



Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFPR

OPERACIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: ESTUDO DE CASO DE TRÊS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ

*OPERATIONALIZATION OF PRACTICE AS A CURRICULAR COMPONENT IN GEOGRAPHIC
COURSES: A CASE STUDY OF THREE PUBLIC UNIVERSITIES OF PARANÁ*

(Recebido em 24-05-2018; Aceito em: 22-10-2018)

Lesete Kaveski Rutecki

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste
lkaveski@unicentro.br

Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes

Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Estadual do Centro-Oeste
marquiana@unicentro.br

Resumo

A formação inicial é um grande desafio tanto para o acadêmico quanto para o professor formador, pois precisa ser pensada para que se possa compreender os diferentes aspectos da prática profissional, articulando o conhecimento da área específica àqueles próprios da educação. Portanto, o distanciamento entre o que é aprendido na instituição formadora e o conhecimento necessário às escolas é o dilema a ser superado. Nesse contexto, as mudanças propostas às licenciaturas, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (de 01/2002 e 02/2015) têm impulsionado as discussões sobre as demandas da sociedade e do mundo do trabalho. Diante do exposto, o presente texto tem o objetivo de apresentar como algumas Instituições do Ensino Superior (IES) no Paraná têm organizado os currículos do curso de Licenciatura em Geografia, quanto à inclusão da prática como componente curricular obrigatório. Como metodologia adotou-se a análise documental dos Projetos Curriculares dos Cursos de Geografia de três IES públicas estaduais do Paraná, nominadas no trabalho como IES 1, 2 e 3. As categorias de análise foram: contextual, conceitual e operativa, com base nos estudos de Eyng (2002). Verificou-se na pesquisa, que todas as IES atenderam à resolução nº 01/2002, mas ainda estão em processo de elaboração das mudanças propostas pela resolução nº 02/2015. Nas IES 1 e 3, as disciplinas destinadas às práticas como componente curricular incentivam o acadêmico a refletir sobre a educação, o ensino de Geografia e prática pedagógica do professor; estimulam a pesquisa em educação e em ensino da Geografia; e apresentam novas metodologias de ensino, para a intervenção

nos ensinos fundamental e médio. Enquanto a IES 2, demonstra ter menos clareza quanto à compreensão da prática como componente curricular, na medida em que o curso não apresenta uma identidade específica e, embora carregue a nomenclatura de “Licenciatura”, está mais voltada ao bacharelado.

Palavras-chave: Formação Inicial; Licenciatura em Geografia; Teoria-Prática; Prática como Componente Curricular.

Abstract

The initial teacher training is a big challenge as for the scholar much as for the trainer teacher since it needs to be imagined to comprehend the different issues of professional practice, linking the knowledge in the specific area to those of education itself. Therefore, the estrangement between what is learned at training institution and the knowledge that is needed to schools is the dilemma to be overcome. In this context, the changes proposed to graduation courses, by means of National Curricular Guidelines (01/2002 and 02/2015) [Diretrizes Curriculares Nacionais (de 01/2002 e 02/2015)] have boosted the discussions on the social demands and the world of work. Based on this, the goal of this text is to show how some Higher Education Institutions [Instituições de Ensino Superior [IES] in Paraná-Brazil have organized the Geography degree courses curriculums, in terms of inclusion of the practice as a compulsory curricular component. As a methodology, it has been embraced the documental analysis of Geography courses curricular projects of three Higher Education Institutions of Paraná-Brazil, called here as IES 1, 2 and 3. The analysis categories were: contextual, conceptual and operational, based on studies by Eyng (2002). It has verified in the research, that all the IES have met to the resolution 01/2002, but they are still in elaboration process of the changes proposed by the resolution 02/2015. At the institutions 1 and 3, the subjects destined to the practices as curricular component they encourage the scholar to reflect on education, Geography teaching and the pedagogical practice of teacher; stimulate the research in education and in Geography teaching; and show new teaching methodologies, for the intervention in high school and elementary teaching. While the IES 2, demonstrates have less clarity about practice comprehension as a curricular component, as far as the course doesn't show a specific identity and, although it has the nomenclature of “degree”, it is more directed to the bachelor degree.

Keywords: Initial Training; Geography Degree; Theory-Practice; Practice as a Curricular Component.

Introdução

A formação inicial é um grande desafio tanto para o acadêmico quanto para o professor formador, pois precisa ser pensada para a compreensão dos diferentes aspectos da prática profissional, articulando os conhecimentos próprios da área específica àqueles da educação. Considerando que a formação de professores ocorre no espaço universitário, por meio dos cursos de licenciaturas, há a necessidade de se atentar para a organização de uma proposta curricular que venha a atender às demandas da Educação Básica, principal espaço de atuação desses profissionais.

Neste aspecto, é indispensável que a universidade e escola estejam em sintonia, visto que esses espaços são considerados inseparáveis em todo o processo de formação. Isso significa dizer que seja superado o distanciamento entre aquilo que é aprendido na instituição formadora (responsável pelo conhecimento acadêmico) e o que é necessário à prática profissional (conhecimento escolar). Isso

significa dizer que seja superado o distanciamento entre aquilo que é aprendido na instituição formadora (responsável pelo conhecimento acadêmico) e o que é necessário à prática profissional.

As mudanças nas licenciaturas, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (CNE/CP), Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (CNE/CP) e Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (CNE/CP), têm impulsionado as discussões sobre o melhor caminho para atender às demandas da sociedade e do mundo do trabalho.

Entre as alterações significativas em relação aos requisitos necessários à formação inicial do professor estão: a inserção de 400 horas para a Prática como Componente Curricular (PCC); a ampliação das horas destinadas ao Estágio Supervisionado de 300 para 400 horas; e a alteração da carga horária mínima dos cursos, sendo na Resolução nº 01/2002 de 2.800 horas e, na Resolução nº 02/2015, de 3.200 horas. Cabe ressaltar que o atendimento a esta última tem como prazo o dia primeiro de julho de 2018.

Os pareceres que respaldam as referidas diretrizes defendem que as mudanças curriculares propostas objetivam garantir aos cursos uma maior integração entre a teoria e a prática. Para isso, cada instituição possui autonomia para organizar sua proposta curricular, desde que atenda aos requisitos obrigatórios das DCNs.

Nesse contexto, o presente texto tem como objetivo apresentar como algumas Instituições do Ensino Superior (IES) no Paraná têm organizado os currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia quanto à inclusão da prática como componente curricular (PCC), um desses requisitos obrigatórios. Como uma das mudanças mais substanciais das DCNs, a PCC implica em ampliar nos currículos as discussões sobre a prática profissional do professor, desde as questões mais relacionadas ao contexto da sala de aula até as diretamente ligadas à socialização no mundo do trabalho.

Como metodologia de pesquisa adotou-se a análise documental e de conteúdo (BARDIN, 2011) dos Projetos Curriculares dos Cursos de Geografia (PCCG) de três IES estaduais e públicas do Paraná, das quais se obteve acesso aos textos completos das propostas. Verificou-se que até o período de finalização desta pesquisa, em janeiro de 2018, nenhuma instituição do estado havia finalizado institucionalmente o currículo com base nas DCNs 02/2015. Portanto, as análises aqui apresentadas estão relacionadas às mudanças decorrentes da Resolução nº 02/2002.

Isso, contudo, não invalida a análise, pois não houve alteração significativa na Diretriz 02/2015 quanto à demanda e entendimento da PCC, objeto desta discussão e, além disso, mais do que problematizar o aspecto quantitativo, o objetivo deste texto é evidenciar a compreensão dada pelas IES quanto a essa dimensão do currículo e sua importância para a formação do professor.

A identificação das instituições as quais foram realizadas as análises será preservada, sendo nominadas no trabalho como IES 1, IES 2 e IES 3. Portanto, o texto buscará abordar a operacionalização da PCC destas IES, articulando a compreensão dessa dimensão pedagógica à importância da relação teoria e prática na formação inicial do docente. Para isso, está dividido em três partes. Na primeira busca-se contextualizar as mudanças curriculares e a formação inicial do professor. Na segunda apresentam-se os encaminhamentos metodológicos da pesquisa e, na terceira e última parte, faz-se a análise específica dos currículos supracitados.

Mudanças curriculares nos cursos de licenciatura e os desafios enfrentados pelos cursos de formação inicial do professor de Geografia

A educação brasileira tem passado por reformas curriculares nas últimas décadas, com a finalidade de redimensionar a formação de professores, sobretudo, após o período do Regime Militar e a redemocratização do país (em 1985). Essas mudanças estiveram alicerçadas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores, de 2002 e 2015, respectivamente. A partir delas, pode-se verificar a concepção da formação de professores em função do que se espera da educação básica.

É importante ressaltar que a necessidade do contato do futuro professor com a escola ainda durante a graduação, só apareceu na LDB de nº 9394/1996, por meio da obrigatoriedade da disciplina de Estágio Supervisionado (ES). Esse, por sua vez, teve a carga horária ampliada por meio das DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Outra mudança foi a inclusão da PCC, conforme observa-se no quadro 01.

Quadro 01: Carga horária de Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular nos cursos de formação de professores conforme Leis e Diretrizes Curriculares.

| Leis e Diretrizes | Estágio Supervisionado | Prática como Componente Curricular |
|--------------------------|-------------------------------|---|
| 4.024/1961 | Não apresenta | Não apresenta |
| 5.692/1971 | Não apresenta | Não apresenta |
| 9.394/1996 | 300h | Não apresenta |
| 1/2002 | 400h | 400h |
| 2/2015 | 400h | 400h |

Fonte: Adaptado das DCNs (1961, 1971, 1996, 2002 e 2015). **Org.:** As autoras (2018).

Na LDB 9394/1996, em seu Art. 62, garante-se que para atuação na educação básica, os docentes, devam ser habilitados em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. E, então, a formação em nível médio seria permitida somente para atuação nas primeiras séries do ensino fundamental e educação infantil.

Foi, portanto, a primeira vez na história da educação, que a legislação previu a integração entre a teoria e a prática na formação profissional docente (Artigo 61, LDB 9394/1996). E, por meio dela, foi possível a inclusão de vivências da realidade no campo de trabalho nos cursos de licenciaturas, incluindo a capacitação em serviço. Porém, não foi apresentada a forma com que os cursos deveriam organizar seus currículos para este fim.

Quanto à formação acadêmica está previsto que as universidades e institutos educacionais, conforme Art. 53 possuem autonomia para discussões de seus currículos com a finalidade de inclusão do Estágio Supervisionado com a nomenclatura de “prática de ensino”, com carga horária de, no mínimo, trezentas horas do curso, em atendimento ao Art. 65 da LDB nº 9394/1996.

Os estágios devem ser desenvolvidos em escolas, como parte da formação profissional. Dessa forma, o acadêmico-docente tem o contato direto com seu futuro ambiente de trabalho e assim pode conhecer seu cotidiano. Conforme essa legislação é no processo de aprender fazendo e da integração teoria e prática que o futuro professor reelabora os conteúdos curriculares e amplia seus conhecimentos relacionados ao processo educativo (Parecer CNE/CP – 115/1999).

A garantia na lei foi importante para a revisão dos currículos dos cursos de licenciatura e a inclusão de vivências da educação básica no âmbito da formação inicial. Porém, a carga horária e a disposição dessas nos últimos anos dos cursos, mostraram-se insuficientes para atingir os objetivos. Guimarães (2007) afirma que a LDB nº 9394/1996, mesmo apresentando grandes inovações, não foi o suficiente para o acesso à educação de qualidade para grande parcela da população, principalmente aquelas excluídas socialmente. Os cursos geralmente mantinham as disciplinas específicas da área de conhecimento nos três primeiros anos e as disciplinas pedagógicas e estágios no último ano, esquema conhecido como o “3+1”.

Porém, na década de 2000 novas mudanças foram sugeridas no âmbito dos cursos de licenciatura, por meio da Resolução nº 1/2002 (CNE/CP) e a de nº 02/2015, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

Instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (CNE/CP), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e a CNE/CP Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002,

estabelecia a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena. Essa diretriz foi importante para trazer à tona a questão da identidade profissional e a relação entre teoria e prática.

Quanto à identidade profissional, é importante ressaltar que essa não se trata de um produto ou uma propriedade, mas sim de um lugar de conflitos e lutas, um espaço de construção do ser e estar na profissão docente (NÓVOA, 2012). A ampliação da carga horária para a prática profissional do professor, na modalidade estágio supervisionado e prática como componente curricular, tencionou a mudança dos cursos que possuíam as habilitações Bacharelado e Licenciatura, uma vez que a exigência desses quesitos impunha dificuldades aos apostilamentos, muito comuns entre os cursos cuja tradição era formar as duas habilitações de forma integrada, com acréscimos de apenas mais um ano para aquisição da segunda habilitação.

Com as mudanças propostas nas DCNs, muitos cursos optaram por separar as modalidades desde a entrada no vestibular. Porém, no âmbito da Geografia essa discussão não é objeto de consenso, pois há o impasse quanto a garantir a identidade profissional (professor ou bacharel) sem comprometer a sólida formação teórico-metodológica na área específica.

As críticas se concentram na intensificação das horas de prática em detrimento da base teórica. De acordo com Rocha (2000), diferente das reformas curriculares anteriores, desta vez a formação de professores deixou de estar assentada basicamente na sólida formação teórica, sendo mais valorizada a aquisição de competências e habilidades do futuro profissional docente.

Esse alerta é importante, sobretudo quando se supõe a supremacia da prática em detrimento da teoria, embora não haja dúvida quanto à importância da identidade na atuação do docente. De acordo com Cavalcanti (2017, p. 28), a identidade profissional docente ajuda a “delinear suas ações, a fazer suas escolhas, a assumir posições diante do mundo e diante das demandas imediatas da escola em que atua/atuará”.

Quanto à relação entre teoria e prática, a experiência por meio das vivências escolares no período de formação inicial almeja justamente contribuir com a integração entre universidade e escola no processo formativo do professor. Afinal, conforme Ferreira (2005), são por meio dos confrontos entre a teoria e a prática que são construídas e/ou reconstruídas metodologias para a resolução das diferentes situações encontradas na escola. Nesta linha, o Parecer CNE/CP nº 9/2001, (BRASIL, 2002, p. 29) referente às DCNs (2002), ressalta sua importância “[...] toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão”.

Essa argumentação vai ao encontro de Dias (2009) o qual afirma que o acadêmico aprende a profissão em uma situação de simetria invertida, aprende em um ambiente muito similar ao que irá atuar. Por isso, o “professor necessita experimentar, como aluno, o que futuramente irá desenvolver na

atuação docente, exercitando-se em experiências análogas àquelas que irá desenvolver com sua classe de alunos.” (DIAS, 2009, p.187).

Deste modo, a nova organização curricular buscou extinguir o modelo de formação “3+1”, que consistia na seguinte organização curricular: três primeiros anos dos cursos universitários em disciplinas específicas da área de formação (Geografia, História, Matemática, Biologia, Física, Química, etc.) e, no último ano, as disciplinas de cunho pedagógico (Psicologia, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Metodologia, Estágio e Prática de Ensino), responsáveis pela profissionalização docente. Esse modelo representava a separação entre a área de formação e a prática profissional propriamente dita.

A ruptura desse modelo, por meio das DCNs, diz respeito à ampliação significativa da carga horária destinada à PCC e ao ES. Com isso, a Resolução nº 2 /2002 (CNE/CP), apontou que a duração do curso de licenciatura plena deveria ser integralizada em 2.800 horas, sendo distribuídas nas dimensões dos componentes comuns da seguinte maneira:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (RESOLUÇÃO nº 2/2002 [CNE/CP]).

Além disso, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 9/2001, p. 22), reforça a ideia da Prática como Componente Curricular como: [...] uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Em relação ao Estágio Supervisionado na licenciatura, o parecer CNE/CP 28/2001 o define como o período em que o aluno licenciando participa de determinado tempo na escola, com a finalidade de aprender a prática para futuramente exercer a profissão e seu lugar no currículo deveria ser contemplado a partir da segunda metade do curso.

A inserção da PCC e a regulamentação da inserção do estágio, somados ao aumento da carga horária das mesmas, impuseram a reformulação curricular de todos os cursos de licenciatura. Porém, essa mudança quantitativa não significa que foi acompanhada de uma reflexão aprofundada. Conforme, Santos e Compiani (2009):

[...] apesar do aumento da carga horária de 800 horas conforme a Res. CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 trazer, em nosso entendimento, avanços no sentido de dar uma identidade aos cursos de licenciatura, há dificuldade de entendimento por parte dos professores com o conceito de prática como componente curricular. Constatamos que a ideia de prática foi interpretada pelas universidades pesquisadas mais para atender as necessidades de

adequação de grade curricular do que à formação dos futuros professores que atuarão na escola básica. (SANTOS e COMPIANI, 2009, p. 2)

Para os autores, parte dos professores formadores possui dúvidas sobre o que seria essa prática ou como pode ser desenvolvida em sala de aula. Outro aspecto, é que os responsáveis por essas dimensões curriculares permaneceram os professores de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado dos cursos, não havendo uma adesão pelos demais professores formadores dos cursos de licenciaturas, daí as mudanças não significarem efetivamente transformação na formação (SANTOS e COMPIANI, 2009).

Passados treze anos da homologação dessa diretriz, o CNE encaminhou nova proposta, por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, p. 11, sugerindo as seguintes mudanças quanto à organização dos cursos:

[...] no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:
I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Essa nova proposta ainda está em trâmite, uma vez que o prazo para seu cumprimento foi estendido para julho de 2018, portanto não se tem ainda experiências significativas que permitam avaliar sua implementação. Essa diretriz, por sua vez, apresenta um conjunto de alterações em relação às anteriores, dentre elas estão: o aumento da carga horária mínima de 2.800 para 3.200 horas, a possibilidade de articulação entre as modalidades bacharelado e licenciatura, garantindo a formação específica ao licenciado, a relação teoria e prática com organicidade, daí a forte ênfase da pesquisa e da extensão como articuladores do currículo, a inclusão da gestão escolar como componente curricular, entre outras alterações.

Como fora mencionado, as universidades ainda estão se adequando a essa resolução. De acordo com a Resolução nº 02/2015, no Art. 13, § 3º, os currículos deverão ser organizados contemplando a integração entre teoria e prática, a qual deverá ocorrer ao longo do Curso. Dessa forma, a prática não deve ficar restrita ao Estágio Supervisionado.

O relator do Parecer CNE/CES nº 15/2005, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, define o que seria a PCC:

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. *Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento.* (Parecer CNE/CES nº 15/2005, p. 3, grifo das autoras)

Mas a dificuldade em compreendê-la como tal, conforme já indicado na pesquisa realizada por Santos e Compiani (2011), ainda continua. Segundo os autores, poucas universidades que fizeram parte do seu levantamento atendem a Resolução, sendo que muitas delas confundem a PCC com atividades realizadas em trabalhos de campo (os autores advertem que esta metodologia até poderia compor essa modalidade, desde que vinculada à prática pedagógica do futuro professor). Para eles, os professores formadores nem sempre compreendem que a PCC deveria proporcionar ao acadêmico a vivência da docência e não a realização de atividades sem a finalidade da aprendizagem dos temas, conceitos, habilidades em sua prática profissional.

Deste modo, observa-se que há ainda muitas lacunas na formação inicial do licenciando e, segundo Dourado (2015), para atender os preceitos da Resolução nº 02/2015, que reforça o papel da PCC, indicada na Resolução nº 02/2002, exigir-se-á dos cursos a revisão nos currículos, buscando uma intensiva articulação entre a universidade e as instituições de educação básica.

Além disso, Barreiro e Gebran (2006) e Santos e Compiani (2011) concordam que há um grande equívoco por parte dos docentes formadores quando acreditam que a dimensão pedagógica é responsabilidade somente dos professores de estágio supervisionado, e que os demais docentes das chamadas disciplinas específicas da área, não precisam conhecer ou adentrar a realidade da escola e as necessidades da educação básica. Essa representação só conduz a organização de um curso de licenciatura com ênfase no bacharelado. Para evitar isso, é relevante a participação de todos os professores na organização do currículo, independentemente de ser docente das disciplinas específicas ou pedagógicas, realizando ampla discussão sobre o papel da Prática como Componente Curricular e do Estágio Supervisionado e, sobretudo, o papel do curso como um todo na formação do professor.

Conforme Dourado (2015) há muitas lacunas na formação inicial do licenciado, e é a concepção de educação básica, do papel da universidade na formação do professor, do entendimento do que se concebe como conhecimentos necessários à prática profissional docente que conduzirá para a reformulação curricular dos cursos com vistas a melhorar a formação.

Por outro lado, como já mencionado, vale destacar que se comparadas às normativas que as antecederam, observa-se que as diretrizes de 2002 e 2015 têm em comum a valorização da prática em detrimento do enfoque no conteúdo científico. Deste modo, se até a década de 1990 prevalecia o currículo voltado para a formação de conteúdo (licenciatura bacharelesca), a partir de 2000 a sobrevalorização da prática tendeu a uma orientação para o ensino de competências, o que também é questionável. O interessante seria garantir uma relação entre teoria e prática na qual houvesse equidade entre ambas.

O entendimento dos conhecimentos necessários à prática profissional docente é um caminho importante para buscar essa integração. Sobre eles, considera-se importante as contribuições de Shulman (2005); Tardif (2002) e Gauthier (1998). Esses autores dividem os conhecimentos profissionais do professor em: a) saber disciplinar; b) saber curricular; c) saber das ciências da educação; d) saber da tradição pedagógica; e) saber da experiência e; f) saber da ação pedagógica. Segundo Almeida e Biajone (2007), todos esses se dedicam a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores e consideram que os professores são sujeitos com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática. Desde modo, pode-se afirmar que a formação inicial não garante todos os saberes necessários à formação, porém tem um papel fundamental, sobretudo quanto aos conhecimentos disciplinares, pedagógicos e das ciências da educação.

Se os currículos centram-se apenas no conteúdo ou, ao invés disso, centram-se somente na prática, não conseguem responder às demandas profissionais, as quais exigem uma integração entre teoria e prática, e, portanto, não se trata do privilégio de uma dimensão (teoria ou prática) em detrimento da outra, mas da relação dialética e integrada entre elas garantindo ao futuro profissional os elementos necessários entre o ser (político), o saber (domínio disciplinar) e o fazer (domínio pedagógico) (GOMES, 2002).

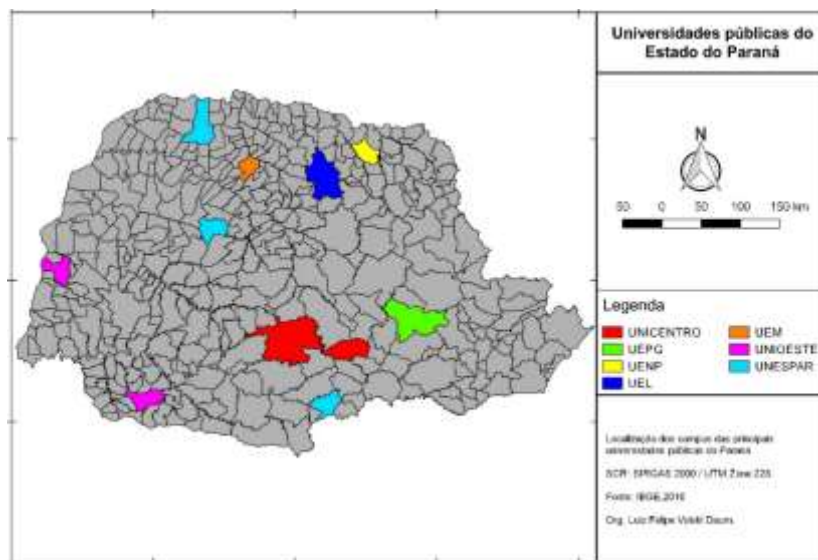
Entende-se que esses conhecimentos devem estar organicamente no currículo, sendo todas as disciplinas responsáveis pela formação do professor e não apenas aquelas diretamente ligadas às experiências na escola. Porém, considerando a centralidade das práticas pedagógicas como componente curricular e o estágio supervisionado, no que diz respeito ao exercício profissional, sua organização também interfere no processo formativo. Desta maneira, é fundamental pensar o currículo dos cursos, uma vez em que esse pode refletir as concepções de formação, assim como expressar as contradições inerentes ao processo e, é nesse aspecto que o presente artigo busca contribuir por meio da análise dos currículos dos cursos de Geografia de três IES no Paraná, conforme se observa na sequência do texto.

Procedimentos metodológicos da pesquisa e análise dos dados

Conforme já mencionado, a pesquisa se concentrou na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Geografia (PPCG) de três IES estaduais públicas do Paraná. No estado há sete IES desta natureza, conforme figura 01, e todas elas possuem o curso de licenciatura em Geografia.

O procedimento consistiu em solicitar por meio de ofício, e-mail e telefone, o texto completo do PPCG de todas elas, porém apenas três enviaram os documentos completos (quadro 02), daí esse recorte na análise.

Figura 01: Espacialização das Universidades Públicas que possuem Curso de Licenciatura em Geografia no estado do Paraná.



Produção: Luiz Felipe Volski Daum. **Org.:** As autoras (2017).

Quadro 02: Universidades participantes da pesquisa e a aprovação do último currículo

| Universidade | Ano de aprovação do Currículo |
|--------------|-------------------------------|
| IES 1 | 2013 |
| IES 2 | 2011 |
| IES 3 | 2013 |

Fonte: As autoras (2018).

Para preservar a identidade das instituições não serão apresentados os nomes, porém, considerando a importância do contexto regional para entender o papel destas instituições na formação de professores e desenvolvimento territorial, buscar-se-á apresentar uma sinopse econômico-social da área de abrangência. É importante ressaltar que cada uma delas possui uma especificidade quanto ao contexto regional e dinâmica econômica ao qual pertence.

As IES 1 e 3 possuem processos de formação territorial parecidos, sendo que a IES 2 tem um processo histórico bastante diferente. Enquanto as duas primeiras têm relação com o Paraná tradicional, o que significa regiões de concentração de imigrantes, a última compõe um cenário relacionado à modernização do Paraná, com ocupações ligadas à migração interna no Brasil (IBGE, 2010).

A IES 1 está numa cidade que possui 311.611 habitantes e numa região muito dinâmica do estado, seja pela proximidade com centros econômicos, seja pela ligação via rede rodoviária e ferroviária a outra região do Paraná (IBGE, 2016).

Com essa facilidade de acesso às principais cidades, o município onde se situa a IES 1 se destaca como um dos principais polos industriais do Paraná (SARTORI, 2017), embora sua economia esteja vinculada principalmente aos setores de serviços (59,28%), enquanto a indústria é de 38,3% e a agropecuária apenas 2,42% (IBGE, 1015). É uma cidade média com forte influência sobre sua região de entorno. O IDH é de 0,763, enquanto dos municípios vizinhos, a média é de 0,684 (IBGE, 2016).

Os acadêmicos do curso de Geografia da IES 1 são principalmente da cidade sede do curso e dos municípios ao entorno. Pelo PCCG percebe-se a preocupação da instituição em realizar processos seletivos em outras localidades para atrair acadêmicos de outras regiões.

A IES 3 está situada em uma cidade que possui 180.364 habitantes e, assim como a IES 1, seu processo de formação socioespacial está relacionado ao Paraná tradicional, cuja região possui muitos descendentes de imigrantes. Menos dinâmica economicamente que a cidade da IES 1, possui maior parte de sua economia voltada ao setor de serviços (emprega 67,6% da população) e tanto esse quanto sua indústria está vinculada direta ou indiretamente à agricultura, principalmente o agronegócio e beneficiamento de produtos madeireiros. O Setor agropecuário ocupa 7,53% da sua economia e o industrial 24,87% (IBGE, 2015).

O município possui IDH de 0,731, cuja média é maior que da sua região de abrangência que é de 0,636. Possui uma cidade de porte médio, que exerce influência sobre os municípios ao entorno. Parte dos acadêmicos do curso de Geografia da IES 3 são da cidade sede e os demais, geralmente, são dos municípios ao entorno (e parte destes são oriundos do campo).

O curso de Geografia da IES 2 está situado em uma cidade pequena com 48.677 habitantes, mas possui uma economia diversificada, destacando-se o setor de serviços (70,17%) e o setor industrial (20,15%), tanto alimentícias quanto têxteis e mecânica. A agropecuária (9,67%) também é significativa no município (IBGE, 2015). A proximidade com outros centros econômicos dinâmicos influencia a sua região. De acordo com Negreiros e Vieira (2012) os acadêmicos da IES 2 são, na maioria, da própria cidade sede (42%) e os demais são oriundos de municípios do entorno. Esse

contexto reflete o perfil dos acadêmicos nas IES e as prioridades estabelecidas pelas instituições quanto à organização curricular.

Nessa direção, de acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução nº 02/2015 do MEC os cursos de formação de professores possuem autonomia quanto à organização dos seus currículos, podendo estruturar-se conforme suas concepções formativas, desde que atendam aos quesitos obrigatórios dos documentos. Diante disso, cabe ressaltar que dada essa autonomia, cada instituição possui suas concepções próprias e, com isso, os PCCGs podem diferir um dos outros, embora os requisitos mínimos apontados nos documentos busquem manter a similaridade entre eles.

É nesse contexto que essa pesquisa se configurou em um estudo de caso, cujo objetivo é “[...] contribuir ao conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24). Esse tipo de pesquisa possibilita uma visão de situações particulares de fenômenos contextualizados.

Os Projetos Curriculares de Cursos de Geografia são a fonte de coleta de dados, trata-se de um documento que apresenta a identidade do curso ofertado, seus objetivos, diretrizes e ações para cumprir o propósito de formar o professor de Geografia. A análise desses documentos teve como apoio as orientações de Bardin (2011) quanto à análise de conteúdo e, os estudos de Eing (2002), quanto aos elementos de análise dos currículos. Dessa forma, utilizaram-se na pesquisa as seguintes categorias: Contextual, Conceitual e Operativa, conforme o quadro 03.

Quadro 03: Categorias de Análise

| Categorias | Elementos de análise dos PCCG |
|-------------------|---|
| Contextual | <ul style="list-style-type: none"> • Trajetória histórica do curso; • Demandas sociais evidenciadas pelos organizadores do currículo; • Características do curso, o que é pretendido e como está organizado. |
| Conceitual | <ul style="list-style-type: none"> • Bases teóricas que sustentam o curso; • Visão de sociedade, homem, educação, formação de professores; • Princípios e valores da educação; • Fundamentos pedagógicos; • Concepção de educação; • Concepção teoria e prática; • Concepção de Prática como Componente Curricular; • Concepção de estágio. |
| Operativa | <ul style="list-style-type: none"> • Operacionalização da Prática como Componente Curricular e do Estágio Supervisionado no PPC; • Disciplinas que propõem a Prática como Componente Curricular. |

Fonte: As autoras (2018).

Embora neste artigo, o foco será na categoria operativa, também é importante ressaltar que ela se faz ancorada nas demais. Desse modo, com a categoria contextual buscou-se entender a trajetória

histórica do Curso, bem como suas conquistas e desafios no processo de formação inicial docente. Conforme apresentado anteriormente, os PCCG são organizados de acordo com as intenções dos envolvidos acerca da realidade vivenciada e ao seu contexto histórico. Nesse entendimento, a hipótese era de que cada Instituição possuísse a sua visão quanto ao modelo de profissional necessário para a sociedade e seus objetivos a serem alcançados.

Com a categoria conceitual buscou-se a compreensão das questões referente às concepções de educação e da formação dos professores, enquanto na categoria operativa verificou-se como é entendida a prática como componente curricular (PCC) e o estágio supervisionado, e de que modo essas dimensões se articulam às demais ações de formação no conjunto do currículo. Essa última categoria é o foco desse artigo.

A Prática como Componente Curricular nos PCCG das IES participantes da Pesquisa

Como já mencionado, a Prática como Componente Curricular vai ao encontro das seguintes legislações: Resolução nº 14, de 13 de março de 2002 (CNE/CES), que versa sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura; Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (CNE/CP), que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (CNE/CP) e da legislação atual em vigor, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (CNE/CP). Todas elas definem a carga horária de no mínimo 400 horas para esse componente curricular, com vistas a buscar maior aproximação entre a formação acadêmica e o espaço de atuação profissional.

Compreende-se que aproximar a formação teórica da prática impõe repensar o lugar dos conteúdos, das metodologias e da organização dos tempos/espacos de formação (GUIMARÃES, 2015). É nesse contexto que a Resolução nº 1/2002 (CNE/CP) apresenta, em seu Art. 13, que a prática não deve ficar restrita ao Estágio Supervisionado. Ela deve estar presente desde o início do curso por meio de reflexões, observações e resoluções de situações problemas, passíveis de serem encontradas na realidade escolar, com a finalidade de proporcionar ao acadêmico uma formação mais próxima da realidade que vivenciará no seu dia a dia, no campo profissional.

Para Passini (2015, p. 43), a prática como componente curricular deve “capacitar o professor como profissional, para que nas escolas onde for trabalhar tenha autonomia para sugerir mudanças de métodos de ensino, ousadia para revolucionar os equipamentos de ensino e reorganizar o espaço escolar.” São essas concepções que embasaram a análise deste componente curricular para cada uma das três IES participantes da pesquisa. Na IES 1, conforme quadro 04, há espaços/tempos específicos para o debate da prática profissional.

Quadro 04: Distribuição da Prática como Componente Curricular – IES 1

| Distribuição da Prática como Componente Curricular – IES 1 (2013) | | | | |
|---|------------|--|------------|----|
| Disciplina | CH/ Total | CH/ Prática como Componente Curricular | Série/ Ano | |
| | | | Semestre | |
| Tópicos Especiais em Ensino de Geografia I | 68 | 68 | 1º | 1º |
| Prática de Campo em Geografia I | 68 | 68 | 1º | 2º |
| Prática de Campo em Geografia II | 68 | 68 | 2º | 1º |
| Tópicos Especiais em Ensino de Geografia II | 68 | 68 | 2º | 2º |
| Metodologia de Pesquisa em Educação Geográfica I | 68 | 68 | 3º | 1º |
| Metodologia de Pesquisa em Educação Geográfica II | 34 | 34 | 3º | 2º |
| Projeto de Pesquisa em Educação Geográfica | 34 | 34 | 4º | 1º |
| Carga Horária Total | 408 | 408 | | |

Fonte: Adaptado do Projeto Curricular do Curso de Geografia da IES 1, 2013. **Org.:** As autoras (2018).

Esta IES possui disciplinas específicas para esse fim, denominadas no PCCG, como integradoras dos demais componentes curriculares do curso. Observando as ementas destas disciplinas, nota-se que elas são voltadas para instrumentalização metodológica do ensino de Geografia, conforme quadro 05.

Quadro 05: Prática como Componente Curricular – Ementas IES 1

| Distribuição da Prática como Componente Curricular – IES 1 (2013) | |
|---|---|
| Disciplina | Ementas |
| Tópicos Especiais em Ensino de Geografia I | “Educação cartográfica: conceitos e instrumentação para o ensino. A construção de maquetes didáticas como recurso para a aprendizagem. Astronomia: conceitos e instrumentação para o ensino.” (p. 37). |
| Prática de Campo em Geografia I | “Concepções teóricas e metodológicas da prática de campo na Ciência Geográfica; A prática de campo como instrumento de ensino/pesquisa em Geografia; O trabalho de campo como suporte para a construção do conhecimento no ensino de Geografia; Produzindo conhecimento a partir da construção e desenvolvimento do projeto de Prática de Campo em Geografia.” (p. 38). |
| Prática de Campo em Geografia II | “A prática de campo como meio de articulação entre as várias ciências em projeto interdisciplinar. Planejamento da Prática de Campo. Trabalhando geograficamente espacialidades no Brasil a partir da Prática de Campo; uma análise sobre a dimensão dos saberes geográficos obtidos através da experiência de campo no Brasil.” (p. 38). |
| Tópicos Especiais em Ensino de Geografia II | “Análise de propostas curriculares oficiais de Geografia para a Educação Básica. Materiais didáticos, recursos, mídias e tecnologias para o ensino de Geografia. Análise de livros didáticos de Geografia para a Educação Básica. Livro de Registro de classe: legislação e uso.” (p. 39). |
| Metodologia de Pesquisa em Educação Geográfica I | “Tipologia de trabalhos científicos. Normatização científica. Redação e comunicação científica. Lógica da pesquisa científica. Técnicas de pesquisa em educação. Análise e interpretação de dados em educação.” (p. 39). |
| Metodologia de Pesquisa em Educação Geográfica II | “Pesquisa qualitativa e quantitativa em Geografia. Temas da pesquisa em educação geográfica. Elaboração de projetos de pesquisa em educação geográfica.” (p. 40). |
| Projeto de Pesquisa em Educação Geográfica | “O trabalho de conclusão de curso em Geografia. Organização do processo de orientação do TCC. Conhecimento do Regulamento do TCC. Ética na pesquisa. Plágio e implicações legais. Seminário de Pesquisa.” (p. 41). |

Fonte: Adaptado do Projeto Curricular do Curso de Geografia da IES 1, 2013. **Org.:** As autoras (2018).

Observa-se no quadro 05 que a disciplina Prática de Campo em Geografia II é a única que se propõe a articular interdisciplinarmente os saberes geográficos através da experiência de campo. Ou seja, pressupõe que nessa disciplina os acadêmicos irão verificar como os conteúdos geográficos vistos em diferentes disciplinas se articulam, o que é bastante interessante. Porém, a ementa não indica que esses conteúdos de várias ciências (aqui se pressupõe que não só a Geografia) sejam reelaborados na escola. Nesse sentido, fica a dúvida se a discussão é aliada aos conteúdos escolares ou apenas na dimensão do conhecimento científico acadêmico.

As demais disciplinas fazem alusão explícita à escola, aos documentos oficiais voltados para a educação básica e à instrumentalização para a educação geográfica, o que também é bastante

oportuno. Sobre a disciplina de pesquisa, esta deixa a entender que o acadêmico terá experiências para a construção de um projeto de pesquisa em educação geográfica e o desenvolverá como requisito para a conclusão do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

Outra disciplina que merece destaque diz respeito àquela voltada para os instrumentos próprios da Geografia para coleta e tratamento de dados, a disciplina Prática de Campo em Geografia II, que indica que o acadêmico terá oportunidade de conhecer a Metodologia de pesquisa em Geografia e como esta poderá ser reelaborada na educação básica, demonstrando o forte elo desse currículo com a pesquisa.

O que talvez deixe dúvidas é a responsabilidade de discussão desses temas, uma vez que esses instrumentos e metodologias estão apenas nesse espaço/tempo do currículo, na medida em que nas demais ementas do curso não há relação entre os conteúdos específicos e a prática escolar. Não se trata de reservar a ementa apenas para essa abordagem, mas garantir que, em algum momento da disciplina, os demais professores formadores se sintam responsáveis por problematizar os conteúdos geográficos escolares à luz do desenvolvimento científico no campo da Geografia no qual é especialista.

Sobre isso, vale lembrar o que argumenta Richter (2013) quanto a ser necessário que todos os profissionais do curso de licenciatura, tenham comprometimento com a formação de professores, isto para que possibilitem ao acadêmico, futuro docente, as bases teórico-conceituais da educação e da ciência. Ou seja, não fique restrita aos professores das disciplinas pedagógicas. Para que ocorra a formação efetiva, os cursos de licenciaturas precisam estar ancorados nos espaços universidade – escola, com a finalidade de se obter a coerência entre a área de formação e a área de atuação do profissional.

A IES 2, por sua vez, como se observa no quadro 6, compreende esse componente curricular como momentos de reflexões sobre a teoria que será desenvolvida no espaço escolar em praticamente todas as disciplinas do currículo. Assim, conforme o texto apresentado no seu PCCG, reserva parte da carga horária das disciplinas para a realização dessas discussões direcionadas para a escola (PCCG, IES 2, 2011).

Quadro 06: Distribuição da Prática como Componente Curricular - IES 2

| Distribuição da Prática como Componente Curricular – IES 2 (2011) | | | |
|---|---|--|-------------------|
| Disciplinas | CH/ Total (para cada disciplina) | CH/ Prática como Componente Curricular (para cada disciplina) | Série/ Ano |
| Metodologia da Pesquisa em Geografia; cartografia geral. | 72 | 10 | 1º |
| Climatologia; Geologia Geral | 144 | 20 | |
| Epistemologia da Geografia | 144 | 10 | |
| Geografia do Brasil I | 144 | 30 | 2º |
| Geografia Agrária | 144 | 20 | |
| Geografia do Paraná; Cartografia Temática; Fundamentos de Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento | 72 | 20 | |
| Instrumentação para o Ensino de Geografia – Recursos Didáticos | 72 | 30 | |
| Metodologia da Pesquisa em Geografia; Geografia Cultural e Social; Teoria Regional. | 72 | 10 | 3º |
| Geografia Escolar: Aspectos Teóricos e Metodológicos | 72 | 30 | |
| Geografia do Brasil II | 144 | 30 | |
| Geomorfologia | 144 | 20 | |
| Biogeografia; Geografia do Turismo | 72 | 20 | |
| Organização do Espaço Mundial; Geografia Urbana e Industrial. | 144 | 20 | 4º |
| Práticas de Ensino de Geografia | 72 | 30 | |
| Geografia Econômica e da População | 72 | 20 | |
| Geografia Política e Geopolítica; Geografia e Meio Ambiente; Fundamentos da Pedologia. | 72 | 10 | |
| Carga Horária Total | 2520 | 480 | |

Fonte: Adaptado do Projeto Curricular do Curso de Geografia da IES 2, 2011. **Org.:** As autoras (2018).

Desse modo, apenas as disciplinas Filosofia, Psicologia da Educação, Didática e Teoria Pedagógica, Organização e Gestão da Educação Básica e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS não têm carga horária destinada para a Prática como Componente Curricular.

Pelo exposto, compreende-se que a organização curricular da IES 2 tem a intenção de proporcionar um processo para formação profissional global, ao responsabilizar a maior parte do currículo para o cumprimento desse requisito exigido nas diretrizes 2002 e 2015. Porém, ao analisar as ementas do curso, apenas as disciplinas mais diretamente ligadas ao ensino de Geografia possuem efetivamente nas ementas discussões pertinentes à prática escolar (seja em relação aos conteúdos e

metodologias escolares, seja sobre a prática profissional do professor de Geografia), conforme se verifica no quadro 07.

Quadro 07: Prática como Componente Curricular – Ementas IES 2

| Distribuição da Prática como Componente Curricular – IES 2 (2011) | |
|---|--|
| Disciplina | Ementas |
| Instrumentação para o Ensino da Geografia – Recursos Didáticos | “Estratégias de ensino-aprendizagem. Instrumentos de ensino de Geografia. Produção de material didático-pedagógico para o ensino de Geografia.” (p. 26). |
| Geografia Escolar: Aspectos Teóricos e Metodológicos | “História da geografia escolar no Brasil. Correntes geográficas e suas influências teóricas e metodológicas no ensino de Geografia. Conceitos geográficos e o seu ensino. Temáticas contemporâneas e o ensino de Geografia. Supervisão e Orientação para a realização de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I.” (p. 26). |
| Práticas de Ensino da Geografia | “Planejamento de Ensino. Aula Didática Teórica e prática. Trabalhos de Campo. Supervisão e Orientação para a realização de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II.” (p.28). |

Fonte: Adaptado do Projeto Curricular do Curso de Geografia da IES 2, 2011. **Org.:** As autoras (2018).

Depreende-se, da análise, a ausência de discussões relacionadas à prática profissional do professor nas ementas da maioria das disciplinas destinadas a esse fim. Há distância entre o que se propõe no texto e sua operacionalização, pois um dos fatores que garantem a discussão é justamente a presença do tema na ementa, caso contrário, ficará sob a vontade e consciência do professor que ministrará tais disciplinas.

Sobre isso, Santos e Compiani (2009) afirmam que a prática é apresentada nos currículos mais para o atendimento à Resolução do que para a efetividade da qualidade profissional, visto que, parte dos professores possuem dúvidas sobre o que seria essa prática ou como pode ser desenvolvida em sala de aula. Dessa forma, ocorre o atendimento às diretrizes curriculares, porém nem sempre há o compromisso com a mudança no perfil do profissional.

A IES 3, por sua vez, conforme seu PCCG (2013) incluiu as discussões de Prática como Componente Curricular em 09 disciplinas, conforme quadros 08 e 09.

Quadro 08: Distribuição da Prática como Componente Curricular - IES 3

| ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR – IES 3 | | | |
|--|------------------|---|----------------|
| Disciplinas | CH/ Total | CH/ Prática como Componente Curricular | Série |
| Geologia; Cartografia | 136 | 30 | 1 ^a |
| Prática de Observação no Ensino da Geografia | 136 | 136 | 2 ^a |
| Psicologia da Educação | 68 | 30 | 2 ^a |
| Geomorfologia | 136 | 30 | 2 ^a |
| Didática Aplicada à Geografia | 68 | 30 | 3 ^a |
| Metodologia de Ensino da Geografia | 136 | 136 | 3 ^a |
| Libras | 68 | 30 | 4 ^a |
| Biogeografia | 136 | 30 | 4 ^a |
| TOTAIS | 1020 | 482 | |

Fonte: Adaptado do Projeto Curricular do Curso de Geografia da IES 3, 2013. **Org.:** As autoras (2018).

Quadro 09: Prática como Componente Curricular – Ementas IES 3.

| ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR – IES 3 | |
|--|--|
| Disciplina | Ementas |
| Geologia | “Escala geológica do tempo. Conceitos fundamentais da estrutura interna da Terra e tectônica global. Mineralogia descritiva. Gênese e classificação das rochas. Fundamentos de geologia estrutural. Recursos minerais. Processos geológicos. A Geologia no ensino de Geografia.” (p. 40). |
| Cartografia | “Fundamentos de Cartografia. Cartografia analógica e digital. Cartografia Temática. A Cartografia no Ensino de Geografia.” (p. 40). |
| Prática de Observação no Ensino da Geografia | “Observação da dinâmica do ambiente da escola, da infraestrutura física, administrativa e pedagógica, bem como do processo ensino-aprendizagem. Desenvolvimento de pesquisa de campo. Análise do Projeto Político-Pedagógico, bem como da legislação pertinente à prática profissional docente no âmbito da educação básica (ensino fundamental e médio).” (p. 48). |
| Psicologia da Educação | “Contribuições da Psicologia para o estudo de questões referentes à Educação, consideradas as possibilidades de atuação dos estudantes em sua área de formação. Teorias do desenvolvimento humano e aprendizagem. Motivação e desenvolvimento da personalidade. Relacionamento humano voltado à ação pedagógica. Gestão de conflitos escolares.” (p. 50). |
| Geomorfologia | “Teorias sobre a evolução do relevo. Controle litológico, estrutural e tectônico em Geomorfologia. O controle climático em Geomorfologia. A singularidade geomorfológica do período Quaternário. Processos de vertentes. Processos fluviais. Processos costeiros. Processos antropogênicos. Mapeamento geomorfológico. A Geomorfologia no ensino de Geografia.” (p. 45). |
| Didática Aplicada à Geografia | “Organização pedagógica do docente (planejamento, curriculum, plano de ensino, análise de instrumentos de ensino e avaliação). Teorias pedagógicas na educação brasileira. Concepções pedagógicas no ensino de Geografia.” (p. 54) |
| Metodologia de Ensino da Geografia | “Aspectos teórico-metodológicos do ensino da Geografia. Categorias geográficas no ensino de Geografia. Laicidade do Estado e a democracia na educação. Metodologias e técnicas de Ensino. Pesquisa e ensino das tecnologias da representação espacial, e demais linguagens aplicadas ao ensino de Geografia.” (p. 53). |
| Libras | “Instrumentalização da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A cultura e identidade surda e a Língua Brasileira de Sinais. O uso de Libras no Ensino de Geografia.” (p. 58). |
| Biogeografia | “Fundamentos da Biogeografia. Meio Abiótico e Biótico. Regiões Biogeográficas e Distribuição dos seres vivos. Biodiversidade. Indicadores Biogeográficos. Biogeografia e sistemas ambientais. Principais biomas do mundo e do Brasil. Ecologia da paisagem e impactos ambientais. Cartografia biogeográfica. Sustentabilidade Socioambiental. A Biogeografia no ensino de Geografia.” (p. 55). |

Fonte: Adaptado do Projeto Curricular do Curso de Geografia da IES 3, 2013. **Org.:** As autoras (2018).

Ao observar o quadro 09, verifica-se que as disciplinas se dividem em duas características: aquelas que são disciplinas específicas da área do conhecimento geográfico e que destinam parte de sua carga horária para as discussões sobre o ensino; e aquelas que são próprias da prática pedagógica do professor que tratam da metodologia, do conhecimento da legislação e da didática no ensino de Geografia.

Outro aspecto que chama a atenção na IES 3 é que, embora contemple a carga horária destinada a Prática como Componente Curricular apenas em nove disciplinas, observa-se ao verificar

as ementas do curso que outras 14 disciplinas apresentam discussões sobre o ensino de Geografia. São exemplos disso, os seguintes conteúdos nas ementas: “O ensino de Organização do Espaço Mundial” (p. 52); “A Hidrogeografia no ensino de Geografia” (p. 51); “Relação das Geotecnologias com o ensino de Geografia” (p. 50); O ensino de Geografia da População (p. 47), dentre outras que também são contempladas com ênfase na escola.

A opção por contemplar discussões de ensino em disciplinas da área específica, relacionadas aos campos do conhecimento geográfico parece muito interessante, pois conforme Shulman (2005), um dos conhecimentos necessários ao professor na prática pedagógica, além do domínio do conteúdo, é justamente a didática do conteúdo e, neste sentido, oportunizar que o acadêmico em formação possa refletir sobre isso, com as especialidades de cada campo, certamente contribuirá para sua formação. Afinal, compreende-se que os conteúdos científicos passam por uma transposição didática e transformam-se em conteúdos escolares. Esse processo merece cuidados para que não haja uma simplificação que leve a erros conceituais. Por isso, nada melhor que essa problematização seja realizada durante a formação.

No que diz respeito às demais disciplinas indicadas como Prática verificou-se que objetivam contribuir para que o acadêmico compreenda o espaço/tempo escolar, tanto do ponto de vista da prática pedagógica do professor de Geografia, quanto da socialização ao ambiente de trabalho (a escola). Também aqui, a pesquisa aparece como eixo estruturante, seja para conhecer a escola e a Geografia escolar, seja para a produção de materiais didáticos voltados para o ensino.

Neste aspecto, Shulman (2005) afirma que o processo de ensino-aprendizagem inicia quando o professor compreende o que precisa aprender e como determinado conteúdo precisa ser ensinado. Portanto, a abordagem sobre a ressignificação dos conhecimentos científicos em escolares é algo muito importante na formação do professor.

Considerações Finais

De modo geral, verificou-se que as disciplinas destinadas às práticas pedagógicas estão organizadas de forma a incentivar o acadêmico a refletir sobre a educação, ensino de Geografia e prática pedagógica do professor; estimular a pesquisa em educação e em ensino da Geografia; incentivar discussões sobre a nova legislação vigente para o ensino fundamental e médio; e apresentar novas metodologias de ensino, bem como para a intervenção no ensino fundamental e médio. As IES 1 e 3 compreendem que essas disciplinas, além do conhecimento adquirido, desenvolvem habilidades com as quais o professor poderá desempenhar um bom trabalho na educação básica.

Outro aspecto a considerar é que as três instituições organizaram a Prática como Componente Curricular de forma diferenciada, por exemplo: enquanto a IES 2 e 3, diluíram parte da carga horária de prática nas disciplinas de conhecimento específico da Geografia, além de disciplinas específicas para instrumentalização do ensino, a IES 1 concentrou a carga horária em disciplinas próprias da prática, não vinculando a discussão em outros espaços/tempos do currículo. Por outro lado, enquanto os conteúdos são objetivados nas ementas das disciplinas, nas IES 1 e 3, a referência a prática pedagógica na IES 2 estão apenas em 02 disciplinas.

Outra característica, é que as IES 2 e 3 priorizam os conteúdos de conhecimentos específicos da Geografia, enquanto na IES 1 predomina os conhecimentos pedagógicos. Outra particularidade está relacionada à concepção de formação do professor, ao entendimento da especificidade da Licenciatura em Geografia em relação ao bacharelado (mais claro na IES 1) e às condições objetivas para realização do curso (estrutura física e corpo docente).

Essa dicotomia não é recente na Geografia e demonstra que não são somente os documentos oficiais que garantirão articulação entre as modalidades – bacharelado e licenciatura. Afinal, os professores formadores graduaram-se, predominantemente antes do ano 2000, em currículos mais voltados para os conteúdos do que para a prática profissional do professor.

Entende-se que essa é uma questão importante e que precisará ser superada pelos cursos, para que estes não comprometam a formação do professor. Ao dizer isso, a defesa é de que se tenham cursos de licenciatura em Geografia com boa base teórica e metodológica na área específica, para que se garanta ao professor uma formação epistemológica, com base técnica e política, que o instigue a dominar os conhecimentos de conteúdo geográficos e sua didática, mas também um compromisso pedagógico com o seu campo de trabalho.

Ademais, o Curso de Licenciatura em Geografia é entendido como uma formação inicial, pois a formação profissional docente não encerra com a graduação, sendo essa apenas o princípio de um processo de aprendizagem que deve se seguir para a vida toda. Diante disso, é importante uma formação que lhe garanta os elementos para a pesquisa, e, ao mesmo tempo, que essa solidez também se dê sobre o conhecimento da sua prática profissional como professor (sobre o ambiente de trabalho, os conhecimentos pedagógicos e de contexto), de modo a garantir sua profissionalidade (que dispõe de conhecimento técnico e político).

Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo,

- v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: (<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>.) Data de acesso: 20 de setembro de 2017.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. (Orgs.). *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer nº 9/2001, do Conselho Nacional da Educação, de 08 de maio de 2001.
- _____. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- _____. Parecer CNE/CP n. 115, de 10 de Agosto de 1999. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99
- _____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: Acesso em 20 setembro 2016.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer nº 28/2001, do Conselho Nacional da Educação, de 02 de outubro de 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Conselho de Ensino Superior. Parecer CNE/CES 15/2005 Esclarece as resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002. Disponível em (http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf.) Data de acesso: 20 de setembro 2016.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **RESOLUÇÃO CNE/CP 2**, de 1 de julho de 2015.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes. In: ALVES, Adriana Olivia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs (Orgs.) *A Geografia no cenário das políticas educacionais*. Goiania: C&A Alfa & Comunicação, 2017.
- DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclos de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)*. Rio de Janeiro, UERJ, Tese de doutorado, 2009, 2480.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.
- EYNG, Ana Maria. Planejamento e gestão do projeto político-pedagógico desenvolvendo competências. In: EYNG, Ana Maria (Org.). *Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica*. Curitiba: Champagnat, 2002.
- FERREIRA, Maria Beatriz. A lei 9394/96 e o contexto da formação do professor alfabetizador. *Formação de professores: escolas, práticas e saberes*. Ponta Grossa: UEPG, p. 23, 2005.
- GAUTHIER, Clermont. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação).
- GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes. *Como fazer a prática pedagógica? Em busca de uma conciliação entre o ensino e a aprendizagem*. Formação (Presidente Prudente), Presidente Prudente, v. 2, n.9, 2002.
- GUIMARÃES, Iara Vieira. Questões sobre a formação de professores de Geografia. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Miriam Aparecida (Orgs.) *Currículo, políticas públicas e ensino da geografia*. Goiania: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 35 – 59.

- NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és, e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (ORG.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 29 – 42.
- NEGREIROS, Letícia Fernandes; VIEIRA, Saulo Fabiano Amâncio. (2012). Empreendimentos imobiliários vs público universitário: uma análise no município de Cornélio Procopio. *Revista de Estudos Contábeis*, 2(2), 34-56.
- PASSINI, Elza. Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. 2ª ed. , 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: Silva, Eunice Isaias da Silva; PIRES Lucineide Mendes (Orgs) *Desafios da didática de geografia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 107 - 124
- ROCHA, Genylton. Odilon Rêgo. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. *Terra Livre*, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.
- SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco; COMPIANI, Maurício. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Licenciatura em Geografia: os desafios da operacionalização diante das reformulações curriculares. In: *Anais da XI Semana da Geografia e VI Encontro de Estudantes de Licenciatura em Geografia*. UNESP, 2011.
- SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco. Configurações da prática de ensino e do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura da Unicentro a partir das normativas legais sobre formação de professores. In: *Anais do X Congresso Nacional de Educação – Educere*. 2011.
- SARTORI, Millena. Ponta Grossa é indústria. *Revista Ideias*. Disponível em: (<http://www.revistaideias.com.br/2017/09/04/ponta-grossa-e-industria/>.) Data de acesso: 30 de outubro de 2017.
- SHULMAN, Lee. S. Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma. *Profesorado*. Revista de Currículum y formación del profesorado, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: (www.redalyc.org/pdf/56790202.pdf.) Data de acesso: 30 de junho de 2017.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. RJ: Vozes, 2012.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ª Edição. Porto Alegre: Bookman, 2010.

(Recebido em 24-05-2018; Aceito em: 22-10-2018)