

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Geografia



Dissertação de Mestrado

**O investimento acadêmico no curso de Licenciatura em Geografia:
autorregulação e estratégias de aprendizagem no contexto socioespacial da
Universidade Federal de Pelotas**

Fernanda do Amaral Burkert

Pelotas, 2020.

Fernanda do Amaral Burkert

**O investimento acadêmico no curso de Licenciatura em Geografia:
autorregulação e estratégias de aprendizagem no contexto socioespacial da
Universidade Federal de Pelotas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lígia Cardoso Carlos

Co-Orientadora: Prof^a Dr^a Liz Cristiane Dias

Pelotas, 2020.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B959i Burkert, Fernanda do Amaral

O investimento acadêmico no Curso de Licenciatura em Geografia : autorregulação e estratégias de aprendizagem no contexto socioespacial da Universidade Federal de Pelotas / Fernanda do Amaral Burkert ; Lígia Cardoso Carlos, orientadora ; Liz Cristiane Dias, coorientadora. — Pelotas, 2020.

92 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Autorregulação. 2. Estratégias de aprendizagem. 3. Formação inicial de professores de geografia. 4. Espaço social. I. Carlos, Lígia Cardoso, orient. II. Dias, Liz Cristiane, coorient. III. Título.

CDD : 910.7

Fernanda do Amaral Burkert

**O investimento acadêmico no curso de Licenciatura em Geografia:
autorregulação e estratégias de aprendizagem no contexto socioespacial da
Universidade Federal de Pelotas**

Dissertação de Mestrado, requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa:

Banca examinadora:

Profa. Dra. Lígia Cardoso Carlos (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dra. Rosangela Lurdes Spironello

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo

**Ao meu avô Admar, que sempre foi meu maior
incentivador, dedico esse trabalho.**

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Fernando e Alda, por todo apoio e suporte durante esses 7 anos de Geografia. Obrigada por sempre me deixarem sonhar e por não medirem esforços para que eu realize meus sonhos. Sou privilegiada por ter conseguido me dedicar exclusivamente aos estudos durante tanto tempo. Devo tudo que conquistei até hoje a vocês.

Ao meu avô Admar (*in memoriam*) por ter sido durante 22 anos o meu maior incentivador e amigo. Obrigada por sempre acreditar em mim!

Aos meus amigos, companheiros e colegas da Geografia: Luciano, Gabriela, Ana, Bianca, Pedro, Lucas, José, Emelli e Thaiane. Agradeço pelas discussões, conversas e apoio incondicional durante esses anos. Cada um com seu jeito único e especial. Muito do que sou hoje devo a vocês, os levarei para sempre comigo.

Aos meus amigos de longa data, Juliana, Karolina e Eduardo. Obrigada por sempre ouvirem meus lamentos e por sempre acreditarem em mim.

Aos meus afilhados, Helena, Bernardo e Lorenzo. Vocês são meu combustível para lutar e construir um mundo melhor.

Ao meu irmão Rafael, à minha cunhada Andressa e demais familiares que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

À minha orientadora, Lúcia, pela paciência e compreensão, principalmente no processo de finalização da dissertação. Obrigada pela parceria nessa caminhada.

À minha co-orientadora, Liz. Obrigada por ter me apresentado à essa temática. Mas mais que isso, obrigada por ter acreditado em mim. Obrigada pela parceria em todos esses anos.

A todos os professores e colegas do curso de Geografia e da Pós-graduação em Geografia. Todos foram essenciais nesse longo processo de amadurecimento pessoal e acadêmico. Aprendi, e sigo aprendendo, muito com todos.

Aos colegas do LEGA – Laboratório de Educação Geográfico e Ambiental, em especial ao Pedro, Matheus e Yago, pelo suporte durante o processo de coleta e tabulação de dados da dissertação. Agradeço por todas as discussões teóricas, conversas e risadas. Sinto muito orgulho em fazer parte desse grupo.

Aos colegas do GESFOP – Grupo de Estudos Espaços Sociais e Formação de Professores, pelas inúmeras discussões e reuniões. Com certeza foram essenciais para o processo de amadurecimento e consolidação da dissertação.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pela concessão da bolsa, possibilitando a dedicação exclusiva aos estudos e à pesquisa, além da participação em eventos e em diferentes grupos de estudos e pesquisa.

Por último, mas não menos importante, agradeço à todas e todos que seguem lutando e resistindo por um ensino de qualidade e universal. Vocês são inspiração e esperança durante os períodos difíceis que a educação enfrenta. Que esse momento obscuro seja apenas uma fase e nada, nem ninguém, nos tire a vontade de lutar pela educação, pois só ela é capaz de mudar!

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática da liberdade.

(hooks)

Resumo

BURKERT, Fernanda do Amaral. **O investimento acadêmico no curso de Licenciatura em Geografia: autorregulação e estratégias de aprendizagem no contexto socioespacial da UFPel.** 2020. 92f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

O objetivo da dissertação de mestrado aqui apresentada é compreender o investimento dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em suas trajetórias acadêmicas para tornarem-se professores de Geografia. Assim, a partir de conceitos como a autorregulação e estratégias de aprendizagem, aliados a estudos sobre o espaço social e a formação inicial de professores de Geografia, tem-se a temática central do trabalho. Foram interlocutores da pesquisa alunos do segundo e sexto semestres do curso. Como estratégia de coleta de dados foram realizados grupos focais, um questionário socioeconômico e a escrita de cartas. Dessa forma, foi possível levantar dados sobre as maiores dificuldades encontradas dentro do curso e quais melhorias eles consideravam essenciais, bem como entender como esses alunos organizavam-se para estudar. A análise indicou que as influências externas, como as do ambiente socioeconômico e socioespacial, agem sobre o processo de aprendizagem. Pode-se perceber que há alunos ansiosos, descontentes com o espaço físico do curso e com o currículo. Entretanto, ainda se mostram com disposição para investir na formação e não demonstram vontade de desistir. Desse modo, estudar a autorregulação e o uso de estratégias de aprendizagem, focadas em um determinado contexto, pode ser vantajoso para a compreensão da realidade dos alunos, colaborar com seus desempenhos acadêmico e pessoal e contribuir em reflexões sobre o curso de formação.

Palavras-chave: autorregulação; estratégias de aprendizagem; formação inicial de professores de Geografia; espaço social.

Abstract

BURKERT, Fernanda do Amaral. **The academic investment in the Geography Degree course: self-regulation and learning strategies in the socio-spatial context of UFPel.** 2020. 92p. Dissertation (Master Degree in Geography) - Programa de PósGraduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

The objective of the master's thesis presented here is to understand the investment of students in the Geography Degree course at the Federal University of Pelotas (UFPel) in their academic trajectories to become teachers of Geography. Thus, based on concepts such as self-regulation and learning strategies, combined with studies on the social space and the initial training of Geography teachers, there is the central theme of the work. Research participants were students from the second and sixth semesters of the course. As a data collection strategy, focus groups, a socioeconomic questionnaire and the write of letters were conducted. In this way, it was possible to collect data on the greatest difficulties encountered within the course and what improvements they considered essential, as well as to understand how these students organized themselves to study. The analysis indicated that external influences, such as those of the socioeconomic and socio-spatial environment, act on the learning process. It can be seen that there are anxious students, unhappy with the physical space of the course and with the curriculum. However, they are still willing to invest in training and do not show the desire to give up. Therefore, studying self-regulation and the use of learning strategies, focused on a given context, can be advantageous for understanding the reality of students, collaborating with their academic and personal performance and contributing to reflections on the training course.

Keywords: self-regulation; learning strategies; initial training of Geography teachers; social space.

Lista de Siglas e Abreviaturas

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEGE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GESFOP	Grupo de Estudos e Pesquisas Espaços Sociais e Formação de Professores
IES	Instituição de Ensino Superior
LEGA	Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental
PAVE	Programa de Avaliação da Vida Estudantil
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TSC	Teoria Social Cognitiva
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

Lista de figuras

Figura 1	Ciclo autorregulatório.....	41
Figura 2	Fragmento de carta.....	72
Figura 3	Fragmento de carta.....	74
Figura 4	Fragmento de carta.....	74
Figura 5	Fragmento de carta.....	76

Lista de quadros

Quadro 1	Dados coletados nos grupos focais.....	49
Quadro 2	Quadro contendo sentimentos e dicas.....	76

Sumário

Introdução.....	14
1 Caminhos iniciais da pesquisa.....	16
1.1 Vivências pessoais e acadêmicas.....	17
1.2 Projeto de origem e os pressupostos da pesquisa.....	18
1.3 Objetivos e questão de pesquisa.....	22
2 Metodologia.....	25
2.1 A coleta de dados.....	25
2.1.1 Grupo focal.....	25
2.1.2 Questionário sócioeconômico.....	27
2.1.3 Cartas.....	27
2.2 Participantes.....	28
2.3 Análise dos dados coletados.....	28
2.4 Aspectos éticas da pesquisa.....	29
3 Fundamentação teórica.....	30
3.1 Formação de professores de Geografia: contexto atual e problemáticas.....	31
3.2 Espaço social: contribuições para formação de professores.....	34
3.3 A autorregulação e o uso de estratégias de aprendizagem na formação inicial de professores.....	38
4 Exposição e análise dos dados.....	45
4.1 Perfil dos alunos a partir de dados socioeconômicos.....	45
4.2 Impressões a partir dos grupos focais.....	47

4.2.1 Reflexão com o desempenho.....	49
4.2.2 Obstáculos ao desempenho.....	54
4.2.3 Táticas para superação de dificuldades.....	58
4.2.4 Planejamento de estudos.....	63
4.2.5 Problemas no curso e indicadores de mudanças.....	66
4.3 Cartas: impressões e possibilidades.....	71
5 Considerações finais.....	78
Referências.....	81
Apêndice A.....	87
Apêndice B.....	91

Introdução

A presente dissertação de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGeo) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), surge como resultado de dois anos de pesquisa, aliados a vivências acadêmicas e pessoais. Está inserida na linha de pesquisa Educação Geográfica, Formação de Professores e Ensino de Geografia e vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Espaços Sociais e Formação de Professores (GESFOP), o qual busca investigar e compreender os espaços sociais na interface com a educação geográfica.

Origina-se na minha¹ participação em um projeto de pesquisa mais amplo que investiga o uso de estratégias de aprendizagem nos cursos de licenciatura em Geografia do estado do Rio Grande do Sul. A participação no projeto – aqui denominado projeto de origem² – e nos encontros de estudos pertinentes à temática instigou-me a delinear minha investigação com alunos da licenciatura em Geografia da UFPel. Desse modo, o recorte da pesquisa visa compreender o investimento dos alunos em suas trajetórias acadêmicas para tornarem-se professores de Geografia, considerando os processos de autorregulação e estratégias de aprendizagem, aliados a estudos sobre o espaço social e a formação inicial de professores de Geografia.

A pesquisa levanta diversas questões importantes, dentre elas a necessidade de uma maior atenção aos cursos de licenciatura, em específico ao curso de Licenciatura em Geografia da UFPel. Sendo assim, pensar em formas de fortalecer a formação dos futuros professores é essencial, principalmente no que tange aos processos de aprendizagem, buscando alternativas para que se tornem estudantes próativos e autônomos, seja em sua vida pessoal ou profissional.

Pensar na autorregulação vai muito além de um processo em que os sujeitos se organizam e se realizam. A autorregulação necessita fatores internos e externos para que possa acontecer e é ao encontro dessa questão que o presente trabalho visa contribuir, ou seja, discutir o ambiente em que esses alunos se encontram atualmente e quais as principais maneiras utilizadas por eles para estudar e as principais

¹ Nesse trecho do trabalho será utilizada a escrita em primeira pessoa.

² Pesquisa de Pós-doutorado da Prof^a. Dr^a. Liz Cristiane Dias, intitulada “Estratégias de Aprendizagem em cursos de Formação de Professores de Geografia: um recorte das Universidades Federais do Rio Grande do Sul”, realizado na Universidade Estadual de Campinas, na área da Psicologia da Educação.

dificuldades e limitações, tendo em vista que a compreensão desses processos pode ser um grande passo rumo ao desenvolvimento pessoal.

O trabalho embasa-se, primeiramente, nos estudos proporcionados pela pesquisa de origem, os quais promoveram os demais passos da investigação e as decisões teóricas e metodológicas. Para apresentar esse processo a dissertação está estruturada em cinco partes. O capítulo 1 é referente às vivências pessoais e acadêmicas que influenciaram a pesquisa, à contextualização da investigação no qual ela tem origem, bem como à exposição da justificativa, problema de pesquisa e objetivos do processo. O capítulo 2 trata da metodologia utilizada na pesquisa, bem como dos procedimentos para a coleta de dados e análise. No capítulo 3 está presente o referencial teórico utilizado para embasar as reflexões realizadas, dividido em três subcapítulos que abordam a formação de professores de Geografia, as discussões em torno do conceito de espaço social e considerações sobre a autorregulação e o uso de estratégias de aprendizagem na formação inicial de professores. No capítulo 4 são apresentados os dados coletados. Estão divididos em dados socioeconômicos, obtidos a partir de questionários, e dados pertencentes aos grupos focais. Ainda, a análise do processo. Para finalizar, estão as considerações referentes ao transcurso e resultados da pesquisa.

1 Caminhos iniciais da pesquisa

Este capítulo tem como propósito apresentar as origens da proposta de pesquisa considerando a minha trajetória de aluna na educação básica e, principalmente, no ensino superior. Também, as vivências como participante de um projeto de pesquisa que originou a proposta de dissertação, sua justificativa e objetivos.

1.1 Vivências pessoais e acadêmicas

Acredito³ ser importante contextualizar quem irá realizar essa pesquisa, principalmente pelo fato de quem somos refletir diretamente nas nossas escolhas acadêmicas. Além disso, boa parte da minha trajetória contribui e contribuiu para que eu desenvolvesse os pensamentos e opiniões que hoje tenho e, principalmente, para ser a pessoa com os valores que prezo. Sendo assim, a pesquisa é o reflexo do pesquisador.

Minha trajetória escolar foi marcada pelo contexto de um colégio luterano e particular. Foi um período de muito crescimento e acredito que teve grande influência na minha vida, positivas e negativas. Nesse lugar cultivei parte das amizades que tenho até hoje e criei uma verdadeira zona de conforto. Em 2011, no terceiro ano do Ensino Médio, chegou o momento de escolher a minha profissão. Sempre tive dúvidas, pois eu gostava um pouco de cada área do conhecimento. Em conversa com um professor, ele disse que eu deveria ser advogada. Depois disso, foi o que coloquei na minha cabeça. Fiz o meu primeiro Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e decidi que cursaria Direito. Após a prova e com a nota adquirida fiquei na lista de espera e por muito pouco não consegui minha vaga na Universidade. Isso foi no Sistema de Seleção Unificada (SiSU) de 2012/1, para o ingresso no primeiro semestre.

No SiSU de 2012/2, correspondente ao ingresso no segundo semestre do ano, deparei-me com o curso de Química Forense, recém-criado. Resolvi me inscrever para essa opção e consegui uma vaga. Foi um momento de muita felicidade. Entretanto, ainda pretendia cursar Direito e até tinha planos de seguir os dois cursos. Após um mês dentro do curso de Química Forense encontrei muita dificuldade de adaptação com os colegas e o curso em si e resolvi desistir. O curso tem um currículo voltado,

³ Nesse trecho do trabalho será utilizada a escrita em primeira pessoa.

quase que totalmente, às disciplinas de exatas. Esse foi outro fator que me fez desistir, devido à grande dificuldade em entender os conteúdos. A partir desse momento percebi que o meu lugar era realmente em um curso na área de Ciências Humanas.

Realizei o ENEM novamente e ingressei na Licenciatura em Geografia. Sempre gostei de estudar Geografia na escola e optei por esse curso, porém, sempre tive uma grande resistência a ser professora em função da grande desvalorização da profissão, já evidente há muitas décadas, e da baixa remuneração. Ingressei no curso de Licenciatura em Geografia, para a grande felicidade e orgulho do meu pai professor, pensando em pedir reopção para o Bacharelado para depois ir para o curso de Direito.

Chegou maio de 2013, hora de iniciar o primeiro semestre. Fiz amigos, contei com excelentes professores e grandes experiências. Certo professor me falou que eu me apaixonaria pelo curso e desistiria de trocar. Foi o que aconteceu, desisti do Direito e decidi que apenas trocaria para o Bacharelado em Geografia. Estava realmente muito realizada e parecia ter me encontrado. No final do primeiro ano fiz a seleção para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por influência de um grande amigo e colega, e consegui uma vaga. Ingressei no programa muito empolgada por ter uma bolsa e a primeira oportunidade de alguma independência financeira, entretanto, a ideia ainda era ir para o Bacharelado.

As atividades do Programa iniciaram através de leituras e discussões sobre formação de professores e escolarização, com o intuito de preparar os alunos para entrar nas escolas. Nesse momento pensei em desistir. Tive muita dificuldade para me adaptar, muita dificuldade para falar em público. Até hoje não sei o que me motivou a ficar, mas ainda bem que fiquei. Em seguida iniciou a imersão nas escolas, através de diagnóstico. Fui me encantando pelo PIBID e pela docência. Fui bolsista de 2014 até concluir a graduação, no início de 2017. Com certeza o Programa foi a melhor oportunidade que a universidade me proporcionou. O crescimento pessoal, teórico, prático e profissional advindo dele é o diferencial da minha formação. Ter participado do PIBID fez com que a minha vida acadêmica fosse muito mais fácil, pelo fato de complementar a minha formação e me dar oportunidades que só a iniciação à docência propicia.

Com certeza toda essa caminhada me influenciou como pessoa e como profissional. Fui educada para respeitar a todos e todas, sem exceções. Entretanto, dentro da *bolha* em que eu cresci não existiam diferenças étnicas, raciais e de classe social. Foi na universidade e na convivência com os colegas, que hoje são mais que

amigos, que aprendi realmente a respeitar as diferenças, a compreender o mundo e me tornar uma pessoa mais sensível e empática, percebendo o quão privilegiada fui e sou. Costumo falar que a Geografia mudou minha vida e me mudou, com certeza, para melhor.

Esse pequeno relato de vivências e experiências mostra como estar na universidade é mais do que ingressar, participar de aulas e de um processo formativo oferecido pelo currículo do curso. São muitas dúvidas, incertezas, dificuldades de adaptação, diferenças entre exigências acadêmicas, hábitos, rotinas e expectativas pessoais e sociais. Acredito que esta percepção fez com que eu me mobilizasse para investigar e buscar compreender os complexos processos que contribuem nas escolhas e no desempenho acadêmico dos estudantes universitários.

1.2 O projeto de origem e os pressupostos da pesquisa

Como mencionado na introdução desse texto, a proposta de mestrado se originou em uma pesquisa que investiga o uso de estratégias de aprendizagem no ensino superior em cursos de Geografia de universidades federais gaúchas. No âmbito da Universidade Federal de Pelotas, foram aplicados questionários para estudantes de diferentes semestres da Licenciatura e do Bacharelado, com o objetivo de contribuir na espacialização das informações e na proposição de intervenções que contribuam para a melhoria da formação docente, nesta área do conhecimento. A base teórica foi a Teoria Social Cognitiva (TSC) na perspectiva autorregulada proposta por Zimmerman (2002).

Participando da aplicação dos questionários para os alunos do curso de Licenciatura, pude acompanhar praticamente todo o transcurso, desde a entrada nas salas de aula, a exposição da proposta e os acertos com os alunos participantes do processo. A seguir, serão descritos brevemente os temas tratados pelos questionários assim como alguns dos resultados obtidos através dos mesmos

O primeiro questionário a ser aplicado tinha um caráter socioeconômico. As 22 questões que o compunham abarcaram dados relacionados com moradia, meio de transporte, ocupação, além de meio de ingresso, até motivações para a escolha do curso e questões relacionadas a hobbies e atividades realizadas nos momentos de lazer. A partir dos dados coletados pudemos perceber que o curso é formado por

alunos trabalhadores, em sua maioria mulheres, brancos, com menos de 30 anos e com uma renda entre 2 e 3 salários mínimos, com intenções de trabalhar com a docência e seguir estudando.

O segundo questionário, referente a escala de avaliação da motivação para aprender de alunos universitários, organizado por Boruchovitch e Neves (2005 e 2008), abordou questões relacionadas a vontade de estudar dos alunos e, também, as suas motivações e o que os leva a estudar, a frequentar a universidade e lidar com tarefas e assuntos desafiantes. A partir dele pode-se perceber que a maioria dos alunos consideram importante estudar, seja por vontade própria ou para alcançar condições de vida melhores e, principalmente, porque querem aprender mais.

O terceiro questionário, referente a um protocolo para ativação da metacognição e da auto-reflexão sobre a aprendizagem do futuro professor, organizado por Boruchovitch (2006), teve como intuito fazer o aluno refletir sobre o seu processo de aprendizagem e de formação. Além disso, descreveram que processos costumam adotar para estudar e, para finalizar, se sabem o que são estratégias de aprendizagem. Nele os alunos afirmam, em sua maioria, pensar sobre sua aprendizagem, além disso consideram que esse processo de reflexão pode ser útil como aluno e como futuro professor. Quando questionados sobre os métodos utilizados para “tentar aprender melhor algum conteúdo” a maioria faz uso de leituras e resumos. Em relação as estratégias de aprendizagem, quando questionados se conhecem, pouco mais da metade diz saber e ao responderem o que são as palavras mais comuns foram: métodos, maneiras e formas; em segundo plano: aprender, facilitar e aprendizagem. Percebe-se que os alunos têm uma certa noção do que são as estratégias de aprendizagem, entretanto, não tem um conhecimento teórico mais aprofundando sobre elas, impedindo que sejam usadas de forma mais eficiente.

O quarto e último questionário, LASSI (Learning And Study Strategies Inventory), foi criado na Universidade do Texas que trabalha com uma escala psicométrica. Ele tem 60 questões, divididas em 10 escalas, as quais são: *ansiedade, atitude, concentração, processamento de informações, motivação, seleção de ideias principais, autoteste, estratégias de teste, gerenciamento de tempo e uso de recursos acadêmicos*. Cada uma dessas escalas está relacionada a um dos três componentes das estratégias de aprendizagem: *habilidade, motivação e autorregulação*.

A partir do LASSI, de forma resumida, pode-se perceber alunos ansiosos, com problemas de concentração, que pouco refletem sobre o que estudaram, que não

gerenciam seu tempo de forma satisfatória e que fazem pouco uso de recursos disponibilizados na academia. Ao aplicarmos o LASSI percebíamos o quanto os alunos se identificavam com os relatórios gerados ao finalizar o processo. Por mais que fossem motivados e esforçados, não conseguiam se autorregular de maneira satisfatória, de forma a lidar com problemas como ansiedade e gerenciamento do tempo.

Depois de aproximadamente um mês aplicando os questionários, foi possível desenvolver um outro olhar sobre os alunos do curso e dialogar com o campo da Psicologia da Educação, área responsável pelos estudos referentes aos processos de ensino e aprendizagem, em interação com o ensino e a formação de professores de Geografia.

Nesse contexto, o caminho da investigação foi se configurando. A participação como colaboradora de um projeto de pesquisa mais amplo foi constituindo a problematização e definição de meu recorte. Deste modo, uma proposta de pesquisa para compreender o investimento dos alunos em suas trajetórias acadêmicas para tornarem-se professores de Geografia, bem como identificar a relação deste investimento com características socioespaciais do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel surgiu como possibilidade de trabalho no mestrado.

Partindo da base teórica da pesquisa de origem, foi importante averiguar o quanto a autorregulação vem sendo pesquisada em periódicos de referência, buscando situar a pesquisa e identificar, a partir dos pares, possíveis diálogos com a Geografia. Preliminarmente foi feita uma busca no Portal de Periódicos da CAPES utilizando a palavra-chave autorregulação da aprendizagem. Refinando a busca para artigos no período de 2010 a 2018, um total de 138 foram encontrados. Desses artigos, nenhum aborda a autorregulação vinculando-a com a Geografia e/ou cursos de Geografia, seja licenciatura ou bacharelado. Posteriormente foi realizada uma busca específica em dois periódicos do mesmo portal, considerando, também, a palavra-chave autorregulação da aprendizagem. Foram fontes a Revista Brasileira de Educação, que é organizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 2010 até 2019, e a Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) em seus últimos doze números, entre os anos 2015 a 2018. A escolha por analisar esses periódicos se deu em função do reconhecimento acadêmico atribuído a eles, considerando a área investigada.

Na Revista Brasileira de Educação foi encontrado apenas um artigo enfocando a temática da autorregulação. Tratava da aprendizagem autorregulada do desenho artístico em estudantes universitários. Na Revista da ANPEGE não foi encontrado nenhum artigo nos últimos doze números.

A partir da busca, percebe-se a carência de estudos relacionados à autorregulação da aprendizagem no campo do ensino e da formação de professores de Geografia, mesmo sendo reconhecida sua importância para o melhor desempenho acadêmico. Segundo Boruchovitch (2014)

A ampliação do conhecimento acerca da aprendizagem autorregulada entre aqueles que aspiram tornar-se professores poderá contribuir não só para que esses processos sejam mais fomentados por eles nos futuros alunos, mas também para o fortalecimento da sua própria aprendizagem durante a formação. (BORUCHOVITH, 2014, p. 402)

Fica evidenciado que realizar investimento de estudo se mostra importante, principalmente no ensino superior e na formação de professores de Geografia, tendo em vista o argumento de Zimmermann (2002) de que a autorregulação não se refere a uma habilidade mental e nem a uma habilidade de desempenho acadêmico; ao contrário, é um processo autodirigido pelo qual os alunos transformam suas habilidades mentais em habilidades acadêmicas. Ainda, segundo Frison (2009), a aprendizagem autorregulada surge numa perspectiva em que irá explorar as competências dos alunos e dos professores, articuladas ao processo educativo, de modo a tornar a aprendizagem mais efetiva e duradoura. Dessa forma, podemos perceber que o processo de autorregulação trata, também, de um processo de autoconhecimento, onde os alunos passaram a identificar seus pontos fracos e fortes, podendo, dessa forma, encontrar maneiras de suprir suas dificuldades e fortalecer seus pontos positivos.

Além disso, Bartalo e Guimarães (2008) ressaltam em seus escritos que o desempenho acadêmico e a motivação de estudantes do Ensino Superior têm sido relacionados com o uso de estratégias de estudo e de aprendizagem e que a literatura indica a possibilidade de se aprender a utilizar essas estratégias, com resultados favoráveis para o envolvimento acadêmico. Estudar e promover processos de reflexão que promovam a autorregulação pode ser uma maneira efetiva, mesmo que de forma inicial, de ajudar a melhorar o desempenho acadêmico dos alunos do curso de licenciatura em Geografia.

Como identificamos, a autorregulação é pouco explorada na formação de profissionais do campo da Geografia, mesmo sendo bastante benéfica aos processos formativos no ensino superior. Segundo Monereo, Pozo e Castelló (2004) pensar em métodos para ensinar estratégias de aprendizagem supõe selecionar e analisar as formas de ensino tendo como principal finalidade fazer com que os alunos possam ser autônomos em suas aprendizagens. Nessa perspectiva, dialogando com Callai (2011), autora referência no contexto da formação e do ensino de Geografia, justificamos a importância dos estudos e pesquisas na área:

Tendo como pressuposto de que não há como acabar com as tensões nos processos de formação docente, mas que se pode a partir das mesmas chegar a alguns pontos de convergência, é importante sinalizar quais os caminhos para tanto. Um deles é investigar e analisar essas questões tendo por base a observação direta com os envolvidos. Nesse sentido são importantes as pesquisas que têm como fonte de informação e caminhos para a reflexão, o trato direto com os docentes que formam professores e com estes (os graduandos) em seus processos de formação. (CALLAI, 2011, p. 4)

Por fim, pensando nas contribuições da pesquisa, acredita-se que através da temática e da metodologia escolhida, abre-se espaço para uma maior compreensão do processo formativo no interior do curso de Licenciatura em Geografia. Sendo a coleta de dados feita a partir do contato direto com os alunos (através de grupos focais), abre-se uma oportunidade de diálogo sobre como estudam e se organizam para estudar, bem como nas lacunas existentes e na busca de alternativas que venham a contribuir para a qualificação da formação inicial de professores de Geografia, tomando como objeto de estudo o curso de Licenciatura em Geografia da UFPel.

Além disso, pensando a partir de um viés pessoal, trabalhar com a essa temática na pesquisa de mestrado, oportuniza uma autorreflexão sobre o desempenho acadêmico e sobre as problemáticas enfrentadas no processo formativo.

1.3 Objetivos e questão de pesquisa

Considerando o que foi exposto anteriormente, essa pesquisa tem como questão: Qual o investimento feito pelos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas em suas trajetórias acadêmicas para tornarem-se professores de Geografia e qual a relação desse investimento com o espaço social do curso?

Desse modo, o **objetivo geral** é:

Contribuir no processo formativo dos alunos por meio da compreensão do tipo de investimento nos estudos feito por eles ao cursarem a licenciatura em Geografia da UFPel.

Como **objetivos específicos** da pesquisa e, conseqüentemente, etapas a serem seguidas para a sua realização, temos:

- Aprofundar os estudos acerca dos três eixos conceituais da pesquisa, ou seja, a autorregulação da aprendizagem, a formação de professores e a abordagem socioespacial;
- Verificar as relações entre o desempenho acadêmico e as características socioespaciais da licenciatura em Geografia;
- Identificar características do investimento dos alunos no processo de formação;
- Examinar se a Licenciatura em Geografia oferece um ambiente favorável a uma aprendizagem autorregulada.

2 Metodologia

O presente capítulo visa discutir como foi conduzida a pesquisa, ou seja, descrever como foi a metodologia do trabalho. A palavra metodologia deriva da palavra “método”, do Latim “methodus” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”. Sendo assim, nesse capítulo serão descritos os passos necessários para a realização da pesquisa, explicitando a contribuição de cada um deles. O primeiro passo consiste em identificar a pesquisa de acordo com o seu objeto de estudo. Dessa forma, pode-se entendê-la como qualitativa, pois segundo Stake (2011) significa que seu raciocínio se baseia fortemente na percepção e na compreensão humana. Dessa forma, a pesquisa apresentada busca compreender o investimento feito pelos alunos do curso de Licenciatura em Geografia em suas trajetórias acadêmicas para tornarem-se professores de Geografia a partir de dados obtidos através de questionário socioeconômico e grupos focais. Em relação a análise desses dados, como melhor caminho, decidiu-se pela análise de conteúdo, considerando princípios de Bardin (2011).

2.1 A coleta de dados

A coleta de dados foi realizada a partir de três instrumentos: grupos focais, questionários sócioeconômicos e a escrita de cartas. O documento principal foi gerado pela transcrição das gravações do grupo focal, acrescido pelo questionário socioeconômico e pelas cartas escritas pelos participantes ao final dos encontros.

2.1.1 Grupo focal

Como principal estratégia de coleta de dados da investigação temos o Grupo Focal. A justificativa para o uso dessa técnica acontece por ela permitir que o pesquisador compreenda diferenças e divergências, contraposições e contradições nos discursos dos sujeitos (MENDONÇA E GOMES, 2016). Segundo estudos de Gondim (2003), grupos focais podem ser considerados como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo

pesquisador. Além disso, para Câmara (2013), “pesquisas sociais que privilegiam a subjetividade individual e grupal requerem uma metodologia que congrega o espectro singular nelas incluso”. No caso da pesquisa aqui apresentada, foram convidados a participarem do grupo focal alunos das turmas de 2º e 6º semestres do curso de Licenciatura em Geografia da UFPEL. A escolha desses grupos em específico se deu considerando a intenção de abarcar a visão de alunos na primeira metade do curso e de alunos na segunda metade do curso, além de permitir comparar se as dificuldades encontradas por eles se assemelhavam.

A atividade foi encaminhada através de cinco perguntas. As perguntas foram:

1. Você costuma refletir sobre o seu desempenho no curso de Geografia?
2. O que atrapalha o seu desempenho pessoal? Você costuma buscar táticas para contornar esses problemas? Se sim, quais?
3. Você costuma se planejar e se organizar para estudar? Se sim, de quais formas?
4. O que você considera no curso de Geografia os principais obstáculos para a sua aprendizagem?
5. Quais mudanças você acha que podem ser feitas no curso com o intuito de colaborar com a formação dos alunos?

As perguntas do grupo focal foram pensadas a partir do ciclo autorregulatório de Zimmermann (2002), levando em consideração as fases do mesmo: fase prévia, de planejamento e organização; a fase de realização, onde se executa o que foi previamente pensado; e a fase de autorreflexão, onde se pondera sobre os resultados alcançados, observando quais práticas e atitudes devem ser mantidas ou não.

A partir da discussão baseada nas perguntas expostas, foi possível identificar dificuldades que os alunos do curso encontram na sala de aula e no momento de estudar conteúdos ou disciplinas específicas e ouvi-los em relação a quais ações podem contribuir para que o seu processo de aprendizagem seja mais significativo.

De forma a introduzir o assunto a ser pesquisado e criar um ambiente propício para o grupo focal, foi perguntado aos alunos sobre suas aprendizagens e se sabiam o que seria autorregulação da aprendizagem. Conforme orientação de Gatti (2005):

Para se entrar no tema, um “aquecimento” interessante é propor que cada um dos participantes faça um comentário geral sobre o assunto; a partir daí, a troca entre os membros do grupo passa a se efetivar. Essa forma de abertura ajuda a “quebrar o gelo” entre os participantes, além de propiciar a enunciação de variados pontos de vista e a chamada ao diálogo. (GATTI, 2005, p. 30)

Surgiram algumas ideias, dentre elas ideias relacionadas com organização, planejamento e utilização de diferentes métodos de estudo. A realização do grupo focal ocorreu em três noites, cada uma delas destinada a um grupo diferente. Segundo Mendonça e Gomes (2016), como número satisfatório que permite a participação efetiva de todos no grupo focal, fala-se de 6 a 15 estudantes. Dessa forma, o primeiro grupo focal contou com 9 alunos (da turma do 6º semestre); o segundo com 15 (da turma 1 do 2º semestre); e o terceiro com 17 (da turma 2 do 2º semestre).

O andamento da atividade contou com a ampla participação dos alunos. Segundo Gatti (2005):

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. No uso da observação, depende-se da espera que coisas aconteçam, e o tempo para isso pode ser bem estendido. Comparado à observação, um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto. (GATTI, 2005, p. 9)

Os encontros foram gravados e os participantes assinaram um termo de livre consentimento (apêndice B). Para um melhor desenvolvimento da atividade e garantia de registro integral, foram posicionadas duas câmeras nas salas de aula, de uma forma que capturasse todos os alunos. Além disso, para o manuseio contou-se com o auxílio de colegas, propiciando que a responsabilidade da moderadora fosse apenas a de conduzir o grupo.

2.1.2 Questionário Socioeconômico

Em relação ao questionário socioeconômico, este foi aplicado no mesmo dia em que foi realizado o grupo focal, após a conversa inicial sobre como transcorreria a atividade. Teve como propósito fazer um levantamento do perfil dos alunos participantes da pesquisa. Como pode-se perceber no apêndice A, ele abarca informações pessoais, dados demográficos e questões relacionadas com as perspectivas futuras dos alunos em relação a vida acadêmica e profissional. Cabe salientar que o questionário utilizado foi o mesmo utilizado na pesquisa de origem, organizado pelo grupo do Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental (LEGA).

2.1.3 Cartas

Como atividade final foi requisitado que os alunos escrevessem uma carta para um ingressante no curso. Nela deveriam contar como foi a sua experiência de inserção na universidade, além de dar sugestões, dicas ou conselhos para essa nova fase. Para amparar a escrita foram encaminhados dois tópicos:

1. Listar as questões-problema que afetam os alunos no seu processo de adaptação à Universidade e respectivas recomendações para lidar com elas.
2. Elaborar cinco sugestões/dicas para um calouro.

Apesar da solicitação de que os alunos escrevessem uma carta, nem todos adotaram esse formato de escrita, optando pela produção de bilhetes ou pequenos textos no formato de lista. De qualquer forma, o intuito principal era deixar os alunos livres para se expressarem quanto ao tema. Eles também ficaram livres quanto a identificação, assinando ou não a carta.

2.2 Participantes

Aceitaram participar do processo de investigação 13,8% do total dos alunos do curso, compondo uma amostra por adesão voluntária composta por 41 alunos. As três turmas participantes totalizaram 69 alunos.

Os sujeitos são estudantes (E) numerados de 1 a 41, que representam o total de investigados. As falas apresentadas no capítulo de análise dos dados são identificadas a partir de siglas, mostrando a origem de tal dado (Exemplo: GF1: fala de um estudante obtida a partir do grupo focal).

2.3 Análise dos dados coletados

Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo que segundo Bardin (2011), comporta três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que inclui descrição, inferência e interpretação. Para Bardin (2011), análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47)

A pré-análise, que é a primeira fase, caracterizou-se por ser uma fase organizacional, onde foram definidos os documentos e procedimentos. Além disso, foi o momento onde ocorreu a “impregnação dos dados”, ou seja, a compreensão inicial do que foi dito pelos alunos. Segundo a autora, essa atividade inicial consiste em estabelecer contato com os documentos e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões.

Tendo o material transcrito passou-se para a exploração do material que proporcionou a definição de unidades de análise, divididas em unidades de registro e de contexto (FRANCO, 2003). A unidade de contexto, ou seja, o “pano de fundo” da análise, foi constituída, principalmente, pelo questionário socioeconômico, onde pode-se obter uma caracterização dos alunos e de suas realidades. As unidades de registro foram as questões norteadoras do grupo focal. Foram elas: Problemas no curso, reflexão/resultados, obstáculos ao desempenho, táticas, planejamento de estudos/formas, mudanças no curso. Estas também foram consideradas categorias de análise, estabelecidas a priori. As mesmas foram consideradas, também, como categorias de análise por considerar que contemplam de forma integral as questões levantadas no grupo focal.

Como terceira fase do processo, a partir de inferência e interpretação. Nessa fase o objetivo foi dar sentido aos dados coletados, atribuindo a eles significados e relações com a literatura escolhida anteriormente. De acordo com Câmara (2013):

Durante a interpretação do material é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação. As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais. (CÂMARA, 2013, p. 189).

2.4 Aspectos éticos da pesquisa

Considerando a importância das questões éticas que envolvem a participação de seres humanos na pesquisa, a concordância de participação dos sujeitos no estudo se deu mediante assinatura da autorização do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) pelos estudantes (Apêndice B) e atendeu aos aspectos éticos da pesquisa científica, cumprindo as normas e orientações que estão previstas na

Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Ficando assegurado no TCLE que, as informações sobre a identidade dos participantes são confidenciais e compartilhadas somente com os profissionais envolvidos no estudo, não sendo identificados em apresentações e publicações sobre a pesquisa.

3 Fundamentação teórica

A fundamentação teórica da pesquisa estrutura-se em 3 subcapítulos. A partir dessa organização busca-se refletir e discutir os principais conceitos que a embasam.

No subcapítulo 3.1 aborda-se o contexto da formação dos professores de Geografia, buscando compreender a importância de se estudar a temática, principalmente no que diz respeito às formas de tornar a aprendizagem significativa e delinear os diversos percalços apresentados pelo contexto político atual.

A partir do espaço social, discute-se as influências das relações sociais e da espacialidade no processo de formação dos alunos e, consequentemente, na sua capacidade de se autorregular, constituindo o subcapítulo 3.2.

No último subcapítulo, o 3.3, a discussão baseia-se no conceito de autorregulação para compreender o ciclo da autorregulação e suas fases. Como forma de finalização da discussão teórica, busca-se trazer as estratégias de aprendizagem e a contribuição delas na formação inicial de professores.

3.1 Formação de professores de Geografia: contexto atual e problemáticas

O contexto sócio-político em que estamos inseridos não valoriza a profissão docente. Situação expressa, principalmente, no baixo salário e baixo status social da docência. Assim, a formação para a profissão também fica impactada por essa condição. Cunha (2013) ao tratar das tendências teóricas e práticas que influenciaram a docência no Brasil a partir da segunda metade do século XX, afirma que “a compreensão da dimensão política da educação interferiu muito na forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, sua formação” (CUNHA, 2013, p. 564).

No que se refere a formação de professores, comumente ela é considerada a partir da distinção entre formação inicial e continuada. O foco de estudo, nesse trabalho, é a formação inicial, delimitada na formação inicial oferecida pela Licenciatura em Geografia. Cunha (2013) conceitua a formação inicial como “processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público” (CUNHA, 2013, p. 562). Por sua vez, Gatti (2010) chama a atenção para a responsabilidade das licenciaturas no seu papel de formar os professores para a educação básica, ação que demanda grandes

investimentos públicos para garantir as estruturas físicas e pedagógicas dos cursos. Segundo ela:

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. (GATTI, 2010, p. 1359)

A autora alerta que, “deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino” (GATTI, 2010, p. 1359). Sabe-se que diversos fatores exercem influência no processo e que esses vão desde condições adequadas de trabalho, salários e garantias de direitos até as estruturas físicas das escolas, bem como as condições de vida dos alunos. Ainda dialogando com Cunha (2013), chamamos atenção para a afirmação de que “não há professores no vazio, em uma visão etérea [...]. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.” (CUNHA, 2013, p. 562).

Dessa forma, se evidencia a complexidade da formação inicial para a docência, na qual estão implicados diferentes fatores, dentre eles o currículo do curso, o aporte financeiro, as expectativas da sociedade e a condição de vida dos estudantes. Nesse contexto, voltar o olhar, também, aos processos de aprendizagem desses alunos é uma contribuição relevante. As interações entre professor e estudantes, ou entre os próprios estudantes, e destes com os conteúdos disciplinares contribuem para o seu progresso intelectual (SÁ et al, 2017).

Gatti (2014) contribui ao falar que “nessa ambiência acadêmica, acaba por se tornar difícil a atribuição de valor à saberes específicos da docência e a consideração de processos de aprendizagem dos estudantes” (GATTI, 2014, p. 46). A autora refere-se a falta de formação específica por parte dos professores dos cursos de licenciatura, que comumente possuem apenas o título de bacharéis, sem nenhuma proximidade com a profissão docente e os conhecimentos necessários à uma atuação pedagógica. Ainda, a autora afirma que “isso rebate nas licenciaturas” (GATTI, 2014, p. 46).

Ao olhar para o contexto de formação para a docência na área da Geografia, chama a atenção a história da criação dos cursos de Licenciatura em Geografia no Brasil. A Geografia passou a ser uma disciplina primeiramente nas escolas e depois no

ensino superior. Em 1837 ela foi incluída como disciplina na educação básica no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e, aos poucos, começa a integrar o currículo das demais escolas brasileiras. O seu ensino era realizado por bacharéis em Direito, médicos, seminaristas e engenheiros, justamente pela falta de profissionais formados na área. Somente a partir de 1930 que, em algumas capitais brasileiras, surgiram universidades aptas a formar o profissional com habilitação específica (CAMPOS, 2012).

Na realidade do ensino básico público, atualmente, mesmo com um bom número de licenciaturas em Geografia no país é comum que se veja profissionais não formados em Geografia, como profissionais com habilitação em Estudos Sociais ou História, responsáveis pela disciplina. A reduzida carga horária atribuída à disciplina no currículo escolar faz com que áreas próximas sejam ministradas por um mesmo docente. A situação indica que lacunas na formação docente e limitações no domínio do conhecimento geográfico geram fragilidades no ensino e desconsideram a importância da Geografia para a formação dos estudantes. Segundo Tardif (2002):

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Conhecer sua área de atuação e os conteúdos que irá lecionar é de extrema importância para o desempenho profissional do docente e para um adequado investimento na formação dos alunos. Ao encontro dessa ideia, Gatti (2014) afirma a

[...] necessidade de uma política de ação dirigida aos cursos de licenciatura, em suas condições de oferta, em perspectiva que leve a uma valorização deles, e não à depreciação, como se verifica por algumas pesquisas (curso fácil, curso esquecido, não valorizado na Universidade, etc) de modo a que reforcem suas características específicas" (GATTI, 2014, p. 33)

Além disso, a autora trata da necessidade de maior atenção às políticas de valorização e atração aos cursos de licenciatura, principalmente, como forma de manutenção da profissão docente.

Os estudos sobre os cursos de licenciatura, por parte da academia, são muitos e refletem os diferentes cursos e áreas de formação. Segundo Callai (2011), a pesquisa sobre a formação inicial de professores de Geografia tem avançado, bem como

aquelas voltadas para o conhecimento geográfico que devem ter os futuros docentes. Porém, ainda são frágeis os processos que tornam as aprendizagens mais significativas.

No âmbito da área investigada, reconhecer a importância do conhecimento geográfico é essencial para se reconhecer a importância da formação do professor de Geografia. Ainda, segundo Castellar (1999), é necessário que o professor tenha uma formação que lhe permita um pensamento autônomo e capacidade de reflexão para fazer os encaminhamentos pedagógicos necessários, compreendendo os processos de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, rompendo com a lógica vigente durante muito tempo, e até hoje, de que o professor é o encarregado de transmitir o conhecimento e o aluno de recebê-lo em uma relação unidirecional em que o professor é detentor do conhecimento e a aprendizagem marcada pela memorização.

É necessário que haja uma adaptação às necessidades e tensões vigentes na formação de professores. As lacunas a serem preenchidas atualmente são distintas em função de termos gerações diferentes em uma sociedade totalmente tecnológica. É por isso que Castellar (1999) afirma que os componentes que interferem na aprendizagem são de ordem cognitiva e afetiva e a atuação do professor deve estar voltada para esses aspectos que vão determinar a qualidade do ensino.

Considerando os autores referenciados, a formação de professores de Geografia preocupa-se com os processos de aprendizagem e com a obtenção da capacidade de compreensão da realidade social e espacial que nos cerca. Dessa forma, Callai (1995) afirma que o professor da universidade deveria dar condições para que o próprio aluno transformasse as informações, as leituras, as discussões e exposições em sala de aula em um conhecimento organizado por ele próprio, isto é, que ele faça a construção da sua aprendizagem. Exatamente aquilo que será exigido dele em sala de aula do ensino básico.

3.2 Espaço social: contribuições para formação de professores

Sabe-se que o objeto de estudos da Geografia é o espaço geográfico e que este, segundo Santos (2008), constitui um sistema de objetos e um sistema de ações que não podem ser

[...] considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos,

mecanizados e, depois cibernéticos fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. (SANTOS, 2008, p.63)

Pensando a partir do espaço geográfico e vinculando-o com as indagações originadas nessa pesquisa, chegou-se ao espaço social. Esse conceito aborda as relações sociais de um determinado grupo em vinculação com o espaço e, neste estudo, se materializa através do espaço social do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel, por que “muito embora o espaço social não deva ser reduzido à materialidade (...), ele também é, obviamente, e de partida, materialidade” (SOUZA, 2013, p.15).

Conforme Souza (2013), o espaço geográfico é um conceito amplo e o de espaço social, como qualificação do espaço geográfico, deve ser compreendido como mais específico. Em uma primeira aproximação, corresponde a superfície terrestre apropriada, transformada e produzida pela sociedade com uma necessária vinculação com um espaço geográfico concreto, preciso e delimitado.

Dialogando com Frémont (1980) sobre o espaço social entendemos que:

O espaço social pode receber vários tipos de definições. Numa acepção bastante vaga, o espaço social define o território de um grupo ou de uma classe numa dada região: o espaço social de uma família, dos operários de uma fábrica, das mulheres de uma aldeia, das pessoas idosas de uma cidade... Uma concepção mais rica e mais sintética faz do espaço social uma malha na trama das relações hierarquizadas do espaço e dos homens: num território relativamente restrito, mas não pontual, uma combinação bastante forte das relações dos homens entre si, e dos homens com os lugares, distingue-se por uma coerência particular, de que os homens e as mulheres do grupo têm nítida consciência. (FRÉMONT, 1980, p.145)

A partir dos autores citados previamente pode-se pensar o social como inerente ao espaço. Dentro de cada espaço, de cada contexto, estão inseridos diferentes grupos que se relacionam de diferentes modos. Dessa forma, o ambiente pode ser compreendido como constituído e constituidor das pessoas, tendo em vista que essa relação de causalidade é bidirecional. Ao passo que somos influenciados por determinado espaço estamos, também, o influenciando. Nessa perspectiva, pode-se dizer que nos espaços sociais estão inseridos sistemas sociais.

Para Lefebvre (2000), a realidade é plural e implicada na multiplicidade de espaços sociais. Nesse sentido, é necessário levar em conta todas essas facetas da realidade inseridas no espaço social do curso objeto de estudo. Compete dizer, então, que o espaço social do curso de Geografia denota vários espaços sociais, todos

oriundos de pessoas com realidades diversas e complexas, e que esse espaço, segundo Santos (2007, p.39), “para ser desmistificado cumpre levar em conta dois lados essenciais: de um lado a paisagem, funcionalização da estrutura técnico-produtiva e lugar de fetichização; do outro, a sociedade total, a formação social que anima o espaço”. Sendo assim, pode-se entender que a pessoa constitui-se em uma determinanda paisagem e nessa existe uma formação social dando vida e fluidez a esse espaço e às relações ali presentes. Logo, um espaço social não existe sem uma formação social.

Para Souza (2013, p.32), “das interfaces do espaço social com as diferentes dimensões das relações sociais emergem os conceitos de território, lugar e muitos outros, que podem ser vistos como conceitos derivados”. A partir dessa afirmação, podemos compreender que o espaço geográfico, em sua grandeza e pluralidade, abriga o espaço social, recheado de relações e sistemas sociais, que acaba resultando em relações análogas a conceitos e categorias de análise, como território e lugar.

Pensando a partir do conceito de território, ele é um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. Essa definição é a mais comumente adotada para a sua conceituação e, por isso, foi difundido como aquele em que o aparelho de Estado exerce ou busca exercer sua soberania. Assim, podemos compreender o território como as relações de poder exercidas e demarcadas em uma porção de espaço por um grupo de pessoas, . E é por isso que o território é a “conjunção dos conceitos de espaço e poder” (SOUZA, 2013, p.86), Ainda, de acordo com o autor:

[...] não é apenas o território que só pode ser concebido, concretamente, com a ajuda da ideia de poder. Embora talvez soe muito menos evidente (mas não deveria...), também o poder só se exerce com referência a um território e, muito frequentemente, por meio de um território. Não há influência que seja exercida ou poder explícito que se concretize sem que seus limites espaciais, ainda que às vezes vagos, sejam menos ou mais perceptíveis. (SOUZA, 2013, p. 87)

O conceito, por vezes, acaba sendo confundido com outros, como por exemplo o de substrato espacial. Por isso deve-se compreender que o território só existe em função de uma porção de espaço, das relações sociais e de poder exercidas sobre ele, porém, o mesmo não é palpável e nem visível. Souza (2013) corrobora com o que foi dito afirmando que “diversamente do substrato, os territórios não são matéria tangível, palpável, mas sim “campos de força” (SOUZA,1995, p. 97), que só existem enquanto

durarem as relações sociais das quais eles são projeções espacializadas” (SOUZA, 2013, p. 89). Ainda, o autor afirma que:

O fato de se admitir que o território, na qualidade de uma projeção espacial de relações de poder, não deve ser confundido com o substrato não quer dizer, de jeito nenhum, que seja possível compreender e, mais ainda, investigar territórios concretos (sua origem e as causas de suas transformações ao longo do tempo) sem que o substrato espacial material do espaço social seja devidamente considerado. (SOUZA, p. 95, 2013)

Dessa forma, como já foi falado anteriormente, há a necessidade de um espaço físico para que o território possa se materializar. Partindo das reflexões aqui estabelecidas e trazendo-as para a realidade do curso de Geografia da UFPel, pode-se afirmar que diversos territórios são estabelecidos no espaço físico do curso, seja pelos diferentes grupos do curso que habitam o campus (por exemplo, os alunos do bacharelado, os alunos da licenciatura) ou pelos alunos de diferentes cursos que usufruem daquele mesmo espaço em diferentes períodos do dia. Podemos dizer, assim, que durante a noite, no horário de funcionamento do curso investigado, o Campus II é território do curso de Geografia. No período do dia, o mesmo é território de diversos outros cursos como o de Museologia, por exemplo. Conversando com o que foi mencionado, Souza (2013) fala que

Confundir, menos ou mais conscientemente, território e substrato espacial material equivale a “coisificar” o território, fazendo com que não se perceba que, na qualidade, de projeção espacial de relações de poder, os recortes territoriais, as fronteiras e os limites podem todos mudar, sem que necessariamente o substrato material que serve de suporte e referência material para as práticas espaciais mudem. E isso não é, necessariamente, apenas ou primariamente um problema de um analista individual. (SOUZA, 2013, p. 90)

Outro conceito importante para a compreensão do contexto estudado, juntamente com espaço social e território, é o lugar. De forma geral, lugar é entendido “como um espaço percebido e vivido, dotado de significado” (SOUZA, 2013, p. 114), sentimentos e percepções, boas e/ou ruins. Dialogando com o que foi exposto, Souza (2013) explica que

[...] no caso do conceito de lugar, não é a dimensão do poder que está em primeiro plano ou que é aquela mais imediatamente perceptível, diferentemente do que se passa com o conceito de território: mas sim a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significado, marcadas por aquilo que TUAN (1980) chamou de topofilia [...] o lugar está para a dimensão

cultural-simbólica assim como o território está para a dimensão política. (SOUZA, 2013, p. 115)

A partir das palavras de Souza, pode-se perceber, junto ao que foi apresentado anteriormente, que dentro do espaço social estão imbricadas relações de poder (através do território), bem como relações de proximidade, distanciamento e identificação (através do conceito de lugar). Ainda, Souza (2013) fala que “o espaço social é aquele espaço produzido socialmente, fruto da transformação e apropriação da natureza, ao passo que um lugar é um espaço dotado de significado, um espaço vivido” (SOUZA, 2013, p.117) e, da mesma forma que o território, o lugar não deve ser assimilado ao substrato espacial material e só existe enquanto durarem as relações sociais das quais são projeções espacializadas.

Desse modo, podemos perceber que as relações sociais são essenciais na constituição dos conceitos de lugar e território. Então, aproximando-os da realidade do curso e da pesquisa, parte-se da premissa de que o espaço físico do campus é um *lugar* para os alunos, entendendo que tal espaço social só se torna um lugar se houver, por parte dos alunos, sentimentos de identificação, repulsa ou afetividade. Nesse sentido, Souza (2013) fala que:

O capitalismo contemporâneo, que impessoaliza, atomiza e massifica, também gera reações psicológicas como a necessidade de familiarizar-se (ou mesmo apegar-se) a certos espaços – tornados, assim, lugares – por mais que a vivência deles traga as marcas da velocidade e da falta de intimidade. Para além da óbvia dependência humana do espaço enquanto materialidade (substrato), e também para além da necessidade de constituição de territórios, há uma visceral necessidade psicológica de “lugarização”, de tornar familiares e dotar de significado e carga afetiva as porções do espaço com as quais mais interagirmos. (SOUZA, 2013, p.124)

Podemos entender que essa identificação ou até mesmo a falta dela pode servir como um catalisador no processo de aprendizagem, ressaltando, assim, a aproximação do lugar, em um primeiro momento no sentido amplo e banal, com o processo de aprendizagem. Da mesma forma, as relações de poder estabelecidas dentro do espaço físico do curso podem influenciar, também, nesse processo a partir do momento em que a territorialização do espaço acaba coibindo os alunos de usufruir de melhor forma do espaço e do que o mesmo oferece.

3.3 A autorregulação e o uso de estratégias de aprendizagem na formação inicial de professores

Falar de formação de professores na atualidade envolve diversas variáveis: políticas públicas, currículo, cursos de formação, dentre outras. Entretanto, na área da Geografia, pouco se fala sobre os processos de aprendizagem dos sujeitos, futuros docentes em formação e os investimentos acadêmicos necessários nesse movimento formativo. De acordo com Casiraghi, Boruchovitch e Almeida (2020, p. 29) “[...] vários estudantes acedem ao ensino superior sem as competências acadêmicas suficientes para enfrentarem as novas exigências do processo de ensino e de aprendizagem neste nível de ensino”. Dessa forma, entende-se, a partir da literatura (BARTALO e GUIMARÃES, 2008; BORUCHOVITCH, 2014; FRISON, 2009, dentre outros.) que estudantes autorregulados tendem a ser mais bem sucedidos academicamente e é por isso que compreender esse constructo, trazido por tantos autores com diversas conceituações, mostra-se importante para entender o porquê da sua utilização e como o mesmo pode contribuir no contexto do curso de Licenciatura em Geografia e da formação de professores de uma forma geral.

Para Hadwin e Oshige (2010) o termo aprendizagem autorregulada emergiu em grande parte de uma perspectiva sociocognitiva. A aprendizagem autorregulada refere-se a comportamentos estratégicos e metacognitivos, motivação e cognição voltados para objetivos. Ainda, segundo os autores, os alunos são agentes ativos que se esforçam para assumir o controle de sua aprendizagem enquanto são influenciados por outros fatores internos e sociais.

Segundo Zimmerman (2002) a autorregulação não é uma habilidade mental e nem uma habilidade de performance acadêmica; pelo contrário, é o processo autodirigido pelo qual aprendizes transformam suas habilidades mentais em habilidades acadêmicas. Ainda, a autorregulação refere-se a pensamentos, sentimentos e comportamentos autodesenvolvidos que são orientados para alcançar objetivos. O autor baseou-se na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura para a criação do ciclo autorregulatório, levando a autorregulação, de fato, para a sala de aula. Dessa forma, pode-se compreender a autorregulação como a prática ou o exercício de organizar-se e planejar-se para a realização de metas estabelecidas anteriormente. Por isso, no processo da autorregulação é importante que o aluno conheça a si mesmo, tendo noção de quais são seus pontos fracos e seus pontos fortes, seja em relação aos conteúdos acadêmicos ou suas estratégias e práticas no momento de estudar. Dessa forma, para Zimmerman (2002), os aprendizes são proativos em seus esforços para

aprender porque estão conscientes da sua força e das suas limitações e porque são guiados por metas pessoais e estratégias relacionadas as tarefas.

Autorregular-se requer organização, planejamento, autoconhecimento e autorreflexão, além de um ambiente favorável que estimule tal comportamento e que coloque o aluno como agente central do seu processo de aprendizagem. Entretanto, é válido salientar que se o ambiente não se mostrar favorável, o aluno irá autorregular-se de forma a suprir as dificuldades ali encontradas, buscando através de outras maneiras um processo de aprendizagem. Talvez não seja executada da forma mais fácil e adequada, mas, ainda irá acontecer.

A premissa de uma sala de aula em que o professor é tido como a única figura detentora do conhecimento e responsável pelo processo de aprendizagem do aluno deve seguir sendo desconstruída, principalmente através da promoção da aprendizagem autorregulada. A autorregulação ainda existirá em processos mais tradicionais de ensino e de aprendizagem, contendo algumas diferenças de um modelo ideal, onde os alunos são autônomos, organizados e pró-ativos. Para Zimmerman (2002), a autorregulação é importante porque uma das grandes funções da educação é o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem ao longo da vida. Pode-se perceber a autorregulação como uma habilidade a ser utilizada em todos os setores e fases da vida.

Observando a perspectiva acima exposta, para que a autorregulação ocorra os aprendizes devem monitorar seu comportamento em relação as suas metas e autorrefletir em relação a sua eficácia. Por isso a autorregulação envolve mais que conhecimento detalhado de uma habilidade, envolve a auto consciência, a auto motivação e a habilidade comportamental para implementar esse conhecimento de forma apropriada. Assim, a autorregulação, quando considerada num contexto de aprendizagem, relaciona-se com o processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planejados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares.

A estrutura cíclica do processo de autorregulação é vista a partir de três fases: prévia, realização e autorreflexão (Figura 1). Segundo Zimmerman (2002) essa é a forma com a qual o estudante irá fazer uso de processos de aprendizagem específicos, nível de autoconsciência e crenças motivacionais, onde combinados, temos aprendizes autorregulados.



Figura 1: Ciclo autorregulatório.

Fonte: Polydoro e Azzi, 2009.

A *fase prévia* divide-se em dois processos: o primeiro é a análise de tarefas e o segundo são as crenças motivacionais. O primeiro processo envolve o estabelecimento de metas e o planejamento estratégico. Segundo Zimmerman (2002) há evidências consideráveis de que estudantes que estabeleceram metas específicas aumentaram o seu sucesso acadêmico. O segundo processo, o de crenças motivacionais, deriva das crenças dos estudantes, como crenças de autoeficácia sobre ter a capacidade pessoal de aprender, superar expectativas sobre as consequências pessoais da aprendizagem, se organizar e obter sucesso. A autoeficácia interfere na autorregulação por estar associada à antecipação, seleção e preparação para a ação, sendo responsável pelos tipos de metas que os alunos estabelecerão, dependendo do quanto acreditam, ou não, em si mesmos (Polydoro e Azzi, 2009). Casiraghi, Boruchovitch e Almeida (2020) falam que no contexto educativo, quando os alunos acreditam que são capazes acabam por ter mais possibilidades de se envolverem em comportamentos que conduzem ao sucesso. Da mesma forma, o contrário também pode ser verdade, visto que as crenças de ineficácia são diretamente associadas a uma maior chance de fracasso.

A *fase de realização* divide-se, também, em dois processos: autocontrole e auto-observação. O primeiro refere-se à implementação de métodos ou estratégias que foram selecionados na fase prévia (imagens, autoinstrução, atenção focada e estratégias de tarefa. O segundo, auto-observação, abrange autorregistro ou

autoexperimentação de eventos pessoais com o objetivo de descobrir a causa dos mesmos (ZIMMERMAN, 2002).

A terceira e última fase do processo, divide-se em autojulgamento e autorreação. O primeiro processo tem como objetivo analisar como foi todo o ciclo, a partir de referências, e buscar compreender a causa dos erros e dos acertos. O segundo processo consiste nas respostas que serão geradas a partir do seu desempenho. Segundo Ganda e Boruchovitch (2018), essa análise crítica sobre seu desempenho gera reações emocionais que podem ser tanto positivas (realização pessoal, orgulho, alívio) quanto negativas (frustração, tristeza, ansiedade). Para Zimmerman (2002), as reações podem ser adaptativas ou defensivas. As defensivas se referem ao esforço em proteger a sua própria imagem, para justificar-se, e as adaptativas referem-se ao ajuste realizado no método utilizado para aprender, de forma a aumentar sua efetividade, descartar ou modificar um método ineficaz. Dessa forma, pode-se perceber o quanto esse processo é complexo e envolve diversas variáveis e dimensões, não dependendo exclusivamente da vontade do aluno, mas, de condições apropriadas para que ele consiga se autorregular e, assim, obter um melhor desempenho acadêmico.

O conceito de autorregulação engloba uma relação entre quatro dimensões básicas da aprendizagem: a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional/afetiva e a social (Boruchovitch, 2014; Wolters & Bizon, 2013; Zimmerman & Moylan, 2009; Zimmerman & Schunk, 2011 apud Ganda e Boruchovitch, 2018). Ainda, segundo as autoras, a dimensão cognitiva/metacognitiva envolve o estudo das estratégias de aprendizagem. Já a motivação, como aquilo que move uma pessoa à ação, é influenciada pelas crenças pessoais dos estudantes, entre as quais destacam-se: a autoeficácia, as atribuições causais e as teorias implícitas de inteligência. A dimensão afetiva, focado no controle emocional,

[...] se refere ao processo de reconhecimento, de monitoramento, de avaliação e, se necessário, de alteração das respostas emocionais. As estratégias de regulação emocional englobam as formas usadas pelos alunos nesse processo como, por exemplo, a reavaliação cognitiva, a supressão da emoção, as atividades de distração, a busca de ajuda, entre outras. (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018, p. 73.)

Ainda, a dimensão social abarca os professores, pais, colegas, comunidade e o contexto econômico/ cultural. Simão e Frison (2013) afirmam que o meio deve proporcionar ao aluno métodos e ambientes de aprendizagem que lhe propicie a

oportunidade para desenvolver as competências necessárias a uma participação ativa. Ainda, as autoras falam que o construto da autorregulação da aprendizagem ajuda a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem não só porque destaca o papel ativo do aluno, mas também porque considera o papel determinante do meio.

Para Pintrich (1999), autor que enfatiza a dimensão social ao tratar de ciclos autorregulatórios, um dos componentes da aprendizagem autorregulada é a utilização de estratégias para administrar e controlar o ambiente, estratégias de gerenciamento de recursos que servem para ajudar os estudantes a adaptar o seu ambiente e acomodar suas metas e necessidades. Para o autor, a maioria dos modelos de controle metacognitivo ou de estratégias de autorregulação incluem três tipos de estratégias: planejamento, monitoramento e regulação. As atividades de planejamento incluem estabelecer metas para estudar, leitura rápida (skimming), construir questões antes de ler um texto (uma espécie de leitura guiada) e realizar uma análise de tarefas do problema. O monitoramento inclui atividades para rastrear a atenção enquanto se lê um texto ou se escuta a uma palestra, auto-teste a partir de questões relacionados ao texto, monitoramento da compreensão de uma palestra e o uso de estratégias de auto-teste. Já as estratégias de regulação estão intimamente ligadas às estratégias de monitoramento. O estudante monitora seu aprendizado e sua performance através de metas ou critérios.

Pintrich (2002) fala que o conhecimento metacognitivo envolve conhecimento em relação a cognição em geral, assim como o conhecimento em relação a própria cognição e inclui três categorias: conhecimento estratégico, conhecimento sobre tarefas cognitivas e auto-conhecimento. Segundo o autor, “conhecimento estratégico inclui o conhecimento sobre várias estratégias que estudantes podem usar para memorizar material, para extrair sentido do texto, e para compreender o que eles escutam em sala de aula ou o que eles leem em livros e outros materiais de aula” (PINTRICH, 2002, p. 220). Em relação ao conhecimento sobre tarefas cognitivas, o autor fala que, além de acumularmos conhecimento sobre diferentes estratégias cognitivas, entendemos, também, que tarefas diferentes podem requerer estratégias cognitivas diferentes, “porque nem todas as estratégias são apropriadas para todas as situações, o aprendiz precisa desenvolver algum conhecimento sobre as diferentes condições e tarefas mais apropriadas” (PINTRICH, 2002, p. 221). Ainda, o autoconhecimento, caracteriza-se, segundo o autor, pelo conhecimento das suas forças e fraquezas. Pintrich (2002) fala que “é mais importante que o conhecimento

metacognitivo seja incorporado nas lições usuais orientadas por conteúdo em diferentes áreas de estudo”. Por fim,

Em adição, tornar a discussão do conhecimento metacognitivo parte do discurso diário da sala de aula ajuda a criar uma linguagem para os estudantes para falarem sobre sua cognição e aprendizado. A linguagem e o discurso sobre cognição e aprendizagem compartilhado entre os pares e entre os estudantes e professores ajuda os estudantes a se tornarem mais conscientes em relação a seu próprio conhecimento metacognitivo assim como suas próprias estratégias para aprender e pensar. (PINTRICH, 2002, p. 223)

Assim, trabalhar a partir de um processo de aprendizagem que vise tornar o aluno agente ativo, pautado nas condições adequadas de desenvolvimento da aprendizagem, autorregulando-se, planejando-se, estipulando metas e objetivos, é um horizonte no qual este trabalho pretende contribuir. Levando em conta as dimensões envolvidas no processo de aprendizagem na busca por uma aprendizagem autorregulada, trazer o uso de estratégias de aprendizagem para a realidade do ensino superior, focando nas suas potencialidades e em como elas podem contribuir para o processo, se mostra essencial. A autorregulação contribui, também, no processo de autoconhecimento dos alunos, consequentemente auxiliando na aprendizagem. A partir do momento em que se compreende quais as melhores maneiras de estudar, quais os melhores lugares, o processo de autorregulação pode ser potencializado, visto que se buscará aproveitá-los da melhor forma.

Além disso, o ambiente universitário deve ser um lugar incentivador e acolhedor, onde os alunos sintam-se a vontade de instigados. Tendo em vista a importância do contexto no processo de aprendizagem, questiona-se o sistema de ensino que está sendo oferecido aos estudantes, salientando que o mesmo vai muito além do ensinar e aprender, não podendo ser repressivo ou impeditivo ao processo de aprendizagem e formação de futuros professores.

4 Discussão e análise dos dados

O presente capítulo visou analisar os dados segundo a metodologia de análise de conteúdo, respeitando as categorias previamente estabelecidas. Ele se organiza, primeiramente, com a exposição dos dados socioeconômicos, sendo apresentados primeiramente com o objetivo de – Os dados do questionário serão apresentados primeiro porque visam caracterizar a amostra dos alunos 2º e 6º semestre do curso. Em seguida, apresenta-se e discute-se os dados obtidos a partir dos grupos focais, e, por último, contendo as cartas escritas pelos alunos. Os dados não serão triangulados pelo fato de alguns alunos terem optado por não se identificar nas cartas.

4.1. Perfil dos alunos a partir de dados socioeconômicos

Com o objetivo de conhecer os alunos participantes da pesquisa foi aplicado um questionário socioeconômico de 22 questões, sendo a maioria delas de múltipla escolha e algumas questões dissertativas (idade, estado civil, trabalho, porque optou pelo curso de Geografia e se é bolsista). Ao total, 41 pessoas responderam aos questionários. Dentro desse número, 9 são alunos do 6º semestre, 15 são alunos da turma 1 do 2º semestre e 17 da turma 2, também do 2º semestre. Atualmente o curso de Licenciatura da UFPel conta com 297 alunos matriculados, segundo dados da Coordenação de Registros Acadêmicos.

Com os dados pode-se perceber que, em relação ao sexo, a amostra foi formada por 23 homens e 19 mulheres. Já a idade dos alunos variou entre 18 e 59 anos. Há uma maior concentração de alunos entre 18 e 25 anos, configurando um total de 20 alunos, quase metade da amostra. Tratando-se da identificação racial, a maior parte dos alunos (76%) se auto declarou branca, 11,9% negra e 9,5% parda. Somente um aluno não se identificou com nenhuma das opções oferecidas no questionário. Pode-se perceber que mesmo com a inserção do ingresso através do sistema de cotas (implementado em 2012), o número de alunos negros, pardos e indígenas é baixo.

Através dos questionários foi possível perceber que um pouco mais da metade dos alunos trabalham, ou seja, de 22 alunos. Majoritariamente estão nos variados segmentos do comércio (lojas, supermercados etc.). Além desse setor, algumas alunas trabalham como diaristas. Essa realidade deve-se, principalmente, por ser uma graduação de oferta noturna. Os alunos trabalhadores mostraram-se mais organizados em relação às suas vidas acadêmicas, principalmente em função do curto tempo que

eles têm para a realização de suas atividades, como pode-se perceber através do grupo focal.

Em relação ao rendimento mensal, pode-se identificar que 13 alunos têm uma renda de 3 salários mínimos; 11 alunos têm uma renda de 2 salários mínimos; 9 alunos têm uma renda maior que 3 salários mínimos e 7 alunos têm uma renda de até 1 salário mínimo. Somente um aluno não informou a sua renda. Dentre todos os alunos da amostra, nove são bolsistas, um é bolsista da assistência estudantil, três são bolsistas do PIBID e um é bolsista do PIBIC. Os outros quatro alunos não especificaram seu tipo de bolsa. Quase metade dos alunos mora com os pais e utiliza transporte coletivo ou vai a pé até a Universidade.

A maioria dos alunos (38) ingressou no curso através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dos alunos restantes, um ingressou pelo Programa de Avaliação da Vida Estudantil (PAVE) – programa de ingresso específico da UFPel, realizado durante os três anos do ensino médio através de prova e destinado, preferencialmente, para alunos de escola pública. Outro através de reingresso e outro como portador de título.

Ao serem questionados em relação a escolha pelo curso de Geografia, diversas respostas surgiram. Alguns falaram sobre o desejo de querer ser professor. Outros sobre a identificação com a matéria de Geografia na escola e/ou com seus professores da época e, até mesmo, por experiências ruins na época da escola, sendo essa a oportunidade de se tornar um profissional diferente do que lhes foi apresentado. Além disso, alguns alunos optaram pelo curso em função do número de vagas e da oferta noturna.

O questionário também continha questões relacionadas ao curso. Uma delas perguntava sobre o grau de intenção em continuar no curso. Dos 41 alunos, 28 demonstraram grau de intenção alto em continuar no curso. Um aluno demonstrou um grau baixo e o restante dos alunos demonstrou vontade de continuar entre os graus médios. Quando questionados em relação as notas, apenas 5 alunos afirmam ter as suas notas “bem acima da nota média”; 13 alunos têm a nota “acima da nota média”; 22 têm a nota “em torno da nota média”; e 2 alunos têm a nota “abaixo da nota média”.

Em relação às perspectivas profissionais, mais da metade dos alunos pretende seguir trabalhando e estudando após se formar. Entre os que marcaram que gostariam de trabalhar e estudar e os que gostariam apenas de trabalhar, quase metade evidencia que gostaria de trabalhar exclusivamente na área em que se graduou. Dos

alunos que marcaram que gostariam de seguir estudando, bem mais que a metade (32 alunos) afirmam que gostariam de fazer uma pós-graduação (mestrado/doutorado).

Parte desses dados se confirmaram a partir da prática dos grupos focais, principalmente no que diz respeito às perspectivas profissionais. Durante os grupos focais os alunos mostraram-se interessados em saber mais sobre a pós-graduação e o ingresso na mesma, principalmente entre as turmas de 2º semestre, onde os alunos afirmaram estar “perdidos” em relação ao processo e ao mesmo tempo preocupados com as exigências pertinentes à vida acadêmica e à pós-graduação.

4.2. Impressões a partir dos grupos focais

O seguinte capítulo tem como objetivo apresentar os dados obtidos através dos grupos focais, realizados com 41 alunos e conduzidos através de 5 perguntas. A análise dos dados emergidos das questões feitas no grupo focal foram submetidas a análise de conteúdo, sendo que desta análise emergiram as categorias organizadas no quadro. Através da conversa com os alunos surgiram diversas questões para serem discutidas e problematizadas. Dessa forma, elas foram organizadas no quadro abaixo (quadro 1).

Categorias	Componentes/Indicadores	
	6º semestre	2º semestre
Reflexão sobre o desempenho	• A preocupação existe pelo fato de alguns alunos “só” estudarem; • Preocupação com a nota – preocupação com a pós-graduação; • Preocupação por ser bolsista PRAE/UFPEL; • A preocupação existia na primeira graduação; • A preocupação existe hoje, na segunda graduação;	• Preocupação com exercer a profissão futuramente; • Preocupação com a rotina emprego/faculdade/família acabar interferindo no desempenho; • Preocupação com a rotina de trabalho/faculdade; • Refletir sobre o desempenho para buscar pontos onde é possível melhorar; • Questões relacionadas a disciplina de Cartografia – pré conceito negativo, poucas aulas; • Preocupação em encaixar

		atividades acadêmicas com a rotina trabalho/faculdade; • Preocupação em fazer a diferença na vida dos alunos;
Obstáculos ao desempenho	• Redes sociais/Celular; • Ansiedade; • Trabalho x vida pessoal x Universidade; • Procrastinação;	• Procrastinação; • Muito tempo livre, ocasionando em dificuldade de organização das tarefas; • Dificuldade de ambientação – Ensino Médio x Ensino Superior; • Espaço físico do curso – Salas de aula muito fechadas; • Ansiedade ao chegar no prédio do curso; • Dificuldade de síntese; • Metodologias dos professores; • Barulho;
Táticas para superação da dificuldades	• Academia/Musculação/Dança/Teatro; • Buscar novos espaços; • Estudar apenas em casa;	• “Método Pomodoro”; • Buscar novos espaços de estudo; • Estudar todos os dias, pela manhã e pela tarde; • Iniciar uma tarefa e finalizá-la; • Organização (Alunos que trabalham); • Estudar em horários livres como intervalo de almoço e no ônibus; • Estudar a noite – em função do silêncio; • Anotações em sala de aula;
Planejamento de estudos	• Os alunos afirmam estudar quando dá; • Uso de cronograma; • Organização pelas datas; • O mais rápido possível;	• Classificação por importância; • Mapa mental; • Ler e transcrever; • Reposição do caderno e das anotações de aula;

Problemas no curso e indicadores de mudança	• Organização do currículo; • Professores de fora da Geografia; • Distinção Licenciatura x Bacharelado; • Mudança de currículo; • Autoavaliação dos professores; • Estrutura física do Campus/Universidade;	• Carga teórica muito grande – textos longos, técnicos e filosófico; • Dificuldade em lidar com as diferentes metodologias dos professores; • Limitações de alguns professores; • Quantidade menor de textos; • Melhor estruturação do currículo; • Atividades do curso durante a noite; • Quebra da barreira entre aluno e professor; • Incentivo ao ingresso na pós-graduação e introdução a questões acadêmicas;
--	--	--

Quadro 1: Dados coletados nos grupos focais.

Fonte: autora, 2020.

A primeira coluna corresponde à categorização desses dados, as quais foram definidas a priori partir das perguntas que conduziram os grupos focais. A segunda coluna corresponde as questões levantadas a partir das transcrições das falas dos alunos do 6º semestre. A terceira coluna, então, corresponde as questões levantadas a partir das transcrições das falas dos alunos das duas turmas do 2º semestre. Optou-se por essa organização pelo fato de os alunos estarem em momentos diferentes da graduação, passando, então, por experiências distintas. Dessa forma, surgiram questões conflitantes entre as turmas e, organizando o quadro dessa forma, foi possível a realização de uma análise comparativa.

4.2.1 Reflexão sobre o desempenho

Analisando de uma forma geral, a maioria dos alunos refletem e se preocupam com o seu desempenho, possibilitando o surgimento de diversas considerações em torno da questão. No 2º semestre, a preocupação existe, também, em relação ao exercício da profissão no futuro. Além disso, os alunos mostram-se muito preocupados em dar continuidade aos estudos, ingressar na pós-graduação e entender como funciona esse processo. Eles, inclusive, criticaram o fato de o curso não os instruir melhor nesse sentido. Outra preocupação foi a tentativa de encaixar atividades

acadêmicas na rotina, visto que os alunos têm apenas o turno da noite, que normalmente está ocupado por aulas, para realizá-las. Muitos alunos entendem a importância das atividades extracurriculares tanto para a sua formação quanto para o enriquecimento de seus currículos.

Uma preocupação amplamente mencionada pelas duas turmas de 2º semestre foi com a disciplina de Cartografia Geral. A partir de 2019 foi instituído um novo currículo para o curso. Dessa forma, a formação passou a ter 5 anos e contar com diversas mudanças. Entre elas, a passagem da disciplina de Cartografia Geral, que anteriormente encontrava-se no segundo semestre, para o primeiro. Segundo o relato dos estudantes, uma das turmas conta com grande índice de reprovação. Eles afirmaram iniciar a disciplina já com medo de reprovar pelo fato de terem sido informados que isso acontece bastante na disciplina e terem como colegas alunos de semestres mais avançados. Segundo a fala de um dos alunos: *“Isso interfere no nosso desempenho, porque tu vais vendo a outra turma avançar e tu vai ficando”* (GF-14). A questão imbricada na dificuldade de aprendizagem da Cartografia acaba se tornando um círculo vicioso, por diversas questões. Uma delas, provavelmente a mais importante, seja o fato da fraca base matemática com que os alunos saem da escola e que é pré-requisito para a disciplina de Cartografia Geral, operações matemáticas como a regra de três e a conversão de medidas. Essa lacuna da educação básica acaba produzindo licenciandos com dificuldades de aprender e, conseqüentemente, professores com dificuldade de ensinar Cartografia. Em relação a esta questão, cabe salientar que, segundo Oliveira (2014)

Os mapas constituem sem dúvida, um dos mais valiosos recursos do professor de Geografia. Eles ocupam um lugar definido na educação geográfica de crianças e de adolescentes, integrando as atividades, áreas de estudo ou disciplinas, porque atendem a uma variedade de propósitos e são usados em quase todas as disciplinas escolares. Mas é somente o professor de Geografia que tem formação básica para propiciar as condições didáticas para o aluno manipular o mapa. Como parte inerente de todos os programas de Geografia, qualquer que seja o assunto tratado ou a série considerada, o mapa ocupa um lugar de destaque. (OLIVEIRA, 2014, p. 18 e 19)

Ainda, convém pontuar que o ensino da Cartografia vai muito além do uso e leitura de mapas. Ele inicia no processo de aquisição das noções espaciais, para uma compreensão e situação do e no espaço, passando depois para a utilização e, posterior, compreensão de mapas e cartas, que são a materialização de informações e processos concernentes ao espaço. Segundo Almeida (2013) “o professor de 1º grau

pouco aprende em seu curso de formação que o habilite a desenvolver um programa destinado a levar o aluno a dominar conceitos espaciais e sua representação” (ALMEIDA, 2013, p.11). Além disso, a autora afirma que “o desenvolvimento da concepção da noção de espaço inicia-se antes do período de escolarização da criança, que, em nosso país, começa por volta dos 7 anos com seu ingresso no primeiro grau” (ALMEIDA, 2013, p.11).

Algo que foi mencionado pelos alunos, também, foi a preocupação com o equilíbrio entre a jornada de trabalho, a faculdade e a vida social e/ou familiar. Essa realidade foi trazida à tona para discussão pelos alunos trabalhadores, que são um número considerável dentro do curso de Geografia. Um dos alunos, inclusive, questionou: “– *Será que eu vou dar conta, será que vou conseguir me formar com qualidade?*” (GF-12). Pode-se separar esses alunos a partir de duas perspectivas de dificuldade de organização dos estudos, onde a primeira caracteriza-se pelos alunos que estudam e trabalham, mas não têm filhos e a segunda caracteriza-se por alunos que trabalham, estudam e têm filhos. Os alunos trabalham durante o dia, a noite frequentam o curso e o tempo que resta é dividido entre a vida social, lazer e os estudos. Para os alunos que têm família, a realidade é ainda mais complexa. O tempo restante divide-se entre o lazer, a vida social, os estudos e o cuidado com a família. Esse fato foi mencionado por alunas apenas.

Vivemos em uma sociedade onde as mulheres são duramente sobrecarregadas e a tarefa de cuidar dos filhos ainda é associada, na maioria dos casos, unicamente à mulher. Há não muito tempo foram incentivadas a estudar e a poder escolher a área em que vão se especializar. Segundo Jackson, Mackenzie e Hopfoll (2000),

Considerando que as práticas de autorregulamentação do marido são prontamente aparentes e recompensadas por serem voltadas para a produtividade individual, o comportamento da esposa, que é influenciado pela autorregulação do estabelecimento social (por exemplo, considerando o bem-estar geral, necessidades e desejos da família, membros), podem ser negligenciados e até mesmo negados, porque a ênfase não é predominantemente no empoderamento social. (JACKSON, MACKENZIE, HOPFOLL, 2000, p.282).

A luta contra o machismo e igualdade de direitos entre os sexos se estende há séculos. Muito já foi conquistado como, por exemplo, o direito de voto, independência financeira e uso de pílula contraceptiva. Entretanto, resquícios de um passado dominado por uma sociedade patriarcal e, conseqüentemente, machista, ainda pairam em nossa sociedade e nossos dias. É por isso que certas atitudes e responsabilidades,

em muitos momentos, ainda são ligados somente às mulheres. Dessa forma, acredita-se que a autorregulação será, sim, diferente para homens e mulheres pelo fato de os mesmos estarem expostos a diferentes influências externas, além de estarem inseridos em contextos diversos. Corroborando com essa ideia, Sampaio e França (2015) falam que

o papel das relações sociais de gênero, instauradas culturalmente, e as questões condicionadas ao gênero no que diz respeito à caracterização do espaço e a forma que se delimita a maneira que homens e mulheres ocuparão e se apropriarão de determinado espaço social, desaguando em algo que enxergamos como o que se compreende como uma segregação dos seres no ambiente construído de acordo com o corpo, que caracterizado como de macho ou de fêmea se torna a base sobre a qual institui-se os papéis de gênero e as expectativas de comportamento culturalmente cultivados. (SAMPAIO E FRANÇA, 2015, p.64)

Enquanto nas turmas de 2º semestre a maior preocupação foi em conseguir conciliar a rotina de trabalho, família e faculdade, na turma de 6º semestre, muitos alunos preocupam-se com o seu desempenho pelo fato de terem a faculdade como sua única atividade. Existe, dessa forma, uma auto cobrança. Segue a fala de alguns alunos que corrobora com o que foi exposto: “- *A preocupação existe, pelo fato de eu apenas estudar. "eu faço só isso e ainda vou me sair mal?"*; *Além de toda a preocupação com a pós-graduação*” (GF-1). O bom desempenho na graduação é uma preocupação pelo fato de influenciar na seleção de mestrado. Outra fala relacionada a isso: “- *Sempre penso meu desempenho em relação ao mestrado. Quero conseguir uma boa nota para entrar lá. Estou em constante reflexão sobre as minhas notas. Minha nota até caiu um pouco. Mas eu tento manter uma boa média*” (GF-20).

Dentre os três alunos que estão realizando a segunda graduação, dois deles falam que a cobrança mudou em relação a primeira graduação, por exemplo:

“- *Olha, eu vou dar um contraponto, a minha opinião aí, como estou em outro momento. Eu até penso sobre o meu desempenho, mas acho que para mim é uma coisa que [...] não está em primeiro lugar [...] eu lembro que quando eu estava no bacharelado eu tinha a mesma preocupação da colega: "Bah, meus pais tão pagando ali, é um ensino público, eles estão me mantendo... Agora eu penso que eu não tenho essa cobrança, as minhas notas melhoraram, bem acima da média*” (GF-3).

Outro aluno dá um depoimento semelhante:

“- *Eu fiz o bacharelado e tinha essa preocupação de tirar notas boas mas aí, agora, depois que eu me formei e entrei pra licenciatura, parece que eu percebi assim*

que não é mais pelas notas e sim pelo que tu consegue compreender e aprender para prestar um bom concurso, mudou bastante a minha mente, antes eram só as notas". Esses dois alunos (GF-14 e GF-15) mostram uma visão diferente dos demais, talvez pelo fato da experiência. O outro aluno (GF-16), que também está realizando sua segunda graduação, diverge desses colegas. Segue o depoimento

: “– Eu já acho um pouquinho diferente do colega, até por ter feito o bacharelado também. Depois que eu vi que o mercado de trabalho no bacharelado era um pouco mais complicado, e na licenciatura tem mais área, eu passei a me cobrar mais. Em função dos colegas, por saber das qualificações deles” (GF-16).

O aluno afirma preocupar-se com o seu desempenho pelo fato de ver a grande concorrência existente. Ao mesmo tempo em que a licenciatura tem mais áreas de trabalho, também tem mais alunos. No caso do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel, realidade aqui exposta e discutida, a oferta de bolsas de pesquisa é pequena se comparada ao número de alunos. Esse tipo de oportunidade na graduação costuma fazer diferença no momento de uma seleção de mestrado, assim como a média geral de notas da graduação. Segundo Bzuneck (2018),

A produção científica na área tem fornecido evidências de que as emoções acadêmicas têm importância crítica para o desenvolvimento cognitivo, para a motivação e a aprendizagem autorregulada e, por fim, para o desempenho. Assim, emoções positivas sempre apareceram relacionadas significativamente com desempenho acadêmico. (BZUNECK, p. 1061, 2018)

Dessa forma, pode-se perceber o quanto as emoções influenciam no desempenho desses alunos. Por isso é importante que o curso e a Universidade busquem a realização de ações que promovam o fortalecimento da saúde mental desses alunos, tendo em vista, também, a melhoria, ou manutenção, de seu desempenho acadêmico e do bem-estar de um modo geral. A Universidade precisa promover um ambiente o mais saudável possível para os seus alunos, utilizando, até mesmo, de benefícios próprios, como parcerias com cursos da área da saúde.

Portanto, infere-se pelos resultados encontrados, algumas diferenças entre as preocupações dos alunos do 2º e do 6º semestre. Os alunos do 2º semestre mostraram-se ansiosos e apreensivos em relação ao seu futuro acadêmico e profissional, por não saberem exatamente quais os caminhos a serem percorridos até chegar em uma pós-graduação, por exemplo. Existe, também, uma maior preocupação em conciliar a rotina de estudos com a vida pessoal. Acredita-se que isso aconteça em função dos alunos estarem se adaptando a realidade da Universidade, diferentemente

dos alunos do 6º semestre que já estão se encaminhando para a conclusão do curso e, até mesmo, por ter alunos que já possuíam uma graduação.

4.2.2 Obstáculos ao desempenho

A segunda categoria do quadro traz questões que foram consideradas pelos alunos obstáculos ao seu bom desempenho na Universidade. Para os alunos do 2º semestre, as questões mais comuns foram as relacionadas: à procrastinação e dificuldade de organização diante de intervalos de tempo livre, à ansiedade dentro da Universidade e fora dela, à dificuldade de sintetizar os textos trabalhados em sala de aula, à metodologia de alguns professores e ao barulho.

Para uma das turmas de segundo semestre a questão mais comum foi a da procrastinação. Principalmente porque se tratava dos alunos mais jovens, que tem a graduação como sua única atividade. Os alunos trabalhadores afirmaram procrastinar também, porém, menos pois em função da falta de tempo acabam não tendo outra opção e precisam se organizar para realizar as tarefas. Para os alunos que apenas estudam, a dificuldade de organização vem do maior tempo livre. Os alunos acabam priorizando outras atividades não relacionadas ao curso e deixando as que são da licenciatura para a última hora. Alguns alunos afirmaram, inclusive, que esse tipo de postura acontece apenas com assuntos relacionados à Universidade. Para a outra turma do 2º semestre, por mais que a procrastinação tenha surgido entre as respostas, o trabalho ainda foi o obstáculo mais comum citado entre eles.

Bzuneck (2018), através de um artigo que fala sobre emoções acadêmicas negativas, argumenta que

[...] elas têm valor de predição e de influência negativa sobre motivação e aprendizagem autorregulada, com repercussão final no desempenho. Eckert et al. (2016), com amostra similar, descobriram que emoções negativas estavam altamente relacionadas com comportamentos de procrastinação [...]. (BZUNECK, 2018, p. 1062)

Assim pode-se perceber que a procrastinação já vem sendo amplamente estudada na área da psicologia e incorporar as discussões provenientes desses estudos pode contribuir com o curso de licenciatura e com esses alunos.

Além do que foi previamente citado, alguns alunos apontaram a ansiedade como um obstáculo ao seu desempenho. Sabe-se o quanto a ansiedade vem sendo debatida, principalmente, em função do seu crescimento constante entre os jovens. Outras questões associadas a esse problema apareceram, são elas: baixa autoestima,

auto sabotagem e falta de foco e concentração. Claramente, todas são questões que podem atrapalhar o desempenho acadêmico dos alunos, bem como sua vida pessoal. Segundo Ellard (2016) a ansiedade “pode ser normal e adaptável”. Normalmente, se caracteriza por ser um sentimento comum, presente na vida de todos. Porém, quando esse sentimento começa a atrapalhar de forma recorrente e a trazer sintomas físicos e psicológicos deve ser tratada com maior atenção. Ainda, vale salientar que dois alunos (GF-14 e GF-15) afirmaram sentir-se ansiosos dentro da Universidade. Um deles mencionou que ao chegar no prédio, apenas depois de um certo período consegue se acalmar. O mesmo afirma ser ansioso e já lidar com o problema há um tempo. Outra aluna afirma sentir-se incomodada com o espaço da sala de aula, por ser muito fechado. O que acaba acontecendo é que precisa sair da sala diversas vezes para se sentir melhor e isso faz com que ela perca o andamento do conteúdo. Além disso, o barulho foi ressaltado, também, como um problema. Para Ellard (2016)

As investigações realizadas até o momento sugerem que pode haver características do ambiente construído que provoquem ansiedade e que a exposição repetida a estes elementos arquitetônicos pode gerar características em nosso cérebro que nos tornam mais reativos ao estresse. Alguns de nós, talvez aqueles com predileção genética devido a reações de estimulação patologicamente elevadas a eventos estressantes, podemos até desenvolver distúrbios psiquiátricos graves como resultado deles. (ELLARD, 2016, p. 153 e 154)

Ainda, o autor fala que por mais que as pesquisas tenham avançado pouco no sentido de identificação dessas características, existem alguns “candidatos óbvios como a exposição ao barulho excessivo, conhecida como muito tempo por afetar o rendimento cognitivo e o estado emocional em todas as situações, de uma fábrica a uma esquina de uma rua movimentada” (ELLARD, 2016, p. 154). Pensando, então, a partir do espaço físico destinado atualmente ao curso de Licenciatura em Geografia, tem-se um prédio localizado em uma rua de movimentação intensa de carros, principalmente no horário de início das aulas no período noturno, às 19h. Levando em conta que o ambiente é um fator essencial para que os alunos consigam se autorregular, vale refletir se o ambiente em que o curso se encontra hoje é propício para que os alunos assim se tornem. Além disso, vale pontuar que a Universidade se encontra em campus disperso, com prédios localizados em locais no meio da cidade.

Esses locais são permeados de conflitos em função de suas características físicas. Salas de aula com pouca estrutura e barulho excessivo da rua em prédios que, claramente, não foram criados com o intuito de abrigar uma universidade. Toda essa

problemática estrutural com certeza se torna um empecilho no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, pode-se questionar se não seria pertinente ao curso de Geografia identificar e problematizar os campos de força e as relações sociais que, projetadas espacialmente, constituem o lugar e o território (SOUZA, 2013) do curso e produzem situações, emoções e comportamentos que dificultam as aprendizagens.

Já para alguns alunos um obstáculo ao seu desempenho é a dificuldade de sintetizar os textos trabalhados nas disciplinas. Essa dificuldade se divide a partir de dois grupos: os alunos recém saídos do ensino médio e os alunos que se encontram afastados da escola há muito tempo. Para os alunos oriundos do ensino médio, a grande carga de leituras e tarefas acadêmicas é o problema. Além disso, saber identificar as informações mais importantes a serem ressaltadas também é uma dificuldade. Para os alunos mais velhos o problema está, conforme um participante do grupo focal, na “– *dificuldade em ler... dificuldade de ler, ler rápido e sintetizar*” (GF-13). Além disso, os depoimentos revelam sobre a dificuldade de concentração e julgam ter uma fraca base de leitura, afirmando que não eram leitores assíduos. Claramente, esse fato faz com que a adaptação seja mais difícil.

Além das questões de cunho mais pessoal que acabam sendo obstáculos ao desempenho, alguns alunos também afirmaram (a partir dos grupos focais) que a metodologia utilizada por alguns professores acaba sendo um empecilho. Comentaram sobre professores com muito tempo de docência e que já não tem a mesma disposição para a sala de aula, e professores mais jovens que mantêm um ritmo muito acelerado em sala de aula. Junto com essa discussão os alunos trouxeram, novamente, a mudança do currículo e a compactação de disciplinas em uma só. Deram como exemplo o caso de uma disciplina que no antigo currículo existia intitulada Organização do Espaço Mundial e dividia-se em três semestres, e no currículo atual existe em apenas um. Reconheceram que outras disciplinas foram inseridas na grade curricular, bem como que o tempo de duração do curso foi aumentado.

Entretanto, os alunos ponderaram que não basta uma reestruturação curricular sem uma reestruturação e readaptação dos professores para a nova realidade. Nesse caso, foi interessante ver os alunos fazendo as críticas aos professores como profissionais, porém, fazendo distinção com aspectos pessoais e salientando o quanto eles são ótimas pessoas. Aspecto tratado por Castellar (1999) ao abordar os componentes afetivo e cognitivos presentes nas aprendizagens e na atuação docente.

Para os 12 alunos do 6º semestre, a procrastinação também foi citada e relacionada com o uso excessivo das redes sociais e do celular. Além disso, a ansiedade foi amplamente citada. Segue a fala de duas alunas sobre a questão:

“- Eu ia falar ansiedade. A ansiedade é uma coisa que sempre me atrapalhou. Claro que aqui, agora, eu não tenho problema. Mas na minha vida pessoal, é o desempenho pessoal ou na vida da gente? (GF-3)”, questiona ela e afirma que *“- na faculdade eu não tenho tanta ansiedade, mas na minha vida pessoal a ansiedade tem me atrapalhado muito, tanto que eu busquei auxílio psicológico justamente pra trabalhar essa coisa da ansiedade”*. Em seguida a mesma aluna (GF-3) é questionada como foi na sua primeira graduação e na pós-graduação que realizou e a mesma falou:

“- Também. Eu desenvolvi ansiedade no mestrado. Comecei a ter crises de ansiedade quando eu estava quase terminando o mestrado. E depois que eu tive a primeira vez a minha vida não foi mais a mesma. É por isso que eu tenho buscado formas de me reconstruir” (GF-3).

Outra aluna fala sobre a sua realidade convivendo a ansiedade:

“- Descobri na graduação a ansiedade, porque tinha surtos nervosos, mas não eram ansiedade. Quando entrei para cá comecei a ter crises de ansiedade, comecei a fazer tratamento com a psicóloga. Então é bem complicado, tanto para fora quanto aqui dentro, prejudica bastante” (GF-9).

Para Bzuneck (2018)

Na literatura tem sido comprovado, consistentemente, que alta ansiedade constitui um grande problema para muitos alunos, em todos os níveis de escolaridade, por produzir um efeito debilitante sobre os processos de aprendizagem e sobre o rendimento. Por exemplo, alta ansiedade mantida ao longo de uma prova é responsável por um rendimento abaixo do esperado [...]. Mas, além de afetar negativamente o desempenho em prova, alta ansiedade prejudica o próprio processamento das informações, já antes, por ocasião dos estudos de preparação [...]. (BZUNECK, 2018, p. 1064)

Os relatos das alunas são preocupantes, primeiro, pelo fato de uma delas dizer ter desenvolvido a ansiedade dentro da Universidade e, segundo, pelo fato de outra considerar que a Universidade agravou a situação. Mesmo que pela quantidade não se caracterize como um fenômeno de grupo, aabe-se o quanto a graduação pode se tornar um ambiente de cobranças, tanto externas quanto internas, fazendo com que essa preocupação se torne intensa e excessiva. Outro aluno concluiu que, além da ansiedade que já possuía, conciliar diversas tarefas e atividades é um processo desgastante. Afirmou ele:

“- Assim, fora a ansiedade, que eu também tenho, misturar vida acadêmica, profissional e pessoal, mais estágio, mais o TCC, a rotina em si, se torna pesada e tudo, todas essas vão ficar prejudicadas pelo acúmulo de coisas, então, mais a ansiedade e o cansaço também. Às vezes, pega.” (GF-10)

Os relatos levam a pensar o quanto a ansiedade desses alunos vem atrapalhando seu desempenho acadêmico e, até mesmo, suas vidas pessoais. O surgimento desse tema durante a pesquisa é um alerta diante a realidade da saúde mental dos estudantes e da população atualmente.

Pode-se perceber que no quesito “obstáculos ao desempenho” muitas questões em comum apareceram entre as turmas. Ficou claro que a ansiedade é, talvez, o fator mais citado e, também, o mais preocupante. Sabe-se o quanto essa síndrome atrapalha a rotina e a vida das pessoas podendo, muitas vezes, ser o primeiro passo para distúrbios psicológicos mais sérios. O segundo obstáculo mais citado foi a procrastinação, que pode ser definida como o adiamento ou postergação de uma ação. Fica claro pelos relatos dos estudantes o quanto essa ação é comum em suas vidas.

Mesmo assim, é evidente a empolgação da maioria dos alunos investigados em estarem na universidade. Algumas (cerca de 5 alunas), inclusive, externaram que se sentem felizes em ir para a faculdade, por mais que a sua rotina seja atribulada e corrida, pois esse é o seu momento de tranquilidade. Uma aluna chegou a citar que esse momento é “dela”. Dessa forma, pode-se perceber o ambiente acadêmico também como uma “válvula de escape” aos problemas diários, trazendo momentos de tranquilidade para a rotina dos alunos.

4.2.3 Táticas para superação de dificuldades

O terceiro item do quadro traz um pouco das táticas utilizadas pelos alunos para contornar problemas e/ou obstáculos no seu desempenho. Fica bem clara a variedade de propostas utilizadas pelos alunos, sendo essa uma questão bem pessoal, principalmente por terem sido tratadas também questões pessoais como obstáculos.

Dessa forma, começando pelas turmas de 2º semestre, percebe-se uma tentativa de organização e de instituir uma rotina por parte dos alunos, sejam eles trabalhadores ou não. Os alunos que trabalham afirmam que a organização é uma grande aliada nesse momento, pelo fato de terem pouco tempo. Dessa forma, pensar o tempo livre e

as maneiras de distribuí-lo nas mais diferentes tarefas é uma tática importante para essa parte dos alunos. É importante lembrar que principalmente as alunas exercem rotinas triplas – trabalho formal, Universidade e trabalho doméstico – mostrando que essa gestão de tempo é essencial. Além da organização, muitos alunos afirmam o quão importante é iniciar uma tarefa e terminá-la. Eles concluem que adotando essa postura há uma menor chance de tarefas inacabadas ou sendo acabadas em cima do prazo. Eles salientam também que evitam ao máximo faltar as aulas, para não perder explicações e conteúdo.

Muitos dos alunos trabalhadores afirmam, também, usar as pequenas brechas que surgem durante o trabalho para estudar e se organizar. Além disso, momentos como almoço, intervalos, viagens de ônibus, são também utilizados para colocar a matéria em dia. É importante salientar o fato de que a necessidade de adaptação constitui a busca por lugares de estudos, muitas vezes, não adequados e sem a estrutura e as condições necessárias. Entretanto, essa eminente necessidade de adaptação é uma característica da rotina corrida e agitada dos alunos, fazendo com que os “lugares de estudo” nem sempre sejam locais em que eles tenham um sentimento bom e se tornam, possivelmente, obstáculos e dificultadores do processo de aprendizagem dos alunos.

Enquanto muitos dos alunos afirmam ter o final de semana como um momento também de estudo e organização, uma aluna afirmou que esse período é utilizado estritamente para “aproveitar” sua família. Outra aluna (GF-20) afirma que além de utilizar as brechas, tenta anotar tudo que o professor fala em sala de aula. Também fala que tenta, ao chegar em casa, estudar e revisar a matéria. Porém, acaba muitas vezes tendo que resolver outras questões. Em função das atribuições que os esperam no cotidiano doméstico, muitos alunos afirmam que não conseguem estudar em casa. Dessa forma, as pequenas brechas no ambiente do curso e no deslocamento até ele são essenciais em suas rotinas.

Percebe-se uma maior tentativa de organização por parte de alguns alunos, ao relatarem suas rotinas diárias de estudos. Alguns afirmaram que tentam ler todos os dias. Um aluno afirma que mantém uma rotina onde, diariamente, acorda, toma café, vai para biblioteca estudar, de lá vai almoçar e depois volta. Percebe-se que alguns alunos fazem uso dos espaços da Universidade, inclusive, um deles afirma que quando precisa estudar, em suas palavras, “para valer” não fica em casa, busca espaços da UFPel. O citado por ele, no caso, foi a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAUrb),

que conta com mesas, sofás e espaços para a prática de leitura. Diferentemente dos colegas que acabam utilizando de brechas na rotina e locais diversos, alguns alunos conseguem aproveitar espaços que foram, de fato, projetados para a utilização dos alunos e seu momento de estudos. Vale pensar que, provavelmente, um lugar organizado é muito mais benéfico aos alunos e seu processo de aprendizagem.

Entretanto, sabe-se que essa realidade não pode ser vivenciada por todos os alunos, em função de suas diferentes rotinas de trabalho. Algo curioso citado por um dos alunos foi o “método pomodoro” que consiste em estudar por 25 minutos. Quando esse tempo acabar, acontece uma pausa de 5 minutos, independentemente se a tarefa foi concluída ou não. Repete-se até que complete duas horas. Esse mesmo aluno também organiza suas tarefas por data e importância, ou seja, ele prioriza as atividades pela sua data de entrega ou realização. A questão da importância e o que, de fato, é uma tarefa importante, não foi esclarecida pelo mesmo.

Como mencionado, alguns alunos que não trabalham encontram maior dificuldade de gerir o tempo livre. Uma aluna fala que em função do grande período livre, acaba “*não conseguindo focar em nada*”. Além disso, fala sobre ter muitos problemas emocionais para lidar também. Ela acabou não entrando em maiores detalhes sobre eles. Outra aluna fala que o único turno em que consegue estudar é a madrugada e indaga, “- *não sei se é a minha rotina de acordar tarde, mas durante o dia não consigo fazer, de dia não rola*” (GF-21). Dando continuidade à essas questões, em uma das turmas os alunos falaram sobre a dificuldade de se organizarem e lidarem com o tempo livre. Eles foram questionados do porquê eles não se organizarem. Foi falado que é uma questão de costume e hábito. Ou seja, eles não tinham essa prática de organização e planejamento na escola, dessa forma, não conseguem a desenvolver na Universidade. Segundo Bzuneck (2018)

Em vários estudos têm surgido, consistentemente, correlações negativas entre tédio, por um lado, e motivação, uso de estratégias adequadas de aprendizagem e desempenho acadêmico, por outro lado [...]. Salienta-se nesses estudos que, quando entediados, alunos adolescentes raramente adotavam estratégias focalizadas nos problemas e, com mais frequência, revelavam evitação da tarefa, distração mental ou simplesmente uma tolerância passiva dessa condição. Em outras palavras, alunos entediados caracterizavam-se por desperdiçar um tempo precioso, que deveria ser bem investido nas atividades de aprendizagem. (BZUNECK, p. 1063, 2018)

A partir da fala dos alunos sobre não conseguir se organizar e a reflexão teórica do autor, vale salientar que essa foi citada massivamente por alunos mais novos (cerca de

7 alunos) com idades entre 18 e 22 anos. Isso pode indicar que a autorregulação, bem como o uso de estratégias de aprendizagem e a necessidade de compreensão do “aprender a aprender”, traria benefícios se inserida na educação básica, de forma a se tornar comum na rotina das crianças e ser levada para o restante da vida, e em todos os aspectos da mesma.

Já os alunos do 6º semestre mencionaram algumas atividades feitas por eles para lidar com a ansiedade, por exemplo, são elas: academia, musculação, dança e teatro. Uma das alunas fala que:

“- Além da terapia, eu estava fazendo academia, fazendo musculação e isso me auxiliava bastante. Porque o ansioso, ele tem que tá buscando, eu me encontrei lá na musculação, fazer atividade, porque aquilo me acalmava, né, então pra mim foi bom. Comecei a fazer Pilates, mas é uma atividade que não gasta a minha energia. Eu vejo que se eu tenho muita energia eu tenho que começar a gastar. Eu parei de andar de bicicleta também, então, eu agora cheguei aos 30... eu estou me permitindo experienciar outras coisas para tentar melhorar a minha ansiedade” (GF-3).

Outra aluna fala que:

“- eu dançava, aulas de teatro. Porque é bem isso, você tem que tá com a mente ocupada, tanto o físico quanto o psicológico. Eu tenho grandes problemas pra estudar por causa da ansiedade porque eu não consigo ter um foco, e os meninos me ajudam bastante nisso porque eu preciso ter alguém pra estudar. Minha irmã me ajuda bastante, porque as vezes até uma leitura muito simples, eu leio trezentas vezes e não entendo, e ouvir alguém ler pra mim facilita pra pegar o conteúdo. O processo de tentar outras táticas de aprendizagem também além de alguma coisa para controlar a ansiedade” (GF-9).

A partir da fala da aluna pode-se traçar um paralelo com a aprendizagem entre pares. A mesma pode ser definida como “a aquisição de conhecimentos e competências através da ajuda ativa e apoio entre colegas” (TOPPING, 2005, p. 631). Nesse sentido, Melo e Veiga (2013) afirmam que:

Para ser eficaz, a interação na aprendizagem entre pares deverá ser feita entre pessoas com níveis de desenvolvimento semelhante de forma a possibilitar a criação de zonas de desenvolvimento próximo, quando as diferenças nos níveis de capacidade, maestria ou interesse são muito grandes, poderá existir um desinvestimento da pessoa mais capaz que não obtém quaisquer ganhos cognitivos na interação. Desta forma, as capacidades de quem ajuda e de quem é ajudado devem ser próximas, para que a pessoa que apoia possa aprender

ensinando e tornar-se um modelo mais próximo e credível. (MELO E VEIGA, 2013, p. 287)

Dessa forma, pode-se perceber que essa estratégia de estudo em parceria pode ser bastante benéfica. Ainda, a tutoria entre pares, que se diferencia pelo foco em conteúdos curriculares, e a aprendizagem cooperativa, onde os objetivos dos participantes do grupo estão vinculados e todos devem avançar juntos, são ótimas ações e podem contribuir muito para o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes.

Além dessas atividades com o intuito de combater a ansiedade, alguns alunos falaram sobre estudar apenas em casa. Um deles disse que:

“- Eu estudo em casa, sempre em casa, mas de preferência quando eu estou sozinho ou quando meu querido colega de quarto, que está sempre fazendo barulho, vai dormir. Ou quando é dia, porque o curso dele é de dia e ele passa o dia inteiro fora. Ou eu faço de dia ou eu faço de madrugada... o que eu preciso estudar, os trabalhos que eu preciso fazer. Tipo, não dá para ir para o quarto, porque lá no quarto não tem internet e para muitas coisas a gente precisa de internet. E aí quando eu vou pra sala, aí só tem uma mesa, ele senta do meu lado e começa a digitar. E o note dele tá com problema na entrada do fone de ouvido, aí é a mesma coisa que escutar sem fone de ouvido. Aí tipo, não dá pra fazer nada. Mas o lado de sorte é que ele vai dormir cedo, aí eu tenho a madrugada livre e aí ele passa o dia todo fora. E fim de semana não, porque ele tá sempre lá” (GF-5)

. Essa fala é de um aluno que mora na casa do estudante da Universidade e possui bolsas de auxílio da Pró-Reitoria de Auxílio Estudantil (PRAE), precisando manter as notas na média e sem reprovações para manter seus benefícios estudantis.

Alguns falaram que estudam em casa, apenas no período da noite, em função do barulho. Outros alunos afirmaram estudar melhor fora de casa e questionaram a falta de espaços, sejam externos ou internos, do curso para isso. A Universidade oferece bibliotecas, alguns espaços em outros campus, mas não no Campus II, onde se encontra o curso de Geografia. Uma aluna afirma que:

“- Eu sinto falta desse espaço aqui no campus. A gente ainda tem o recurso do LEGA por causa do PIBID, mas falta um espaço no campus. Pra ter esse... Até um lugar pra gente circular nesses dias tão corridos, senta, respira e volta pra atividade, sabe? E a gente não tem esse espaço, infelizmente. Um lugarzinho nosso, com a nossa identidade” (GF-9). O LEGA (Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental)

é um dos laboratórios do curso. Outras alunas falam sobre a falta de um espaço de convivência:

“- Eu ia dizer na FURG mesmo, que tem aquele centro de convenções, que tem até rede, que coisa boa... a colega falou, a gente não tem esse espaço ao ar livre. Mas podia copiar da FURG alguma coisa, até rede eles têm lá. Fiz uma disciplina do mestrado lá e nossa, que lugar bom de ficar, de estudar” (GF-3).

Outra aluna reitera a afirmação da colega: *“- Às vezes tem um sol tão bom, né e fico pensando, a gente dentro de uma sala” (GF-1).*

Dessa forma, pode-se perceber que os alunos fazem uso das mais variadas táticas para dar conta de seus obstáculos e até mesmo do que precisam estudar. Fica clara a tentativa de organização por parte dos alunos, tentando estabelecer uma rotina de estudos, seja em durante o dia, em brechas do trabalho ou no final de semana. Para alguns, a busca por um espaço diferente do que estão habituados também é uma tática utilizada. Além disso, fica clara a importância do espaço físico nos processos de aprendizagem.

4.2.4 Planejamento de estudos

Como quarto item do quadro temos as formas que os alunos usam para planejar seus estudos e se organizarem. No item anterior já foram abordadas algumas práticas utilizadas pelos alunos, entretanto, nesse item entram questões de cunho estratégico. Pozo, Monereo e Castelló (2016), indicam que:

Esse uso deliberado e intencional dos próprios conhecimentos chamamos de estratégias de aprendizagem, noção que já em princípios dos anos 1980 era definida por autores pioneiros [...], considerando-as sequências integradas de procedimentos ou atividades que se elegem com o propósito deliberado de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação. (POZO, MONEREO E CASTELLÓ, 2016, p. 147)

Corroborando com o que os autores afirmam, podemos perceber que as táticas utilizadas pelos alunos para contornar possíveis obstáculos, ou até para apenas apoiar o processo de aprendizagem, são estratégias de aprendizagem. Para os alunos do 2º semestre as formas mais comuns de planejamento e organização de estudos são os mapas mentais, a classificação das atividades por importância, a leitura e a transcrição de textos e a reposição das anotações realizadas em sala de aula. Esse tipo de organização pode ser chamado de conhecimento estratégico, pois caracterizam-se

como táticas utilizadas pelos alunos para compreender o conteúdo passado em sala de aula ou até mesmo o material bibliográfico (PINTRICH, 2013). Alguns alunos afirmam que estudam apenas um dia antes de provas e um aluno ainda fala que se a prova é a noite, de tarde ele estuda. Outros alunos têm o costume de pesquisar tudo que foi anotado durante a aula na internet e, assim, ir estudando para as provas.

Para os alunos do 6º semestre, a organização é um pouco diferente. Alguns se organizam a partir das datas, ou seja, a partir da proximidade das datas de provas e trabalhos, começando pelo mais próximo e prosseguindo até o mais distante, como fala esse aluno: *“– Por exemplo assim, o que é emergente, importante e nem tão importante. Aí eu pego as tarefas e distribuo ali pra poder... lógico, nem sempre dá certo, né... mas normalmente assim que eu faço”* (GF-6). Um aluno afirma que o seu planejamento é fazer tudo “o mais rápido possível”. O mesmo fala que *“– porque eu sei que se chegar um dia antes vai acontecer tal coisa, tal coisa e tal coisa e eu não vou conseguir fazer, então, no único tempo livre que eu tenho eu soco ali o trabalho e faço porque nunca se sabe quando é que a gente vai conseguir fazer ou não”* (GF-10).

Enquanto isso, uma das alunas afirma ter um cronograma:

“– Eu tenho um cronograma bem direitinho, calendário em cima da mesa, com isso, com não sei o quê, nunca dá certo, mas é melhor ter do que não ter. Ah, não. Eu fiz um quadro com calendário assim, aí eu dividi e ponho o que tem que entregar e o que tem que fazer, mas não que necessariamente eu não vá fazer na madrugada antes... mas eu sei que é uma dinâmica... eu não sei como os colegas são também, mas tipo mesmo que eu tenha muito tempo, eu não faço antes, eu não consigo” GF-1).

Claramente, existe uma tentativa de organização por parte da aluna. Ao falar que não consegue fazer antes, algumas outras alunas concordaram com ela. Uma dessas alunas é mãe e afirma fazer as coisas “quando dá”. Ela afirma que:

“–A minha organização é: amanhã eu vou estudar, sem muita antecedência. Amanhã eu vou estudar, e amanhã eu vejo o horário que eu vou estudar” (GF-7). Dessa forma, foi perguntado se sempre adotou esse tipo de organização e ela afirma que sim: *“Mas com criança é muito difícil. Tu te organizas, bota tudo na tua frente, aí tu olhas pro lado e tem alguém: ‘mamãe, vamos brincar?’ e aí tu já perdes o foco daquilo que tu ias fazer”* (GF-7).

Outra aluna que também é mãe compartilha do mesmo sentimento e fala:

“– Eu, agora, até ganhei do meu irmão de aniversário um quadro em que eu posso escrever, tem segunda, tem todos os dias... Bacana, aí aquilo ali tem me ajudado,

porque eu não tinha. Antes eu fazia uns papeizinhos... Ele viu e disse: 'agora vou te dar um quadro'. E eu sempre fiz, que nem a colega, fazia um quadro..., mas agora com o bebê eu penso assim: "Se ele dormir é o único momento que eu tenho". (risos) Ele dorme, eu pego meu note, as coisas e estudo naquilo ali, às vezes eu consigo fazer as coisas antes, às vezes eu não consigo, mas eu sempre entrego" (GF-3).

Novamente, voltamos a questão de que a organização das mulheres, no caso as que tem filhos, é diferente do restante dos alunos. Além de precisarem se preocupar com as questões relacionadas à Universidade e à sua formação, desempenham outra tarefa tão importante que é a de ser mãe. Em muitos momentos elas acabam sendo sobrecarregadas e sendo as principais responsáveis pela educação e criação de seus filhos. Dessa forma, seus esforços terão que ser muito maiores do que o de mulheres sem filhos e de homens.

As pesquisas voltadas à psicologia educacional experimentaram um grande crescimento nos últimos anos. Dessa forma, perderam espaço as teorias tradicionais com a ideia de que o sujeito é um mero receptor passivo de informações, aproximando-o de posições onde ele deve envolver-se ativamente na gestão do próprio conhecimento (POZO, MONEREO E CASTELLÓ, 2016). Aliado a esse fator, os autores citados trazem mais duas questões importantes ao processo de aprendizagem e à compreensão do "aprender a aprender". O primeiro são as novas necessidades sociais de formação, que trazem uma "crescente exigência de capacidades de aprendizagem nos alunos e futuros cidadãos" (POZO, MONEREO E CASTELLÓ, 2016, p. 148). Como segundo, trazido pelos autores tem-se a necessidade de "mudanças educacionais que estão tornando necessária a renovação dos conteúdos das matérias escolares e a forma como ensiná-las" (Idem). Segundo os autores:

Assim, o ensino não deve ser dirigido a proporcionar conhecimentos e a assegurar certos produtos ou resultados de aprendizagem (por exemplo, o domínio da Tabela Periódica), mas deve fomentar também a análise dos processos mediante os quais esses produtos podem ser alcançados (ou seja, as estratégias de aprendizagem). Além disso, cada dia parece mais claro que os dois objetivos não apenas são compatíveis, mas que se requerem mutuamente. (POZO, MONEREO E CASTELLÓ, 2016, p. 148)

Fica clara a necessidade da compreensão da potencialidade dessas estratégias para o processo de aprendizagem dos alunos. Buscar ações que ajudem os alunos a ter consciência do seu próprio processo cognitivo se mostra benéfico não somente para a melhoria de seu desempenho, mas para um maior autoconhecimento.

4.2.5 Problemas no curso e indicadores de mudanças

Como última análise passa-se a categoria referente aos problemas do curso e indicadores de mudança que os alunos propõem. De forma geral, os alunos falaram muito sobre a infra-estrutura física do curso, além de questões relacionadas ao currículo e a metodologia de alguns professores.

Dessa forma, iniciando pelas questões trazidas pelo segundo semestre, pode-se perceber reclamações referentes à grande carga teórica que o curso propõe. Complementando, os alunos afirmam que os textos trabalhados são muito longos, técnicos e filosóficos. Alguns alunos pedem, inclusive, uma disciplina que trate questões filosóficas para ajudar com a compreensão das outras matérias. Em uma das turmas há um aluno já formado em outra graduação que afirma se espantar com as dificuldades dos colegas. Ele é formado em História e afirma que a carga de textos do primeiro semestre era muito maior do que eles estudaram até o momento. Complementa que entende que essa dificuldade irá se atenuar ao passo que os colegas forem se adaptando com a dinâmica da faculdade, visto que, na época, estavam apenas no segundo semestre. Por isso, Pinho et al (2015) falam que:

Algumas das maiores mudanças que o estudante recém-ingressado sente e que é necessário para que haja o ajustamento à universidade está relacionada à tomada da responsabilidade do processo de aprendizado que antes era centrado na escola e que passou a ser do jovem estudante. (PINHO et al, 2015, p. 35).

Os alunos pedem uma quantidade menor de textos, de forma que a carga teórica não fique tão pesada. Ainda, pedem uma melhor estruturação do currículo. Eles gostariam que cadeiras “mais leves” fossem intercaladas com cadeiras “mais pesadas” e mostraram-se inseguros diante do que chamaram de compactação de disciplinas, pois podem ter sido excluídos conteúdos importantes. Salientaram, como já abordado, a necessidade de adaptação dos professores e que a mudança não pode acontecer apenas no currículo, os professores precisam se preparar para ela. Um dos alunos, inclusive, falou que: *“A gente aprende sobre práticas pedagógicas inovadoras e a universidade acaba refletindo o nosso sistema tradicional de ensino”* (GF-8). Consideração que dialoga com Gatti (2014) no sentido que:

Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas seres que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda compreensão mais real sobre eles, sobre a própria instituição escola em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aulas. (GATTI, 2014, p. 40)

Os alunos também afirmaram ter certa dificuldade de lidar com a metodologia de alguns professores e compararam algumas aulas como ministradas por robôs. Ainda, encaram a postura de alguns professores como descaso pelo fato de identificarem que estão diante uma aula que não foi pensada e planejada. Eles afirmam que o professor em questão poderia estar mais atualizado diante das tecnologias e não consideram adequadas as atividades realizadas em aula. Segundo os alunos, a aula é de curta duração e os alunos não conseguem compreender o que está acontecendo e nem entender a matéria.

Entretanto, apesar das incertezas diante do novo currículo, os alunos elogiam a mudança que oportuniza a aproximação com a escola desde os primeiros semestres. Eles consideram essa iniciativa muito importante. Diferentemente, no currículo antigo os alunos acabavam entrando pela primeira vez na escola apenas no 5º semestre, com a disciplina de Pré-estágio em Ensino Fundamental. Sobre esse aspecto, Gatti (2014) enfatiza que “bem como a articulação entre teoria e prática e entre formação inicial e continuada; que se reconheça a escola como espaço necessário de formação inicial e continuada” (GATTI, 2014, p. 35). A escola precisa ser reconhecida como espaço essencial de formação dos alunos dos cursos de licenciatura, através da experimentação e observação. Além disso, os alunos explicitaram que gostariam de maior aproximação e diálogo na relação entre professores e alunos.

Outra mudança que os alunos consideram importante seria um maior incentivo para o ingresso na pós-graduação e para participarem de atividades acadêmicas como seminários e congressos. Em relação à pós-graduação, aos alunos mostraram-se muito perdidos e curiosos para saber como funciona o processo de ingresso. Os alunos falaram que não se sentem incentivados a participarem de eventos acadêmicos e relataram que não foram liberados das aulas para participarem de palestras que estariam ocorrendo no prédio. Além disso, pelo fato de muitos trabalharem, não podem participar de eventos fora do turno da noite e, por isso, pediram, além da liberação, mais atividades durante o período da noite. Em meio a conversa, surgiu o assunto dos

grupos de estudos que o curso organiza, o que os instiga bastante. Porém, a questão dos horários é um empecilho para muitos deles.

Os alunos do 6º semestre foram questionados sobre quais problemas dentro do curso eles acreditam afetar seu desempenho. Uma aluna expressou que: *“Atualmente, a organização das cadeiras, porque se coloca muitas cadeiras por semestre. Eu consigo observar isso muito claramente agora, no sexto semestre. A gente está com o estágio, pré-estágio, metodologia da pesquisa, metodologia V, agrária... São cadeiras pesadas e todas ao mesmo tempo. Parece que não funciona, tem que dar o teu 100% em todas elas o tempo inteiro e é uma rotina muito louca. É o que atrapalha e tem outros semestres que são muito suaves, que já são mais tranquilos, que tem toda aquela coisa de pegar mais fácil. Acho que mesclar essas cadeiras auxiliaria até para que a gente tivesse uma compreensão melhor. E é noturno, muitos não têm possibilidade de estudar em turno inverso, então isso talvez auxiliaria...”* (GF-9) Ainda, a aluna (GF-9) fala que “[...] no novo parece que já tem essa equivalência, assim, melhorada...”, referindo-se ao novo currículo.

Contribuindo com o que foi exposto, Gatti (2014) chama a atenção que “não adianta apenas visar à quantidade, mas é necessário igualmente considerar a qualidade em oferta, em várias dimensões, entre elas o currículo ofertado e as condições de assistência e permanência nos cursos oferecidos” (GATTI, 2014, p. 34).

A partir dessa fala fica a expectativa sobre a possibilidade de o novo currículo melhorar a rotina dos alunos. O que foi observado a partir dos alunos do 2º semestre é que eles ainda não identificaram melhoria. Porém, algumas questões devem ser ressaltadas: uma delas é a questão do período de adaptação, por parte dos professores e alunos. As dúvidas dos alunos do 2º semestre em relação ao currículo podem ser analisadas considerando esse aspecto: eles são novos no curso e, talvez, as reclamações feitas no momento sejam sanadas mais adiante, quando eles já estiverem mais habituados com a rotina da graduação.

Outra questão que eles trazem como um problema são os professores lotados em departamentos de outras unidades acadêmicas. Algumas disciplinas do currículo, chamadas de cadeiras pedagógicas, são ministradas por professores da Faculdade de Educação. Os alunos afirmam que a falta de formação na área específica acaba prejudicando a formação dos alunos, pelo fato de os professores não conseguirem contextualizar as discussões para as especificidades do campo da Geografia. Uma aluna relatou que:

“– [...] eu estou fazendo pós-estágio agora e a professora também não é da Geografia. Eu não sei se para o novo currículo o pós-estágio é da Geografia ou segue não sendo... A professora é um amor, mas, tipo, ela está perdida. Então, ela está passando coisas que outro professor passou de elaboração de trabalho, né? A gente quer dialogar com o pós-estágio, a gente quer rever o que a gente fez de errado, contribuir com os colegas [...], mas ela está revendo normas de ABNT para um trabalho. Alguma coisa tipo pós estágio, cadê? Então, tipo... acho que fica difícil assim” (GF-7).

Outro aluno corroborou e falou que: *“– Acho que a FAE é o problema, por causa que não tem comunicação nenhuma com os cursos, então eles dão um troço deles e não tem nada a ver com a nossa realidade” (GF-10).* As falas dos alunos expressam uma condição dos cursos de licenciatura no Brasil em que há uma segregação da formação na área de conhecimento específico dos conhecimentos pedagógicos (GATTI, 2014). Há conhecimentos pedagógicos e de fundamentos da educação que são a base da profissão, independente do docente ser professor de Geografia, História ou Matemática. Os alunos não manifestaram perceber essa característica da Licenciatura e fizeram referência aos estágios na relação com a Faculdade de Educação. Estes sim deve ser encaminhado por professores com adequado conhecimento da base específica.

Outro problema que os alunos comentaram foi a distinção entre a licenciatura e o bacharelado. Os alunos afirmaram que existe uma grande diferença na postura dos professores quando estão dando aula para a licenciatura e para o bacharelado. Uma aluna afirma que: *“– Outra coisa que eu acho muito pontual, assim, é ver o licenciado dando aula na licenciatura e o bacharel dando aula na licenciatura. A gente enxerga isso, em momentos como esse, muitas vezes. Porque bem ou mal, o pessoal da licenciatura, que hoje está dando aula pra licenciatura, tem uma identificação com o ambiente escolar, ou minimamente busca ter [...] Já no Bacharelado, parece que tem esse distanciamento, e aí a gente não é geógrafo, e aí a gente não precisa saber de algumas coisas... Gente, eu vou ensinar, como que eu não vou saber como é tal coisa? Eu vou aprender pela metade, eu vou ensinar pela metade?” (GF-7).* Outra aluna corrobora com a fala dizendo que:

“– É tudo técnico, tu te encontras com o teu colega apra fazer o trabalho... Eu vi assim... Na licenciatura, tu te encontras com os colegas, tipo... Oi, tudo bem, vamos conversar! Tu viste tal coisa? Conversa sobre o que está acontecendo no local, no

mundo, enfim... No Bacharelado eu tinha essa visão, que é tudo muito técnico. Tu vais fazer uma pesquisa daquilo, tu vais conversar só sobre aquilo com quem tu estás fazendo aquilo. Tu não tens outra interação...” (GF-3).

Ainda, sobre o mesmo assunto uma aluna fala que: *“– É, e o nosso problema é ‘você não são bacharéis, você são licenciatura’. Cara, dá uma raiva, e além de dar uma raiva, dá um desânimo, sabe? Desmotiva até de procurar saber por conta, porque eu não preciso saber” (GF-9).* Em relação a isso, outra aluna afirma que já ouviu de professores que não precisavam saber de determinado assunto por ser específico do bacharelado. Fala que esse ponto gera certo desconforto, tanto na aprendizagem quanto na relação professor-aluno. Indo ao encontro do que foi falado pelos alunos, Gatti (2014) esclarece que “[...] os docentes das IES que atuam [...] em diferentes licenciaturas, em sua maioria, não tiveram formação didática e não foram contratados com a perspectiva de que atuarão [...] como formadores de professores” (GATTI, 2014, p. 45). Pode-se encarar essa situação como falta de preparo para lidar com a formação de professores que, demanda, sim, formação e conhecimentos prévios sobre a realidade das licenciaturas e do contexto escolar.

Em relação às mudanças que poderiam ser feitas, os alunos ainda trazem duas questões: uma é a avaliação dos professores e a outra é a estrutura física do curso. Em relação à avaliação, uma aluna sugeriu: *“– Eu não sei se o pessoal concorda, mas assim, como os alunos quando chegam [...] têm que passar pelo ENADE para avaliar, eu acho que os professores também deveriam passar por uma avaliação...” (GF-7).* Falando da estrutura física do curso, uma aluna falou que:

“– Uma outra coisa [...] talvez interfira na minha formação... o campus na Universidade, assim, eu não vejo a Geografia dentro dele [...] não vejo como um espaço propício para a gente conviver, trocar experiências e tipo, não acho um espaço convidativo assim, parece meio um hospital, mas acho que se fosse um espaço agradável, mais convidativo, talvez fosse mais interessante também de estar aqui...” (GF-3). Outra aluna concordou e expressou que: *“– Não tem a nossa cara aqui, não tem uma identidade, e quando a gente tentou construir tinha aqueles cartazes lá de ‘território é meu’ e isso cria um afastamento ainda maior no local...” (GF-9).* Outro aluno falou que: *“– O problema não é só de identidade, a gente tem um problema estrutural nesse prédio, se tu olhar pra trás, não tem um vidro aí, então é muito precário, não tem como tu estudar em um ambiente assim, sem vidro, tipo muito calor, sem*

ventiladores...” (GF-8). A realidade estrutural do prédio é muito precária, sem conforto ambiental, com poucos espaços de estudo e acessibilidade.

Dessa forma, percebe-se que o ambiente da Universidade não é o esperado pelos alunos. Eles sentem falta de uma maior convivência com outros estudantes e outros cursos. O prédio, hoje, não possibilita isso. Além disso, existem poucas formas de integração entre os cursos e percebe-se o quanto esse acolhimento é importante para os alunos. Criar um ambiente convidativo, que faça os alunos se sentirem à vontade e quererem estar dentro da Universidade. Essa pauta é extremamente importante e foi trazida por todos os alunos que participaram dos grupos focais. Seria, então o prédio que abriga o processo de formação um lugar, um território? Partindo do pressuposto que aquele é um espaço social, o mesmo é um território a partir do momento em que diversas relações de poder estão imbricadas no mesmo (diversos cursos utilizando o mesmo espaço, em diversos turnos) e é um lugar, de afetividade ou repulsa, pelo fato de os alunos se identificarem com o mesmo e sentirem prazer, ou não, por estarem ali.

4.3 Cartas: impressões e possibilidades

A ideia da carta surge pelo fato de ser uma comunicação cotidiana, que todos os alunos conhecem e por permitir maior liberdade na hora da escrita. As questões sugeridas e mencionadas anteriormente serviram apenas para impulsionar a escrita.

Nem todos adotaram o formato, mas, mesmo assim, os resultados foram muito interessantes. Abriram mais um espaço para que os alunos pudessem expressar suas dificuldades, anseios e dúvidas. A partir da análise das cartas pode-se perceber alguns pontos em comum, inclusive com as questões que foram tratadas previamente como obstáculos ao desempenho e problemas no curso. Como sentimentos comuns experienciados pelos alunos surgiram questões como confusão ao entrar no curso, vontade de desistir, medo e ansiedade.

A ansiedade foi amplamente mencionada e, além disso, muitos alunos falaram sobre a dificuldade de se adaptarem ao ritmo de estudos e leituras em função do longo tempo que passou desde que estiveram na escola. Alguns relatos foram mais fortes, como o que segue:

É um inferno, você vai se sentir um analfabeta quando entrar na universidade e
 não vai entender nada no início e provavelmente vai progressivamente perce-
 -bendo o quanto você sabe pouco, você vai ver pessoas estranhas e probavel-
 -mente se sentirá muito tentado a abandonar o curso.
 -Então eu devo fazer esse curso? "você deve estar se perguntando, a resposta é im-
 -perada, sim, mas você deve estar pensando "esse sacana está em um curso errado e que
 me puzer também". Bom Basicamente é isso mesmo, e eu vou explicar como funciona esse
 inferno.

Figura 2: Fragmento da carta de um dos alunos
 participantes dos grupos focais.
 Fonte: autora, 2020.

Esse aluno traz dois pontos bem interessantes. O primeiro é quando ele afirma que foi “progressivamente percebendo o quanto sabe pouco” e o segundo é “você vai ver pessoas estranhas”. Na continuidade da carta ele manifesta: “O conhecimento é algo bem estranho pois quanto mais tu tens, mais tu percebes que existem mais e mais áreas de conhecimento, e isso parecerá a princípio como falta de conhecimento, mas na realidade é o contrário”.

Aborda o grande impacto que a Universidade pode trazer para a vida das pessoas, ao oportunizar o contato com diferentes temáticas, assuntos, realidades e pessoas. A Universidade pode levar o estudante a sair de sua zona de conforto e perceber um mundo, até então, desconhecido e muito interessante. Dando continuidade ele escreve: “Você terá convivências com pessoas diferentes em vários sentidos, mas isso é bom aprender com as diferenças, principalmente respeitar elas e desconstruir alguns pré-conceitos, buscando sempre se tornar alguém mais humano”. Com a inserção do Sisu pelo Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o ingresso na Universidade, expandiu-se a possibilidade de os candidatos concorrerem a vagas em universidades por todo o Brasil. Essa expansão fez da Universidade um ambiente mais plural, dotado de pessoas de culturas diversas. A consequência disso tudo é, como ele bem mencionou, aprender com as diferenças, aprender a respeitá-las

e compreendê-las. Mais um fragmento do texto que indica esse fato a seguir: “Permita-se entrar na Universidade de coração e mente aberta, pois a Universidade tem uma diversidade de culturas e pessoas maravilhosas”.

O movimento de expansão da Universidade possibilitou abrir espaço para pessoas que, até o momento, não imaginavam chegar até ela. A fala a seguir reflete um pouco desse cenário: “Quando falo em estar animado, eu parto da minha experiência pessoal, de uma pessoa com baixa renda mas em uma família que super apoiava, vindo de uma escola pública e esperando superar as expectativas impostas a mim, sendo a primeira pessoa do grupo familiar com a possibilidade de conseguir uma graduação”. A afirmação aponta que, diante do frágil contexto político em que vivemos no Brasil, ter pessoas de baixa renda, negros, indígenas, mães, trabalhadores, dentro da Universidade pode ser um ato de resistência contra o descaso da educação no Brasil.

De modo geral, nenhum aluno se mostrou arrependido se estar no curso ou demonstrou vontade de desistir. Inclusive, eles citaram o quanto é normal essa vontade no início, mas aconselharam os ingressantes a não desistirem. Como exemplo segue o trecho de uma carta: “Muitas dificuldades vão existir e a vontade de desistir por vezes é muito forte, diante de tantos outros compromissos que temos que cumprir em nossas vidas. Mais uma vez eu digo, segue adiante, um dia de cada vez...”. Acredito que esse choque inicial seja comum, principalmente pelo fato de estarmos falando de alunos, em sua maioria, trabalhadores e afastados dos estudos há alguns anos.

Um aluno manifesta o seguinte em sua carta: “Entrar na faculdade é uma sensação incrível, mas junto dessa sensação vem outras, como medo e ansiedade”. Essa foi uma fala bem comum entre os alunos, o misto de sensações que essa nova experiência traz. Eles inclusive, ao recepcionarem os novos alunos, comentaram sobre esse fato.

Alguns alunos falaram um pouco sobre o que é a Geografia para eles. E essa foi uma preocupação de alguns: saber conceituar a Geografia, sobre dar um significado a ela. Porém, a Geografia é ampla e plural, fazendo com que conceituar não seja fácil, principalmente quando se está no início da caminhada acadêmica. Seguem dois fragmentos retirados das cartas que exemplificam o que foi mencionado: “A Geografia vai lhe proporcionar uma nova forma de ver o mundo e de compreender os processos que nos trouxeram até aqui.”. O segundo trecho fala o seguinte: “A Geografia não é só mapas, é uma diversidade de assuntos”.

As cartas foram escritas de uma forma muito bonita, com bastante zelo e preocupação por parte dos alunos. Como soluções e dicas, quase todas as cartas

mencionavam “pedir ajuda dos veteranos/alunos antigos”. Além disso, dialogar com os professores, durante, antes e depois das aulas, além de dar dicas de não ter vergonha de perguntar e pedir ajuda. Sabe-se que essas questões podem ser empecilhos aos novos alunos, por não estarem ambientados com a nova realidade. Além disso, dicas como “organização” e “planejamento” foram amplamente sugeridas. A seguir alguns exemplos de dicas:

5 sugestões são:

Não procrastine.

Não deixe pra estudar na última hora.

Faça os fichamentos.

Trabalhe bastante (vai precisar).

E por fim não desista do curso, ele é sensacional e tu vai ver isso com o passar dos semestres.

Figura 3: Fragmento de carta de aluno participante dos grupos focais trazendo dicas aos alunos ingressantes. Autoria própria, 2020.

2.

- a. ORGANIZE O SEU TEMPO!
- b. ADIANTE OS ESTUDOS E TRABALHOS!
- c. TIRE SUAS DÚVIDAS EM AULA!
- d. ANOTE TUDO!
- e. SE POSSÍVEL, GRAVE A AULA PARA OUVIR OU VER DEPOIS!

Figura 4: Fragmento de carta de aluno participante dos grupos focais trazendo dicas aos alunos ingressantes. Autoria própria, 2020.

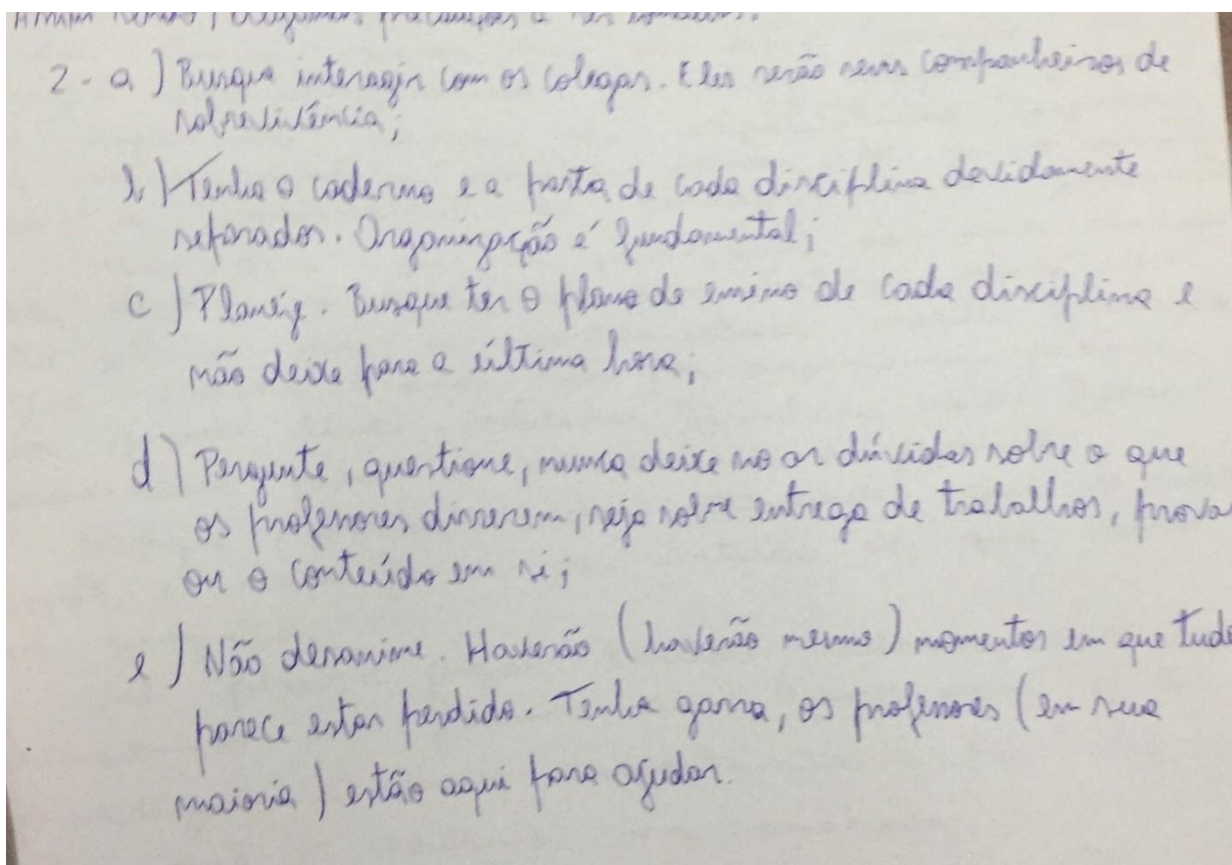


Figura 5: Fragmento de carta de aluno participante dos grupos focais trazendo dicas aos alunos ingressantes. Autoria própria, 2020.

Pode-se perceber através dos trechos expostos que as dicas são bem parecidas. Os alunos se preocuparam em preparar os alunos recém ingressantes e mostrar que momentos de dúvidas, inseguranças, ansiedade e medo são normais. Inclusive, essa foi uma dúvida de muitos quando a atividade foi proposta: os alunos novos lerão as cartas? Como mencionado anteriormente, a ideia de desenvolver uma atividade em que os alunos ingressantes possam ter acesso às cartas, bem como a uma conversa de recepção, onde compreendam como funciona o curso de um ponto de vista mais amplo, é uma possibilidade a ser desenvolvida através do trabalho de mestrado.

A partir da análise das cartas, foi decidido que as informações lá contidas seriam expostas a partir de um quadro dividida em sentimentos ruins e dicas/soluções. Obviamente, cada carta tem um caráter único, expondo seus sentimentos de formas variadas e trazendo informações diferentes. Entretanto, pelo número de cartas, decidiu-se por essa organização. Entende-se que, assim, as informações principais são

trazidas para a pesquisa de forma a conversar com o restante da mesma. Dessa forma, segue o quadro que contempla as impressões obtidas através das cartas:

Sentimentos ruins em comum	Número de vezes em que o sentimento foi citado	Dicas/Soluções	Número de vezes em que a as dicas/soluções foram citadas
Confusão	4	Pedir ajuda aos veteranos	5
Vontade de desistir	5	Não ter vergonha de pedir ajuda	3
Medo	7	Organização	6
Ansiedade	10	Planejamento	8
Distanciamento por estar sem estudar há muito tempo	4	Perguntar aos professores durante as aulas	3

Quadro 2: Sentimentos mais comuns citados pelos alunos, bem como dicas e soluções.
Fonte: autora, 2020.

Dessa forma, como maneira de finalizar essa parte da pesquisa, foram escolhidos alguns trechos das cartas. Esses trechos representam o desejo dos alunos em transmitir para os ingressantes seu sentimento para com o curso. De fato, não houve cartas inteiramente negativas ou que depreciassem o curso. A impressão que fica é que a maioria dos alunos, se não quase todos, gosta de onde está. Existem, é claro, problemas e questões a serem resolvidas, mas elas não ultrapassam a vontade de estar ali. Sendo assim, a seguir alguns fragmentos que representam o que a Geografia significa para esses alunos:

- “Não tenha medo de ousar, busque a sua identidade dentro do curso. Tente descobrir ao longo do curso a área de estudo que mais te agrada. (...) Vivencie a Universidade, não se preocupe apenas em passar nas disciplinas. Seja feliz!”;
- “Enfim, parabéns por você estar na Universidade, um mundo novo a ser conquistado e desbravado”;

- “Muito obrigada por acreditar na educação e principalmente no valor da docência. Mantenha seu coração calmo, pense positivo e confia no teu potencial”;

5 Considerações finais

Desde a revisão de literatura pode-se perceber o quanto a autorregulação é benéfica na formação de professores. Estudantes autorregulados tendem a um maior sucesso acadêmico e a inserção da autorregulação nos cursos de licenciatura propicia a formação de professores autorregulados que incentivam seus alunos a serem autorregulados. Segundo Boruchovitch (2014), os professores e alunos são igualmente responsáveis pela autorregulação da aprendizagem, que pode ser alcançada por meio da interação entre professores e alunos e dos alunos entre si, bem como pelas oportunidades que o contexto proporciona. Dessa forma, conscientizar a todos sobre essa responsabilidade e sobre os benefícios desse processo torna-se essencial.

Nesse contexto, com a pesquisa foi possível compreender as maiores dificuldades teóricas e metodológicas dos alunos em sala de aula e no momento individual de estudo, considerando o ciclo da autorregulação de Zimmerman (2002). Os grupos focais foram mais que um momento de coleta de dados, foram momentos de escuta dos estudantes, mesmo que por algumas horas, momentos de compreender quais eram as suas inquietações, suas curiosidades, seus problemas, suas aspirações.

No processo foi possível identificar a influência do contexto socioespacial sobre a estrutura cognitiva dos alunos, aliando reflexões sobre o espaço social, o território e o lugar com os processos de aprendizagem dos alunos. Segundo Castellar (2018), a responsabilidade da universidade com a formação inicial dos licenciados para os diferentes níveis de escolarização implica possibilitar que os futuros professores desenvolvam a autonomia, a criatividade e a criticidade.

Também, através dos dados foi possível reconhecer a visão situada da aprendizagem, a qual entende que não é possível separar o que aprendemos do modo como é possível aprendermos. Dessa forma, as estratégias de aprendizagem devem ser

[...] ensinadas ao mesmo tempo que se ensinam os conteúdos pertinentes a cada disciplina; portanto, não se trata apenas de aprender história, matemática ou ciências, mas é preciso aprender também quando e por que utilizar procedimentos que permitam ordenar, representar ou interpretar dados históricos, matemáticos ou científicos para transformá-los em conhecimento útil. (MONEREO, POZO E CASTELLÓ, 2004, p. 164)

Ainda, os dados anunciaram uma propensão de alunos ansiosos, entretanto, com vontade de aprender e de compreender os sentidos da ciência geográfica e da docência. Além disso, o fato das palavras ansiedade e auto estima terem aparecido muito durante os grupos focais traz um alerta. A saúde mental está cada vez mais sendo discutida, seja no âmbito acadêmico ou não. Alunos jovens e ansiosos, alunos que se sentem ansiosos dentro do espaço físico da universidade. Essas questões merecem atenção e a necessidade de seguir pesquisando-as é vantajoso para os processos de aprendizagem intelectual e pessoal.

A partir do momento que compreendemos que o ambiente é constituidor do processo de tornar-se uma pessoa autorregulada, entendemos que precisamos estudar esses ambientes e considerar suas dinâmicas e as relações sociais ali presentes.

Talvez compreender o espaço social do curso de Licenciatura em Geografia, a partir do âmbito das relações sociais, da diversidade ali inserida, foi o maior ganho dessa pesquisa. Os dados mostram que o público do curso é diverso. Alunos trabalhadores, mães, pais, alunos recém saídos do ensino médio, alunos distantes da escola há mais de 20 anos... Esses são os alunos do curso de Licenciatura em Geografia. Alunos que escolheram ser professores, que acreditam na educação e em um país melhor. A questão que fica é: o que estamos fazendo por esses alunos? A Universidade e o curso estão dando as condições necessárias para que esses alunos aproveitem seus quatro, agora cinco, anos de graduação?

Fica claro que essa pesquisa não deve finalizar aqui e as informações trazidas precisam ser utilizadas como forma de ajudar esses alunos e tantos outros que virão. Trazer esses depoimentos através das cartas, trazer os dados obtidos a partir dos grupos focais, buscar possibilidades de contribuir com esses alunos e as suas formações, podem trazer uma importante contribuição ao curso.

Dessa forma, é essencial que se pense sobre o contexto atual da universidade. Como dito anteriormente, para que os alunos se tornem autorregulados não basta querer. É necessário que algumas variáveis estejam a favor dos alunos. Dentre elas, o contexto precisa ser favorável ao desenvolvimento de um processo de aprendizagem. Os dados indicaram que o espaço social da universidade tem características que não beneficiam os alunos para que se tornem autorregulados.

Tornar os cursos de licenciatura mais atrativos e seus estudantes mais motivados não depende de um ato individual, apenas, há um contexto socioespacial

que produz essa condição. Diversas vezes essa questão surgiu. Seja com alunos que utilizam de brechas no seu tempo para estudar e acabam estudando em lugares pouco adequados como o ônibus, alunas que são mães e acabam sendo sobrecarregadas, alunos que estão fora da escola há muito tempo, alunos que recém saíram do ensino médio. Essas peculiaridades precisam ser levadas em consideração e fazem diferença no processo de aprendizagem desses alunos. É necessária uma mudança que torne esse espaço social e essas relações sociais mais valorizadas e respeitadas.

No início do trabalho foi mencionado que muito do que somos acaba refletindo na pesquisa e na constituição do pesquisador. Desse modo, o trabalho encerra com um depoimento pessoal. Ouvindo os alunos e analisando os dados percebi que muitas das questões enfrentadas por eles são enfrentadas por mim. A questão da ansiedade e da baixa autoestima são recorrentes, também, na minha vida. A pressão imposta pela academia e por mim mesma, muitas vezes, são os meus maiores obstáculos na trajetória. Em certos momentos repensei se deveria estar pesquisando sobre a autorregulação e a sua relação com o espaço, sendo que eu mesma encontro dificuldades para me organizar e me autorregular. Entretanto, acabei percebendo que esses exatos traços que acabam me trazendo tantas dificuldades e lutas internas, são os mesmos traços que me possibilitam ter um olhar mais sensível em relação a temática e aos alunos que participaram da investigação.

Uma das minhas maiores preocupações sempre foi trazer algum tipo de retorno com a minha pesquisa. Com o passar desses pouco mais de 2 anos de mestrado percebi que, talvez, tudo que eu planejava realizar não seria possível. Fosse em função do tempo, em função das indecisões teóricas e metodológicas, fosse em função da ansiedade. Porém, eu percebi também, que isso não era um problema. O processo do mestrado é assim: curto, rápido e intenso. Percebi que, talvez, as reflexões aqui realizadas, os dados aqui expostos são apenas o começo, são apenas parte do que se pode realizar. Novamente, saliento que essa pesquisa não se esgota aqui. Essa temática é, sim, muito relevante e pode contribuir muito com os cursos de formação de professores, em especial, com o curso de Licenciatura em Geografia da UFPel. Seguirei buscando formas de dar continuidade a pesquisa, pois acredito na educação e no fato de que ela é um importante fator de mudança.

Referências

ALMEIDA, Rosangela Doim. PASSINI, Elza Yasuko. **Espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2013.

BANDURA, Albert. **Social cognitive theory**. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press, 1989.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert. AZZI, Roberta Gurgel. POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Artmed, 2008. 1ed. p. 15-42.

BARTALO, Linete. GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. **Informação & Informação**. v. 13, n. 2, p. 1-14, dez. 2008.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409. 2014.

BZUNECK, José Aloyseo. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD - Educação Temática Digital**, 20(4), p.1059-1075, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 20, 1995, p. 39-41.

_____. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica da América Central**. Costa Rica, v. 2, p. 1-20. 2011.

CAMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul. 2013.

CAMPOS, Margarida de Cássia. A formação do professor de Geografia: a difícil construção do saber/fazer docente. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 3-15. 2012.

CASIRAGHI, Bruna. BORUCHOVITCH, Evely. ALMEIDA, LEANDRO S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. **Revista E-Psi**, 9(1), 27-38, 2020.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 51-59. 1999.

_____. Raciocínio geográfico e a teoria de reconhecimento na formação do professor de geografia. **Signos Geográficos**. Goiânia, v. 1, p. 1-20. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626. 2013.

ELLARD, Collin. **Psicogeografía: La influencia de los lugares en la mente y el corazón** Barcelona: Ariel, 2015.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber livro editora, 2008, pp. 69-79.

FRÉMONT, Armand. **A Região, Espaço Vivido**. Livraria Almedina, 1980. 1ed. p. 145-166.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Avaliação e autorregulação da aprendizagem. **Revista de Avaliação e Gestão Educacional**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 89-104. 2009.

GANDA, Danielle Ribeiro. BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**. São Paulo. v. 46, p. 71-80. 2018.

GATTI, Bernadette Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. 2010.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54. 2014.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161. 2003.

HADWIN, Allyson; OSHIGE, Mika. Autorregulação, correção e regulação socialmente compartilhadas: explorando perspectivas do social na Teoria da Autorregulação da aprendizagem. **Teachers College Record**, Columbia, v. 113, n. 2, p. 240-264. 2010.

JACKSON, T., MACKENZIE, J., HOBFOLL, S. E. **Communal aspects of self-regulation**. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 275–300). Academic Press, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. 4ed. Paris: Editora Anthropos, 2000.

MELO, Madalena. VEIGA, Feliciano H. **Aprendizagem: Perspetivas Sócio-construtivistas**. In.: VEIGA, F. (coord.), **Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola**. Lisboa: Climepsi, 2013.

MENDONÇA, Iolanda. GOMES, Maria de Fátima. **Grupo focal como técnica de investigação qualitativa na pesquisa em educação. 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**, Porto, v. 1, p. 429-438. 2016.

MONEREO, Carlos. POZO, Juan Ignacio. CASTELLÓ, Monteserrat. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Volume 2: Psicologia da Educação Escolar. Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doim de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2014.

PINHO, Ana Paula Moreno. DOURADO, Laís Carvalho. AURÉLIO, Rebeca Martins. BASTOS, BITTENCOURT, Antonio Virgílio. **A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais**. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 6 n. 1, p. 33-47, jan./jun. 2015.

PINTRICH, Paul R. **The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning**. International Journal of Educational Research. N 31, p. 459-470, 1999.

_____. **The Role of metacognitive Knowledge in Learning**, Teaching and Assessing. Theory Into Practice, 41:4, 219-225.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. AZZI, Roberta G. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. & POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.149-164.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, dez. 2009.

SÁ, Eliane Ferreira de. QUADROS, Ana Luiza de. MORTIMER, Eduardo Fleury. SILVA, Penha Souza. TALIM, Sérgio Luiz. **As aulas de graduação em uma universidade pública federal: planejamento, estratégias didáticas e engajamento dos estudantes.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 625-650. 2017.

SAMPAIO, Letícia. FRANÇA, Lauro. **As relações de gênero aplicadas a análise socioespacial: como a construção no espaço urbano aprisiona as mulheres.** Anais do 2º Workshop de Geografia Cultural. Alfenas, p. 59-70, 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço.** São Paulo, Edusp, 2008.

_____. **Pensando o espaço do homem.** EduSP, 2007. 5ed. 91 p.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educacionais. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 2-20. 2013.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando com as coisas funcionam.** Penso, 2011. 1ed. 263 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOPPING, Keith. **Trends in peer learning.** Educational Psychology 25(6):631-645 · December 2005.

ZIMMERMANN, Barry J., Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice**, Columbus, v. 41, n. 2, p. 64-70. 2002.

Apêndice A

QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO APLICADO NAS TURMAS

Nome : _____ RA/Número de Matrícula: _____

Instituição: _____ Data: _____/_____/____

Curso: _____ () Integral () Matutino () Vespertino ()

Noturno Semestre: _____

E-mail: _____

Cursou o Ensino Médio em: () Escola pública () Escola particular () Uma parte em escola pública e outra em particular

DADOS DEMOGRÁFICOS

1. Qual o seu gênero?

- () Feminino
- () Masculino
- () Outro

2. Qual é a sua idade?

3. Qual é a sua principal identificação racial ou étnica? () Branca

- () Negra
- () Parda
- () Indígena
- () Oriental
- () Outra

DADOS PESSOAIS

4. Qual o seu estado civil?

5. Com quem você mora? **(Assinale apenas uma alternativa.)**

A) Com os pais B) Com o cônjuge C) Com familiares D) Com amigos E) Sozinho

6. Caso as alternativas anteriores não correspondam com a sua atual situação de moradia,

assinale uma das alternativas abaixo.

- A) Casa/apto. mantidos pela família para moradia do estudante
- B) Casa/apto. mantido pelo próprio aluno
- C) Moradia pertencente à Universidade
- D) Pensionato ou hotel
- E) Casa de familiares ou de outros

7. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à Universidade?

(Assinale apenas uma alternativa.)

- A) a pé/ carona
- B) transporte coletivo
- C) veículo motorizado próprio
- D) bicicleta
- E) transporte fretado(van, ônibus)
- F) transporte de apoio da UFPel

8. Qual a renda mensal da sua família:

() até um
salário mínimo

() dois salários
mínimo

() três salários mínimos

() mais de três salários mínimos

9. Você trabalha? Em qual atividade?

10. Por que optou pelo curso de Geografia?

11. Qual o meio de ingresso na Universidade?

() ENEM. Especificar caso ingresso por meio de cotas: _____ () PAVE/UFPel.

Especificar caso ingresso po cotas: _____

() Portador de diploma.

() Reingresso ou
Reopção.

() Outros

12. Você é bolsista? Se sim, qual bolsa possui?

13. Indique de 1 a 7 o seu grau de intenção em continuar a cursar a universidade no próximo ano acadêmico.

1- Nenhuma intenção

2- Muito pouca
intenção

3- Pouca
intenção

3- Moderada
intenção

4- 5-Muita
intenção

6- MUITÍSSIMA intenção

7- Total intenção

14. As suas notas, na maioria das vezes, ficam:

() Bem acima da nota média que o seu curso exige
para passar () Acima da nota média que o seu curso
exige para passar

() Em torno da nota média que o seu curso exige
para passar () Abaixo da nota média que o seu curso
exige para passar

() Bem abaixo da nota média que o seu curso exige para passar

() Ainda não tenho ideia, pois acabei de ingressar na universidade.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

15. O que você pretende fazer logo após se formar? **(Assinale apenas uma alternativa.)**

A) Trabalhar B) Continuar estudando

C) Ambos (A,B) D) Não tenho a menor ideia

16. Se **trabalhar** foi a opção acima, imagina-se: **(Assinale apenas uma alternativa.)**

A) Trabalhando exclusivamente na área em que se graduou

B) Trabalhando em qualquer área que tiver oportunidade

17. Se **estudar** foi uma das opções, imagina-se: **(Responda a questão)**

A) Fazendo outra habilitação dentro do mesmo curso

B) Iniciando outro curso de graduação

C) Fazendo pós-graduação lato-sensu (especialização/residência)

D) Fazendo pós-graduação stricto-sensu (mestrado/doutorado)

18. Qual sua principal fonte de informação de acontecimentos atuais? (Assinale apenas uma alternativa.)

- A) Jornal escrito
- B) Telejornal
- C) Jornal falado (rádio)
- D) Revista
- E) Internet

19. Excetuando livros escolares e acadêmicos obrigatórios, que tipo de livro você lê? (Assinale com "X" uma ou mais alternativas.)

- A) Literatura de ficção (romances/contos/poesias/etc.)
- B) Literatura de não ficção (ensaios/biografias/ciência/etc.)
- C) Livro de auto-ajuda
- D) Nenhum.

20. Quantos destes livros, aproximadamente, você lê por ano?

- A) Entre 1 e 3
- B) Entre 4 e 6
- C) Entre 7 e 10
- D) Mais que 10
- E) Nenhum

21. Assinale, com "X", ATÉ TRÊS atividades mais comuns em seu tempo livre:

- A) Assistir à televisão/ouvir música
- B) Ir ao teatro/ shows/ concertos
- C) Ir ao cinema
- D) Assistir competições esportivas

22. Ainda em relação às suas atividades mais comuns em seu tempo livre, assinale até três.

- A) Sair para dançar/ frequentar barzinhos/ encontrar amigos
- B) Jogos(baralho/bingo/vídeogame)
- C) Computação (INTERNET/fuçar)
- D) Outra. Qual? _____.

OBRIGADA!!

Apêndice B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO INTERVENÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA/UFPEL

Pesquisadora responsável: Fernanda do Amaral Burkert

Instituição: Universidade Federal de Pelotas / Instituto de Ciências Humanas

Departamento: Programa de Pós-graduação em Geografia

Convidamos o(a) prezado(a) entrevistado(a) a participar deste estudo, o qual tem como propósito avaliar a importância do uso de estratégias de ensino e aprendizagem no curso de formação de professores de Geografia da UFPel, a fim de contribuir com a autorregulação da aprendizagem e colaborar para a melhoria do desempenho acadêmico de estudantes universitários. Para se atingir o objetivo desta pesquisa será necessário realizar um grupo focal e a aplicação de questionário sócioeconômico aos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel. Será importante a gravação das atividades, se assim aceitarem os colaboradores (as), para que não se percam detalhes importantes das suas falas. Após a realização das mesmas, elas serão transcritas.

O material coletado através do grupo focal será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo assistido apenas pelos orientadores responsáveis e pelos autores da pesquisa, estando os mesmos, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais. O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa. Os sujeitos serão livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto venha a prejudicá-lo, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos a estes.

Os autores comprometem-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: (53) 99113-6325 ou por e-mail fernanda.burkert@hotmail.com.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____ concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de grupo focal sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e RG do entrevistado (a) ou responsável:

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura e RG dos autores do estudo:
