

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

ENZO YONAMINE

**A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO DG-USP SOBRE OS ESTÁGIOS E A
FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA**

São Paulo
2017

ENZO YONAMINE

**A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO DG-USP SOBRE OS ESTÁGIOS E A
FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA**

Trabalho de Graduação Individual (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Y55p Yonamine, Enzo
 A percepção dos estudantes do dg-usp sobre os
estágios e a formação docente em geografia / Enzo
Yonamine ; orientador Eduardo Giroto. - São Paulo,
2017.
 62 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo. Departamento de
Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. educação. 2. formação de professores. 3. estágio
supervisionado. 4. PIBID. I. Giroto, Eduardo,
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Franco e Regina, por me proporcionarem o privilégio da educação.

Ao Prof. Eduardo Donizeti Giroto, pela orientação deste trabalho.

Aos amigos e colegas do Departamento de Geografia, pelo auxílio e participação nesta pesquisa.

Ao Jeremias e à Chikorita, meus companheiros caninos, pelos momentos de apoio.

"A cada dia, um sete a um diferente."

(Ditado popular brasileiro)

RESUMO

YONAMINE, Enzo. A percepção dos estudantes do DG-USP sobre os estágios e a formação docente em geografia. 2017. 62 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Este trabalho de graduação individual (TGI) discute os estágios supervisionados obrigatórios da licenciatura, realizados pelos estudantes do curso de Geografia do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (DG-USP) em escolas públicas de São Paulo e sua relevância para a formação de geógrafos e professores de geografia. Com análises de relatórios de estágio, questionários aplicados com os estudantes do DG-USP e entrevistas, buscou-se compreender melhor as visões e opiniões dos licenciandos a respeito da graduação em geografia no DG-USP e da licenciatura na Faculdade de Educação da USP (FE-USP). Com ênfase nas dificuldades e desafios vividos durante a realização dos estágios, no contexto de estudante-trabalhador e na desvalorização da profissão docente, foram discutidas possibilidades de mudança na forma como o DG-USP encara a educação e a formação de professores, discutindo-se as potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Semana de Geografia como formas de promover experiências de estágio mais significativas.

Palavras-chave: Educação, formação de professores, estágio supervisionado, PIBID.

ABSTRACT

YONAMINE, Enzo. The perception of DG-USP's students regarding internship and teachers training in geography. 2017. 62 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This final paper discusses the compulsory internship of the teachers degree program, carried out by students of the Department of Geography at the University of São Paulo (DG-USP) in public schools of São Paulo and its relevance to the academic education of geographers and the teacher-geographer. With the analysis of internship reports, questionnaires applied with the students of the DG-USP and interviews, the aim was to better understand the views and opinions of the undergraduates regarding the geography degree at the DG-USP and the undergraduate of the teachers degree program at the College of Education of USP (FE-USP). With emphasis on the difficulties and challenges faced during the internships, in the student-worker context and in the devaluation of the teaching profession, possibilities for a change in the way in which the DG-USP faces education and teacher training, while discussing the potential of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID) and the Geography Week as ways of promoting more meaningful internship experiences.

Key-words: Education, teachers training, internship, PIBID

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gráfico da parcela de estudantes do DG-USP que trabalha	26
Gráfico 2	Respostas para a questão 2 do questionário	27
Gráfico 3	Respostas para as questões 3 e 4 do questionário	28
Gráfico 4	Respostas para as questões 8 e 9 do questionário	30
Gráfico 5	Tempo de deslocamento entre moradia e USP	31
Gráfico 6	Distância entre moradia e USP	32
Gráfico 7	Respostas para a questão 10 do questionário	34
Gráfico 8	Respostas para a questão 11 do questionário	34
Gráfico 9	Respostas para a questão 12 do questionário	35
Gráfico 10	Respostas para a questão 13 do questionário	36
Gráfico 11	Respostas para a questão 15 do questionário	36
Gráfico 12	Respostas para a questão 14 do questionário	37
Gráfico 13	Respostas para a questão 17 do questionário	38
Gráfico 14	Respostas para a questão 17 do questionário	38

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A REPRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES DO DG-USP SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM ENSINO DE GEOGRAFIA	13
2.1. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO	13
2.2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	24
2.3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	40
3. CONCLUSÃO	53
4. REFERÊNCIAS	57
5. APÊNDICE A - QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO	59

1. INTRODUÇÃO

Os estágios supervisionados em ensino são um processo pela qual todos os estudantes da licenciatura devem passar. Segundo a resolução 1 de 2002 do Conselho Nacional de Educação, nos cursos de formação docente, os estágios devem totalizar, no mínimo, 400 horas. No caso da formação docente em Geografia na USP, esta carga é distribuída divididas em seis disciplinas (5 sob coordenação da Faculdade de Educação e 1 sob responsabilidade do Departamento de Geografia). Trata-se, portanto, de elemento fundamental na formação de professores. Mas o que pensam os estudantes sobre os estágios supervisionados? Qual a sua relevância para a formação? Quais as dificuldades enfrentadas? Quais as sugestões para melhorar essa experiência? Este trabalho busca iniciar uma discussão sobre a relação dos estudantes do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (DG-USP) com os estágios supervisionados em ensino realizados em escolas públicas do Estado de São Paulo.

É importante ressaltar que as discussões sobre estágios supervisionados na formação docente ocorrem há muitas décadas, como pode ser observado no trabalho de Selma Garrido Pimenta (1994) quando comenta sobre as "Práticas de Ensino" e as legislações no Brasil ao longo do século XX. Sobre os estágios, esta autora, junto de Maria Isabel de Almeida, dizem que:

Entendido como momento privilegiado na formação de futuros professores, o estágio propicia aproximações com a escola (ambiente de trabalho dos professores), com as práticas didático-pedagógicas (quando professores e alunos estabelecem relação com o conhecimento por meio de ações coletivamente desenvolvidas) e com os professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos envolvidos na aula). (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 15-16)

As Professoras Carla Silvia Pimentel e Nídia Nacib Pontuschka (2014), sobre os estágios supervisionados comentam que:

[...] o professor da Educação Básica que atua como supervisor em estágios é um formador de professores, transmitindo saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, em contextos sociais, institucionais e técnico-pedagógicos. Esses saberes permitem aos alunos estagiários a reflexividade da ação docente e das práticas escolares, por meio do diálogo com e na realidade profissional. Muitos desses saberes não são verbalizados pelos professores, mas constituem o conteúdo de sua profissionalidade expresso no ato de ensinar. (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014, p. 71)

Deve-se salientar que nestas duas citações, as autoras não discutem sobre como os estágios promoveram a relação teoria x prática, mas evidenciam a importância das relações com professores e alunos das escolas, dos saberes docentes e da produção coletiva de conhecimento. Discussões mais atuais contestam um modelo de formação de professores em que os estágios seriam momentos de aplicação das teorias, como aponta o Prof. Eduardo Donizeti Girotto:

Já não se trata mais de ir à escola aplicar conhecimentos produzidos na universidade. Ao contrário, o que se espera é produzir reflexões e conhecimentos decorrentes deste saber de experiência, vinculado diretamente aos sujeitos que os produzem. (GIROTTI, 2013, p. 123)

A relevância dos estágios estaria, então, na forma como promovem o processo de planejamento, ação e reflexão acerca das práticas docentes, considerando-se, sempre, o contexto socioeconômico no qual se dá esse processo. Por isso, partimos do pressuposto da diferença entre experiência e experimento. Como apontado por Jorge Larrosa Bondía, o experimento é algo genérico, produtor de consenso, homogeneidade, é reproduzível e, até certo ponto, previsível. Enquanto que a experiência é singular, imprevisível, produtora de diferença e pluralidade, depende da forma como o sujeito é tocado e de como se abre aos acontecimentos (BONDÍA, 2002). Portanto, os estágios não podem ser discutidos como experimentos e, sim, como experiências.

Estudar educação e a formação de professores se mostra extremamente necessário ao considerarmos o atual cenário de desvalorização da educação e da profissão docente em nossa sociedade. Em artigo de 2004, a Prof.^a Núria Hanlgei Cacete, ao discutir sobre os cursos de formação de professores, comenta sobre o prestígio da profissão e que isso afeta nas escolhas dos estudantes:

Além disso, o estudo aponta para as mudanças importantes que ocorreram no mercado ocupacional que passaram a reordenar a escala de prestígio das profissões o que influenciou nas opções profissionais dos aspirantes ao ensino superior. Assim, o desprestígio histórico da profissão docente articulado às novas exigências do mercado ocupacional seriam contributos da crise da demanda que os cursos de licenciatura vêm enfrentando nos últimos anos." (CACETE, 2004, p. 5)

A desvalorização da carreira docente, exemplificada pela baixa procura pelos cursos de licenciatura e na baixa remuneração destes profissionais, é também reproduzida nas universidades. Como observado pelo Prof. Claudivan Sanchez Lopes, "A licenciatura é considerada algo menor, "menos científico", mais fácil. Tem-se, destarte, um entendimento de formação que ignora a complexidade de *ser professor* e do *ato de ensinar*" (LOPES, 2010, p.

76). Como dito por Núria Hanglei, a licenciatura é colocada numa situação de inferioridade frente ao bacharelado, numa posição complementar e secundária (CACETE, 2004), e que:

Apesar da relevância da profissão considerada estratégica no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia, os cursos de formação docente têm historicamente demonstrado sua falta de êxito reforçando o seu estereótipo de cursos fracos. Os professores são vistos, via de regra, como profissionais despreparados sem capacidade de gerir autonomamente seus saberes. (CACETE, 2004, p. 25)

Neste cenário de desvalorização da formação de professores pelos próprios sujeitos responsáveis por isso, torna-se relevante estudar como o mesmo pode ser mudado. Portanto, este trabalho representa um esforço no sentido de dar voz aos licenciandos, buscando compreender as dificuldades, problemas e inseguranças enfrentados na realização dos estágios supervisionados em ensino de geografia. Como os estágios em escolas podem contribuir para a formação do geógrafo e do professor geógrafo? Como a universidade poderia tornar as experiências de estágio algo mais significativo para os estudantes? Como as discussões sobre estágios podem contribuir para uma melhor formação? Essas são questões que este trabalho pretende discutir.

Com o intuito de coletar opiniões de estudantes do DG sobre suas formações no curso de geografia e sobre os estágios, foram feitas análises de relatórios de estágio, questionários e entrevistas. Os relatórios de estágio podem mostrar algumas questões relevantes observadas com certa frequência, como a formação da identidade como professor e relatos de valorização da escola pública. Os questionários mostram um quadro mais geral das opiniões dos estudantes sobre o assunto, enquanto as entrevistas buscam aprofundar algumas questões ao permitir que estudantes exponham suas visões pessoais.

Lembrando do que diz Larrosa, "As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras" (BONDÍA, 2002, p. 21). Com isso, as análises buscarão o que representam e o que significam, para os estudantes, as palavras que escrevem e dizem a respeito do bacharelado, da licenciatura e dos estágios.

2. A REPRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES DO DG-USP SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM ENSINO DE GEOGRAFIA

2.1. Análise dos relatórios de estágio

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram lidos e analisados 30 (trinta) relatórios de estágio produzidos pelos estudantes de geografia no DG-USP como parte da disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático (código FLG0702), no segundo semestre de 2015, e foram selecionados trechos de 13 (treze) relatórios devido à pertinência e relevância com o tema deste trabalho. Esses trechos foram categorizados segundo a metodologia proposta em artigo de Roque Moraes (1999), que diz que:

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. (MORAES, 1999, p. 6)

Com o intuito de organizar os dados para auxiliar na análise, os trechos dos relatórios foram divididos em seis categorias, sendo elas:

- Críticas, sugestões e dificuldades
- Identidade como professor
- Geografia e o contexto da escola
- Valorização da escola e da carreira docente
- Relação universidade/escola
- Formação de professores.

Ao longo deste trabalho, os autores dos trechos citados serão tratados por ALUNO 1-13, sendo o número (de 1 a 13) referente à ordem em que foram extraídos os trechos dos relatórios lidos.

A leitura desses relatórios mostrou que há pontos relevantes que devem ser analisados neste trabalho. Foram lidos relatórios do segundo semestre do ano de 2015 porque foi quando o autor deste trabalho cursou a disciplina FLG0702, o que auxilia na compreensão do contexto dos relatórios e da disciplina, pois no segundo semestre desse ano iniciaram-se os

movimentos de ocupação de escolas, por secundaristas, contra a reorganização proposta pelo governo do estado de São Paulo. Devido a essa peculiaridade do ano de 2015, alguns alunos dessa disciplina tiveram dificuldades burocráticas para a execução dos estágios, enquanto outros tiveram experiências diferenciadas ao envolverem-se nos movimentos de ocupação.

Foram lidos 17 relatórios da turma do período noturno e 13 do diurno. A principal diferença que se nota entre os relatórios dos dois períodos é que no noturno aparecem, com maior frequência, críticas à forma como são feitos os estágios e às exigências burocráticas, como o número de horas exigidas. Nos relatórios do diurno, não se observaram críticas e sugestões com o mesmo teor daquelas feitas pelos alunos do noturno. No diurno, com maior frequência, foi salientada a importância dos estágios.

Considerando o perfil dos alunos do noturno, deve-se levar em conta que muitos deles trabalham, portanto, têm menor disponibilidade de tempo para a realização dos estágios. Muitos desses alunos trabalham mais de 30 horas por semana, estudam de noite, devem cumprir um mínimo de 12 créditos por semestre, deslocam-se por grandes distâncias para ir e voltar da USP e ainda precisam realizar os estágios dependendo dos horários disponibilizados pelas escolas. Na USP, o número de créditos por disciplina é referente às horas semanais necessárias para se cumprir com as atividades propostas, portanto, o mínimo de 12 créditos exigidos para cada semestre significa que o aluno deve dedicar 12 horas semanais às atividades da universidade, contando aulas e trabalhos. Somando-se essas 12 horas à jornada de trabalho, um aluno que trabalha 30 horas semanais teria 42 horas por semana ocupadas com trabalho e estudos e um aluno que trabalha 44 horas, somaria 56 horas. A essas horas, deve-se somar o tempo necessário ao deslocamento da residência ao trabalho, do trabalho à USP e da USP de volta à residência.

Devido a essa situação, de aluno trabalhador, alguns decidem por expor suas opiniões e descrever as dificuldades enfrentadas durante os estágios, como pode ser observado no trecho a seguir, em que o aluno cita um texto de Jorge Larossa Bondía:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo com um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo.

O fato de ter colocado esse trecho nesta introdução, é que me vi nessa colocação ao longo deste semestre, tive que fazer escolhas, tive que priorizar outras atividades que me tomam o tempo, e vejo sentido em expor tudo isso, porque tudo isso fez parte do estágio, neste momento ainda, antes do estágio ter começado de fato. (ALUNO 2, 2015)

A questão da falta de tempo, relatada pelo ALUNO 2, pode ser vista também nas respostas dos questionários aplicados para essa pesquisa. Das 40 pessoas que responderam o questionário, 33 (82,5%) indicaram que a falta de tempo é uma das principais dificuldades enfrentadas na realização dos estágios. Pode-se concluir também, ainda com base nas respostas do questionário, que devido à falta de tempo, os alunos e alunas tendem a buscar escolas próximas à sua residência ou local de trabalho, economizando-se tempo e recursos no deslocamento. Dos 40 respondentes, 32 (82%) afirmaram que esse é um dos fatores levados em consideração ao procurar uma escola para a realização do estágio.

O ALUNO 3 relata sobre uma visita que os professores da escola planejavam fazer ao cemitério da Consolação que "Infelizmente não pude ir ao cemitério com eles devido a outras atividades com a universidade, mas acompanhar essa discussão foi enriquecedora para mim como professor em formação" (ALUNO 3, 2015). Neste trecho, o aluno cita atividades com a universidade como o fator que o impediu de ir ao cemitério, mostrando uma situação em que houve a necessidade de se priorizar uma das atividades, assim como o que foi relatado pelo ALUNO 2 no trecho citado mais acima. O ALUNO 10 também relata situação em que teve dificuldade com o tempo para a realização do estágio, dizendo que "tal atraso [na realização das atividades de estágio] foi decorrente da incompatibilidade dos meus horários frente ao combinado com o docente em função de um momento conturbado na vida acadêmica e na esfera pessoal" (ALUNO 10, 2015). Este trecho exemplifica a dificuldade em encontrar horários compatíveis das atividades de estágio com as acadêmicas e cita também dificuldades pessoais e relacionadas à universidade.

Outro aluno do noturno exemplifica o que foi dito mais acima, sobre a situação do aluno trabalhador, no seguinte trecho:

Sendo sincero, acredito que há alguns problemas relacionados a estágios da licenciatura. A meu ver, são muitas horas "subaproveitadas", tanto pela escola quanto por nós, universitários. Defendo que as horas sejam reduzidas (inclusive porque muitos de nós trabalhamos) e melhor aproveitadas. (ALUNO 4, 2015)

Em contradição com o que foi dito pelos dois alunos acima, o ALUNO 3, do noturno, relata uma fala da diretora da escola criticando o pouco tempo que os licenciandos passam nos estágios.

Tive a oportunidade de conversar com a diretora do CIEJA Campo Limpo quando fui colher as assinaturas para a ficha de estágio e ela comentou comigo como ela acha pouco o tempo que os professores em formação passam em estágios obrigatórios e comparou com experiências que ela visitou em Cuba, França e outros países onde há uma espécie de "residência docente" onde o professor em formação passa um período de um ou dois anos na escola convivendo com a rotina escolar, aprofundando suas relações com os alunos e adquirindo esse conhecimento que vem da prática docente e suas intempéries. (ALUNO 3, 2015)

Enquanto os licenciandos relatam dificuldades referentes à disponibilidade de tempo, profissionais da educação defendem que o professor em formação deve passar mais tempo na escola. Esta é uma contradição da formação de professores no Brasil. Reconhece-se a importância do estágio, do tempo que o licenciando passa dentro da escola e das relações que os estagiários constroem com os alunos para que se adquiram alguns dos saberes docentes da prática, porém, quando se leva em consideração o contexto socioeconômico dos licenciandos, observa-se que não seria possível aumentar as horas de estágio obrigatório não-remunerado. Se, da forma como são feitos hoje os estágios, os alunos trabalhadores já enfrentam dificuldades com tempo, como poderiam ser exigidas ainda mais horas de estágio?

A diretora do CIEJA, no trecho citado acima, fala sobre uma "residência docente". Sobre isso, pode-se estabelecer uma relação com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que oferece bolsas de 400 reais para que professores em formação atuem como estagiários, e desenvolvam atividades, em escolas públicas por um período maior de tempo, e não apenas algumas dezenas de horas, como ocorre com os estágios obrigatórios. Um questionamento levantado pelo Prof. Eduardo Giroto é se a bolsa de 400 reais seria o suficiente para que o aluno trabalhador, professor em formação, morador de grande centro urbano brasileiro, largue o emprego e dedique-se ao PIBID. Na atual situação do país, a possibilidade de aumento no valor das bolsas se mostra improvável, pois esse programa enfrenta dificuldades, passando por uma "reestruturação" em fevereiro de 2016 com corte de bolsas e reduzindo a participação para 24 meses.

Apesar das críticas, os alunos do noturno também reconhecem a relevância dos estágios, como pode ser observado no trecho a seguir:

Tenho a impressão de que cinco semanas (que foi até hoje o período mais longo que fiquei em estágio durante a licenciatura), apesar de ricas, foram

poucas. Saio com a certeza de que minha formação como professor não acaba com meu diploma em mãos. Ao mesmo tempo, vejo essas cinco semanas passadas dentro da rotina escolar como fundamentais para que eu me visse como professor. Fui chamado de professor pela primeira vez nessa escola e vi, que meu trabalho contribuiu na formação dos alunos que tive contato. (ALUNO 3, 2015)

Além de tratar da questão do tempo, mas com uma abordagem diferente dos trechos citados anteriormente, o ALUNO 3 cita outros temas importantes: a constatação de que os estágios não conseguem abordar toda a complexidade da profissão docente, evidenciada pelo comentário sobre a formação não acabar ao receber o diploma, e a formação da identidade como professor. O trecho a seguir exemplifica a contribuição do estágio para a formação da identidade:

Durante esse estágio, percebi que estamos formando nossa identidade como profissionais e que, ao conviver com a professora de geografia da escola, compreendi as minhas próprias "estratégias de motivação", tanto as já utilizadas quando fui professora como as que julgo mais coerentes para utilizar. (ALUNO 7, 2015)

A contribuição dos estágios para a formação da identidade como professor foi vista em muitos relatórios. O ALUNO 2, no início de seu relatório, refere-se a si como estagiário e, no final do relatório, utiliza o termo professor. Não se pode afirmar que o uso desses termos foi proposital, mas há um caráter um tanto poético na mudança na forma como o aluno se chama no texto, pois vemos um aluno começar o estágio como estagiário e terminá-lo como professor. Além do ALUNO 3, citado no parágrafo acima, a importância de ser chamado de professor, alguns pela primeira vez, é citada por outros alunos de FLG0702, como nos trechos a seguir:

Desde o primeiro dia no estágio, fui apresentado nas salas como "Professor Enzo", e em algumas ocasiões, em aula ou na sala dos professores, alunos me fizeram perguntas, tiraram dúvidas, e me trataram como professor o tempo todo, mesmo na hora de ir embora quando nos encontrávamos na rua, diziam coisas como "até amanhã, professor" e "falou, professor". (YONAMINE, 2015, p. 17)

Naquela oportunidade, do início ao fim das visitas fui muito bem recebido, não vivi nenhum tipo de constrangimento e sempre fui tratado e apresentado como Professor Estagiário. (ALUNO 8, 2015)

Sobre a formação da identidade, o ALUNO 13 diz que "a dúvida central que eu tinha [sobre seguir a carreira docente] não tenho mais. Vale a pena." (ALUNO 13, 2015). Esse mesmo aluno relata em seu relatório de estágio a experiência que teve com as ocupações de escola, mostrando que as experiências de estágio podem ir muito além do que é esperado pela

universidade. Burocraticamente, não seria possível realizar um estágio nas ocupações de escolas, não haveria um responsável para assinar a ficha de estágio e, provavelmente, a USP não reconheceria um estágio realizado em uma instituição em situação "irregular" e não aceitaria uma ficha assinada por algum secundarista participante de ocupação, porém, a participação nesse movimento mostrou-se de grande relevância para este licenciando, como relata no seguinte trecho:

Poder participar desse movimento [de ocupação de escolas] com esses alunos, enquanto ainda não sou professora, mas eles me colocam nesse papel, é incrível, e esse movimento acabou com qualquer dúvida que eu ainda pudesse ter sobre começar a dar aulas ou não. (ALUNO 13, 2015)

Pode-se estabelecer uma relação entre a importância dessa participação nas ocupações com o que outro aluno de 2015 discute em seu relatório, quando diz que "a escola não é somente um prédio, é uma síntese de múltiplas determinações, de várias vozes e atores que se relacionam nesse cenário" (ALUNO 10, 2015), pois entre essas várias vozes e atores, estão os secundaristas das ocupações. O ALUNO 10 também comenta sobre a reorganização escolar do governo Alckmin, escrevendo no final de seu relatório que:

Trabalhar com a questão do currículo foi pertinente justamente nesse contexto de resistência frente a mais uma decisão arbitrária dos governantes frente aos rumos que a escola deve tomar, sempre se baseando no poder e na imposição de suas resoluções que tensionam, de cima pra baixo, toda a comunidade escolar. (ALUNO 10, 2015)

O trecho acima é um exemplo da importância de se conhecer o contexto no qual se insere a escola e seus alunos. Como o ALUNO 10 disse acima, a escola é uma síntese de vozes e atores, devendo-se incluir nessa síntese as relações de poder. Se, como discutido anteriormente, deve-se levar em consideração o contexto socioeconômico dos licenciandos, isso também é válido para as escolas onde realizam-se os estágios e nesse ponto, os conhecimentos de geógrafo auxiliam os professores em formação e isso pode ser observado nas respostas do questionário. A questão 14 era a seguinte: "Aponte seu grau de concordância com a frase: 'Meus conhecimentos como geógrafa/geógrafo foram essenciais para analisar/conhecer melhor o espaço escolar e o contexto da escola e seus alunos.'" Somando-se as respostas "Concordo parcialmente" (14) com "Concordo totalmente" (18), vê-se que 32 (80%) dos 40 respondentes concordam com essa afirmação e nenhum assinalou a alternativa "Discordo totalmente". Essa afirmação é observada nos seguintes trechos de relatórios, que exemplificam como a geografia auxilia na compreensão do contexto da escola e de seus alunos:

Cabe a nós professores de Geografia assumir com mais clareza a existência desta relação sociedade-espço, esclarecendo e construindo com alunos a noção de que o espaço é resultado de uma relação social, como espaço produzido socialmente. Há uma totalidade, que é a sociedade se desenvolvendo e construindo um espaço voltado à sua reprodução. (ALUNO 1, 2015)

Na escola, ficou claro que a diversidade sócio econômica do bairro deixa relações marcadas dentro do cotidiano escolar. E contribuem para uma riqueza de análise que nos ajuda a refletir sobre todo o universo no qual a escola está inserido. (ALUNO 12, 2015)

A escola assinalou que, por meio de questionários e das fichas cadastrais dos alunos, tem uma comunidade diversa que vive tanto próximo à instituição quanto em bairros periféricos. Isso indica o papel da acessibilidade da região com a presença das importantes vias de ligação e da rede de transporte coletivo, assim como o protagonismo da região em função do núcleo comercial - algo que pode indicar que alguns pais trabalham nas proximidades da escola e, por isso, matriculam seus filhos na Maria Iracema Munhoz. (ALUNO 10, 2015)

Os conhecimentos de geógrafo, sobre o lugar, o entorno e contexto da escola, beneficiam não apenas o professor, mas seus alunos também, como dito por Helena Callai:

[...] o entorno vivido no lugar onde se insere a escola é importante para oportunizar o aprendizado do aluno. Considera-se também que esse entorno não se restringe aos espaços de vizinhança, mas é tudo aquilo que diz respeito à vida dos alunos e das pessoas com quem convive; é o seu cotidiano. Isso tudo configura a cultura que emerge deste contexto e que permite que as pessoas tenham os elementos para construir sua identidade e pertencimento. (CALLAI, 2013, p. 20)

As relações entre os conhecimentos geográficos da academia com as experiências de estágio não se limitam ao que foi exposto acima. Nos relatórios, observam-se relatos de aproximações e distanciamentos entre o que é estudado na universidade e o que acontece na prática. O ALUNO 9 discute sobre as relações entre teoria e prática no seguinte trecho:

O estágio também evidenciou o caráter subjetivo e variado da docência e, nesse sentido, ele também ajuda a derrubar ou reforçar toda uma carga teórica que acompanha o estagiário mas que não tem muita utilidade enquanto pura análise, descolada da realidade da prática, uma vez que é dessa realidade que surgem as citadas teorias. (ALUNO 9, 2015)

Sobre as aproximações entre as teorias da universidade e a prática docente, observada nos estágios, o ALUNO 3, ao relatar sobre as reuniões pedagógicas, diz que:

Durante todo o semestre essas reuniões eram a experiência mais esclarecedora sobre a prática docente que tive. Didática, Metodologia,

Políticas Educacionais, Psicologia, todas essas matérias que são obrigatórias na licenciatura se encontravam ali em pauta. (ALUNO 3, 2015)

No trecho acima, observa-se que o aluno consegue ver, durante os estágios, o lado positivo das relações entre universidade e escola, em que existe uma aproximação das duas. Porém, há o outro lado dessa questão, no qual a relação entre universidade e escola não ocorre de forma tão significativa, como visto nos seguintes trechos de relatórios, que relatam críticas de professores das escolas que recebem os estagiários sobre a universidade, os licenciandos e a formação de novos professores:

O problema começa nas universidades, elas mesmas já não dão uma formação boa para os professores. E as graduações em geral valorizam o conhecimento aplicado. Quando você pega um professor que tenta fazer seus alunos pensarem, ele acaba fazendo os alunos entrarem em pane. (ALUNO 12, 2015)

O professor dizia ainda que recebeu um estagiário, que segundo ele, além de tudo, "dava palpite" no seu trabalho. Ele em tom de brincadeira, disse, "é mole, a gente lá na sala feito um louco, tentando acalmar os alunos, e daí vem alguém de fora, que não vive a escola falar isso." (ALUNO 11, 2015)

O primeiro trecho citado acima, do relatório do ALUNO 12, é parte de uma entrevista feita pelo licenciando com um professor de geografia. No segundo trecho, o professor relata uma situação recorrente em estágios, quando estagiários criticam as atitudes dos professores, ou fazem sugestões com base nas teorias vistas na universidade como se soubessem mais que o professor, colocando-se numa posição de superioridade, talvez, por carregar o nome da Universidade de São Paulo.

Em outro relatório, o ALUNO 8 diz ser "importante destacar que toda essa relação [de receptividade da escola] foi anterior à menção da universidade de onde eu vinha", relatando uma experiência positiva como estagiário da USP, pois após dizer de onde vinha, o ALUNO 8 diz ter sido mais bem tratado pelos professores e pela coordenação. Porém, a forma como a USP é vista em alguns lugares reflete a desigualdade que ela reproduz. Sabe-se que há escolas particulares, que atendem a classe média paulistana, que contratam apenas professores formados na USP, enquanto que, em alguns estágios nas escolas públicas, pode-se observar que o aluno da USP nem sempre é bem recebido. Durante um estágio em escola municipal, a coordenadora comentou com o autor deste trabalho sobre outros estagiários da USP. Ela disse que alguns vão à escola com a pretensão de discutir sobre as teorias, sobre filosofia, entre outras coisas, que, segundo a coordenadora, não se aplicam à realidade da escola pública, e além disso, ainda criticam atitudes dos professores.

O ALUNO 8, em uma conversa informal sobre o relatório que escreveu em 2015, contou também sobre uma pergunta que foi feita por um aluno durante o estágio, indagando "se você é da USP, o que está fazendo aqui?". O aqui é uma escola pública municipal. Essa pergunta mostra como a universidade, neste caso a USP, pode ser algo distante, como se não houvesse motivo para aquele estudante da USP estar ali na escola pública, como se o lugar dele devesse ser algo "melhor", ou "diferente" daquilo.

Esses relatos podem ser considerados exemplos do distanciamento da universidade em relação à escola básica e discussões sobre isso acontecem também na universidade, como relata o ALUNO 6:

Em muitas aulas discutidas [de FLG0702] se levantou a questão da importância de aproximar a geografia escolar da acadêmica, de como a universidade esquece a educação e o quanto isso é ruim para a geografia escolar. (ALUNO 6, 2015)

Sobre o comentário do ALUNO 6, da universidade "esquecer" a educação, é possível estabelecer uma relação com as respostas do questionário para a questão "Desde o início da graduação no DG-USP, professores e estudantes demonstram incentivar a formação de professores de Geografia para a educação básica". Dos 40 respondentes, 10 discordam totalmente desta afirmação e 25 discordam parcialmente, somando-se 37 discordâncias (mais de 87%). Com isso, observa-se que estudantes do DG-USP não veem a academia valorizando a educação básica e a formação de professores. Porém, nos relatórios de estágio, os licenciandos relatam experiências que motivam a valorização da escola e da profissão docente. O ALUNO 3 diz:

Lembro da primeira vez que entrei na escola para pedir permissão para o estágio, era por volta das 13h e o almoço tinha acabado de ser servido, um vizinho da escola entrou e perguntou se podia almoçar na escola naquele dia e a funcionária que estava no portão respondeu que a escola é de todos e que ele era bem vindo. Nisso ela me viu sentado aguardando a coordenadora que estava em uma reunião e disse "Você não quer almoçar também? Pode ser que a coordenadora demore..." Naquele momento entendi a importância de uma escola de fato pública. (ALUNO 3, 2015)

O relato do ALUNO 3 vai além das experiências de estágio focadas nos acontecimentos em sala de aula e mostra um caráter social importante das escolas públicas. Nem todas as escolas permitem que pessoas de fora façam refeições como a relatada acima, mas todas devem fazer a distribuição de leite, reforçando a importância de sua função social. O reconhecimento dessa função e sua observação na realidade, como no trecho acima, contribuem para a valorização da escola. Porém, deve-se estar atento para que não se esqueça

da principal função da escola, que é permitir que os jovens tenham acesso ao conhecimento sistematizado. Como discutido anteriormente neste trabalho, deve-se considerar, sempre, o contexto socioeconômico no qual se insere a comunidade escolar, e o caráter assistencial dessa instituição deve integrar a análise sobre o contexto de seus alunos.

A valorização relatada pelos licenciandos não diz respeito apenas à escola, mas também aos professores e à profissão docente. Nos relatórios, observam-se relatos sobre a forma como os estagiários passaram a ver os professores durante os estágios, como no seguinte trecho, em que o ALUNO 8 diz que "Depois de tantas conversas senti um breve vislumbre da complexidade docente. Minha percepção inicial era muito crítica em relação a postura dela em classe" (ALUNO 8, 2015). No relatório deste licenciando, ele comenta sobre como julgava negativamente as ações da professora no começo do estágio e como isso mudou após observá-la mais atentamente e compreender melhor os motivos que levavam ela a tomar algumas daquelas atitudes. Ao acompanhar e conviver com os professores no estágio, os licenciandos têm a oportunidade de rever e repensar a forma como são feitas as críticas aos professores que nos recebem nas escolas. Muitas vezes, essas críticas são feitas descoladas da realidade escolar por não haver a oportunidade de se observar mais atentamente e por não haver uma convivência mais longa com os professores no cotidiano escolar.

O ALUNO 8, ao mesmo tempo em que valoriza a profissão docente, faz uma breve autocrítica, dizendo que:

Em linhas mais gerais, o estágio foi uma experiência muito enriquecedora por instabilizar juízos rasteiros e ampliar minha noção da complexidade que é lidar com a educação. Aproximei-me mais dos professores, pude ouvi-los e também me posicionei sobre temas diversos. (ALUNO 8, 2015)

Quando o licenciando fala sobre instabilizar juízos rasteiros e ampliar a noção da complexidade significa que ele foi para o estágio com alguma carga teórica, ou de vivência, e que ela foi modificada durante o convívio com a comunidade escolar, e como o aluno diz ter sido "uma experiência muito inspiradora", conclui-se que foi uma modificação positiva.

A necessidade de maior valorização da escola pública não é observada apenas nas falas de estagiários. Durante um estágio, um professor de geografia, numa conversa com o coordenador da escola sobre indicações de alunos que seriam enviados a uma prova de bolsa em colégio particular, disse que a escola pública também precisa de bons alunos, e que não era completamente a favor de mandar os melhores para rede particular (YONAMINE, 2015, p. 14).

Com a análise dos relatórios, notou-se que a questão do caráter imprevisível da prática docente é observada por vários alunos. O ALUNO 5 relata que "Posso sintetizar que com essa experiência a prática pedagógica se tornou para mim um exercício de lidar com os imprevistos" (ALUNO 5, 2015) e o ALUNO 10 diz que a cultura escolar está "em constante (re)elaboração", evidenciando o caráter mutável da educação e dos acontecimentos nas salas de aula, e o ALUNO 8 cita mais de uma vez a complexidade do que vivenciou no estágio.

Observa-se que vários licenciandos citados neste capítulo discutem sobre como os conhecimentos adquiridos na universidade se relacionam com as experiências na prática, e como, nos estágios, os licenciandos fazem constatações acerca de suas formações. Nos relatórios, discutiu-se mais sobre o papel da geografia na compreensão do contexto socioeconômico da escola e de seus alunos do que sobre os conteúdos trabalhados pela geografia escolar e, com isso, pode-se estabelecer uma relação com o que Pimentel e Pontuschka (2014) discutem:

Quando os alunos são colocados em situações reais da profissão, eles constatarem que saber o conteúdo da disciplina respaldado na ciência de referência não constitui garantia de sucesso na relação de ensino e aprendizagem. Apesar disso, os licenciandos reconhecem a relevância do domínio epistemológico da área de conhecimento como essencial para um bom ensino. (PIMENTEL; PONTUSCHKA. 2014. p. 81)

O trecho acima explica o que é relatado por licenciandos citados neste trabalho. A constatação de que saber o conteúdo não garante sucesso pode ser observada nos relatos sobre lidar com os imprevistos e nas discussões sobre o distanciamento da geografia escolar com a acadêmica. Apesar do reconhecimento do distanciamento entre essas duas geografias, os licenciandos não negam a importância das teorias produzidas na universidade. Sobre o domínio epistemológico ser essencial para um bom ensino, estabelece-se uma relação com a forma como os licenciandos utilizam-se dos conhecimentos de geógrafo/a para descreverem o contexto das escolas e seus alunos, e como isso pode ser utilizado no ensino e aprendizagem.

A questão de maior relevância discutida neste capítulo é como os estágios auxiliam na valorização da escola pública e de seus professores. O atual cenário de desvalorização da profissão docente na sociedade, e que é reproduzido dentro da universidade, é grave e precisa ser trabalhado, tendo os estágios papel central nessa questão. Viver a realidade escolar e seus problemas mostra aos licenciandos a complexidade da educação básica e como é posto sobre os professores uma responsabilidade maior do que suas capacidades de intervenção na realidade. Ter observado e vivido a complexidade do problema auxilia no processo de

valorização da educação básica, do ensino de geografia e da profissão docente. Para encerrar este capítulo, foi selecionado um trecho do ALUNO 1, que diz que "Por esses breves acontecimentos, pude acreditar que ainda há esperança e, que algo ainda pode ser feito, de fato, na escola pública." (ALUNO 1, 2015)

2.2. Análise dos questionários

Foram aplicados questionários com estudantes do Departamento de Geografia da USP (DG-USP) que já tenham iniciado a licenciatura. Para isso, foi utilizado o Formulários Google, uma plataforma gratuita que permite a elaboração e aplicação de questionários e o compartilhamento dos resultados. Esse serviço do Google foi a única forma de aplicação do questionário e os pedidos para que os estudantes do DG respondessem a pesquisa foram feitos pessoalmente, por rede social e com uma lista de e-mails dos alunos matriculados na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia II (EDM0422) do período noturno do segundo semestre de 2016 na Faculdade de Educação da USP. A rede social utilizada foi o *Facebook*, com os pedidos publicados em quatro grupos de estudantes do DG e em dois perfis pessoais de estudantes do quinto ano, que se voluntariaram para auxiliar nesta pesquisa.

Foram elaboradas 17 questões para o questionário, sendo que apenas duas exigiam que o respondente digitasse a resposta, as outras 15 questões pediam apenas a escolha de uma ou mais alternativas. Essas duas questões abertas não eram obrigatórias, pois antes da versão definitiva do questionário, foram feitos testes com a aplicação de outro questionário com resultados insatisfatórios. Nessa primeira versão do questionário, havia a obrigatoriedade de responder todas as questões e havia perguntas sobre o perfil do respondente, como gênero, idade, etc. Na tentativa de aumentar o número de respostas, foi retirada a obrigatoriedade de responder algumas perguntas e foram retiradas as questões sobre o perfil do respondente para diminuir o tempo necessário para se responder todo o questionário. A segunda versão do questionário foi elaborada pensando-se em reduzir o trabalho do respondente, para que os voluntários não desistissem de responder ao se depararem com um questionário muito extenso.

A questão da falta de tempo, discutida anteriormente na análise dos relatórios, foi levada em consideração na aplicação da segunda versão do questionário. Os respondentes, todos alunos de graduação e licenciatura do DG-USP, responderam voluntariamente o questionário, dedicando parte de seus períodos de descanso. Portanto, decidiu-se por reduzir a

quantidade de informação a ser coletada, mas aumentar o número de respostas com um questionário menos extenso e mais rápido de se responder, tendo consciência de que isso reduziria a precisão dos dados coletados. Em uma pesquisa mais longa e detalhada, poderiam ser aplicados diversos questionários, cada um visando colher um tipo específico de informação, mas não é o caso deste trabalho, que representa apenas um esforço para se compreender melhor a situação atual da formação de professores no DG-USP com ênfase na relevância dos estágios em escolas.

No total, foram coletadas 40 respostas¹ entre os dias 3 de novembro de 2016 e 20 de dezembro de 2016. A pergunta referente à etapa da formação era aberta, pois devido ao grande número de possibilidades de resposta não foi possível colocá-las na forma de alternativas a serem selecionadas. Os respondentes deveriam indicar se estavam cursando graduação, licenciatura ou pós (mestrado ou doutorado) e o semestre, porém, quatro respondentes não indicaram o semestre. Parte da imprecisão nos dados obtidos acerca da etapa de formação se deve a erros do pesquisador, por não ter identificado falhas na questão antes da aplicação dos questionários, o que pode ter causado confusão por parte dos respondentes sobre o que era esperado como resposta. Do total de 40 respondentes, a maioria encontra-se no final da graduação. Somando-se os respondentes a partir do oitavo semestre (contando pós-graduação), tem-se 26 estudantes (65%).

Os alunos do décimo semestre formam o maior grupo, com 15 respondentes (37,5%). Como o autor deste trabalho cursava o décimo semestre da graduação no segundo semestre de 2016, a maior participação desses alunos pode ser explicada pela forma como foram feitos os pedidos de participação na pesquisa. Os pedidos feitos pessoalmente foram realizados com os amigos e conhecidos do autor, a maioria, colegas que ingressaram em 2012 no DG-USP, e os dois estudantes que auxiliaram divulgando a pesquisa em suas páginas pessoais no *Facebook* cursavam o décimo semestre da graduação no segundo semestre de 2016. Portanto, conclui-se que, devido aos círculos de convívio e amizades, esta pesquisa teve maior participação dos estudantes que iniciaram a graduação em Geografia no DG-USP no ano de 2012.

¹ O DG-USP tinha, no segundo semestre de 2016, 1059 alunos matriculados. As 40 respostas obtidas representam 3,78% do total de estudantes do DG e cada respondente corresponde a 2,5% nas questões com apenas uma opção de resposta.

Quanto ao período no qual estudam os participantes da pesquisa, não há dados, pois a pergunta sobre o período foi retirada na segunda versão do questionário, devido a questão do tamanho do questionário e do tempo necessário para respondê-lo e por não ser uma informação essencial à análise pretendida. Porém, deve-se observar que a maioria dos respondentes não trabalha (52,5%), o que poderia indicar uma maior participação dos estudantes do período diurno nessa pesquisa, pois sabe-se que no período noturno, a parcela de estudantes que trabalham é maior que no diurno. E, segundo levantamento feito com questionários pelo Prof. Eduardo Giroto, 67% dos estudantes do DG-USP trabalham.

Com os questionários, buscou-se coletar informações sobre a opinião dos estudantes do DG-USP sobre os estágios, a licenciatura e a formação de professores. Os pontos relevantes observados serão discutidos neste capítulo, a começar pela questão do PIBID.

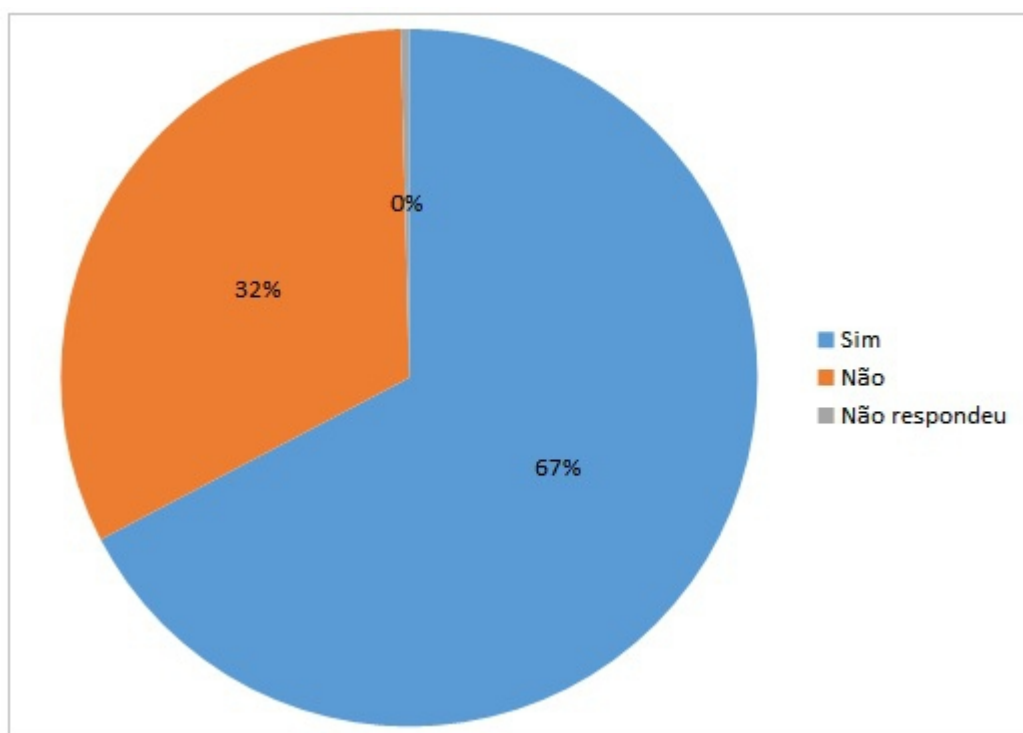
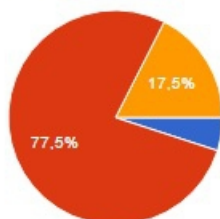


Gráfico 1: Gráfico da parcela de estudantes do DG-USP que trabalha. Fonte: GIROTTO, Eduardo D., junho de 2016, com base em questionários.

2. Participa/participou do PIBID?



Sim	2	5%
Não, mas gostaria de ter participado.	31	77,5%
Não, e não pretendo participar.	7	17,5%

Gráfico 2: Respostas para a questão 2 do questionário. Fonte: Elaborado pelo autor com dados do questionário. Janeiro de 2017.

No gráfico para as respostas da questão 2 do questionário, mostrado acima, chama a atenção o grande número de respondentes que dizem não ter participado do programa, mas que gostariam de ter participado. A partir do fato do DG-USP não participar do PIBID, pode-se estabelecer uma relação com a visão dos estudantes sobre a academia não valorizar a formação de professores para a educação básica. O PIBID em geografia, na USP, é realizado com a Faculdade de Educação (FE-USP) e sua divulgação não é feita de forma efetiva. Aparentemente, muitos alunos desconhecem o fato de não haver PIBID no DG. Em uma conversa informal com estudantes do DG, um deles disse que ficou sabendo do PIBID, pela primeira vez, após alguns semestres na universidade, enquanto outro estudante reforçava essa fala ao dizer "eu também". O autor deste trabalho também desconhecia a existência desse programa até o segundo semestre da graduação.

Ao pesquisar, na internet, sobre o PIBID de geografia na USP encontram-se poucas informações sobre o programa e, até mesmo, sobre sua existência. Apesar disso, as respostas do questionário indicam que há interesse, por parte dos estudantes, em participar desse programa. Entre os motivos, pode-se colocar a falta de divulgação e informação sobre o programa e a questão discutida anteriormente sobre o valor das bolsas e o contexto socioeconômico dos licenciandos.

O fato do DG-USP não participar do PIBID é questionável e merece ser discutido, pois esse programa pode ser importante na formação de novos professores ao promover uma melhor experiência universitária. Como dito por Eduardo Giroto, que coordenou o Programa na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), "trata-se da possibilidade de efetiva alteração do percurso formativo, de concretização de uma experiência universitária mais plena e autônoma" (GIROTO, 2013, p. 120). Esse programa aproxima os estudantes da

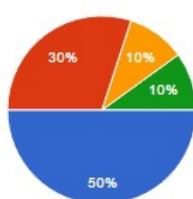
universidade com a escola pública e faz com que pibidianos repensem alguns aspectos de suas formações, pois, ainda de acordo com Girotto:

Com a participação no programa, os pibidianos podem ter um contato mais denso, intenso e prolongado com a realidade escolar, compreendendo assim as diferentes dimensões que compõe a prática e os saberes docentes. Aos poucos vão superando a ideia de que teoria e prática são dois momentos distintos, uma vez que o planejamento constante da atividade se dá a partir do diálogo e do reconhecimento das condições reais para a realização da prática docente. Com isso, os pibidianos reconhecem a escola pública como lugar de construção de conhecimentos essenciais para formação e prática docente, o que ajuda a reposicionar as hierarquias postas no modelo aplicacionista de formação do professor. (GIROTTTO, 2013, p. 122)

As citações acima exemplificam como esse programa pode ser significativo para formação de novos professores. Porém, há questões problemáticas acerca de sua realização, pois "Da maneira como está organizado, o Programa resulta em uma sobrecarga de trabalho aos docentes da escola pública, o que dificulta a participação mais efetiva dos mesmos" (GIROTTTO, 2013, p. 129). Apesar do auxílio de cerca de 720 reais pago aos professores da educação básica participantes, não são todos que se sentem motivados a participar, pois possuem cargas de trabalho excessivas e não conseguem participar de forma positiva. Com isso, observa-se que a questão da falta de tempo, discutida em várias partes deste trabalho, faz-se presente também no cotidiano dos professores; é uma dificuldade que os estudantes continuam enfrentando após formados.

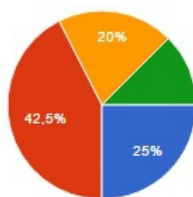
Outra questão relevante é a mudança observada entre as opções dos estudantes ao ingressarem no curso de geografia e as opções ao terminá-lo.

3. Quando você ingressou no curso de Geografia na USP, sua primeira opção era:



Atuar como geógrafo/a profissional	20	50%
Atuar como professor/a de Geografia na educação básica	12	30%
Seguir carreira acadêmica na universidade	4	10%
Outros	4	10%

4. Ao terminar o curso de Geografia na USP, sua primeira opção será:



Atuar como geógrafo/a profissional	10	25%
Atuar como professor/a de Geografia na educação básica	17	42,5%
Seguir carreira acadêmica na universidade	8	20%
Outros	5	12,5%

Gráfico 3: Respostas para as questões 3 e 4 do questionário. Fonte: Elaborado pelo autor com dados do questionário. Janeiro de 2017.

Como pode-se ver nos gráficos acima, 20 estudantes, ao ingressarem no curso, pretendiam atuar como geógrafos profissionais e esse número cai para 10 quando pergunta-se qual será a opção ao terminar o curso. Enquanto houve diminuição nesse número, aumentou o número de estudantes que, ao terminarem o curso, pretendem atuar como professores (de 12 para 17).

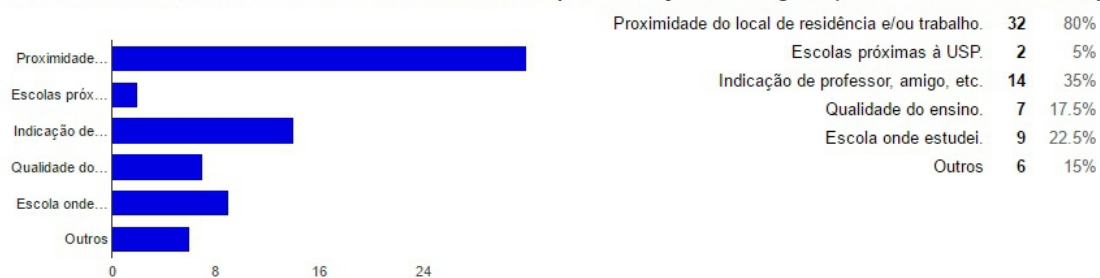
A análise do resumo das respostas não possibilita muitas conclusões, portanto, foram analisadas as respostas individuais. Observou-se que, dos 26 que não pensavam em atuar como professores, 9 mudaram de ideia e, ao terminarem o curso, pretendem ser professores. Desses 9, 8 afirmam que os estágios foram determinantes para se tomar essa decisão, porém, apesar de ser um resultado significativo, não se pode dizer que apenas os estágios motivaram a tomada de decisão, apenas que a influenciaram.

Ao ingressarem no curso, 14 respondentes indicaram que a primeira opção era atuar como professor, e aqui somam-se duas respostas na alternativa "Outros" em que os estudantes disseram haver duas possibilidades, atuar como geógrafo e como professor. Ao terminarem o curso, 9 estudantes continuam com pretensões de atuar como professores. Dos 5 que mudaram de ideia, 4 querem seguir carreira acadêmica e 1 deseja atuar como geógrafo profissional. Os dois que marcaram a opção "Outros" na questão 3, marcaram na questão 4 a alternativa "Atuar como professor/a de Geografia na educação básica", excluindo a pretensão de atuarem como geógrafos profissionais. Infelizmente, estes estudantes não responderam a questão 5, que perguntava "Se você não queria ser professor quando ingressou no curso de Geografia, mas agora quer: Os estágios em escola foram determinantes para essa escolha?". Não era obrigatório responder esta questão, pois sua resposta dependia do que havia sido respondido nas questões 3 e 4, e esses dois estudantes não mudaram de ideia, ambos indicaram que, ao ingressarem no curso, pretendiam ser professores. A relevância desses dois casos não reside na mudança das pretensões, mas na exclusão de uma das possibilidades de atuação.

Ao comparar as questões 3 e 4, observa-se que há maior diversidade nas respostas da 4, devendo-se salientar o aumento significativo no número de pessoas que pretendem seguir carreira acadêmica, que passou de 4 (questão 3) para 8 (questão 4). Consta-se que há uma mudança nas pretensões dos estudantes no decorrer dos estudos no DG, pois ao ingressarem, a principal opção era atuar como geógrafo profissional, mas ao terminarem o curso, a principal opção é a profissão docente.

Apesar das respostas das questões 10 e 11, que serão discutidas adiante, mostrarem que a percepção dos estudantes do DG é de que a academia não valoriza a profissão docente, estudantes decidem, durante a formação, seguir carreira docente na educação básica. Porém, não é possível afirmar, apenas com base nesse questionário, que a mudança discutida acima seja resultado de um processo de valorização da educação e da profissão docente a partir das experiências de estágio. Uma hipótese para explicar essa mudança é o restrito mercado de trabalho para geógrafos, que tem muitas vagas preenchidas por profissionais de outras áreas, como os engenheiros ambientais e agrimensores, e tem vagas limitadas para a atuação no setor público, como pode ser observado na grande concorrência dos concursos para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), enquanto que a atuação como professor de geografia possui oportunidades mais numerosas, sejam na educação pública ou privada, e os concursos para professor das redes municipal e estadual ocorrem com maior frequência do que os concursos para geógrafo. A necessidade de se ter um aumento na renda, importante para o morador de grande centro urbano brasileiro, pode motivar muitos formados a buscarem vagas nas salas de aula, pois é mais vantajoso estar empregado como professor do que ficar desempregado e sem renda enquanto aguarda pelos próximos concursos de geógrafo.

8. Que fatores são levados em conta na escolha das escolas para realização dos estágios? (Pode marcar mais de uma opção)



9. Quais as principais dificuldades enfrentadas para a realização dos estágios? (Pode marcar mais de uma opção)



Gráfico 4: Respostas para as questões 8 e 9 do questionário. Fonte: Elaborado pelo autor com dados do questionário. Janeiro de 2017.

Após colher dados sobre o respondente, discutidos acima, buscou-se obter informações sobre a realização dos estágios (questões 8 e 9) e nessas questões, diferentemente das anteriores, havia a possibilidade de marcar mais de uma opção. Com as respostas da questão 8, constatou-se que o principal fator levado em consideração pelos licenciandos na escolha das escolas para a realização dos estágios é a proximidade do local de residência e/ou trabalho (80% dos respondentes assinalaram esta opção). Estabelecendo uma relação com pesquisa realizada pelo Prof. Eduardo Giroto, na qual observa-se que 51% dos estudantes do DG levam mais de uma hora no deslocamento (por transporte público) da residência até a USP (apenas ida), e que 62% residem a mais de 10km de distância da USP, compreende-se o motivo que leva os licenciandos a buscarem escolas próximas, facilitando-se o planejamento e realização das atividades no cotidiano.

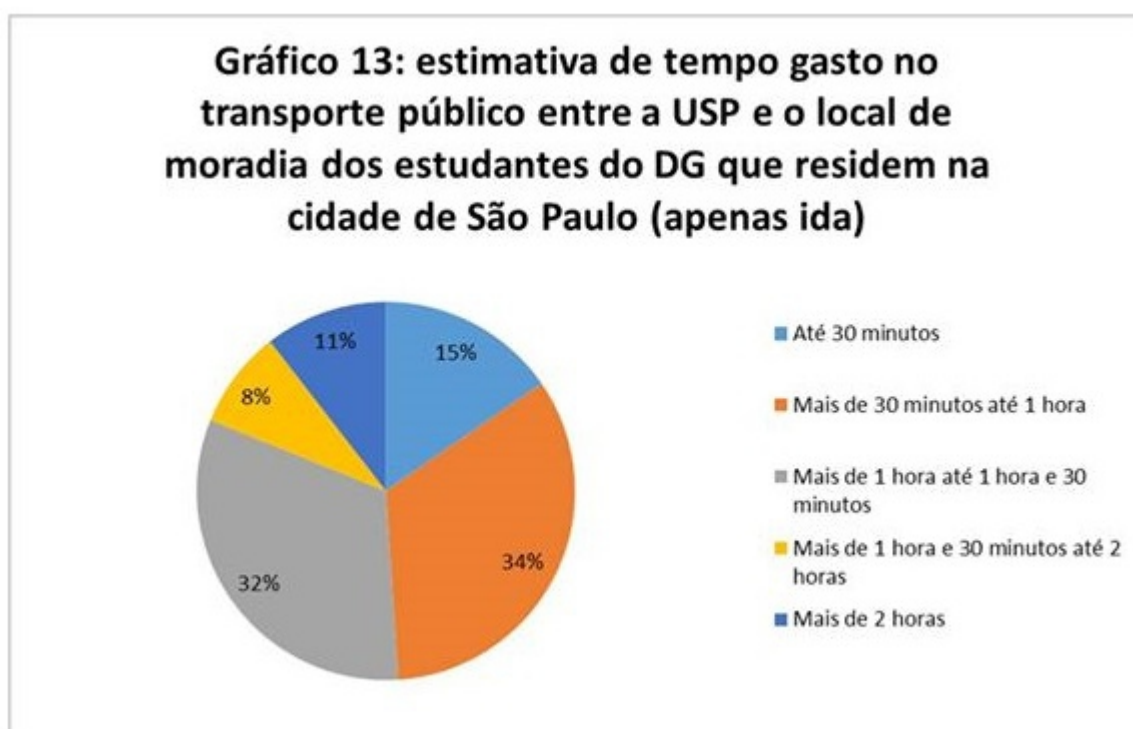


Gráfico 5: Tempo de deslocamento entre moradia e USP. Fonte: GIROTTO, Eduardo D., junho de 2016, com base em questionários.



Gráfico 6: Distância entre moradia e USP. Fonte: GIROTTO, Eduardo D., junho de 2016, com base em questionários.

A questão 9 abordou as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos na realização dos estágios e a falta de tempo foi citada como a principal dificuldade, alternativa marcada por 33 dos 40 respondentes (82,5%). Sobre isso, é possível estabelecer relações com o que foi discutido no parágrafo acima e com a situação do estudante trabalhador, discutida no subcapítulo anterior, sobre os relatórios de estágio. Trabalho, tempo, disponibilidade e mobilidade urbana fazem parte do cotidiano dos licenciandos. Falta tempo para que se possam realizar todas as atividades da universidade e do trabalho e muito tempo é gasto nos deslocamentos pela metrópole paulistana. Supondo que um estudante gaste duas horas para ir e voltar da USP, faça esse percurso cinco vezes por semana, cumpra doze créditos por semestre, que equivalem a doze horas de atividades semanais (aulas e trabalhos) e trabalhe 30 horas por semana, este estudante deve ter disponíveis, pelo menos, 52 horas por semana. Mas esse é um cenário otimista, pois não considera o tempo gasto no deslocamento de ida e volta do trabalho, considera apenas uma hora para ir à USP, sendo que 51% dos estudantes do DG levam mais de uma hora para realizar esse deslocamento por transporte público, supõe uma jornada de 30 horas semanais e o mínimo de 12 créditos exigidos pela USP por semestre. Um aluno que trabalha 44 horas por semana, precisaria de 66 horas disponíveis para realizar apenas as atividades de trabalho e estudo. Nos relatórios, diversos estudantes comentaram o fato de que tiveram que priorizar algumas atividades da universidade em detrimento de outras, para que fosse possível cumprir com todas elas.

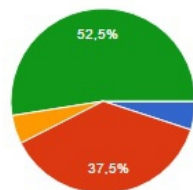
Outras dificuldades relevantes observadas, mas que não foram selecionadas em números tão significativos quanto as citadas anteriormente, são vontade e motivação para realizar os estágios e as escolas que recusam estagiários. Vontade e motivação são fatores que não são possíveis de se analisar apenas pelo questionário, pois são questões profundamente pessoais. Apesar disso, pode-se fazer uma relação com a concordância de 27,5% dos respondentes com a afirmação de que os estágios são apenas uma etapa burocrática na formação (questão 17 do questionário).

Sobre as escolas que recusam estagiários, podem-se discutir alguns dos motivos que levam as escolas a tomar essa decisão. Como relatado no subcapítulo anterior, algumas vezes, os alunos da USP são vistos de forma negativa nas escolas públicas, devido às críticas que fazem às instituições e aos profissionais que atuam nelas e às discussões que, de acordo com falas de trabalhadores das escolas, não se aplicam à realidade da escola pública. O autor deste trabalho, em 2015, entrou em contato com nove escolas antes de conseguir ser aceito para a realização do estágio de FLG0702.

As próximas questões do questionário (10 a 17), adotaram um modelo diferente das anteriores. Baseando-se na escala Likert, foi pedido aos respondentes que marcassem uma opção para indicarem o grau de concordância com as afirmações feitas. Cada questão tinha cinco alternativas: Discordo totalmente, discordo parcialmente, indiferente, concordo parcialmente e concordo totalmente.

A afirmação na questão 10 era "Professores e estudantes do DGUSP valorizam a profissão docente." A concordância parcial foi a alternativa mais marcada, escolhida por 21 respondentes (52,5%), e deve-se salientar o fato das discordâncias somarem 17 respostas (42,5%). Esse resultado indica que a valorização da profissão docente não é consenso entre professores e estudantes do DG. Como existe considerável diversidade de opiniões e visões nesse departamento, era de se esperar que não houvesse consenso, porém, deve-se destacar que nenhum respondente disse concordar totalmente com essa frase, enquanto que dois disseram discordar totalmente.

10. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Professores e estudantes do DG-USP valorizam a profissão docente."

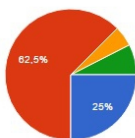


Discordo totalmente	2	5%
Discordo parcialmente	15	37,5%
Indiferente	2	5%
Concordo parcialmente	21	52,5%
Concordo totalmente	0	0%

Gráfico 7: Respostas para a questão 10 do questionário. Fonte: Elaborado pelo autor com dados do questionário. Janeiro de 2017.

A afirmação na questão 11 era "Desde o início da graduação no DGUSP, professores e estudantes demonstram incentivar a formação de professores de Geografia para a educação básica." Se na questão 10 observou-se falta de consenso, a questão 11 mostra uma situação diferente. Apenas 3 respondentes concordam parcialmente com a afirmação e nenhum concorda totalmente, enquanto que a grande maioria discorda: "Discordo parcialmente" foi marcada 25 vezes e "Discordo totalmente" foi marcada 10 vezes, somando 35 respostas do total de 40 (87,5%). Essa discordância pode ser exemplificada pela fala do estudante do DG durante a conversa informal citada mais acima sobre o desconhecimento do PIBID e como pouco se fala sobre esse programa no DG. Apesar da enorme discordância vista nesta questão, os relatórios mostram um cenário mais otimista em relação à valorização da profissão docente e a formação de professores, como foi discutido no subcapítulo anterior. Porém, deve-se observar que por se tratar de um relatório final de disciplina, que valia nota, não podemos excluir a possibilidade dos relatos sobre a valorização serem uma estratégia para melhorar as notas, na qual os estudantes escrevem coisas com que não concordam, mas que acreditam ser o esperado pelo professor que avaliará e atribuirá a nota. Apesar de não ser possível identificar claramente esses casos nos relatórios, é válido lembrar sobre a possibilidade de não serem relatos sinceros, havendo a necessidade de se fazer essa ressalva nas análises.

11. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Desde o início da graduação no DG-USP, professores e estudantes demonstram incentivar a formação de professores de Geografia para a educação básica."

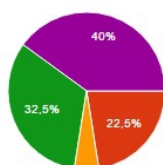


Discordo totalmente	10	25%
Discordo parcialmente	25	62,5%
Indiferente	2	5%
Concordo parcialmente	3	7,5%
Concordo totalmente	0	0%

Gráfico 8: Respostas para a questão 11 do questionário. Fonte: Elaborado pelo autor com dados do questionário. Janeiro de 2017.

Sobre um cenário mais otimista, a questão 12 mostra que 40% dos respondentes concordam totalmente com a afirmação de que "Os estágios nas escolas públicas ajudam no processo de valorização da profissão docente." Somando-se as concordâncias parciais, a concordância com essa afirmação chega a 72,5%. Nenhum respondente discorda totalmente, porém, a discordância parcial é significativa, de 22,5%. A concordância com essa afirmação é exemplificada pelo conteúdo dos relatórios de estágio, podendo ser vista claramente em trechos dos ALUNOS 1 e 3.

12. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Os estágios nas escolas públicas ajudam no processo de valorização da profissão docente."



Discordo totalmente	0	0%
Discordo parcialmente	9	22,5%
Indiferente	2	5%
Concordo parcialmente	13	32,5%
Concordo totalmente	16	40%

Gráfico 9: Respostas para a questão 12 do questionário. Fonte: Elaborado pelo autor com dados do questionário. Janeiro de 2017.

A questão 13 abordou a formação da identidade com a afirmação "Durante os estágios em escolas públicas, tive oportunidade de desenvolver minha identidade como professora/professor de Geografia." A concordância parcial foi indicada por mais da metade dos respondentes (52,5%), que se somada à concordância total, resulta em concordância de 70%. Um ponto relevante desta questão é que nove respondentes marcaram a opção "Indiferente", o maior número de indiferentes até então. Desses nove, seis indicaram que não pretendem ser professores ao terminarem o curso. O motivo para o grande número de indiferentes pode ser que essa questão tenha sido mal formulada, pois depende dos planos do respondente em ser professor. Para os estudantes que não querem seguir a carreira docente na educação básica, essa questão tem pouco valor. Porém, mesmo estudantes que não pretendem ser professores, fazem a licenciatura e os estágios obrigatórios. Uma hipótese que explique isso pode ser o fato da licenciatura ampliar as possibilidades de trabalho, caso o geógrafo não obtenha sucesso profissional na área desejada, ou se houver necessidade financeira, poderá atuar como professor. Mais adiante neste trabalho, será discutida uma entrevista realizada com um aluno do DG em que ele comenta sobre a licenciatura ser um "plano B" para alguns.

13. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Durante os estágios em escolas públicas, tive oportunidade de desenvolver minha identidade como professora/professor de Geografia."



Gráfico 10: Respostas para a questão 13 do questionário. Fonte: Elaborado pelo autor com dados do questionário. Janeiro de 2017.

Interrompendo a sequência das questões, será discutida no parágrafo seguinte a questão 14, pois a discussão da questão 15 permite estabelecer relações com a questão 13. Assim como na 13, as respostas da questão 15 mostram um grupo significativo de indiferentes (10 pessoas marcaram esta opção, que representam 25% do total de respondentes). O motivo para isso pode ser o mesmo da questão 13, pois a afirmação da 15 era a de que "As experiências de estágio foram decisivas para minha escolha em ser professora/professor de Geografia", portanto, a resposta dependia da escolha do estudante em ser professor de geografia. Apenas três dos indiferentes pretendem ser professores após formarem-se. Apesar disso, a concordância com essa afirmação foi grande, com 17 "Concordo parcialmente" e 7 "Concordo totalmente", somando-se 60% de concordância com a afirmação.

15. Aponte seu grau de concordância com a frase: "As experiências de estágio foram decisivas para minha escolha em ser professora/professor de Geografia."

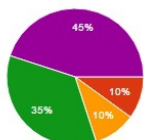


Gráfico 11: Respostas para a questão 15 do questionário. Fonte: Elaborado pelo autor com dados do questionário. Janeiro de 2017.

A questão 14 trazia a afirmação de que "Meus conhecimentos como geógrafa/geógrafo foram essenciais para analisar/conhecer melhor o espaço escolar e o contexto da escola e seus alunos" e a concordância foi grande, somando-se 80%, com 14 "Concordo parcialmente" e 18 "Concordo totalmente". Nenhum respondente afirmou discordar totalmente e esta foi a questão com o maior número de concordâncias totais. Com isso, pode-se estabelecer uma relação com a análise dos relatórios de estágio, nos quais observou-se como os licenciandos

utilizam-se dos conhecimentos de ciência geográfica em suas análises sobre a escola e seus alunos.

14. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Meus conhecimentos como geógrafo/geógrafa foram essenciais para analisar/conhecer melhor o espaço escolar e o contexto da escola e seus alunos."



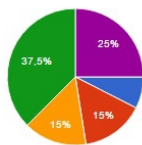
Discordo totalmente	0	0%
Discordo parcialmente	4	10%
Indiferente	4	10%
Concordo parcialmente	14	35%
Concordo totalmente	18	45%

Gráfico 12: Respostas para a questão 14 do questionário. Fonte: Elaborado pelo autor com dados do questionário. Janeiro de 2017.

Ao analisar as respostas individuais para a questão 8, que trata dos fatores levados em conta ao procurar escolas para a realização dos estágios, três respostas chamam a atenção. Ao marcar a opção "Outros", os respondentes podem escrever uma resposta curta, nas quais foram citados, como fatores para escolher uma escola, "a mais bagunçada", "ser escola pública" e "escola na periferia". Com isso, pode-se estabelecer uma relação com as discussões sobre a questão 14, pois fatores que envolvem o contexto da escola e seus alunos são levados em conta pelos estagiários na escolha das escolas.

Na questão 16, apesar da concordância significativa (62,5%) com a afirmação "Após os estágios nas escolas públicas, houve mudança na forma como vejo o curso de graduação em Geografia na USP", observa-se que o número de discordâncias e indiferenças é significativo (37,5%). Porém, a análise limita-se a dizer apenas que a maioria passa a ter uma visão diferente do curso de geografia após os estágios. Nas entrevistas que serão trabalhadas mais adiante, os estudantes entrevistados comentam sobre as mudanças na maneira como passaram a ver suas graduações, podendo-se estabelecer uma relação com as respostas desta questão. Apesar da diversidade nas mudanças relatadas, nenhum dos entrevistados permaneceu indiferente em relação à graduação após os estágios.

16. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Após os estágios nas escolas públicas, houve mudança na forma como vejo o curso de graduação em Geografia na USP."

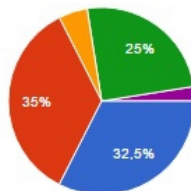


Discordo totalmente	3	7.5%
Discordo parcialmente	6	15%
Indiferente	6	15%
Concordo parcialmente	15	37.5%
Concordo totalmente	10	25%

Gráfico 13: Respostas para a questão 17 do questionário. Fonte: Elaborado pelo autor com dados do questionário. Janeiro de 2017.

Na última questão do questionário (17) a afirmação era a de que "Os estágios são apenas uma etapa burocrática na minha formação." A discordância foi de 67,5%, mas o que chama a atenção nas respostas dessa questão são os 27,5% de concordância, sendo dez "Concordo parcialmente" e um "Concordo totalmente". O respondente que indicou concordar totalmente queria, ao ingressar no curso, atuar como geógrafo profissional e mantém estes planos para depois de formar-se, portanto, é uma resposta coerente. Porém, sete dos que marcaram "Concordo parcialmente" dizem querer ser professores após formados.

17. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Os estágios são apenas uma etapa burocrática na minha formação."



Discordo totalmente	13	32.5%
Discordo parcialmente	14	35%
Indiferente	2	5%
Concordo parcialmente	10	25%
Concordo totalmente	1	2.5%

Gráfico 14: Respostas para a questão 17 do questionário. Fonte: Elaborado pelo autor com dados do questionário. Janeiro de 2017.

A análise das respostas individuais dos sete estudantes que dizem concordar com a afirmação da questão 17 e que pretendem ser professores mostrou um ponto de interesse para a pesquisa. Apesar de todos os sete concordarem que os estágios auxiliam no processo de valorização da profissão docente (questão 12) e cinco concordarem que os estágios auxiliam na formação da identidade como professor (questão 13), concordam, em certo grau, que os estágios são apenas uma etapa burocrática em suas formações. Parece ser incoerente concordar sobre a importância dos estágios na valorização e na formação da identidade, mas considerar os estágios apenas uma etapa burocrática, porém, infelizmente, o questionário não foi capaz de coletar mais informações a respeito da opinião desses estudantes.

A análise dos questionários foi uma tarefa que reflete a complexidade de se lidar com a educação e o grande número de variáveis envolvidas nas questões abordadas. Parte das dificuldades enfrentadas podem ser atribuídas às falhas na elaboração do questionário, que podem ter confundido os respondentes em algumas questões. Outra dificuldade observada se deve à imprevisibilidade e diversidade das respostas e, com isso, pode-se estabelecer uma relação com o que é dito por Jorge Larrosa Bondía sobre as diferenças entre experiência e experimento. Para esse autor, "é experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma." (BONDÍA, 2002, p. 25-26), e:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditivo e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer". (BONDÍA, 2002, p. 28)

Portanto, nem estágios nem questionários podem ser considerados experimentos, pois ambos dependem do que toca, do que forma e transforma os estudantes. Não é possível "repetir" um estágio, pois ele é singular, depende de como ele age sobre o sujeito e como o sujeito se abre para essa experiência, e não é possível prever o que acontecerá nos estágios e nos questionários. Toda essa complexidade, diferença, heterogeneidade e pluralidade das experiências de estágio puderam ser vistas nos questionários e nas relações que estabelecem com a análise dos relatórios.

Durante os estágios, os acontecimentos têm diferentes significados para os estudantes, cada um é tocado por aquilo que lhe é significativo. Os estágios são, portanto, uma experiência singular, individual. Bondía nos diz que "se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência" (BONDÍA, 2002, p. 27), com isso, podemos dizer que, mesmo estudando e analisando inúmeras respostas de questionários e relatórios, não conseguiremos resumir e padronizar o que é a experiência de estágio. Porém, podemos ouvir o que os estagiários têm a dizer sobre suas experiências pessoais, evidenciando os pontos que há em comum entre o que falam e o que escrevem nos relatórios e nas respostas dos questionários.

2.3. Análise das entrevistas

As entrevistas foram realizadas com três estudantes do DG-USP, que serão tratados neste trabalho pelas iniciais de seus nomes (A, L e R), precedidas da letra A (de Aluno), portanto, os entrevistados são AA, AL e AR. Todas as entrevistas foram gravadas no mesmo dia (09/01/17) no prédio do Departamento de Geografia da USP. As gravações totalizam, aproximadamente, 57 minutos de conversa, sendo pouco mais de 11 minutos com AA, quase 20 minutos com AL e quase 26 minutos com AR. Os temas abordados nas entrevistas foram retirados do questionário e da análise dos relatórios com o intuito de se desenvolver mais profundamente algumas questões.

AL e AR são amigos do autor, mas este desconhecia quais eram, exatamente, suas pretensões para o futuro, após formados. A participação de AA nas entrevistas se deu após um convite de AR, e o autor deste trabalho não a conhecia até o momento da entrevista, talvez, por isso, AA não tenha se sentido tão confortável quanto os outros entrevistados e tenha dado respostas mais sucintas e menos extensas, enquanto AL e AR estenderam suas respostas e comentaram temas além dos abordados pelo entrevistador.

AA tem 21 anos, é estudante do quarto ano do curso de geografia e realizou um estágio da licenciatura. Além desse único estágio, participou como monitora por três anos na Semana de Geografia da USP e ressaltou, na entrevista, como essa experiência pode ser considerada um tipo de estágio, devido ao contato com as escolas e as salas de aula. AA trabalha seis horas por dia e quando entrou no curso de Geografia, planejava ser professora, uma escolha feita antes de decidir o curso. Ainda pensa em seguir essa carreira depois de formada, porém, pensa também em outras possibilidades de atuação profissional como geógrafa. AA disse que "*Eu participei da Semana (de Geografia) durante três anos, aí esse último eu parei por causa do trabalho*" (AA, USP, 2017) e, com isso, podemos estabelecer uma ligação com os relatórios de estágio, discutidos anteriormente, em que se observam comentários sobre a necessidade de se priorizar atividades devido à falta de tempo.

AL tem 22 anos e concluirá bacharelado e licenciatura este ano (2017), após cinco anos como estudante do DG, portanto, já realizou todos os seis estágios obrigatórios da licenciatura. Não trabalha, mas já fez Iniciação Científica e atuou como monitor de disciplinas no DG. AL decidiu ser professor antes mesmo de escolher o curso; cogitava fazer história, mas acabou prestando vestibular para Geografia devido às possibilidades de atuação profissional fora das salas de aula. Ao terminar o curso, pretende ser professor e, atualmente,

aguarda ser chamado no último concurso para professor da rede municipal de São Paulo, realizado em 2016. Porém, gostaria de continuar estudando na pós-graduação. Para AL, atuar como professor seria importante para adquirir experiência, caso, no futuro, venha a atuar como professor universitário, pois, segundo ele, na universidade falta esse tipo de formação, e parece que muitos professores não tem didática, que falta aos professores universitários a formação como professores (AL, USP, 2017).

AR é estudante do quinto ano e planeja se formar no final do ano de 2017. Atualmente, não trabalha, mas trabalhou durante a maior parte da graduação. Ao ingressar no curso de Geografia, pretendia ser professor e, após formado, pretende prestar concurso e assumir sala (AR, USP, 2017). AR comenta sobre diversas inseguranças que tem sobre seguir nessa carreira, como a violência presente nas escolas e a possibilidade de não se sentir à vontade numa sala de aula. Sobre isso, observa-se que não é uma questão levantada somente pelos alunos do DG-USP. Giroto relata que "O reconhecimento da falta de preparo e a insegurança são os principais elementos que marcam a experiência de estágio para os licenciandos em Geografia da UNIOESTE." (GIROTO, 2013, p. 97)

Os três entrevistados afirmaram que os estágios contribuíram para suas decisões de se tornarem professores após formados, mas as contribuições ocorreram de formas diferentes. Para AA, a contribuição dos estágios, considerando, principalmente, a Semana de Geografia, ocorreu na sua formação devido às discussões sobre educação durante a Semana. O trabalho na monitoria da Semana de Geografia apresenta aspectos semelhantes ao PIBID, pois permite que se desenvolvam as relações professores e alunos e permite, também, que os estudantes passem mais tempo nas escolas, o que contribui no processo de planejamento, ação e reflexão sobre a prática docente.

AL comenta que, *"falta um pouquinho de jogo de cintura um pouco de malícia pra conseguir explicar os conceitos e tudo mais, no estágio eu senti isso"* (AL, USP, 2017) mostrando que os estágios contribuem para a tomada de consciência acerca de problemas e questões pessoais sobre a prática docente. Isso foi relevante para esse estudante devido às possibilidades de atuar como professor na educação básica e universitária, conforme o que foi comentado anteriormente. Com isso, pode-se estabelecer uma relação com a fala de AR e a citação de Giroto, discutida mais acima, sobre as inseguranças observadas nos estágios.

AR relata que os primeiros estágios da licenciatura foram experiências negativas, que o fizeram repensar sobre os planos de ser professor, porém, quando estagiou em um Centro

Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) diz que *"foi um estágio que me estimulou muito e que me mostrou que dá pra fazer um trabalho legal, assim, dá pra você ser professor e ter orgulho daquilo que você tá fazendo"* (AR, USP, 2017). A fala de AR mostra como as experiências de estágio podem ser completamente diferentes dependendo da escola e da vivência do estagiário naqueles lugares, pois a escola da experiência negativa de AR é a mesma onde estudou no ensino médio.

Buscando-se uma relação entre os questionários e as respostas das entrevistas. Para isso, foi lida a afirmação da questão 11 ("Desde o início da graduação no DG-USP, professores e estudantes demonstram incentivar a formação de professores de Geografia para a educação básica.") e pediu-se aos entrevistados que informassem se concordam ou discordam dela. Todos os três discordaram, mas fizeram comentários e ressalvas sobre ela, indicando que há iniciativas no DG, porém, pontuais; são poucos os professores que demonstram valorizar a formação de professores. AL comenta:

Eu creio que, tipo, são poucos os professores que trabalham, pelo menos a matéria deles, com uma preocupação didática, uma preocupação de como você vai trabalhar a formação do geógrafo, que é óbvio que cada professor tem que dar conta da sua área e que tudo mais, mas eu acho que, às vezes, tem alguns professores que conseguem trabalhar melhor esse link entre universidade e sala de aula e tem alguns que não. Simplesmente, ignoram essa questão da sala de aula. (AL, USP, 2017)

AA percebe que os professores *"estavam debatendo mais a temática da educação dentro da sua matéria, mas, de modo geral, acredito que discutir educação dentro da Geografia USP é raridade"* (AA, USP, 2017). Além dos professores envolvidos com o Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI), duas professoras foram citadas nas entrevistas como exemplos de docentes que demonstram valorizar a formação de professores, a Prof.^a Glória da Anunciação Alves e a Prof.^a Valéria de Marcos, e ambas participam da organização da Semana de Geografia.

Os comentários dos entrevistados sobre a questão dos professores do DG não valorizarem, ou não demonstrarem valorizar, a formação de professores estabelece uma ligação com as respostas da questão 11 do questionário, que obteve 87,5% de discordância. Porém, professores não são os únicos responsáveis por essa grande discordância. AA comenta sobre a Semana de Geografia e como os estudantes do DG não participam desse projeto: *"a gente tem debates, a gente tem palestra, tem minicurso e você vê que é super esvaziado, então, eu acho que não tá muito boa a situação assim"* (AA, USP, 2017). Não é apenas AA

que tem essa percepção, o autor deste trabalho também participou da Semana de Geografia em 2016, realizando o trabalho de fotógrafo do evento e, em 2015, compareceu em três dias de atividades da Semana, nas apresentações das escolas, e observou que poucos alunos do DG compareceram às atividades. Em 2012, realizou um minicurso da Semana de Geografia, em uma manhã de sábado, ministrado pelo Prof. Jorge Raffo, no qual haviam apenas dois alunos do DG. AA sintetiza bem ao dizer que a situação não está muito boa.

Sobre os alunos do DG não participarem das atividades da Semana de Geografia, deve-se fazer uma ressalva. Devido ao contexto do estudante-trabalhador, discutido anteriormente neste trabalho, e à necessidade de se priorizar atividades, pode-se dizer que, em certa medida, os estudantes não encontrem tempo ou disponibilidade para comparecerem ao evento, que ocorre durante os horários de aula, com as apresentações das escolas públicas acontecendo nos períodos da manhã e tarde, enquanto muitos estudantes encontram-se no trabalho. Com isso, pode-se estabelecer uma relação com a pesquisa do Prof. Eduardo (doutorado de 2013), que discute sobre como os estudantes da UNIOESTE enfrentam dificuldades para conseguirem ter uma experiência universitária plena, e diz que

[...] os licenciandos em geografia acabam restringindo a sua vivência na universidade a participação nos momentos de aula. O contato com grupos de pesquisa, assim como a vivência dos diferentes espaços formativos da universidade se torna bastante prejudicada [...]. (GIROTTI, 2013, p. 73)

Sobre quem valoriza mais a formação de professores, os entrevistados disseram ter a percepção de que estudantes valorizam mais, porém, com ressalvas. AA diz que há professores "*que são muito empenhados e, junto com os estudantes, conseguem fazer coisas muito legais, mas, de maneira geral, os estudantes*". Para AL, uma hipótese para a valorização dada pelos estudantes pode ser o fato de muitos deles terem estudado em escolas públicas e por geografia ser um curso com um certo engajamento político; enquanto que para AR, as ressalvas devem ser feitas por causa do limitado "*grau de comprometimento com a licenciatura*" (AR, USP, 2017) demonstrado por alguns alunos.

Ainda sobre quem valoriza mais a formação de professores, AR estendeu os comentários sobre a questão, expondo suas opiniões sobre a formação de maior caráter científico do DG. Esse estudante diz que "*a nossa formação ainda é muito científica, inclusive, eu acho que o TGI tem esse formato*" e que o curso de geografia está "*cada vez tá mais apontado pra uma formação científica*" (AR, USP, 2017). Sobre a participação dos estudantes em plenárias departamentais, AR comenta que:

Eu já vi a galera cobrando, pelo menos, pontuando essa formação exageradamente, ou que é colocada como exageradamente, científica e que discute pouco esse aspecto da formação pra ser professor e tudo mais e eu acho que é um problema. Bom, eu não sei se exatamente um problema, mas é uma questão que em algum momento o departamento vai ter que lidar, talvez. (AR, USP, 2017)

Apesar de haver muitos estudantes que pretendem atuar em outras áreas que não como docentes, muitos formados do DG vão para a sala de aula, pois na educação há mais oportunidades de trabalho. Porém, o bacharelado em geografia no DG parece colocar a importante tarefa de formar professores toda nas mãos da Faculdade de Educação e das duas disciplinas de ensino no DG (FLG0701 e FLG0702). Com isso, pode-se fazer uma ponte com as falas dos entrevistados sobre o bacharelado ser uma formação mais científica e com o que diz a Prof.^a Núria Hanglei:

[..] na universidade pública bacharelado e licenciatura têm, historicamente, se constituído como cursos separados com pouca ou nenhuma relação entre si, colocando a licenciatura numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico merecendo maior importância enquanto a licenciatura se caracteriza como um curso complementar e secundário. (CACETE, 2004, p. 4)

Sobre a licenciatura ser um curso complementar e secundário, podemos fazer uma relação com os comentários de AL, de que a licenciatura é vista por alguns como um "plano B" (AL, USP, 2017), e com a fala de AR sobre o "grau de comprometimento" de certos estudantes do DG com a licenciatura.

Uma outra questão importante abordada nas entrevistas foi o PIBID e a inexistência desse programa no DG. Como nos questionário 77,5% dos respondentes indicaram que não participaram do PIBID, mas gostariam de ter participado, decidiu-se por tratar dessa questão nas entrevistas. Foi perguntado aos entrevistados se eles já conheciam o PIBID antes de entrarem na USP e as respostas dos três foram negativas. AA ficou sabendo do programa por uma amiga que estuda em universidade federal, onde o PIBID costuma receber mais atenção; a primeira vez em que AL ouviu falar sobre esse programa foi na disciplina de estágio supervisionado (FLG0702), cursada em 2015, quando AL estava no oitavo semestre da graduação; e AR ficou "*sabendo de um modo meio disperso, assim, na licenciatura*" (AR, USP, 2017). Esses relatos estabelecem uma relação com a hipótese levantada na análise dos questionários, quando foi discutida a falta de divulgação do PIBID da FE-USP e o desconhecimento dos estudantes do DG a respeito desse programa.

Sobre o PIBID, AA diz que "*achei interessante mas nunca tive contato aqui na USP*" (AA, USP, 2017) e que lembra "*que, uma vez, a Valéria comentou sobre o PIBID que ela queria tentar trazer pra geografia, mas foi uma conversa bem informal, assim, nada muito sério*" (AA, USP, 2017); AL relata que "*não conhecia antes, talvez, pela ausência do PIBID na Geografia, eu até conheço uma amiga minha, da história, que ela participa do PIBID*" (AL, USP, 2017); e AR comenta que ficou:

[...] sabendo de um modo meio disperso, assim, na licenciatura, de ouvir falar; aí depois a Níria falou nas matérias de metodologia, porque ela coordena, ou coordenava, o PIBID. As pessoas que eu conheço que foram pra federais, onde o PIBID tá mais estabelecido, assim, e só. Antes da USP eu não conhecia mesmo, e na licenciatura eu ouvi falar. (AR, USP, 2017)

AL foi além em sua resposta à pergunta, comentando sobre o que seria, para ele, a importância do PIBID.

Acho que seria uma forma interessante de você desenvolver um vínculo mais duradouro com a escola, porque a gente pensa muito em, as vezes, faz um estágio, depois tem que procurar outra escola e tudo mais, então você meio que vai quebrando a experiência e, as vezes, você tem que começar de novo, um novo contato e tudo mais, então acho que, talvez, o PIBID seria importante pra você desenvolver um projeto a longo prazo e que envolvesse toda a formação do professor. (AL, USP, 2017)

Sobre o que disse AL, de desenvolver um projeto a longo prazo, estabelece-se uma relação com o que disseram os outros entrevistados. AA diz:

Acho que o PIBID é muito importante, assim, pra gente conseguir ter essa ligação maior com a sala de aula e que essa produção que a gente tem aqui consiga reverberar lá de alguma forma e vice-versa, que é muito descolado, assim, a graduação e a sala de aula. (AA, USP, 2017)

A fala de AA permite, também, fazer uma relação com as discussões na análise dos relatórios, pois ela comenta sobre o distanciamento entre universidade e escola básica e a necessidade e importância da aproximação das duas, além de reconhecer que a escola também é produtora de conhecimento e isso fica evidente na expressão "e vice-versa".

A partir do comentário de AR sobre o PIBID, é possível discutir-se diversas questões. A citação a seguir é extensa, mas optou-se por não fracioná-la para que se mantenha o sentido e o contexto da fala.

Seria interessante porque seria uma experiência contínua na escola e sendo contínua, você, bom, eu não sei exatamente como o PIBID funciona, mas eu acho que é mais ou menos assim, até o Girotto, inclusive, tinha falado do PIBID também, de ser um trabalho contínuo, assim, você vai pra escola, você conhece os alunos, você conhece os professores, eles te conhecem... Eu acho que, tipo, ia mudar muito, assim, a experiência de ser alguém que está

se preparando, porque eu acho que teria a formação mesmo ali, sabe, eu acho que a gente está se formando como... Independente da gente estar fazendo licenciatura, eu acho que nossa formação é de bacharel, assim, sobretudo na minha cabeça, pelo menos. Eu acho que eu penso muito mais como cientista, assim, um geógrafo mais cientista do que alguém que necessariamente pensa numa sala de aula e eu acho que se eu tivesse passado pelo PIBID, isso teria sido diferente, eu acho que teria uma experiência muito mais contínua. A escola seria um ambiente muito mais é, como que eu posso dizer, assim, um ambiente muito mais tranquilo, muito mais receptivo e eu acho que eu não teria receio de, de repente, entrar numa sala de aula e sentir que não estou sendo aceito, estou... Enfim, sabe, todos aqueles dilemas que a gente tem, eu acho que se eu tivesse passado pelo PIBID, as chances desses dilemas serem mais fortes, ou pelo menos, serem tão fortes quanto eles são, seriam menores (AR, USP, 2017)

AR inicia sua fala tratando da importância do PIBID, por ser uma experiência contínua e das relações que podem ser desenvolvidas com os alunos e professores da escola. Esse estudante comenta, novamente, sobre a formação de bacharel dar maior ênfase à formação do cientista e não do professor, devendo-se lembrar que o destino da maioria dos egressos do DG é a sala de aula, e como a experiência com o PIBID poderia mudar a forma como o estudante vê sua formação. AR encerra essa fala comentando sobre os dilemas, que já foram discutidos neste trabalho, e a possibilidade deles serem menores após passar pelo PIBID.

Os três estudantes entrevistados acreditam que o DG deveria ter PIBID. AA chega a dizer que *"é um erro não ter"* e que *"é um dos pontos que eu acho que falta se ter essa discussão, no departamento, sobre PIBID. Porque é essencial, que a maioria daqui, por mais que ache que vai pro mestrado, vai ser bacharel, vai dar aula"* (AA, USP, 2017); AL diz que *"seria uma forma da gente fazer algo mais institucionalizado dessa aproximação entre a universidade e a sala de aula"* (AL, USP, 2017); enquanto AR, após dizer que o DG deveria ter PIBID, volta na questão de *"de repente, o departamento se pensar muito é... Muito cientificamente, assim, e não abre tanto espaço pra essa questão docente"* (AR, USP, 2017), e comenta que *"seria mais uma oportunidade de bolsa, enfim, acho que seria bem legal, assim, se tivesse e acho que é importante ter"* (AR, USP, 2017).

Foi perguntado aos entrevistados: Se tivessem conhecido antes o PIBID, mais cedo no curso, e se o DG tivesse PIBID, teriam participado do programa? Os três acreditam que sim. Se tivessem mais informações sobre o PIBID, desde o início da graduação, teriam procurado se informar sobre o programa e teriam participado, ou teriam tentado participar. AR diz que *"acho que eu teria participado se fosse do DG"*, pois ficaria sabendo mais cedo a respeito desse programa.

Ainda sobre o PIBID, a entrevista abordou a questão do valor das bolsas, de 400 reais. Os três entrevistados afirmaram que esse valor não é suficiente para alguém se manter em São Paulo. Havia a expectativa de que as respostas seguiriam por esse caminho, pois sabe-se que o custo de vida nas grandes cidades brasileiras é alto. AA comenta que *"não dá conta nem de pagar metade do aluguel"* (AA, USP, 2017); para AL, o valor da bolsa só seria suficiente para o estudante *"se ele trabalha ou se ele ainda mora com os pais e tudo mais, tem uma estabilidade financeira"* (AL, USP, 2017); AR também discute sobre a dificuldade de morar sozinho e se manter com 400 reais por mês:

[...] e se eu morasse sozinho, com certeza eu teria que me virar pra ter outra fonte de renda, então acho que o PIBID, 400 reais é pouco, assim, acho que deveria pagar mais pra, inclusive, pra tipo, meu, valorizar mais, assim, incentivar as pessoas a ingressarem e tal, sei lá. (AR, USP, 2017)

AR comenta sobre como o valor da bolsa poderia incentivar mais pessoas a participarem do programa. Além de um aumento no valor das bolsas proporcionar melhores condições para os estudantes do programa pagarem suas despesas, parte da valorização de uma profissão pode estar relacionada a quanto se paga para alguém exercê-la, e apesar de muitos, inclusive o autor, não concordarem com o estabelecimento de uma quantia em dinheiro como referência pro "valor" de um profissional, isso pode ser visto em nossa sociedade. Por exemplo, a hora de trabalho de um advogado custa a partir de R\$309,73 (OAB, 2017), enquanto o piso para professores do Fundamental II na rede particular é de R\$15,00/hora-aula (Sinpro-SP, 2017).

Pensando-se no contexto de estudante-trabalhador, foi perguntado aos entrevistados quais eram as principais dificuldades enfrentadas na realização dos estágios, e os três disseram ser o tempo. AA relata que *"eu trabalho seis horas e encontrar uma escola que encaixe depois das três da tarde, que é a hora que eu saio pra aula sete e meia, vai ser bem complicado. Então, acho que a maior dificuldade, mesmo, é pra quem trabalha"* (AA, USP, 2017); AR disse ser *"tempo, principalmente. Você organizar aquilo no seu cotidiano. Eu ainda tenho a vantagem de, a vantagem entre aspas, de não estar trabalhando, mas quando eu trabalhava, eu sofria bastante pra encaixar no cotidiano"* (AR, USP, 2017); e AL, apesar de não trabalhar, relata que *"por morar longe da USP (no ABC paulista), então, eu tenho que sair duas horas antes do horário de aula"* (AL, USP, 2017). Essa dificuldade relaciona-se com as discussões anteriores, com base nos dados da pesquisa do Prof. Eduardo Giroto, sobre o tempo gasto no transporte e na distância da moradia do estudante até a USP.

Nas entrevistas, foi abordada a questão da forma como são recebidos os estagiários da USP. Como discutido anteriormente, na análise dos relatórios, ao carregar o nome da Universidade de São Paulo, existe a hipótese do estagiário ser tratado de forma diferenciada, tanto negativamente quanto positivamente, e isso foi abordado nas entrevistas. AA diz que "eu tento não falar que eu sou da USP no começo, né, pra não ficar assim taxada, mas quando você fala que é da USP o tratamento muda" (AA, USP, 2017); AL comentou sobre os estágios que fez com sua professora do Ensino Fundamental, e que:

[...] ela me apresentava pros aluno, assim, na primeira vez que a gente entrava em sala, com o maior orgulho que eu era da USP e tudo mais. Percebe que tem... Tem essa valorização e também tem o estranhamento, do tipo: Pô você é da USP e tal, o que você tá fazendo aqui, entende? Do tipo que, parece um negócio inatingível e que parece que é um negócio que não vai ter um retorno, assim, não tem uma correlação. Que você se você é da USP você é mais estudado, você tem que traçar um caminho que passa longe da escola pública. Eu sinto um pouco disso nesse discurso. (AL, USP, 2017)

Com essa fala de AL podemos estabelecer uma relação com as discussões na análise dos relatórios, sobre a conversa informal na qual um estudante do DG conta sobre a frase "se você é da USP, o que está fazendo aqui?" dita por um aluno durante o estágio. Esse tipo de relato exemplifica o distanciamento da universidade em relação à escola pública e como o nome da USP pode reforçar esse distanciamento.

Foi perguntado aos entrevistados se, após os estágios, muda a forma como eles veem suas formações no DG. AA diz que:

Sim. Eu acho que pra mim, a Semana, principalmente, e esse estágio que eu fiz, foram essenciais pra ver que, tipo, a gente tem muito a que melhorar; assim, eu acho que a gente tem um ensino de qualidade na parte técnica, assim, a gente tem um bacharel muito bom, eu acho que a gente aprofunda muitos assuntos, assim, epistemologia enquanto ciência geográfica, só que eu vejo que a gente é um curso muito ultrapassado na questão de educação geográfica, sabe, geografia escolar, a gente é muito defasado em relação a outras faculdades que eu tive contato, como a UERJ, que tem um programa de formação de professores muito bom, eu acho que falta isso, falta esse contato maior com a educação. (AA, USP, 2017)

AL comenta que:

[...] mudou tanto positivamente quanto negativamente. Da forma positiva, eu comecei a prestar atenção um pouco mais em coisas que seriam interessantes pra sala de aula, acho. No começo do curso, eu não tinha muito isso porque eu não tinha muito retorno dos professores nessa questão de como trabalhar em sala de aula e tal, e eu comecei a prestar atenção, não só nas matérias da licenciatura, mas nas próprias matérias aqui do bacharelado, em como a gente pode mobilizar alguns conceitos e como a gente pode articular alguns pra apresentar pros alunos. E de negativo,

justamente vai na mesma direção com esse desencantamento um pouco de... Você sabe que... Que alguns professores não estão interessados em formar professores de geografia, estão interessados em formar geógrafos técnicos ou pesquisadores na sua área e que não desenvolvem nenhuma relação com a sala de aula. (AL, USP, 2017)

AA reconhece a qualidade do curso de geografia do DG, porém, aponta a necessidade desse departamento discutir como lida com a formação de professores e faz uma fala que se aproxima das de AL e AR, sobre a formação "na parte técnica", e como o bacharelado em geografia dá maior importância à formação científica. AL cita uma mudança interessante, de como passou a pensar em como poderia trabalhar nas salas de aula os conceitos vistos nas disciplinas do DG.

AL continua, apontando o que acredita ser uma questão relevante sobre a graduação no DG:

[...] acho que a gente, as vezes, falta um pouco da humildade de reconhecer que a gente conversa pouco entre si e falta um pouco de clareza pra, no sentido de, primeiro formar um geógrafo, e um geógrafo que também seja um professor de geografia. Acho que tá faltando tanto a formação do geógrafo como um geógrafo mesmo e a formação de como esse geógrafo, ele pode dar aulas de geografia. Acho que é nessa direção o meu desencantamento. (AL, USP, 2017)

Essa fala de AL estabelece uma relação com o que Claudivan Sanchez Lopes diz sobre a formação do professor de geografia:

Além de ser um especialista na matéria que ensina é preciso que o professor de Geografia seja um especialista na didática desta disciplina, ou seja, que ele seja capaz de, considerando o potencial educativo da matéria que ministra, o contexto em que atua, e as características dos alunos de ensinar esse conteúdo que sabe e domina. Em definitivo, é esse aspecto que distingue, sem hierarquia de importância, o geógrafo bacharel do geógrafo professor: *a posse de um conhecimento para ensinar [...]* (LOPES, 2009, p. 13)

Para encerrar as entrevistas, foi perguntado se os entrevistados tinham alguma crítica, reclamação ou sugestão a respeito dos estágios, ou se queriam falar algo, fazer um comentário, sobre algum tema que não havia sido abordado durante a entrevista. AA comentou que "eu não eu acho que eles (estágios) são experiências laboratoriais e eu acho que é necessário esse contato com a realidade dos alunos" (AA, USP, 2017), e essa fala faz uma ligação com o texto de Larrosa (2002), citado anteriormente, sobre a diferença entre experimento e experiência, sendo as "experiências laboratoriais" o que Larrosa chama de experimento.

AA voltou a abordar a questão do tempo e das dificuldades enfrentadas pelos estudantes-trabalhadores e a necessidade da universidade pensar em como lidar com essa questão:

[...] deveria ter alguma forma de que as pessoas que trabalham não fossem tão prejudicadas, porque você vê a qualidade dos estágios de quem trabalha o dia inteiro, você vê que sai muito defasado, assim, não porque a pessoa quer, é porque, realmente, falta tempo. Então, eu acho que deveria ter alguma... Sei lá... Alguma discussão, alguma forma de tentar conseguir conciliar um bom estágio e as pessoas que trabalham. (AA, USP, 2017)

Sobre a questão da dificuldade de conciliar os estágios com as atividades do cotidiano, a fala de AA se relaciona com a de AR, que diz:

Eu acho que a maior crítica que eu tenho aos estágios é o fato de que a gente tem que botar eles, assim, enfiar eles no cotidiano de alguma maneira em que eles ficam secundários. Então, pensando no PIBID outra vez seria... Com o PIBID, daria pra ficar em primeiro plano, daria pra acompanhar a escola em vários momentos e não seria essa experiência de chegar na escola como um estranho, bater na porta com um documento falando que você quer estagiar lá. (AR, USP, 2017)

Nesse momento final da entrevista, AR volta a comentar sobre o PIBID e a possibilidade que ele proporciona de se ter uma experiência mais contínua com a sala de aula e a importância disso para uma melhor relação entre universidade e escola:

[...] se tivesse uma maneira da gente acompanhar a escola, eu acho que as escolas aceitariam melhor os estagiários, a gente daria uma resposta, porque eu acho que a gente chega como um estranho, sai como um estranho e, assim, eu acho que até os professores se sentem vigiados, se sentem é... Eu, pelo menos, acho que me sentiria se, de repente, chegasse um aluno lá que, meu, nunca pisou numa sala de aula, não sabe o que é dar aula pra 40 e tantos alunos e aí ele faz um relatório que senta a madeira no que eu estou fazendo ali, entendeu? Então, eu acho que, por exemplo, tendo um PIBID, ou qualquer outra experiência que rompesse com o caráter pontual dos estágios, eu acho que já seria melhor; então é a minha sugestão e também a minha crítica. (AR, USP, 2017)

AL também fala sobre a continuidade, sobre não "quebrar o ciclo", porém, diferentemente de AR, AL não cita o PIBID, mas comenta sobre:

[...] tentar fazer os estágios na mesma instituição pra você ter uma continuidade, não ser um ciclo quebra, para, e você tem que passar um mês conhecendo a escola de novo e tal, e você poderia estar desenvolvendo muitas outras atividades. Claro que a pluralidade de espaços é importante e tal, mas, as vezes, seria mais significativa a experiência pra você entender o que é ser professor de geografia de uma escola do que você, as vezes, ter algumas experiências, assim, que você não consegue aproveitar totalmente e justamente por essa questão da fragmentação e tudo mais. (AL, USP, 2017)

AL continua dissertando sobre a questão da continuidade, agora, comentando sobre a recepção da escola e a relação com a universidade, os estagiários e o papel destes na construção de uma melhor relação entre as duas:

[...] mas eu entendo que tem escola que faz de tudo, as vezes, pra você não conseguir fazer o seu estágio e, as vezes, nem é por mal, é porque falta um pouco do retorno da universidade, né, pra escola. É muito fácil você chegar lá, você estuda, faz um relatório descendo a lenha no professor e na escola e vai embora e depois, as vezes, tenta voltar lá com a cara lavada de 'você não meteu o pau em ninguém' e chega lá e pede pra fazer estágio lá, de novo. Então, eu acho que também falta um pouco de comprometimento da nossa parte e, talvez, pelos alunos estarem com essa prática de, tipo, faz o estágio, não sei o que, tá tudo errado, nada funciona na prática então vamos criticar que é muito fácil criticar. Mas, propôr alguma coisa de diferente é o que tá sendo difícil. Acho que a minha sugestão seria nesse sentido de você desenvolver um processo que você possibilitasse esse crescimento. Acho que era isso. (AL, USP, 2017)

Essas críticas e sugestões evidenciam como a universidade tem se distanciado das salas de aula da escola pública, e como isso produz relações problemáticas nos estágios, vistas nas opiniões dos entrevistados sobre a falta de continuidade e da falta de retorno para as escolas. AA também comentou achar "*que é muito descolado, a geografia da licenciatura*" (AA, USP, 2017), então, se a percepção é de que a universidade se distancia das escolas, a licenciatura se distancia das escolas, e a geografia se distancia da licenciatura, qual é o lugar da educação e da formação de professores no DG-USP? A aproximação ente universidade e escola deve ser discutida, pois melhorar essa relação é importante tanto para a academia quanto para as escolas públicas e seus alunos.

Com a análise destas entrevistas, observa-se a percepção dos estudantes em relação à necessidade de mudanças na forma como o DG-USP lida com os estágios e a formação de professores. Os entrevistados comentaram sobre questões semelhantes, como a falta de tempo, a falta de continuidade das experiências de estágio, suas inseguranças e a valorização / não valorização dada pelo departamento, seus professores e estudantes à educação.

Um tema abordado pelos entrevistados foi a relevância de se discutir sobre o PIBID no Departamento de Geografia, pois esse programa pode ajudar em algumas das questões levantadas, como a continuidade das experiências com o futuro ambiente profissional, o maior tempo na escola, o desenvolvimento de relações com professores e alunos das escolas, trabalhar as inseguranças dos licenciandos, o retorno dado às escolas e as possibilidades de se aprimorar o processo de planejamento, ação e reflexão das práticas docentes. Porém, enquanto o PIBID não é levado ao DG, é importante discutir como a Semana de Geografia pode

proporcionar melhoras na situação atual da formação de professores, pois, em diversos aspectos, a Semana se assemelha ao PIBID.

Os monitores da Semana, que são todos estudantes do curso de geografia no DG, acompanham as escolas no desenvolvimento de seus projetos, que devem ser apresentados durante as atividades da Semana. Esses projetos são selecionados pelos monitores e desenvolvidos ao longo do ano em conjunto com estudantes do DG, alunos e professores da escola. Isso permite um contato mais longo dos estudantes do DG com as escolas públicas e proporciona momentos de planejamento, ação e reflexão do que está sendo feito, além de promover o desenvolvimento das relações entre os envolvidos. As apresentações dos projetos das escolas acontecem no auditório da Geografia, na USP, promovendo um momento de aproximação da universidade com a escola básica.

As análises das entrevistas, dos questionários e dos relatórios estabelecem muitas relações entre si, mostrando tanto o lado positivo dos estágios, a formação da identidade como professor, a valorização da escola pública, quanto o lado negativo, as dificuldades enfrentadas, as inseguranças, e isso mostra a necessidade de se discutir e repensar algumas questões referentes à formação dos geógrafos professores do DG-USP.

3. CONCLUSÃO

As pesquisas e análises realizadas neste trabalho mostram a necessidade de se pensar formas para melhorar as experiências de estágio supervisionado de ensino dos estudantes do DG-USP, pois apesar dos mesmos mostrarem coisas positivas, estão longe de uma situação ideal. Quanto mais significativas forem essas experiências para os licenciandos, melhor formados serão os professores geógrafos. Parte dessa discussão passa pela necessidade de se pensar no contexto socioeconômico dos licenciandos em geografia na USP.

O contexto de estudante-trabalhador é responsável por uma questão central nas discussões deste trabalho: a falta de tempo. Trabalhar e estudar é a realidade de uma parcela considerável dos estudantes do DG-USP e isso implica em dificuldades para a realização dos estágios. Relatórios, questionários e entrevistas deixaram evidente como essa questão prejudica as experiências de estágio. Soma-se a isso a necessidade de se deslocar pela cidade de São Paulo para realizar as atividades do cotidiano e, com isso, gasta-se tempo e dinheiro para que se consiga frequentar a universidade. Porém, enquanto reconhecemos essas dificuldades, reconhecemos também a necessidade de passar mais tempo em contato com as escolas, e mais tempo bem aproveitado.

No começo de 2017, a BBC Brasil entrevistou duas especialistas em educação, Karen Cator e Cláudia Costin. Uma das sugestões de Cator para melhorar a formação dos professores é vista na seguinte fala:

Há algumas ótimas universidades nos EUA que estão colocando os alunos para ensinar nas salas de aula laboratório mais cedo e com mais frequência durante a graduação. (CATOR, em entrevista à BBC Brasil, janeiro de 2017)

Costin cita como uma das possibilidades de mudança na formação de professores no Brasil o fato de que "Tem muita gente fazendo mestrado e doutorado em educação no exterior. Minha esperança é que voltem para as universidades brasileiras para transformá-las por dentro" (COSTIN, em entrevista à BBC Brasil, janeiro de 2017). Nenhuma das duas especialistas cita o PIBID, ou considera a especificidade do contexto socioeconômico dos estudantes de cursos de licenciatura no Brasil. Cator fala sobre um contato mais cedo e com mais frequência com as salas de aula, mas como discutido neste trabalho, os licenciandos que trabalham não têm tempo para aumentar o contato com a escola. Costin comenta sobre a volta de estudantes do exterior para transformar a universidade, mas poder fazer pós-graduação no

exterior não é uma possibilidade para muitos licenciandos, devido ao alto investimento necessário para isso, portanto, quem são esses mestrandos e doutorandos de quem Costin fala? Provavelmente, não são os estudantes-trabalhadores.

Devido às contradições e especificidades da formação de professores no Brasil, há a necessidade de se discutir como a universidade pode pensar em novas formas de formar esses professores para a educação básica, considerando a realidade vivida por esse estudante-trabalhador. Duas formas para isso foram comentadas neste trabalho: O PIBID e a Semana de Geografia.

A contribuição do PIBID para a formação de professores se dá ao permitir maior tempo de contato com as escolas, promover o desenvolvimento das relações entre licenciandos, professores e alunos das escolas, dar um retorno às escolas, aproximar universidade de escola pública e oferecer mais uma oportunidade de bolsa. Giroto (2013) comenta sobre os benefícios do PIBID:

Nesta dinâmica, ganha o *pibidiano* que pode, a partir da reflexão sobre e na prática, reafirmar a sua formação e sua escolha profissional; ganha o professor da educação básica que se vê provocado a ser também formador de professores e com isso rever suas práticas e sua própria profissão, bem como pode resultar em uma mudança no estatuto de profissionalidade do professor; ganha o professor universitário, instigado a repensar suas práticas formativas e o distanciamento, construído ao longo do tempo, em relação à realidade da escola pública, problematizando assim o modelo aplicacionista de formação de professores. (GIROTO, 2013, p. 125)

Porém, o DG não participa desse programa, que é realizado na Faculdade de Educação, e a divulgação a respeito dele é insuficiente, e como resultado disso, há um desconhecimento grande dos estudantes sobre sua existência, e isso exemplifica o distanciamento do DG em relação à formação de professores.

Apesar dos pontos positivos a respeito desse programa, há ressalvas a serem feitas, a primeira delas é em relação ao valor da bolsa paga aos participantes. Para os moradores de grandes centros urbanos brasileiros, a bolsa de 400 reais não é suficiente para todas as despesas. Para que um *pibidiano* consiga se manter com essa bolsa, é necessário morar com outras pessoas, para dividir as despesas, ou ter um emprego. Porém, ter um emprego significa ter menos tempo disponível, e isso prejudica, ou impossibilita, a participação no PIBID. A solução ideal seria um aumento no valor das bolsas, pelo menos, para os estudantes de cidades em que o custo de vida é maior. Mas esse parece ser um cenário muito improvável,

considerando o atual contexto do país com a Proposta de Emenda à Constituição nº 55 (PEC 55) e ao corte das bolsas e redução das vagas do PIBID.

Enquanto o PIBID não é levado ao DG e enquanto não houver um cenário menos ruim para o programa, pode-se discutir como a Semana de Geografia poderia contribuir para a formação de professores no DG, pois em alguns aspectos, assemelha-se ao PIBID. Ambos promovem um maior tempo nas escolas, o desenvolvimento de relações entre os monitores, professores e alunos das escolas participantes, a aproximação de universidade e escola pública e permite o planejamento, ação e reflexão das práticas. Mas, assim como as bolsas do PIBID, a situação para conseguir bolsas com os programas da USP não é favorável, o que leva muitos monitores da Semana de Geografia a atuarem voluntariamente. E da mesma forma como ocorre com o PIBID, muitos estudantes do DG desconhecem as oportunidades de atuarem como monitores da Semana e como isso pode ser significativo para suas formações.

Outra constatação deste trabalho se deu na percepção dos estudantes de que a universidade precisa aproximar-se mais das salas de aula. A forma como os estudantes da USP são recebidos exemplifica isso, com relatos semelhantes sobre o lugar do estudante da USP não ser a escola pública. Há a necessidade de melhorar a relação com as escolas e algumas das formas para isso foram citadas nas análises, como a questão da continuidade dos estágios em uma mesma escola, o retorno que os estagiários dão às escolas, a maior cautela e reflexão ao fazer críticas e o reconhecimento da escola básica como produtora de conhecimento.

Para encerrar, devemos comentar uma questão que não foi abordada nas análises: a possibilidade dos estágios, da forma como são realizados hoje, estarem condenados ao fracasso. É um comentário pessimista, porém, válido quando voltamos a discutir sobre o contexto do estudante-trabalhador e a falta de tempo que domina seu cotidiano. Mais uma vez, Larrosa mostra-se coerente com a discussão deste trabalho ao dizer que:

[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera [...] Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. (BONDÍA, 2002, p. 23)

Este trabalho é apenas uma pequena amostra da complexidade que é lidar com a educação e a formação de professores no Brasil. Ficou evidente a necessidade de serem pensadas mudanças dentro da universidade a partir da realidade de seus estudantes para que

os estágios e outros acontecimentos da vida universitária tornem-se experiências significativas. A universidade deve repensar a forma como tem reproduzido a desvalorização dos professores e das escolas públicas. A importância da profissão docente é grande demais para que sua formação seja colocada em segundo plano dentro do Departamento de Geografia, que deveria reconhecer, claramente, a importância dos professores de geografia na luta por uma sociedade mais justa e democrática.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In. ALMEIDA, M. I. de.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. Cortez, São Paulo, 2014. p. 15-40.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderlei Geraldí. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 19. ANPEd. Rio de Janeiro, 2002. p. 20-28.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 20-25.

CACETE, N. H. A formação do professor de geografia: uma questão institucional. In. **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia, 2004, v. 24, n. 1-2, p. 23-30.

GIROTTI, E. D. **Entre a escola e universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia**. Tese de Doutorado. FFLCH-USP: São Paulo, 2013.

LOPES, C. S. **O professor de geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. Tese de Doutorado. FFLCH-USP: São Paulo, 2010.

_____. O conhecimento pedagógico do conteúdo e os processos de Formação do professor de geografia. In: **X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG**, 2009, Porto Alegre. O ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre, 2009. v. 1.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, 1999, v. 22, n. 37. p. 7-32.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** Cortez, São Paulo, 1994. 200p.

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular. In. ALMEIDA, M. I. de.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. Cortez, São Paulo, 2014. p. 69-112.

YONAMINE, E. **Relatório de estágio: EMEF Brig. Faria Lima**. Relatório de estágio da disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Geografia e Material Didático. FFLCH-USP: São Paulo, 2015.

Sites

COSTA, C. 'Ninguém sabe ainda como formar professores inovadores', diz educadora que trabalhou na Apple e com Obama. **BBC Brasil**. São Paulo, 11 jan. 2017. Disponível em: < http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38536327?ocid=socialflow_facebook >. Acesso em 11 jan. 2017.

G1. Após atos contra cortes, Capes diz que bolsas do Pibid estão sob análise. **G1 Globo**. São Paulo, 25 fev. 2016. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/apos-atos-contracortes-capes-diz-que-bolsas-do-pibid-estao-sob-analise.html> >. Acesso em 04 jan. 2017.

FELLET, J. Escola deveria incorporar 'conversa de boteco', diz educadora. **BBC Brasil**. Washington, 2 jan. 2017. Disponível em: < <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38486763> >. Acesso em 02 jan. 2017.

FORMULÁRIOS GOOGLE. Disponível em: < <https://www.google.com/forms/about/> >. Acesso em 16 jan. 2017.

RODRIGUES, G. Capes anuncia corte de 45.000 bolsas do PIBID e compromete a existência do programa. **Esquerda Diário**. 27 fev. 2016. Disponível em: < <http://www.esquerdadiario.com.br/Capes-anuncia-corte-de-45-000-bolsas-do-PIBID-e-compromete-a-existencia-do-programa> >. Acesso em 04 jan. 2017.

TABELA de honorários completa. **Seção de São Paulo da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-SP)**. Disponível em: < <http://www.oabsp.org.br/servicos/tabelas/tabela-de-honorarios/tabela-de-honorarios-completa/> >. Acesso em 13 jan. 2017.

TABELA do piso salarial na educação básica (Válido a partir de 1º de março de 2016). **SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO (SINPRO-SP)**. Disponível em: < http://www.sinprosp.org.br/guia_consultas.asp?mat=7 >. Acesso em: 13 jan. 2017.

APÊNDICE A: QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO SOBRE ESTÁGIOS (VERSÃO 2)

Questionário sobre os estágios realizados por estudantes de Geografia do DGUSP em escolas, como parte das disciplinas de licenciatura no DG e na FE.

*Obrigatório

1. Está cursando qual semestre de Geografia na USP? (Graduação, licenciatura, mestrado ou doutorado)

R: _____

2. Participa/participou do PIBID? *

() Sim

() Não, mas gostaria de ter participado.

() Não, e não pretendo participar.

3. Quando você ingressou no curso de Geografia na USP, sua primeira opção era: *

() Atuar como geógrafo/a profissional

() Atuar como professor/a de Geografia na educação básica

() Seguir carreira acadêmica na universidade

() Outro: _____

4. Ao terminar o curso de Geografia na USP, sua primeira opção será: *

() Atuar como geógrafo/a profissional

() Atuar como professor/a de Geografia na educação básica

() Seguir carreira acadêmica na universidade

() Outro: _____

5. Se você não queria ser professor quando ingressou no curso de Geografia, mas agora quer: Os estágios em escola foram determinantes para essa escolha?

() Sim

() Não

6. Quantos estágios em escola você já fez/está fazendo na graduação? (Considerando apenas os estágios das disciplinas na FE e no DG.)

R: _____

7. Você trabalha? *

() Sim

() Não

8. Que fatores são levados em conta na escolha das escolas para realização dos estágios?

(Pode marcar mais de uma opção) *

() Proximidade do local de residência e/ou trabalho.

() Escolas próximas à USP.

() Indicação de professor, amigo, etc.

() Qualidade do ensino.

() Escola onde estudei.

() Outro: _____

9. Quais as principais dificuldades enfrentadas para a realização dos estágios? (Pode marcar mais de uma opção) *

() Falta de tempo.

() Dificuldade em encontrar escolas que aceitam estagiários.

() Dificuldade de acesso/transporte até a escola.

() Vontade/motivação.

() Outro: _____

10. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Professores e estudantes do DGUSP valorizam a profissão docente." *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

11. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Desde o início da graduação no DGUSP, professores e estudantes demonstram incentivar a formação de professores de Geografia para a educação básica." *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

12. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Os estágios nas escolas públicas ajudam no processo de valorização da profissão docente." *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

13. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Durante os estágios em escolas públicas, tive oportunidade de desenvolver minha identidade como professora/professor de Geografia."*

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

14. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Meus conhecimentos como geógrafa/geógrafo foram essenciais para analisar/conhecer melhor o espaço escolar e o contexto da escola e seus alunos." *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

15. Aponte seu grau de concordância com a frase: "As experiências de estágio foram decisivas para minha escolha em ser professora/professor de Geografia." *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

16. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Após os estágios nas escolas públicas, houve mudança na forma como vejo o curso de graduação em Geografia na USP." *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

17. Aponte seu grau de concordância com a frase: "Os estágios são apenas uma etapa burocrática na minha formação."

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente