vezes se tornou uníssona, plural, complexa e relacional. A ela, que está presente no tudo e no todo. Não, não estou falando de alguma divindade. Refiro-me a ela, a nossa Geografia.

Docência: despir-se do que se aprendeu para
reinventar-se e ser "eu"
(KAERCHER, 2007)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar qual é a concepção do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para a formação do professor de geografia. Para o mesmo, se realizou um estudo de caso na referida instituição, através da aplicação de um questionário com os estudantes das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Geografia I e II e posterior entrevista com os professores do Departamento de Geociências, que ministram disciplinas no curso de Licenciatura em Geografia da UFSC. Adotou-se uma abordagem qualitativa indutiva e um enfoque interpretativo dialético da realidade sobre o estudo, buscando compreendê-lo de forma relacional a outras questões que influenciam no processo formativo. Para isto, o embasamento teórico da pesquisa descreveu as características do sistema de ensino e dos cursos de licenciatura no Brasil, em especial o de geografia. Além disso, buscou-se identificar historicamente o papel da geografia e do seu ensino na sociedade. Após uma análise totalizadora sobre o problema de pesquisa se constatou que não há uma unidade sobre a formação do professor de geografia, no discurso dos discentes e principalmente entre os docentes do curso. Dessa forma, não há uma concepção a ser definida ou caracterizada, no seu conjunto. Tal fato demonstrou a multiplicidade de concepções entre os docentes, pois cada um possui uma forma singular de compreender a geografia, o seu ensino no âmbito acadêmico e escolar e a formação do seu professorado. Assim, assume-se que diferentes concepções filosóficas e pedagógicas se fazem presentes durante a formação do professor de geografia na UFSC. Algo considerado, em certa medida, natural, visto que cada pessoa possui uma trajetória pessoal e acadêmica, que o distingue dos demais. Porém, o que se questiona é a inexistência de um projeto que oriente o processo de formação dos futuros professores de geografia. Isto demonstra a falta de debate sobre o tema e a urgente necessidade de diálogo e reflexão entre todos aqueles que participam do processo formativo, respeitando as concepções e a trajetória acadêmica dos envolvidos. Desta forma, será possível buscar um consenso que oriente uma situação real de mudança e que discuta inúmeros fatores revelados nesta pesquisa, tais como: o baixo índice candidato/vaga no vestibular para o curso de geografia; a desistência de muitos graduandos; o desconhecimento de muitos discentes sobre o curso, suas habilitações (bacharelado e licenciatura) e a atuação profissional; a relação entre a escola e a universidade, mais precisamente no reconhecimento, por parte da academia, das atividades

que regem o dia-dia escolar do professor de geografia; a ineficiência da Prática como Componente Curricular (PCC); a realidade e os limites de atuação dos professores do curso, submetidos às exigências do MEC, CAPES e CNPQ, que definem um modelo de ensino, pesquisa e extensão que não é compatível com a carga horária dos mesmos e com a licenciatura e; a consequente atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP), amparado sobre uma prévia reflexão e conscientização dos estudantes e professores sobre a necessidade de se repensar a formação do professor de geografia, sob um viés mais condizente à realidade escolar.

Palavras-chave: Geografia; Formação de professores; Licenciatura; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the conception of the Teaching Degree in Geography of the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), on the formation of the geography teacher. In order to do that it was conducted a case study in that institution, by applying a questionnaire with students of the Curricular Supervised Internship I and II of the Teaching Degree in Geography Course and a subsequent interview with the teachers of the Department of Geosciences, who also teach disciplines in the Geography Course at UFSC. It was adopted an inductive qualitative approach and a dialectical interpretation focus of the reality about the study, trying to understand in relation to other issues that influence in the educational process. For that reason, the theoretical basis of this research described the characteristics of the education system and teaching degree courses in Brazil, especially on what concerns the Geography Course. Furthermore, it was attempted to identify the historical role of geography and its teaching in society. After an all-encompassing analysis of the research problem was found that there is no unity on the formation of the geography teacher according to the speech of students and especially among teachers of the course. Thus, there is not a concept to be defined or characterized as a whole. This fact demonstrated the multiplicity of conceptions among the teachers, because each one of them has a unique way of understanding the geography, its teaching in academic and school environment and the formation of its teachers. Therefore, it is assumed that different philosophical and pedagogical concepts are present during the formation of the geography teacher at UFSC. Something considered as natural to some extent, since each person has a personal and academic career, which distinguishes it one from others. But what is questioned is the absence of a project to guide the formation process of the future geography teachers. This demonstrates the lack of debate on the issue and the urgent need for dialogue and reflection among all of those participating in the formative process, respecting the conceptions and academic trajectory of those involved. That way, it would be possible to find a consensus that may guide to a real situation of change and that discuss the several factors revealed in this study, such as the low candidate/vacancy rate in the entrance exam of the Geography Course; the dropout of many graduate students; the lack of knowledge of many students of the course, their qualifications (bachelor degree and teaching degree) and professional practice; the relationship between the school and the university, more precisely in the recognition of the importance

of the activities that conduct the school day-day geography teacher by the academy; the inefficiency of the Practice as Curricular Component (PCC); the reality and the limits of performance of the course teachers, subject to the requirements of the MEC, CAPES and CNPq, that define a model of teaching, research and extension that is not compatible with the workload of its professionals and the Teaching Degree; and the consequent updating of the Pedagogical Political Project (PPP), supported on a previous reflection and awareness of the students and teachers about the need to rethink the formation of the geography teacher, under a more consistent bias to the school reality.

Keywords: Geography; Teacher education; Graduation; Geography Teaching

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução dos alunos diplomados em geografia pela UFSC entre 2007 e 2012.	27
Tabela 2: Quadro do ensino superior no Brasil em 1998.	44
Tabela 3: Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa.	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Universidades federais criadas antes de 1964.	41
Quadro 2: Disciplinas Obrigatórias no curso de licenciatura em Geografia em 2007.....	52
Quadro 3: Identificação dos professores entrevistados.	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução da relação candidato/vaga do vestibular para o curso de geografia da UFSC.....	27
Gráfico 2: Principais objetivos do curso de licenciatura para a formação do futuro docente,.....	68
Gráfico 3: Avaliação dos estudantes sobre o nível do curso de licenciatura em geografia	70
Gráfico 4: Avaliação dos estudantes sobre a PCC	70
Gráfico 5: Porcentagem das disciplinas que relacionam seus conteúdos com o ensino da geografia escolar	71
Gráfico 6: Fatores apontados pelos estudantes para a melhoria do curso.	73
Gráfico 7: Porcentagem de estudantes que pretendem seguir a carreira docente.	74
Gráfico 8: Caracterização dos Participantes por Sexo.....	78
Gráfico 9: Caracterização dos Participantes por Idade.....	78
Gráfico 10: Tempo de Atuação no Curso de Licenciatura em Geografia da UFSC.....	79
Gráfico 11: Percentual de professores que realizaram curso de capacitação na área da licenciatura.	80
Gráfico 12: Ano de realização dos cursos de capacitação.....	81
Gráfico 13: Percentual de professores que lecionavam antes de seguir carreira como docente na UFSC.....	82
Gráfico 14: Principal objetivo do curso de licenciatura em geografia apontado pelos docentes.....	91
Gráfico 15: Fatores apontados pelos professores para melhorar a qualidade do curso.....	97
Gráfico 16: Opinião dos docentes perante a avaliação dos estudantes sobre o curso de licenciatura em geografia	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEE - Conselho Estadual de Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

CFH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CME - Conselho Municipal de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DRE - Delegacia Regional de Educação

EAD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

DF - Distrito Federal

DOU - Diário Oficial da União

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PCC – Prática como Componente Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNE - Plano Nacional da Educação

ProUni - Programa Universidade para Todos

PST - Programa Segundo Tempo

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SME - Secretaria Municipal de Educação

SEE - Secretaria Estadual de Educação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	31
2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	34
2.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	35
3 SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO	37
3.1 ORIGEM E CARACTERÍSTICAS DO ENSINO NO BRASIL	37
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE	45
PROFESSORES	45
3.3 CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	49
3.4 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA	54
4 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA E SEU PAPEL NA SOCIEDADE	61
4.1 PROFESSOR DE GEOGRAFIA: FUNDAMENTOS NECESSÁRIOS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO	61
4.2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA SOCIEDADE	62
5 AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	67
6 AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA PARA EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DE DOCÊNCIA	77
7 CONCLUSÕES	113
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
9 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	125
APÊNDICE A – Questionário: Estudantes Estágio Supervisionado em Geografia I e II	134
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Professores Geografia UFSC	139
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	143

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, um tema em crescente discussão é a qualidade do ensino escolar no Brasil. Questionar esta qualidade nos remonta a inúmeros aspectos que, amplamente, relacionam e corresponsabilizam a escola, a universidade, o Estado e a sociedade civil organizada.

O ensino de geografia compõe parte deste universo e traz consigo este mesmo compromisso. Como disciplina no ensino fundamental e médio, ela possibilita e constrói junto aos estudantes uma identificação, análise e ressignificação do espaço geográfico, através de um olhar crítico sobre o mesmo.

Nas pesquisas relativas ao ensino de geografia há inúmeros temas de estudo, que podem adquirir uma abordagem teórica, metodológica, didática ou pedagógica. Como não é possível investigar toda essa realidade, mas sim elementos que evidenciem suas características, essa pesquisa foi delimitada para a compreensão do estudo da formação dos professores de geografia, instituindo um recorte analítico sobre o Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina.

A importância deste tema de pesquisa é relatado por Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 9) ao afirmar que:

[...] a produção do conhecimento sobre formação de professores adquiriu, nas pesquisas contemporâneas, uma notoriedade nunca vista na história da educação brasileira. Isto resulta de dois fatores predeterminantes: um vincula-se ao débito público em atender uma demanda historicamente reprimida; outro à necessidade de responder a esse desafio a partir de todas as ciências que estão na Educação Básica e demandam uma formação tão específica quanto à especificidade da área do conhecimento daquela ciência.

Nesta área de investigação, muitos autores como Tedesco (1998), Pimenta (1999; 2002) e Contreras (2002) afirmam que os cursos de licenciatura não conseguem atender as atuais necessidades e objetivos do ensino no Brasil, distanciando-se da escola e das vigentes propostas pedagógicas, que exigem um professor competente, reflexivo e preparado para atuar em diferentes contextos educacionais.

Ao mesmo tempo, a escola também não vem inovando, se antecipando às demandas da sociedade e há pouca articulação com a universidade, com o ensino superior. Ou seja, a formação de professores, pela especificidade que é esta profissão, exige um trabalho integrado, este ainda distante das necessidades da escola básica e do ensino superior. Não se encontra, por exemplo, uma política de inserção dos estágios obrigatórios de licenciatura nas redes públicas e particulares de ensino, que identifique e delimite, durante seu período de realização, direitos e deveres da escola e da universidade nesse processo, bem como propostas que definam os objetivos, o processo e a avaliação do estágio para todos os envolvidos: estudantes, professores da escola, estagiários da licenciatura e professores do nível superior, responsáveis pelos discentes.

Tais considerações também recaem sobre a geografia e seu professorado, pois o modo como se entende e ensina a geografia perpassa sua discussão epistemológica e a compreensão das diversas correntes teóricas que influenciam a atividade docente.

Deste modo, é possível reconhecer que a análise sobre os cursos de licenciatura de geografia e de seus professores deve ser feita considerando os condicionantes históricos que os caracterizam atualmente. Em outras palavras, há uma conjuntura temporal, social, política e econômica que influencia as características da formação dos professores de geografia e de sua atividade em nível acadêmico e escolar. Nesta perspectiva, deve-se tomar cuidado com análises subjetivas, individualizadas e personalistas, conforme destaca Winchester (2005, p. 5) ao dizer que (...) *“the behavior and experiences of and individual may be determined not so much by their personal characteristics but by their position in the social structure”*¹. Interpretado desta forma, compreendemos que as ações e

¹ (...) o comportamento e as experiências do indivíduo pode ser determinada não tanto por suas características pessoais, mas por sua posição na estrutura social [tradução nossa].

comportamentos dos indivíduos que participam do processo de formação docente não são atos isolados, mas inseridos dentro de um contexto social e historicamente construído. Assim, ainda que ignorado, por trás da intencionalidade do professor há um conjunto de fatores que caracterizam sua prática educativa. Acredita-se que esta perspectiva totalizadora deve permear toda a análise investigativa, ao invés de ter conclusões superficiais e aligeiradas.

Ao tratar da formação dos professores de geografia, outro fator importante é a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996. Advindas dela há um conjunto de regulamentações legais² que modificou, em 2006, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo do curso de licenciatura em geografia da UFSC. Devido às mudanças, torna-se necessário qualificar seus impactos para o ensino de geografia, algo desafiador, mas extremamente necessário à sua constante melhoria.

Na tentativa de reconhecer os fundamentos históricos e o novo cenário dos cursos de licenciatura em geografia no Brasil e mais especificamente na Universidade Federal de Santa Catarina, analisam-se algumas problemáticas que visam discutir qual importância é atribuída à formação do professor de geografia no domínio das questões da educação em geral e específica e que intensificam a socialização à dimensão social do exercício profissional? Que princípios de formação norteiam a organização destes cursos? E mais especificamente, qual é a concepção do curso de licenciatura em geografia da UFSC, para a formação do professor de geografia?

A motivação para este estudo decorreu da necessidade de se discutir as atuais condições do ensino de geografia no meio acadêmico. Assim, estabelecemos um olhar (...) “compreensivo sobre o que estamos fazendo na medida em que vamos definindo o que estamos sendo. Isso quer dizer que queremos compreender o que somos a partir do modo como as coisas acontecem no espaço educativo (GHEDIN, LEITE e ALMEIDA, 2008, p. 13)”.

No gráfico 01, na página 27, observa-se a relação candidato/vaga do vestibular para o curso de geografia da UFSC entre 2004 e 2014, e

² Referem-se aos seguintes pareceres: CNE/CP 01/2002- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; CNE/CP 02/2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

percebe-se que tal índice vem decaindo ao longo dos anos. Posteriormente, na tabela 1, é apresentada a evolução histórica dos estudantes diplomados em geografia pela UFSC entre 2007 e 2012. Ao observar as turmas que ingressaram após a última alteração curricular, em 2007/01, e se formaram a partir de 2011/01, verifica-se que o número de formandos em bacharelado é, na maioria das vezes, superior ao dos formandos em licenciatura. Deste modo, ainda que se possa chegar a conclusões simplistas em torno destes dados, pode-se constatar, no mínimo, que o interesse pela licenciatura vem diminuindo. Descobrir as causas deste problema não é o objetivo desta pesquisa, mas, ao longo da mesma, acredita-se encontrar indícios desta questão.

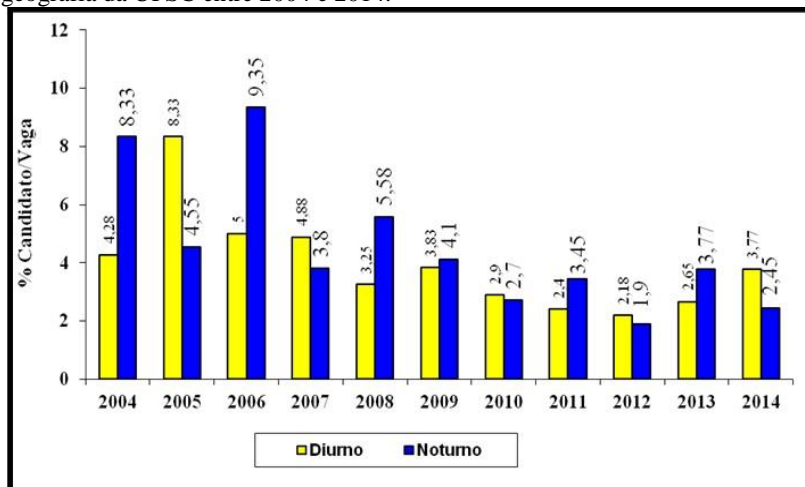
Tal fato remete ainda questionar quais fatores influenciam e condicionam esta situação. Compreende-se que investigar como se processa a formação do professor de geografia seja uma forma de compreender os fatores internos a própria instituição da universidade e do curso de licenciatura, e também como os mesmos se reportam diante dos fatores externos a ela, como por exemplo, o contexto econômico, o aparato legal que o legitima e a importância e relevância dada pelo Estado à geografia na atualidade e às ciências humanas, no geral. A afirmativa de Pérez (2011, p. 9) sintetiza muito bem esta questão ao afirmar que

(...) cuando se abordan, hoy, los problemas relacionados con la educación, suele pensarse enseguida en los profesores como elementos fundamentales del funcionamiento del sistema educativo. Esa perspectiva atribuye una responsabilidad quizás excesiva a uno solo de los elementos de todo un complejo sistema, pero, sin duda, el profesorado sigue siendo una pieza clave en la educación, y, por tanto, su formación es un asunto central del debate educativo.³

³ (...) quando se abordam, hoje, as questões relacionadas com a educação, sucede pensar-se imediatamente nos professores como elementos-chave do funcionamento do sistema educativo. Essa perspectiva atribui uma responsabilidade talvez excessiva a apenas um dos elementos de um sistema complexo, mas certamente os professores continuam a ser uma peça chave da educação e, portanto, sua formação é uma questão central do debate sobre educação [tradução nossa].

Esta talvez não seja tarefa fácil, mas com certeza é a postura mais adequada, pois reconhece que a realidade educacional é complexa e heterogênea. Desta forma, esta proposta de pesquisa torna-se relevante para a comunidade acadêmica, para os professores de geografia e para os estudantes, pois a formação de professores é um tema estratégico quando pensamos na qualidade dos sistemas de ensino, em todos os níveis.

Gráfico 1: Evolução da relação candidato/vaga do vestibular para o curso de geografia da UFSC entre 2004 e 2014.



Fonte: COPERVE/UFSC. Elaboração: Valmir Volpato / Secretaria do Curso de Geografia (2014).

Tabela 1: Evolução dos alunos diplomados em geografia pela UFSC entre 2007 e 2012.

Alunos formados	2007/01	2007/02	2008/01	2008/02	2009/01	2009/02	2010/01	2010/02	2011/01	2011/02	2012/01	2012/02
Licenciatura	19	11	18	16	11	15	37	18	7	12	6	15
Bacharelado	19	16	20	20	12	17	19	19	12	14	9	30
Total	38	27	38	36	23	32	56	37	19	26	15	45

Fonte - Valmir Volpato/ Secretaria do curso de Geografia da UFSC (2014).

De modo geral, considera-se que a quantidade dos estudos acadêmicos vinculados ao ensino da geografia ainda está aquém do desejado nas geociências e correspondem a uma pequena parte do total de artigos, monografias, dissertações e teses produzidas neste campo científico. Apesar da disciplina “geografia” já estar presente no currículo das escolas há muito tempo e, portanto, merecer uma tratativa e importância mais devida.

Diante deste cenário, a problemática levantada aqui contribui para a linha de pesquisa nesta área, suscitando o debate e a constatação de avanços e/ou retrocessos no processo da formação dos professores. Através de uma abordagem dialética e totalizadora será possível reconhecer como a formação do professor de geografia vem sendo realizada, suscitando elementos para sua análise e reflexão, propondo estratégias de atuação no ensino superior da geografia, voltada ao campo da licenciatura.

Couto e Antunes (1999) destacam que esta preocupação não é apenas inerente às universidades e escolas, mas também às entidades representativas dos profissionais da educação, organizações estudantis, Associações Científicas, Ministério e Secretarias de Educação. Assim, a relevância da pesquisa envolve diferentes escalas de interpretação e intervenção sobre o ensino.

Para os docentes, por exemplo, o estudo da formação dos professores de geografia e seus resultados oportunizam um exercício indispensável à sua atividade profissional, que é refletir, reconhecer e resignificar sua prática educativa, suas orientações ontológicas e epistemológicas sobre a forma como encaram o ensino da geografia. Nesse sentido, esta pesquisa assume uma postura mais ampla, muito bem elucidada por Freire (1998, p. 28) ao dizer que

ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.

A relevância e a contribuição desta proposta de pesquisa também se refletem sobre o objetivo do trabalho docente, que são os estudantes. Ao realizar uma análise crítica sobre sua formação, o

professor pode modificar suas propostas metodológicas, didáticas e teóricas, atualizando-se com as reais necessidades do ensino e, por conseguinte, dos discentes.

No escopo deste estudo, também se salienta que estudiosos da área da educação e do ensino de geografia trazem em suas produções acadêmicas importantes contribuições para o entendimento da ciência geográfica, seu processo de ensino-aprendizagem em consonância com as práticas de ensino vigentes. Além disso, se preocupam em investigar a trajetória histórica e econômica que caracterizam, na atualidade, os sistemas de ensino básico e superior, as condições de trabalho do seu professorado e o modo como eles vêm sendo formados.

Dentre os autores mais relevantes para este estudo, pode-se citar: Cacete (2011), Cavalcanti (2006, 2008), Kaercher (2004, 2007), Vesentini (2004), Gadotti (2006) e Gatti (2008, 2010). Vale observar que estes estudiosos participam de grupos de pesquisa em instituições de ensino superior, voltadas para a área da licenciatura. A quantidade de estudos sobre a formação dos professores serviu de arcabouço teórico para esta pesquisa. Portanto, o aporte bibliográfico desenvolvido pelos mesmos foi condição para a elaboração, em certa medida, de um estudo diferenciado, objetivo e reflexivo.

Cabe ressaltar, que a viabilidade deste estudo foi justificada com os seguintes argumentos: a proposta da pesquisa condiz com as prementes necessidades do ensino de geografia, na busca por uma educação que busque uma constante reflexão; haviam obras suficientes para elaborar uma boa fundamentação teórica, possibilitando a coleta de informações, bem como a discussão sobre o tema a ser pesquisado e; houve a infraestrutura, os recursos e os materiais para a execução da pesquisa, como o espaço físico, computadores, softwares, materiais de escritório, dentre outros.

A construção da problemática se deu pela configuração que diz respeito ao modo como a geografia e a universidade percorreram historicamente suas jornadas, desempenhando objetivos e funções que refletiam e ainda hoje refletem as exigências do mundo capitalista em constante transformação. Nesse sentido, para compreendermos o que é a geografia e a universidade hoje no Brasil, precisa-se reconhecer sua gênese, características e transformações.

Uma reflexão totalizadora sobre a formação do professor de geografia necessita primariamente deste olhar histórico, que identifica os avanços, as divergências e as perspectivas da geografia enquanto

ciência, que se instala física, social e politicamente no espaço universitário, atendendo suas normas e regramentos.

Uma segunda reflexão na construção da problemática indica que se precisa compreender historicamente o papel da geografia, questionando o embate ideológico de seu uso e finalidade para a educação, e a vida em sociedade. Afinal, a quais interesses ela prioritariamente atende? E qual importância lhe é atribuída no âmbito acadêmico e escolar? Estes e outros questionamentos servem de linha argumentativa para discutir os parâmetros do ensino, o fazer geográfico e a práxis educativa.

Diante das assertivas relatadas acima, institui-se um **objetivo geral** que analisou qual é a concepção do Curso de Licenciatura em Geografia da UFSC, para a formação do professor de geografia. Vislumbrando esta meta nessa pesquisa foi elaborada uma série de **objetivos específicos**: **1** - Descrever as características do sistema de ensino e dos cursos de licenciatura no Brasil, em especial o de geografia; **2** - Identificar historicamente o papel da geografia e do seu ensino na sociedade; **3** - Investigar como os estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em geografia da UFSC avaliam sua formação para o exercício da licenciatura; **4** - Compreender como os professores do curso de licenciatura em geografia da UFSC avaliam a formação de seus estudantes para o posterior exercício da docência.

Nesta pesquisa, realizou-se um estudo de caso na referida instituição tendo como público-alvo os estudantes da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (8ª e 9ª fases) e os professores do curso de Licenciatura em Geografia da UFSC.

A pesquisa se caracterizou quanto a sua natureza como teórica e aplicada e em relação aos seus objetivos como exploratória, descritiva e explicativa. Quanto aos procedimentos adotados podem ser classificados como bibliográfica e documental e no tocante a abordagem, se insere como qualitativa indutiva e; quanto ao seu enfoque como interpretativo dialético.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é caracterizada, quanto a sua natureza, como teórica e aplicada, pois se utiliza de conhecimentos que já foram elaborados e sistematizados anteriormente, e servem de base conceitual e empírica, para o desenvolvimento de novas informações e análises sobre o ensino da geografia, com o intuito de influenciar na prática docente.

Como pesquisa teórica Oliveira Netto e Melo (2006) afirmam que a mesma tem como objetivo entender, descrever ou explicar fenômenos e tem como meta a divulgação dos conhecimentos obtidos. Pádua (2004) assinala que a pesquisa aplicada atende as necessidades de uma área específica do conhecimento, e tem contribuído para o avanço científico e para solução imediata de problemas concretos.

Em consonância com as explicações anteriores Booth, Colomb e Willians (2005, p. 74) destacam que “na pesquisa pura, as consequências são conceituais, e o fundamento lógico define o que você quer saber; na pesquisa aplicada, as consequências são palpáveis e o fundamento lógico define o que você quer fazer”.

Diante destes apontamentos, observa-se que o estudo assume esta feição teórico-aplicada, porque também baseia sua orientação nos esclarecimentos de Gil (1996), que considera inadequado discuti-las como se fossem mutuamente exclusivas, pois a ciência objetiva tanto o conhecimento em si mesmo quanto as contribuições práticas decorrentes desse conhecimento. Para ele, uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir à descoberta de princípios científicos e vice-versa.

Quanto aos objetivos do estudo, podemos identificá-lo como uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa, pois estão alicerçados na identificação e posterior análise da formação dos professores de geografia, nos dias de hoje.

A pesquisa exploratória para Oliveira Netto e Melo (2006) visa à descoberta, o achado, a elucidação dos fenômenos ocorridos ou explicação daqueles que não eram aceitos apesar de evidentes. Para Alves (1991), o objetivo da pesquisa exploratória é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral e não enviesada do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e outras fontes de dados. Por conseguinte, Gil (1996) acrescenta a interpretação ao afirmar que a pesquisa exploratória tem

como objetivo principal o aprimoramento de ideias e/ou a descoberta de intuições, tornando mais explícito e familiar o problema a ser estudado. Seu planejamento é, portanto, mais flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

O estudo também é caracterizado como descritivo porque “tem a finalidade de descrever o objeto de estudo, as suas características e os problemas relacionados” (ALMEIDA, 2011, p. 28). Além disso, a pesquisa descritiva se orienta em Oliveira Netto e Melo (2006) que a coloca como um processo que visa à identificação, registro e análise das características, fatos ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo. Estas exposições teóricas sobre a pesquisa descritiva também coadunam com a afirmação de Gil (1996) que a define como um processo que têm como objetivo a descrição das características de determinado fenômeno, população ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Já a pesquisa explicativa, segundo Oliveira Netto e Melo (2006) registra os fatos, os analisa, interpreta e identifica suas causas. Assim, ela exige maior investimento em síntese, teorização e reflexão a partir do objeto de estudo. Para Almeida (2011) a pesquisa explicativa focaliza a identificação dos fatores que contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos, explicando a relação de causa e efeito. Por fim, Gil (1996) salienta que este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

Os procedimentos adotados para a realização do estudo a caracterizam como uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa é bibliográfica porque se utiliza de fontes primárias e secundárias; documental porque também baseia sua análise em documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico e a matriz curricular do curso de Geografia da UFSC.

Como pesquisa bibliográfica Oliveira Netto e Melo (2006) e Almeida (2011) possuem o mesmo entendimento, sustentando que ela tem como princípio básico conhecer as diferentes formas de contribuição da ciência sobre determinado assunto ou fenômeno, tendo normalmente a finalidade de buscar relações entre conceitos, características e ideias, às vezes unindo dois ou mais temas. Gil (1996) observa que boa parte dos estudos exploratórios, como o aqui proposto, também podem ser definidos como pesquisas bibliográficas.

A pesquisa documental exposta anteriormente, que, segundo Almeida (2011) faz uma análise de documentos organizacionais,

governamentais ou de um indivíduo, que ainda não tenham sido trabalhados nesse sentido. Assim, Oliveira Netto e Melo (2006) e Gil (1996) consideram que estes materiais ainda não receberam um tratamento analítico prévio e podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A abordagem da pesquisa adotará predominantemente estratégias qualitativas indutivas, nas quais se privilegiam não a quantidade dos casos estudados, mas sim o potencial de cada um deles para facilitar a compreensão teórica do problema de investigação. Nesse sentido, observa-se que os dados quantitativos obtidos na pesquisa são importantes, mas não suficientes para elucidar a análise final que se deseja fazer. Assim, se conclui que o estudo qualitativo indutivo aqui proposto trará fidedignidade aos objetivos do estudo.

A compreensão da abordagem qualitativa aqui proposta condiz com Zanella (2007) que afirma que ela procura conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa e utiliza métodos indutivos, que objetivam a descoberta, identificação e a descrição detalhada e aprofundada do seu objeto de estudo. A mesma ideia é suscitada por Reneker (1993), ao descrever a pesquisa qualitativa como indutiva, ou seja, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos. Do mesmo modo Lakatos e Marconi (1992) sustentam que a aproximação dos fenômenos no método qualitativo indutivo caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias, estabelecendo uma conexão ascendente.

Em consonância com a abordagem qualitativa indutiva, o estudo também assume um enfoque interpretativo dialético da realidade. Sobre as pesquisas que utilizam o método dialético Sanchez Gamboa (2008, p. 97) faz a seguinte consideração, que pode ser atribuída a esta proposta de estudo:

Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o conflito das interpretações, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.

O enfoque interpretativo aqui assumido se assemelha ao dizer de Martins (1994), ao considerar que a dialética se apoia numa concepção dinâmica da realidade e das relações entre sujeito e objeto, buscando uma inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese. A validade científica é fundamentada na lógica interna do processo e explicam as relações entre reflexão-ação e teoria-prática. Para Marx o “método dialético entende uma apropriação em pormenor da realidade estudada é a análise que colocará em evidência as relações internas, cada elemento em si (GADOTTI, 2006, p. 32)”.

Por fim, vale ressaltar que a pesquisa e a metodologia estão pautadas numa proposição/direcionamento muito bem elucidada por Couto e Antunes (1999), que afirmam que a realidade sobre a qual devem se mobilizar os cursos de licenciatura deverá incluir, entre outros elementos, os problemas das escolas públicas do ensino fundamental e médio, devendo privilegiar a relação teoria e prática, permitindo uma melhor compreensão da realidade. Assim, incluem no caso da formação de professores os problemas enfrentados em sua prática cotidiana de trabalho: os textos didáticos, as metodologias, a seleção de conteúdos, a avaliação, as condições de trabalho, etc. Além disso, é necessário que esses professores também sejam sujeitos do processo, e não apenas objeto das pesquisas acadêmicas.

2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população, segundo Lakatos e Marconi (1992) é o conjunto de seres animados que apresentam pelo menos uma característica em comum. Esta pesquisa possui três populações. A primeira é o total de estudantes que cursam a disciplina da 8ª fase do curso de Geografia da UFSC Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Geografia I- 2013/2, a segunda são os acadêmicos da 9ª fase - Estágio Curricular: Supervisionado de Licenciatura em Geografia II-2013/2 e a terceira população compreende os professores que lecionam no Curso de Geografia da UFSC, especificamente nas disciplinas voltadas a licenciatura ou que possuam em seu plano de ensino a Prática como Componente Curricular – PCC.

Caracterizamos nossa amostragem como não-probabilística, do tipo intencional. Almeida (2011) define a amostragem não-probabilística como aquela, que não segue as leis da probabilidade, mas busca com o máximo rigor obter os dados ou informações que reflitam fielmente a realidade estudada. A amostragem intencional para Martins

(1994) é aquela em que o grupo de elementos que vão compor a amostra são escolhidos intencionalmente. Almeida (2011) reitera esta informação ao dizer que na amostragem intencional o investigador seleciona intencionalmente os dados para sua pesquisa.

Aplicou-se um questionário a todos os estudantes das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Geografia I e Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Geografia II⁴. Neste caso, a amostragem foi de 100%. Grande parte destes estudantes ingressou no curso de geografia, após a última alteração curricular e político-pedagógica, realizada em 2007. Acreditamos que suas trajetórias acadêmicas podem revelar possíveis perspectivas de mudança, avanços ou estagnações no processo de formação dos professores, para o ensino básico. Posteriormente, com base na coleta e compilação dos dados junto aos estudantes se realizou uma entrevista semiestruturada com os professores do curso de Geografia da UFSC, a fim de discutir e analisar os resultados obtidos com os discentes do curso, além da fundamentação teórica pertinente a este estudo. O processo de escolha dos entrevistados teve como base o currículo do curso de geografia da UFSC, implementado em 2007/1. Foram convidados a entrevista todos os docentes que lecionaram nas 26 disciplinas ofertadas pelo Departamento de Geociências. Destes, 15 docentes participaram, contemplando 17 disciplinas da grade curricular, pois em alguns casos um professor lecionava mais de uma disciplina.

2.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta dos dados dos estudantes da disciplina de Estágio Obrigatório I e II foi realizada mediante a aplicação de um questionário, com questões fechadas e abertas, preenchida pelos próprios participantes (Apêndice A), no segundo semestre de 2013. Nesse caso, dos 22 estudantes, 19 participaram. Para participação da pesquisa, os estudantes concordaram com o “Termo de Consentimento Livre Esclarecido”, disponível no Apêndice C.

Tendo como base de discussão a coleta e compilação destas informações, posteriormente foi feito uma entrevista semiestruturada com os professores do Curso de Geografia da UFSC, entre os meses de

⁴ Em cada semestre letivo são oferecidas 16 vagas em cada uma das disciplinas. No entanto, este número pode ser alterado para mais ou para menos.

outubro e dezembro de 2014. Para o armazenamento destas informações foi utilizado um gravador digital e, além disso, anotações no roteiro estruturado para entrevista, disponível no Apêndice B. A título explicativo sobre a entrevista semiestruturada, Pádua (2004, p. 70) afirma que nela o “pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos pertinentes ao tema principal”.

Os questionamentos realizados e resultados obtidos estavam condicionados aos objetivos gerais e específicos propostos nesta pesquisa, a fim de obter uma análise pautada na realidade da formação dos professores de geografia, mas também em consonância com as teorias e propostas vinculadas neste estudo.

O armazenamento das informações foi feito por meio de um software de planilha eletrônica, a fim de compilar os resultados. Já a análise das informações registradas pautou-se na relação e reflexão da pesquisa bibliográfica e documental propostas, bem como nos objetivos deste estudo.

3 SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

O ensino no Brasil está organizado, segundo Fogaça (2014), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 de 20/12/1996, que estabelece o objetivo da educação no Brasil, bem como informações de como deve estar organizada, através dos seus órgãos, níveis e modalidades de ensino, regularizando o sistema de educação brasileiro, baseado nos princípios presentes na Constituição Brasileira de 1988.

Dado o exposto, para que se possa entender o funcionamento atual do sistema de ensino, torna-se necessário resgatar sua origem, bem como entender as mudanças ocorridas.

3.1 ORIGEM E CARACTERÍSTICAS DO ENSINO NO BRASIL

O perfil do sistema de ensino brasileiro é resultado das múltiplas transformações de ordem econômica, política e social que ocorreram desde o século XIX, durante o século XX e início do século XXI. Desse modo, o projeto de educação nacional a ser almejado e implementado acabou tornando-se reflexo das necessidades de rearranjo estrutural e ideológico do sistema capitalista e mais precisamente de manutenção da geopolítica estabelecida, que favorece os países desenvolvidos e mantém as relações de subordinação dos países periféricos. Portanto, a realização de determinada política educacional e sua influência sobre a sociedade deve ser avaliada diante do contexto histórico que a formulou, reconhecendo os envolvidos e os interesses por de trás de suas ações.

No caso do sistema de ensino superior não é diferente, aliás, talvez neste nível de formação se perceba mais nitidamente os objetivos empreendidos para o projeto de educação que se queira alcançar. Historicamente, as universidades brasileiras, por exemplo, possuem enormes diferenças se comparadas às instituições dos outros países latino-americanos, pois são resultado da demanda do mercado que orientava a formação de profissionais com qualificação fundamentalmente em áreas das engenharias, medicina e direito (STALLIVIERI, 2005).

Na atualidade o sistema de ensino brasileiro é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, através da Lei nº 9.394. Contudo, a primeira LDB foi instituída em 1961, através da Lei nº 4.024/61. De acordo com Figueiredo (2005), a LDB de 1961,

foi adotada devido ao aumento do número de trabalhadores, porém ainda eram poucos os que eram qualificados.

O sistema educacional naquela época era composto de Educação de Grau Primário, abrangendo a Educação Pré Primária, para crianças menores de sete anos e Ensino Primário, para crianças a partir de sete anos, com duração de quatro a seis anos. Além disso, havia a Educação de Grau Médio, abrangendo o Ensino Médio, Ensino Secundário e Ensino Técnico. O Ensino médio compreendia duas fases, o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos, abrangendo cursos secundários, técnicos e de formação de professores. O aluno para ingressar no ensino médio tinha que ter como critérios, ter onze anos completos ou a completar naquele ano e prestar um exame de admissão, e somente após aprovação o estudante iniciava o ginásio (BRASIL, 1961).

Como opção para o estudante, o ensino médio era separado entre clássico, normal (voltado para formação de educadores) ou técnico (com cursos profissionalizantes). Após a conclusão do ensino médio, havia ainda o colegial, direcionando o aluno, conforme a opção escolhida no ginásio.

Somente em 1971, dez anos depois da primeira LDB, foi criada a segunda versão, promulgada através da Lei nº 5.692/71, contendo as seguintes mudanças: unificação da escola primária e do ginásio, transformando em ensino de primeiro grau com duração de oito anos e o colegial foi substituído por ensino de segundo grau, com duração de três a quatro anos.

Nesta lei, está contida a menção com relação ao currículo que o mesmo deverá ser organizado no ensino de primeiro grau, a parte da educação geral com exclusividade nas primeiras séries e predominantes nas séries finais, e no segundo grau, predominando a parte de formação especial, visando habilitação profissional. Já no ano de 1971, o critério para ingresso no segundo grau, era apenas a conclusão do ensino de primeiro grau ou estudos equivalentes.

Em 1971 foi criado também o ensino supletivo, para atender a demanda de adolescentes e adultos que não concluíram os estudos, em idade apropriada e assim a conclusão do primeiro grau foi permitido para os maiores de 18 anos e o segundo grau, para os maiores de 21 anos (BRASIL, 1971).

Em 1996, foi instituída a terceira versão da LDB, através da Lei nº 9.394, estabelecendo como educação básica, a seguinte divisão: a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Como

características, o ensino fundamental tinha duração de oito anos e o médio de três anos.

De acordo com esta nova LDB, tornou dever do Estado, o ensino fundamental e médio obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiverem idade apropriada, atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, atendimento gratuito em creches e pré-escolas, para as crianças de zero a seis anos de idade. Além disso, o ensino ficou livre a iniciativa privada, desde que cumpra as normas gerais da educação, tenha autorização para funcionar e capacidade de se manter financeiramente.

Vale destacar, que a Lei nº 9.394 de 20/12/1996 menciona que deverá ser integrante do currículo escolar, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira; para o ensino fundamental foi incluído obrigatoriamente conteúdos que tratem dos direitos das crianças e dos adolescente; e para o ensino médio, a inclusão de disciplinas de filosofia e sociologia.

Em 2006, através da Lei nº 11.274 de 6/2/2006, houve alteração da duração do ensino fundamental de 8 para 9 anos, e a idade inicial para matrícula era obrigatória a partir de seis anos. Além desses três tipos de ensino dentro da educação básica, Fogaça (2014) esclarece que constitui a educação escolar, o ensino superior.

A respeito do surgimento do ensino superior no Brasil, como assevera Cacete (2011), iniciou sob forma de cadeiras, que depois foram trocadas por cursos, e depois por escolas e posteriormente por Faculdades de Medicina, Direito, Engenharia, Agronomia, sem estudos superiores nas áreas humanas, ciências ou letras.

No governo provisório de Getúlio Vargas, afirma Cacete (2011), foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e nesse período o primeiro ministro instituiu a chamada Reforma Francisco Campos, com diversos decretos, sendo que um deles, de nº 19.851 de 11/4/1931, tratava do Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispôs sobre a organização do ensino superior, através do regime universitário, que elevava para o nível superior a formação de professores secundários. Sendo que aos poucos foram lançando a idéia da Faculdade de Educação Ciências e Letras ou Filosofia, com as seguintes funções: de formação geral, formação para a pesquisa e formação científica.

Figueiredo (2005) esclarece que em 1931, quando foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, algumas já existiam como a Universidade do Rio de Janeiro, que foi a primeira a ser criada.

No entanto, a primeira faculdade com esses ideais, esclarece Cacete (2011), aconteceu em São Paulo, em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP). A educação, no período do regime autoritário, tinha papel estratégico no processo de reorientação da política e da economia, onde o governo militar promoveu ampla reforma educacional, sendo que já no início dos anos 60, pronunciavam mudanças significativas, principalmente no ensino superior.

A partir de 1950 é que as leis vão estabelecer uma equalização das oportunidades para acesso ao ensino superior, a aqueles que chegassem ao ensino secundário. A lei nº 1.076/50 assegurou que os diplomados nos cursos comerciais técnicos, poderiam se matricular nos cursos superiores, desde que comprovassem determinados conhecimentos, através de exames vestibulares. Na sequência a Lei nº 1.821/53, estabelece direito à matrícula no ensino superior a todos que tivessem concluído o curso denominado secundário, ou técnico (BARROS, 2007).

Outro decreto importante é o nº 34.330/53, no qual Barros (2007) informa que independente da formação inicial, o candidato poderia realizar o ensino superior de acordo com a sua área, por exemplo, os que fizeram cursos técnicos de ensino comercial, podem se candidatar aos cursos de economia, direito, geografia, história, ciências sociais, filosofia e jornalismo; aos que vieram de escolas de ensino técnico industrial, poderiam ir para os cursos superiores de engenharia, química, matemática, arquitetura, e assim eram os demais tipos.

De acordo com Cacete (2011), nesse período de transformação, a Universidade de Brasília substituiu a Faculdade de Filosofia, assumindo a função de formação pedagógica dos professores, e as demais universidades federais passaram a adotar essa solução, através da reestruturação pelo Decreto Lei nº 53/66 e nº 252/67, incorporados na sequência, na Lei da Reforma Universitária 5.540/68. No quadro 01, apresentam-se as Universidades Federais criadas de 1920 a 1963 no Brasil, totalizando 20 unidades em diversas regiões.

No formato que vai de A à D, de acordo com Barros (2007), significa que em A ocorreu a transformação de Instituição Federal em Universidade Federal, B é a transformação mista (instituições federais, estaduais e privadas), C é a universidade que ocorreu a federalização e D tem uma criação sem vínculos, originada sem processo de aglutinação. Outras 19 universidades, entre Estaduais e Católicas, somadas as Federais, o Brasil tinha 39 universidades nesses segmentos, até 1963.

Quadro 1: Universidades federais criadas antes de 1964.

Universidade	Ano de criação	forma	Presidente da República
U.F. do Rio de Janeiro	1920	D	Epitácio Pessoa
U.F. de Minas Gerais	1949	C	Eurico Gaspar Dutra
U.F. do Rio grande do Sul	1950	C	Eurico Gaspar Dutra
U.F. da Bahia	1950	C	Eurico Gaspar Dutra
U.F. do Paraná	1950	C	Eurico Gaspar Dutra
U.F. do Ceará	1954	C	João Café Filho
U.F. Rural de Pernambuco	1955	C	Carlos Luz
U.F. de Goiás	1960	C	Juscelino Kubitscheck
U.F. de Juiz de Fora	1960	D	Juscelino Kubitscheck
U.F. do Pará	1960	B	Juscelino Kubitscheck
U.F. da Paraíba	1960	C	Juscelino Kubitscheck
U.F. de Santa Maria	1960	D	Juscelino Kubitscheck
U.F. Fluminense	1960	D	Juscelino Kubitscheck
U.F. do Rio Grande do Norte	1960	C	Juscelino Kubitscheck
U.F. de Santa Catarina	1960	C	Juscelino Kubitscheck
U.F. do Espírito Santo	1961	D	João Goulart
U.F. de Alagoas	1961	D	João Goulart
Univ. de Brasília	1961	D	João Goulart
U.F. do Amazonas	1962	C	João Goulart
U.F. Rural do Rio de Janeiro	1963	A	João Goulart

Fonte - Barros (2007)

Na visão de Figueiredo (2005), a Universidade de Brasília foi criada com a intenção de atender a necessidade de formar burocracia governamental de especialistas muito bem qualificados, e para servir de modelo de ensino superior, com mais áreas do conhecimento.

A despeito disso, Figueiredo (2005) destaca que através do "populismo" com a "federalização" foi responsável pela ampliação do ensino superior de forma gratuita e também pela criação das universidades federais que até hoje existem no país.

Logo, percebeu a necessidade de modernizar as universidades e uma forma de dar estímulo a formação dos docentes como pesquisadores, sendo criadas nesse período, de acordo com Figueiredo (2005): a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, e as agências governamentais, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ambas criadas em 1951.

Naquela época, a Lei nº 4.024 de 1961, estabeleceu algumas responsabilidades ao Conselho Federal de Educação (CFE), dentre elas, tomar decisões sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares, incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, estabelecer a duração e o currículo necessário para os cursos superiores.

Cacete (2011) colabora informando que o CFE estabeleceu também as matérias pedagógicas para a licenciatura, através do Parecer 292/62, e passaram a distinguir em graus diferenciado a licenciatura e o bacharelado, podendo ser obtidos através de disciplinas comuns.

Segundo Figueiredo (2005) a partir da década de 60, houve um processo de privatização do ensino no país, e abertura de diversas universidades particulares nos anos de 80 e 90, bem como a estimulação através da prática de isenção fiscal para empresários na área da educação.

O ensino superior, na percepção de Figueiredo (2005) sofreu um sucateamento das universidades públicas, na década de 90, devido ao corte de verba e não abertura de concursos públicos para professores e funcionários técnicos administrativos, e pela ausência de uma política efetiva de assistência estudantil.

Werle (2011) destaca que no ano de 1995, a avaliação da educação básica era feita pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de terceirizar operações técnicas, devido aos empréstimos realizados com o Banco Mundial (BM) e com foco na leitura e matemática.

No ano de 1996, na perspectiva de programar ajustes, o Ministro da Educação do Governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC), conforme Figueiredo (2005) apontou os três pilares de política para reforma Universitária, que são: a avaliação institucional e exame nacional dos cursos conhecido como Provão (ENADE), autonomia universitária e melhoria do ensino através do programa de gratificação e estímulo à docência.

Neste mesmo ano, a LBD estabelece para a educação superior os seguintes cursos e programas: sequenciais por campo do saber; de graduação, para concluintes do ensino médio; pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento, para candidatos com diploma em cursos de graduação e de extensão; podendo ser ofertados de forma pública ou privados.

Todavia, para Stallivieri (2014), a grande fortaleza da maioria das instituições de ensino superior, está em ofertar cursos de graduação, que são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio e classificado em processo seletivo. Aqueles que finalizam os estudos recebem o bacharelado ou a licenciatura ou ainda diplomas profissionais, devido a duração longa e permitindo habilitação para exercer a profissão escolhida.

Os cursos de extensão são oferecidos à comunidade, sem pré-requisitos ou definidos pela instituição em determinados casos específicos, com direito a recebimento de certificado de participação. No nível de pós-graduação, os cursos se dividem em Especialização, Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico ou Doutorado (STALLIVIERI, 2014).

Em 1998, de acordo com Werle (2011), apareceu outro instrumento de avaliação da educação no Brasil, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de verificar o comportamento de aprendizagem do ensino médio. O ENEM, foi progressivamente adquirindo espaço através da adesão de Universidades, que consideravam os resultados pelos estudantes para ingresso no ensino superior, via Programa Universidade para Todos (ProUni) e pela implantação de outro sistema denominado Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Em 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172 de 9/1/2001, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE), que de acordo com Brasil (2001), teve com objetivos a elevação do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, redução das desigualdades sociais na educação pública, democratização da gestão do ensino público.

A tabela 2, a seguir, demonstra como estava o ensino superior no país em 1998, considerando a esfera federal, estadual, municipal e particular. Sendo que naquela época já se previa uma explosão de demanda pela educação superior (BRASIL, 2001).

Tabela 2: Quadro do ensino superior no Brasil em 1998.

Ensino superior	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
Instituições	57	74	78	764	973
Cursos	1.338	1.125	507	3.980	6.950
Ingressantes	89.160	67.888	39.317	454.988	651.353
Vagas oferecidas	90.788	70.670	44.267	570.306	776.031
Vagas não preenchidas	1.628	2.782	4.950	115.318	124.678

Fonte - INEP/MEC *apud* Brasil, 2001.

Em consonância, Werle (2011) menciona sucintamente, que a avaliação dos cursos e instituições de Ensino Superior, teve outros acontecimentos, como o Enade na Educação Básica, a Prova Brasil criada em 2005, de 2007 a 2008 teve a iniciativa do movimento Todos Pela Educação, criação do PDE, o IDEB, Programa Mais Educação, Programa Segundo Tempo (PST) no ano de 2009, e por fim no ano de 2010, teve o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, instituída pela Portaria nº 14, de 21/05/2010, com foco nos professores, procurando avaliar conhecimentos, competências e habilidades.

Fogaça (2014) ressalta outras modalidades brasileiras de ensino que são a Educação de Jovens e Adultos (EJA) contendo o ensino fundamental ou médio, Educação profissional ou técnica, Educação Especial e Educação a Distância (EAD). No PNE, conforme Brasil (2001) aparece outra modalidade, denominada Educação Indígena, com processos próprios de aprendizagem.

Fogaça (2014) resume as responsabilidades das esferas governamentais, com relação à Educação no Brasil, informando que a União é responsável pelas instituições de ensino superior, criadas e mantidas pelos órgãos federais de educação e pela iniciativa privada, já os Estados, cuidam das instituições estaduais de nível fundamental e médio das organizações públicas ou privada, o Distrito Federal (DF), deverá se responsabilizar pela educação infantil, ensino fundamental e médio criadas e mantidas pelo poder público do DF e também das organizações privadas, e por fim os municípios são responsáveis pelas

instituições de ensino infantil e fundamental, e as de ensino médio mantidas pelo poder público municipal.

Os órgãos responsáveis atuais pela educação no Brasil, segundo Fogaça (2014), em nível federal são o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), já na esfera estadual, fazem parte a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação e na esfera municipal existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Gatti (2010) a formação de professores no Brasil para o ensino das "primeiras letras" em determinados cursos específicos foi proposta apenas no final do século XIX, com a origem das Escolas Normais, de nível secundário, e posteriormente promovida ao ensino médio, no século XX.

Na percepção de Camargo e Cacete (2011), através da proposta de política pública, instituída pela LDB de 1971, esta encaminha um novo currículo obrigando os professores a terem novas habilitações.

A formação de professores e especialistas para o ensino de primeiro e segundo grau possuía como critério em 1971, conforme Brasil (1971), habilitação específica de segundo grau para ensino da primeira a quarta série do primeiro grau; habilitação específica de nível superior a título de graduação com licenciatura de primeiro grau, para ensino da primeira a oitava série do primeiro grau; e habilitação específica obtida em curso superior de graduação com licenciatura plena, para atuar em todo o ensino de primeiro e segundo graus.

Na concepção de Camargo e Cacete (2011), as décadas de 70 e 80 foram muito importantes para acentuar uma política de organização do ensino superior, pois ocorreu a fusão de algumas escolas isoladas em Faculdades Integradas, resultando no sucesso dos cursos de formação de professores.

Essa promoção de formação dos professores, segundo Gatti (2010) era para os primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil, até vir a Lei nº 9.394 de 1996, onde requer que a formação dos docentes seja em nível superior e que fosse cumprida no prazo de dez anos, ou seja, até 2006.

No ano de 1996, através da instituição da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, foram definidos os fundamentos, a associação entre teoria e prática, com capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 1996)..

O PNE ressaltava a formação dos professores e a valorização do magistério na educação básica, através de uma política global que englobasse simultaneamente a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (BRASIL, 2001).

Werle (2011) menciona que no PNE, também destacou a importância da avaliação do desempenho dos docentes, incluindo nos objetivos e metas, como, a promoção, colaboração com os municípios, Estados e União, avaliação freqüente da qualidade de atuação dos professores, a fim de que tenham subsídios para orientar programas de formação continuada.

Devido às novas disposições da LDB de 1996, segundo Gatti (2008), muitos esforços foram dirigidos para implementar nos três níveis de administração do país, além de pressões por iniciativas estaduais ou municipais e sindicatos pelas propostas de recursos alocados ao setor educacional, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), para financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço.

Outra importante política pública foi proposta pelo Decreto nº 3276/99, e alterado na sequência pelo Decreto nº 3554/2000, segundo o CNE (2002), regulamentando a formação básica comum, do ponto de vista curricular, constituindo no principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes fases da educação básica. E através dessa regulamentação, surgiu o Parecer nº 133/01 da Câmara de Educação Superior do CNE, na qual a formação dos professores terá que ser oferecida em cursos de licenciatura plena, eliminando a possibilidade de uma obtenção, mediante habilitação.

Ainda com relação às políticas públicas para formação de professores, Scheibe (2014) menciona que é importante conhecer a Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Segundo Gatti (2010), nos anos subsequentes, ocorreram as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura aprovadas pelo CNE.

De acordo com o Ministério da Educação (2002), entre as inúmeras dificuldades encontradas para implementação das diretrizes ressalta o preparo inadequado dos professores, que se manteve um formato tradicional, que muitas vezes não contemplam as características consideradas inerentes à atividade docente na atualidade. Algumas dessas características, expostas pelo Parecer CNE/CP 9/2001, estão em orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos, comprometimento com o sucesso de aprendizagem, saber lidar com a diversidade em sala de aula, incentivar outras atividades culturais, desenvolver práticas de investigações, elaborar projetos para melhoria e desenvolvimento dos conteúdos curriculares, utilizar novas metodologias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de trabalho em equipe.

As novas diretrizes, na visão de Scheibe (2014), tem o objetivo de fortalecer as mudanças no interior das instituições, aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores, atualizar os formatos de preparação e os currículos vivenciados e dar relevo a docência, relacionando teoria e prática.

A Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002, conforme CNE (2002) aborda os principais aspectos institucionais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, com um conjunto de princípios, fundamentos e diversos procedimentos, inclusive curricular de cada estabelecimento de ensino, aplicando-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Já a Resolução CNE/CP 02/2002, define que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, no nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, será feita da seguinte forma: mediante integralização de no mínimo 2800 horas, articuladas entre teoria e prática, sendo 400 horas de prática, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares científico-cultural e 200 horas para outras atividades acadêmicas. Todo o processo será realizado no mínimo em 3 anos letivos.

A Resolução CNE/CP 1/2002 estabelece que a formação dos professores que atuarão na educação básica deverão ter, resumidamente, o seguinte preparo para o exercício profissional: competência, como concepção na orientação do curso, coerência entre a formação e a prática e a pesquisa como foco no processo de ensino e aprendizagem (CNE, 2002).

Na visão de Gatti (2010), mesmo com ajustes parciais em função das diretrizes, verificou-se que nas licenciaturas dos professores especialistas, havia uma prevalência de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pouco espaço para a formação pedagógica.

A percepção aguçada de Scheibe (2014) esclarece que a elaboração das Diretrizes específicas dos cursos envolvendo formação de professores foram elaboradas por grupos de especialistas em cada área, porém não contaram com especialistas da área da educação. Dada essa ausência é visível a escassa valorização dos cursos de Licenciatura na maioria das Diretrizes curriculares, sem distinção relevante entre os cursos de Bacharelado e de Licenciatura.

A redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009 considera profissionais da educação escolar básica, aqueles formados em cursos reconhecidos e estando em efetivo exercício, os professores habilitados em nível médio ou superior, para que possam ministrar na educação infantil, ensino fundamental e médio; trabalhadores portadores de diploma de pedagogia e trabalhadores em educação, com diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

Gatti (2008) informa que as políticas públicas e ações políticas, movimentam-se na direção das reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes.

Formar professores é uma tarefa, segundo Pereira (1999), bastante complexa, justificando que devido a isso, não é possível atribuir medidas simplistas, que irão resolver os problemas atuais das licenciaturas.

O saber docente, segundo Scheibe (2014) é formado pela prática e sustentado por teorias da educação, como forma de alicerce e subsídios, para compreender o contexto histórico-social e a si próprio como profissional.

A maneira de conceber a formação docente, de acordo com Pereira (1999) revela-se como um modelo da racionalidade técnica, onde o professor é visto como um especialista que aplica em rigor, as regras que derivam do conhecimento científico e pedagógico. Os currículos de formação de professores, baseados nesse modelo, apresentam-se inadequados à realidade da prática docente, pois há uma separação entre teoria e prática, a prioridade dada a parte teórica e menos na prática, e o fato de acreditar que para ser um bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que vai ser ministrado.

Scheibe (2014) aponta que cabe aos cursos de formação de professores, se organizarem em torno de um projeto pedagógico, que possa favorecer a articulação entre a teoria e a prática, inserida e contextualizada ao longo do curso, dando ao educador uma visão prática dos conteúdos aprendidos em disciplinas específicas, que tornarão as bases referenciais em sua atuação.

Dado o exposto, a reflexão colocada por Gatti (2008), trata-se de repensar se não seria melhor investir mais recursos financeiros públicos para a ampliação de vagas em organizações públicas para formar licenciados, bem como investir na qualificação desses cursos, em todos os aspectos, desde infraestrutura a docentes, e deixar a formação de educação continuada para cursos de especializações e aperfeiçoamento, onde poderia melhorar substancialmente a formação básica dos professores para todas as modalidades e níveis de ensino, propiciando melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino e aos estudantes conhecimentos importantes para realização profissional e pessoal.

3.3 CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

No Brasil, os cursos de licenciatura, segundo Pereira (1999), foram criados nas faculdades de filosofia, nos anos 30, com o sistema "3+1", que significa três anos para conteúdo e um ano para disciplinas de natureza pedagógica.

A respeito da origem e desenvolvimento do curso de geografia da UFSC, o Portal da UFSC (2014), cita que o curso de Geografia e História inicialmente era um único curso, originados na extinta Faculdade Catarinense de Filosofia, no ano de 1954, que naquela época era situada na Rua Esteves Junior, no Centro da capital Florianópolis.

O Curso de Licenciatura em Geografia na UFSC foi criado pelo Decreto nº 36.658 de 24/12/1954 e reconhecido pelo Decreto Federal nº 46.266 de 26/6/1959, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 10/7/1959 e (PORTAL DA UFSC, 2014). O Decreto nº 36.658, de acordo com Brasil (1954), autoriza o funcionamento do curso de Geografia e outros, na antiga Sociedade Faculdade de Filosofia, em Florianópolis.

Cinco anos depois, foi providenciado o Decreto nº 46.266, segundo Brasil (1959), que resolve reconhecer os cursos de filosofia, história, letras anglo-germânicas e geografia, da Faculdade Catarinense de Filosofia, na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina.

As primeiras inscrições foram abertas somente em janeiro de 1955 e os cursos foram desmembrados somente em 1959. Naquela época, os estudantes ao completarem 3 anos de curso, adquiriam habilitação em bacharelado, e fazendo mais um ano, concluíam a licenciatura (PORTAL DA UFSC, 2014).

Em 1961, a instituição da UFSC, já situada no Campus Universitário na Trindade, incorporou a Faculdade de Filosofia. Devido à reforma universitária de 1969, foram extintas as faculdades e criaram os centros de ensino, antes denominado como Centro de Estudos Básicos, depois Centro de Ciências Humanas e atualmente como Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH (PORTAL DA UFSC, 2014).

Nesse aspecto, Scheibe (2014) salienta que a LDB 9.394 de 1996, e os demais atos legais subsequentes, foram um avanço importante, ao configurarem os cursos de licenciatura, diferentes dos bacharelados.

O Ministério da Educação (2002) ressalta que a Licenciatura ganhou com a nova legislação, integralidade própria em relação ao Bacharelado, se tornando um projeto específico, exigindo currículos próprios.

Na visão de Steinhilber (2006), as licenciaturas e bacharelados possuem cada uma delas um perfil de formação e tipos de intervenção profissionais próprios. Steinhilber (2006) explica que as licenciaturas, visam preparar o profissional para atuação como professor na educação básica, e os bacharelados, excluem da sua formação essa possibilidade.

A respeito disso, Vellei (2012) sintetiza informando que o bacharel serve para atuação de forma mais ampla no mercado de trabalho, e a licenciatura, por sua vez, é indicada para quem quer se tornar um professor e ministrar aulas para o Ensino Fundamental e Médio. Ainda na visão do autor, as duas habilitações possuem a mesma base, porém dependendo da faculdade, a partir de determinado semestre é preciso fazer essa opção, sendo que ao escolher licenciatura, terá disciplinas ligadas à didática, psicologia e pedagogia.

De acordo com Camargo e Cacete (2011) os cursos de licenciatura e bacharelado em geografia, procuram reproduzir com deficiência a grade curricular, voltada para o desenvolvimento técnico-científico sem considerar o plano educativo da profissão.

Aranha e Souza (2013) assentam que um dos problemas que expressam a crise das licenciaturas é a proliferação na rede de ensino privada, que por serem cursos mais baratos é mais fácil de ser ofertado. Atualmente, isto ocorre principalmente com os cursos de pedagogia, nas modalidades de ensino presencial e a distância e com mensalidades mais

acessíveis. Os demais cursos das Ciências Humanas, dentre eles a Geografia, vem sendo gradativamente extintos das faculdades particulares no país, pois exigem uma infraestrutura maior, que financeiramente inviabiliza sua oferta.

Freitas (1992) afirma que o problema fundamental está relacionado com o fato de a estrutura universitária organiza seus cursos de maneira etapista, primeiro a parte teórica, e posteriormente a prática, separando a formação e o trabalho, sendo que esse último fica restrito as últimas disciplinas, como Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, na qual não estabelecem relações adequadas com a teoria.

Sendo assim, Camargo e Cacete (2011) trazem uma discussão a respeito dos cursos de geografia direcionados a formação do magistério em nível de 3º grau, devido ao tempo reduzido e acrescidos de disciplinas pedagógicas que se desvinculam de todo o conjunto, sem conseguir fornecer as bases fundamentais para a profissionalização do professor.

No entendimento de Freitas (1992) uma questão a ser abordada trata-se da organização curricular que a universidade estrutura, nos cursos de graduação, que torna-se um limitante estrutural para entender as dificuldades enfrentadas para reformulação dos cursos de licenciatura. Somado a isso está tendência na elaboração de currículos extensivos.

Na concepção de Aranha e Souza (2013), entende que a graduação plena é apenas uma formação inicial, já que para o exercício da docência requer formação continuada, tanto do professor com acesso a ampliação do seu conhecimento, como do aluno, que tem direito a ter um professor constantemente atualizado.

De acordo com o Portal da UFSC (2014), o curso de Licenciatura em Geografia, atualmente tem o objetivo de formar profissionais habilitados para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e aplicação técnica, de acordo com princípios, métodos e técnicas da Ciência Geográfica. Além disso, o curso procura habilitar o profissional, depois de formado, para atuação no ensino fundamental e médio, tendo um período de conclusão, com no mínimo de 6 semestres e o máximo de 14 semestres, com 2880 horas/aula de forma obrigatória.

O funcionamento do curso ocorre da seguinte maneira na UFSC: são ofertadas 80 vagas por ano, divididas entre duas turmas, sendo uma para o período matutino com início no primeiro semestre e outra no período noturno iniciando no segundo semestre. A duração do curso de licenciatura será de 9 semestres, com 18 semanas de aulas por semestre

e ao longo do curso, o estudante deverá desenvolver atividades acadêmicas científico-culturais, correspondente a 200 horas, podendo ser participação em mini-cursos, palestras, atividades de pesquisa, extensão, entre outras (PORTAL DA UFSC, 2014).

De acordo com o Conselho Universitário da UFSC (1997), o currículo pleno do curso, deverá ter disciplinas das matérias do currículo mínimas já fixadas pelo CNE, disciplinas obrigatórias, para formação do estudante e disciplinas optativas, obedecendo aos pré-requisitos e de livre escolha.

A última proposta curricular realizada há oito anos na UFSC, segundo Beltrame, et. al. (2006), iniciou no primeiro semestre de 2007, contendo as seguintes disciplinas obrigatórias, no curso de licenciatura em geografia:

Quadro 2: Disciplinas Obrigatórias no curso de licenciatura em Geografia em 2007.

1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase
Astronomia (90 h/a)	Cartografia I (108 h/a)	Teorias da educação (72 h/a)
Fundamentos de economia política para a Geografia (108 h/a) – PCC ⁵ 18 h/a	Climatologia dinâmica e geográfica (108 h/a) – PCC 18 h/a	Cartografia II (108 h/a)
Geografia da População – PCC 18 h/a	Geografia Rural (108 h/a) – PCC 18 h/a	Geografia Industrial (108 h/a)
Geologia I (144 h/a) – PCC 18 h/a	Geologia II (108 h/a)	Geomorfologia Estrutural (108 h/a) – PCC 18 h/a
História do pensamento geográfico (108 h/a)	Teoria e métodos da geografia (108 h/a)	Oceanografia (108 h/a)

⁵ A Prática como Componente Curricular (PCC) visa propiciar a articulação entre teoria e prática. O mesmo é determinado pela resolução CNE/CP 2/2002. Algumas disciplinas do curso apresentam uma quantidade específica de horas/aula para esta finalidade em sua carga horária.

4ª Fase	5ª Fase	6ª Fase
Biogeografia Básica (108 h/a) – PCC 18 h/a	Geografia urbana (108 h/a) – PCC 18 h/a	Organização escolar I (72 h/a)
Geografia do comércio e serviços (108 h/a) – PCC 18 h/a	Organização do espaço mundial (108 h/a) – PCC 18 h/a	Análise Ambiental (108 h/a) – PCC 36 h/a
Processos Geomorfológicos (108 h/a)	Recursos hídricos em geografia (144 h/a) – PCC 18 h/a	Geografia Regional do Brasil (108 h/a) – PCC 18 h/a
Teoria Regional (108 h/a)	Cartografia Escolar (108 h/a) – PCC 36 h/a	Planejamento regional e urbano (108 h/a)
Psicologia educacional: desenv. e aprendizagem (72 h/a) - PCC 12 h/a		Língua Brasileira de Sinais (72 h/a) – PCC 18 h/a
7ª Fase	8ª Fase	9ª fase
Organização Escolar II (72 h/a) - PCC 18 h/a	Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Geografia I (234 h/a)	Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Geografia II (180 h/a)
Geografia de Santa Catarina (108 h/a) – PCC 18 h/a		
Didática B (72 h/a) – PCC 12 h/a		
Metodologia do Ensino de Geografia (72 h/a) – PCC 18 h/a		

Fonte – UFSC (2007).

Em algumas disciplinas do curso são assinaladas dentro do currículo como PCC, que significa Prática como Componente Curricular, que são atividades voltadas a formação do futuro professor, também previstas nas Resoluções do CNE/CP 01 e 02/2002. Podem ser

atividades de campo, levantamento de dados em órgãos externos, leituras obrigatórias, realização de trabalhos em equipe, avaliação com consulta bibliográfica e assistência de aulas em estabelecimento de ensino. Cabe destacar que informações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é componente curricular obrigatório no curso, podendo apresentar situação regular ou de dispensa, segundo a Lei nº 10.861, de 14/4/2004 (PORTAL DA UFSC, 2014).

Brasil (2014) menciona que o ENADE, tem o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes, com relação aos conteúdos programáticos nas diretrizes curriculares, correspondentes ao curso de graduação, habilidades quanto ao conhecimento e competências para compreender temas exteriores, relacionados à realidade brasileira e mundial.

Na concepção de Beltrame (2014) durante a trajetória do curso de geografia, o curso passou por três reformas curriculares, procurando ter novos ajustes, readaptações ou rupturas no curso, sendo a última ocorrida em 2006. A autora ainda menciona que o projeto político pedagógico atual do curso, visa impulsionar essa trajetória para dar contornos próprios da conjuntura político pedagógica.

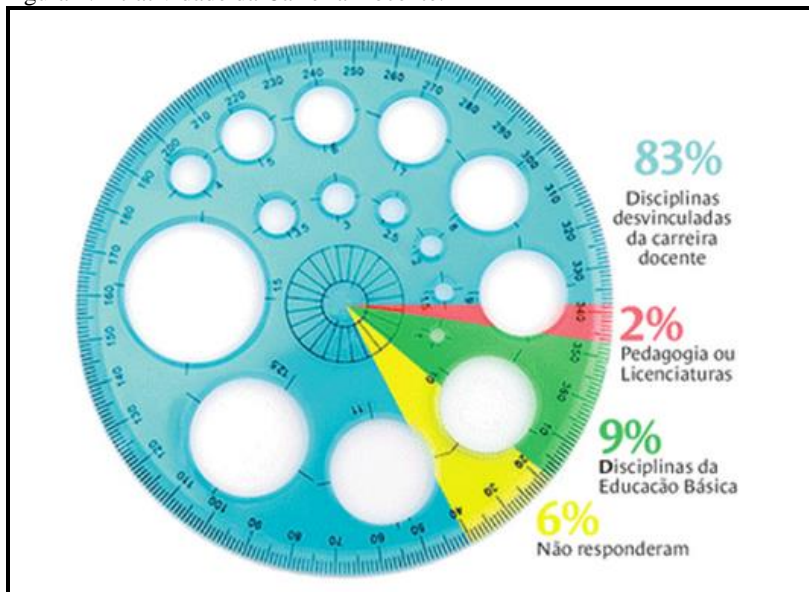
3.4 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

O ensino da Geografia Escolar e a formação do seu professorado atravessam um momento de desafios e possibilidades. Desafios, diante da desvalorização da profissão docente e das dificuldades enfrentadas pelos professores, no relacionamento com os alunos e infraestruturas de ensino precárias, que podem limitar sua atuação em sala de aula. De outro modo, surgem as possibilidades, sugerindo propostas pedagógicas que possam intervir nesta realidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e instigante aos alunos, e uma oportunidade de inserir as discussões sobre o ensino da Geografia Escolar no âmbito acadêmico.

Na percepção de Pereira (1999) os jovens sentem-se desestimulados na escolha do magistério como profissão futura. Esta falta de interesse pela carreira docente enquanto escolha profissional também foi demonstrada na pesquisa realizada em 2010, pela Fundação Carlos Chagas (FCC) que ouviu 1.501 estudantes de 3º ano em 18 escolas públicas e privadas de oito cidades. Na figura 1, a seguir, é possível verificar que apenas 2% dos estudantes do ensino médio têm como primeira opção no vestibular, graduações diretamente

relacionadas à atuação em sala de aula - Pedagogia ou alguma licenciatura. O resultado confirma o baixo interesse pela docência, reflexo da desvalorização do professorado e de sua importância para a sociedade.

Figura 1: Atratividade da Carreira Docente.



Fonte: Fundação Carlos Chagas, 2010.

De modo geral, a figura 1 acima, demonstra a visão atribuída à licenciatura. Seus status enquanto profissão já não é mais o mesmo. Através da mídia, se divulga as más condições de trabalho dos professores, salários pouco atraentes, jornada de trabalho excessiva e também a inexistência de planos de carreira em muitas redes municipais e estaduais de ensino.

Aranha e Souza (2013) contribuem mencionando que os jovens estudantes de licenciatura não conhecem quase nada sobre a escola básica, além daquilo que aprenderam quando lá estiveram. Cabe ao professor construir saberes na prática pedagógica cotidiana, intuitiva, sistemática, compondo em seu repertório conhecimentos sobre ensino, educação e escola.

Vesentini (2004) também ressalta que diversas discussões foram travadas, no âmbito do professorado de geografia, devido à desvalorização do ensino, da carreira de professor, pela falta de investimentos mais qualificados nas unidades escolares, baixos salários e o descaso com a educação.

Pereira, Araujo e Holanda (2011) mencionam que o período atual caracterizado por mudanças do ponto de vista social, político, econômico e cultural na sociedade, requer atendimento à demanda por uma nova geografia, que possibilite aos educandos diferentes formas de entender o território em movimento. Logo novas formas de se ensinar e compreender geografia passam a valorizar um saber reflexivo e competente, dando autonomia para contextualizar e criticar a realidade.

Vesentini (2004) esclarece que é essencial trabalhar nas salas de aulas, algumas questões que dominam o século XXI, como os problemas ambientais, problemas geopolíticos e geoeconômicos, redefinições do Estado e as novas relações que surgiram entre o local e o global, e demais problemas étnicos, culturais de gênero, bem como a importância de conviver com os outros.

Todavia, estas abordagens não se fazem presentes na relação entre a geografia escolar e a acadêmica. Num estudo realizado por Mendonça (2013) a respeito da formação do professor de geografia, a mesma concluiu que há dificuldades na docência desde a vivência no estágio curricular, bem como no início da carreira, pois se depara com uma realidade distante, para qual foi educado no curso de graduação. De forma generalizada, os estudantes afirmam que não tiveram em aula, os conteúdos para quais precisam preparar as aulas, nas escolas.

Em consonância com Pereira, Araujo e Holanda (2011) a maioria dos estudantes apresentam dificuldades na área da geografia, devido ao modelo educacional tradicional, onde o aluno não é estimulado a pensar, mas sim em absorver os assuntos expostos.

Segundo Mendonça (2013), os PPPs dos cursos de geografia das universidades públicas de Santa Catarina (UFSC e UDESC) não permitem perceber seu processo de estruturação, pois os textos são feitos de forma objetiva, sem apresentar uma visão dinâmica proposta, sem os principais debates, bem como sem o envolvimento de professores e estudantes do curso.

A prática mais próxima da profissão docente, de acordo com Ferretti (2012) são os estágios supervisionados, que possuem uma função primordial na formação de professores, pois possibilitam aos futuros docentes como aprender a ensinar, por intermédio de observação

de aulas, análise sobre os outros professores e metodologias utilizadas, e pela interação com colegas e orientadores.

Nos anos de 1980, já se verificava alteração no Brasil da geografia tradicional para a geografia crítica, com novas estratégias, como debates, trabalhos dirigidos, trabalhos de campo, entre outras e com novos conteúdos, como distribuição social da renda, subdesenvolvimento, etc. Nela surge a geografia crítica escolar, que não pode ser considerada mera reprodução, daquilo que foi elaborado pela produção universitária, em partes pode até ocorrer, porém não pode ser regra geral, pois o importante é levar em conta a realidade dos estudantes e os problemas daquele tempo e lugar (VESENTINI, 2004).

Para Mendonça (2013), o conteúdo é importante para o formando em licenciatura, porém não há uma boa formação se ignorar a relação pedagógica juntamente com um agir comunicativo, sem interação entre conteúdo e metodologias de aprendizagem.

Segundo o entendimento de Cavalcanti (2006), não basta aos que se dedicam à docência e a pesquisa de questões relacionadas com o saber geográfico escolares, domínio de conteúdo e métodos da ciência geográfica, torna-se necessário considerar a relação entre essa ciência e a sua estrutura para o ensino, incluindo a aprendizagem dos estudantes, de acordo com suas características físicas, afetivas, intelectuais e socioculturais.

De modo geral, os cursos de licenciatura apresentam um formato de bacharelado, com disciplinas e professores conjuntos. Sendo necessário criar uma identidade própria, com incentivos à profissão docente, contendo o planejamento desde o início do curso, propiciando uma formação mais sólida (MENDONÇA, 2013).

A proposta pedagógica sugerida por Freitas (1992) está em tornar o trabalho, como principal articulador curricular, reunindo a teoria e a prática, não só no currículo, mas na realidade. Já a proposta a ser discutida, na concepção de Mendonça (2013) é que a formação acadêmica deve ser articulada com a realidade profissional, pois as pesquisas têm demonstrado resultados insatisfatórios tanto nos estágios curriculares, como dificuldades iniciais na vida profissional, na maioria dos professores.

Ferretti (2012) traz a proposta de formar professores-pesquisadores nos cursos de graduação em geografia, pois se a universidade possibilitar o entendimento de que o aluno de licenciatura é um pesquisador, estarão sendo encaminhadas a sociedade e as escolas professores que tenham como ideal tornar alunos pesquisadores, com

questões do conteúdo e da realidade. Infelizmente nas universidades, segundo Ferretti (2012) é raro o aluno de licenciatura em geografia desenvolver projetos de pesquisa, e muito menos relacionados ao ensino e suas práticas.

Ainda sobre formas e metodologias de ensino, Azambuja (2010) ressaltava algumas, como: projeto pedagógico, unidade temática, situação de estudo e estudo do meio. O projeto pedagógico é uma forma desafiadora e aberta de organização curricular, abrangendo temas que surgem de perguntas problematizadoras, definindo então, conteúdos e formas de estudos disciplinares e interdisciplinares. O projeto proposto tem três momentos importantes: a definição do problema e o planejamento das atividades, depois o desenvolvimento das ações de pesquisa, análise e sistematização de resultados e por fim, a exposição, avaliação e socialização dos saberes produzidos. Já a unidade temática, procura trabalhar com temas e tendo uma referência de conteúdo das disciplinas, e interagindo com possibilidades interdisciplinares. Essa estratégia de ensino segue um determinado conteúdo programado, em forma de material instrucional, e através dele poderá ser propiciada uma prática de ensino-pesquisa em torno do tema. Na situação de estudo, a atividade de ensino é desenvolvida a partir de um tema específico articulado com a vivência dos estudantes, possibilitando uma prática interdisciplinar. Essa proposta tem a característica de ensinar e aprender, através das proposições de metodologias coletivas. Por fim o estudo do meio, também caracterizado por uma forma coletiva de ensinar, porém focando num espaço-tempo ou numa realidade pré-definida. Nessa proposta, contém necessariamente atividades nos ambientes externos da escola, partindo de estudos preparatórios em sala de aula, visando organizar roteiro e fonte de dados, definição do objeto de estudo e partindo para coletar e/ou registrar informações, com socialização dos resultados (AZAMBUJA, 2010).

Sobre o assunto, Cavalcanti (2006) defende o ponto de vista que o ensino de Geografia deve propiciar o desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade, através da sua espacialidade. Do mesmo modo, Vesentini (2004) reforça que a geografia escolar, deve se preocupar com o desenvolvimento da autonomia, criatividade, crítica do educando e cidadania.

Tendo em vista as tendências em que se encaminham a educação é exigido dos profissionais do ensino de geografia, ampliar as suas possibilidades de atuação com novas atitudes (FONSECA, PINHEIRO e FONSECA 2011).

Diante disso, Pereira, Araújo e Holanda (2011) afirmam que no Brasil, alguns educadores já incorporaram tecnologias interativas, como forma de assessoria no processo ensino aprendizagem. Dentre as novas tecnologias, destacam-se o data show, o retroprojetor e recursos computacionais, que podem ajudar na formação da educação. A informática também poderá ser uma ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem, permitindo trabalhar com os conteúdos da Geografia, através de programas ou sistemas, que devem ir ao encontro das necessidades do educador (FONSECA; PINHEIRO, FONSECA 2011).

No ensino de geografia, segundo Pereira, Araujo e Holanda (2011) também destacam o uso dos jogos eletrônicos, como ferramentas metodológicas auxiliares, pois chamam atenção das pessoas de todas as faixas etárias; leva o educando a estudar de forma agradável e pode ocorrer uma aproximação entre professor e aluno, e entre os próprios estudantes.

No processo de ensinar a ensinar, que envolve o campo da licenciatura, torna-se interessante conhecer alguns jogos virtuais que possam auxiliar a desenvolver atividades em sala de aula. Pereira, Araujo e Holanda (2011) citam alguns deles como: Montando o Brasil, Os Gentílicos, Os Blocos Econômicos, Climas do Brasil e A Vegetação Brasileira, e outros, que podem ser buscados na internet.

As propostas pedagógicas no ensino da geografia implicam em recorrer ao uso de uma variedade de linguagens, afim de que possam motivar os estudantes, na busca da interpretação dos fenômenos estudados. Uma delas é a linguagem cartográfica, através dos mapas, caracteriza-se como uma forma de representação muito utilizada no ensino, porém com o advento da tecnologia, a disponibilização de mapas e imagens de satélites via internet como *Google Maps* e *Google Earth* mudaram consideravelmente o tratamento e a apresentação das informações espaciais, à medida que se podem verificar os espaços sob diferentes escalas e perspectivas (MOREIRA; ULHÔA, 2009).

Tais propostas contribuem para os estudos sobre o ensino da Geografia, ampliando os debates da disciplina e sua relação no campo da pedagogia e da didática, promovendo uma reflexão em torno dos seus objetivos e finalidades junto aos alunos (CAVALCANTI, 2006).

4 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA E SEU PAPEL NA SOCIEDADE

O ensino da geografia no Brasil está numa fase decisiva, seja pelos avanços da Terceira Revolução Industrial, seja pelas modificações que ocorrem na ciência geográfica, bem como pela necessidade de reconstruir um sistema escolar, que possa contribuir para a formação de cidadãos conscientes e ativos (VESENTINI, 2004).

Sendo assim, torna-se relevante entender os princípios e requisitos necessários para ser um professor de geografia, entender a importância do ensino dessa disciplina nas salas de aula, e definir os conceitos sobre Geografia e a sociedade.

4.1 PROFESSOR DE GEOGRAFIA: FUNDAMENTOS NECESSÁRIOS PARA EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Para Azambuja (2010) o professor é uma fonte e também um instrumento de informações e de formação do aluno, cabendo a ele a função de mediar e orientar o processo de aprendizagem. Sob o ponto de vista de Cavalcanti (2008), o trabalho do professor baseia-se em tornar possível o aprendizado do estudante, através da mediação. O professor tem um papel fundamental na questão de ensino aprendizagem, de acordo com Ferreira, Rodrigues e Jesus (2011) que é educar o estudante a viver em sociedade, e através da disciplina de geografia, irá auxiliar nessa tarefa, através de adesão de conhecimento coletivo. Na concepção de Ferreira, Rodrigues e Jesus (2011), o docente encarrega-se de passar a teoria e estimular os estudantes a perceberem de forma prática o que foi ensinado na sala de aula, podendo utilizar trabalho de campo para comprovarem o que foi estudado.

Na visão acentuada de Costella e Schäffer (2012) antigamente o professor de geografia tinha nas mãos a novidade, a informação desconhecida dos estudantes, que ali vinham para aprender e ter uma aproximação interferida por livros, mapas e globo. O professor atual procura participar com os estudantes, da montagem de um novo texto, que muitas vezes se encontram fora do manual da geografia, e sim em noticiários, documentários, cinemas, catástrofes entre outros.

É importante que o professor planeje as suas aulas olhando os alunos como reais, e não apenas como síntese de uma ciência, ou praticando a repetição acrítica dos trabalhos de outros professores que

lhe ensinaram. É preciso preparar e realizar excelentes aulas (COSTELLA e SCHÄFFER, 2012).

Segundo Ávila e Araujo Junior (2009), torna-se um desafio para os docentes de geografia aderir a uma nova abordagem teórico-metodológica, ocorrendo à mudança de uma geografia tradicional, onde ocorria à memorização de dados, descrições estáticas e descontextualização histórica, para uma geografia nova denominada crítica, onde o professor procura incentivar os estudantes a pensarem e criticarem os fenômenos da sociedade.

A respeito disso, Ferreira, Rodrigues e Jesus (2011) concordam que o professor precisa explorar as concepções do dia a dia dos estudantes, a fim de que possa explicar e exemplificar a questão do espaço urbano, fazendo assim, com que os estudantes passem a observar esse espaço, em que eles mesmos utilizam e muitas vezes não observam.

4.2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA SOCIEDADE

Numa visão generalizante, Kaercher (2004) menciona que a importância da geografia e seu ensino, está na existência do ser humano, pois a identidade ocorre no espaço, no lugar que se habita e que é transformado constantemente.

Para Cachinho (2002) a geografia é importante para a formação dos jovens, devido ao uso da aplicação do método científico na análise e na solução dos problemas, tanto sociais como ambientais. Ressalta ainda, que embora encontrem algumas dessas técnicas em outras disciplinas, existem algumas que são próprias e específicas da geografia.

Através da geografia os estudantes aprendem a emitir hipóteses, a investigar, selecionar e organizar a informação para interpretação dos problemas, permite explorar de um método que é a saída de campo, podem elaborar mapas mentais, construir itinerários, maquetas, calcular área, medir distâncias e aprendem a visualizar, ler e interpretar fotografias e imagens de satélite (CACHINHO, 2002).

A finalidade de ensinar geografia para as crianças e jovens, segundo Cavalcanti (2006), deve ser a de auxiliar a formar raciocínios e percepções mais articuladas e aprofundadas a respeito do espaço.

Na concepção de Ávila e Araujo Junior (2009), a geografia ensinada nos ensinos fundamentais e médio não apresenta as

transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas. Sendo assim, torna-se um desafio, fazer com que haja a compreensão das transformações históricas que envolveram e envolvem o capitalismo, onde passaram a se redefinir novos espaços nacionais, locais e regionais, bem como novas formas de divisão social e territorial do trabalho.

Ensinar geografia, é muito mais do que informar sobre os acontecimentos, é viabilizar aos alunos a compreensão, a contextualização espacial e temporal, para que possam ampliar condições para terem interpretações (COSTELLA e SCHÄFFER, 2012).

Ávila e Araujo Junior (2009) apresenta uma visão acentuada sobre o objetivo do ensino da geografia para os estudantes, que deve ser torná-los capazes de observar, refletir, fazer interpretações e análises críticas sobre a realidade e suas alterações.

Através do ensino da geografia espera-se que haja o estabelecimento de conexões com outras disciplinas, quanto ao tema, unidades, conceitos, informações, etc.(COSTELLA e SCHÄFFER, 2012).

O conhecimento sobre determinado passado e sociedade é importante para apreensão e análise sobre o território, nos quais são as premissas na formação de cada cidadão, já que de certo modo, intervêm nos modos que se formam a identidade, compromisso, culturas na sociedade. Dessa forma, o ensino da geografia possibilita aproximar os estudantes de uma imagem do Brasil, que mostre toda a sua complexidade, diversidade, mudanças e demais continuidades e descontinuidades do espaço (ÁVILA; ARAUJO JUNIOR, 2009).

A geografia possui a atribuição de contribuir com a formação do cidadão, e por isso justifica-se a presença dessa disciplina nos níveis fundamental e médio (FERREIRA, RODRIGUES e JESUS, 2011).

Vislumbrando a ciência geográfica e sua importância na sociedade, Faria (2012) afirma que a mesma nasceu junto com a humanidade, e foi evoluindo à medida que a sociedade também se desenvolveu. Desde quando o homem ainda vivia da coleta e da caça, precisava de conhecimentos geográficos, para localizar o que precisava como água, comida e abrigo. Logo, quando passou a conhecer as técnicas de agricultura, o homem precisou entender da chuva, do solo, das plantas, e tudo isso também é geografia.

A respeito disso, Costa e Rocha (2010) informam que o período pré-científico, foi construído de saberes geográficos, sem

sistematização, como por exemplo, as pinturas rupestres representando a organização espacial da sociedade, estudos de astronomia, correntes marinhas, entre outros.

A partir da revolução industrial é que a ciência geográfica é sistematizada e ganha importância, desenvolvendo a corrente da Geografia Tradicional ou Positivista. Nessa época houve predomínio das descrições da Terra, e foram realizados trabalhos envolvendo botânica, climatologia, geomorfologia, economia, geologia, e até antropologia (FARIA, 2012).

Na sequência originou a Geografia Quantitativa e Teorética, devido ao acréscimo da matemática e estatística, contribuindo para a resolução dos problemas no pós-guerra. Depois dessa, surgiram outras correntes, com novos pontos de vista, mas vale ressaltar que a Geografia é única, mesmo que ela ainda possa ser divisível (FARIA, 2012).

Ávila e Araujo Junior (2009) acrescentam que a geografia crítica, possui como conceito a formação sócio-espacial, onde o espaço é percebido através da manifestação da sociedade onde uma dada natureza é transformada numa segunda natureza, via trabalho dos homens.

No século XXI, devido aos avanços tecnológicos que fazem parte da vida e necessidade dos seres humanos, como computador e internet, em diversas localidades, como casas, carros, ruas, a geografia também está inserida nessa realidade, pois seu objeto de estudo é o espaço, virando também espaço virtual (COSTA E ROCHA, 2010).

A palavra geografia é definida como descrição da terra, e como ciência, procura estudar a relação entre o homem e a natureza. Considerando a geografia em sua pluralidade, esta serve para investigar aspectos da vida do homem, bem como da relação do meio em que ele vive (FARIA, 2012).

O papel da geografia é compreender o espaço transformado pela sociedade, bem como suas contradições, as relações que envolvem a produção de material e a apropriação que a sociedade realiza sobre a natureza. Sua origem pode ter três vertentes: na filosofia (pelo fato de estar dividida entre ser um a ciência natural ou social), de significado (representando a importância para a sociedade) e metodológica (quando ocorre a ampliação da separação natural-social) (ÁVILA; ARAUJO JUNIOR, 2009).

A geografia é dividida em conteúdos e dentro desses um que merece destaque é a cartografia, pois permite a leitura de acontecimentos, fatos, localização geográfica, além de ensinar a ler e entender mapas (FERREIRA, RODRIGUES e JESUS, 2011). Inclusive

como foi visto no quadro 02, indicado nas páginas 47 e 48, onde a disciplina aparece três vezes na grade curricular.

Na geografia utilizam-se de algumas ferramentas e aportes técnicos de alta relevância, visando mapeamento e representação do ambiente, como mapas, cartas, fotografias aéreas, imagens de satélite, programas de computador entre outros (VICENTE; PÉREZ FILHO, 2003). Diante desse panorama, Costa e Rocha (2010) ressaltam que a geografia tem um novo desafio, devido ao uso das novas tecnologias, como GPS e SIG, além da criação de novos termos como cibergeografia, ciber-cartografia, geotecnologia e geografia global.

Desse modo, como destaca Andrade (2008) a preocupação principal da Geografia é a formação da sociedade e as ações que a mesma empreende sobre a natureza, estudando suas relações. Assim, cabe à ciência geográfica analisar a atuação da sociedade, avaliando os métodos utilizados e apontando as técnicas e as formas sociais que assegurem o equilíbrio biológico e o bem-estar social. Portanto, a Geografia é uma ciência eminentemente social, uma ciência da sociedade.

5 AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

A formação do futuro professor de geografia é algo processual e realizado em conjunto. A escolha e o contato com os estudantes do curso de geografia da UFSC objetivou dar voz aos mesmos, fundamentando assim às críticas e os elogios sobre o processo formativo. Deste modo, as informações obtidas serviram de subsídio e ajudaram a embasar os questionamentos feitos, posteriormente, junto aos professores do curso.

No segundo semestre de 2013, foi aplicado um questionário junto aos estudantes de Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia I e II, do Curso de Licenciatura em Geografia da UFSC. A população de estudantes fez um total de 22 pessoas, sendo aplicados 19 questionários. Apresentam-se abaixo os resultados das informações obtidas pelos discentes. Ao realizar a caracterização dos participantes foram obtidos os dados informados na tabela 3, abaixo.

Tabela 3: Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa.

SEXO	Masculino 53%		Feminino 47%	
CURSO O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	Pública 53%	Particular 32%	Pública e Particular 15%	
OCUPAÇÃO	Apenas Estudante 32%	Bolsista 37%	Professor (a) 11%	Outro 20%
RENDA	1 e 2 Sal.Mín. 21%	3 e 4 Sal.Mín. 11%	Acima de 6 Sal.Mín. 5%	Não informou 63%

Fonte: Elaborado pelo autor, em julho de 2014.

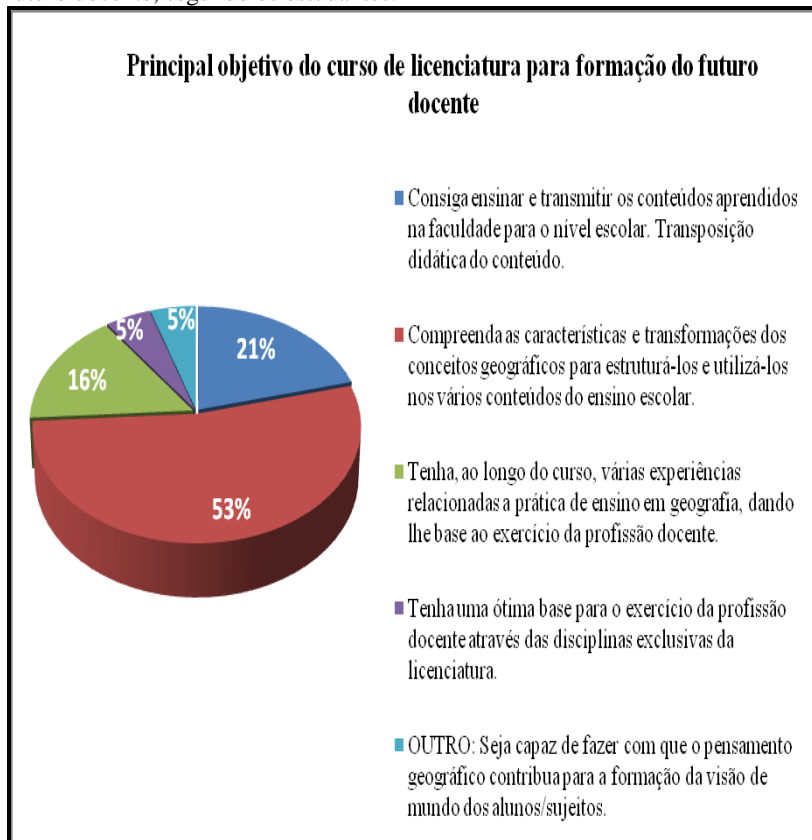
Nele, verifica-se que o percentual de estudantes participantes, do sexo masculino e feminino, foi praticamente o mesmo. A maioria deles provém de escola pública e se caracterizam apenas como estudantes e/ou bolsistas. A renda não foi informada por 63% dos estudantes, não sendo possível avaliar este quesito.

Nas questões que versavam especificamente sobre o tema da pesquisa, foi perguntado aos estudantes quais motivos os levaram a escolher o curso de geografia da UFSC, dando-lhes três alternativas, que

deveriam ser escolhidas de acordo com sua importância. Em primeiro lugar foi apontada a identificação com a ciência geográfica, em segundo lugar a identificação com a profissão do geógrafo e, em terceiro lugar, a identificação com a licenciatura.

Em seguida, os discentes foram questionados sobre qual seria o principal objetivo do curso de licenciatura para a formação do futuro professor de geografia.

Gráfico 2: Principais objetivos do curso de licenciatura para a formação do futuro docente, segundo os estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor, em julho de 2014.

No gráfico 02, acima, é possível observar que o objetivo mais vezes indicado, com 53%, foi compreender as características e

transformações dos conceitos geográficos para estruturá-los e utilizá-los nos vários conteúdos do ensino escolar. Em segundo lugar com 21%, foi apontado que o principal objetivo do curso de licenciatura em geografia é fazer com que os estudantes consigam ensinar e transmitir os conteúdos aprendidos na faculdade para o nível escolar, indicando a transposição didática do conteúdo.

Estas respostas podem indicar como os discentes concebem a geografia no seu processo de ensino aprendizagem. Por exemplo, o objetivo mais indicado pelos discentes, que trabalham com os conceitos geográficos enquanto categorias de análise vão ao encontro das orientações dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio +, ao entender que, mais que os conteúdos, são os conceitos e seu alcance os definidores do caráter da Geografia a ser encaminhado. Assim, os conceitos estruturadores (espaço geográfico, paisagem, lugar, território, escala, globalização técnicas e redes) dão identidade ao conhecimento geográfico.

Isso significa que, diante das características da Geografia, um mesmo elemento pode ter uma base conceitual diferenciada, o que justifica plenamente a importância da priorização dos conceitos num nível de ensino da disciplina e de suas articulações na área de Ciências Humanas (BRASIL, 2006).

O destaque em conceitos científicos para elaboração de conteúdos pode dar a noção de que estão sendo menosprezados outros tipos de conhecimentos no desenvolvimento intelectual. Porém, o que se quer salientar é a sua especificidade no desenvolvimento intelectual dos indivíduos (CAVALCANTI, 1998). Deste modo, compreende-se que os conceitos geográficos, mais do que aprendidos, são socialmente construídos e assimilados pelos estudantes em sala de aula, no seu processo de ensino aprendizagem.

Posteriormente, nas páginas 70 e 71, é apresentado como os estudantes avaliaram o nível de qualidade do curso de licenciatura (gráfico 03), a porcentagem das disciplinas que relacionam seus conteúdos com os temas pertinentes ao ensino da geografia (gráfico 04), bem como o aproveitamento da Prática como Componente Curricular (PCC), (gráfico 05), considerando as finalidades apontadas para a mesma na resolução CNE/CP 2/2002⁶.

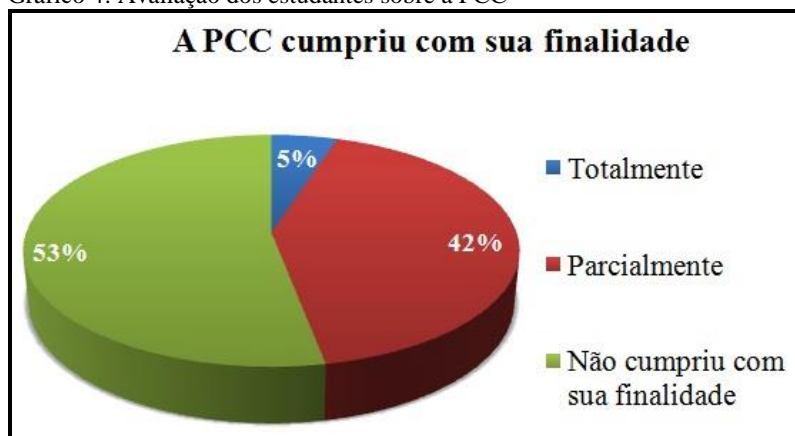
⁶ Nos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, haverá, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas. Destas, deverão ser reservadas 400

Gráfico 3: Avaliação dos estudantes sobre o nível do curso de licenciatura em geografia



Fonte: Elaborado pelo autor, em julho de 2014.

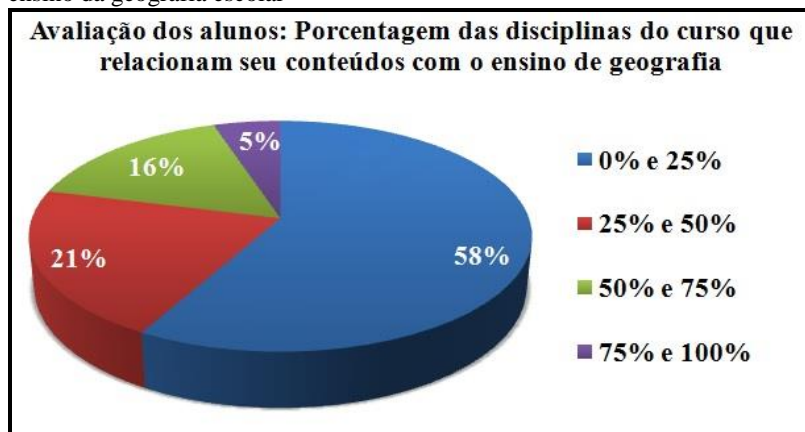
Gráfico 4: Avaliação dos estudantes sobre a PCC



Fonte: Elaborado pelo autor, em julho de 2014.

(quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, a fim de propiciar a articulação entre teoria e prática.

Gráfico 5: Porcentagem das disciplinas que relacionam seus conteúdos com o ensino da geografia escolar



Fonte: Elaborado pelo autor, em julho de 2014.

Como pode ser verificado no gráfico 3, a maioria dos estudantes avaliaram o curso como satisfatório e consideraram que menos 25% das disciplinas relacionam seus conteúdos com o ensino da geografia. Além disso, no gráfico 4, verifica-se que a PCC não cumpria com sua finalidade para 53% dos participantes da pesquisa. Estes dados demonstram que as modificações no Projeto Político Pedagógico e na grade curricular do curso, oriundas das Resoluções CNE/CP 01/2002 CNE/CP e 02/2002, não trouxeram mudanças significativas à Licenciatura. Havendo a necessidade de debater a formação docente, para além das determinações legais, levando em consideração as particularidades do curso.

Após tal avaliação, os discentes opinaram se as disciplinas do curso de licenciatura em geografia relacionavam ou articulavam seus conteúdos com o ensino de geografia ou com a formação do professor. Como pode ser visto no gráfico 5, 26% consideraram que sim e 74% consideraram que não.

Aos 26% de estudantes que responderam sim, questionou-se de que forma as disciplinas faziam esta articulação com o ensino de geografia. Em ordem crescente de importância apresentam-se os 5 fatores mais lembrados: 1º - atividades, produções textuais e seminários;

2º- Através das disciplinas exclusivas da licenciatura do MEN e PSI⁷; 3º - Saídas de campo; 4º - Postura do professor em sala de aula e; 5º- Prática como Componente Curricular (PCC).

Já aos 74% dos discentes que responderam não a questão anterior se indagou quais motivos levam as disciplinas a não realizarem esta articulação dos conteúdos com o ensino de geografia e a formação do professor. A seguir, é mostrado, em ordem crescente de importância, os 3 fatores mais apontados pelos estudantes: 1º- A forma como a universidade lida com a licenciatura; 2º - O papel do professor e; 3º- O currículo do curso de licenciatura em geografia.

Diante das respostas, se questionou o que poderia melhorar a qualidade do curso de licenciatura em geografia da UFSC. No gráfico 06, a seguir, apresenta-se o resultado obtido, que elenca dois fatores como preponderantes: o primeiro é a inclusão de atividades voltadas às práticas de ensino em geografia, em todas as disciplinas do curso, e o segundo a inclusão de novas disciplinas voltadas exclusivamente à licenciatura, desde o começo do curso.

⁷ Disciplinas do Departamento de Metodologia de Ensino e do Departamento e Coordenadoria de Psicologia da UFSC.

Gráfico 6: Fatores apontados pelos estudantes para a melhoria do curso.



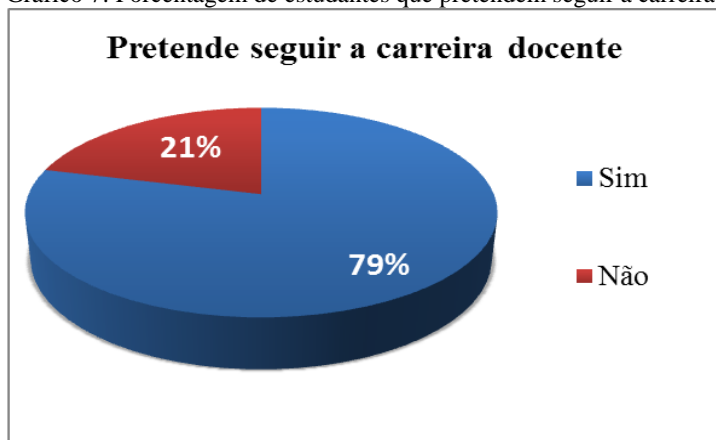
Fonte: Elaborado pelo autor, em julho de 2014.

Ao final do questionário, foi solicitado aos discentes que elencassem os aspectos positivos e negativos do curso. Foi possível identificar características comuns declaradas pelos estudantes, dentre elas destacaram-se como positivos dois quesitos: a qualidade dos professores do curso, qualificando-os como experientes, com domínio dos conteúdos e abertos ao diálogo e; a oferta das disciplinas de Estágio Supervisionado em Licenciatura I e II e de metodologia de ensino em geografia, pois propiciou uma gama de conhecimentos e práticas

educativas em torno da licenciatura. Como fatores negativos, vários depoimentos reiteravam a diferenciação e polarização entre o bacharelado e a licenciatura, que acaba valorizando o primeiro e ignorando ou diminuindo a importância da segunda habilitação. Do mesmo modo, apontou-se a defasagem do currículo, com disciplinas muito teóricas e distantes dos conteúdos e das práticas de ensino escolares. Além disso, afirmaram haver pouco tempo de estágio em licenciatura (apenas 2 semestres), pouca oferta de bolsas voltadas a licenciatura e a ineficiência da PCC.

Por fim, os estudantes foram indagados se pretendiam seguir a carreira docente. Abaixo, no gráfico 07, é possível visualizar a resposta, indicando que 79% almejam exercer a licenciatura, enquanto que 21% não desejam trabalhar como professor (a) de geografia.

Gráfico 7: Porcentagem de estudantes que pretendem seguir a carreira docente.



Fonte: Elaborado pelo autor, em julho de 2014.

Os discentes que não aspiram seguir a carreira docente justificaram suas respostas argumentando não identificarem-se com a licenciatura, seja por experiências negativas em sala de aula ou mesmo pela preferência exclusiva ao bacharelado. Além disso, se alegou

que as condições de trabalho (infraestrutura precária) e remuneratórias para os professores do ensino básico não são atrativas, com salários baixíssimos, carga de trabalho cada vez maior e mais complexa (Aluno A).

Os estudantes que desejam exercer a licenciatura também reconhecem as dificuldades advindas da profissão, mas acreditam na carreira docente como uma possibilidade de desenvolvimento intelectual, profissional (agregando conhecimento) e pessoal (através das relações interpessoais que se estabelecem entre estudantes e professores). Os motivos apresentados também reiteram suas escolhas pela importância do professor e do ensino da geografia escolar como meio de transformação social, através do pensamento crítico junto aos alunos.

Abaixo, é possível analisar dois depoimentos que sintetizam os sentimentos expostos pelos estudantes e o modo como vislumbram seu processo formativo, a ciência geográfica e as perspectivas na futura profissão.

Não me sinto 100% preparada para assumir uma sala de aula como professora. Fui professora substituta do município e percebi que a UFSC não nos prepara para a "vida real". No entanto, desejo (e espero conseguir) ser feliz com a profissão. Sei que o país necessita urgentemente de bons professores, assim como o sistema educacional como um todo precisa mudar. E isso começa na nossa formação! Enquanto as universidades continuarem a fingir que existem licenciaturas bem estruturadas, nada vai mudar. Sinto que somos "jogados" em sala de aula e temos, nós próprios, nos "virar" e tentar descobrir sozinhos a melhor forma de dar aula (Aluna B).

Dentro da geografia a licenciatura é a habilitação que mais me agrada. Apesar de ter entrado no curso sem ter clareza pela escolha do bacharel ou licenciatura, o decorrer dos semestres e as disciplinas voltadas ao ensino me fizeram querer ser professora de geografia. Motivos para essa escolha são muitos, alguns bem subjetivos, mas de uma forma geral é a compreensão de que na escola a geografia pode ser aplicada na sua forma mais ampla, podendo fugir da fragmentação entre a geografia física e humana, por exemplo (Aluno C).

O modo como os discentes reconhecem sua formação demonstram os desafios impostos diante do tema, mas também as perspectivas de melhorias e avanços no processo formativo, através da contribuição daqueles que não desistem da licenciatura e acreditam nela como uma forma de transformação social.

Os depoimentos dos estudantes foram de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, esta não é uma análise conclusiva, sendo necessário relativizar os resultados obtidos, reconhecendo que a avaliação dos mesmos ocorre sobre uma base interpretativa específica, limitada às experiências percorridas durante a graduação. Ainda assim, suas falas não devem ser ignoradas ou minimizadas. O parecer realizado pelos discentes trazem evidências fidedignas sobre a concepção e as condições do processo formativo no curso de licenciatura em geografia da UFSC e serviram de subsídio para a discussão do tema junto aos professores do curso.

6 AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA PARA EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DE DOCÊNCIA

Antes de realizar a exposição dos dados obtidos junto aos professores do Curso de Licenciatura em Geografia da UFSC se fará, inicialmente, a caracterização dos 15 docentes entrevistados. Observa-se que o nome e dados pessoais dos participantes foram mantidos em sigilo. Além disso, foi ocultada qualquer informação relatada pelos entrevistados que, direta ou indiretamente, pudesse identificá-los. Nesse sentido, os professores foram aleatoriamente nominados conforme o quadro 3, abaixo.

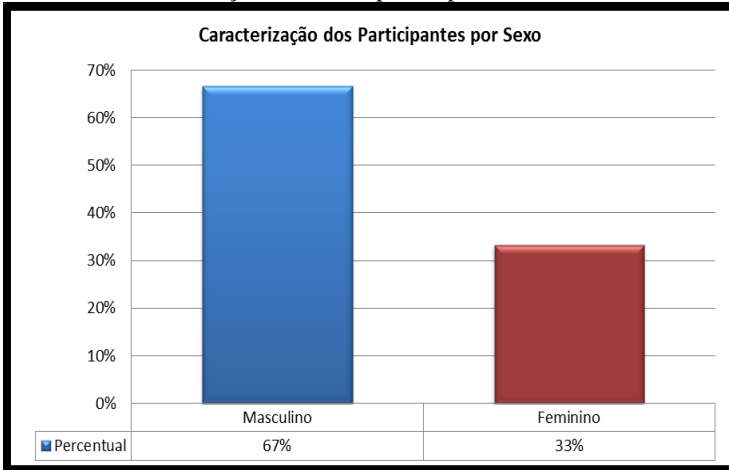
Quadro 3: Identificação dos professores entrevistados.

Quantidade	Nome do entrevistado
1	Professor A
2	Professor B
3	Professor C
4	Professor D
5	Professor E
6	Professor F
7	Professor G
8	Professor H
9	Professor I
10	Professor J
11	Professor K
12	Professor L
13	Professor M
14	Professor N
15	Professor O

Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

Diante do exposto, apresenta-se agora a caracterização dos participantes por sexo. Segundo o gráfico 08, a seguir, 67% dos entrevistados são do sexo masculino e 33% do sexo feminino.

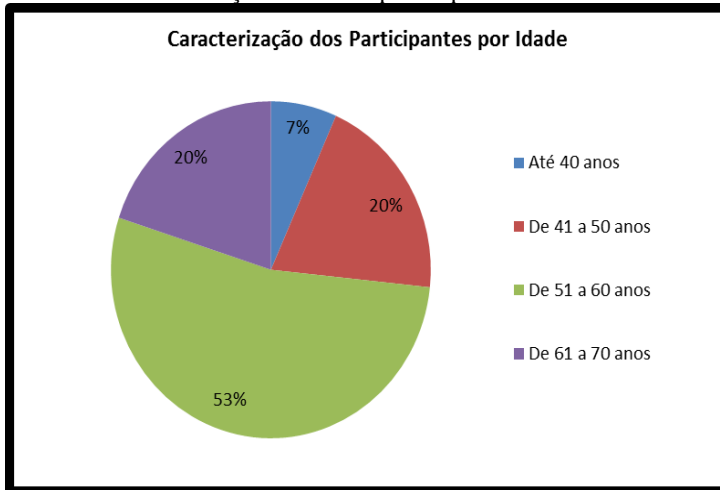
Gráfico 8: Caracterização dos Participantes por Sexo.



. Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

Já na caracterização dos participantes por idade, mostrado no Gráfico 09, é possível visualizar que a maioria dos docentes, 53%, possui entre 51 e 60 anos de idade, 20% entre 61 e 70 anos, 20% entre 41 e 50 anos e 7% possui até 40 anos de idade.

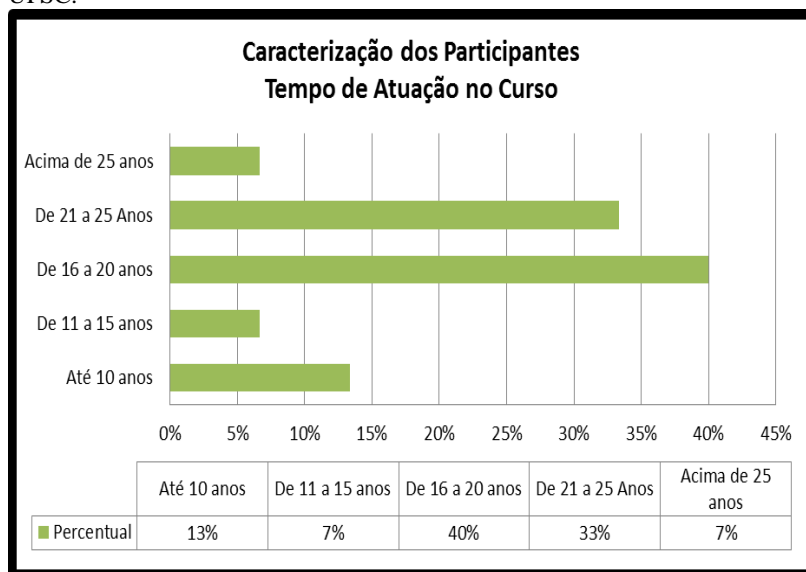
Gráfico 9: Caracterização dos Participantes por Idade.



Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

Posteriormente, se descreveu os professores segundo seu tempo de atuação no Curso de Licenciatura em Geografia da UFSC. O Gráfico 10, abaixo, mostra que 13% possuem até 10 anos, 7% de 11 a 15 anos, 40% de 16 a 20 anos, 33% de 21 a 25 anos e 7% mais de 25 anos de atuação no curso. Isso demonstra uma grande experiência da maioria dos professores entrevistados e, de certo modo, a confiabilidade e representatividade das respostas obtidas pelos mesmos.

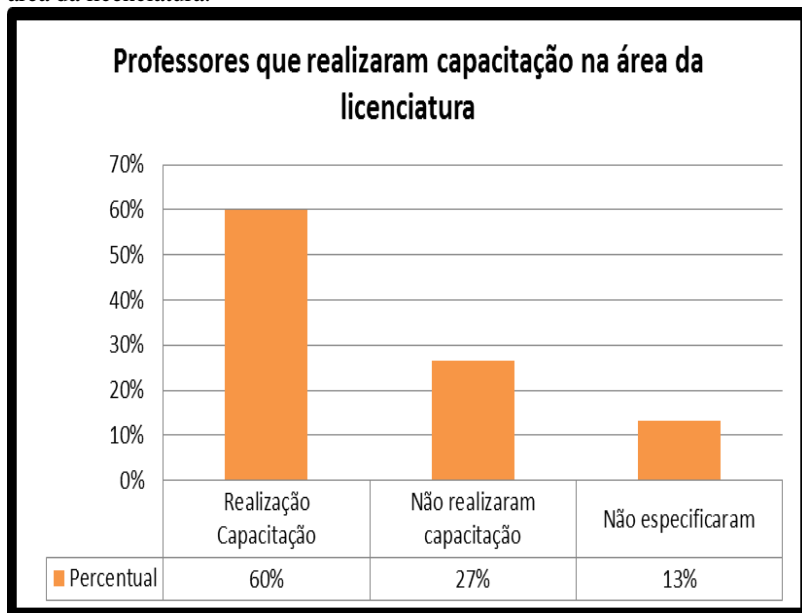
Gráfico 10: Tempo de Atuação no Curso de Licenciatura em Geografia da UFSC.



Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

Na 10ª questão, foi perguntado aos professores se durante suas carreiras como docentes haviam realizado algum curso de capacitação, de formação ou outra atividade ligada à área da licenciatura. Caso a resposta fosse positiva, também se questionou quais seriam estes cursos e em que ano foram realizados. No Gráfico 11, a seguir, verifica-se que 60 % dos docentes afirmaram ter feito alguma capacitação, 27% não realizaram e 13% não especificaram.

Gráfico 11: Percentual de professores que realizaram curso de capacitação na área da licenciatura.

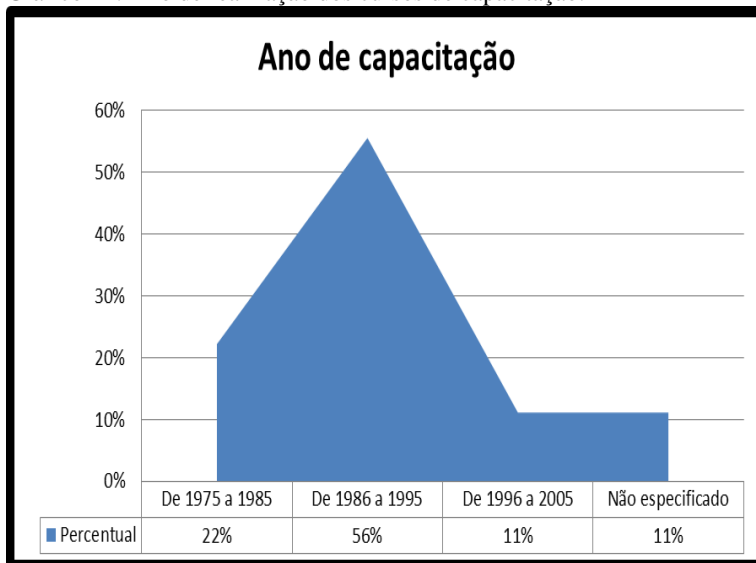


Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

Os cursos mais mencionados pelos docentes referiam-se aqueles ofertados durante a Semana de Geografia da UFSC, mas principalmente os necessários durante o período de estágio probatório que, atualmente, equivalem aos cursos ofertados pelo Programa de Formação Continuada (PROFOR) da UFSC. Assim, grande parte destas capacitações se realizaram durante os anos iniciais da carreira dos docentes.

Isto é observado no gráfico 12, na página 81, pois ao verificar o ano em que estas capacitações foram feitas se constata que os mesmos foram concluídos há muito tempo, 22% dos docentes o fizeram entre 1975 e 1985, 56% entre 1986 e 1995, 11% entre 1996 e 2005 e 11% não especificaram. Ou seja, nos últimos 10 anos a maioria dos entrevistados não realizou nenhum curso vinculado a área da licenciatura.

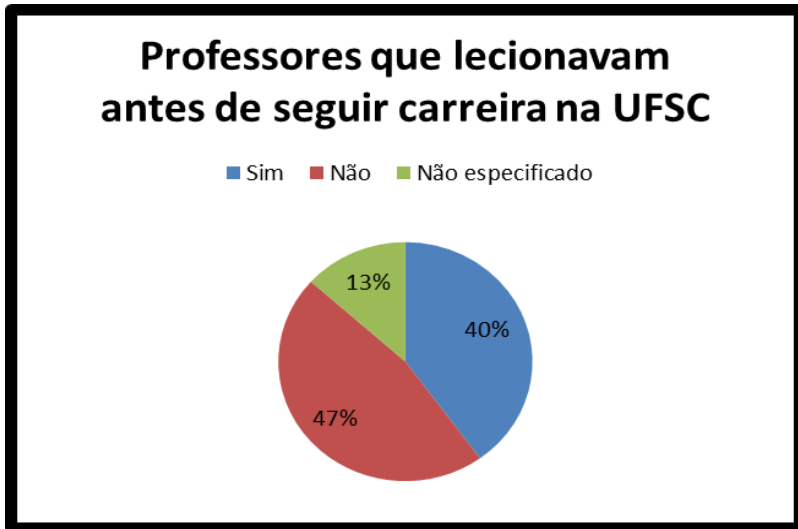
Gráfico 12: Ano de realização dos cursos de capacitação.



Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

Na questão seguinte, se perguntou aos professores quais atividades profissionais exerciam antes de seguir a carreira como docente na UFSC, e por quanto tempo. Como as respostas obtidas foram múltiplas, relatando diversos tipos de profissões, se decidiu elencar quais entrevistados possuíam, especificamente, experiência profissional ligada à docência. Diante deste critério, o Gráfico 13, a seguir, foi produzido, mostrando que 40% dos docentes já lecionavam antes de seguirem carreira na UFSC, 47% não o tinham e 13% não especificaram.

Gráfico 13: Percentual de professores que lecionavam antes de seguir carreira como docente na UFSC



Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

A caracterização dos participantes, exposta até aqui, ajudou a traçar um perfil sobre o quadro de professores entrevistados. Acredita-se que a grande experiência profissional dos docentes junto ao curso trouxe exatidão às respostas e um nível de confiabilidade e representatividade das mesmas, trazendo evidências fidedignas para este estudo. Nesse sentido, não se qualifica negativamente a falta de experiência profissional na licenciatura da maioria dos entrevistados, antes de adentrarem na UFSC. Todavia, o que deva ser questionado é o grande período de tempo em que os docentes não realizam qualquer curso de capacitação na área da licenciatura. Longe de aprofundar este quesito, visto que este não é o objetivo do estudo, se sugere avaliar quais mecanismos sejam necessários para mudar este quadro e viabilizar a formação continuada dos docentes, na área da licenciatura. Iniciativa esta que deva considerar a realidade imposta aos professores de nível superior e, principalmente, os processos históricos que originaram e perpetuam esta condição.

Após concluir a caracterização dos entrevistados, apresentam-se as questões que dirimem especificamente sobre o tema da pesquisa. A mesma foi iniciada na 12ª pergunta, que questionava aos docentes como

os mesmos avaliavam, na atualidade, a importância do ensino da geografia em nível escolar e o papel do seu professorado. Todos apontaram a geografia como uma ciência que, hoje, é capaz de promover uma análise das transformações e da diversidade presente no espaço geográfico, em suas diferentes escalas de interpretação (numérica e analítica), proporcionando um vínculo junto aos estudantes, pois aborda questões que fazem parte da realidade dos mesmos. Desta forma, ela só encontra significado quando se propõe a atender as demandas atuais, seja no ensino ou na profissão de geógrafo. É neste aspecto de relevância do ensino da geografia, que o conceito de cidadania foi levantado por inúmeros professores. A seguir, observamos alguns relatos que retratam a opinião dos docentes.

Se ele (o aluno) não estudar geografia como pode exercer sua cidadania, entender seus direitos e deveres, como a questão do espaço, do seu dia-dia (Professor B).⁸

O cidadão não pode ser um cidadão, no verdadeiro sentido do que é exercer a cidadania, se ele não tem um conhecimento sobre qual é o papel do seu território e dos seus cidadãos, sujeitos. E eu acho que o que faz boa parte desse conhecimento é a disciplina da geografia. (...) Independentemente do que é uma grade curricular eu acho que ela tem importância fundamental na formação escolar, enquanto conteúdo, de conhecer o que é o mundo e ao mesmo tempo poder contribuir para que as pessoas sejam mais cidadãos (...). Mas, cidadão no sentido de poderem ter um papel ativo (Professor J).

Essa disciplina é uma importante oportunidade que os estudantes têm de conhecer o mundo e aos poucos se sentirem fazendo parte dele para compreender o passado, atuar no presente já pensando na sua futura responsabilidade perante o planeta e à sociedade em que vive (Professor O).

⁸ Ao longo dos relatos dos professores foram realizadas correções pontuais na transcrição das entrevistas, a fim de garantir a fluidez na leitura dos mesmos sem, contudo, alterar o que foi dito ou respondido pelos entrevistados.

A concepção do ensino da geografia para o exercício da cidadania é colocada como objetivo desta disciplina na escola. Contudo, para grande parte dos entrevistados, sua finalidade só encontra sentido, do ponto de vista do aprendizado e dos conteúdos a serem ministrados, quando se tem entendimento do campo do conhecimento geográfico. Este é encarado como o maior desafio. Neste sentido, observa-se que a tônica dada pelos professores refere-se primeiramente a geografia, enquanto ciência, detentora de um determinado campo de conhecimento. Sua compreensão é base para tudo. O ensino não fica em segundo plano, mas se reconhece que uma relação de ensino-aprendizagem só possa existir, se houver um entendimento qualificado da ciência geográfica. Tal assertiva é relatada pelo Professor J, ao afirmar que a o futuro docente em geografia

(...) tem que ter esse conhecimento que a geografia tira na sua composição de disciplina científica, e que o graduando tem que saber, que o profissional tem que saber como lidar com essa passagem, ele não pode fazer uma geografia acadêmica como um aluno da escola básica.

Do mesmo modo, o Professor L ressalta que

A importância do ensino de geografia está ligada à própria importância da geografia, na compreensão do espaço geográfico como campo do conhecimento. E aí todos os desdobramentos em relação a isto. É inconcebível pensar o ensino fundamental, médio ou mesmo a universidade sem esse campo de conhecimento da geografia.

Ao descreverem o papel do professor de geografia na atualidade, os docentes entrevistados apresentaram diferentes respostas. Para os mesmos, a função do professor perante os estudantes é de orientar, subsidiar, ensinar, despertar o interesse, convidar a reflexão crítica, preparar, dirigir, ampliar os horizontes do conhecimento, transformar e tornar a linguagem geográfica mais acessível. Independente do designativo utilizado, as opiniões expostas sempre estabelecem como papel do professor o foco no aluno, sua relação com o conhecimento geográfico e seu uso na compreensão do mundo. Para isso, a base teórica é considerada imprescindível e também foi citada

por alguns, quando se referem aos problemas enfrentados na formação e na atuação do professor de geografia em sala de aula. Para o Professor C, por exemplo,

(...) há certo problema, quanto à questão teórica, quando o professor faz uma crítica do senso comum. A crítica pela crítica. Ou seja, acaba levando os alunos a não terem interesse, porque tudo que o professor esta falando esta na internet. Ou abre o jornal e tudo que o professor esta falando esta no jornal. O professor tem um papel importante, só que pelo fato de não estarem capacitados, eles acabam pegando a crítica pela crítica e acabam passando para os alunos como crítico, e isso pode levar a achar que o cara é muito bom, bom no quê? Estava falando o que esta no senso comum. Tem esse problema no professorado, ele é importante do ponto de vista de orientação e fornecer conteúdo teórico, mas o problema é esse, que eles não têm conteúdo teórico e ficam no discurso pelo discurso. (...) Então fica uma coisa meio que “chove no molhado”, o aluno acaba não compreendendo o mundo, ou se compreende, compreende como tábua rasa, mas acaba reproduzindo um discursinho crítico, sem conteúdo.

Além disso, o Professor H considera que a formação do professor de geografia esta aquém do desejado, segundo ele:

(...) infelizmente acho que o ensino da geografia não é o que a gente imagina. Acho que toda escola deveria ter um ensino da geografia mais forte, principalmente pensando nesta interação que existe entre o meio físico, socioeconômico e o biológico também. Eu acho que ele passa muito rápido esta informação. Eu acho que essa interação não é passada para os alunos e o próprio profissional da geografia ele não sabe passar essa informação para o aluno. Acho que ele não foi treinado para passar essa informação para o aluno. Ele acaba dentro da licenciatura ou do bacharelado si identificando a uma das duas áreas e acaba não vendo a geografia como um todo. A geografia mais holística. Então acho que

ele não sabe passar, porque acho que seu aprendizado não foi direcionado a isto.

As críticas também se orientaram ao ensino, de modo geral, e a forma como a geografia acadêmica é ensinada. Os Professores M e N descrevem suas opiniões sobre o assunto, fazendo as seguintes assertivas:

Porém, o ensino de maneira geral, mesmo na universidade é ainda muito “bancário”. Creio que precisamos de um ensino em que o aluno participe como protagonista e não como coadjuvante. A escola precisa mudar para o aluno passar de depositário dos conteúdos escolhidos pelo professor para construtor do seu próprio conhecimento, orientado por professores com postura de eternos estudantes. (Professor M).

A geografia em nível escolar está como sempre esteve fora da realidade Escolar. O modelo exigido pelo MEC e pelos PCN apresenta sérios problemas de natureza teórica, metodológica, didática e pedagógica. (...) a Geografia ainda está centrada no dualismo mente/corpo que promoveu o surgimento da Geografia Física e Geografia Humana. Com relação ao papel dos professores não é diferente. Se eles se formaram nessa mesma escola dualista, estão no mesmo processo de relação com o ensino e a aprendizagem. No interior do Estado, aonde a informação não chega, muitos professores sequer conhecem os debates e as discussões correntes que estamos envolvidos no meio acadêmico. Há um imenso descompasso entre o que é proposto com o que é ensinado. (Professor N).

O parecer dos docentes perante a questão abordada demonstra o desafio na formação e profissão dos professores de geografia. A crise que começa a se apresentar mostra o paradoxo inerente ao tema. A geografia escolar e acadêmica, quando bem conduzidas, tornam-se significativas e potencialmente úteis e valorizadas pelos estudantes. Contudo, os problemas relatados mostram como ainda estamos distantes do ideal, almejado no ensino da geografia. A parcela de responsabilidade, e não de culpa, recai a todos aqueles que participam

deste processo. É neste sentido, que os discentes e docentes, ao fazerem esta avaliação, realizam uma autocrítica que, direta ou indiretamente, evidencia a realidade do curso de licenciatura em geografia da UFSC.

Posteriormente, na 13ª questão, foi perguntado aos professores do curso quais competências consideravam essenciais para ser professor de geografia para o nível básico de ensino. Diante das respostas obtidas, três aspectos foram mais recorrentes. O primeiro diz respeito ao conhecimento, o segundo ao relacionamento interpessoal de estudantes e professores e o terceiro aponta como essencial às experiências adquiridas por aqueles docentes que servem de referência, como exemplo a ser seguido.

O primeiro se referiu novamente a importância do conhecimento geográfico, como base para o exercício da profissão. Uma competência construída, segundo muitos entrevistados, sob uma formação acadêmica consistente, que propicie a compreensão do objeto do estudo geográfico, seus conceitos e categorias de análise fundamentais, sua inter-relação com as áreas física e humana e o reconhecimento da geografia que se faz, o que implica saber sua epistemologia. Nos relatos dos professores E, H e J, expostos a seguir, é possível encontrar algumas destas observações:

Acho que ele tem que ter uma boa formação de geografia, em primeiro lugar, uma boa formação acadêmica e justamente uma boa formação que tenha permitido que ele saísse do senso comum. (...) então eu acho que tem um conhecimento instrumental mesmo, da própria geografia (Professor E).

Ele teria que saber transmitir aos alunos os conceitos do meio físico e da geografia humana e no final tentar fazer uma interdisciplinaridade (Professor H).

Primeiro ele tem que saber o que é geografia. O que é a geografia hoje. (...) Se ele não sabe o que é geografia ele vai reproduzir alguma coisa lá, que pode até com competência saber reproduzir, mas não sabe realmente qual é o papel que esse campo disciplinar tem e o que ele pode contribuir na formação das pessoas (Professor J).

Também é válido ressaltar que, para muitos docentes, este conhecimento geográfico só encontra sentido quando pode ser utilizado, instrumentalizando analiticamente o indivíduo para compreender o seu lugar e sua relação com o mundo. Portanto, o conhecimento por si só, não possui importância se não houver um valor na vida dos estudantes e que possa ser compreendido pelos mesmos. Esta é, por exemplo, a compreensão do Professor O, ao afirmar que o docente precisa “*saber pra que ele está ensinando – o que significa saber a importância da geografia na formação cidadã.*”

Ao valorizar o conhecimento como competência essencial, muitos professores expuseram suas ideias orientados pelo método filosófico que qualifica sua interpretação sobre a geografia. Nesse sentido, podem-se encontrar diferentes visões sobre qual seja este “conhecimento geográfico” e, conseqüentemente, sua análise e aplicabilidade sobre o ensino. Este é, por exemplo, o entendimento do Professor F, a seguir:

Eu acho que é fundamental que ele tenha uma formação filosófica consistente. E a formação filosófica consistente deve ser pautada pela filosofia mais avançada que é o materialismo histórico. (...)Então me parece ser fundamental essa formação filosófica, mas não uma filosofia vazia, mas ligada totalmente ao processo histórico.

Isto não minimiza ou desqualifica o depoimento dos professores. Muito pelo contrário, ajuda a compreender com maior clareza a opinião dos mesmos, reconhecendo a pluralidade do universo geográfico e a importância da epistemologia para uma análise mais completa do estudo.

A segunda qualidade considerada essencial aponta o modo como os docentes se relacionam com os discentes, buscando um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração as necessidades, problemas, potencialidades e a visão dos estudantes. Os Professores B, G e K ressaltam esta condição, descrevendo tal característica da seguinte forma:

Primeira coisa, gostar de pessoa, gostar de gente. Entender que elas são diferentes e tem limitações e possibilidades. E ter muita paciência, porque ensinar é uma dádiva e não é todo mundo que tem esses atributos (Professor B.)

O professor precisa saber compartilhar o conhecimento, aprender a avaliar virtudes do público discente. Porque tem muito professor que vai chegar em sala de aula, avaliando que “eu vou transmitir o conhecimento” e no fundo o que a gente enxerga num mundo que gira muito rápido, como o mundo de hoje, é que você tem que entender diferenças, tem que entender que você vem de uma época e a coisa é outra (...). Senão tu não consegue, primeiro, ser entendido; segundo você vai ser taxado de ultrapassado ou obsoleto, e a nossa sociedade tem uma obsolescência de tudo, muito grande e acelerada. Então acho assim, antes de ter conceitos pré-formados, definições para transmitir e tudo mais, você tem que entender o que você precisa fazer pra formar um cidadão apto, a se virar na verdade (Professor G).

Primeiro lugar boa vontade. Boa vontade de conhecer o aluno no que ele tem, nas suas angústias, nas suas dificuldades e depois nas suas potencialidades. Por isso que a linguagem para acessar o conteúdo é a chave, mas em primeiro lugar a boa vontade de você receber esse aluno do jeito que ele quiser (Professor K).

Todavia esta não é uma visão preponderante entre os entrevistados. O Professor C, por exemplo, avalia o ensino como algo em constante mudança e com necessidades de adequações, que dependem do contexto aonde se trabalha. Além disso, acredita que o conhecimento é o que baliza, a priori, a prática de ensino e deve ser o alicerce que norteia a relação com o aluno e o ensino. Segundo palavras do mesmo:

O professor tem que ser certo timoneiro conduzindo um barco, sabendo que o mesmo passa por momentos de calma, momentos de água turbulenta. Hora a pedagogia dele tem que mudar, a didática dele tem que mudar. Então acaba sendo uma coisa muito pedagoga demais, que é muito mais teoria do que a própria realidade. E eu acho que um professor tem que ter

uma certa relação que não é de sujeito e objeto, os alunos não são teu objeto, os alunos são sujeitos nesse processo. E nesse processo de sujeito, eles têm que primeiro saber ouvir, porque eles não podem falar aquilo que eles não sabem e mais o professor tem que dar condições pra ele discutir, a partir de conhecimento. Como vira uma coisa muito a partir desse construtivismo - ah, eles sabem, eles tem conhecimento, eles constroem conhecimento - mas construir do nada eu nunca vi. Se não tiver uma base não se constrói nada. Então acho que esses discursos da pedagogia de modo geral, acabam que deixando a coisa meio que solta (Professor C).

Além disso, ao elencar as competências necessárias, alguns docentes relataram que estas virtudes podem ser reconhecidas naqueles professores que marcam a vida escolar e acadêmica de todas as pessoas. É o que expõe novamente o Professor C, afirmando que é necessário

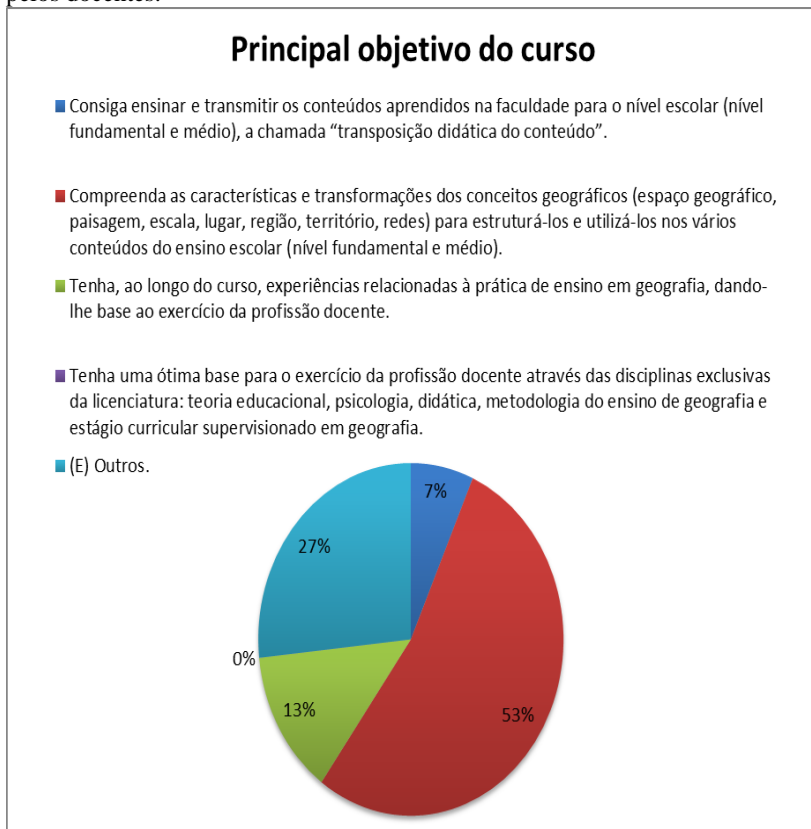
(...) ter sempre em mente aquele professor que pra ti te marcou. Então se você teve um professor que te marcou, lá na graduação, lá no segundo grau. Esse cara um dia eu quero ser ele. Então quando tu entrar numa sala de aula, tu vai lembrar daquele cara que tu queria ser, que aí sim você vai ser um bom professor, que você considerou ser um dos melhores professores da sua vida.

Uma interpretação mais abrangente das respostas obtidas sobre as competências necessárias revelam novamente um enfoque entorno do conhecimento geográfico. A importância dada à prática de ensino, suas teorias, métodos e técnicas de aprendizagem não são relatados pela maioria dos entrevistados ou quando o são, apresentam-se como complementares. É o que compreende o Professor E, ao dizer que “*que um conhecimento metodológico nunca é demais, um domínio sobre os conceitos e os métodos, no campo mesmo das teorias da educação (grifo nosso)*”. Tal condição ajuda a levantar evidências sobre o que os docentes consideram como essencial para o exercício da licenciatura.

Na 14ª questão os professores opinaram sobre qual era o principal objetivo do curso de licenciatura em geografia, para os

estudantes e futuros docentes. Além disso, se pediu a justificativa da resposta. Como pode ser visto no Gráfico 14, a seguir.

Gráfico 14: Principal objetivo do curso de licenciatura em geografia apontado pelos docentes.



Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

A primeira opção foi apontada por 7% dos entrevistados, visando que o aluno consiga ensinar e transmitir os conteúdos aprendidos na faculdade para o nível escolar (nível fundamental e médio), a chamada “transposição didática do conteúdo”. Para o Professor C, por exemplo, este objetivo se justifica “*porque o educando não pode compreender a realidade sem conteúdo*”.

Em seguida, 53% dos docentes escolheram o segundo objetivo, ao apontar como essencial que os estudantes compreendam as características e transformações dos conceitos geográficos (espaço geográfico, paisagem, escala, lugar, região, território, redes) para estruturá-los e utilizá-los nos vários conteúdos do ensino escolar (nível fundamental e médio). A justificativa exposta pelos professores sobre este objetivo coloca-o como importante para atuar em diferentes contextos educacionais e primordial em relação aos demais objetivos sugeridos. É o que expõem os Professores A, D e K:

Considerando as necessidades e precariedade da formação do professor, principalmente no campo do conhecimento (conteúdos). Entendo que haja um avanço em termos pedagógicos, mas não em conteúdo. A necessidade do contexto exige esta formação pautada no contexto das categorias (Professor A).

Porque ele vai adaptar depois isso, pra realidade que vai viver. Nós vivemos dentro de uma cidade chamada universidade onde tudo funciona e aí quando você vai pra prática da docência, você encontra outras cidades sem as mesmas condições de trabalho. Então se o professor compreender bem essas transformações, conceitos, tudo isso que está relacionado com o saber geográfico, eu acho que ele vai poder adaptar isso melhor a realidade onde ele vai viver, no seu local de trabalho, na sua cidade, no seu município. Então eu diria que essa escolha é nesse sentido, que o professor tenha uma base conceitual boa e a partir dali ele possa construir a própria realidade dele junto com os alunos (Professor D).

Eu acho que intrinsecamente ela está incluindo as outras. Porque, por exemplo, o último objetivo é de licenciatura e eu acho que não. Eu acho que ele tem que ter uma base de todas. A resposta está aqui na 2ª, ele vai ter que ser capaz de estruturar e utilizar em vários conteúdos do ensino da geografia, ele vai transformar esse conteúdo acessível a esses alunos. É essa capacidade que o professor tem que ter o professor de licenciatura (Professor K).

Já 13% dos entrevistados selecionaram a terceira opção, compreendendo que o aluno deva ter, ao longo do curso, experiências relacionadas à prática de ensino em geografia, dando-lhe base ao exercício da profissão docente. É o que justificam os professores B e I, ao fazerem a seguinte afirmação:

Eu vou ficar com a prática, porque é em cima dela que as pessoas conseguem fixar o conteúdo. Daqui a 2 semanas se eu trabalhar contigo só teoria você só vai absorver em torno de 10%. Agora se eu fizer que você construa, desenvolva isso aqui, você vai reter 80% desse conteúdo. Então aqui pra mim o crucial é a experiência. Então tem que ter a prática, porque assim ele vê suas dificuldades e o que tem que aprimorar, teve que sustentar uma sala de aula, saber dosar tempo com a informação. Como você vai dar uma aula se você não consegue dosar tempo pra uma aula de 30, 40 minutos daquele conteúdo. E outra fazer com que o aluno produza algum conhecimento daquilo que você ensinou (Professor B).

Se ele tiver a habilidade de transmitir isso ai, ele vai conseguir passar além desses conhecimentos teóricos, também ilustrar suas aulas sua base como experiência profissional. Então eu acho muito importante o professor não ter sua base de conhecimento só calcada na literatura, mas também atuando, na prática (Professor I).

Nenhum dos professores escolheu, especificamente, o quarto objetivo sugerido nesta questão, que propunha que os estudantes tenham uma ótima base para o exercício da profissão docente através das disciplinas exclusivas da licenciatura: teoria educacional, psicologia, didática, metodologia do ensino de geografia e estágio curricular supervisionado em geografia.

Por fim, 27% dos docentes escolheram outros objetivos perante a questão abordada. Os Professores E e L, por exemplo, aliaram o 2º e o 4º objetivos sugeridos, pois consideram que os mesmos não são exclusivos, mas sim complementares, aliando o domínio do conteúdo geográfico a prática pedagógica. Na interpretação do Professor F não é possível elencar apenas um objetivo, pois uma resposta relativiza a outra.

Então é necessário compreender que é necessário atuar com todas elas, porque se eu estou de acordo com a primeira resposta eu desvalorizo a terceira, que também é importante pra relativizar a primeira, que também não pode ser desperdiçada. A primeira resposta, por exemplo, traz uma série de ensinamentos, como aquele do materialismo histórico e geográfico se consegue aprender na universidade, mas não basta. É necessário também as experiências didáticas e de ensino pra fazer com que o materialismo histórico chegue ao aluno. Então é necessário uma combinação destas práticas e objetivos. De modo a evitar uma formação unilateral e, logo, mecânica.

Os Professores J e O também apontaram outra perspectiva nesta questão, expondo suas respostas da seguinte forma:

Olha, eu penso o seguinte, que o curso de licenciatura em geografia, principalmente pensando na dimensão continental que é o Brasil, ele não pode ser igual. O princípio científico é igual, a ciência é a mesma. (...) A licenciatura é uma habilitação, do meu ponto de vista e nessa habilitação é a condição com a qual o trabalho do geógrafo vai se realizar, mas a base científica pode ser a mesma (Professor J).

Penso que a questão da transposição didática não é uma questão de transmitir conteúdos aprendidos na universidade, mas antes de tudo associada à segunda alternativa apresentada nesse item 14 e, para além disso. Pois não se vai formar “pequenos geógrafos na escola”, e sim ensinar sobre o mundo em que vivemos, o que acontece, aconteceu, ou pode acontecer nos diferentes lugares da Terra, analisados em diferentes escalas espaciais sob os aspectos socioambientais e econômico e a consequente modificação do espaço ao longo do tempo. Isso exige que cada futuro professor construa mentalmente seu conhecimento, amparado no que aprende na

universidade. É uma tarefa na maioria das vezes bem particular (Professor O).

Por fim, o Professor N faz uma crítica afirmando que não seja possível implementar nenhum objetivo, pois o modelo imposto aos docentes e ao curso não propiciam seu desenvolvimento. Nos dizeres do mesmo:

Para mim nenhuma das opções anteriores se torna possível do modo como está o processo em curso. Nunca se teve um treinamento sobre como fazer um PCC (Prática como Componente Curricular), por exemplo, alguns dão de qualquer jeito, outros não fazem, pois nunca houve cobrança e avaliação dos resultados. Vejo os alunos na sexta fase, sem conhecimento dos conceitos fundamentais, o que esperar, portanto, dos referidos professores que serão formados nesse contexto, e pior dos seus respectivos alunos. Preenchemos milhares de relatórios todos os anos para justificar o processo de institucionalização com avaliações para satisfazer a administração central da UFSC e do Governo Federal. E, em linhas gerais o que eu constato na sala de aula, é que a situação está cada vez pior. As mudanças quem faz é o professor para poder se adaptar as condições correntes, e as necessidades que lhes são impostas (Professor N).

Recapitulando as respostas obtidas se vê que a visão preponderante entre os professores, com 53%, é aquela baseada nos conceitos geográficos. Compreensão esta defendida por Cavalcanti (2006) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, através dos conceitos estruturantes. Contudo, ao avaliar esta questão de forma mais abrangente, verifica-se ainda uma multiplicidade de ideias dos professores, com diferentes respostas e justificativas. Independentemente do objetivo a ser escolhido, acredita-se que o mais importante seja encontrar um consenso entre os docentes. Decisão esta que perpassa uma discussão entre os mesmos e que pode e deve ser viabilizado na Proposta Político Pedagógica do Curso.

Na 15ª questão foi perguntado aos professores como as disciplinas que os mesmos ministram contribuem para a relação entre teoria e prática no ensino da geografia escolar. As respostas dos

docentes corresponderam as especificidades de cada disciplina, a importância de cada uma para a ciência geográfica e para a sociedade.

De maneira geral os professores responderam como importantes instrumentos para a compreensão do que é a ciência geográfica e como esta pode auxiliar no entendimento do mundo que cerca o aluno, seja ele da escola básica ou do ensino superior: a história – como construção social de uma determinada sociedade localizada em determinado tempo. Também fizeram menção de que o estudante não está isolado de um determinado processo histórico e político que influenciaram e influenciam em seu cotidiano e como se articula esta história com o presente; a construção dos conceitos fundamentais da geografia (paisagem, região, território, lugar); as relações espaciais e a construção de mapas/croquis que podem auxiliar o aluno a ter uma visão especializada dos elementos que compõem a paisagem.

Também destacaram que a problematização de assuntos ajuda a compreender como solucionar determinadas questões que estão presentes na vida dos estudantes; os respondentes também destacaram a necessidade de se fazer correlações entre a teoria e prática, sendo a primeira uma aproximação da realidade vivida, além disso, as saídas de campo também foram citadas e relacionadas com a teoria; também ficou nítida a preocupação da relação entre natureza e sociedade em seus amplos aspectos; ainda houve menções sobre as temáticas direcionadas ao campo-cidade-urbano.

A cartografia foi indicada como uma ferramenta importante para a elaboração de mapas, mas também como uma fonte de análise de construção do espaço geográfico. Em suma, ficou evidente que todos os respondentes identificam claramente como suas disciplinas podem contribuir com o entendimento da geografia. Algumas disciplinas são mais específicas, mas fazem a relação com outras ciências.

Uma observação pertinente diz respeito ao modo como cada docente compreende esta relação entre teoria e prática. Alguns as vislumbram no próprio processo de construção do conhecimento imbuído na sua disciplina, outros a compreendem nas didáticas e práticas de ensino utilizadas em sala de aula com os estudantes e futuros professores. De outro modo, alguns docentes valorizam a relação teoria e prática quando percebem o retorno advindo dos estudantes, que já exercem a licenciatura dando-lhes respaldo sobre a importância da sua disciplina para os conteúdos ministrados no ensino fundamental e médio.

Posteriormente, na 16ª questão foi feita a seguinte pergunta a cada entrevistado: na sua avaliação, quais fatores poderiam melhorar a qualidade do curso de licenciatura em geografia da UFSC? Foram elencados 7 itens, sendo eles: mudança dos conteúdos ministrados nas disciplinas; mudança na metodologia de ensino; mudança na didática utilizada; inclusão de atividades voltadas as práticas de ensino em geografia, em todas as disciplinas do curso; inclusão de novas disciplinas, voltadas exclusivamente à licenciatura, desde o começo do curso; estágios obrigatórios em licenciatura desde o início do curso; mudança na forma como a PCC é realizada em cada disciplina e; outros. O mesmo pode ser visualizado no Gráfico 15, abaixo.

Gráfico 15: Fatores apontados pelos professores para melhorar a qualidade do curso.



Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

O fator mais vezes apontado, com 27%, foi à inclusão de atividades voltadas às práticas de ensino em geografia, em todas as disciplinas do curso. Em segundo lugar, com 20%, a mudança na forma como a PCC é realizada em cada disciplina. Ambos os quesitos se relacionam, mostrando que o ensino de geografia deve ser uma preocupação constante e inerente a cada disciplina, mas que seja realizada de maneira mais estruturada, para além das regras impostas pela PCC. Posteriormente, com 13%, estão a mudança na metodologia de ensino e os estágios obrigatórios em licenciatura, desde o início do curso. Vale ressaltar que muitos docentes fizeram uma ressalva sobre os estágios considerando que os mesmos não devam ocorrer desde o início do curso, justificando que os estudantes ainda não possuem conhecimento e experiência suficiente para tal atividade. Para alguns professores, a opção dos estágios poderia ocorrer a partir da 5ª fase. A mudança na didática e a inclusão de novas disciplinas não foram consideradas preponderantes pela maioria dos docentes, sendo escolhida por 7% dos entrevistados. Além disso, 6% elencaram a mudança nos conteúdos como fator principal. Por fim, 7% dos docentes apontaram outros quesitos como primordiais, dentre eles, a separação entre o bacharelado e a licenciatura, a partir da metade do curso. O Professor N, por exemplo, afirma que

ainda se tem uma compreensão, de que propondo mudanças no plano da aprendizagem se resolvem os problemas, quando na verdade o problema está na fundamentação que demarca o pensamento geográfico. Não se podem mudar somente as metodologias, se elas são a última etapa do processo de produção de conhecimento.

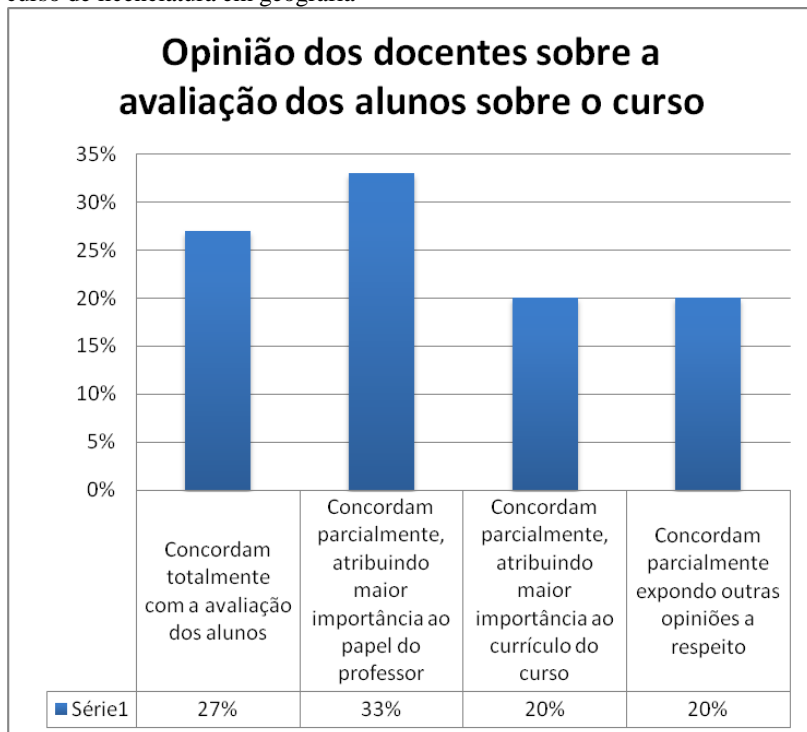
É possível avaliar que não houve unanimidade entre os professores, quando apontaram quais fatores consideravam essenciais para melhoria da qualidade do curso. Esta constatação denota novamente a complexidade do tema e premente necessidade de um diálogo entre os docentes e estudantes.

Na 17ª questão a seguinte informação foi apresentada aos docentes: na pesquisa realizada com os 19 estudantes das disciplinas de estágio supervisionado em licenciatura I e II, 74% afirmaram que as disciplinas do curso de licenciatura não relacionam seus conteúdos com o ensino da geografia. Os estudantes apontaram, em ordem crescente de

importância, três motivos para esta situação: 1º- A forma como a universidade lida com a licenciatura; 2º - O papel do professor em sala de aula; 3º- O currículo do curso de licenciatura em geografia. Aos docentes foi indagado se concordavam com a avaliação dos estudantes, e pedido que justificassem suas respostas.

Na tentativa de obter padrões nas respostas dos entrevistados, obteve-se o gráfico 16, visualizado abaixo.

Gráfico 16: Opinião dos docentes perante a avaliação dos estudantes sobre o curso de licenciatura em geografia



Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

Nele, verifica-se que 27% dos docentes concordam totalmente com a avaliação exposta pelos estudantes do curso. Segundo o Professor N “*isso demonstra que estamos [estudantes e professores] alinhados e que algo precisa ser mudado*”. Do mesmo modo, o Professor L tece o seguinte comentário:

Eu concordo, até porque eu acho que o segundo elemento está vinculado ao primeiro. O papel do professor em sala de aula está ligado a forma como a universidade lida com a licenciatura e o currículo é decorrente desses dois elementos. Então eu concordo e acho que esta na ordem correta.

Já 33% concordam parcialmente com a avaliação dos estudantes, pois acreditam que os problemas assinalados tem como causa principal o papel do professor em sala de aula. Isto é o que justificam os Professores C e E, ao fazerem as seguintes afirmações:

Eu acho que o grande problema está com o papel do professor em sala de aula, pois como você relaciona o conteúdo com o ensino é uma questão do professor, não é uma questão do conteúdo. Então acho que isso é muito relativo. (...) Por isso o problema está como o professor vai se relacionar (Professor C).

Acho que é mais o papel do professor, porque de novo aquilo, você vê uma matéria maravilhosa e uma ementa linda, mas quem está lá na frente? Ele está realmente agindo criativamente, utiliza o PCC?(Professor E).

Outros 20% dos entrevistados concordam parcialmente com os estudantes, ao compreenderem que o fator primordial, gerador desta situação, seja o currículo do curso de geografia. Na concepção do Professor B a grade curricular da licenciatura está enfraquecida e deve-se buscar o seu fortalecimento. Destaca-se ainda a justificativa do Professor J, perante esta questão:

Eu não acho que é só o currículo do curso de licenciatura em geografia, é o currículo da geografia. E se você for resgatar como foi feito esse atual PPP, você vai ver que ele foi feito simplesmente para cumprir normas legais, com as quais a universidade poderia ficar irregular diante das instâncias do MEC. Então nós temos um projeto pedagógico que reflete bem isso. Se você for pegar o currículo é uma coisa puramente burocrática. Essa preocupação do perfil do que se

quer com aquele documento, em termo do sentido consequente, do que ele pode ser na vida de um jovem, eu acho que passou meio a largo. Ficou meio que deixar frouxo, pra que cada um faça e a gente cumprisse e ficasse bem na fita, diante do MEC. Então eu acho que não é só pela licenciatura, mas também o bacharelado (Professor J).

O restante dos 20% dos professores também concordou parcialmente com os fatores apontados pelos estudantes, mas atribuíram à gênese deste problema (falta de relação das disciplinas com o ensino da geografia) há outros fatores. Isto é o que aponta o Professor D, compreendendo que esta adversidade tem como causa principal não o papel do professor, mas sim a sua qualificação. Nas palavras do mesmo:

A grande maioria dos professores do curso não são formados em geografia, são engenheiros, são geógrafos, são profissionais que não são formados como professores. Então somos profissionais adaptados ao ensino superior. Isso não transparece muito aos alunos que já estão na universidade, que tem um nível de entendimento mais avançado, mas esse aluno que sai formado daqui em licenciatura sai formado meio que o espelho do professor que ele teve em sala de aula, que nunca se preocupou com as questões didáticas e sim com o conteúdo. Então eu diria que antes da universidade se preocupar, ou talvez dentro disso inclusive, na verdade é uma mudança de comportamento em sala de aula, no sentido de entender que nós não formamos geógrafos numa linha geral, mas sim geógrafos bacharéis e geógrafos licenciados. Então eu colocaria em primeiro lugar não a universidade, mas sim a qualificação do professor voltado a formar professor, porque o que nós temos aqui são profissionais adaptados ao ensino superior formando professores, não tem como dar certo. (...) Então eu digo assim, esses três itens são importantes, mas é possível que se faça uma avaliação, por exemplo, do papel do professor, mas porque o professor não está efetivamente

alcançando o êxito na formação do professor. Em alguns casos eles não são os professores ideais, mas são os pesquisadores ideais. Então se a gente fosse fazer uma análise do nosso quadro de professores, boa parte, talvez a maioria deles sejam excelentes pesquisadores e professores mais ou menos. E você soma isso o fato de a gente não conhecer a realidade da escola lá fora. Então nós estamos assim, atirando no escuro (Professor D).

Vale observar que, diferentemente dos estudantes, os docentes do curso não consideram que a forma como universidade lida com a licenciatura seja um fator central para os problemas apontados. A justificativa do Professor B sintetiza a opinião da maioria dos entrevistados ao afirmar que a universidade

(...) é uma coisa muito ampla, porque ela não é só licenciatura ela tem que lhe dar com outras formas de se relacionar com a sociedade, e a licenciatura é uma delas. Porque ela se preocupa com a licenciatura, da maneira dela. A gente não exige que olhe como a gente olhe, porque a gente tá dentro da licenciatura. Então a gente acha que ela não olha como deveria olhar. Mas quem não olha são os professores que trabalham com ela,, então não posso generalizar como universidade. Eu acho que a universidade é muito fácil apontar, tem que atuar na ferida, no curso, no professor que não tá fazendo o PCC.

Além disso, alguns docentes relataram que as exigências por produtividade advindas do MEC, CAPES e CNPQ, acabaram por sobrecarregar a carga horária dos professores. Desse modo, as atividades ligadas à licenciatura ficam em segundo plano, em detrimento da pesquisa ou mesmo de tarefas administrativas. Esta é a crítica, por exemplo, do Professor K, ao indagar:

Porque que nós temos que também administrar? Enquanto nós administramos como chefe, coordenador de pesquisa, extensão, diretor de centro, tudo isso são cargos que ocupam os professores. Enquanto nós estamos nesses cargos

também não fomos treinados para sermos administradores e nós deixamos alguma coisa de lado. Porque você vê que nós estamos tirando cargos dos administradores, porque a gente como chefe do departamento tem que administrar espaço físico, mobiliário, aquisição de equipamentos. Como chefe a gente tem que lidar com isso. E aí a gente esquece quem? Vai esquecer o aluno, ou seja, na pesquisa, como pós graduando ou graduando, ou no ensino na sala de aula. É claro que você vai cumprir suas horas de ensino em sala de aula, mas talvez não vai se dedicar tanto a preparar melhor aquela aula e nem conversar com os colegas sobre as questões pedagógicas (Professor K).

Ainda sobre excesso de trabalho, o Professor D faz uma observação relevante:

Na verdade na universidade nós temos mais de um patrão, como um cachorro que tem dois donos. Na verdade nós somos funcionário do MEC, mas temos que atender as determinações da CAPES, CNPQ em termos de produtividade. Isso é um fator de reclamação. Mas a gente tem de ter um planejamento pessoal e profissional pra lidar com isso. Há sobrecarga? Há, mas esta sobrecarga pode ser administrada de outra maneira. Então é questão meio que pessoal. É evidente que alguém que gosta muito de pesquisa e passa 23 horas fazendo pesquisa, sobre 1 hora pra fazer todo o restante da vida, inclusive dar aula. Aí é uma questão de planejamento. Mas existe sobrecarga? Existe não se pode negar. Existe muita cobrança? Existe porque nós temos mais de um patrão. Se nós tivéssemos apenas um patrão, a coisa ficaria mais fácil. As regras, às vezes, são da CAPES do CNPQ do próprio ministério e mais a burocracia, que a gente está envolvido direto com isso. Há, mas isso eu acho que não é o principal fator da qualidade do ensino universitário, não é sobrecarga, mas sim a falta de um conhecimento da demanda, seria o planejamento da execução do planejamento universitário (Professor D).

De modo geral, há uma concordância entre os estudantes e professores do curso, quando apontam as causas dos problemas que dificultam que as disciplinas não relacionem seus conteúdos com o ensino da geografia escolar. A diferença encontra-se na tônica ou importância dada a cada fator elencado. Além disso, os docentes apresentaram outros quesitos relevantes, como a qualificação dos professores, a sobrecarga de trabalho e as exigências dos órgãos de controle e pesquisa, ao estabelecerem diretrizes que não condizem com a realidade da universidade. Diante deste contexto, e reconhecendo a problemática levantada, compreende-se que a solução do mesmo esteja no diálogo entre a comunidade acadêmica, delimitando a gênese do mesmo e quais estratégias podem ser empreendidas por estudantes, professores e técnicos administrativos.

Na 18ª e última questão, se perguntou aos docentes quais aspectos os estudantes desconhecem ou não compreendem quando avaliam o curso de licenciatura em geografia. Avaliou-se necessário a inclusão desta questão à entrevista por considerar que a compreensão dos alunos sobre o curso, apesar de importante, é parcial, pois se limita às experiências adquiridas durante a graduação. Assim, as respostas dos professores podem trazer evidências sobre a percepção dos mesmos sobre os discentes, e mostrar aspectos relevantes que influenciam nas características do curso de licenciatura.

Dentre os 15 entrevistados, 3 pontuaram algum fato no qual os discentes não conheçam sobre o curso. O Professor A citou que os estudantes não compreendem os créditos da PCC. Segundo ele, “*tentamos fazer um esforço, mas é complicado para os próprios professores que não tem isso claro*”. Já os professores E e K afirmaram que os estudantes não entendem as dificuldades oriundas do aumento do sistema universitário (pós-graduação), sem um crescimento da infraestrutura e estruturas de apoio. No comparativo feito pelo Professor E, há a seguinte assertiva:

Às vezes eu comparo, minha orientadora do mestrado, na década de 70 e 80 você tinha dois cursos de pós-graduação no Brasil, você tinha duas revistas geográficas. Então ela não passava dias e dias dando pareceres pra revistas, ela não passava dias e dias participando de bancas aqui e ali. (...) Então naquela época, a minha orientadora era muita mais professora e pesquisadora, do que a maioria de nós é hoje.

Ela tinha dois, três orientandos. Hoje cada um tem 10 ou 12. (...) Aí você se pergunta, cadê a união ensino e pesquisa, você não consegue. Então eu acho que tem essa coisa da escala que está fora da gente, que tem a ver com o crescimento do sistema universitário, que chega aqui e a gente fica de mãos atadas. Você tenta, você resiste, aqui e ali (Professor E).

Do mesmo modo, o Professor K destaca os problemas enfrentados para dar uma “boa aula”.

Eu acho que eles [alunos] não conhecem a ocupação dos professores. Eles não conhecem as múltiplas facetas de ser professor numa universidade. E não conhecem também os entraves que a gente têm, às vezes, pra conseguir dar uma boa aula. Entraves aqui dentro da instituição, de ordem logística. Pra gente conseguir um ônibus, hoje, e sair como a gente fez é muito difícil. Pra você ter recurso pra pagar uma estadia no hotel pra vocês, por exemplo, um hotel bacana, decente é muito difícil. Ou mesmo pra você ter um equipamento funcionando na sala de aula, você tem que correr atrás do cabo que faltou, porque você não tem a estrutura de um funcionário (Professor K).

Os demais professores fizeram colocações que se relacionavam a conduta dos estudantes durante o curso e a sua postura perante as dificuldades enfrentadas pela licenciatura. Para o Professor H, por exemplo, o desconhecimento dos discentes está ligado a forma como os mesmos foram ensinados durante o curso, que na sua interpretação é mais teórico e menos prático. Para ele, “*falta uma identificação do problema da prática. Isso tem que ser dado pelo professor, pelo curso de uma maneira geral à formação do licenciado*”. Da mesma forma, os Professores N e F creditam a falta de entendimento dos estudantes a sua formação. Segundo o Professor N, “*o que faltam aos alunos é saber: sem uma formação concreta que os tornem professores e pesquisadores é que farão a diferença no ambiente onde estiverem trabalhando*”. Já para o professor F

a principal dificuldade está no fato de que, no mundo em que nós vivemos atualmente, o pensamento filosófico mais avançado [materialismo histórico] ficou muito subordinado em razão das crises históricas, da derrota do socialismo. Eu acho que isso trouxe um grau de confusão muito forte para os professores e para a universidade e conseqüentemente para os alunos. Então eles demoram muito pra entender e, as vezes, nem entendem porque eles são, nessa luta de ideias, são bombardeados por diferentes concepções e muitas vezes antagônicas, e eles não conseguem selecionar bem. Então diria que a maior dificuldade é essa (Professor F).

Os Professores D e J acreditam que os discentes ainda não possuem maturidade suficiente para fazer uma avaliação, pois há certa desinformação em relação ao curso de geografia e a profissão, seja como licenciado ou como geógrafo. Na interpretação do Professor D isto está vinculado à questão vocacional dos estudantes que, por descontentamento, acabam abandonando o curso ou concluindo-o sem o devido esforço e conhecimento necessários, para tornarem-se bons profissionais. No depoimento do Professor D, o mesmo afirma que

(...) muita gente está desistindo do curso porque descobriu que não era isso que queria. Isso vem lá de fora, a pessoa tem que decidir o seu futuro, nos quatro anos da faculdade e nos outros anos que virão depois da formatura. E aí há um desencanto, primeiro com a qualidade da universidade, que não é um mar de rosas (...). A própria universidade ela já é deficiente, infraestrutura, espaço, pessoas, recursos e tudo mais. Isso é desanimador. Segundo que os jovens chegam aqui e não tem plena certeza de que vão fazer geografia. Isto é um aspecto da escolha da carreira do geógrafo, dentro da geografia escolher a licenciatura e o bacharelado. (...) Mas eu acho que há desinformação e falta de maturidade, são os dois fatores que levam os alunos a desencantar. Eles não foram devidamente informados, nem ao longo do curso e nem antes de fazer o vestibular. (...) Mas assim,

de certa maneira eu acho que os alunos não estão preparados para avaliar, então a universidade deveria informar melhor sobre a profissão, sobre as perspectivas e se preocupar com isso. A gente tem que abrir os portões da universidade e não só para sair os egressos, mas também entrar a informação que a sociedade ta querendo dos nossos egressos. A universidade não pode ser uma ilha e ela ainda atua como uma ilha (Professor D).

Esta mesma análise é realizada pelo Professor J, ao fazer a seguinte consideração:

Talvez por conta de como lhes seja apresentado o curso de geografia e as possibilidades que esse curso pode lhe oferecer, em termos de campo de trabalho. Então, ao entrarem como graduandos, eles vem imaturos. (...) O que talvez devesse era é essa necessidade da sensibilização que o aluno deveria ter, em termos dos campos de trabalho. E que ele pudesse valorizar a geografia na possibilidade de que, qualquer habilitação que ele fizesse, ele estava sendo um bom geógrafo. Ele estava tendo um papel ativo, de cidadão, geógrafo e com um domínio científico que a ciência deve ter, para entender o que o mundo é hoje. (...) Mas de modo geral, acho que falta sim esse conhecimento do que é a própria geografia e muito menos ainda do que é a licenciatura. E aí como eles veem na sociedade toda essa esculhambação que tem aí, essa bagunça, em termos do trabalho do professor, agressão e desvalorização, muitos já tem aversão (Professor J).

Já os Professores B, M e O compartilham da mesma ideia, considerando que os estudantes avaliam negativamente a licenciatura, por não conhecerem as características e os desafios de ser professor, e que esta habilidade se adquire apenas pela experiência em sala de aula. Nos depoimentos abaixo é possível reconhecer a visão destes docentes, frente ao tema:

Por que ele tem que estar na sala de aula pra avaliar. Se ele esta na sala de aula ele consegue fazer um resgate. Ele como professor, ai eu aceito. (...) A crítica só é palpável com tem esta experiência de fora, e a mesma coisa se aplica aos alunos do bacharel, que tem uma resposta do mercado de trabalho (Professor B).

Outra coisa é a ilusão de que uma graduação nos dará tudo que precisamos para exercer o ofício. Isso não existe. O curso nos dá uma base teórica (na maioria das vezes) e a prática só adquirimos com o tempo. Por mais que haja um ou dois anos de estágios, ele sempre será estágio. Só nos transformaremos em professores ao longo dos anos e essa é uma profissão a ser construída individualmente. Portanto, esse é mais um equívoco dos alunos. Assim como outras profissões que têm na universidade seus cursos de graduação, só se transforma em profissional aquele que exerce a profissão (Professor O).

Que ser professor é uma profissão, que é uma forma de militância política que é um jeito de deixar uma marca no mundo. Para isto é necessária uma atitude ativa. Para ser professor não é possível apenas adquirir algumas técnicas. O trabalho do professor não é repetitivo, é criativo. Não se nasce professor, ensinar exige experiência e experimentação. Talvez devêssemos deixar isto bem claro para nossos alunos. Aqueles que gostariam de realizar um trabalho previsível, com protocolos e horários bem definidos para começar e terminar, não devem optar pela carreira de professor. Ser professor é como ser músico, artista. É um trabalho criativo que não se mede pelo tempo de expediente, é um trabalho que dorme e acorda contigo e que sai de férias junto contigo (Professor M).

Por fim, o Professor C relata descreve, de maneira incisiva, as condições nas quais se realizam a formação do professor de geografia na UFSC, apontando as dificuldades dos professores do departamento e, a postura dos estudantes. Segundo ele:

A não participação deles é uma coisa. Um certo jogo de interesses, alguns alunos se aproximam de determinados professores pra galgar posições. Eu acho que boa parte dos alunos, entre 60 e 70%, é trabalhador meu amigo! Ele chega aqui cansado. Eu dou aula que quando chega, por exemplo, 21:00hs, o cara está quase morrendo. (...). Então eles ficam assim né, e tu vais exigir o quê? Então eles não compreendem que tem uma certa coisa que é o seguinte, há um pacto meio da mediocridade, há um pacto de interesses, há um certo desinteresse também pela maioria, que não conhecem a realidade do curso, não conhecem os professores, não participam. (...) Então como eles não conseguem visualizar tudo que faz parte desse universo acadêmico, do departamento aqui vamos dizer, fica nisso (Professor C).

Uma colocação feita por alguns professores, e que não estava referenciado no roteiro de entrevista, suscitou quais seriam as perspectivas para o curso de licenciatura em geografia da UFSC. Novamente não houve um consenso entre os docentes. Num primeiro momento, foi ressaltada que a ideia de separação dos cursos de bacharelado e licenciatura em geografia não seja a melhor alternativa. Para o Professor C, *“não haveria uma mudança substancial, pois seriam dois cursos diferentes, mas o corpo docente seria o mesmo, a dar aula no bacharelado e também na licenciatura”*. Igualmente, o Professor A afirma *“que o caminho para a licenciatura tomar terreno não é separar, mas sim ter o acúmulo dos conteúdos e na capacidade de transmissão da docência. Essa separação pode ser desigual”*.

O Professor E não vê perspectivas de mudanças para geografia, mas crê num fortalecimento dos cursos de Geologia e Oceanografia. Diferentemente, o Professor H sinaliza uma possibilidade de melhoria no curso de licenciatura em geografia, desde que a formação esteja condicionada a uma busca pela interação entre a geografia física e humana, levando-a para a sala de aula. Para ele, *“essa interação nasce na universidade”*, e que a falta da mesma é um dos motivos que geram os problemas da licenciatura.

Já o Professor K atenta que o curso de geografia está inserido num contexto de crescimento disforme da universidade, e que a melhoria da licenciatura seja possível através da mudança nas relações

dos cursos com o Centro de Filosofia e Ciências Humanas, no qual a Geografia é subordinado. Nas palavras do mesmo:

A perspectiva, de crescer, em espaço físico vai ser muito limitada, tem um prédio novo que esta saindo aí, com um perfil que a Petrobras impôs que é o perfil de pesquisa, não é um perfil de ensino. A política voltada ao ensino tem que ser mais reforçada por parte da administração central (reitoria) que é quem detêm os espaços na universidade, e depois os diretores de centro. A relação entre o departamento e o professor não é o ponto mais fraco, mas sim a relação dos cursos com o centro, porque os cursos são do centro e não do departamento. A direção do centro é capenga em recursos. Ela é muito solicitada, é uma quantidade imensa de alunos, é o centro com maior número de alunos. E nós não recebemos equitativamente pelo número de alunos que nós temos os recursos que são distribuídos pela UFSC (Professor K).

Por fim, os Professores D e J consideram necessária uma avaliação abrangente sobre o curso de geografia, discutindo seu PPP e incorporando uma autocrítica permanente que reflita as demandas dos estudantes e as necessidades das escolas. Nessa perspectiva, o Professor D expõe sua concepção frente a este tema:

De imediato eu acho que a gente tem que fazer uma avaliação séria sobre o curso de geografia. O curso de geografia é um curso antigo, acomodado em termos de conteúdo, de didática e perspectivas do curso. Então, eu acho que a reforma curricular que foi feita em 2007, ela foi apenas um pequeno passo, no sentido de melhorar e atualizar o curso (...). A gente tem que voltar a rediscutir uma série de coisas nesse curso, no nosso papel, no nosso dia-dia, nossa relação com o aluno e com a sociedade. Não adianta nós inventarmos um curso aqui em laboratório e queira que o produto desse laboratório seja inserido a força na universidade, porque a ponta da agulha sempre vai entortar e a sociedade

sempre vai rejeitar o profissional que nós queremos que ela seja obrigada a aceitar. E aí é a agulha que vai sofrer e a agulha é o aluno. Repensar o todo, não só uma alteração curricular. Quando a gente tem reuniões do colegiado do curso a gente sempre fala sobre isso, mas nunca fez, ainda não foi dado o primeiro passo (Professor D).

De outro modo, o Professor J agrega a discussão atentando-se ao PPP e a um possível processo de desvalorização do curso de geografia. Segundo ele:

Acho que nós estamos passando por uma fase, um tanto difícil aqui internamente, por conta de como tem si dado a viabilização (...) do atual projeto político pedagógico. Eu acho que o atual PPP esta meio que um Frankenstein. E claro que não é só culpa dos professores, é todo um conjunto de motivações, da sociedade, da própria universidade. A própria forma da gestão da universidade, dos departamentos. Esses departamentos que estão cada vez mais de desdobrando, se esfacelando com os novos cursos, que são importantes, mas que parecem que atendem mais a demanda de mercado e a geografia parecer ter se desvalorizado. Eu acho que é preciso, no caso nosso aqui da federal, não que ele se desvalorizou por completo, mas ele tem perdas que poderá continuar tendo perdas se não se fizer uma autocrítica séria. (...) Então eu acho que esta questão da autocrítica e da avaliação permanente pode ser saudável. Mas a autocrítica do curso no sentido colaborativo e cooperativo e não no sentido, que muitas vezes me passou a sensação de competitividade (Professor J).

Diante dos apontamentos realizados percebe-se que grande parte dos professores desconsideram as críticas advindas dos discentes, por considerar que os mesmos ainda não tem compreensão suficiente para entender todo o processo em que se realiza a sua formação. Além disso, as perspectivas dos docentes para o curso demonstram a urgente necessidade de repensá-lo, não apenas na licenciatura, mas também no bacharelado. Há um consenso dos professores, ao compreender que algo

deva ser feito pela melhoria da licenciatura. Todavia, estabelecer quais seriam estas possibilidades de mudança é um desafio, diante dos problemas já relatados. Esta preocupação sobre a formação dos estudantes é inegável e cada docente tem muito a contribuir neste debate.

7 CONCLUSÕES

A fundamentação teórica do estudo empreendido até aqui possibilitou delimitar um quadro da situação do sistema de ensino brasileiro e, em especial das universidades públicas federais. De modo geral, os apontamentos de Cacete (2011), Camargo e Cacete (2011) e Figueiredo (2005) ajudaram a traçar um histórico que se inicia com a Reforma Francisco Campos em 1931, e a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras. Nos anos de 1960, se constata um aumento exponencial de universidades federais, orientadas sob a égide da ditadura militar e seu projeto nacional desenvolvimentista. Além disso, se estabelecem as diretrizes para a formação de professores e a distinção da licenciatura e do bacharelado. Dando continuidade, os anos de 1970 e 1980 foram marcados por uma política de reorganização do ensino superior.

De outro modo, na década de 1990 apresenta-se o declínio desse sistema, o sucateamento e o abandono dos investimentos no ensino superior público. Tal situação foi resultado da investida neoliberal implementada no Brasil que, durante este período, reduziu drasticamente os recursos destinados à saúde, educação, segurança, dentre outros. É nesse cenário que é aprovada pelo Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, em pleno governo de Fernando Henrique Cardoso, que teve seu mandato entre 1995 e 2003. A configuração da LDB influenciou diretamente no tipo de educação a ser conduzida nos anos posteriores e conseqüentemente na filosofia almejada para as universidades e a formação de professores. Esta lógica de abandono se finda, a partir de 2003, com a eleição e posse de Luiz Inácio Lula da Silva. O desenvolvimento econômico e social atingido nos últimos 12 anos suscitou e incentivou o crescimento do sistema de ensino superior, que aumentou consideravelmente a quantidade de universidades federais no Brasil, mas também o crescimento de instituições particulares.

Todavia, ainda que os investimentos em infraestrutura e pessoal tenham aumentado, o projeto deste desenvolvimento continuou orientado sobre uma perspectiva neoliberal, da lógica do mercado, induzindo as universidades através do MEC, CAPES, CNPQ, a um modelo que muitas vezes, não conseguiu superar os problemas do passado, como o ensino tecnicista e etapista assinalado por Freitas (1992) e Mendonça (2013), que segue o modelo 3+1. Desta forma, não se avançou na discussão e implementação de um novo projeto de ensino

e de formação de professores, mais próximo à sociedade e a resolução de seus problemas.

Esta representatividade do ensino superior, também se alinha aos propósitos da geografia enquanto ciência, e seus usos ao longo do tempo. Ao identificar a epistemologia geográfica, mostrada por Faria (2012), se compreende que cada período denominado como Geografia Tradicional, Teorético Quantitativo, Crítico e Cultural ou Fenomenológico, na verdade, representam diferentes “*módus operandi*, espectros”, no qual a geografia assume métodos filosóficos distintos que identificam, analisam e compreendem a realidade de várias formas. Porém, vale ressaltar que esta intencionalidade e multiplicidade se nutre e desenvolve através das demandas advindas da sociedade, em determinada conjuntura econômica, social, política e cultural.

Refletir como, cronologicamente, a universidade e a geografia chegaram até este presente é instituir uma visão totalizadora e relacional do problema estudado (a formação do professor de geografia) abrindo pressupostos para uma análise mais justa das condições em que o mesmo se processa.

Na atualidade, cabe perguntar qual ou quais seriam a utilidade e a importância da geografia e, diante desta resposta, objetivar suas diretrizes para o ensino fundamental e médio e, conseqüentemente, para a formação dos professores de geografia, pois é esta compreensão da geografia no presente que orienta a atuação do professorado e a identificação de suas competências. Diante desta perspectiva é que Kaercher (2004), Cachimbo (2002), Cavalcanti (2006) e Ávila e Araujo Junior (2009) ressaltam a importância do ensino de geografia através da utilização de seu método científico na resolução dos problemas, sendo este percebido cognitivamente pelo aluno através da observação, reflexão e análise crítica de seu espaço de vivência. Nesse contexto, a função do professor seria a de mediar e orientar o processo de ensino aprendizagem (AZAMBUJA, 2010), (CAVALCANTI, 2008).

Todavia, esta visão não coaduna com a concepção apresentada pela maioria dos professores entrevistados. Os docentes, ao elencar a busca pela cidadania como objetivo e importância do ensino da geografia, apontam um elemento salutar, mas generalizante quando se perseguem objetivos mais claros ao ensino da geografia, diante da complexidade desta problemática. Além disso, ao eleger as competências necessárias a um professor de geografia, novamente os professores enfatizam a necessidade de uma base teórica consistente, um

bom relacionamento com os estudantes e “espelhar-se” em outros docentes que servem de exemplo na profissão.

Ao concluir esta pesquisa, retorna-se ao seu objetivo geral que era analisar qual a concepção do curso de licenciatura em geografia da UFSC, para a formação do professor de geografia. Os depoimentos dos estudantes e professores demonstraram as características do curso, seus pontos positivos e negativos. Porém, ao analisar o curso de forma mais ampla (universidade, estudantes e professores) verifica-se que não há uma unidade no discurso sobre a formação do professor de geografia. Assim, não há uma concepção a ser definida ou caracterizada, no seu conjunto. No seu percurso, a licenciatura foi “acontecendo”, embalada sobre a conjuntura da universidade, do bacharelado, das orientações do MEC, mas ela nunca se formou sobre uma identidade própria. Como Mendonça (2013) salienta, existem sim iniciativas individuais, por parte de alguns professores, mas estas não podem ser caracterizadas como a concepção do curso, visto que o sentido que sugere a palavra “curso” denota o envolvimento do corpo discente e docente junto à questão.

Todavia, o que se reconhece é a multiplicidade de concepções entre os docentes. Cada um possui uma forma singular de compreender a geografia, o seu ensino no âmbito acadêmico e escolar e a formação do seu professorado. Isto remete assumir que diferentes concepções filosóficas e pedagógicas se fazem presentes durante a formação do professor de geografia na UFSC. Este fato, em certa medida, pode ser considerado algo natural, visto que cada pessoa possui uma trajetória pessoal e acadêmica, que o distingue dos demais. Porém, o que se questiona é a inexistência de um projeto de ensino e aprendizagem acadêmico, que oriente o processo de formação dos futuros professores. Tarefa esta, que só será possível discutindo, reconhecendo e valorizando essas diferentes concepções, balizando objetivos mais claros à licenciatura e condizentes a realidade dos estudantes e professores do curso.

A riqueza das respostas dos docentes demonstrou uma forte correspondência destes com as disciplinas e conteúdos aos quais ministram. Contudo, esta multiplicidade também denota uma falta de unidade, na medida em que não se reconhece uma coesão nos discursos, apontando didática e pedagogicamente como, por exemplo, a relação entre a teoria e prática possa ser estabelecida. Acredita-se que esta não seja uma tarefa fácil, pois demanda acima de tudo discussão, reflexão e consenso sobre os caminhos que o curso de licenciatura em geografia queira percorrer.

Diante do que foi abordado até o presente momento vale-se questionar: afinal o que se busca com tudo isso? Quando se relacionam temas como a universidade, a geografia, o ensino da geografia e as competências necessárias ao exercício da docência, na verdade, trava-se uma proposta de debate, reflexão e consenso, que delimite um denominador comum aos objetivos pretendidos. Quando se analisa o relato dos docentes entrevistados, o que se verifica é justamente esta falta de discussão.

Na balança em que pendem a teoria e a prática, a primeira normalmente acaba ganhando. Porém, o que se percebe sobre os docentes não é um menosprezo pela prática, mas sim desconhecimento. Assim, como não se criam oportunidades de reflexão, o corpo docente acaba condicionado, diante dos seus afazeres diários, a este modelo estrutural e organizacional acadêmico, que ainda não conseguiu assimilar a importância da licenciatura e da prática educativa. A prática não é complementar a teoria, elas são uma só, no processo de ensino aprendizagem.

A avaliação feita pelos estudantes do curso de licenciatura em geografia da UFSC indicou aspectos positivos e negativos sobre o mesmo, exaltando a qualificação profissional dos professores, mas também apontando as dificuldades enfrentadas ao longo de sua formação. Nesse quesito, cabe atenção especial às observações feitas sobre a Prática como Componente Curricular, visto que 53% dos discentes afirmam que ela não cumpriu com sua finalidade. A PCC é o resultado efetivo de que determinações de instâncias superiores ao curso não surtirão efetivo, se não houver um prévio conhecimento e conscientização do corpo docente sobre a licenciatura, definindo internamente suas demandas e reconhecendo seus limites e possibilidades de atuação.

Diante deste cenário, a busca de soluções e possibilidades de mudança se fazem, primeiramente, pelo reconhecimento dos limites de atuação dos professores do curso, a postura dos estudantes relatada pelos próprios docentes, os entraves da instituição que estabelecem um modelo de ensino que não propicia o desenvolvimento da licenciatura sob uma concepção mais atualizada à realidade e o entendimento de que os atores que participam do processo formativo possuem concepções divergentes, e que estas devem ser respeitadas. Um exemplo foi o modo como os estudantes e professores qualificaram a universidade, o papel do professor e o currículo do curso de licenciatura, como fatores da falta de articulação dos conteúdos com o ensino da geografia.

Portanto, para uma transformação efetiva, ainda que pequena, é necessário distinguir entre uma situação ideal e real de mudança. A condição ideal se encontra no embasamento teórico sobre o tema, que delimita a conjuntura perfeita para a formação do professor de geografia. Ela ainda pode ser encontrada na concepção individual de cada sujeito participante deste processo, que segundo seus pressupostos e suas experiências de vida acredita não só num modelo ideal de formação, mas que o mesmo seja passível de realização, desconsiderando outros elementos e atores que influenciam na formação do professor de geografia. Já a condição real de mudança é alicerçada no conhecimento das dificuldades que impedem tal desenvolvimento e, principalmente, na abertura do diálogo, que cria uma possibilidade de consenso entre os envolvidos.

De outro modo, também é possível identificar algumas semelhanças nas respostas dadas pelos professores e estudantes. Estes consensos surgem como um marco inicial, que possa balizar uma discussão em torno da formação do professor de geografia. O mais importante diz respeito ao objetivo almejado para o curso de licenciatura em geografia da UFSC. Ambos, em sua maioria, apontaram como principal objetivo compreender as características e transformações dos conceitos geográficos, para estruturá-los e utilizá-los nos vários conteúdos do ensino escolar. Tal compreensão coaduna com a concepção exposta por Cavalcanti (1998) e pelos PCNEM+, ao avaliar que os conceitos estruturadores dão identidade ao conhecimento geográfico. Além disso, ao elencar quais fatores poderiam melhorar a qualidade do curso, novamente, estudantes e professores, identificaram em primeiro lugar a inclusão de atividades voltadas as práticas de ensino em geografia, em todas as disciplinas do curso.

Nessa conjuntura, outro mecanismo ou estratégia de mudança também se faz pela atualização do PPP do curso de geografia. Este foi, inclusive, o relato dos Professores D e J, ao afirmarem que o documento foi redigido sob as orientações do MEC, de forma rápida e sem a devida discussão. Assim, para os docentes, o mesmo não atende as necessidades do curso e precisa de uma avaliação urgente e constante. Tal condição foi mostrada também por Mendonça (2013), ao salientar que o PPP foi feito de forma objetiva, não sendo possível perceber seu processo de estruturação e a dinâmica que orientou a proposta.

Num primeiro momento, uma visão rápida sobre a situação poderia indicar que o PPP deva ser atualizado, sobre esses preceitos: mais participativo, dinâmico e comprometido. Todavia, a análise feita

até o presente momento demonstra que os obstáculos não serão facilmente superados, haja vista as características do curso já mencionadas, os limites e divergências apresentados. A atualização do PPP não pode tornar-se um fim em si mesmo. Antes dessa possibilidade de modificação, deve haver a compreensão, conscientização e reflexão dos docentes e discentes sobre o tema. Este processo de debate se tornará consequente para a atualização do PPP, e não o inverso. Caso contrário, o documento estará fadado a se caracterizar da mesma forma que é hoje.

Portanto, precedente ao PPP indicam-se aqui três temas de discussão junto ao curso, que são considerados primordiais aos anseios dos discentes e docentes. O primeiro quesito diz respeito ao baixo índice candidato/vaga no vestibular para o curso de geografia e, além disso, a desistência de muitos graduandos. Ou seja, há desinformação daqueles que ingressam na geografia (considerando-a sob uma perspectiva que não condiz com a realidade acadêmica e profissional) e daqueles que continuam cursando-o. Portanto, se faz necessário instruir e esclarecer aos discentes da geografia, suas habilitações no bacharelado e na licenciatura e seus campos de atuação profissional. Contudo, tal atividade requer certo grau de coesão entre os docentes, pois ao apresentar o curso e suas características, também se denota qual seja sua concepção. Dessa forma, esta empreitada requer, de antemão, a discussão entre os envolvidos.

O segundo fator aponta a relação entre a escola e a universidade, mais precisamente no reconhecimento, por parte da academia, das atividades que regem o dia-dia escolar do professor de geografia, mostrando não só o modo como ele se relaciona com a comunidade escolar, mas também como constrói seu processo de ensino-aprendizagem com os alunos. Esta intervenção também foi demonstrada no estudo de Mendonça (2013).

O terceiro, e último quesito, sugere a urgente necessidade de diálogo sobre a licenciatura, entre os docentes do curso, pois não poderá se delimitar uma concepção para a formação docente, sem o mesmo. Alguns professores entrevistados relataram as inúmeras tentativas de organização de um debate sobre o tema, mas estas iniciativas acabaram não sendo tão exitosas devido aos compromissos dos professores. Além disso, outro mecanismo possível se faz presente no Núcleo Docente

Estruturante (NDE)⁹, tornando-se uma instância capaz de organizar e viabilizar este debate. Contudo, compreende-se que a discussão sobre a formação docente deva ser orientada sobre os preceitos e condições expostas neste estudo, reconhecendo que o modo como a formação docente vem sendo feita esta direta e intrinsecamente ligada a trajetória histórica da universidade. Desse modo, ainda que possam parecer individuais e subjetivas, as opiniões dos professores foram formuladas ao longo de suas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais. Portanto, acredita-se na prevalência do respeito e empatia nas discussões que envolvam a licenciatura. Talvez, esta postura possa parecer impossível de ser realizada, mas quando se objetiva uma proposta de melhoria da formação almejando uma situação real e não ideal de mudança, abrem-se outras perspectivas ao debate e um diálogo mais sadio sobre o tema.

Todavia, compreende-se que seja muito fácil elencar meios de se melhorar a formação docente sem, necessariamente, estabelecer como isto seria feito. As propostas de debate mostradas anteriormente foram inseridas porque apareceram constantemente nos discursos de estudantes e professores e, portanto, servem de importante subsídio a discussão da formação docente.

Ao avaliar qual proposta de trabalho melhor se identifica à relação entre teoria e prática no ensino da geografia, lembram-se novamente as considerações de Mendonça (2013), Cavalcanti (2006), Freitas (1992) e Ferretti (2012). Acredita-se que as concepções dos três primeiros autores enquadram-se numa situação ideal de mudança, articulando a formação acadêmica à realidade profissional, por meio do trabalho. Porém, a compreensão de Ferretti (2012) sobre o professor pesquisador torna-se mais real e viável, pois alinha-se a uma possibilidade de mudança e atenção a licenciatura e, do mesmo modo, vai ao encontro do modelo de ensino gestado pelo MEC, CAPES e CNPQ, utilizando-se dos mesmos mecanismos de produção do conhecimento da universidade. Isto abre espaço para a reflexão da

⁹ A deliberação sobre a criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) em cada Curso de Graduação da UFSC foi instituída através da portaria nº 233, de 25 de agosto de 2010, e designa a responsabilidade sobre a formulação, implementação, avaliação e pelo desenvolvimento do respectivo projeto pedagógico. O NDE tem caráter consultivo, propositivo e executivo em matéria acadêmica, sendo composto por docentes indicados pelo Colegiado de cada Curso de Graduação.

academia sobre a licenciatura e seu desenvolvimento. Vale ressaltar aqui, que não se julga o mérito dos autores ou mesmo os argumentos e fundamentos que legitimam suas opiniões sobre o tema. O que se faz necessariamente é esta adequação do ideal para o real, do perfeito ao viável. Além disso, a mediação entre a teoria e a prática poderia ocorrer através da ampliação do Estágio de Licenciatura em Geografia, já na 5ª e 6ª fase do curso. Este foi, inclusive, um dos fatores apontados para a melhoria do curso para 16% dos discentes e 13% dos docentes.

É necessário que o curso de geografia traga para si a responsabilidade pela licenciatura, visto que as disciplinas específicas ao ensino são, em sua maioria, ofertadas por outros departamentos. Desta forma, acabam tornando-se desconexas ao propósito e as especificidades do ensino da geografia. Afinal, quem poderia entender melhor de geografia e contribuir para a sua discussão e prática, do que um habilitado em geografia ou nas ciências pertinentes ao seu campo de estudo? Trazer para si tal responsabilidade é valorizar a episteme e a ontologia geográfica de cada professor do curso. Diante deste argumento, acredita-se que, neste momento, a possibilidade de separação entre o bacharelado e a licenciatura em dois cursos distintos não traria mudanças significativas à formação do professor.

Apesar dos professores de ensino superior se defrontarem neste paradigma entre aquilo que se faz na escola e na universidade, entende-se que a busca desta aproximação deva existir, respeitando seus limites enquanto docentes de uma instituição de ensino, pesquisa e extensão que lhe exige atribuições e competências, muitas vezes, difíceis de serem realizadas, pois o sistema de ensino superior lhe condiciona outra lógica, que não valoriza e estimula o relacionamento entre a teoria à prática de ensino. Há diferentes instâncias dentro da universidade e o professor deve, ao seu modo, lidar com cada uma delas.

O modelo etapista, assinalado por Freitas (1992) não recai diretamente sobre os docentes, mas sim ao modelo que foi instituído ao ensino superior. Com tal afirmativa, se pode dizer que o papel do professor de geografia esteja limitado, diante das instâncias superiores que regem o seu trabalho. Todavia, essas adversidades devem ser combatidas, em conjunto e a longo prazo. O que, de certo modo, não exime a responsabilidade dos docentes, a curto prazo, em encarar o modo de se fazer a licenciatura, visto que sua importância, proximidade e relevância no processo educativo de formação é inegável.

Há um distanciamento entre a universidade e a escola, isto é fato. Contudo, esse distanciamento da escola não se dá apenas na

relação com a academia. Assim como observaram Ávila e Araujo Junior (2009), a escola ainda não incorporou e assimilou as transformações ocorridas em nossa sociedade. Portanto, encontra-se estagnada ou em retrocesso, quando se almejam objetivos mais claros e representativos aos estudantes, seu aprendizado e sua capacidade de interpretação da realidade. De outro modo, na universidade ocorre o contrário. Ela é o reflexo mais rápido e tangível destas transformações, recebendo e produzindo conhecimento atualizado. Tal fato demonstra que a busca desta interação deva partir da universidade. Ela é capaz de influenciar, mais rapidamente as mudanças necessárias ao ensino, pois suas ações legitimam seu status perante a sociedade e estabelecem um critério de qualidade.

Apesar de alguns professores considerarem uma perspectiva não muito promissora ao curso de licenciatura em geografia, acredita-se numa possibilidade de mudança. Crê-se que a análise feita nesta pesquisa venha a suscitar justamente isto. É imperativa a necessidade de diálogo entre os docentes e discentes do curso, e esta pode ser marcada como a tônica que regiu boa parte das conclusões deste estudo. Um novo contexto, uma nova abordagem mais atualizada para a formação do professor de geografia não pode ser descartada e motivos para isso não falta. Vale lembrar que 79% dos estudantes desta pesquisa pretendem, apesar das dificuldades, seguir a carreira docente. O que os move para este ideal se conjuga ao ato de repensar o ensino e a formação do seu professorado. Enquanto houver pessoas envolvidas e esperançosas, sempre haverá uma perspectiva de melhora. Já não é mais possível ignorar a licenciatura. É chegada a hora de sentar e conversar a respeito.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida ajudou a levantar alguns temas sobre a formação do professor de geografia na UFSC: as características e transformações das universidades federais; a importância e os propósitos da geografia para o ensino e a sociedade; uma nova mediação no processo de formação docente, baseado na relação entre teoria e prática através da proposta do aluno pesquisador; o olhar dos estudantes sobre seu processo formativo e; a análise dos docentes sobre o curso, apontando seus limites, possibilidades ao desenvolvimento da licenciatura sobre uma perspectiva mais atualizada. Tais elementos estabelecem uma relação dialética e ajudaram a compor uma visão totalizadora sobre o problema.

Os objetivos propostos orientaram o andamento deste estudo. Todavia é necessário assumir os limites da pesquisa, seja pelo tempo necessário para a conclusão do mesmo e a prévia disponibilidade dos discentes e docentes para participarem. Ainda assim, avaliam-se satisfatoriamente os resultados alcançados, pois destacam a formação do professor de geografia, abrindo pressupostos para o debate e a reflexão. Além disso, se reconhece e agradece o aceite dos estudantes e professores que participaram da pesquisa, sempre muito solícitos e abertos ao diálogo.

Ainda que não tenha sido possível delimitar claramente qual seja a concepção do Curso de Licenciatura em Geografia, para a formação do professor, acredita-se que muitas evidências foram reveladas. Muitas dessas discussões podem ser analisadas mais profundamente e servirem como tema para futuras pesquisas. Dentre elas se pode destacar o baixo índice candidato/vaga no vestibular e sua relação com a evasão de muitos estudantes do curso, os limites e possibilidades de atuação dos professores, e novas estratégias que propiciem o debate sobre a formação docente e a relação escola e universidade.

Ao final, vale ressaltar a necessidade de diálogo entre os professores do curso, bem como os estudantes. O debate gera a reflexão e oportuniza o envolvimento das pessoas. Apenas dessa forma se construirá uma concepção sobre a licenciatura. Porém, vale lembrar que a condução deste debate deva respeitar as opiniões dos envolvidos, tentando estabelecer um consenso que objetive uma condição real de mudança e desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Geografia da UFSC.

9 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese:** uma abordagem simples, prática e objetiva. São Paulo: Atlas, 2011.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1991.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia:** ciência da sociedade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. **As licenciaturas na atualidade: nova crise?** Curitiba: UFPR, 2013.

ÁVILA, Raquel P. R.; ARAUJO JUNIOR, Aloysio Marthins de. **O ensino de geografia:** indo além do senso comum. Porto Alegre: ENPEG, 2009.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **A geografia do Brasil na educação básica.** 2010. 206 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Departamento de Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93867/286044.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

BARROS, César Mangolin de, **Ensino superior e sociedade brasileira:** análise histórica e sociológica dos terminantes da expansão do ensino superior no Brasil (décadas de 1960/70).. 2007. 117 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/mangolin-ensino-superior-e-sociedade-brasileira-dissertacao-de-mestrado-2007.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BELTRAME, Ângela da Veiga, et al. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em geografia.** Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: < <http://geografia.paginas.ufsc.br/files/2012/03/PPP.pdf>>. Acesso em: 09/06/2014.

_____, Ângela da Veiga. **Curso de graduação em geografia.** Disponível em: <<http://geografia.ufsc.br/>>. Acesso em: 27/05/2014.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa.** 2. Ed. São Paulo: M. Fontes, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 36.658 de 24/12/1954:** autoriza o funcionamento dos cursos de Filosofia, Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germanicas da Faculdade Catarinense de Filosofia em Santa Catarina. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1954. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-36658-24-dezembro-1954-327846-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 27/05/2014.

_____. **Decreto nº 46.266 de 26/07/1959:** concede reconhecimento aos cursos que indica. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1959. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-46266-26-junho-1959-385440-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 27/05/2014.

_____. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961:** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11/08/1971:** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971.

_____. **Lei nº 9.394, de 20/12/1996:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Lei nº. 10.172 de 9/1/2001:** aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

_____. **Lei nº 12.014, de 06/08/2009:** altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL, SEMTEC/MEC. **PCN+ ensino médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2006.

CACETE, Núria Hanglei. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2609>>. Acesso em: 05/04/2013.

CACHIMBO, Herculano. **Geografia escolar:** orientação teórica e prática didática. Inforgeo, V.15. Lisboa: Colibri, 2002. Disponível em: <http://apego.pt/files/section44/1227091846_Inforgeo_15_p073a095.pdf>. Acesso em: 05/06/2013.

CAMARGO, Luis Fernando de Freitas; CACETE, Núria Hanglei. O professor de geografia no Brasil: algumas considerações sobre o processo histórico de formação. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 10^o ed. São Paulo: Papirus, 2006.

_____, Lana de Souza. **Geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas/SP: Papirus, 2008.

CNE. **Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002:** institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UFSC. **Resolução nº 017/CUn/97 de 30/09/1997:** Dispõe sobre o regulamentos dos Cursos de Graduação da UFSC. Florianópolis: UFSC, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas - apontamentos preliminares. **Revista GEOMAE**, v.1, n. 2. Campo Mourão/PR 2010. Disponível em: <http://www.nemo.uem.br/artigos/geografia_conceitos_e_paradigmas_fa_bio_costa_marcio_rocha.pdf>. Acesso em: 10/03/2014.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva Otero. **A geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim: Edelbra, 2012.

COUTO, Marcos Antônio Campos; ANTUNES, Charlles da França. **A formação do professor e a Relação Escola Básica-Universidade: Um Projeto de Educação**. São Paulo: Terra Livre, 1999.

FARIA, Ana Carolina Viana. O que é geografia? *In: Educação em Curso: Revista Eletrônica da Fundação Helena Antipoff*. V.1, N. 2. Ibitié/MG, FHA, 2012.

FERREIRA, Alessandra Aparecida; RODRIGUES, Simone Xavier Camilo; JESUS, José Novais de. **A importância da prática de ensino em geografia**. Quirinópolis: UEG, 2011.

FERRETTI, Orlando Ednei. A formação do professor de geografia na perspectiva integradora natureza e sociedade: conteúdo e estágio. **Revista Discente Expressões Geográficas**, nº 08, ano VIII, p. 113 - 134. Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.geograficas.cfh.ufsc.br/arquivo/ed08/Artigo_5_08ed.pdf. Acesso em: 15/06/2014.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG**, Ano VII, n. 2, Goiás, 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html>. Acesso em: 15/11/2014.

FOGAÇA, Jennifer. **A organização e a estrutura dos sistemas de ensino no Brasil**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/a-organizacao-estrutura-dos-sistemas-ensino-no-brasil.htm>>. Acesso em: 20/05/2014.

FONSECA, José Antonio de Oliveira; PINHEIRO, Josemare Pereira dos Santos; FONSECA, Patrícia Pereira Mota. **O papel das novas tecnologias no ensino da geografia**. São Cristovão/SE: EDUCON, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho & Água, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Revista Em Aberto**, ano 12, n.54, Brasília, 1992. Disponível em: <
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/801/720>>. Acesso em: 08/10/2014.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa atratividade da carreira docente no Brasil, 2010**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>. Acessado em: 20/07/2014.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, vol, 13 n, 37, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 25/03/2014.

_____, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação Sociedade**, v. 31, n. 113, Campinas, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 25/03/2014.

GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica.** 2005. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01052005-224221/>>. Acesso em: 04/04/2014.

_____, Nestor André. Práticas geográficas para ler pensar o mundo, entender e conversar com o outro e descobrir a si mesmo. REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org) *In: Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.* Artmed, Porto Alegre, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MENDONÇA, Sandra. **A geografia e a formação de seus professores:** o processo formativo dos professores para a educação básica. 2013. 300 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107258/319586.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> . Acesso em: 05/04/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 9/2001, de 18/01/2002:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

MOREIRA, Suely Aparecida Gomes; ULHÔA, Leonardo Moreira. Ensino em geografia: desafios à prática docente na atualidade. **Revista da Católica** v. 1, n. 2, Uberlândia, 2009. Disponível em: <

<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n2/06-GEOGRAFIA-01.pdf>>. Acesso em: 15/06/2014.

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de; MELO, Carina. **Metodologia da pesquisa científica: guia prático para a apresentação de trabalhos acadêmicos**. 2. ed. rev. e atual Florianópolis: Visual Books, 2006.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2004.

PATRÍCIO, Z. M. **O processo ético e estético de pesquisar: um movimento qualitativo transformando conhecimentos e a qualidade da vida individual coletiva**. Florianópolis: Núcleo de Estudos da Águas/UFSC/CNPQ, 2005.

PEREIRA, Francisco Lelos Faustino, ARAÚJO, Sergiano de Lima, HOLANDA, Virgínia Celia Cavalcante de. As novas formas de ensinar e aprender geografia: os jogos eletrônicos como ferramenta metodológica no ensino de geografia. **Geosaberes**, v. 2, n. 3. Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewFile/75/pdf32>>. Acesso em: 05/10/2014.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68 Minas Gerais, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>>. Acesso em: 10/03/2014.

PÉREZ, Francisco F. Garcia. La enseñanza de la geografía y sus posibilidades en el currículum. *In*: TONINI, I. M. et al (Orgs.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor**

reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTAL DA UFSC. **Currículo do Curso:** Geografia. Disponível em: <http://www.licenciaturas.ufsc.br/files/2013/05/CURRICULO_GEOGRAFIA_NOTURNO_20071.pdf>. Acesso em: 26/05/2014.

_____. **Curso de Graduação em Geografia.** Disponível em: <<http://geografia.ufsc.br/>>. Acesso em: 28/05/2014.

_____. **Centro de Filosofia e Ciências Humanas:** apresentação. Disponível em: <<http://www.portalfch.ufsc.br/apresentacao/>>. Acessado em: 27/05/2014.

RENEKER, Maxine H. A qualitative study of information seeking among members of academic community: methodological issues and problems. **Chicago:** The University Of Chicago, v. 63, n. 4., 1993.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In:* FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHEIBE, Leda. **Prática como componente curricular.** Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/eventos/e753f9dd037f703f5902b5827b03e699.pdf>>. Acesso em: 25/05/2014.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior do Brasil:** características, tendências de perspectivas. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 26/05/2014.

STEINHILBER, Jorge. **Licenciatura e/ou bacharelado:** opções de graduação para intervenção profissional. 2006. Disponível em: <http://fae.br/2009/arquivos/educacaofisica_licenciaturaoubacharelado.pdf>. Acesso em 27/05/2014.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.** São Paulo: Ática, 1998.

UFSC, Departamento de Geografia. **Matriz curricular do curso de geografia.** Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://geografia.ufsc.br/files/2012/03/GEOGRAFIA-curriculo-20071.pdf>> Acessado em: 04/09/2014.

VELLEI, Carolina. **Bacharelado ou licenciatura?** 2012. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/bacharelado-ou-licenciatura-697319.shtml>>. Acesso em: 27/05/2014.

VESENTINI, José William (Org). **O ensino de geografia no século XXI.** 3° ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VICENTE, Luiz Eduardo; PERÉZ FILHO, Archimedes. Abordagem sistêmica e geografia. **Geografia**, v.28, n. 3, Rio Claro, 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** v. 19. n. 73. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003>>. Acessado em: 23/05/2014.

WINCHESTER, Hilary P. M. Qualitative Research and its Place in Human Geography. *In*: I. HAY (Org.). **Qualitative Research Methods in Human Geography.** 2. ed. New York: Oxford University Press, 2005.

ZANELLA, Liane C. H.. **Metodologia da pesquisa.** SeaD/UFSC. Florianópolis, 2007.

APÊNDICE A – Questionário: Estudantes Estágio Supervisionado em Geografia I e II

Olá estudante!

Meu nome é Alan Fernandes dos Santos e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação de mestrado intitulada “*A Formação do professor de Geografia na UFSC: concepção sobre o processo formativo*”. Tenho como objetivo geral do meu estudo **analisar qual é a concepção do Curso de Licenciatura em Geografia da UFSC, para a formação do professor de geografia.**

Assim, o (a) convido a responder este questionário, avaliando a trajetória de toda sua formação para o exercício da licenciatura. Com base em suas respostas elaboraremos uma entrevista com os professores do curso, para refletir como a formação do professor de geografia vem sendo realizada na atualidade. Observo que seu nome e dados serão mantidos em sigilo.

Antes de responder o questionário, por favor, leia e assine o “Termo de Esclarecimento Livre e Consentido” em anexo, caso queira participar da referida pesquisa. Observo que seu nome e dados serão mantidos em sigilo.

Muito obrigado pela sua participação!
Att, Alan Fernandes dos Santos.

Caracterização do (a) participante

1. Nome:

2. Sexo: Masculino () Feminino ()

3.

4. Idade: _____

5. Telefone p/ contato: _____

6. E-mail p/ contato: _____

7. Você cursou o ensino fundamental e médio em:

Escola pública () Escola particular () Escola pública e particular ()

8. Qual a sua ocupação:

Apenas estudante () Bolsista () Professor(a) ()
Trabalhador de outro ramo ()

9. Caso você já trabalhe, por favor, informe sua renda bruta mensal:

Entre 1 e 2 salários mínimos () Entre 2 e 4 salários mínimos ()

Entre 4 e 6 salários mínimos () Acima de 6 salários mínimos ()

Questões sobre a pesquisa

10. Quais motivos o(a) levaram a escolher o curso de geografia da UFSC?

Por favor, enumere em ordem crescente de importância: iniciando 1 (**mais importante**) até 7 (**menos importante**).

Obs: Não é necessário preencher todas as opções.

- () Menor concorrência no vestibular.
- () Adequação do horário do curso (matutino ou noturno) à minha disponibilidade de estudo.
- () Qualidade do curso.
- () Identifiquei-me com a licenciatura.
- () Identifiquei-me com a profissão do geógrafo.
- () Identifiquei-me com a ciência geográfica como um todo.
- () Outro. Informe o motivo:

11. Em sua opinião, o principal objetivo do curso de licenciatura em geografia é possibilitar que o futuro profissional (docente):

- () Consiga ensinar e transmitir os conteúdos aprendidos na faculdade para o nível escolar (nível fundamental e médio), a chamada “transposição didática do conteúdo”.

() Compreenda as características e transformações dos conceitos geográficos (espaço geográfico, paisagem, escala, lugar, região, território, redes) para estruturá-los e utilizá-los nos vários conteúdos do ensino escolar (nível fundamental e médio).

() Tenha, ao longo do curso, várias experiências relacionadas a prática de ensino em geografia, dando-lhe base ao exercício da profissão docente.

() Tenha uma ótima base para o exercício da profissão docente através das disciplinas exclusivas da licenciatura: teoria educacional, psicologia, didática, metodologia do ensino de geografia e estágio curricular supervisionado em geografia.

() Outro. Descreva:

12. Como você avalia o nível do curso de licenciatura em geografia da UFSC?

- () Ótimo
- () Bom
- () Satisfatório
- () Ruim
- () Péssimo

13. (Por favor, preencha o campo) Na sua avaliação, entre _____ das disciplinas do curso de licenciatura em geografia relacionam ou articulam seus conteúdos com a formação do professor e/ou o ensino da geografia, para a educação básica (nível médio e fundamental).

- () 0% e 25%
- () 25% e 50%
- () 50% e 75%
- () 75% e 100%

14. A Prática como Componente Curricular (PCC) está incluída em algumas disciplinas do curso e são voltadas à formação do futuro professor. Na sua avaliação a PCC cumpriu com essa finalidade?

- () Totalmente
 () Parcialmente
 () Não cumpriu com esta finalidade

Justifique sua resposta:

15. Em sua opinião, as disciplinas relacionam ou articulam seus conteúdos com o ensino da geografia ou com a formação do professor?

- () Sim () Não

14. a. (Apenas pra quem respondeu “SIM” a questão 14)

As disciplinas que relacionam ou articulam seus conteúdos o fazem através de (a):

Por favor, enumere em ordem crescente de importância: iniciando 1 (**mais importante**) até 5 (**menos importante**).

Obs: Não é necessário preencher todas as opções.

- () Atividades: produções textuais, seminários, outros.
 () Saídas de campo.
 () Postura do professor em sala de aula.
 () Prática como Componente Curricular – PCC – inclusa na disciplina.
 () Outro. Descreva:

14.b. (Apenas pra quem respondeu “NÃO” a questão 14)

Na sua avaliação, quais motivos levam as disciplinas a não articularem seus conteúdos com o ensino de geografia e a formação do professor?

Por favor, enumere em ordem crescente de importância: iniciando 1 (**mais importante**) até 5 (**menos importante**). **Obs:** Não é necessário preencher todas as opções.

- () O currículo do curso
 () O papel do professor
 () A postura dos alunos
 () A forma como a universidade lida com a licenciatura
 () Outro. Descreva:

16. Na sua avaliação, quais fatores poderiam melhorar a qualidade do curso de licenciatura em geografia da UFSC?

Por favor, enumere em ordem crescente de importância: iniciando 1 (**mais importante**) até 8 (**menos importante**).

Obs: Não é necessário preencher todas as opções.

- Mudança dos conteúdos ministrados nas disciplinas
- Mudança na metodologia de ensino
- Mudança na didática utilizada
- Inclusão de atividades voltadas as práticas de ensino em geografia, em todas as disciplinas do curso.
- Inclusão de novas disciplinas, voltadas exclusivamente à licenciatura, desde o começo do curso.
- Estágios Obrigatórios em Licenciatura desde o início do curso
- Mudança na forma como a **PCC** é realizada em cada disciplina.
- Outro. Descreva:

17. Quais são os aspectos positivos do curso de licenciatura em geografia da UFSC?

18. Quais aspectos negativos do curso de licenciatura em geografia da UFSC?

19. Atualmente, após ter concluído quase todo o curso, você pretende seguir a carreira da docência, ser professor de geografia no ensino básico? Justifique sua resposta:

- Sim Não

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Professores Geografia UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Linhas de Pesquisa: Geografia em Processos Educativos
Campus Universitário Trindade - Caixa Postal 476
Florianópolis – SC - 88.040 – 970
Fone: (48) 3721 9412
E-mail: ppgg@contato.ufsc.br

**Roteiro de entrevista com os professores do Curso de
Licenciatura em Geografia/ UFSC**

Olá professor(a)!

Meu nome é Alan Fernandes dos Santos e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação de mestrado no PPGG / UFSC, intitulada “*A Formação do professor de Geografia na UFSC: concepção sobre o processo formativo*”, sob a orientação do Professor Dr. Aloysio Marthins de Araujo Junior, na linha de pesquisa Geografia em Processos Educativos. Tenho como objetivo geral do meu estudo **analisar qual é a concepção do Curso de Licenciatura em Geografia da UFSC, para a formação do professor de geografia.**

Venho convidá-lo(a) a participar desta entrevista, que foi desenvolvida com base na fundamentação teórica pertinente ao estudo, bem como nas respostas colhidas com os estudantes de Estágio Supervisionado de Licenciatura I e II, através da aplicação de um questionário, no segundo semestre de 2013.

Antes de participar da entrevista, por favor, leia e assine o “Termo de Esclarecimento Livre e Consentido” em anexo, caso queira participar da referida pesquisa. Observo que seu nome e dados serão mantidos em sigilo e as informações serão tratadas em âmbito exclusivamente acadêmico.

Muito obrigado pela sua participação!
Att, Alan Fernandes dos Santos.

Caracterização do (a) participante

1. Nome:

2. Sexo: Masculino () Feminino ()

3. Idade: _____

4. Telefone p/ contato: _____

5. E-mail p/ contato: _____

6. Formação acadêmica:

Graduação: licenciatura () bacharelado ()

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Pós-doutorado: _____

Outra opção: _____

7. Professor: () Efetivo () Substituto ()

Outro: _____

8. Quais disciplinas você ministra no curso de licenciatura em geografia da UFSC?

9. Há quanto tempo atua como professor no curso de licenciatura em geografia da UFSC?

10. Durante sua carreira como docente você realizou algum curso de capacitação, de formação ou outra atividade ligada à área da licenciatura? Qual ou quais? Em que ano?

11. Qual atividade profissional exercia antes de seguir a carreira docente na UFSC? E por quanto tempo?

Questões sobre a pesquisa

12. Na atualidade, como você avalia a importância do ensino da geografia em nível escolar e o papel do seu professorado?

13. Quais competências você considera essenciais para ser professor de geografia para o nível básico de ensino?

14. Em sua opinião, o principal objetivo do curso de licenciatura em geografia é possibilitar que o futuro profissional (docente). **Obs:** assinale apenas uma opção e justifique sua resposta.

() Consiga ensinar e transmitir os conteúdos aprendidos na faculdade para o nível escolar (nível fundamental e médio), a chamada “transposição didática do conteúdo”.

() Compreenda as características e transformações dos conceitos geográficos (espaço geográfico, paisagem, escala, lugar, região, território, redes) para estruturá-los e utilizá-los nos vários conteúdos do ensino escolar (nível fundamental e médio).

() Tenha, ao longo do curso, experiências relacionadas à prática de ensino em geografia, dando-lhe base ao exercício da profissão docente.

() Tenha uma ótima base para o exercício da profissão docente através das disciplinas exclusivas da licenciatura: teoria educacional, psicologia, didática, metodologia do ensino de geografia e estágio curricular supervisionado em geografia.

() Outro. Descreva:

15. Em sua opinião, como a(s) disciplina(s) que você ministra contribuem para a relação entre teoria e prática no ensino da geografia?

16. Na sua avaliação, quais fatores poderiam melhorar a qualidade do curso de licenciatura em geografia da UFSC?

Por favor, enumere em ordem decrescente de importância: iniciando 1 (**mais importante**) até 7 (**menos importante**). **Obs:** Não é necessário preencher todas as opções.

- Mudança dos conteúdos ministrados nas disciplinas
- Mudança na metodologia de ensino
- Mudança na didática utilizada
- Inclusão de atividades voltadas as práticas de ensino em geografia, em todas as disciplinas do curso.
- Inclusão de novas disciplinas, voltadas exclusivamente à licenciatura, desde o começo do curso.
- Estágios Obrigatórios em Licenciatura desde o início do curso
- Mudança na forma como a **PCC** é realizada em cada disciplina.
- Outro: _____

17. Na pesquisa realizada com os 19 estudantes das disciplinas de estágio supervisionado em licenciatura I e II, 74% afirmaram que as disciplinas do curso de licenciatura não relacionam seus conteúdos com o ensino da geografia. Os estudantes apontaram, em ordem crescente de importância, três motivos para esta situação: 1º- A forma como a universidade lida com a licenciatura; 2º - O papel do professor em sala de aula; 3º- O currículo do curso de licenciatura em geografia. Você concorda com a avaliação dos alunos? Justifique.

18. Em sua opinião, quais aspectos os estudantes desconhecem ou não compreendem quando avaliam o curso de licenciatura em geografia?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹⁰

Eu _____ (nome do participante) _____, carteira de identidade nº _____, declaro que **estou esclarecido (a)** sobre os objetivos, justificativas e procedimentos da pesquisa “*A Formação do professor de geografia na UFSC: concepção sobre o processo formativo*”. Concordo em participar como entrevistado e autorizo a publicação e/ou apresentação dos resultados da pesquisa, desde que sejam respeitados os princípios éticos que me foram apresentados pelo pesquisador, a saber:

1. *O participante tem o livre arbítrio para participar ou desistir, a qualquer momento, do processo da pesquisa;*
2. *O anonimato do participante será mantido em todos os registros da pesquisa;*
3. *Não serão publicados dados que possam identificar o participante, bem como pessoas por ele citadas;*
4. *A privacidade do participante será respeitada durante todo o processo de pesquisa, evitando a exposição desnecessária ou situação que possa causar constrangimentos;*
5. *Não serão publicados dados cuja divulgação o participante não autorize;*
6. *O participante não será exposto a riscos de nenhuma natureza que possam ferir sua integridade física, mental e emocional;*
7. *Serão respeitadas as expressões culturais e emocionais dos participantes em relação ao conteúdo do estudo;*
8. *O estudo será apresentado de forma fidedigna, sem distorções de dados;*

¹⁰ Fonte de referência desse modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: PATRÍCIO, ZM. **O processo ético e estético de pesquisar:** um movimento qualitativo transformando conhecimentos e a qualidade da vida individual coletiva. Florianópolis: Núcleo de Estudos da Água/UFSC/CNPQ, 2005.

9. *Os resultados da pesquisa serão apresentados aos sujeitos participantes envolvidos no estudo através do envio da dissertação de mestrado ao e-mail pessoal do entrevistado, informado no questionário;*

Participante da pesquisa

Florianópolis ____/____/201__.

Pesquisador: Alan Fernandes dos Santos

E-mail: alanimarui@yahoo.com.br