



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE GEOGRAFIA**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**  
**Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território**

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR:**  
formação inicial e constituição da identidade docente nos Cursos de Licenciatura em  
Geografia – UFU e UFTM

**VIVIANE CAETANO FERREIRA GOMES**

**Uberlândia/MG**  
**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE GEOGRAFIA**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**  
**Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território**

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR:**  
formação inicial e constituição da identidade docente nos Cursos de Licenciatura em  
Geografia – UFU e UFTM

**VIVIANE CAETANO FERREIRA GOMES**

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

Área de concentração: Geografia e Gestão do Território  
Linha de Pesquisa: Formação de Professores de Geografia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriany de Ávila Melo Sampaio.

**Uberlândia/MG**  
**2020**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G633  
2020 Gomes, Viviane Caetano Ferreira, 1980-  
A prática como componente curricular [recurso eletrônico] : formação inicial e constituição da identidade docente nos Cursos de Licenciatura em Geografia - UFU e UFTM / Viviane Caetano Ferreira Gomes. - 2020.

Orientadora: Adriany de Ávila Melo Sampaio .  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Geografia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.603>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. , Adriany de Ávila Melo Sampaio, 1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br


**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, Número 202, PPGGEO				
Data:	13 de agosto de 2020	Hora de início:	08h:30m	Hora de encerramento:	12h:30m
Matrícula do Discente:	11613GEO013				
Nome do Discente:	VIVIANE CAETANO FERREIRA GOMES				
Título do Trabalho:	A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: FORMAÇÃO INICIAL E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA - UFU E UFTM				
Área de concentração:	GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO				
Linha de pesquisa:	ANÁLISE, PLANEJAMENTO E GESTÃO DOS ESPAÇOS URBANO E RURAL				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala [VIA ZOOM EM FUNÇÃO DO COVID-19], Campus [VIA ZOOM], da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Geografia, assim composta: Professores Doutores: Vanilton Camilo de Souza - IESA/UFG; Ednéa do Nascimento Carvalho - ICED/UFOPA; Vicente de Paulo da Silva - IG/UFU; Olenir Maria Mendes - FACED/UFU e Adriany de Ávila Melo Sampaio - IG/UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Adriany de Ávila Melo Sampaio - IG/UFU, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa. A Defesa aconteceu via Skype (Zoom) em Função da pandemia do COVID-19.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Adriany de Avila Melo Sampaio, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/08/2020, às 09:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vicente de Paulo da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/08/2020, às 22:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo de Souza, Usuário Externo**, em 27/08/2020, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Olenir Maria Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/08/2020, às 08:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **EDNEA DO NASCIMENTO CARVALHO, Usuário Externo**, em 02/09/2020, às 09:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2202705** e o código CRC **FEDE6AA2**.

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**VIVIANE CAETANO FERREIRA GOMES**

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR:**  
formação inicial e constituição da identidade docente nos Cursos de Licenciatura em  
Geografia – UFU e UFTM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriany de Ávila Melo Sampaio (IG-UFU) – Orientadora

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Vicente de Paulo da Silva (IG-UFU) – Examinador

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olenir Maria Mendes (FACED/UFU) - Examinadora

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG) – Examinador

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ednéa Carvalho Nascimento (ICED /UFOPA) - Examinadora

Dedico esta tese a todos os professores e professoras de Geografia deste país, que através de suas práticas, no “chão da escola”, significam a Geografia para crianças e adolescentes permitindo-lhes não só “conhecer” o mundo, mas, fundamentalmente, se “posicionar” neste mundo.

## AGRADECIMENTOS

Diante da finalização de um trabalho inevitável se faz a retomada dos caminhos percorridos e, com estes, a somatória das experiências, vivências e aprendizagens. Agradecer, neste sentido, torna-se um ato grandioso, tendo em vista todos que, direta ou indiretamente, conosco trilhamos e contribuíram para o alcance deste momento.

Todavia, alguns agradecimentos são imprescindíveis...

Primeiramente, a Deus. Presença e força maior na minha vida. A certeza do amparo foi e é estímulo a me impulsionar, sempre!

Aos meus pais, Leonardo e Vanda, pelos inúmeros exemplos de força e perseverança.

À minha filha Isadora, gratidão pelo carinho e compreensão, mesmo diante de minha presença “tão ausente”.

Ao meu irmão Wesley, minha cunhada Raquel e meus sobrinhos Alice, Maria Cecília e Pedro Henrique, pela carinhosa torcida!

Ao Marcos, pelo incentivo e apoio ao longo desta caminhada.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriany de Ávila Melo, pela abertura em acolher minhas ideias e paciência em me auxiliar no desenvolvimento e concretização deste trabalho.

Aos professores, membros da banca examinadora, pelos importantes apontamentos que contribuíram para a (re)avaliação e o aprimoramento deste trabalho.

Aos colegas Pedro, Rosa e Márcia, pelas vivências, aprendizagens e expectativas compartilhadas ao longo do Doutorado.

Aos professores e graduandos por, gentilmente, participarem e colaborarem de modo fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

Às secretarias dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) pela disponibilização de importantes materiais para a realização deste trabalho.

Aos colegas, professores do Colégio Tiradentes de Uberlândia, pela amizade, incentivo e luta conjunta.

Aos meus queridos alunos e alunas, com os quais tanto aprendo, cotidianamente!

Muito obrigada!

[...] Perguntar se a geografia tem sentido não é algo com que a geografia universitária se ocupe com frequência, mas é praticamente o cotidiano de vida da geografia escolar. A sociedade está ali, dentro da escola, indagando ao seu professor sobre isso [...] O fato de a geografia escolar ter de passar em suas aulas todo o conteúdo do conhecimento geográfico aos membros da sociedade com os quais convive e lhe indagam sobre questões de sentido e significado faz a diferença da prática fragmentária e quase distante dessas cobranças societárias da geografia universitária. Isso faz da geografia escolar um fundo de memória de conteúdos e fundamentos ontoepistemológicos da ciência geográfica que o cotidiano da geografia universitária há tempo dissolveu e diariamente oblitera em sua cultura de currículos de especialistas setoriais.

*Ruy Moreira (2014)*

GOMES, Viviane Caetano Ferreira. A Prática como Componente Curricular: formação inicial e constituição da identidade docente nos Cursos de Licenciatura em Geografia – UFU e UFTM. 2020. 252 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia – Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal de Uberlândia (2020).

## RESUMO

Nos últimos tempos uma série de medidas e ações foi empreendida no sentido de estabelecer reformas e orientar as políticas de formação de professores no Brasil. Dentre estas, se destacam a partir dos anos 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ao propor o rompimento com o modelo 3+1 que caracterizou, durante anos, a formação de professores no país. Uma das medidas instauradas foi a reestruturação curricular dos Cursos de Licenciatura tendo como principal objetivo a superação da dicotomia entre teoria e prática e, por conseguinte, o diálogo entre disciplinas específicas e disciplinas de caráter pedagógico se institucionalizando, neste contexto, a Prática como Componente Curricular (PCC). Diante disto, o problema da pesquisa fundamenta-se nos entraves em torno da interlocução entre a dimensão acadêmica e escolar do conhecimento geográfico, verificados no cenário de formação de professores de Geografia no Brasil. Para tal, se elegeu como ponto central de discussão a PCC, suas leituras, dinâmicas, limites e possibilidades a partir da realidade dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). O estudo teve como objetivo geral a avaliação da Prática como Componente Curricular, sua relação com o Estágio Supervisionado e seus reflexos no campo teórico e profissional ao longo da formação inicial docente em Geografia. Como objetivos específicos do trabalho pontuam-se: (i) compreender a institucionalização da Prática como Componente Curricular no âmbito das políticas curriculares de formação docente no Brasil; (ii) explicitar as contribuições da Prática como Componente Curricular na relação entre saberes, práticas e constituição da(s) identidade(s) docente(s) em Geografia; (iii) avaliar a Prática como Componente Curricular a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos avaliados e planos de ensino; (iv) analisar a prática, a partir de entrevistas e relatos sobre as trajetórias de formação e trabalho docente em Geografia. Metodologicamente o estudo se fundamentou nas concepções da Pesquisa Qualitativa ao avaliar Projetos Pedagógicos e planos de ensino em relação à PCC, e durante o levantamento de dados, a partir de entrevistas semiestruturadas e aplicação de roteiros para a escrita de relatos. No total foram avaliados três Projetos Pedagógicos, um referente ao Curso de Licenciatura em Geografia (UFU), correspondente ao período de 2006 a 2018, e dois, referentes ao Curso de Licenciatura em Geografia (UFTM), associados ao período de transição entre o Projeto Pedagógico (2010-2014) e o Projeto Pedagógico estabelecido a partir do ano de 2014. Em relação aos planos de ensino foram avaliados o total de cinquenta planos destes, dezessete referentes ao PIPE-UFU e trinta e três, referentes à APC- UFTM. As entrevistas envolveram dez professores formadores e relatos escritos de vinte e seis graduandos, total de sujeitos pertencentes aos dois Cursos avaliados. Do ponto de vista estrutural, o trabalho foi organizado em cinco seções: I) A formação profissional docente no Brasil: políticas curriculares e a institucionalização da Prática como Componente Curricular; II) A Prática como Componente Curricular: dos saberes e práticas à identidade docente em Geografia; III) A Prática como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura em Geografia UFU e UFTM; IV) Percursos da Prática: concepções e vivências formativas na constituição docente em Geografia; V) Percursos da Prática: trajetórias e vivências formativas dos graduandos. Como resultados o estudo aponta que, apesar de distintos arranjos curriculares em relação à PCC, em ambos os Cursos observa-se uma fragmentação do processo formativo na medida em que, tanto intra quanto interdisciplinarmente, enfrentam dificuldades no que tange à interlocução entre as dimensões acadêmica e escolar do conhecimento geográfico. O tratamento da PCC, nos dois Cursos em questão, revela que a Licenciatura ainda está distante de se constituir um projeto coletivo a envolver, mesmo que em diferentes níveis e abordagens, todas as disciplinas, professores e etapas formativas.

**Palavras-chave:** Formação docente; Prática como Componente Curricular; Geografia.

## ABSTRACT

Recently a serie of measures and actions were taken to establish reforms and guide the teachers training politics in Brasil. Between those, it stands out, after the 2000's, the National Curricular Guidelines presenting the need of rupture with the model 3+1, that during the years characterize the teachers training in the country. One of the measures introduced was the curricular restructuring of the gradiation curses, with the main objective of overcoming the dichotomy between theory and practice and, therefore, the dialogue between specific subjects and pedagogical subjects, institutionalizing, in this context, Practice as a Curricular Component. (PCC). Given this, the research problem is based on the obstacles surrounding the interlocution between the academic and school dimension of geographic knowledge, verified in the scenario of Geography teacher training in Brazil. For this purpose it was elected as the main point of discussion, the PCC, its readings, dynamics, limits and possibilities, departing from the reality of the Undergraduate Geography Courses in Universidade Federal de Uberlândia (UFU) and Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). The study had as its general objective the evaluation of Practice as a Curricular Component, its relationship with the Supervised Internship and its reflexes in the theoretical and professional field throughout the initial teaching formation in Geography. The specific objectives of the work include: (i) to understand the institutionalization of Practice as a Curricular Component within the scope of curricular policies for teacher training in Brazil; (ii) make explicit the contributions of Practice as a Curricular Component in the relationship between knowledge, practices and the constitution of the identity of teachers(s) in Geography; (iii) to evaluate the Practice as a Curricular Component from the Pedagogical Projects of the evaluated Courses and teaching plans; (iv) to analyze the practice, from interviews and reports on the trajectories of formation and teaching work in Geography. Methodologically, the study was based on the concepts of Qualitative Research when evaluating Pedagogical Projects and teaching plans in relation to the PCC and during data collection, based on semi-structured interviews and the application of scripts for writing reports. In total, three Pedagogical Projects were evaluated, one referring to the Degree in Geography (UFU), corresponding to the period from 2006 to 2018, and two, referring to the Degree in Geography (UFTM), associated with the transition period between the Pedagogical Project (2010-2014) and the Pedagogical Project established in 2014. In relation to teaching plans, a total of fifty plans of these were evaluated, seventeen referring to PIPE-UFU and thirty-three referring to APC-UFTM. The interviews involved ten teacher and written reports of twenty-six students, total of subjects belonging to the two courses evaluated. From a structural point of view, the work was organized into five sections: I) Teacher professional training in Brazil: curricular policies and the institutionalization of Practice as a Curricular Component; II) Practice as a Curricular Component: from knowledge and practices to teaching identity in Geography; III) Practice as a Curricular Component in UFU and UFTM Geography Degree Courses; IV) Routes of Practice: conceptions and formative experiences in the teaching constitution in Geography; V) Routes of Practice: trajectories and formative experiences of undergraduate students. As a result, the study points out that, despite of different arrangements in relation to the PCC, in both courses there is a fragmentation of the training process as, both internally and interdisciplinarily, they face difficulties in terms of interlocution between the academic and school dimensions of geographical knowledge. The treatment of PCC, in the two courses in question, reveals that the Degree still succeeds in constituting a collective project to involve, even at different levels and approaches, all disciplines and formative stages.

**Keywords:** Teacher training; Practice as a Curricular Component; Geography.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APC	Atividade Prática Curricular
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
CPG	Conhecimento Pedagógico Geográfico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EDP	Estudos e Desenvolvimento de Projetos
FFP	Faculdade de Formação de Professores
G1	Graduando 1
GPS	Global Position System
HDE	História das disciplinas escolares
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
P1	Professor(a) 1
PCC	Prática como Componente Curricular
PE	Professor(a) de Estágio
PET	Poli(Tereftalato de Etileno)
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIPE	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia (UFU) para ingressantes até 2010.....	83
Figura 2: Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia (UFU) para ingressantes a partir de 2011.....	84
Figura 3: Eixos de formação no Curso – UFTM (2010).....	97
Figura 4: Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia (UFTM) - 2011/2º semestre.....	99
Figura 5: Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia (UFTM) - 2015/1º semestre.....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição da carga horária do PIPE no Curso de Licenciatura em Geografia (UFU).....	80
Quadro 2: Principais atribuições do PIPE - UFU (1 a 8).....	85
Quadro 3: Principais atividades desenvolvidas como Prática como Componente Curricular no Curso de Geografia (UFU).....	95
Quadro 4: Componentes curriculares do campo Geografia e Ensino - UFTM (2014).....	102
Quadro 5: Matriz Curricular dos componentes de conhecimento geográfico obrigatórios do Eixo Múltiplas Linguagens na Formação em Licenciatura em Geografia - UFTM (2010-2014).....	107
Quadro 6: Principais atividades desenvolvidas como Prática como Componente Curricular no Curso de Geografia (UFTM).....	112
Quadro 7: Síntese das entrevistas com os professores dos Cursos de Licenciatura em Geografia – UFU e UFTM.....	170
Quadro 8: Síntese das entrevistas com os professores da disciplina de Estágio Supervisionado.....	172
Quadro 9: Temas que estruturaram o roteiro de narrativas escritas.....	180
Quadro 10: Resumo geral das categorias, subcategorias e número de unidades de registro a partir dos relatos de graduandos da Licenciatura em Geografia (UFU).....	183
Quadro 11: Categoria 1: Relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar.....	185
Quadro 12: Categoria 2: Vivências e contribuições do PIPE ao longo do Curso.....	192
Quadro 13: Categoria 3: Relação entre PIPE e Estágio Supervisionado.....	199
Quadro 14: Categoria 4 - Constituição inicial da identidade docente em Geografia.....	202
Quadro 15: Resumo geral das categorias, subcategorias e número de unidades de registro a partir dos relatos de graduandos da Licenciatura em Geografia (UFTM).....	209
Quadro 16: Categoria 1 – Relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar.....	210
Quadro 17: Categoria 2 - Vivências e contribuições da APC.....	214
Quadro 18: Categoria 3 - Relação entre APC e Estágio Supervisionado.....	218
Quadro 19: Categoria 4 - Identidade docente em Geografia.....	224

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO BRASIL: POLÍTICAS CURRICULARES E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....</b>	<b>23</b>
1.1 A formação profissional docente: da Racionalidade técnica à Epistemologia da práxis.....	24
1.2. A institucionalização da prática no contexto das políticas curriculares de formação docente no Brasil.....	32
1.3 A Prática como Componente Curricular na formação inicial docente: entre discursos, políticas, teorias e práticas.....	39
<b>2. A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: DOS SABERES E PRÁTICAS À IDENTIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA.....</b>	<b>45</b>
2.1 A Geografia como ciência e como disciplina escolar: aspectos históricos.....	46
2.1.1 A Geografia como disciplina escolar e sua relação com a ciência de referência.....	50
2.2 Entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar: aproximações e especificidades no contexto da formação inicial docente.....	54
2.3 Dos saberes e práticas à(s) identidade(s) docente(s) em Geografia.....	62
<b>3. A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC) NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA UFU E UFTM.....</b>	<b>73</b>
3.1 A Prática como Componente Curricular no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).....	79
3.1.1 A prática nos planos de ensino do PIPE.....	89
3.2 A Prática como Componente Curricular no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).....	96
3.2.1 A prática no âmbito do Projeto Pedagógico de 2010.....	96
3.2.2 A prática no âmbito do Projeto Pedagógico de 2014.....	100
3.2.3 A prática nos planos de ensino das disciplinas (Projetos 2010 e 2014).....	104
<b>4. PERCURSOS DA PRÁTICA: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS FORMATIVAS NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA.....</b>	<b>115</b>
4.1 Percursos da Prática: concepções e experiências dos professores formadores.....	120
4.1.1 Entrevistas com os Professores do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.....	123
4.1.2 Entrevistas com os Professores do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.....	144
<b>5. PERCURSOS DA PRÁTICA: TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS FORMATIVAS DOS GRADUANDOS.....</b>	<b>175</b>
5.1 Dialogando com as categorias elencadas pela pesquisa.....	181
5.1.1 A Prática como Componente Curricular para os graduandos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia –	

UFU.....	182
5.1.2 A Prática como Componente Curricular para os graduandos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.....	209
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>231</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>237</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>249</b>
Apêndice A: Roteiro de Entrevistas para os Professores de disciplinas de conhecimentos geográficos.....	250
Apêndice B: Roteiro de Entrevistas para os Professores da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia.....	251
Apêndice C: Roteiro para as narrativas dos Graduandos.....	252

## INTRODUÇÃO

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo (...) a que a falta de rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Paulo Freire (2002)

A epígrafe, pelo saudoso mestre Paulo Freire, traduz a dialética subjacente à prática encerrando a perspectiva de criticidade docente. A prática, em seus contornos, suas materialidades, é processo premente de investigação e conhecimento que, consubstanciada numa “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2002) se faz consciente e autônoma. A prática é, pois, a potência dos professores mobilizada por seus saberes e fazeres.

Neste sentido, é possível reconhecer um projeto de formação docente que permita autonomia e capacidade de associar contribuições teóricas da área com as atividades profissionais cotidianas? Esta autonomia garantiria condições mínimas para se pensar a prática, para organizar e gerir ambientes de aprendizagem? Para indagar a realidade, se posicionar e tomar decisões diante dela?

No âmbito da Geografia, como tem ocorrido a formação dos professores de Geografia? Há uma clareza sobre qual é o significado e a validade deste saber e seu ensino na escola, no mundo? A Geografia “da escola” dialoga com as concepções teórico-metodológicas da Geografia acadêmica? Quais seriam as contribuições?

Tais questões, basilares para este estudo, também representam inquietações que, de certo modo, permearam minha trajetória formativa, profissional e pessoal. Como assevera Nóvoa (2000) em sua obra “Vidas de Professores”, a dimensão pessoal perpassa o percurso profissional imbricando-se, notoriamente, nos processos de constituição da identidade docente. Aliás, a partir deste momento, peço licença com vistas à construção de uma “narrativa particular” que me posicione mais proximamente perante o objeto de estudo proposto por este trabalho.

Tais inquietações, acima mencionadas, têm um importante ponto de partida: a minha formação inicial. Sou licenciada e bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Conclui a Licenciatura no ano de 2003 e a identificação com a carreira docente se

deu ao longo do Curso intensificando-se, sobretudo, mediante a oportunidade de lecionar, quando cumpria o 7º período da graduação.

Neste contexto, a dupla condição de licencianda e “professora” de Geografia me possibilitou vivências enriquecedoras, tanto na escola quanto na Universidade. Recordo-me da expectativa em relação às aulas das disciplinas que versavam sobre didática, currículo, metodologias de ensino, pois, dialogavam com minhas dúvidas, anseios e limitações, decorrentes da incipiência de uma prática em afirmação docente.

A Licenciatura foi finalizada, e a docência na Educação Básica, apesar dos desafios e dificuldades, se confirmava a cada dia como campo de atuação profissional. No ano de 2006, reiterando o interesse pelas questões ligadas ao ensino de Geografia, conclui o Curso de Bacharelado com a monografia intitulada “A proposta curricular de Geografia na formação docente das séries iniciais: o Projeto Veredas em Uberlândia-MG”, também sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriany de Ávila Melo Sampaio.

No mesmo ano (2006), ampliando a esfera de interesses, conclui a Especialização em Educação Ambiental, pela Faculdade Católica de Uberlândia, na qual desenvolvi o trabalho intitulado “Projeto Veredas: avaliação curricular de Ciências e Geografia sob a ótica da Educação Ambiental”, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suely Regina Del Grossi.

No ano de 2007, me mudei para o Estado de Alagoas no qual tive as primeiras oportunidades de trabalhar como professora temporária em duas instituições – a Universidade Federal de Alagoas - UFAL (*Campus Arapiraca*) e a Universidade Estadual de Alagoas – (*Campus União dos Palmares*).

Na UFAL, ministrei a disciplina “Sociedade, Natureza e Desenvolvimento: relações locais e globais” como conteúdo introdutório da formação, comum a todos os Cursos da Universidade. Foi uma experiência de muita aprendizagem, pois, mesmo diante de uma disciplina cujas discussões eram intimamente ligadas ao conhecimento geográfico, mobilizava grandes desafios, sobretudo, o de ter que conciliar, a um só tempo, complexidade teórica, abordagem interdisciplinar e uma prática que, mais uma vez, se via confrontada, necessitando se reinventar e se afirmar frente a um novo cenário de formação.

Na UNEAL, minhas experiências ocorreram no Curso de Licenciatura em Geografia, ao ministrar disciplinas tanto do núcleo específico, quanto do núcleo pedagógico. A condição de trabalhar simultaneamente com disciplinas variadas também foi desafiadora, mas, ao mesmo tempo, me possibilitou estabelecer diálogos “por dentro” da Geografia.

Ser professora temporária, assumir disciplinas diversas, indubitavelmente, promove um

relevante amadurecimento. Foi um momento interessante tendo em vista que, pela primeira vez, perante um Curso de Licenciatura em Geografia, pude me colocar “do outro lado”, ou seja, como professora que estava, por um tempo, participando da formação de outros professores, confrontando e redimensionando, novamente, minha prática.

No ano de 2010 me mudei para o Estado do Rio de Janeiro e, em 2011, mais uma vez, vivi a experiência como professora temporária no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense – UFF (*Campus* Campos dos Goytacazes). Neste Curso, pude também ministrar disciplinas voltadas à formação docente em Geografia que, reforçaram, por sua vez, minha satisfação e interesse nessa temática de estudos.

No ano de 2012 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) para o Curso de Mestrado. Adentrando, mais precisamente, no cenário da interface entre ensino de Geografia e questão ambiental na Educação Básica, defendi a dissertação intitulada “Da crítica à relação sociedade-natureza no ensino de Geografia à crítica da questão ambiental na mídia”, sob a orientação do Prof.º Dr.º Marcos Antônio Campos Couto.

No ano de 2013, regressei para o Estado de Minas Gerais, mais precisamente, para a cidade de Uberaba. Entre 2015 e o primeiro semestre de 2017, outra vez tive a oportunidade de vivenciar a experiência como professora temporária, por ora, no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, mais uma vez a frente de disciplinas do núcleo específico e pedagógico da Geografia.

No ano de 2016, retornei à Educação Básica sendo aprovada no concurso para professora de Geografia do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, em Uberaba.

Neste intercurso, como professora temporária, ministrando disciplinas voltadas à formação docente e, como professora de Geografia da Educação Básica aponto, como experiência mais simbólica, a condição de estar à frente da disciplina “Orientação e Estágio Curricular Supervisionado” no Curso de Licenciatura em Geografia (UFTM). A reverência a este momento profissional é significada na medida em que questões emersas da minha própria prática docente na Educação Básica orientavam-me na condução da disciplina e confluíam nas discussões, reflexões e partilhas no decorrer das vivências formativas nas quais, especialmente em contato com alguns graduandos que já lecionavam, muito aprendi.

Todo este processo de ressignificações como professora na disciplina “Orientação e Estágio Curricular Supervisionado”, constituiu um “divisor de águas” para a decisão em me

aprofundar no campo “Formação docente em Geografia”, especificamente, a partir da discussão sobre a prática de ensino na Licenciatura.

Dois aspectos são relevantes e respondem, em grande medida, para a definição da prática de ensino como objeto de estudo. O primeiro, como professora de estágio, experiência que me permitiu observar as dificuldades que muitos graduandos apresentavam em relação à forma como os conteúdos de ensino poderiam ser trabalhados. Tal experiência possibilitou o confronto com limitações que permearam a minha trajetória profissional, especialmente, no princípio da carreira docente. O desafio que representava para os graduandos lidar, ao mesmo tempo, com a realidade escolar e a necessidade de estabelecer diálogos que ultrapassassem os entraves impostos pela dicotomia entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, reiterava o modelo de formação docente a que fui submetida. A identificação de que muitos graduandos não conseguiam estabelecer a mediação entre a formação específica e a abordagem escolar desvelou que as práticas, diversas ao longo do Curso, pareciam não “dar conta” de subsidiá-los frente às exigências do ensino docente no momento do estágio.

No plano institucional, sobretudo, nas últimas experiências como professora temporária, tive a oportunidade de presenciar alguns debates e ações de implementação das reformas promovidas pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, responsáveis pelas reestruturações curriculares, dentre estas, a Prática como Componente Curricular. A percepção de que tais mudanças constituíam muito mais um “problema” do que uma “solução” diante de cada realidade, seja pelas dificuldades ou pela falta de clareza/conhecimento, foi notória. Pensar a prática de ensino como transversal a todos os momentos formativos da Licenciatura se apresentou como uma grande questão a ser enfrentada tendo em vista a lógica de formação que até então prevalecia.

Neste entrecruzar de vivências e experiências formativas, profissionais e pessoais, perpassando por diversas temáticas que se interseccionam no amplo campo “Educação” – Ensino de Geografia, Educação Ambiental, Formação de Professores, Currículo -, pude reconhecer a amplitude da prática de ensino em Geografia, a valiosa relação que estabelece com a epistemologia que a fundamenta e as distintas concepções que a rodeiam e a tencionam tanto no âmbito da Licenciatura como no cenário escolar.

O conjunto destas vivências e constatações motivou-me ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Geografia, no ano de 2016, representando um retorno ao Instituto de Geografia - UFU após 10 anos da conclusão do Bacharelado e 13 anos após a conclusão da Licenciatura, com o projeto “A prática como Componente Curricular: organização,

desenvolvimento e impactos nos Cursos de Licenciatura em Geografia”.

A Prática como Componente Curricular (PCC) constituiu, como ainda constitui no conjunto das reformas empreendidas uma, dentre as inúmeras problemáticas, que perpassam as instituições, principalmente no tocante às tentativas de promover a adequação dos seus currículos às demandas e orientações emergentes. Como projetar um curso de Licenciatura considerando a prática como componente curricular? Como gerar um movimento no sentido de propiciar aos futuros professores experiências a partir da realidade docente, desde o início do processo de sua formação?

Mesmo após dezoito anos, desde a sua institucionalização, estas e tantas outras questões ainda carecem ser compreendidas e analisadas. Mohr e Wielewicki (2017, p.11) questionam como a PCC ainda soa como um conceito aparentemente “novo” e quais motivos justificariam tanta polêmica e dúvidas em torno de seu significado no âmbito das Licenciaturas. Refletindo sobre tais indagações, os autores apontam a instituição e funcionamento da PCC como um campo eivado por concepções que, arraigadas no senso comum, promove disputas em torno de sentidos e valores nem sempre percebidos ou admitidos.

Neste cenário, conforme as explícitas comprovações de obras e pesquisas consultadas, estas últimas, cujo objeto de estudo também foi a PCC no âmbito de Licenciaturas em Geografia, questões como a dualidade entre teoria e prática, as dificuldades de um currículo formativo integrado, a indefinição entre o que significa a prática e o que vem a ser o Estágio Supervisionado, a dicotomia entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, são alguns dentre vários aspectos que concorrem para o enfraquecido ou ausente movimento de valorização da Licenciatura na qual, a prática, figura como fundamental elemento a ser considerado.

Confirmando estas questões, Cavalcanti (2010b, p.96) destaca que um dos problemas evidenciados na formação inicial é que, em geral, “ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica (...) sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente”.

Souza (2010, p. 08) também atesta as problemáticas e incertezas em torno da prática na formação de professores de Geografia ao asseverar que “a ideia mais comum sobre esse assunto é que a prática de ensino tem se constituído como lugar essencialmente de realização do estágio supervisionado [...] sem que houvesse uma explicitação da noção de prática na formação docente”.

Considerando esse debate sobre o recorte da formação profissional docente, este estudo reafirma a necessária revisão das problemáticas e tensionamentos relacionados ao universo da prática que representam, por seu turno, potenciais empecilhos à consolidação de uma proposta de formação capaz de alcançar as finalidades da Geografia, na educação básica.

A prática, na abordagem aqui proposta, é dimensionada não apenas como uma componente curricular, mas, sobretudo, como objeto de reflexão e conhecimento no contexto de formação e trabalho docente em Geografia. Desse modo, a principal questão que se coloca para a tese é: como a PCC, a partir de sua inserção curricular, de suas proposições, de seus limites e possibilidades, se reflete na formação inicial e na constituição da(s) identidade(s) docente(s) em Geografia?

Para tal, o estudo se pautou na avaliação acerca de dois Cursos de Licenciatura em Geografia – o da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e o da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Marcados por contextos, tempos e origens distintos, são relevantes referências em escala regional e nacional para a formação de professores de Geografia, ofertando o total 140 vagas anuais para a Licenciatura em Geografia na modalidade presencial, segundo dados do Sistema de Regulação do Ensino Superior (2019)<sup>1</sup>.

Diante da temática em estudo e das duas realidades avaliadas, desdobram-se os objetivos geral e específicos. Como objetivo geral apresenta-se a avaliação da Prática como Componente Curricular, sua relação com o Estágio Supervisionado e seus reflexos no campo teórico e profissional ao longo da formação inicial docente em Geografia. Como objetivos específicos do trabalho pontuam-se: (i) compreender a institucionalização da Prática como Componente Curricular no âmbito das políticas curriculares de formação docente no Brasil; (ii) explicitar as contribuições da Prática como Componente Curricular na relação entre saberes, práticas e constituição da(s) identidade(s) docente(s) em Geografia; (iii) avaliar a Prática como Componente Curricular a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos avaliados e planos de ensino; (iv) analisar a prática, a partir de entrevistas e relatos sobre as trajetórias de formação e trabalho docente em Geografia.

Na expectativa de atingir tais objetivos, metodologicamente o trabalho percorreu um caminho fundamentado nas concepções da Pesquisa Qualitativa. Segundo GODOY (1995), a partir de questões amplas, que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode ser conduzido por diferentes caminhos.

---

<sup>1</sup> A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) é responsável pela formulação de políticas para a regulação e a supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao sistema federal de educação superior.

Com base nisso, o percurso trilhado pela pesquisa seguiu como principais etapas: a) leitura e avaliação de documentos (Projetos Pedagógicos e planos de ensino) no que tange às concepções, organização e proposição da Prática como Componente Curricular; b) entrevistas com docentes; c) relatos escritos com graduandos em fase de Estágio Supervisionado.

Participaram e colaboraram com a pesquisa 26 graduandos do último ano da licenciatura e dez professores formadores, total de sujeitos pertencentes aos dois Cursos avaliados. Com os professores formadores foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o objetivo de compreender, a partir do cenário institucional em que gestam seu trabalho, quais concepções apresentam em relação à PCC e sua importância para a Licenciatura em Geografia. Com os graduandos houve a aplicação de um roteiro composto por tópicos que orientaram a construção de relatos escritos sobre as experiências com a PCC ao longo de seus percursos formativos na Licenciatura.

Do ponto de vista estrutural, o trabalho foi organizado em cinco seções que, fundamentadas nos referenciais teóricos e metodológicos empregados, perspectivou a Prática como Componente Curricular na articulação e sistematização das discussões desveladas ao longo de todo o texto.

A primeira seção intitulada “A formação profissional docente no Brasil: políticas curriculares e a institucionalização da Prática como Componente Curricular” visa apresentar um panorama das políticas curriculares de formação docente no Brasil. Para isso, foi necessário reportar-se aos principais aspectos decorrentes do período compreendido entre promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a partir dos anos 2000. Nesse recorte temporal, buscou-se compreender a institucionalização da Prática como Componente Curricular, os debates em torno da centralidade da prática e suas principais implicações nos cursos de Licenciatura no país.

Ao considerar o campo “formação de professores” tornou-se necessário recorrer às pesquisas nesta área, às práticas de formação e ao próprio significado do papel do(a) professor(a) na sociedade. Desse modo as leituras empreendidas se deram a partir de importantes autores como García (1999), Pimenta (2002), Zeichner (2008), Nóvoa (2009), Gatti (2010; 2011); Diniz-Pereira (2014), entre outros.

Com relação às Políticas curriculares de formação docente e, sob esse recorte, o debate acerca da institucionalização da Prática como Componente Curricular, foram relevantes as contribuições de Diniz-Pereira (1999; 2011), Dias e Lopes (2003; 2009); Fernandes e Cunha

(2012). São discussões que, apesar de desvelarem perspectivas diferentes, se complementam ao trazer luz às legislações reguladoras das políticas curriculares de formação docente no Brasil.

A segunda seção designada “A Prática como Componente Curricular: dos saberes e práticas à identidade docente em Geografia”, tem a pretensão de explicitar as contribuições da PCC no movimento dos saberes e práticas à constituição da(s) identidade(s) docente(s) em Geografia. Para tal, pondera-se que discussões em torno dos saberes docentes e, mais notadamente, dos saberes docentes em Geografia, articulando o campo epistemológico e a didática da Geografia escolar, constituíram-se pressupostos basilares para esse debate. Por conseguinte, a prática nesta seção é dimensionada sob a perspectiva de *práxis*, determinante da dialética entre teoria e prática e entre saberes docentes e epistemologia do conhecimento geográfico.

Julga-se, nesse sentido, que a *práxis* docente em Geografia ao tempo em que representa a possibilidade de rompimento com o racionalismo técnico, representa a expectativa de instauração de uma racionalidade crítica, capaz de mobilizar a construção da identidade, dos saberes e fazeres docentes em Geografia.

Adentrando, especificamente, nos debates em torno da Geografia em suas dimensões acadêmica e escolar e sublinhando as contribuições da PCC na constituição dos saberes e identidade(s) docentes, algumas leituras merecem relevo - Tardif (1991;2002), Lestegás (2002); Tonini (2006); Cavalcanti (2010; 2012); Schulman (2014), Lopes e Pontusckha (2015).

A terceira seção nomeada “A Prática como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura em Geografia UFU e UFTM”, apresenta a PCC para além das políticas públicas, das bases epistemológicas e dos saberes que a constitui no âmbito da Geografia. Busca considerá-la a partir do contexto institucional dos Cursos de Licenciatura avaliados, analisando-a na articulação entre os textos curriculares, os Projetos Pedagógicos, suas proposições e reflexos no processo de formação docente em Geografia, notadamente.

Na perspectiva do contexto institucional mediante a dinâmica das políticas curriculares e seus desdobramentos no cenário educativo, à complexidade da construção de um Projeto Pedagógico, aos planos de ensino como “projetos de ensino-aprendizagem” e às variadas dimensões do desenvolvimento curricular, salientam-se as proficuas contribuições de Veiga (1995), Sacristán (2000), Perez-Gómez (2001), Vasconsellos (2002), dentre outros.

A quarta seção denominada “Percursos da Prática: trajetórias formativas e vivências na

constituição docente em Geografia” firma como objetivo apresentar o caminho metodológico trilhado, os sujeitos interlocutores da pesquisa, além de estabelecer a primeira parte da discussão dos resultados obtidos em relação aos professores formadores, suas percepções e experiências em relação à prática.

Em função da amplitude de elementos contemplados, envolvendo professores e graduandos, optou-se por “desdobrar” a quarta seção em duas, propondo-se uma quinta seção como continuidade das discussões iniciadas na quarta. Balizando a análise da Prática como Componente Curricular a partir das entrevistas com os professores formadores, ressalta-se a contribuição de Nóvoa (1999), Gatti (2010), Cavalcanti (2010), Gatti et.al (2019), Pimenta e Lima (2019), dentre outros.

A quinta seção “Percurso da Prática: trajetórias e vivências formativas dos graduandos, como extensão dos debates principiaados na quarta seção, tem como finalidade discorrer sobre a etapa da pesquisa envolvendo os graduandos dos Cursos avaliados a partir da análise do conteúdo depreendido de seus relatos escritos. Amparando as discussões e o caminho metodológico proposto em relação à etapa com os graduandos destacam-se Bardin (1977), Josso (2004), Bondía (2002), Tardif (2002), dentre outros.

A tônica dos debates propostos pelos autores ao longo de todas as seções concorre, de modo significativo, para legitimar os contornos da docência em Geografia considerando (i) a importância teórico-metodológica no campo da Geografia escolar; (ii) a necessidade da dimensão epistêmica e da clareza acerca dos fundamentos da Geografia; (iii) a convicção de que a Geografia é importante para a vida cotidiana contemplando as práticas espaciais; (iv) a Geografia escolar para além da mera aplicação de propostas; (v) o ensino de Geografia como detentor de um movimento próprio que, a partir da prática docente, como mediadora da Geografia, se contextualiza na escola.

A presença desses elementos, juntamente aos debates acenados pelos autores, pôde ser comprovada, ao serem ambas as realidades investigadas em suas particularidades, em suas lógicas e seus desafios, reafirmando a contingência de permanentes discussões e revisitações a essa temática, com vistas a reformulações e avanços no cenário da formação docente em Geografia no Brasil.

---

**A formação profissional docente no Brasil: políticas curriculares e a institucionalização da Prática como Componente Curricular**

Embora a formação de professores constitua um campo de discussões com contornos históricos, o crescente volume de pesquisas e o estabelecimento de políticas curriculares nos últimos tempos, confirmam suas variadas demandas na atualidade.

Inúmeros são os objetos de investigação no campo da formação inicial e construção da profissionalidade docente: as práticas de ensino e o estágio supervisionado; a constituição dos conhecimentos imprescindíveis aos futuros professores; a relação entre os saberes acadêmicos e aqueles consonantes à prática educativa cotidiana na Educação Básica, as políticas e a definição dos currículos de formação para as licenciaturas, dentre outras inúmeras possibilidades.

A formação de professores se fundamenta em aspectos legais que a regulamenta, como também institucionais, ou seja, aqueles criados dentro da instituição que, sob respaldos normativos, regem um curso de graduação como o seu Projeto Pedagógico.

Considerando a “formação docente” um campo de investigação e instauração de diretrizes e normativas, o objetivo desta seção é apresentar um panorama acerca das políticas voltadas à regulamentação da formação de professores no Brasil situando a gênese e a institucionalização da Prática como Componente Curricular (PCC). Neste contexto, torna-se necessário: (i) relacionar as políticas de formação docente à trajetória curricular que as conforma; (ii) destacar os diferentes modelos que orientam a formação de professores no Brasil e no mundo; (iii) apresentar os sentidos atribuídos à prática, suas demandas e tensionamentos, a partir dos diferentes modelos estabelecidos; (iv) reconhecer a prática docente pela perspectiva da *praxis*.

A relação entre currículo e formação docente é pressuposto básico para os processos de produção e reformulação de políticas direcionadas às licenciaturas e à educação básica. Desse modo, a dimensão do “currículo prescrito” ganha foco tendo em pauta a análise dos documentos curriculares que discorrem sobre a formação de professores no Brasil.

Segundo Sacristán (2000), o currículo prescrito é um conjunto de decisões normativas, produzidas nas diversas esferas administrativas de um país em que é estabelecida, previamente, a definição dos conteúdos (em especial na educação básica), controle de

sistemas, organização didática, dentre outros que, de maneira geral, visa orientar os processos educativos em diversos níveis de ensino. No âmbito das Licenciaturas, atestam-se as regulamentações advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN voltadas à formação de professores para a Educação Básica no Brasil.

Ao buscar a compreensão sobre o cenário das legislações que normatizam a formação de professores, adentra-se na dimensão política que perpassa a formação desses profissionais. Neste sentido, ressalta-se que a proposição de um currículo prescrito é um processo complexo, resultante de acordos sobre demandas apresentadas e negociadas pelos diversos sujeitos participantes de seu percurso de construção.

Para Abreu (2012), analisar as políticas de currículo para a formação de professores,

[...] implica em pensar nas demandas que geram sentidos para o currículo de formação de professores, nas lutas e nas articulações possíveis em torno dos sentidos gerados, como também nos processos de incorporação dos discursos que defendem as demandas desejadas. Cabe ressaltar que o estudo das demandas para as políticas de formação de professores não está dissociado do estudo das demandas da escola básica, uma vez que estão entrelaçadas e são interdependentes entre si. Isso é importante, pois mostra como as análises de diferentes contextos educacionais não devem ser vistas isoladamente e que todos podem produzir sentidos na produção de políticas de currículo (ABREU, 2012, p.04)

O entrelaçamento entre as políticas de formação docente e a educação básica, implica num duplo desafio tendo em vista a necessidade de consorciar formação profissional e contingências da realidade escolar no Brasil.

Por essas razões, torna-se importante apresentar os diferentes discursos e interesses em disputa, responsáveis pela instituição das reformas educacionais que, incitadas desde a década de 1990, culminaram na obrigatoriedade da “Prática como Componente Curricular” nos cursos de licenciatura e as repercussões dessa normativa na formação de professores.

### **1.1) A formação profissional docente: da Racionalidade técnica à Epistemologia da práxis**

Ao adentrar no âmbito das políticas de formação docente, considera-se válido iniciar a discussão doravante da formação profissional como campo de conhecimento e investigação. Isso implica, necessariamente, em discorrer sobre os modelos basilares que, sob diferentes concepções, sobretudo, no que tange às práticas de ensino, foram, ao longo do tempo, se

materializando no cenário curricular das licenciaturas. Neste sentido, o objetivo é situar a prática no plano das concepções e modelos curriculares que influenciaram as políticas destinadas à formação docente no país.

Segundo André (2010), a intensificação das pesquisas sobre formação docente, nos últimos tempos, incita a ideia de constituição e reconhecimento de um campo de estudos, em específico. Nas palavras da autora,

Pode-se dizer que a formação de professores constitui um campo autônomo de estudos? Com o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente, torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos (ANDRÉ, 2010, p.174).

Múltiplos são os contextos de formação a serem investigados e, nesse sentido, a busca pela compreensão sobre os processos situados entre o “se tornar/ser professor(a)” e o “saber ser professor(a)”, consubstanciados nos percursos de construção e desenvolvimento da aprendizagem profissional docente que permitem delimitar e estruturar um campo de estudo.

García (1999), em sua obra “Formação de Professores: para uma mudança educativa”, propõe uma sistematização do processo de formação de professores, configurando-o como um campo de estudos e pesquisas.

Em primeiro lugar, a formação de professores possui um **objecto de estudo singular**, que são [...] os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores. Este é um objecto de estudo específico da formação de professores, caracterizando-a de forma diferenciada face a outras áreas conceptuais da Didáctica. Em segundo lugar, a formação de professores possui diversas estratégias, **metodologias e modelos consolidados** para a análise dos processos de aprender a ensinar (GARCÍA, 1999, p.25, grifos do autor).

García (1999) explicita importantes elementos que desvelam e, por sua vez, legitimam a formação de professores como uma área de conhecimento e investigação, com objeto de estudo, metodologias e modelos consolidados.

Ao reconhecer a formação de professores como campo de investigação, destaca-se o currículo como importante dimensão a ser considerada e avaliada. A relação entre currículo e formação docente é constitutiva e essencial dos processos contemporâneos de produção e

reformulação de políticas direcionadas às licenciaturas e à educação básica. Desse modo, quais arranjos curriculares têm sido desenhados nos últimos tempos para e pelas licenciaturas?

Segundo Dias (2012), nos últimos tempos o tema “currículo” adquiriu centralidade nos discursos em torno da formação de professores, repercutindo-se em debates acerca “da organização curricular, das finalidades sociais do currículo, dos conceitos e eixos vinculados ao currículo, das diferentes modalidades curriculares” constantes nas experiências de diversas instituições formadoras (DIAS, 2012, p.8). Esses debates integram, por conseguinte, o discurso da formação docente no Brasil delineado especialmente a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e, posteriormente, a partir de anos 2000, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL,2001a) .

O currículo assume relevância ao se sobrepor à visão de simples estrutura de conteúdos, dispostos temporalmente, sendo, por sua vez, responsável por problematizar tanto fatores epistemológicos quanto sócio históricos, condicionantes de sua proposição, como também em relação aos projetos de futuro que comportam (SILVA, 2005).

Diante dos diversos debates que convergem para o plano das políticas curriculares de formação docente, Dourado (2015) aponta que historicamente essa formação é caracterizada por um cenário em que se entrecruzam: o lócus de formação; o que ensinar; o tempo de integralização curricular; a relação entre bacharelado e licenciatura; a dicotomia teoria e prática, entre outros aspectos. Este cenário denota que as orientações curriculares, determinantes em grande medida da formação profissional de professores, colocam em pauta inúmeras questões, dentre estas, a prática docente.

Reconhecer a dimensão prática da formação docente exige, segundo Dourado (2015, p29), o rompimento com propostas político-pedagógicas para a formação de professores que se pautem apenas no saber fazer, no municiamento prático. Por outro lado, o autor sinaliza como igualmente necessário, o rompimento com concepções que defendem a teoria como elemento fundante para a formação em detrimento das práticas pedagógicas, do estágio supervisionado e da relevância de ambos.

A ponderação entre teoria e prática é, por conseguinte, defendida pelo autor como possibilidade de contraposição a propostas de formação polarizadas e desarticuladas no âmbito das licenciaturas. Tal ponderação encontra respaldo na crítica ao modelo de Racionalidade técnica, sob o qual ainda se inscrevem vários cursos de formação docente.

Ghedin (2002) destaca que o modelo da Racionalidade técnica

defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos [...] O questionamento a este tipo de profissionalização é que quando se esgota o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe como lidar com a situação (GHEDIN, 2002, p.132).

Corroborando a perspectiva acima, Diniz-Pereira (2014, p.36) aponta que no modelo da Racionalidade técnica, “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”.

Tal modelo concorre para uma concepção de prática na qual os professores devem “aplicar” tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos, muito incentivada por organismos internacionais como o Banco Mundial, um dos principais promotores de reformas conservadoras em programas de formação de professores, sobretudo, nos países em desenvolvimento.

Como sinalizado por Ghedin (2002), este modelo é questionado, sobretudo ao ter em vista que, apenas o arcabouço teórico é insuficiente perante as dinâmicas e indeterminações advindas das situações que perpassam a prática docente.

As indagações em relação à Racionalidade técnica no campo da formação docente fizeram surgir propostas avessas, convergindo para a construção de discursos em torno da concepção dos professores como profissionais “reflexivos”. Conforme Pimenta (2002), os pressupostos e características do conceito de “professor reflexivo”, como também de “professor pesquisador”, surgem a partir de 1990 fortalecendo o movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores se disseminando para diferentes países.

Destaca-se na formulação desse conceito, Donald Schon. Como professor nos Estados Unidos, Schon realizou ações no campo das reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Com base na observação da prática e, inspirado especialmente nas ideias de John Dewey, propôs que a formação não mais se pautasse na estrutura de um currículo normativo em que primeiramente se considerasse a ciência para depois, a aplicação dos conhecimentos técnico-profissionais pelos alunos.

Consustanciando-se nas ideias de Schon, Pimenta (2002, p.19) aponta que o profissional formado nos moldes da Racionalidade técnica “não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer

ainda não estão formuladas”.

A valorização da prática na formação docente se inscreve, dessa forma, nas singularidades advindas das experiências vividas e, sobretudo, na possibilidade de articulá-las ao campo teórico que lhes respalda. Com base na experiência e na reflexão sobre a experiência, Schon formula uma proposta na qual “a prática profissional seria valorizada como etapa de construção de conhecimento, a partir da reflexão, análise e problematização desta” (PIMENTA, 2002, p; 19).

Essa concepção culminou num movimento denominado por Schon de “reflexão sobre a reflexão na ação”, gerando as bases para a concepção do “professor como pesquisador de sua prática”. Sobre esse movimento, Pimenta (2002) assevera:

Encontramos em Schon uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tornar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio (PIMENTA, 2002, p.20).

O reconhecimento da prática como proposta de reflexão consonante com as possíveis situações a serem vivenciadas no contexto da ação profissional é um importante ponto da teoria de Schon destacado por Pimenta (2002), contudo, não suficiente para inviabilizar as críticas centradas no risco de um “praticismo” e, conseqüentemente, de uma desprofissionalização dos professores. Segundo essas críticas, a prática reduzida a um “praticismo” conduziria a uma reflexão focada na prática profissional individual, desconsiderando aspectos mais amplos.

Kenneth Zeichner (2008) discute os usos do conceito de “reflexão” a partir da análise de sua experiência como formador de educadores em programas dos Estados Unidos e de outros países que visitou. O autor pondera o movimento em defesa do conceito de reflexão alegando que o mesmo gera, por sua vez, confusões e interpretações equivocadas.

Ironicamente, apesar da rejeição explícita de Schön, em seu livro *O profissional reflexivo*, a essa racionalidade técnica, a “teoria” é ainda vista, por aqueles que seguem esse modelo, como existindo apenas nas universidades e a prática, nas escolas. O problema é colocado como uma

mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática de sala de aula (ZEICHNER, 2008, p.542, grifo do autor).

A concepção aplicacionista, segundo o autor, se mantém velada nos diversos empregos do conceito de “professor reflexivo”, subjugando a escola em relação à produção do conhecimento acadêmico. Para uma formação docente de fato “reflexiva”, o desenvolvimento profissional deve estar conectado a lutas mais amplas por justiça social com vistas à “diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo” (ZEICHNER, 2008, p.545).

Denota-se a preocupação do autor em incorporar, no escopo do conceito de professor reflexivo, as dimensões social e política como partes fundamentais da formação e ação dos professores mediante os dilemas e desafios que perpassam a sociedade contemporânea.

Na mesma linha que Zeichner (2008), Ghedin (2002), ressalta que todo processo de reflexão deve estar sempre historicamente situado em circunstâncias concretas ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico. O autor propõe um movimento

da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica, entendendo-a como modelo explicativo e compreensivo do trabalho do professor como profissional que dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico. O modelo crítico, como alternativa de mudança, propõe um processo de oposição e resistência a uma missão inscrita na definição institucional do papel docente, que se insere num contexto social a ser transformado (GHEDIN, 2002, p. 130).

Para o supracitado autor, o modelo de formação não encerra um problema “exclusivamente prático”, mas, sobretudo, uma questão eminentemente epistemológica, tendo em vista a contingência de subsidiar o profissional com respostas atinentes aos desafios contemporâneos. Nesta lógica, o autor apresenta o conceito de *práxis* como fundamento para a formação de professores, contexto em que urge a mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da *práxis*, vendo nesta “um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a *práxis* é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (GHEDIN, 2002, p.133).

A passagem da Epistemologia da prática para a Epistemologia da *práxis* pressupõe a emergência da reflexão sobre o exercício docente consubstanciada na articulação entre os processos educativos e as dimensões política, social, econômica, histórica e cultural, permitindo aos professores a capacidade de produzir conhecimento e não simplesmente

executar ações desprovidas de sentidos mais amplos.

Ambos os modelos, o de racionalidade prática e o de racionalidade crítica, resguardadas as suas especificidades e divergências, além de oporem-se à formação centrada na Racionalidade técnica, consideram a relação entre teoria e prática convergindo para a pesquisa, base para a formação dos professores como sujeitos ativos, criativos, autônomos e reflexivos sobre sua formação e prática profissional (SILVA, 2013).

Fernandes e Cunha (2013) ressaltam que historicamente a relação entre teoria e prática se constitui num problema ainda não resolvido na tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. Segundo as autoras:

A teoria, vista na ótica da racionalidade técnica, traz como representação a ideia de que ela se comprovará na prática. Coloca-se em suspeição a perspectiva de que a teoria pode anteceder à prática. Assumem-se as soluções trazidas pela teoria em movimentos de padrões universais, descontextualizados com modelos que reduzem a complexidade do mundo, da vida e do trabalho. Essa visão polarizada da teoria e da prática não dá conta dessa complexidade e da compreensão da instância epistêmica em que se produzem as teorias, que são recortes de realidade desse mundo. Realidade experimentada em uma relação intermutável de tempo e de espaço e produzida nas condições e possibilidades dos processos histórico-culturais de cada tempo e de cada espaço, ou melhor, dizendo de cada espaço-tempo. **Nesse sentido, há urgência de uma postura tencionada entre elas, entendendo que a teoria, dialeticamente, está imbricada com a prática** (FERNANDES; CUNHA, 2013, p.54, grifos nossos).

A formação docente se constitui na unidade teoria-prática que se desdobra, por conseguinte, na intrínseca relação entre campo profissional e campo teórico. Permeando a dialética relação entre teoria e prática resguarda-se, igualmente, a necessária dialética entre educação e ação política como princípio para os processos formativos previstos pelas licenciaturas.

Neste cenário, ressaltam-se as notáveis contribuições de Paulo Freire na problematização dos saberes necessários a uma prática educativa transformadora que passa, fundamentalmente, pela dialética entre teoria e prática. Para Freire (1996, p.08), a questão da formação docente deve ser analisada, concomitantemente, com a reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do “ser” dos educandos. Nesta perspectiva, o autor sublinha a natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana.

Freire (1987) reforça o conceito de *práxis* como reflexão e ação dos homens sobre o

mundo para transformá-lo e, por este motivo, assinala:

é preciso que fique claro que [...] estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação” (FREIRE, 2005, p. 125).

Neste sentido, a prática docente exige que os professores tenham clareza acerca das múltiplas dimensões que a perpassam e lhe dão concretude, condição a assegurar-lhes autonomia perante a realidade complexa que, eivada pela *práxis*, engendra os processos de ensinar e aprender.

Retomando e sintetizando as discussões acerca dos principais modelos que referenciam a formação docente, Diniz-Pereira (2014) aponta o modelo da “Racionalidade técnica”, calcado na concepção da prática como lócus de aplicação de conhecimentos e o professor como mero técnico responsável pela resolução de problemas; o modelo da “Racionalidade prática” que concebe os professores como responsáveis por pautarem suas ações e fazeres nas experiências e práticas cotidianas e, por último, o modelo da “Racionalidade crítica”, que compreende a educação como atividade histórica e social buscando vincular a pesquisa ao ensino e ao currículo.

Diante dos entraves político-discursivos que permeiam e significam de modos distintos a profissão docente, Lopes e Borges (2015) consideram praticamente impossível estabelecer um ordenamento linear no âmbito das disputas em jogo, bem como a superação de algumas perspectivas e abordagens por outras. Em contrapartida, as autoras advogam a necessidade de encontrar pontos de aproximação e, neste sentido, propõem como possibilidade a busca por uma formação docente

mais aberta ao diálogo entre diferentes registros disciplinares, menos focada no ensino-aprendizagem, mais focada na criação de condições para que alunos e alunas possam ter uma oportunidade de estudar e produzir sentidos para o mundo que os circunda, uma universidade mais disposta a ampliar os espaços de debate entre concepções divergentes, mais aberta ao contraditório, mais voltada à pesquisa e à reflexão teórica [...] em vez de tantos esforços reservados para controlar e estabilizar a formação profissional docente em um único modelo, podemos ousar admitir os embates políticos entre as diferentes tentativas de estabilização. Não no sentido gramsciano de tratá-las como uma guerra de posições fixas. Mas no sentido de ousar conceber que, embora trabalhem como posições fixas, essa fixidez se desmancha no ar em função das inúmeras articulações realizadas. Tendências críticas articuladas a tendências instrumentais; enfoques multiculturais

articulados a demandas profissionais; demandas profissionais que se vinculam a interesses institucionais e pessoais específicos e por aí vai (LOPES; BORGES, 2015, p.503).

Diante da pluralidade de sentidos que perpassam e tencionam a formação docente, e a própria concepção sobre ser professor(a), a conciliação entre as diversas perspectivas urge como coerente, sobretudo, ao ter em vista a complexidade do mundo contemporâneo que exige, cada vez mais, a superação de posicionamentos fixos, a abertura ao diálogo e o crescente reconhecimento da dimensão social da prática docente.

Neste cenário, entrecruzado por diferentes perspectivas e concepções, a prática é desvelada como objeto premente de amplas problematizações, dentre estas, as relacionadas aos discursos que compõem as orientações reguladoras das políticas curriculares de formação de professores no Brasil, conforme se apresenta a seguir.

## **1.2) A institucionalização da prática no contexto das políticas curriculares de formação docente no Brasil**

Tornando-se elemento fundamental nas análises dos textos oficiais, constituintes das políticas de formação docente, a prática tem sido apontada como uma das mais importantes competências no campo da profissionalização de professores. Com as reformas neoliberais, intensificadas a partir dos anos de 1990, a formação de professores afirma-se como um dos pontos chave para a resolução dos inúmeros problemas verificados na educação em todos os níveis, mas, sobretudo, na educação básica.

Desse modo, considera-se pertinente propor uma breve discussão sobre o currículo para, posteriormente, avançar rumo à contextualização das políticas curriculares de formação docente no Brasil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDBN nº 9.394/1996 e, nos anos 2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCN (BRASIL, 2001a).

Assumindo centralidade no estabelecimento das reformas endereçadas à formação docente no país, cabe destacar que o currículo não se restringe a uma simples enumeração de conceitos, conteúdos e diretrizes a serem seguidas. À palavra currículo,

associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.17).

Trata-se, pois, de uma construção histórica e cultural que sofre, ao longo do tempo, transformações em suas definições guiadas por questões sociológicas, políticas e epistemológicas do conhecimento.

Em referência às diversas concepções que se associam à noção de currículo – conteúdos, experiências de aprendizagem, plano, objetivos educacionais, texto e avaliação -, Moreira (2001, p.04), admite a relevância e a necessária articulação entre estes diferentes aspectos e suas conseqüentes concepções, considerando, todavia, o conhecimento como a matéria prima do currículo.

No que respeita aos sentidos políticos e epistemológicos, Lopes e Macedo (2011) realçam o currículo como uma política cultural pública, tendo em vista sua produção a partir do embate entre diferentes sujeitos e concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Dias e Lopes (2009) afirmam que a tensão presente na produção das políticas curriculares, decorre do processo dinâmico e complexo de disputas discursivas entre diferentes sujeitos histórico-culturais que buscam legitimar e produzir sentidos para o currículo e estabelecendo consensos sobre um projeto que tende a tornar-se hegemônico.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL,1996), constituiu-se num importante marco legal para a produção de políticas que visavam à redemocratização do país, apontando inovações no âmbito da formação profissional docente. Destinando o título VI especificamente para tratar “Dos profissionais da Educação”, a LDB destaca como prioritário para a formação de professores: a relação entre teorias e práticas (Artigo 61); a formação mínima em nível superior, através dos cursos de licenciatura (Artigo 62); a formação pedagógica para graduados não licenciados (Artigo 63); a obrigatoriedade da prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (Artigo 65).

O Artigo 62, em especial, coloca em relevo a criação de um “novo ambiente institucional, o instituto superior de educação, além de prever que a formação de professores para todas as etapas da educação básica se realize, prioritariamente, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL,1996).

Salienta-se a especificidade do Artigo 65, que versa sobre a obrigatoriedade da prática de ensino com a carga horária mínima de trezentas horas. Foi a partir deste Artigo, direcionado particularmente às práticas de ensino, que se iniciou o delineamento e definição da proposta de Prática como Componente Curricular (PCC), ultrapassando os estágios supervisionados, já previstos em legislações anteriores.

Visando sintonizar a formação de professores com as propostas previstas pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB, foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação/CNE, a partir dos anos 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil.

A elaboração de tais diretrizes se vinculou ao interesse de superar importantes desafios na realidade dos cursos de licenciatura no país, dentre os quais, as diversas “dicotomias” entre disciplinas de conteúdos específicos e disciplinas pedagógicas; bacharelado e licenciatura; formação acadêmica e cenário escolar, visando um cenário específico para os cursos de formação de professores, em distinção dos cursos de bacharelado.

Pontuschka et.al.(2007, p.90), destacam que no Brasil, o sistema de formação de professores remonta à década de 1930, período de intensa expansão da escolaridade em todos os níveis. Assentando-se num modelo clássico, a formação era caracterizada por uma organização curricular que previa dois conjuntos de estudos, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-(psico)pedagógicas. Tal formato ficou conhecido como “modelo 3+1”, correspondendo a três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica (licenciatura) acrescida pelo Estágio Supervisionado.

A persistência deste modelo nos cursos de formação de professores do Brasil motivou o estabelecimento das DCN com vistas a um cenário mais favorável à conquista da identidade e integralidade da licenciatura em relação ao bacharelado.

Nesse contexto, Fernandes e Cunha (2013) apontam que as DCN apresentaram aos currículos da licenciatura a necessidade de problematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes da experiência e dos processos de iniciação científica como também, a inserção no campo profissional desde o início da formação, incluindo o Estágio Curricular Supervisionado a partir da metade do curso.

O Parecer CNE/CP 09/2001, que fundamenta as DCN, propôs a normatização e fixação de parâmetros a serem seguidos visando à construção da matriz curricular que balizou as licenciaturas do país, a partir de 2006. De acordo com o referido Parecer, os cursos de formação de professores são eivados por uma concepção que prima pela polarização entre um viés aplicacionista das teorias e uma visão ativista da prática. Neste sentido, os cursos são ministrados sob a perspectiva de teorias prescritivas e analíticas, resguardando para os estágios o momento de acionar esses conhecimentos na prática. Especificamente com relação à prática nas licenciaturas, o referido Parecer destaca:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la 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 (BRASIL, 2001a, p.22, grifo nosso).

Reconhecendo a prática como uma dimensão do conhecimento, propõe-se uma nova concepção visando combater a dicotomia teoria e prática, um dos principais desafios a serem enfrentados na formação de professores. A ampliação do conceito de prática permite a distinção em relação ao estágio, ganhando espaço próprio como componente curricular e, sobretudo, a constituição de um importante eixo de integração entre a dimensão teórica do curso e a atividade profissional a ser desenvolvida no estágio.

Reforçando o sentido de distinção, o Parecer CNE/CP 09/2001 ainda ressalta que “a ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001a, p.23). Esta assertiva, tratada no âmbito do Parecer CNE/CP 09/2001, fortalece a importância das práticas de ensino, dos estágios supervisionados e, sobretudo, da relação orgânica entre estas etapas, fundamental para a formação inicial docente.

O Parecer 28/2001 sinaliza o uso do termo “Prática como Componente Curricular” em substituição ao termo “prática de ensino” de forma restrita, conforme exposto abaixo:

A prática como componente curricular [...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. **Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico**, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, 2001c, p.09, grifos nossos).

A ideia de prática como “componente curricular” desvela uma proposta que fomenta o exercício docente ao percorrer da formação inicial em articulação intrínseca com a etapa do estágio supervisionado, consorciando formação teórica e profissional.

A relação entre PCC e Estágio Supervisionado, conforme destaca o Parecer CNE 09/2001, concorre para um projeto integrado de formação de professores, ou seja, prevê o envolvimento de todas as etapas do Curso e sob estas, todas as disciplinas e seus respectivos docentes perante os objetivos de formação da licenciatura.

Conforme Diniz-Pereira (2011, p.204), a ideia da prática como componente curricular adquire relevo, pois ao incitar o envolvimento com a realidade prática se originam problemas e questões que devem se tornar alvo de discussão no âmbito das disciplinas teóricas, além de os blocos de formação não se apresentarem mais separados e sim, acoplados. A PCC representa, desse modo, um espaço de problematização, no qual a teoria pode se tornar a expressão da prática, mobilizando reflexões a partir da articulação entre as contribuições teóricas e as atividades profissionais.

O Parecer 21/2001, além de apontar a intrínseca relação entre Estágio Supervisionado e prática de ensino, também realça a distinção entre ambos:

Por outro lado, é preciso considerar outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001b, p.10-11).

Ao tempo em que sublinhadas as distinções entre prática e estágio supervisionado, observa-se a confluência entre ambas diante dos propósitos previstos pelas DCN no que tange a instauração de um currículo integrado para as licenciaturas, capaz de articular teoria e prática ao longo da formação. Nesse sentido, couberam às instituições formadoras definir e explicitar a forma de abordagem desses componentes nos projetos pedagógicos de seus cursos.

A expressão “Prática como Componente Curricular” é assinalada de forma mais evidente na Resolução CNE/CP 2/2002 na qual se determina, no escopo das 2800 horas mínimas previstas para a integralização da licenciatura, o quantitativo de 400 horas destinadas à PCC, a serem vivenciadas ao longo do Curso. A ampliação da PCC para 400 horas a ser contemplada pelos Projetos Pedagógicos assegura, pois, um tempo e um espaço a ela reservados como eixo estruturante da formação docente.

Considerando a dimensão prática da formação docente, o Parecer CNE/CES 15/2005 reforça os esclarecimentos acerca da PCC:

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 adquiridas 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 (BRASIL, 2005, p.03).

Além de explicitar o significado da PCC, o supracitado Parecer também apresenta as possibilidades de desenvolvimento destas atividades na estrutura curricular dos cursos. As reformas propostas suscitaram dúvidas no âmbito das instituições, principalmente no tocante à tentativa de promover a adequação dos seus currículos às novas orientações. Como projetar um curso de licenciatura considerando a prática como componente curricular? Como gerar um movimento no sentido de propiciar aos futuros professores experiências a partir da realidade docente desde o início do processo de sua formação?

Para o cumprimento da PCC, os cursos de licenciatura do país tiveram, dentro dos parâmetros estabelecidos, a autonomia para definir as modificações a serem implementadas em seus Projetos Pedagógicos e, assim, diversos arranjos foram feitos. Enquanto em alguns cursos a prática foi proposta para ser desenvolvida e articulada no interior das diferentes disciplinas em todos os semestres do curso, abrangendo a formação pedagógica e a específica, em outros cursos o cumprimento legal da PCC se desenvolve no âmbito de um núcleo que se pretende integrador e teórico-prático da formação pedagógica ao longo do curso.

Sobre a incorporação da PCC no processo de reestruturação curricular das licenciaturas, Lima Neto (2018, p.40) aponta que várias expressões concorreram para fazer referência à Prática como Componente Curricular – “prática curricular”, “prática pedagógica”, “prática docente”, “prática de ensino”, abordando diferentes vertentes teórico-metodológicas e apresentando concepções de prática que se distanciam da proposta da PCC.

A pluralidade de interpretações acerca da PCC, além de conduzir ao distanciamento da proposta esboçada pelas DCN, mantém o estabelecimento de práticas sob bases conservadoras favorecendo a improvisação no preparo dos profissionais da educação (DINIZ-PEREIRA, 2011). Todavia, vale destacar alguns esforços travados no âmbito dos Fóruns de Licenciatura, que representam um espaço para construção de alternativas com vistas à formação inicial de professores.

Segundo Marques e Diniz-Pereira (2002, p.180) “algumas instituições de ensino

superior instalaram, no início da década de 1990, fóruns permanentes de discussão e alguns também de deliberação a respeito da problemática das licenciaturas”. Os autores também afirmam que, além dos debates sobre a reformulação curricular das licenciaturas e a busca pela superação do tradicional esquema “3+1”, algumas críticas se deram no sentido de relativizar a relevância e confiança depositadas nas reformas curriculares como única maneira de solucionar as problemáticas da licenciatura.

No ano de 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou a Resolução CNE/CP 02/2015 redefinindo, naquele contexto, as atuais DCN. Apresentando novos elementos em relação às Resoluções 01 e 02/2002, uma das principais medidas verificadas foi a ampliação da carga horária mínima das licenciaturas (de 2.800h para 3.200h) e do prazo mínimo de integralização de três para quatro anos letivos. Essa condição encerrou o processo desenvolvido por alguns cursos de ofertar a Licenciatura em três anos e possibilitar a complementação para o Bacharelado, sinalizando o processo de “3 + 1 invertido”. Os Cursos de Licenciatura tiveram que se adequar a esta Resolução no prazo de três anos, conforme previsto pelo Parecer CNE/CP 10/2017.

Apesar dos novos aspectos propostos pela Resolução CNE/CP 02/2015, as questões relacionadas à PCC não foram alteradas, pois neste documento a prática é reafirmada pela necessidade da relação teoria-prática como princípio a estruturar o currículo de formação de professores e, por conseguinte, como espaço de reflexão no âmbito dos conhecimentos e dilemas que permearão a prática profissional dos professores em formação.

Mais recentemente, refletindo um célere movimento de mudanças no cenário das políticas de formação docente no Brasil, o CNE promulga a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que revoga a Resolução CNE/CP nº 02/2015, definindo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, simultaneamente à instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A Resolução CNE/CP 02/2019 mantém as 400 horas de Prática como Componente Curricular, todavia, fortemente atrelada à ênfase nas competências e habilidades docentes e discentes previstas pela BNCC - Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica -, numa dimensão experimental/instrumental da formação docente. Essa perspectiva tem se constituído alvo de inúmeras críticas por estudiosos da área, representados, especialmente, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ao denunciar um caráter neotecnista que se implementa para orientar a formação de professores no país.

Dias e Lopes (2009) asseveram que, embora a prática assuma centralidade no âmbito das políticas de formação de docente no Brasil, recebe a influencia de diferentes concepções teórico-metodológicas tais como, a formação de profissionais “prático-reflexivos”, a simetria invertida, as competências profissionais e a pesquisa, como diretrizes para a reformulação dos Cursos de Licenciatura no país.

Diante dessas considerações, torna-se salutar não somente compreender, mas, sobretudo, problematizar a Prática como Componente Curricular, situando-a no plano de suas inúmeras intencionalidades, determinações e implicações a partir dos documentos curriculares, reguladores da profissionalidade docente na atualidade.

### **1.3) A Prática como Componente Curricular na formação inicial docente: entre discursos, políticas, teorias e práticas**

Considerando os debates travados em torno da hegemonia da prática no desenho das políticas curriculares em vigor, Dias (2012) afirma que “não existe uma única proposição que consolide as demandas que os diferentes grupos defendem em torno das políticas para a formação de professores no Brasil”. Denotam-se as tensões presentes no plano destas políticas, em que a PCC eleva-se como complexo objeto de compreensão em relação às suas definições, intencionalidades, limites e possibilidades.

Lima Neto (2018) salienta que a compreensão sobre a gênese e a concepção da PCC, no âmbito dos instrumentos reguladores da formação docente no Brasil, pressupõe os discursos produzidos pela esfera da comunidade epistêmica de formação de professores desde 1990 que, calcados na crítica ao modelo de formação “3+1”, argumentam em defesa da reforma dos cursos de licenciatura.

A atuação da comunidade epistêmica é realçada nos estudos desenvolvidos por Dias (2009). Segundo a autora, as comunidades epistêmicas se constituem numa rede de sujeitos e grupos sociais que lideram, a partir de distintos contextos de produção de políticas, a formação e disseminação de discursos curriculares que são incorporados pelos textos de definição política do currículo para a formação de professores (DIAS, 2009, p.13). Não menosprezando as políticas institucionais do Estado e a influência dos Organismos internacionais na configuração dos textos curriculares, Dias (2009) chama a atenção para a atuação de sujeitos e entidades<sup>2</sup> que representam a comunidade epistêmica de formação de

---

<sup>2</sup> Para se referir à comunidade epistêmica de formação de professores no Brasil, Dias (2009) se detém aos textos difundidos e defendidos em encontros e reuniões nacionais promovidas pela ANFOPE, ANPEd e ENDIPE no período de 1996 a 2006.

professores no Brasil. Conforme a autora, essa comunidade deve ser reconhecida nos processos de articulação de diferentes demandas e discursos que se reverberaram nos rumos da política de formação docente no Brasil, bem como na defesa da prática que culminou no seu estabelecimento como componente curricular das licenciaturas.

No cenário, acima desenhado, o significante “prática” sofre flutuações de sentido ao ser incorporado de modos distintos nos textos curriculares sob os quais é apontado

como espaço e contato com o real; formação do professor pesquisador/reflexivo; formação do profissional crítico; especificidade e valorização de um saber profissional; conexão com os saberes dos alunos; relação entre teoria e prática, concretização do currículo integrado e locus da luta política contra a exploração do trabalhador. Não havendo desse modo, dada as flutuações de sentido, antagonismos nas duas Diretrizes em relação ao significante prática. Isso faz a prática como demanda destituir-se de suas particularidades, apresentadas nos diferentes sentidos que assume para encarnar uma universalidade. Assim, destituída de um conteúdo singular, torna-se um significante vazio para o qual todos se reportam como princípio curricular central para a formação de professores (DIAS, 2009, p.205- 06).

Congregando uma pluralidade de concepções e perspectivas, a prática como princípio curricular é questionada pela autora, pois, ao passo em que aparentemente amplia, acaba por limitar os horizontes da formação de professores no Brasil. Uma das críticas ressalta que a prática, no conjunto das políticas curriculares, teve como principal objetivo atrelar a formação de professores às exigências do contexto econômico, social e político, resguardando a lógica da formação por “competências” como base das reformas em curso.

Pontuschka, et.al. (2007, p.94), asseveram que nas DCN, o conceito de competência constitui um dos princípios norteadores da profissionalização docente no Brasil de modo que o profissional, além dos conhecimentos sobre seu trabalho, possa também ter condições de mobilizá-los, transformando-os em ação.

As críticas à ênfase na noção de competências se amparam na tendência à ressignificação de perspectivas curriculares instrumentais e tecnicistas que remontam ao início da década de 1970, contexto em que a formação de professores se pautava no desenvolvimento de métodos de ensino e na determinação de finalidades educativas, consonantes ao modelo produtivo dominante naquele período.

No mesmo sentido, Dias e Lopes asseveram que o conceito de competências não é novo, pois

nos documentos das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990 é feita uma recontextualização do conceito de competências desses programas americanos e brasileiros para formação de professores, sendo por intermédio desse conceito recontextualizado que se articula a estreita relação entre educação e mercado (DIAS; LOPES, 2003, p.1157).

Tal perspectiva tenderia, nesta acepção, a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica, valorizando o conhecimento sobre a prática consonante à lógica da educação subordinada ao mercado.

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores, documento elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto (1999), o conceito de competência é definido como:

a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoiase, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas (BRASIL, 1999, p. 61).

Definido o conceito de “competências”, as críticas se dão especialmente no sentido de desvelar a realidade posta pela sociedade capitalista na qual as dimensões intelectual e política dos professores são desconsideradas no decorrer dos processos formativos.

Para Campos (2002, p.218) a noção de competências, como nuclear na formação de professores no Brasil, integra um processo de validação desta noção em nível internacional, que, contando com forte mediação do Estado, questiona a concepção de uma formação docente considerada excessivamente acadêmica. A noção de “competências”, neste sentido, concorre para reafirmar o viés economicista e produtivista, que fundamenta as proposições governamentais no país.

As problematizações em torno da noção de competências encerram, por sua vez, a contingência em tencionar a organização curricular, especialmente no que tange à prática docente e suas intencionalidades, tendo em vista a necessidade de rupturas com a perspectiva da Racionalidade técnica, conforme sinalizado na subseção anterior.

Dias-da-Silva (2005, p.392) ressalta que a supervalorização do cotidiano das escolas, dos saberes dos professores e suas práticas é uma condição que negligencia o conhecimento educacional sob o qual devem infundir conhecimentos mais amplos sobre a realidade escolar

e social.

No mesmo sentido, Dias e Lopes (2009) realçam que a representação da prática nos arranjos normativos e curriculares

contribui para desmobilizar politicamente a teoria, uma vez que a localiza como fora da ação política, na medida em que a política é fortemente vinculada à atuação prática. Por essa representação, são reforçadas as dicotomias entre teoria e prática e entre teoria e política, sendo, dessa forma, desmobilizadora de propostas curriculares que vejam o investimento na formação teórica como também de grande importância para a formação de professores (DIAS; LOPES, 2009, p.95).

Para as autoras, as intenções da prática, conforme esboçado pelas DCN, na medida em que enfatizam as reflexões sobre as vivências concernentes à ação docente não se articulam à esfera política, ressignificando o caráter instrumental dos processos educativos e, por conseguinte, negligenciando a dimensão teórica na formação de professores.

Em contrapartida, Fernandes e Cunha (2013, p.54) apontam que a condição criticável em relação às DCN, no contexto, referenciando-se às Resoluções 01 e 02/2002, não pode ser motivo de uma suspeição generalizada em que não sejam reconhecidos alguns avanços trazidos por estas normativas.

Nessa perspectiva, as autoras ressaltam aspectos procedentes, a exemplo da PCC e de suas possibilidades em fortalecer a dialética entre teoria e prática. Elevar a teoria em detrimento da prática, condenando esta última ao risco de um esvaziamento da formação docente, pode conduzir a um mero acúmulo de informações, destituído de uma sistematização que subsidie as evidências obtidas através de uma prática que, refletida, seja permanentemente recriada. Deste modo,

Essa relação – dialetizada nas contradições e imprevisibilidades que a realidade complexa, mutante e ambivalente possibilita – faz com que “na prática a teoria seja outra”, **exigindo que se mude a teoria para se transformar em prática. O desafio é tomá-las como totalidade, como faces indissociáveis do ato de conhecer** (FERNANDES; CUNHA, 2013, p.54, grifos nossos).

A contingência de tomar teoria e prática como totalidade, representa um significativo avanço no campo dos debates em torno dessa relação, tendo em vista a disputa contraproducente que mantém a polarização entre os que defendem a teoria e os que defendem a prática, num jogo de posições fixas que limitam importantes avanços nos processos de formação docente.

Nessa perspectiva, as autoras também acenam para a epistemologia da prática capaz de promover a reflexão como processo dialético e contextualizado nas condições objetivas do mundo, da vida e do trabalho corroborando, por conseguinte, com a ideia de reflexão concatenada a objetivos maiores, como a luta pela justiça social, conforme proposto por Zeichner (2008).

Fernandes e Cunha (2013, p.59) reiteram que a epistemologia da prática, tomada como um praticismo inconsequente é um, dentre vários outros argumentos, que não têm servido para anular a importância de teorias que tomam a epistemologia da prática como eixo articulador da formação. Neste sentido, as autoras ressaltam um debate acerca da “teoria”, uma vez que, o advento da prática nas propostas curriculares não neutraliza os questionamentos sobre a intensa teorização que tornava a profissionalização docente deficitária de seu outro lado complementar e dialético, ou seja, a prática, numa perspectiva de *práxis*.

Weber (2002) adverte que equivaler a prática de ensino, tradicionalmente concebida como espaço para aplicação da teoria, à Prática como Componente Curricular, conduz a uma leitura reducionista do processo. É preciso considerar que demais atividades, relevantes à formação profissional, a exemplo de debates sobre a profissionalização e os dilemas da docência na educação básica, são constituintes dos momentos da “prática” nos cursos de licenciatura.

Gatti et.al.(2011, p.91), sublinha que o predomínio de uma formação acadêmica mais abstrata, apesar de necessária, é insuficiente para uma formação integral dos professores. A autora observa uma espécie de dissonância entre o proposto legalmente e o realizado, pois os cursos de licenciatura ainda prescindem de espaços específicos para o tratamento concreto das práticas docentes fomentando, por conseguinte, a associação entre experiência e teoria. A sólida formação inicial consubstanciada no reconhecimento do trabalho docente é outro aspecto asseverado pelas autoras, pois não há consistência em uma profissionalização destituída de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.

Fernandes e Cunha (2013, p.61) asseveram que a formação inicial pautada na profissionalização docente, deve primar por um currículo condizente a uma efetiva prática como componente curricular, o que exige profunda reflexão e disposição acadêmica extrapolando inserções pontuais na prática, durante o percurso curricular.

Ao apontar a Prática como Componente Curricular o desafio se instaura na busca por

torná-la um objeto de conhecimento incorrendo, fundamentalmente, na necessidade de conjugar a reestruturação curricular com a alteração das práticas de formação docente, num viés de *práxis* comprometida politicamente (GHEDIN, 2002).

Em suma, a defesa é para uma formação de professores baseada na *práxis* transformadora da realidade, capaz de superar os modelos calcados na Racionalidade técnica na qual a dialética se estabeleça, efetivamente, como diretriz a orientar os processos de profissionalização e prática docente na contemporaneidade.

Dando sequência a esse debate, a próxima seção visa situar a prática na perspectiva dos fundamentos da epistemologia da *práxis*, consorciados à ação docente em Geografia.

## II

---

### **A Prática como Componente Curricular: dos saberes e práticas à identidade docente em Geografia**

Nas pesquisas sobre formação de professores, a prática e os saberes docentes têm adquirido relevância, sobretudo, no movimento de oposição às abordagens que visam dissociar formação e prática cotidiana.

Nunes (2001, p.29), afirma que a partir da década de 1990 surgem no Brasil novos enfoques com o intuito de “compreender a prática e saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido”. A prática pedagógica e os saberes docentes passam a ser reconhecidos por sua complexidade e, neste contexto, o papel dos professores é resgatado, tendo em vista a importância de conceber a formação num prisma que ultrapasse a academia, alcançando-se as dimensões pessoais e profissionais do exercício docente. Neste sentido, a docência passa a ser vista como uma ação que pressupõe a intersecção de conhecimentos científicos, curriculares e pedagógicos, apreendidos no âmbito da universidade e no exercício da profissão.

Sob o recorte da formação profissional docente em Geografia, a relação entre as práticas, os saberes e a constituição da identidade docente, é concebida como elemento significativo de pesquisa e análise.

Considerando essas questões, a pretensão desta seção é explicitar as contribuições da Prática como Componente Curricular no processo de constituição dos saberes e identidade docente em Geografia. Para tal, serão apresentadas algumas discussões em torno dos saberes docentes e, mais especificamente, dos saberes docentes em Geografia na articulação entre o campo epistemológico e a didática da Geografia escolar, como pressupostos fundantes deste debate. Neste âmbito, a prática será dimensionada pela perspectiva da *práxis* em que se estabelece uma relação dialética entre teoria e prática, entre saberes docentes e epistemologia do conhecimento geográfico. Julga-se, pois, que a *práxis* docente em Geografia ao tempo em que representa a possibilidade de rompimento com o Racionalismo técnico, representa a instauração de uma racionalidade crítica que contribui de modo significativo para a construção da identidade, dos saberes e fazeres docentes em Geografia.

Para além da centralidade adquirida na esfera das políticas curriculares de formação docente, a prática também deve ser amplamente debatida no plano das interlocuções entre a

Geografia acadêmica e a Geografia escolar e suas implicações no contexto da formação inicial de professores em Geografia.

Como dimensão curricular na formação docente em Geografia, a prática assume contornos relevantes ao balizar reflexões não apenas acerca do exercício docente, mas, sobretudo, da imprescindível confluência entre as bases epistemológicas e didáticas da Geografia. Contudo, a relação entre a vertente acadêmica e a escolar, tem se constituído num dos principais desafios a serem superados no âmbito das licenciaturas, dentre estas, a Geografia.

Na busca por afirmar a importância dos fundamentos epistemológicos e didático-pedagógicos e, sobretudo, dos desafios acenados por esse contexto, cumpre discorrer sobre a trajetória de evolução da Geografia em que se articula, notadamente, a história da Geografia escolar.

Para Menezes,

Os discursos que foram e ainda são reproduzidos na escola provêm das correntes do pensamento geográfico. Cabe salientar que a construção das diferentes linhas teóricas, as rupturas de paradigma e as crises vivenciadas por determinadas perspectivas estão associadas ao contexto sócio histórico em que se desenvolveram. Nesse sentido, não é possível dissociar a trajetória da Geografia científica com a história da Geografia escolar e com realidade vivenciada pela sociedade (MENEZES, 2015, p.342).

Referenciar a Geografia como ciência e disciplina escolar e os contextos sócio históricos que as geraram implica, fundamentalmente, analisar e (re)dimensionar o papel da formação e da prática docente em Geografia na contemporaneidade, especialmente no que tange à construção do raciocínio geográfico que, segundo Giroto (2015, p.72), traduz a “capacidade de estabelecer as relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas.”

## **2.1) A Geografia como ciência e como disciplina escolar: aspectos históricos**

Esta subseção se reveste do esforço de apresentar, sucintamente, alguns aspectos históricos que marcaram a trajetória trilhada pela Geografia ao longo de sua institucionalização como ciência e como disciplina escolar significando, por sua vez, a intrínseca relação entre estas duas dimensões do conhecimento geográfico.

Tonini (2006) destaca que a Geografia, em suas diversas formas de interpretação, é resultado de uma trama de intensos debates conceituais articulados aos diferentes contextos históricos, desde sua institucionalização até os dias atuais. Para a autora, esse processo desdobrou-se “em finalidades plurais na escola, pois cada discurso do pensamento geográfico traz inscrições conceituais diferenciadas” e a maioria desses discursos constituem os livros didáticos – “porta-vozes” de distintas formações discursivas que caracterizam a Geografia na escola. O movimento, neste sentido, é o de articular as histórias da Geografia e os discursos que a sustentam com o contexto escolar (TONINI, 2006, p.13, grifo nosso).

Menezes (2016, p.37), adverte que a relação entre a Geografia acadêmica e a escolar não é feita somente de encontros, mas também de desencontros. Ao tempo em que muitas vezes o ensino de Geografia pode ser reconhecido em função da assimetria, do descompasso e do distanciamento em relação à Geografia acadêmica, em outras situações, é perceptível a articulação entre estas duas vertentes como responsável por permitir a compreensão de acontecimentos em determinadas épocas.

A título de exemplificar os “encontros e desencontros” entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, o esforço será o de apontar, brevemente, alguns dos principais aspectos históricos de duas importantes correntes para a Geografia e seu ensino: a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica reconhecendo, todavia, a existência e relevância das demais correntes que compõem o pensamento geográfico e, ainda, a complexidade de fatos e problemáticas, rupturas e permanências, inerentes às duas correntes privilegiadas, que o presente texto não conseguirá abarcar.

Em seu período Tradicional, especialmente no correr dos séculos XVIII e XIX, a Geografia se desenvolveu fortemente nos contextos alemão e francês. A sistematização da Geografia ocorreu inicialmente na Alemanha, num período em que, apesar do advento do capitalismo, o país ainda não se constituía num Estado Nacional. A fragmentação do território alemão em unidades dispersas e a vinculação ao sistema feudal favoreciam sua vulnerabilidade diante do crescente expansionismo da França e Inglaterra.

Conforme Pereira (2005, p.53), a Geografia nasceu com a pretensão de resolver tanto a questão interna de fragmentação do território bem como a externa – relacionada ao desejo de expansão típico do capitalismo. A questão espacial assumia, por sua vez, o centro das preocupações, se constituindo no imperativo de uma unificação alemã e, a Geografia escolar, nesse processo, passou a ser considerada uma ferramenta estratégica para a viabilização deste projeto.

A contribuição da Geografia Escolar para esse projeto foi de produzir um saber sobre a relação homem e natureza com efeitos de verdade. Assim, o surgimento do Estado-Nação alemão só ocorreu com a delimitação precisa do território e com a imposição de uma ordem jurídica e política homogênea, enquanto a nação ergueu-se sob a consciência da unidade cultural, produzida por um discurso natural [...] nesse sentido, a Geografia foi autorizada a ter um lugar garantido na grade curricular ao ser inventada como matéria escolar. A Geografia Escolar e o projeto alemão, portanto, entrelaçaram-se (TONINI, 2006, p.32).

Na França, durante o século XIX, a Geografia escolar também serviu ao atendimento de interesses políticos expansionistas. Sobre esse contexto, Menezes sublinha que,

[...] tanto a ciência quanto a disciplina escolar exerceram funções estratégicas para servir aos dominantes. Mais que isso, a Geografia foi sistematizada com esse intuito de fornecer um conhecimento do espaço para facilitar a conquista territorial aos detentores do poder, enquanto que na escola tinha o papel de construir um sentimento de identidade nacional. Isso pode ser claramente percebido tanto na Alemanha, o berço da Geografia, quanto na França (MENEZES, 2015, p.348).

Marcada por diversas fases e contextos, a Geografia Tradicional ou Clássica e suas correntes, erguida sob a égide da concepção filosófica e metodológica positivista se estendeu de meados do século XIX aos meados do século XX. Moraes (2007), afirma que a partir da década de 1950, começam surgir os primeiros ensaios de ruptura que incitaram, por sua vez, a crise da Geografia Tradicional e o movimento de renovação a ela associado que se intensificou nos anos posteriores.

Uma das principais críticas ao paradigma da Geografia Tradicional, advém do geógrafo francês Yves Lacoste, que mais efetivamente a partir da década de 1970, se coloca em firme posição de denúncia ao caráter utilitarista da Geografia como instrumento de exercício e manutenção do poder ao largo da história. Lacoste (2011) designa, neste sentido, a existência de duas Geografias: a “Geografia dos Estados Maiores” e a “Geografia dos Professores”. Permeadas por um forte sentido político e ideológico, de modos distintos, ambas se articulam para atingir o mesmo objetivo. A Geografia dos Estados Maiores expressa um “conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço”, restrito à utilização estratégica das minorias dirigentes, como instrumento de poder (LACOSTE, 2011, p.31). A Geografia dos professores, “se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço” (LACOSTE, 2011, p.31). Desse modo, o projeto comum a ambas era ocultar a

“importância do espaço”. Logo, Lacoste assinala que a “Geografia serviu em primeiro lugar para fazer a guerra”, pois

[...] a função ideológica essencial do discurso da geografia escolar e universitária foi, sobretudo, a de mascarar, por procedimentos que não são evidentes, a utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra como ainda para a organização do Estado e a prática do poder. É, sobretudo, quando ele parece “inútil” que o discurso geográfico exerce a função mistificadora mais eficaz, pois a crítica de seus objetivos “neutros” e “inocentes” parece supérflua. A sutileza foi a de ter passado um saber estratégico militar e político como se fosse um discurso pedagógico ou científico perfeitamente inofensivo (LACOSTE, 2011, p.25).

É a partir de denúncias como estas que é delineado o status de “crise” da corrente tradicional, importante contexto para a história do pensamento geográfico na medida em que possibilitou novas propostas e abordagens, bem como a geração de questionamentos e reflexões.

O movimento de renovação surge, pois, na França, a partir da década de 1970, se expandindo posteriormente para demais países como Alemanha, Brasil, Itália, entre outros, sob a denominação de “Geografia Crítica”. Moraes (2007, p. 126) ao referir-se à Geografia Crítica destaca a oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, pela concepção de ciência como momento da *práxis* e por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico. Destarte, esta corrente trazia a proposta de romper a prevalência da neutralidade científica, elevando a Geografia ao patamar de ciência capaz de elaborar uma crítica radical à sociedade capitalista através da análise do espaço e das formas de apropriação da natureza. Tal proposta de rompimento com a perspectiva tradicional visava, por sua vez, se desdobrar não somente no campo científico, como também no campo escolar.

No âmbito deste movimento de renovação da Geografia, Cavalcanti destaca que no cenário brasileiro,

As “geografias brasileiras”, acadêmica e escolar, institucionalizaram-se no início do século XX e têm histórias paralelas, que se encontram e se influenciam mutuamente, guardando, mesmo assim, suas identidades, suas especificidades. A partir de 1980, ocorreu o “movimento de renovação da Geografia” (acadêmica e escolar), inicialmente marcado pela disputa de hegemonia de dois núcleos principais, um aglutinando uma Geografia dita “tradicional”, que se mantinha tal como havia se estruturado nas primeiras décadas do século XX; e outro, que representava uma Geografia nova, que buscava suplantar a tradicional, que se proclamava “crítica” (CAVALCANTI, 2010, p.4).

O movimento de renovação no Brasil também constituiu uma importante fase de transição em que as disputas entre as perspectivas “tradicional” e “crítica” tensionaram a interlocução entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, eivada por aproximações e especificidades.

Segundo Cavalcanti (2010, p.05), a vertente denominada Geografia Crítica atuou num período de grande questionamento e de crise da escola brasileira, em que o movimento de renovação buscava dispensar maior significado social à Geografia como disciplina escolar questionando sua estrutura dicotômica e fragmentada em que, de um lado, contemplavam-se os fenômenos naturais e, de outro, os humanos. O eixo central era, pois, o espaço e suas contradições sociais.

O breve resgate de aspectos que marcaram as correntes fundantes da Geografia, em suas perspectivas epistemológica e escolar, torna evidente a imbricada relação de ambas no decurso histórico. Revela a importância do cenário escolar para a legitimação de discursos que, imbuídos por diferentes intencionalidades, produzem representações de mundo, de natureza, de sociedade e, portanto, de “espaço”.

A dimensão sócio histórica, subjacente aos inúmeros discursos que compõem a Geografia e, sobretudo, seu ensino, impõe a imprescindível “leitura do espaço” como condição de assegurar a crianças e jovens a interpretação crítica das diversas representações, dotando-os de um posicionamento consciente e autônomo perante o mundo contemporâneo. O espaço, como principal categoria de análise geográfica é o cerne da interface entre Geografia acadêmica e Geografia escolar e, perante isto, adquire grande responsabilidade a formação inicial e a prática docente nessa área do conhecimento.

### **2.1.1) A Geografia como disciplina escolar e sua relação com a ciência de referência**

No âmbito das discussões acerca da Geografia como disciplina escolar e sua relação com a Geografia acadêmica o objetivo desta subseção é, a priori, compreender as interações que se processam entre as disciplinas e suas ciências de referência, bem como as particularidades das disciplinas de ensino contextualizando nesse processo, a constituição da Geografia como saber escolar.

Tonini (2006, p.14) sublinha que, para compreender o processo de constituição da Geografia como campo de conhecimento é fundamental os caminhos pelos quais foi adquirindo autonomia em relação aos demais conhecimentos e, por conseguinte, consolidando

seus próprios campos de abrangência, mapeando sua especificidade, elaborando seu próprio discurso, até tornar-se um campo disciplinar.

Na busca por um entendimento sobre a gênese das disciplinas escolares, um importante campo de estudos se despontou nas últimas décadas do século XX, denominado História das Disciplinas Escolares - HDE. Conforme Souza Júnior e Galvão (2005), a HDE coloca em pauta o papel da escola em suas especificidades e, nesse contexto, a importância de se destacar o cenário escolar como espaço de produção de saber e, não simplesmente, lugar de reprodução de conhecimentos produzidos e externamente impostos a ela. Durante a década de 1980, várias reflexões ocorreram no sentido de conceber a escola como simples aparelho ideológico do Estado e das classes dominantes, desconsiderando a existência de elementos e aspectos próprios do ambiente e cotidiano escolar.

No cenário dos estudos propostos sobre a HDE, vários autores adquirem relevo, a exemplo de Goodson (1990), Chervel (1990), dentre outros.

Para André Chervel (1990), a particularidade dos estudos sobre a HDE reside na investigação da história dos conteúdos escolares procurando tornar central o porquê de a escola ensinar o que ensina, ao invés de procurar responder o que a escola deveria ensinar. A escola se constituiria num espaço de criação superando a ideia de reprodução de valores e as disciplinas, produzidas em seu interior, estabeleceriam relações com a cultura escolar.

Um dos principais posicionamentos de Chervel (1990) é a contraposição às ideias de Yves Chevallard, responsável pela teoria da Transposição Didática, aceita e defendida por muitos estudiosos. Com base nesta teoria, Chevallard defende a tese de que são necessárias transformações de um saber científico para um saber escolar. Neste sentido para o autor,

Um conteúdo do saber que foi designado como um saber a ensinar, sofre a ação de um conjunto de transformações adaptativas que o tornarão apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que transforma um objeto de conhecimento em objeto de ensino é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p.45, tradução nossa).

Embora tal teoria não encare os saberes escolares como simples vulgarização da ciência, por considerar um processo de transformação para adequá-los à realidade escolar, defende a dependência das disciplinas escolares em relação às ciências de referência.

A crítica de Chervel (1990) a esta teoria reside no pressuposto de que a instituição escolar se configuraria num espaço de transmissão de saberes elaborados fora dela. Para o autor, o saber escolar é fundamental, pois combate a ideia de simples adaptação a intervenções de elites

intelectuais ou das políticas de cunho institucional.

Para Goodson (1990, p.120), o valor dos estudos no campo da HDE resguarda-se em “sua capacidade de investigar a realidade interna e a autonomia relativa da escolarização. A história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante”.

Ao reconhecer a existência de uma Cultura Escolar, Goodson (1990) encara as disciplinas de ensino como comunidades que possuem identidade e sujeitos próprios, engajados na construção de conhecimentos, não subjugadas, por conseguinte, aos saberes acadêmicos.

Nesse movimento de compreender e afirmar a legitimidade das disciplinas escolares como campo de saber, Goodson (1990) ilustra o caso da Geografia que, como matéria de ensino, precede cronologicamente sua disciplina mãe.

O estabelecimento da Geografia, “a forma pela qual a Geografia se tornou uma disciplina”, foi um processo prolongado, doloroso e ferozmente contestado. A história não é uma história da tradução de uma disciplina acadêmica, planejada por grupos (“dominantes”) de acadêmicos nas universidades, para uma versão pedagógica, a ser usada como uma Matéria escolar. Em vez disso, a história desenvolve-se em ordem inversa e pode ser vista como um esforço por parte de grupos de baixo status situados no nível da escola para progressivamente se apoderar de áreas no interior do setor universitário – ganhando assim o direito para que os acadêmicos no novo campo possam definir o conhecimento que pode ser visto como uma disciplina. O processo de evolução das Matérias escolares pode ser visto não como um padrão de disciplinas “traduzidas” *para baixo* ou de “dominação” *para baixo*, mas muito mais como um processo de “aspiração” *para cima* (GOODSON, 1990, p.249, grifos do autor).

A partir do exemplo da Geografia, ilustrado por Goodson (1990), verifica-se a importância dos estudos sobre a HDE, sobretudo, no que tange ao processo de reconhecimento da trajetória, da autonomia e da legitimidade das disciplinas escolares frente suas ciências de referência.

Neste sentido, Gonçalves (2011) acena para uma Geografia possuidora de histórias e configurações “particulares”

tangida tanto por aquelas amarras institucionais (dos macro-sistemas de escolarização) e disciplinares (da ciência de referência), quanto pelas *contingências cotidianas* particulares de cada escola, de cada lugar-mundo onde se situa e de cada interlocução entre seus sujeitos e destes com as apresentações de mundo que ali circulam (GONÇALVES, 2011, p.08, grifos da autora).

A Geografia escolar tomada como campo de investigação a partir de suas histórias, das tramas envolvendo as produções de conhecimentos, o cotidiano escolar, as relações de poder, a constante negociação de significados e a produção de subjetividades nas diferentes relações educativas, são alguns dos inúmeros aspectos prementes de serem considerados no campo das investigações acadêmicas.

Na perspectiva de uma “sóciogênese” específica, os diversos conteúdos geográficos ensinados seriam criados pela escola, na escola e para a escola, reforçando a contingência e a força do interior das instituições de ensino e conduzindo ao “pensar em uma epistemologia da Geografia Escolar de maneira que os esforços seguem com a preocupação da (re)construção da Geografia Escolar através de si mesma” (GONÇALVES, 2011, p.09).

Tendo em vista a história, estrutura e lógica próprias da Geografia como disciplina de ensino e, ainda, a ideia de Cultura escolar, destaca-se o espanhol Francisco Rodríguez Lestegás. Nas palavras do autor,

Com demasiada frequência, pensa-se que entre a geografia científica produzida pelos pesquisadores e a geografia escolar ensinada pelos professores existe apenas uma diferença de grau. O conhecimento geográfico escolar é derivado do conhecimento científico geográfico através de um processo de simplificação, redução e adaptação que respeita os aspectos essenciais deste último. É, com efeito, um mito profundamente enraizado de que é necessário pensar e teorizar o ensino da geografia a partir de uma perspectiva muito diferente, que enfatiza as disparidades marcantes entre o conhecimento que a ciência produz e o conhecimento ensinado na escola (LESTEGÁS, 2002, p.173, tradução nossa).

Para o autor, os saberes científicos e os saberes escolares possuem finalidades distintas. Enquanto os saberes científicos buscam ser reconhecidos como “verdadeiros”, “legítimos”, as disciplinas escolares visam à formação de indivíduos que não serão especialistas e muito menos produtores de novos conhecimentos nas disciplinas correspondentes. Assim, o conhecimento escolar se volta para os alunos na condição da aprendizagem que devem alcançar. O autor prossegue,

Aceitar que a geografia escolar não é a tradução simplificada de uma geografia científica, mas uma criação particular e original da escola que responde aos propósitos sociais próprios é uma das condições básicas que podem possibilitar uma renovada didática da geografia a serviço da problematização do conhecimento e da construção de aprendizagens significativas, funcionais e, em suma, úteis por parte dos alunos (LESTEGÁS, 2002, p.184, tradução nossa).

Uma Geografia escolar a serviço do conhecimento e da construção de aprendizagens significativas passa pelo reconhecimento de sua identidade e autonomia nos espaços escolares. Igualmente, passa pelo reconhecimento nos cursos de formação docente, ao legitimá-la não apenas como disciplina escolar, mas como saber social, responsável por problematizar o espaço em suas múltiplas escalas.

## **2.2) Entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar: aproximações e especificidades no contexto da formação inicial docente**

A compreensão sobre a trajetória histórica da Geografia, sua institucionalização como ciência e disciplina escolar e as relações estabelecidas entre essas duas dimensões, são elementos fundamentais a serem reconhecidos no processo de formação docente em Geografia, tanto inicial como continuada.

Conforme dito na primeira seção deste trabalho, até o início deste século, a formação específica e pedagógica dos professores especialistas (professores de Geografia, História, Língua Portuguesa, entre outros) no Brasil, se consolidava a partir do esquema conhecido como “três mais um” (3+1), que separava os dois campos de formação.

Conforme Braga (2010), essa separação ainda está profundamente arraigada à identidade dos professores, mesmo após o surgimento de políticas, a exemplo das DCN, que propõem uma nova concepção no modelo de formação de professores para a educação básica. Nas palavras da autora,

a cultura universitária, fundada na base científica disciplinar, desde o século XIX, ainda não alterou, significativamente. Essa cultura sustenta uma compreensão da escola básica que a entende, centralmente, como uma instituição privilegiada para a vulgarização dos conhecimentos científicos, construídos nos cursos superiores (BRAGA, 2010, p.402).

A noção de escola como espaço que apenas reproduz conhecimento assenta-se, pois, numa tradição científicista que entende a universidade como único locus para a produção do saber. Os próprios professores, submetidos a essa lógica de formação, acabam, involuntariamente, corroborando para a manutenção desse *status quo*.

Pontuschka (2010) aponta que a formação dos professores de Geografia desenvolve-se em meio a muitas tensões como as decorrentes das políticas públicas dos diferentes governos, dos discursos dos pesquisadores da Educação e da Geografia e das contradições inerentes à trama de discursos e ações desses sujeitos. A autora propõe, nesse sentido, maior articulação

entre a formação inicial dos docentes e as práticas escolares e ainda sugere que “os vínculos entre as disciplinas escolares e a formação universitária sejam revistos, tanto em relação às “ciências de referência”, quanto em relação às ciências da educação” (PONTUSCHKA, 2010, p. 457).

As questões, acima assinaladas por Pontuschka, são talvez um dos maiores pontos de tensão, presentes no âmbito das licenciaturas. A interlocução entre o campo específico e o pedagógico é parte indispensável e, muitas vezes, negligenciada pelas licenciaturas, tornando deficitária a formação de professores.

Ao tempo em que distingue e define as dimensões acadêmica e escolar do conhecimento geográfico, Cavalcanti (2012) estabelece importantes esclarecimentos:

Parto de um entendimento de que a ciência geográfica se estrutura em, pelo menos, duas modalidades práticas, que são a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. A Geografia acadêmica é o conjunto de conhecimentos formulados por geógrafos investigadores, na maior parte ligados à academia, que, tendo como referência a história dessa ciência e os cânones do conhecimento científico em suas diferentes matrizes teórico-epistemológicas, vão construindo, dentro de suas inúmeras linhas de trabalho (as especialidades tradicionais e as novas/renovadas), teorias, postulados, sistemas e classificações, com o intuito de aprimorar mais e mais a compreensão e análise do mundo, na perspectiva espacial. A Geografia escolar, por sua vez, abriga um conjunto de conhecimentos que são estruturados e veiculados na prática docente dos professores em escolas de diferentes níveis de ensino, com o objetivo de compor o objeto da formação escolar de seus alunos. Para sua estruturação, as referências são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos (Geografia acadêmica e didática da Geografia), e, de outro, saberes escolares da tradição, destacando-se a própria Geografia escolar já constituída (CAVALCANTI, 2012, p.372).

Segundo a autora, para compreender a prática da Geografia escolar, sua realidade e suas possibilidades de cumprir demandas da formação, há que se compreender como se a mesma constitui na sua relação com os conhecimentos acadêmicos de referência e, ainda, com os saberes escolares da tradição. A Geografia escolar se ampara, por sua vez, nestes dois campos de referência, marcando a complexidade de sua estruturação e proposição.

Todavia, Cavalcanti (2012, p.378) adverte que ainda é comum a ideia de que a aprendizagem da profissão docente ocorre na prática circunscrevendo-se ao conhecimento sobre o conteúdo a ensinar. Este fato, segundo a autora, dificulta a construção de práticas inovadoras da Geografia na escola na medida em que, articulada com a Geografia acadêmica, se nutre com autonomia desse campo disciplinar.

Assevera-se ainda que tal concepção acaba por fortalecer a dicotomia entre escola e universidade em detrimento das inúmeras possibilidades de estabelecer relações profícuas neste âmbito.

No mesmo sentido, Braga (2010, p.401), relata observações registradas durante experiência em que coordenou debates voltados para a adequação dos currículos das licenciaturas às exigências das Resoluções 01 e 02/2002. De acordo com a autora, os docentes apresentaram certa identificação com o conceito de “transposição didática”, demonstrando que tendem a ultrapassar a percepção da escola básica como simples espaço para a vulgarização dos saberes científicos. Entretanto, esse fato pode também sinalizar que esses docentes ainda não percebem a escola como um espaço de práticas formativas possuidora de trajetórias, objetivos e funcionamento próprios, definidos por sua inserção social que contem as interações com a produção acadêmica, mas não se resume a elas.

No âmbito das licenciaturas em Geografia, a falta de clareza sobre essa questão tem acarretado problemas, tanto na formação quanto na prática docente dessa área do conhecimento. Cavalcanti enumera alguns importantes pontos a serem avaliados:

1- Os professores formadores, os especialistas em conteúdos disciplinares (por exemplo: Geografia Urbana, Geomorfologia, Geopolítica), quando não percebem a distinção entre o conjunto de conhecimentos que eles tomam como referência em sua especialidade e a estruturação desses conhecimentos para fins de ensino, acabam disseminando uma ideia de que a “passagem” de um âmbito a outro é automática, por isso essa discussão não faz parte de sua ação docente; 2- Os alunos/futuros professores não tem oportunidade de problematizar esse tema quando estão estudando as disciplinas do seu curso, e acabam se concentrando nos conteúdos que tem de aprender sem se preocuparem muito com sua função no ensino básico. 3- Por sua vez, os professores que ingressam no magistério e se deparam com a Geografia escolar e suas demandas ficam, muitas vezes, angustiados porque não “aplicam” em sua atividade diária a Geografia que aprenderam na Universidade. 4- Os professores que estão há mais tempo na escola básica são, de certa forma, ambíguos em relação ao saber acadêmico, por vezes tem com ele uma relação de submissão, crendo que são os conhecimentos produzidos nas Universidades os únicos a serem considerados corretos e adequados; por vezes, os desconhecem e os negam, por entender que são excessivamente teóricos e distanciados da realidade da escola (CAVALCANTI, 2012, p.375).

Percebe-se, a partir do exposto, um encadeamento de questões que perpassam e tencionam a formação docente e que se desdobram, por conseguinte, na prática da Geografia escolar. Esse encadeamento também resguarda, por seu turno, uma série de implicações a serem sistematicamente analisadas, sobretudo, pelas licenciaturas, tais como: a desvalorização

do saber escolar como legítimo campo de conhecimento que, por sua vez, conduz à prevalência de uma Geografia escolar como reprodução da Geografia científica, em menor complexidade; o distanciamento e falta de diálogo entre universidade e escola que, por sua vez, em vários momentos, conduz a dois fatos - ao alheamento dos professores da educação básica em relação aos conhecimentos produzidos pela universidade e à pormenorização da docência como objetivo maior das licenciaturas.

É indispensável aos futuros docentes a clareza acerca das especificidades da Geografia acadêmica e escolar, mas, sobretudo, de sua intrínseca relação. Sua formação deve se pautar em referenciais teóricos da epistemologia geográfica, se articulando, contudo, às especificidades e demandas do ambiente escolar. Essa articulação, por consequência, deve permitir aos licenciandos, condições suficientes para a prática de uma Geografia escolar que alcance na educação básica, seus objetivos de formação.

O reconhecimento das especificidades e demandas inerentes ao ambiente escolar e, especificamente, ao ensino da Geografia na educação básica, coloca para as licenciaturas dessa área, diversos questionamentos:

As formulações teórico-metodológicas da Geografia têm a ver com seu ensino? Ou seja: as mudanças na Geografia acadêmica, na pesquisa científica de conteúdos geográficos específicos, acarretam alterações nos conteúdos escolares? Como ocorrem essas alterações? Quais as bases teórico-metodológicas da Geografia Escolar? O que fundamenta a construção do discurso geográfico na sala de aula? (CAVALCANTI, 2010a, p.373)

Essas indagações denotam a formação inicial como elo necessário para que o conjunto de pesquisas e reflexões no campo do ensino de Geografia ultrapasse o âmbito acadêmico repercutindo no cenário escolar as produções teórico-metodológicas da Geografia e atendendo, conseqüentemente, tanto as demandas da cultura escolar como as finalidades socioeducativas da disciplina de Geografia.

A formação de professores em Geografia passa, obrigatoriamente, pela reflexão da Geografia na educação básica. Esse é um pressuposto a ser considerado para o estabelecimento do diálogo, ora em questão. As próprias reflexões, práticas e vivências, efetivadas no âmbito das licenciaturas, podem contribuir para a produção de um arcabouço teórico-metodológico e experiencial visando às especificidades da docência em Geografia na educação básica, pois “ao vivenciar as formas de aprender geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a geografia” (CALLAI, 2010, p. 419).

Compreende-se que a formação docente é um processo contínuo e, portanto, inacabado, porém, é inevitável o reconhecimento do papel que a aprendizagem da docência na formação inicial representa para os futuros docentes. Desse modo, não somente o efetivo exercício da prática constitui a formação, como também, as salutares reflexões sobre as formas de ensinar e aprender Geografia.

Cavalcanti (2012, p.377), sinaliza que nos últimos tempos têm sido crescentes as pesquisas voltadas para o ensino de Geografia no Brasil, constituindo-se em ricos diagnósticos da Geografia ensinada e produzida no país através da produção de parâmetros com vistas à avaliação de propostas curriculares, de políticas educacionais, de livros didáticos, entre outros. Os estudos sobre ensino de Geografia se firmam, dessa maneira, como campo de investigação que tem adquirido notoriedade e legitimidade perante a comunidade acadêmica.

Esse dado é relevante na medida em que torna perceptível o reconhecimento do ensino de Geografia como campo de investigação na academia, no entanto, é possível afirmar que tal reconhecimento ainda não se faz sentido em sua totalidade, muitas vezes se refletindo no interior das licenciaturas.

As demandas dos futuros professores exigem o envolvimento conjunto do corpo docente e discente na concretização de um projeto comum que culmine numa formação a altura das finalidades concernentes à docência da Geografia na educação básica. Esse exercício é função da Didática da Geografia, que se constitui a partir da “reflexão sobre princípios epistemológicos da Geografia e sobre o processo de construção do conhecimento no âmbito da Geografia Escolar” (CAVALCANTI, 2010b, p.369).

O licenciando que, respaldado pelas questões basilares da ciência geográfica, se vê como agente que reflete e pesquisa o contexto escolar, a ação docente e suas repercussões sociais, terá condições de construir e consolidar processualmente, desde a formação inicial ao exercício futuro de sua prática, o necessário diálogo entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

Nesse contexto, é de grande valor a proposta defendida por Demo (2001), acerca da concepção de “professor pesquisador”.

Professor é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo no da pesquisa como princípio educativo [...] Parece fundamental superar a marca histórica do professor como alguém capacitado em dar aulas, porque isto já não representa estratégia relevante de aprendizagem. Ser professor é substancialmente saber “fazer o aluno aprender”, partindo da noção de que ele é a

comprovação da aprendizagem bem sucedida. Somente faz o aluno aprender, o professor que bem aprende. Pesquisa é, pois, razão acadêmica crucial de ser. A aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos - professor e aluno - aprendem, sabem pensar e aprendem a aprender. A rigor, não existe mais profissional do ensino, porque este tipo de atitude unidirecional é o que mais atrapalha a aprendizagem. Existe apenas **profissional da aprendizagem, que é o professor**. Neste sentido, pesquisar é a tradução mais exata do saber pensar e do aprender a aprender (DEMO, 2001, p.5-6, grifo nosso).

Na medida em que o autor realça o professor como profissional da aprendizagem, reitera-se a relevância da formação inicial tendo em vista os momentos em que as especificidades dos processos de aprendizagem da docência devem ser consideradas e, sob as quais, a prática deve estar a serviço. Este constitui um dos pontos chave para a reflexão sobre a prática, entendê-la na sua posição de interface entre o ensinar e o aprender, tendo neste último, a finalidade principal a ser atingida.

Nessa mesma direção, Menezes (2016, p.70-01) ressalta a importância de se estudar a “epistemologia do educador”. Torna-se necessário a instauração de uma crítica epistemológica na qual os cursos de formação de professores devem se alinhar a uma proposta de “vigilância” no sentido de autoavaliação de sua ação pedagógica com vistas à promoção de aprendizagens significativas, condizendo com a proposta de formação de professores pesquisadores e reflexivos.

Os professores de Geografia, sob a concepção de pesquisadores, constituem-se naqueles que constantemente se atualizam e buscam o constante diálogo entre os referenciais teórico-metodológicos do conhecimento geográfico e a Geografia escolar, tendo como ponto de partida seu contexto e sua prática como elementos de análise. No que se refere ao papel do professor de Geografia, Cavalcanti tece significativas considerações:

**Ele é o sujeito central dessa articulação**, pois, ainda que haja outras mediações que resultam em recontextualizações dos conteúdos curriculares, é no trabalho docente, na sala de aula que esses conteúdos, por assim dizer, ganham existência empírica. E, a concepção aqui defendida é a de que o professor é produtor desse currículo, não um “aplicador” acrítico de prescrições curriculares. O professor, **em seu processo contínuo de formação** é o sujeito da **construção de conhecimentos** sobre o trabalho, a problemática da educação, a realidade social, o espaço geográfico. Os saberes docentes são, assim, síntese teórico-prática de um conjunto de referentes da vida particular e social dos professores e **de seu processo de formação**. São esses saberes que são mobilizados nos momentos de tomada de decisão sobre as tarefas profissionais, entre elas a de definir e de escolher conteúdos

escolares. Por um lado, esse entendimento salienta a figura do professor em sua prática cotidiana, por outro, alerta para a **relevância dos seus processos formativos, pois são nesses processos que eles podem construir autonomia para refletir e atuar mais conscientemente**, superando, por exemplo, a dependência excessiva ao livro didático, como indicativo da Geografia ensinada. Sabe-se que muitos professores têm a opção pelo trabalho com uma Geografia diferente da que foi descrita, e que isso não é suficiente para alteração de sua prática, já que muitas vezes ela é definida pela estrutura da escola e por suas condições de trabalho. No entanto, consolidar essa opção no nível teórico é um caminho possível para o movimento da realidade no sentido de buscar alterações mais estruturais (CAVALCANTI, 2012, p.377, grifos nossos).

A centralidade do professor é realçada na articulação dos saberes acadêmicos e escolares, a partir da Geografia ensinada. Os percursos formativos assumem nesse processo grande relevância, dentre estes, a formação inicial como ponto de partida para a garantia da autonomia no exercício da prática docente.

A formação inicial constitui o “ponto de partida” para (re)pensar o ensino básico e, nesse contexto, vale ressaltar a validade de uma Geografia cotidianamente produzida e construída na e pela escola. Um número expressivo de alunos rotineiramente entra em contato com essa disciplina, e esse fato deve ser reconhecido pelas licenciaturas, tendo em vista a responsabilidade do saber geográfico escolar e suas implicações nas trajetórias espaciais de cada criança e adolescente. Almeja-se, desse modo, uma Geografia diversa em seus objetivos e possibilidades, capaz de fomentar movimentos e avanços na análise de questões decorrentes das múltiplas espacialidades que constituem o mundo contemporâneo, seja a partir da universidade, seja a partir da escola.

Castellar (2002, p.44), ao enfatizar a relevância da dimensão espacial para a formação e a prática docentes em Geografia, afirma que “para o professor pensar o espaço e adquirir o raciocínio espacial, é importante superar a dicotomia do conhecimento geográfico entre a geografia acadêmica e a geografia escolar”.

Como categoria elementar da Geografia, diversas são acepções acerca do conceito de espaço, contudo, este trabalho se pautará em dois importantes autores do pensamento geográfico brasileiro - Milton Santos e Ruy Moreira.

Para Milton Santos (2004, p.63), o espaço geográfico é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

Conforme Ruy Moreira (2009, p.131), “o espaço como realização e condição de existência e reprodução, uma relação travada seminalmente no âmbito metabólico da relação

homem-meio, eis que consiste a síntese da complexidade em Geografia”.

As duas acepções, de formas distintas, concorrem para a relação entre sociedade e natureza ao largo da história. Esta é, notoriamente, um dos aspectos mais relevantes que constituem o conceito de espaço e, por essa razão, intensifica-se a função social da Geografia, em particular no cenário escolar, sob a qual compete a formação de indivíduos conscientes de suas ações em relação ao meio, ao espaço em que vivem. Nessa perspectiva

O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o **entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais** (CAVALCANTI, 2011, p.11, grifos nossos).

Não se trata, pois, de construir, juntamente com alunos(as), um conhecimento profundo e complexo acerca do espaço, mas de permiti-los a elaboração de um raciocínio acerca de seus espaços de vivências, conduzindo-os à reflexão sobre o impacto de suas ações que apresentam, como a própria Geografia assume, uma dimensão marcadamente espacial.

Com base num projeto de pesquisa que objetivou avaliar as concepções de “espaço geográfico” presentes na escola básica, a partir de entrevistas e acompanhamentos da prática pedagógica de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro, Couto (2012) assevera que,

**Os problemas levantados da Geografia escolar são problemas da teoria da Geografia e, conseqüentemente, da formação dos seus profissionais. Portanto, é necessário aprofundar a investigação sobre a natureza da Geografia e do espaço geográfico**, para que possamos construir uma Geografia comprometida com a análise crítica da realidade e da condição humana (COUTO, 2012, p.329, grifos nossos).

O espaço como principal categoria de estudo para a Geografia e a necessidade de construir com os alunos um pensamento espacial são aspectos que demandam um empreendimento complexo, exigindo do professor sólida formação acadêmica e clareza acerca do seu fazer pedagógico.

A articulação entre o saber geográfico e seu significado social na educação básica é salientada por Cavalcanti (2010, p.97) ao indicar a Geografia escolar como eixo transversal às disciplinas ministradas problematizando as diferentes especialidades da ciência geográfica nos variados momentos do Curso, como também em momentos de formação continuada.

A condição acima esboçada atesta a validade da prática não somente como componente curricular, mas, principalmente como balizadora de um movimento sob o qual devem confluir epistemologia e didática da Geografia ao longo da formação inicial docente. Para tal, torna-se necessário ampliar a leitura da prática entendendo-a não apenas em suas evidências, materialidades, mas fundamentalmente, em suas subjacências. Nestes termos, é possível afirmar que a prática embute questões institucionais, escolhas teórico- metodológicas, concepções de mundo, de educação que resguardam em si, intencionalidades políticas, econômicas, socioculturais, entre outras. Por essas razões, o breve resgate dos aspectos sócio-históricos, epistemológicos e didático-pedagógicos que balizam a Geografia escolar teve a pretensão de se articular aos diversos aspectos implícitos à prática.

Somando-se a essas questões, sublinha-se que a prática docente também abriga, fundamentalmente, uma dimensão espacial. Segundo Straforini, “ensinar Geografia é uma prática espacial, e assim o sendo, também é uma variável importante para a compreensão da espacialidade do fenômeno” (STRAFORINI, 2018, p. 192). Neste contexto, compreender a prática docente em Geografia incorre, necessariamente, em compreender a epistemologia que a subsidia tanto no decorrer da formação inicial como na formação continuada.

A dimensão espacial é, dessa maneira, tida como principal aspecto que caracteriza a prática no ensino de Geografia. Permitir o desenvolvimento do raciocínio espacial, fomentar a compreensão das espacialidades e das múltiplas escalas do mundo contemporâneo, configura a prática da Geografia escolar uma ação eminentemente espacial.

### **2.3) Dos saberes e práticas à(s) identidade(s) docente(s) em Geografia**

Reconhecer as especificidades e interlocuções entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar também incorre, necessariamente, na consideração dos saberes e práticas decorrentes desta relação. É deste movimento relacional entre conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, entre saberes e práticas docentes, que deve confluir o processo de constituição da(s) identidade(s) docente(s) em Geografia.

A articulação entre as bases pedagógicas e epistemológicas se estabelece, por conseguinte, na contramão das inúmeras dicotomias que destituem os professores e suas práticas de um viés dialético, capaz de conduzi-los a uma *práxis* comprometida não apenas com o alcance dos objetivos da disciplina na educação básica, mas que esteja atrelada a compromissos éticos e políticos mais amplos. A escola, o saber e o fazer docentes e,

especialmente, a Geografia como disciplina escolar, configuram-se importantes ferramentas a contribuir para esse projeto. É sob esse aspecto que, para o presente trabalho, a(s) identidade docente(s) em Geografia deve(m) ser perspectivada(s).

O conjunto dessas questões inscreve-se no campo dos debates acerca da aprendizagem da docência e da construção da profissionalidade docente em Geografia. Para tal, julga-se necessário, à priori, compreender importantes aspectos do processo de apropriação, mobilização e produção dos saberes/conhecimentos de base do ofício dos professores de Geografia na educação básica, situando o advento das teorias do saber docente no interior do movimento pela profissionalização dos professores.

Contudo, ao tempo em que as teorias sobre os saberes docentes são fundamentais para os cursos de formação inicial, configuram-se, de igual modo, desafiadoras por mobilizar debates e entraves a partir das múltiplas perspectivas que se entrecruzam, reforçando que esse campo de estudos logra ser consensual. Esse caráter desafiador articula-se diretamente à complexidade do pensar e fazer a formação de professores, pois

Envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais (GATTI, 2017, p.722).

Para Gatti (2017), é preciso considerar o cenário social sob o qual se inscrevem a formação e o trabalho dos professores e refletir nesse contexto, a construção de caminhos na educação básica que tenham como horizonte as lutas pela dignidade social rompendo com dinâmicas formativas que se mostram alienadas das realidades socioculturais contemporâneas. A docência como profissão se calca num conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que desvelam a “capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres” (GATTI, 2017, p.727).

O alcance dessa condição, por sua vez, entende que professores são profissionais da educação com função social específica e, portanto, prenes de uma profissionalidade que os distingue, especialmente, a partir de seus saberes e fazeres.

No mesmo sentido, Pimenta (1996) ressalta que os cursos de formação de professores têm se restringido ao desenvolvimento de um currículo formal contemplando conteúdos e atividades distantes do contexto e realidade escolar, fato que tem dificultado a consolidação

de uma nova identidade docente, destacando o reconhecimento da prática nesse cenário. Nas palavras da autora

[...] as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática (PIMENTA, 1996, p. 72).

A busca por re-significar os processos formativos com base nos saberes prementes ao exercício docente, deflagra a prática como importante objeto de análise. O reconhecimento da relação entre saberes e práticas e, especialmente, da reflexão docente sobre a prática, encontra consonância na perspectiva que contraria a redução da docência a um neotecnicismo, característico das políticas neoliberais.

Nóvoa (2009, p.03) sublinha que a formação de professores “deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”, e adverte sobre a carência de reflexões no intuito de transformar a prática em conhecimento. Esse fato, conforme o autor, é responsável por submeter a formação docente a referências externas, mais do que aos referenciais internos ao trabalho docente, tornando-se imperativo instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

O debate sobre a teoria dos saberes docentes inaugurou inúmeros termos e conceitos, tais como “professor reflexivo”, “prática reflexiva”, “epistemologia da prática”, dentre outros, que passaram a compor o cenário de estudos e pesquisas sobre a educação e, especificamente, sobre a formação de professores no cenário internacional.

Ludke (2001) afirma que no Brasil as pesquisas sobre os saberes dos professores iniciam-se a partir da década de 1990, através de um artigo precursor de Tardif et.al.(1991), responsável por despertar os olhares da comunidade acadêmica brasileira para os estudos sobre o conhecimento tácito entre os professores, gerando múltiplas discussões e embates entre os estudiosos. As contribuições de Nóvoa, Tardif, Shulman, Gauthier, dentre outros, tiveram grande repercussão no cenário nacional.

As pesquisas sobre os saberes docentes inauguraram e mobilizaram uma série de inovações, ao estabelecerem rupturas, proporem novos paradigmas, aproximarem pesquisas acadêmicas e contexto escolar, permitirem novas vertentes metodológicas e linhas de pesquisa.

Propondo novos paradigmas, as pesquisas sobre os saberes dos professores, além das

especificidades da formação e da contingência de revisão dos saberes próprios da docência, prima pela busca da emancipação profissional. Tais paradigmas são importantes por aproximarem as produções destes campos de investigação, as políticas públicas às particularidades das culturas escolares e dos processos educacionais aos quais se direcionam (MONTEIRO, 2001).

Tais paradigmas assumiram relevante papel no movimento de oposição às vertentes que reduziam e atrelavam os saberes e os fazeres docentes à ideia de “competências”, numa concepção meramente mercadológica. Num contraponto à perspectiva das competências,

O surgimento e o desenvolvimento dos estudos referentes aos *saberes da docência* marcam a “descoberta” da prática pedagógica do professor no contexto escolar como *locus* privilegiado da construção e mobilização de saberes profissionais. Negando o papel tradicional de simples reproduzidor de conhecimentos produzidos por ritos ou especialistas, o professor passa a ser (re)valorizado como protagonista do trabalho escolar. Adquire, portanto, potencial centralidade no desenvolvimento do currículo e na implementação das políticas educativas (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p.76, grifos dos autores).

Asseverar que os professores produzem saberes ao longo de sua prática profissional é condição indispensável para a ruptura definitiva com o paradigma da racionalidade técnica sob o qual, concepção e execução, são etapas separadas e hierarquizadas entre si.

Outro importante aspecto, mobilizado pela teoria dos saberes docentes, é a busca pela relação entre universidade e escola básica, rompendo com a concepção de que a primeira é concebida como *locus* exclusivo da produção da teoria e do conhecimento e, a segunda, relegada a um espaço de mera reprodução e/ou aplicação de teorias e conhecimentos, produzidos pela primeira. A perspectiva dos saberes e práticas docentes propõe “uma aproximação colaborativa entre as duas instituições” (LOPES, 2010, p.24).

Lopes (2010), sublinha que os estudos sobre o saber docente ainda permitiram o surgimento de novas metodologias e linhas de pesquisa que no esforço por privilegiar a complexidade das relações que se estabelecem na sala de aula, passaram a empregar procedimentos como a verbalização de professores experientes sobre seus planos e suas práticas. É nesse contexto que passa a ser valorizada a voz dos professores, enaltecendo pesquisas pautadas em suas histórias de vida e experiências pessoais e profissionais, sobretudo, a partir dos estudos propostos por Gauthier, et.al. (1998) e Nóvoa (2000), dentre outros.

Como assinalado anteriormente, o delineamento deste campo de estudos confluindo para

a análise da profissionalidade docente, contou com diversos estudiosos no plano internacional e nacional. Dentre estes, são elucidadas as contribuições de Maurice Tardif e Lee Shulman, notadamente, por trazerem importantes discussões acerca da relação entre os saberes e as práticas docentes.

A partir das discussões propostas por Maurice Tardif, nota-se que um de seus focos centra-se nas problematizações acerca dos saberes docentes e, sobretudo, na compreensão do processo de mobilização destes saberes a partir das diversas situações que os professores enfrentam em seu cotidiano. Para o autor,

Se chamamos de saberes sociais o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de educação o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem socialmente elaborados e destinados a instruir os membros da sociedade nos saberes sociais, é então evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes, que efetivamente asseguram esses processos educativos no quadro do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a **definir sua prática em relação aos saberes que possuem** e transmitem[...] Certamente o(a)s professores(a)s sabem alguma coisa, mas o quê precisamente sabem eles? Qual é esse saber? São eles apenas canais de transmissão de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles, no quadro de sua profissão, um ou mais saberes? Qual é seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual é sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários ou, ainda, os saberes e as doutrinas pedagógicas elaborados pelos ideólogos da educação, resumem todo o saber do(a)s professore(a)s? (TARDIF, et.al.,1991, p.215, grifo nosso).

Ao levantar questionamentos em relação à natureza, à constituição dos saberes docentes Tardif et.al.(1991), determina uma importante relação entre a prática docente e os saberes que a sustentam, que a definem. Essa relação é primordial para este trabalho tendo em vista a compreensão de que não existe prática sem saberes e não existe saberes sem prática, especialmente considerando o exercício docente consubstanciado numa cultura escolar.

Nessa perspectiva dialética entre saberes e práticas, Tardif (2002) destaca a origem plural dos saberes docentes, decorrentes dentre outras fontes, dos saberes pessoais, da formação na educação básica, da formação profissional e, principalmente, dos saberes oriundos da experiência na profissão, ou seja, dos saberes construídos por meio da prática.

Os saberes experienciais se constituem, segundo Tardif (2002, p.54), o núcleo vital do saber docente, diretamente responsável por guiar os professores no processo de transformação de suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria

prática. São, portanto, saberes submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Desse modo, o autor acena para uma “epistemologia da prática docente”, cuja finalidade é

revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002, p.256).

Apesar de reconhecer os saberes da experiência, o autor adverte para a existência de certa alienação entre os docentes e seus saberes, acenando para um distanciamento social, institucional e epistemológico que separa e desapropria os professores desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros. Esse distanciamento tem sido responsável por reduzir o controle que os mesmos devem ter sobre o seu trabalho, submetendo-os, muitas vezes, ao risco de desqualificação, precarização e perda crescente de autonomia.

A própria dicotomia entre teoria e prática, ainda muito presente nos processos formativos, especialmente nas licenciaturas, corrobora o processo acima descrito, conduzindo os futuros professores a posturas acríticas e desprovidas de caráter reflexivo sobre a ação docente. Este processo, consubstanciado na dicotomia teoria e prática representa uma das inúmeras consequências e intencionalidades que nutrem a função social da escola capitalista, historicamente calcada na produção da alienação.

Reconhecer a relação dos professores com seus saberes e suas práticas é uma iniciativa que se opõe à concepção dicotômica entre teoria e prática, pois

[...] segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias pré-concebidas, etc. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação (TARDIF, 2002, p.235)

Desse modo, a intrínseca relação teoria e prática é condição indispensável para aproximar os professores de seus próprios saberes, conduzindo-os ao reconhecimento da legitimidade de suas práticas e, sobretudo, de seus desdobramentos sociopolíticos.

Outro importante teórico nesse campo de estudos, gradativamente adotado como referencial nas pesquisas sobre formação docente no Brasil, é Lee Shulman. Sua principal

contribuição reside nos escritos sobre o conhecimento de base (*knowledge base*) para o ensino, despontando-se a categoria “Conhecimento pedagógico do conteúdo” (CPC). Para o autor, o CPC,

é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo (SHULMAN, 2014, p.207).

Para Shulman, os professores devem apresentar formação acadêmica em suas respectivas áreas de conhecimento ou disciplinas numa perspectiva contínua entre ensino e aprendizagem, sob a qual se manifesta a especificidade do trabalho e do conhecimento profissional.

A base de conhecimento para o ensino configura um importante subsídio para o debate em torno da dicotomia entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos nos cursos de licenciatura, especialmente na mobilização de conhecimentos pelos professores, em determinadas situações e contextos específicos dos processos de ensinar e aprender.

Neste sentido, os professores precisam compreender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação ao buscar responder duas questões, em especial: “quais são as ideias e habilidades importantes desta área? E como são acrescentadas as novas ideias e abandonadas outras ideias consideradas deficientes pelos que produzem conhecimento nesta área?” (SHULMAN, 2014, p.208).

A categoria do conhecimento profissional dos professores perspectiva, pois, um cenário de profundas e constantes reflexões sobre o ato de ensinar sob as quais, prática e formação docente configuram-se momentos privilegiados para esse fim,

No campo da prática, particularmente, Shulman (2014) elenca a “sabedoria da prática” como a última fonte da base de conhecimento e a menos estudada e codificada de todas. A sabedoria da prática, conforme o autor

é a própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes. Uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é **trabalhar com os educadores para desenvolver**

**representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes** (SHULMAN, 2014, p.211, grifos nossos).

Um importante elemento, em destaque no fragmento acima, é elencado quando o autor aponta a relação de parceria que deve existir entre comunidade acadêmica e professores, especialmente no que diz respeito a uma melhor compreensão dos saberes docentes, construídos no decurso da prática. Este aspecto, sem dúvida, constitui um dos principais desafios a serem superados pelas licenciaturas. O reconhecimento da prática como via de construção dos saberes pedagógicos, de ligação entre academia, escola e sociedade, na busca pela compreensão não apenas dos processos educativos, mas, sobretudo, do constructo epistemológico e pedagógico que os sustentam.

O autor adverte que apesar de extenso, o saber dos professores não é articulado, sistematizado - tarefa a ser amplamente integrada às pesquisas no campo educativo, ou seja, “coletar, comparar e interpretar o conhecimento prático dos professores com o propósito de estabelecer uma literatura de casos e codificar seus princípios, precedentes e parábolas” (SHULMAN, 2014, p.212).

Embora Shulman pouco discuta a formação de professores, ao investigar a natureza específica e complexa do fazer docente, a partir do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – CPC -, apresenta um desafio aos cursos de licenciatura, no sentido de referenciar a conexão dos conhecimentos pedagógicos à epistemologia da ciência de referência com lógicas próprias de estruturação conceitual e métodos de investigação. O desafio posto, neste sentido, reveste-se da busca por considerar saber acadêmico e escolar como expressões de um mesmo saber.

Para Monteiro (2001), reconhecer a ação dos professores significa um importante avanço em relação ao conceito de saber escolar, tendo em vista sua relevância para as pesquisas no âmbito do ensino e a existência desta construção específica da cultura escolar.

Apesar de terminologias distintas, Tardif e Shulman convergem quando propõem o rompimento das dicotomias que obstaculizam as licenciaturas: conhecimento específico *versus* conhecimento pedagógico, teoria *versus* prática, saber acadêmico *versus* saber escolar.

A formação dos professores de Geografia está prenhe dessas dicotomias, a serem continuamente questionadas e superadas. Motivados pela preocupação com uma formação docente integrada, dialética e crítica, Lopes e Pontuskha (2015), embasados na teoria de Shulman, propõem a categoria “Conhecimento Pedagógico Geográfico” (CPG), no qual

o domínio qualificado do conteúdo pelo professor de geografia lhe permite compreender a concatenação lógica interna dos diversos conteúdos de ensino – as principais ideias, palavras-chave, conceitos etc. – e deles entre si. Assim, é possível superar a aula de geografia como espaço de informações variadas, uma “lição de coisas”, para, de fato, possibilitar ao aluno o **desenvolvimento de um raciocínio geográfico, ou seja, para que compreenda as complexas inter-relações que produzem espaço e as influências/determinações dos arranjos espaciais em sua vida particular e, ao mesmo tempo, da coletividade** (LOPES; PONTUSCKHA, 2015, p.81, grifos nossos).

Ao ressaltarem a compreensão das relações que produzem o espaço, como uma particularidade do CPG, os autores enfatizam a necessidade do desenvolvimento de um conjunto de saberes/fazer/atividades que, focados na análise do espaço geográfico, concorram para a construção de um “raciocínio geográfico” por parte dos alunos.

Para Lopes e Pontusckha (2015), a “qualidade” profissional dos professores de Geografia situa-se, pois, na habilidade de “transformar” seu conhecimento dos conteúdos em representações que favoreçam a aprendizagem de seus alunos, suplantando a tradição disciplinar e aplicacionista da teoria em detrimento da prática. É esta habilidade que permitiria distinguir um geógrafo de um professor de Geografia, evidenciando a Geografia escolar como campo que resguarda particularidades e demandas próprias.

Lima Neto (2018) evidencia a categoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Geográfico – CPG como ferramenta teórica no processo formativo e relevante referência para o desenvolvimento das atividades que compõem a Prática como Componente Curricular (PCC), nos cursos de Licenciatura em Geografia.

[...] as atividades formativas desenvolvidas como PCC nas disciplinas de conhecimentos geográficos precisam contribuir com a construção deste conhecimento e, sendo o professor formador o principal mediador do processo, suas práticas pedagógicas precisam vislumbrar uma interconexão entre conhecimentos geográficos e pedagógicos (LIMA NETO, 2018, p.97).

O CPG vem, neste sentido, sedimentar os debates em torno das dicotomias presentes nas licenciaturas em Geografia, em especial, a dicotomia Geografia acadêmica e Geografia escolar, trazendo luz à compreensão sobre o espaço e as práticas espaciais como finalidade *sine qua non* da Geografia a partir da escola.

A relevância da teoria, inicialmente proposta por Shulman (2014), e particularizada em relação às especificidades da Geografia por Lopes e Pontuscka (2015), clarifica também as discussões acerca da prática, notadamente, da Prática como Componente Curricular no seio

das licenciaturas em Geografia.

As preocupações e aspectos lançados pelas teorias de Tardif e Shulman não apenas distinguem os saberes que constituem a base do ofício dos professores, mas, sobretudo, contribuem na construção de caminhos profícuos para a afirmação e consolidação das identidade(s) docentes(s) legitimando “o ser professor(a)” num momento em que os projetos de desvalorização deste profissional, se tornam crescentes.

De acordo com Oliveira,

Conhecer os referenciais epistemológicos da ciência geográfica e os didático-pedagógicos do conteúdo da ciência geográfica reforça a tese de que tais referenciais alimentam o processo de identificação profissional do docente formador; ele não cria identidade, não substitui identidade(s), por que o docente já possui identidade(s) que são (re)construída(s) por dimensões variadas, mas dará a ele fundamentos, explicações, compreensão da complexidade do fenômeno de aprendizagem que é o objeto de trabalho dele, que é um processo com um alto índice de flexibilidade. O docente não faz essa reflexão só com o empirismo, ou com a intuição, ou com a prática, ele precisa de formação teórica didático-pedagógica, que o possibilite a entender que os processos de ensino e de aprendizagem são indissociáveis e que a essência da ciência os está mediando (OLIVEIRA, 2015, p.215).

As questões apresentadas, evidentemente, não são inéditas. Ao contrário, são problemáticas que, apesar de há tempos debatidas, não se esgotam em si mesmas. Todavia, mesmo evidentes, ainda constituem potenciais obstáculos aos processos de formação e exercício docente em Geografia.

Desta forma, reafirma-se a contingência de permanentes discussões e revisitações a essa temática, com vistas a reformulações e avanços no cenário da formação docente em Geografia. Sublinha-se, ainda, a validade do significante “prática” por mobilizar as indispensáveis interlocuções entre Geografia acadêmica e Geografia escolar, buscando promover aos professores em formação autonomia e criticidade para o alcance de uma Geografia capaz de desenvolver o raciocínio acerca do espaço e das práticas espaciais na contemporaneidade.

Partindo das discussões acima propostas, a próxima seção visa situar a PCC nos contextos institucionais dos Cursos avaliados, analisando-a na articulação entre os textos curriculares, os Projetos Pedagógicos, as formas como é proposta e seus reflexos no processo de formação docente em Geografia, notadamente.

### III

---

#### **A Prática como Componente Curricular (PCC) nos Cursos de Licenciatura em Geografia UFU e UFTM**

A reforma dos cursos de licenciatura no Brasil culminou num projeto de formação de professores com características específicas, dentre as quais, a centralidade da prática como importante elemento para uma nova concepção de professor.

Além da prática, situada no bojo das políticas públicas, das bases epistemológicas que as fundamenta e dos saberes que a constitui, outro aspecto a ser elucidado é o contexto institucional dos cursos de licenciatura onde essa prática é concebida, (re)significada, desenvolvida. O conjunto dessas questões representou o ponto de partida desta investigação, que acenou para um percurso metodológico fundamentado nas concepções da Pesquisa Qualitativa.

A pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995), destaca que um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. O pesquisador vai a campo no intuito de “captar” o fenômeno em estudo a partir dos diferentes pontos de vista sobre questões amplas, que vão se aclarando no decorrer da investigação podendo, este processo, ser conduzido por diferentes caminhos.

Especificamente, no campo da formação de professores, a pesquisa qualitativa se constitui um profícuo recurso metodológico a contribuir para a interpretação de diversos processos.

Visando contemplar o conjunto dos aspectos supracitados, num viés qualitativo de investigação, o presente trabalho trilhou os seguintes passos: (i) levantamento bibliográfico de autores e obras que subsidiam a temática em debate; (ii) leitura e compreensão dos documentos normativos que respaldam a Prática como Componente Curricular (PCC); (iii) análise dos Projetos Pedagógicos no que tange à organização e proposição da PCC nos cursos avaliados; (iv) levantamento e sistematização das atividades propostas como PCC em planos de ensino; (v) entrevistas semiestruturadas com professores formadores; (vi) relatos escritos com graduandos do último ano da licenciatura.

Nesta seção, com o intuito de analisar a PCC a partir da articulação entre os textos curriculares, os Projetos Pedagógicos e seus reflexos no processo de formação docente, foram avaliados dois Cursos de Licenciatura em Geografia, a saber: o da Universidade Federal de

Uberlândia (UFU) e o da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Do ponto de vista metodológico, os Projetos Pedagógicos e planos de ensino foram avaliados segundo a perspectiva da Análise documental que, segundo Lüdke e André (1986, p.38) apesar de pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, constitui uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Para as autoras

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39)

Partindo deste princípio, os Projetos Pedagógicos e os planos de ensino são compreendidos como documentos privilegiados para a fundamentação das avaliações pretendidas por este trabalho, especialmente, em relação aos contextos institucionais elencados.

Ao ressaltar o contexto institucional como plano considerado, toma-se o conceito de cultura institucional, proposto por Perez-Gómez (2001), como resultado de uma construção social atrelada às demandas das condições materiais, sociais e espirituais num determinado marco espacial e temporal. Para o autor, esse contexto deve ser perspectivado a partir das relações entre os aspectos macro e micro, na dinâmica da política educativa e seus reflexos nas particularidades do cenário educativo.

Tendo em vista o desenvolvimento institucional, intrinsecamente articulado ao desenvolvimento humano e profissional dos indivíduos que vivenciam a instituição e vice-versa, torna-se “imprescindível compreender a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e do grupo” (PEREZ-GÓMEZ, 2001, p. 132).

Sendo o contexto institucional uma construção social, cabe ressaltar neste âmbito a relevância dos Projetos Pedagógicos, sobretudo, por constituírem-se textos síntese de um processo de negociações curriculares, desenroladas desde a própria consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN como diretriz das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no Curso.

Neste sentido, Osório (2018), destaca que

quando um texto oficial entra no espaço local ele não cai num vazio; ao contrário, depara-se com tradição e estrutura institucional, condições de trabalho, natureza e cultura dos cursos, posição das licenciaturas no campo das profissões, tipos de sujeitos, formas de gestão, etc. Nessa relação entre o texto e os leitores do texto, a política ganha outros contornos, significados são alterados ou suprimidos, algumas questões são tomadas como importantes enquanto outras são desprezadas ou adaptadas para garantir tradição e pressão oficial (OSÓRIO, 2018, p.174).

Assim, do plano das regulações ao plano da efetivação das políticas no contexto das licenciaturas, muitos aspectos são negociados na busca por uma articulação entre diferentes sujeitos e concepções que compõem a cultura institucional dos cursos. Isso demonstra a complexidade imanente ao processo de construção de um Projeto Pedagógico que visa

instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia [...] diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p.02).

É necessário compreender os Projetos Pedagógicos como meio pelo qual a instituição dá sentido ao seu saber; uma “referência à identidade” de uma instituição e/ou curso, pois deles emanam as concepções e finalidades que orientam as diferentes atividades e programas de aprendizagens, por isso é tão importante que sua construção seja coletiva (SANCHES, 2011, p.49). Para esta autora, os arranjos curriculares dos cursos de Licenciatura representam importantes referenciais teórico-metodológicos, pois deflagram o processo de ação e reflexão dos seus diversos membros na busca por uma articulação entre o que é desejado e entre o que é possível realizar; reduz as distâncias entre valores, discursos e ações; entre ações administrativas e acadêmico-pedagógicas.

Os Projetos Pedagógicos, desse modo, são instrumentos relevantes para este trabalho, especialmente, pela busca em avaliar o lugar da prática e as concepções que a sustentam nos cursos elencados pela pesquisa.

Consubstanciando-se nos Projetos Pedagógicos também se destacam os planos de ensino, ou ainda, os “projeto de ensino-aprendizagem”, conforme proposto por Vasconsellos

(2002), termo que transcende o conceito de plano por remeter a um processo de reflexão, de construção das representações e colocação em prática, e não apenas ao seu registro.

A perspectiva do planejamento considera o campo da ação, do fazer, contudo, possui pressupostos como definições prévias como teorias e valores que necessitam ser explicitadas. O Projeto de Ensino-Aprendizagem está atrelado “a uma concepção de educação, que, por sua vez, está relacionada às concepções de conhecimento e de currículo. Estas concepções devem constar do Projeto Político-Pedagógico da instituição” (VASCONCELLOS, 2002, p.98).

Em relação à dimensão curricular, Sacristán (2000) propõe o desenvolvimento do currículo em seis níveis: o currículo prescrito; o currículo apresentado aos professores; o currículo moldado pelos professores; o currículo em ação; o currículo realizado e o currículo avaliado. Destes, três assumem maior relevância para este trabalho: o currículo prescrito, o currículo moldado e o currículo realizado.

Ao considerar a intersecção entre as DCN, os Projetos Pedagógicos e os planos de ensino, estas três significações de currículo permitem delinear alguns contornos em relação à PCC nos Cursos avaliados.

O currículo prescrito integra o sistema de ensino, ou seja, um conjunto de decisões normativas servindo como um balizador que referencia a elaboração de materiais, controle de sistemas, organização didática, entre outros aspectos. Sob essa perspectiva curricular é possível apontar, no plano macro, as DCN, como reguladoras dos processos formativos e, no âmbito dos Cursos avaliados, os Projetos Pedagógicos que, consubstanciados nas DCN, traduzem a organização e as concepções em relação à PCC no Curso.

O currículo moldado diz respeito ao “planejar o ensino” no qual o corpo docente, conforme suas intenções e concepções, modelam seus currículos mediando significados e possíveis reflexos das propostas curriculares. Nos contextos avaliados, o currículo moldado pode ser significado pelos planos de ensino, responsáveis por materializar o plano de intenções e a proposição da PCC nos Cursos avaliados.

O currículo realizado é o currículo praticado, responsável pela interação professores – alunos e pela produção de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais. São tidos como resultados, ou ainda, como “rendimentos” do sistema ou métodos pedagógicos que influenciam na aprendizagem dos alunos. Os reflexos das atividades propostas como PCC na formação docente em Geografia, respondem por essa perspectiva curricular nos contextos avaliados.

Com base num levantamento de dissertações e teses que versam sobre a PCC em pesquisas voltadas à formação de professores de Geografia, Lima Neto (2018), revelou que, mesmo após mais uma década de obrigatoriedade da PCC nos cursos de licenciatura, ainda são poucos os estudos, especificamente na Geografia, que se detém a essa temática, diferentemente do que ocorre em outras áreas de conhecimento.

Este fato confirma, por sua vez, a necessidade não apenas de debates, mas, sobretudo, de pesquisas sobre a PCC no âmbito das licenciaturas em Geografia, principalmente por mobilizar questões epistemológicas e didático-pedagógicas atreladas às especificidades dessa área do conhecimento, como exposto na seção anterior. A escassez de estudos sobre a PCC nas pesquisas sobre formação de professores de Geografia, reflete o pouco investimento não apenas dos cursos de licenciatura, como também dos programas de pós-graduação, em reconhecê-la como importante elemento de investigação e análise, negligenciando os seus reflexos na formação inicial.

Em pesquisa realizada no Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão, Oliveira (2015) assevera que a PCC vem sendo trabalhada

[...] em um sentido pragmático, utilitário e burocrático, momento de “parar a aula” para discutir questões da docência. Tais aspectos acentuam a dicotomia teoria-prática. A PCC é pouco desenvolvida nas disciplinas, e quando desenvolvida muitas assumem uma orientação de aplicação de teorias ou de práticas experimentais. Aparece contradição entre a prática discursiva, que não reverbera com a prática metodológica, ou seja, entre aquilo que o formador entende como importante, mas que não/ou pouco realiza em suas ações enquanto formador de professores. Há concepção equivocada de PCC, entendida, algumas vezes, em uma perspectiva burocrática, o leva a precipitar-se em atitudes praticistas e imediatistas; por outro lado, em alguns casos, a PCC é entendida como momentos de aplicar os conhecimentos apreendidos em aulas teóricas na prática (OLIVEIRA, 2015, p.137).

Na mesma perspectiva, Lima Neto (2018) expõe os resultados de sua pesquisa com relação à PCC nos cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Federal de Goiás (UFG):

[...] ressalta-se que sua implementação foi permeada de incompreensões acerca de sua natureza e/ou do modo como deveria ser operacionalizada no currículo e nas práticas pedagógicas dos professores formadores. Evidenciou-se que, embora do ponto de vista do currículo prescrito a proposição da PCC já esteja consolidada em ambos os cursos, sua efetividade no âmbito das disciplinas de

conhecimentos geográficos é permeada de desafios, que estão circunscritos à sua efetiva realização e, quando realizada, a de seus resultados pedagógicos. Ainda existem professores formadores que, mesmo diante da obrigatoriedade e das orientações curriculares explicitadas nos projetos pedagógicos dos cursos, não desenvolvem a PCC em suas disciplinas, e, dentre os que a desenvolvem, prevalece uma perspectiva de propor atividades que busquem estabelecer uma correlação entre conhecimentos universitários e escolares, dentre as quais a análise de livros didáticos e a realização de seminários temáticos têm destaque (LIMA NETO, 2018, p.108).

Os exemplos das supracitadas pesquisas são importantes referências a balizar as avaliações engendradas por este estudo. Embora sejam resultados advindos de cursos e contextos diferentes, convergem de modo significativo por expressarem problemas semelhantes em relação à PCC. Reforçam, por sua vez, a necessidade de constantes problematizações e (re)avaliações da PCC, principalmente em função das contínuas reformulações no plano das políticas educacionais, das reestruturações postas aos cursos de licenciatura e, especificamente, das particularidades e importância da Geografia, como área de conhecimento acadêmico e escolar. Nas ponderações de André e Almeida,

[...] ainda existe uma expectativa de que as mudanças nos cursos de licenciatura ultrapassem alterações de carga horária e reorganização disciplinar. Espera-se que as instituições constituam projetos de formação que explicitem a concepção de formação que subsidiará as escolhas que se fazem de um universo mais amplo de possibilidades, tanto no que diz respeito às intenções como às práticas. Há que se considerar que não são poucos os desafios que as instituições formativas assumem quando discutem e redefinem suas propostas pedagógicas para que, nesse processo, não se criem novas lacunas na formação ou que as alterações sejam apenas pontuais e não atinjam as bases do processo de formação (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017, p.204).

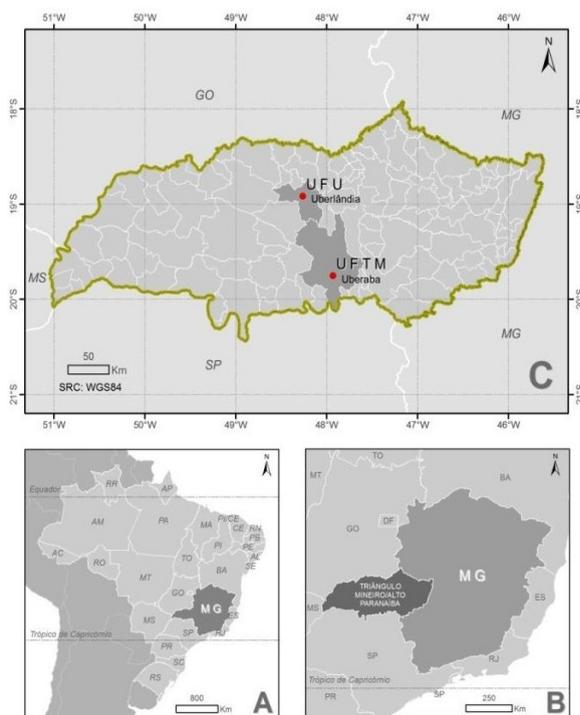
Corroboram-se as preocupações de André e Almeida (2017) em relação à redefinição das propostas pedagógicas das Licenciaturas num nível pontual, desarticulada de aspectos mais amplos que reestruturem as bases do processo de formação. Pontua-se neste cenário que, para além das mudanças curriculares, a formação de professores precisa, fundamentalmente, estar preparada para enfrentar e combater, de forma crítica, o modelo de professor(a) e, conseqüentemente, de escola, aguardados pela sociedade capitalista no atendimento de seus interesses.

Por essas razões, a PCC é elucidada a partir do lugar e das concepções que a sustentam nos Projetos Pedagógicos, matrizes curriculares e planos de ensino no contexto

de cada curso avaliado.

A escolha pelos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) vincula-se a dois aspectos. O primeiro se deve às próprias vivências formativas e profissionais da pesquisadora nestes dois Cursos, motivo significativo para justificar o interesse em avaliar tais realidades em questão. O segundo, por tratar-se de duas instituições que representam dois importantes núcleos responsáveis pela formação de professores de Geografia nas duas maiores cidades do Triângulo Mineiro – Uberlândia e Uberaba -, além de atender a uma demanda de estudantes provindos de diversas cidades da própria região ou de localidades mais distantes.

**MAPA 1** – Localização da Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal do Triângulo Mineiro<sup>3</sup>



Elaboração: Ricardo V. Ferreira (2020)

No curso de Geografia da UFU, a Prática como Componente Curricular (PCC) foi analisada tendo como base o Projeto Pedagógico (2006–2018) a partir das matrizes curriculares empreendidas até o ano de 2010 e, posteriormente, no período de 2011 até o ano de 2018. Cabe destacar que a matriz curricular de 2011, ainda coexiste em 2020 com a nova matriz instaurada em 2019, consonante com a Resolução CNE/CP 02/2015.

<sup>3</sup> A: Localização de Minas Gerais no Brasil; B: Localização da região do Triângulo Mineiro em Minas Gerais; C: Localização das Universidades Federal do Triângulo Mineiro e Federal de Uberlândia na região do Triângulo Mineiro.

No curso de Geografia da UFTM, foram consideradas as reformulações curriculares decorrentes do período de transição entre o Projeto Pedagógico de 2010 e o estabelecido no ano de 2014 fato que, na fase da pesquisa, implicou na coexistência de duas matrizes curriculares distintas (2011 e 2015), dinâmica que impactou os rumos da prática neste curso. Em situação semelhante ao Curso anterior, em virtude das normativas previstas pela Resolução CNE/CP 02/2015, a matriz curricular de 2015, coexiste em 2020 com a nova matriz vigente a partir de 2019.

Essas reformulações sinalizam o movimento feito pelos cursos no sentido de acompanhar os dispositivos normativos previstos pelos documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE), que se reverberaram, conseqüentemente, nas regulações institucionais propostas, dentre estas, a Prática como Componente Curricular (PCC).

A análise dos Projetos Pedagógicos adquire, neste sentido, a finalidade de identificar as principais orientações curriculares, determinantes da sistematização da PCC que, pretensamente, direcionam a prática pedagógica dos professores formadores.

Diante desses aspectos, a seguir será apresentada uma breve contextualização histórica dos cursos avaliados, bem como as principais concepções que fundamentam a PCC e sua sistematização no desenho curricular proposto pelos Projetos Pedagógicos e nos planos de ensino dos cursos em questão.

### **3.1) A Prática como Componente Curricular no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)**

O Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) remonta à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, criada no ano de 1969 em um contexto de relevantes transformações sócio-políticas e educacionais em curso no Brasil e, por consequência, no Triângulo Mineiro. Após dois anos foi oficialmente criado o Curso de Geografia (Licenciatura Plena) e o Departamento de Geografia, implantados em 1971, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia.

O histórico do Curso apresenta diversas fases que se constituem importantes marcos: a criação do Departamento de Estudos Sociais/Licenciatura Curta no ano de 1974; a criação da Universidade Federal de Uberlândia em 1978; a extinção do Curso de Estudos Sociais e reimplantação do Curso de Geografia/Licenciatura Plena no ano de 1984; a criação do Curso de Bacharelado no ano de 1988; a criação do Instituto de Geografia no ano de 1999.

Atualmente, o Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, além de contar com o curso de Graduação em Geografia, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, também oferece os cursos de Mestrado e Doutorado.

Na graduação, a Prática como Componente Curricular (PCC), se insere no Núcleo de Formação Pedagógica, especificamente, denominado PIPE (Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (UFU, 2006), o PIPE “tem caráter interdisciplinar e prevê o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas e a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem nas áreas de atuação dos profissionais de Geografia.” Ainda, segundo o referido Projeto Pedagógico, o PIPE deve ser visto como “um conjunto de atividades de caráter teórico e prático, voltado para a compreensão de práticas educativas que se conectam com os conteúdos específicos dos currículos do curso de Geografia” (UFU, 2006, p.20).

Considerando a regulamentação sobre a duração e carga horária dos cursos de licenciatura plena de formação de professores da Educação Básica, particularmente em relação à PCC, o PIPE obedece as quatrocentas (400) horas previstas inicialmente pela Resolução CNE/CP 02/2002, e mantidas com a vigência da Resolução CNE/CP 02/2015. As horas referentes às atividades do PIPE se distribuem a partir “de cinquenta por período, não estando inseridas na grade curricular como disciplina, mas sim como atividades orientadas integrantes do Núcleo de Formação Pedagógica, em conjunto com as disciplinas que compõem os respectivos períodos, do 1º ao 8º” (UFU, 2006, p.44).

**Quadro 1** – Distribuição da carga horária do PIPE no Curso de Licenciatura em Geografia (UFU)

<b>Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica</b>	<b>CH Teórica</b>	<b>CH Prática</b>	<b>CH Total</b>
Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 1	00	50	50
Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 2	00	50	50
Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 3	00	50	50
Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 4	00	50	50
Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 5	00	50	50
Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 6	00	50	50
Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 7	00	50	50
Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 8	00	50	50
<b>TOTAL</b>	<b>00</b>	<b>400</b>	<b>400</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (UFU, 2006).

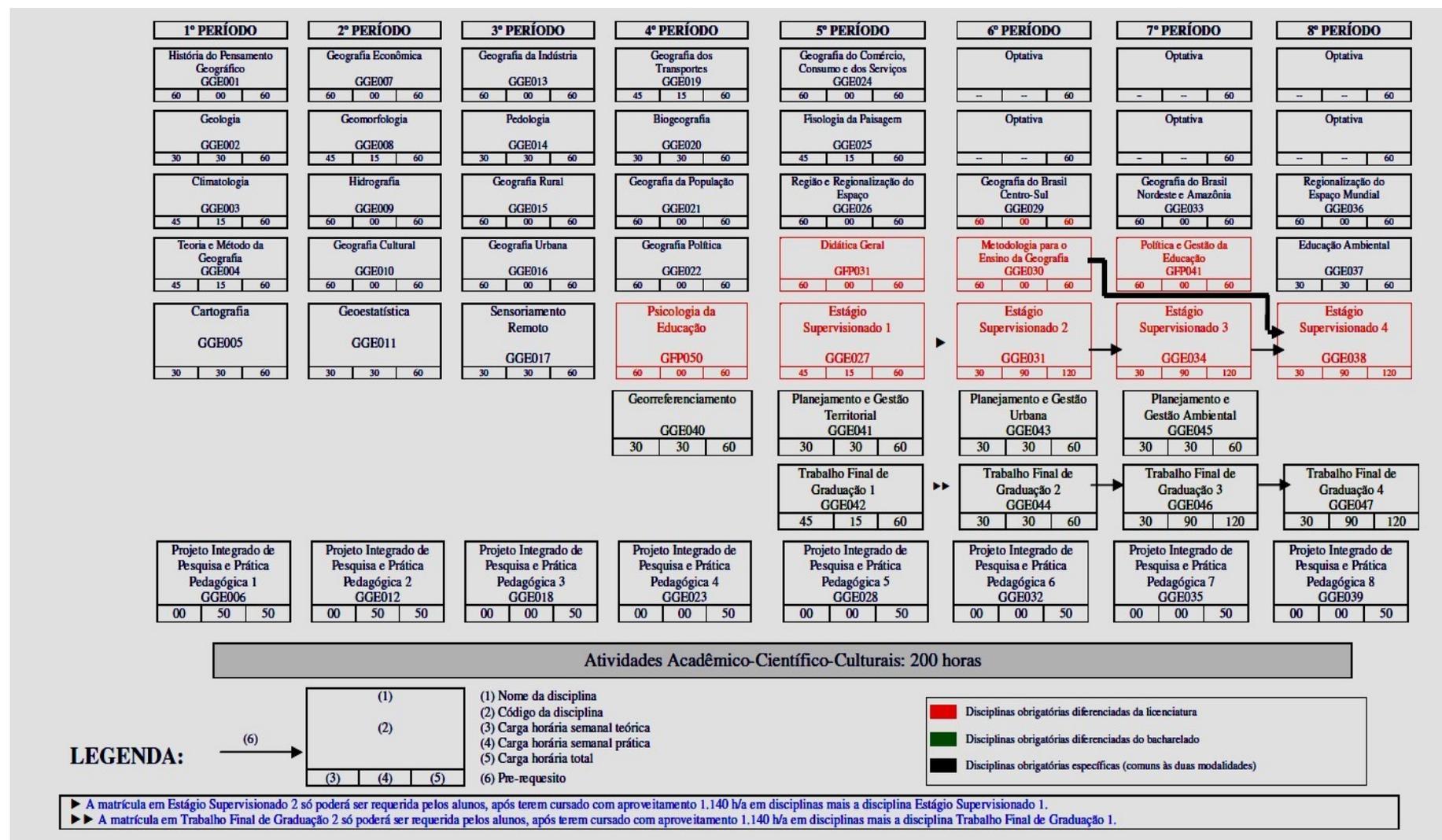
Observando o quadro acima é interessante notar que, apesar de o PIPE, em sua

definição, ser apresentado com a finalidade de viabilizar a compreensão da PCC, constituindo-se a partir de um conjunto de atividades teóricas e práticas, na discriminação de sua carga horária é contabilizada apenas a carga horária “prática” como totalizadora do componente. Essa constatação destoa, por sua vez, da própria definição, esboçada no Projeto Pedagógico e, sobretudo, revela uma concepção “praticista” que, certamente, reverbera-se nas proposições da PCC no Curso.

Dessa forma, o PIPE se organiza com base em um eixo central dividido em oito projetos parciais vinculados a cada período letivo e consubstanciados num projeto maior coordenado por um(a) professor(a) responsável por esta função, conforme demonstrado no quadro 1 e figuras 1 e 2 a seguir.

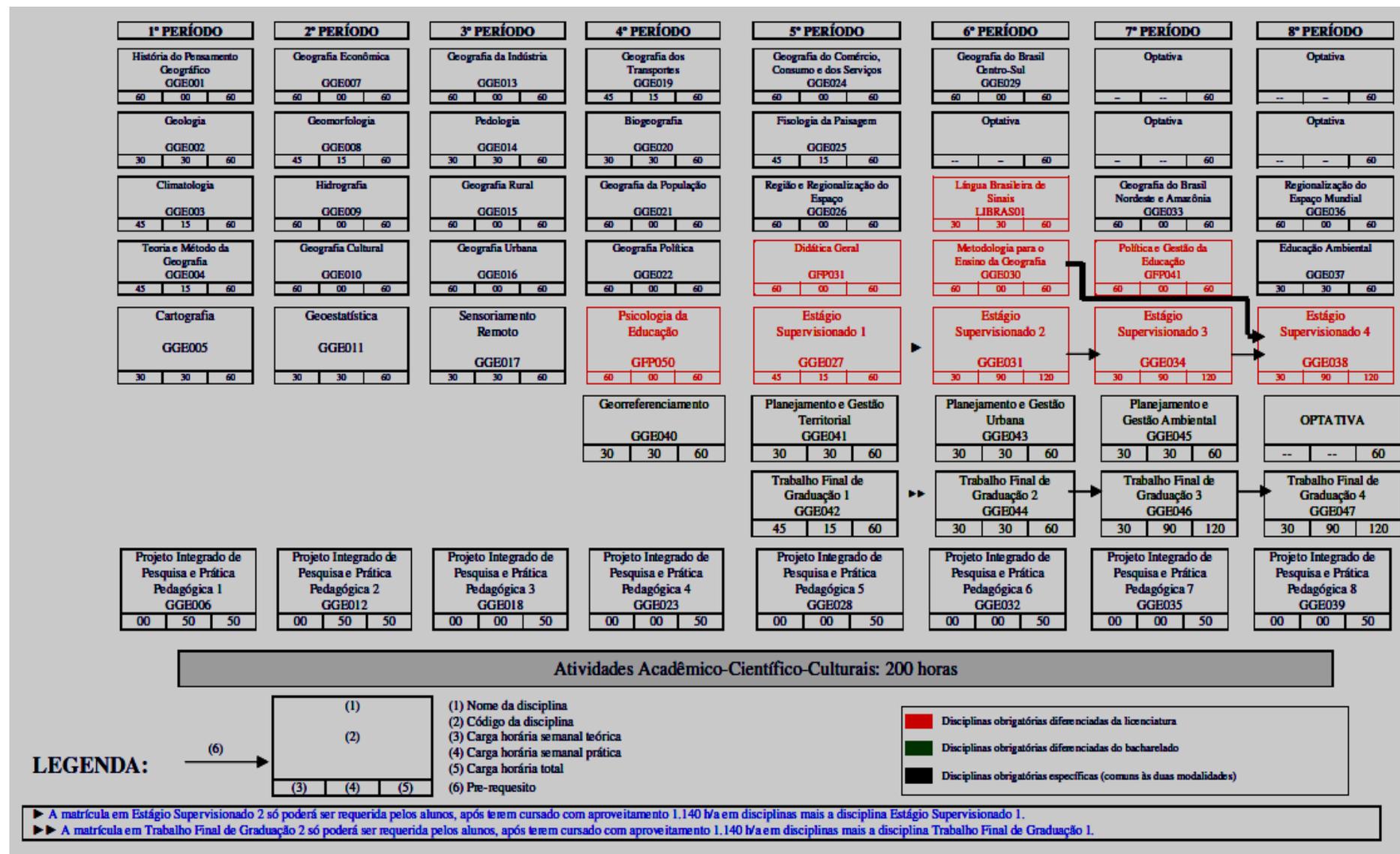
Cabe destacar que os fluxogramas apresentados nas figuras 1 e 2 não indicam modificações no que tange à proposição da PCC no Curso, apenas em relação à inserção do componente “Língua Brasileira de Sinais” para a Licenciatura. Todavia, a apresentação destes fluxogramas se dá em virtude da avaliação realizada sobre os planos de ensino do PIPE referentes ao ano de 2006 e a necessidade de compreendê-los no âmbito da estrutura curricular vigente neste período.

**Figura 1** – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia (UFU) para ingressantes até 2010



FONTE: <http://www.ig.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2016/03/geografia-matriz-curricular>. Acesso: Dezembro/2018

Figura 2 – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia (UFU) para ingressantes a partir de 2011



FONTE: <http://www.ig.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2016/03/geografia-matriz-curricular>. Acesso: Dezembro/2018

No que diz respeito à coordenação do PIPE, tem-se a seguinte estrutura:

Nos PIPE 1, 2, 3, 4 e 5 a escolha do coordenador se dará a cada semestre; nos PIPE 6 e 7 a coordenação será exercida pelos docentes responsáveis pelos Estágios Supervisionados 2 e 3, respectivamente; e no PIPE 8 a coordenação será de responsabilidade do docente da disciplina Educação Ambiental (UFU, 2006, p.44).

A escolha dos coordenadores para os PIPE 1 a 5 ocorre no sistema de rodízio, conferindo aos professores do primeiro ao quinto período a responsabilidade de coordenar e propor atividades que relacionem as diferentes disciplinas dos respectivos semestres aos objetivos almejados. O PIPE apresenta, ao longo do Curso, especificidades a serem consideradas no decorrer do processo formativo, conforme expresso no quadro a seguir:

**Quadro 2 – Principais atribuições do PIPE - UFU (1 a 8)**

<b>Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica (PIPE)</b>	<b>Atribuições</b>
<b>PIPE (1 a 4)</b>	Elaborar, aplicar e avaliar procedimentos que possibilitem a vivência pedagógica de atividades de ensino exteriores à sala de aula, construindo práticas de aplicação à comunidade externa (escola e educação informal). Trabalhos teórico-pedagógicos articulados entre as disciplinas do semestre; atividades de campo integradas.
<b>PIPE 5</b>	Contemplar aspectos teóricos e, quando possível, práticos relacionados a atividades de campo destinadas ao ensino formal tratando dos procedimentos relativos à preparação, execução e avaliação de atividades de campo.
<b>PIPE 6</b>	Análise de situações didático-pedagógicas, relacionadas a atividades de campo que ocorrem no contexto da Educação Básica e utilizar a fundamentação teórico-metodológica, apreendida nas etapas anteriores do PIPE, aplicando-as na rede de ensino para propiciar aos alunos a vivência de atividades de campo, dando ênfase ao Ensino Fundamental II.
<b>PIPE 7</b>	Análise de situações didático-pedagógicas, relacionadas a atividades de campo que ocorrem no contexto da Educação Básica e utilizar a fundamentação teórico-metodológica, apreendida nas etapas anteriores do PIPE, aplicando-as na rede de ensino para propiciar aos alunos a vivência de atividades de campo, dando ênfase ao Ensino Médio.
<b>PIPE 8</b>	Seminário de Pesquisa e Prática Pedagógica. Tem por objetivo a finalização dos projetos. Desenvolvimento de um seminário integrando alunos e professores dos diferentes componentes curriculares (disciplinas, PIPE, Estágios e Trabalho final de graduação) buscando a articulação teórico-prática-pedagógica entre conhecimentos específicos da área e conhecimentos educacionais e pedagógicos.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (UFU, 2006). Org.: Viviane Caetano F. Gomes (2019).

Cabe destacar que o PIPE, responsável pela implementação da PCC no Curso, mesmo compondo o Núcleo de Formação Pedagógica, é ofertado com vistas a atender tanto a Licenciatura quanto o Bacharelado, ou seja, integra o conjunto das disciplinas obrigatórias específicas, comuns às duas modalidades. Essa estrutura é verificada pelos fluxogramas apresentados nas figuras 1 e 2.

O Projeto Pedagógico do Curso (2006-2018) ressalta que “o cumprimento das atividades do PIPE será obrigatório, também, para os alunos do Bacharelado, possibilitando que estes tenham a oportunidade de integralizar o curso de licenciatura posteriormente” (UFU, 2006, p.44).

O atendimento simultâneo às modalidades de licenciatura e bacharelado, incita importantes questionamentos, sobretudo, em relação aos contornos conferidos à PCC dentro do Curso. Mesmo que o Projeto expresse objetivos claros em relação à formação pedagógica, é questionável se esta estrutura curricular, que conforma o PIPE, se volta para as finalidades e demandas de formação visando à docência em Geografia.

Constatando processo semelhante em outros cursos de licenciatura em Geografia, Lima Neto (2018), sublinha que

Os cursos de Bacharelado e Licenciatura, ainda que compartilhem os conhecimentos específicos da ciência de referência, possuem objetivos e finalidades formativas distintas e a PCC coloca essas especificidades em relevo. Desse modo, lecionar determinado componente curricular na perspectiva da formação do professor e do bacharel acentua um cenário desafiador à prática pedagógica: o professor formador tem em mãos o desafio de conduzir, por meio do planejamento e dos encaminhamentos teóricos e metodológicos, simultaneamente, o processo de ensino-aprendizagem de dois profissionais (LIMANETO, 2018, p. 65).

A PCC reverencia as especificidades da formação docente, conforme sinalizado nas próprias DCN, dentre as quais, a busca por conferir identidade própria às licenciaturas. Reconhece-se que uma organização curricular voltada exclusivamente para a licenciatura, pode não significar, necessariamente, o alcance dessa formação, contudo, infere-se que, ao menos, torna mais evidente aos professores formadores e licenciandos os propósitos a serem atingidos, quais sejam, as finalidades da formação de professores de Geografia.

Evidentemente o processo de “constituir-se professor(a)” não se esgota na formação inicial sendo constantes as inúmeras possibilidades de aprendizagem da docência ao longo de toda a carreira, não obstante, é inquestionável a relevância da formação inicial e, neste contexto, da PCC, no sentido de estimular as primeiras reflexões e vivências que poderão

respaldar o futuro exercício docente.

Verifica-se, de um modo geral, que as propostas de formação continuada acabam sendo “suplementares” em decorrência das falhas e rupturas ao longo da licenciatura não trazendo, na maioria dos casos, novos elementos e avanços, tendo em vista a necessidade de retomar aspectos essenciais da formação inicial.

Estes e tantos outros desafios que permeiam a PCC nas licenciaturas colocam em debate a perspectiva bacharelesca que durante tempos configurou e ainda, de certo modo, configura os cursos de licenciatura no país.

Gatti (2010) afirma que entre a licenciatura e o bacharelado, predominam relações em que, geralmente, a Licenciatura é vislumbrada, tanto no momento da escolha profissional dos sujeitos como nos departamentos das universidades que oferecem as duas modalidades, como um curso menos valorizado, ou mesmo, configurando um curso de Bacharelado acrescido de disciplinas pedagógicas, não cumprindo, por conseguinte, as propostas das DCN para a flexibilização do currículo e do processo formativo de professores.

A formação específica, compreendida pelos conhecimentos geográficos, comum às duas modalidades, constitui, sem dúvida, um dos pilares fundamentais à constituição dos professores de Geografia. O questionamento, nesse sentido, decorre da apropriação desses conhecimentos geográficos, suas finalidades e encaminhamentos a serem conferidos nos contextos de atuação e no fazer de futuros professores e bacharéis em Geografia por serem, marcadamente, distintos. Sublinha-se, neste contexto, a reformulação curricular do Curso de Geografia (UFU) no ano de 2018, culminando na elaboração de dois Projetos Pedagógicos, um destinado à Licenciatura e outro, destinado ao Curso de Bacharelado, de modo a atender as demandas e especificidades de cada modalidade.

No que tange às finalidades do PIPE, o Projeto Pedagógico do Curso (2006-2018), expressa a preocupação em contemplar algumas importantes diretrizes sinalizadas pelas DCN, particularmente esboçadas pelo Parecer CNE/CP 09/2001, dentre estas

Integração entre os conhecimentos sobre geografia, educação e ensino-aprendizagem; a transposição didática dos conhecimentos apreendidos durante o curso de Geografia e que serão objeto de sua intervenção no contexto escolar, considerando-se sua relevância e inserção nas diferentes etapas da Educação Básica; a reflexão sobre condicionantes sociais, históricos e pedagógicos que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem de Geografia por diferentes instrumentos; a motivação para o desenvolvimento de pesquisas no processo de ensino-aprendizagem da Geografia na Educação Básica (UFU, 2006, p.39).

A primeira e segunda finalidades esboçadas pelo Projeto Pedagógico - “integração entre os conhecimentos sobre geografia, educação e ensino-aprendizagem” e “transposição didática dos conhecimentos apreendidos durante o curso de Geografia” respondem à questão do “tratamento inadequado dos conteúdos”, apresentada pelo supracitado Parecer como um dos desafios a serem superados pelas licenciaturas.

De acordo com o Parecer CNE/CP 09/2001, aos futuros professores tornam-se imprescindíveis a compreensão dos conteúdos das áreas do conhecimento como objeto da atuação didática, considerando os contextos em que se inscrevem e, ainda, a mediação da transposição didática para a seleção de conteúdos e escolha de estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2001a, p.30).

Embora reverenciada pelo Parecer CNE/CP 09/2001, vale destacar que a noção de transposição didática, proposta por Yves Chevallard (1991) é ponto de discussões e embates no campo acadêmico, conforme anteriormente assinalado neste trabalho. Um dos pontos questionados no conceito de transposição didática é a ideia de considerar necessárias as “adequações” de um saber científico para um saber escolar o que negligencia, por sua vez, a relevância da Cultura Escolar, conforme ressalta Goodson (1990). Para este autor, a escola é um espaço com identidade, organização e dinâmica próprias que influenciam significativamente nos processos educativos. Por essa razão, considera-se ambígua a terceira finalidade do PIPE.

Ao passo em que o conceito de transposição didática é reverenciado no Projeto do Curso, mesmo sendo tensionado no meio acadêmico, sobretudo, por colocar em detrimento a noção de cultura escolar, igualmente é sublinhada, nesse mesmo Projeto, a importância da “reflexão sobre condicionantes sociais, históricos e pedagógicos que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, por diferentes instrumentos” (UFU, 2006, p.39).

A ambiguidade entre essas duas finalidades decorre do fato de uma conceber a mera adequação dos conteúdos escolares e a outra, em contrapartida, valorizar os condicionantes sociais, históricos e pedagógicos no ensino-aprendizagem de Geografia, dentre os quais, encontra-se profundamente implicado o contexto escolar a partir das práticas, rituais e valores presentes no seu cotidiano.

A quarta finalidade do PIPE – “a motivação para o desenvolvimento de pesquisas no processo de ensino-aprendizagem da Geografia na Educação Básica”, é consonante com a preocupação sobre a “Inadequação do tratamento da pesquisa”, explicitada no Parecer CNE/CP 09/2001, conforme abaixo:

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática (BRASIL, 2001a, p.24).

Evidencia-se a valorização da pesquisa como dimensão formativa para os professores, ao ampliar a concepção restrita da prática e fomentar sua indissociável relação com a teoria enquanto espaço de reflexões e investigação.

### **3.1.1) A prática nos planos de ensino do PIPE**

Além de avaliar o PIPE no Projeto Pedagógico, considerou-se igualmente necessário o levantamento de planos de ensino (PIPE 1 a 8), com o intuito de sistematizar as principais atividades propostas e, conseqüentemente, as orientações que embasaram a PCC no Curso. Para tal, houve a solicitação, juntamente à secretaria de Coordenação do Curso de Geografia, dos referidos planos de ensino.

No total foram encaminhados 23 planos do Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica – PIPE, referentes aos anos de 2006, 2007, 2012, 2017 e 2018. Diante do material disponibilizado, julgou-se importante estabelecer um recorte temporal no sentido de avaliar e sistematizar, respeitando as especificidades e objetivos de cada PIPE, as principais atividades desenvolvidas ao longo dos anos, além de verificar se houveram mudanças, o que elas refletiram em termos de concepções e práticas, entre outros aspectos. Desse modo, foram selecionados e analisados 17 planos de ensino em relação ao PIPE dos anos de 2006, 2012 e 2018, ou seja, período correspondente ao intervalo de seis anos.

Nem todos os planos do intervalo mencionado foram encaminhados. A secretaria do Curso alegou a perda de alguns arquivos e, somando-se a isso, o fato de alguns professores não terem entregado o plano, apesar de ser uma exigência. Diante do exposto, a avaliação foi realizada de modo a depreender os principais elementos fornecidos a partir do material levantado.

Ressalva-se que, em relação aos dois Cursos, os planos de ensino avaliados não constam como anexos deste trabalho por dois motivos: o volume (50 planos) e, também, em virtude de assegurar o anonimato dos professores responsáveis.

Os planos de ensino referentes ao ano de 2006 seguiam o formato de projetos (tema,

objetivos, justificativa, metodologia, entre outros). Já os planos de ensino condizentes aos anos de 2012 e 2018 seguiram o formato padrão de ementa de disciplina.

Em relação ao ano de 2006, os planos disponibilizados foram, respectivamente, PIPE 1, PIPE 2, PIPE 3, PIPE 4 e PIPE 5. Diversas foram as propostas de atividades apresentadas, sobretudo, por considerar a coordenação, que varia a cada semestre, e também as finalidades de cada PIPE. Apesar disso, como elemento comum em todos os projetos avaliados, é possível apontar a tentativa de articulação entre as disciplinas propostas ao longo dos semestres. Essa tentativa de articulação, no entanto, se deu apenas no sentido de fomentar projetos temáticos que estabeleçam certo diálogo não alcançando, por conseguinte, a articulação fundamental entre o conhecimento geográfico e dimensão pedagógica no âmbito das disciplinas. Por vezes, essa suposta articulação foi observada na utilização “solta” de termos como: “atender aos objetivos da educação básica” (PIPE 5), “melhoria do ensino-aprendizagem” (PIPE 3 e 4) e outros termos que constaram como elementos acessórios e, por sua vez, desalinhados da proposta geral apresentada.

Nos planos avaliados, uma ideia identificada foi a de que apenas o desenvolvimento dos projetos temáticos e a pretensa interdisciplinaridade seriam suficientemente capazes de subsidiar e despertar o interesse dos graduandos para a futura prática pedagógica, conforme reverenciado a seguir nos planos do PIPE 2 e 3, consecutivamente:

Os alunos terão a oportunidade de desenvolver a prática de pesquisa e a habilidade de visualizar os fenômenos sócio-ambientais de maneira mais ampla, integradora e crítica, as quais são indispensáveis para o verdadeiro entendimento sobre a Geografia (PLANO DE ENSINO - PIPE 2, 2006, p.01).

Integrar as informações recebidas nas disciplinas regularmente ministradas no período com as bibliografias indicadas especialmente para este projeto visando o conhecimento do processo de ocupação e uso do solo do Triângulo Mineiro [...] Este projeto contribuirá para a melhoria do ensino-aprendizagem sobre as questões do tema proposto, assim como despertar o interesse dos alunos para a investigação da pesquisa geográfica (PLANO DE ENSINO - PIPE 3, 2006, p.03).

Apesar dos aspectos apontados, vale destacar que o ano de 2006 representou o marco inicial para o estabelecimento da PCC no Curso, a partir do PIPE. São reconhecidas as eventuais dificuldades na compreensão acerca do que viria a ser a Prática como Componente Curricular, além dos impactos gerados na busca por diversas tentativas de se alcançar essa prática, conforme os contornos almejados pelas DCN.

Em relação ao ano de 2012, os planos disponibilizados foram, respectivamente, PIPE 1, PIPE 2, PIPE 4, PIPE 5, PIPE 7 e PIPE 8. Verificou-se, a partir destes planos, um melhor delineamento das propostas, contudo, ainda incipientes no que tange às finalidades didáticas previstas para este componente. Em todas as ementas explicitou-se a ideia de PIPE como “atividades de caráter teórico e prático, voltadas para a compreensão de práticas educativas que se conectam com os conteúdos específicos dos currículos do curso de Geografia”, conforme expresso no Projeto Pedagógico do Curso (UFU, 2006, p.20).

Todavia, mesmo observando a menção à prática pedagógica, ao serem avaliados tópicos como “apresentação da proposta”, “justificativa”, “metodologia” notou-se, na maioria dos planos que envolveram disciplinas específicas do conhecimento geográfico, o distanciamento entre o sentido do PIPE, declarado na própria ementa, com as atividades propostas, como se constata no trecho do tópico “Metodologia”, expresso no plano do PIPE 4:

Desenvolver nos e com os discentes a integração entre pesquisa e prática pedagógica, através de um estudo socioeconômico e natural de municípios que compõem a Mesorregião Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba 1ª etapa: levantamento de materiais disponíveis na biblioteca da UFU (livros, revistas, periódicos, mapas, etc. e sítios eletrônicos - IBGE, SIDRA e outros) sobre dados, informações (quantitativas e qualitativas) sobre os municípios das Microrregiões pertencentes à Mesorregião Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba [...] 2ª etapa: os professores das disciplinas do 4º Período orientarão todos os alunos para a realização do trabalho que almejam que sejam realizados, de acordo com o conteúdo trabalhado em suas respectivas disciplinas (PLANO DE ENSINO - PIPE 4, 2012, p.02).

A partir dessas constatações, infere-se que não há a clareza necessária acerca do que vem a ser “prática pedagógica” como uma definição fundamental a orientar a organização do trabalho dos professores formadores frente ao PIPE. Refletindo essa incompreensão sobre a prática pedagógica, a ideia prevalente é a de que a pesquisa, fomentada pelo PIPE, promoveria por si só, e, automaticamente, as condições de diálogo direto com a pesquisa a ser desenvolvida pelos futuros professores no âmbito da Geografia escolar. Compreender a prática pedagógica no âmbito do PIPE significa tomá-la como objeto de problematizações “a partir” das disciplinas e seus conteúdos tratados semestralmente, articulando-os às finalidades da profissionalização docente, do ensino de Geografia e de sua função social na escola.

O desenvolvimento das atividades propostas são, sem sombra de dúvidas, salutar para a compreensão de conhecimentos geográficos, fundamentais tanto aos futuros geógrafos quanto aos futuros professores de Geografia. No entanto, apenas o entendimento e aprofundamento na dimensão específica do conhecimento geográfico não são suficientes

perante as exigências previstas pela formação dos professores de Geografia.

Outro ponto é a divisão das propostas de atividades em grupos. Como eram atividades que visavam integrar as diferentes disciplinas do semestre, cada grupo ficava responsável por temas compatíveis a cada disciplina, desenvolvendo projetos específicos e, ao final, elaborando um relatório no intuito de condensar todas as temáticas envolvidas no projeto maior. Entende-se que esta forma de operacionalização não tenha alcançado os objetivos de integração disciplinar e de enfoque pedagógico, por acabarem incorrendo numa concepção fragmentada do processo.

Na justificativa do plano condizente ao PIPE 4, do ano de 2012, foi explicitado que o “projeto justifica-se, inicialmente, pelo cumprimento da etapa obrigatória na formação do ‘geógrafo egresso’ do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia” (PIPE 4, 2012, p.01). Mediante as finalidades sinalizadas pelo PIPE e, especialmente, as distinções entre a formação para os geógrafos e a formação para os professores de Geografia, a ideia passada foi a de que estes últimos não estariam sendo contemplados, estando o PIPE ao serviço dos bacharéis em formação. Tal aspecto visibiliza, por sua vez, o caráter bacharelesco inculcado nas propostas apresentadas como PIPE.

As reverências à prática pedagógica e ao ensino de Geografia, foram verificadas em todos os planos de ensino, principalmente no tópico “Ementa”, conforme sinalizado anteriormente, e nos itens que integraram o tópico “Objetivos”: a) integração entre os conhecimentos sobre Geografia, Educação e Ensino-aprendizagem; b) transposição didática dos conhecimentos apreendidos durante os cursos de Geografia e que serão objeto de sua intervenção no contexto escolar, considerando-se sua relevância e inserção nas diferentes etapas da Educação Básica; c) reflexão sobre condicionantes sociais, históricos e pedagógicos que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem de Geografia por diferentes instrumentos; d) motivação para o desenvolvimento de pesquisas no processo de ensino-aprendizagem da Geografia na Educação Básica.

No que diz respeito às referências bibliográficas apresentadas nos planos, a maioria das indicações são de obras que se alinhavam às disciplinas bem como aos projetos temáticos ao longo dos semestres e poucas ou, em alguns casos, nenhuma indicação de obras que discorrem sobre o ensino de Geografia ou, ainda, sobre a relação entre o tema motivador do projeto e seus reflexos no ensino. A identificação pontual de obras com referencial didático se deu nos planos de ensino dos PIPE 1, 2, 5 e 7.

Ressalta-se, contudo, que a reverência a elementos concernentes à formação e prática docente, e a identificação pontual de obras com referencial didático apareceram, no escopo dos

planos avaliados, descoladas de um diálogo contextualizado com as propostas dos projetos temáticos.

No ano de 2012, os PIPE 6 a 8, por envolverem a disciplina de Estágio Supervisionado, apresentaram propostas diretamente voltadas ao universo da docência e das práticas de ensino no campo da Geografia escolar. Um aspecto peculiar desse formato é o envolvimento dos professores da disciplina de Estágio Supervisionado, tanto na coordenação do PIPE (6 e 7) quanto na orientação do estágio na universidade, o que favorece, nestes períodos, a esperada articulação com as questões relacionadas à docência e, por conseguinte, com as vivências decorrentes dos momentos do estágio nas escolas campo.

No ano de 2018 os planos disponibilizados foram, consecutivamente, PIPE 1, PIPE 2, PIPE 3, PIPE 5, PIPE 6, PIPE 8. Neste ano, já foi possível perceber certo avanço em alguns planos de ensino no que tange a projetos e atividades mais aproximadas da articulação entre a Geografia acadêmica e escolar, bem como o detalhamento e a diversidade de atividades propostas para se alcançar os objetivos deste componente no Curso. Destaca-se, neste sentido, o plano de ensino referente ao PIPE 1, especificamente em seu tópico “Metodologia”:

O desenvolvimento de estudos integradores dos conceitos abordados nas disciplinas do 1º semestre do curso de Geografia da UFU será realizado através de uma questão motivadora, relacionada a um dos temas interdisciplinares pré-definidos [...] Durante esse processo, os grupos deverão realizar: 1) Pesquisa bibliográfica acerca do tema, com enfoque na questão motivadora. 2) Elaboração de material de apoio ao professor acerca do tema, com enfoque na questão motivadora. 3) Elaboração de material hipermediático (texto, áudio e/ou vídeo) para divulgação científica nas escolas acerca do tema, com enfoque na questão motivadora. 4) Elaboração de uma atividade prática para ser aplicada em sala de aula acerca do tema, com enfoque na questão motivadora. A atividade prática deverá ser entregue na forma de plano de aula e apresentada em um seminário final, juntamente com todo o material produzido durante o PIPE 1 (PLANO DE ENSINO – PIPE , 2018, p.01).

Outro ponto a ser ressaltado neste plano refere-se à indicação de duas obras que, conjuntamente, subsidiam as reflexões sobre a interdisciplinaridade e a prática pedagógica no ensino de Geografia.

No plano do PIPE 2, também houve a indicação de importantes referências condizentes às reflexões no âmbito do ensino de Geografia, todavia, tais referências apenas constaram no plano não dialogando com as atividades propostas. De maneira geral, assim como nos planos avaliados em relação ao ano de 2012, a maioria das indicações bibliográficas foi de obras relacionadas às disciplinas que integravam os projetos temáticos ao longo dos semestres.

Em linhas gerais, nos planos do PIPE 2, 3, 6 não foi contemplada nenhuma atividade

relacionada às práticas educativas, mas apenas em relação ao corpo de conhecimentos geográficos trabalhados pelas disciplinas específicas.

A evolução no emprego de alguns termos também foi notada, especificamente, em relação à mesma disciplina e docente que no ano de 2012 empregou, na justificativa de seu plano, o termo “geógrafo egresso”. Em 2018, no plano do PIPE 5, observou-se uma nova referência ao apresentar o termo “geógrafo pesquisador-educador”, realçando a indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino:

Este projeto se justifica na medida em que cumpre a etapa do PIPE 5, pela oportunidade de realização de atividades que contribuam para a formação indissociável do geógrafo pesquisador-educador, desenvolvendo habilidades fundamentais à prática do geógrafo em suas amplas possibilidades de inserção no processo de ensino-aprendizagem (PLANO DE ENSINO - PIPE 5, 2018, p.01).

A mudança observada a partir do emprego do termo “geógrafo pesquisador-educador”, representa um pontual avanço, ao menos em nível conceitual por trazer uma nova expressão, mais coerente com as prerrogativas dispostas pelas DCN e contextualizadas no Projeto Pedagógico do Curso. Entretanto, novamente destaca-se que, mesmo com esse avanço conceitual, a consecutiva atividade proposta pelo projeto intitulado “Reconhecendo a Mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba” não contemplou, em nenhuma de suas etapas, vinculação com os processos de ensino-aprendizagem dessa temática para a disciplina de Geografia. A impressão é a de que na tentativa de “conciliar” demandas do Bacharelado e da Licenciatura, o uso do termo foi não alcançou o que era pretendido, tendo em vista que as características do projeto concorreram para um caráter mais “técnico”, não pela temática em foco, mas pela ausência de uma abordagem didático-pedagógica do tema, cara aos professores em formação.

Torna-se evidente que os professores, em sua maioria, ainda apresentam dificuldades, ou até mesmo resistência em determinar o necessário e esperado diálogo entre a dimensão acadêmica e escolar do conhecimento geográfico. As propostas de trabalhos de campo como forma de se alcançar a interdisciplinaridade em um referido semestre, aspecto comum à maioria dos planos avaliados, não evidenciaram, por seu turno, a busca pela elaboração de projetos de ensino que contemplassem a tônica dos trabalhos de campo como salutar ferramenta no processo de ensino-aprendizagem para a Geografia escolar.

De todos os períodos avaliados, o PIPE 8 é o único que apresenta uma organização padrão em todos os semestres, justamente por seu caráter integrador e consonante com o

objetivo de “assegurar a articulação teórico-prática-pedagógica entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos educacionais e pedagógicos” (UFU, 2006, p.46). Desse modo, a organização de seminários tornou-se uma constante com a expectativa de congregar alunos e professores de todos os PIPE anteriores ao final do oitavo período. Considera-se de suma importância o PIPE 8 por sua função e, principalmente, pela possibilidade de identificar falhas no decorrer dos semestres, a partir dos seminários e relatórios escritos pelos grupos de alunos descrevendo a trajetória das vivências e experiências ao longo do PIPE no Curso.

Outro aspecto a ser pontuado é que, por não constituir disciplina específica, o PIPE não contava com horário e local próprios, destinados ao desenvolvimento de suas atividades. Cabia aos professores responsáveis a organização de um momento para atendimento aos alunos nas respectivas fases de preparação, desenvolvimento e conclusão das atividades. Esse fato configura um aspecto passível de questionamento, especialmente no que diz respeito à flexibilidade na organização do tempo e espaço que eram destinados ao PIPE e que, certamente, comprometeu a efetivação das atividades previstas.

Após discorrer sobre as impressões e aspectos observados, considerou-se pertinente a sistematização das principais atividades propostas no recorte temporal selecionado, como forma de respaldar uma melhor compreensão acerca do PIPE ao longo do Curso.

**Quadro 3 - Principais atividades desenvolvidas como Prática como Componente Curricular no Curso de Geografia (UFU)**

<b>Ano</b>	<b>PIPE - Atividades propostas</b>
<b>2006</b>	Trabalhos de campo; mapeamento geomorfológico e hidrográfico; elaboração de perfil topográfico; tabelas e gráficos; análise estatística de aspectos físicos e socioeconômicos; referencia com GPS de vias e áreas de proteção ambiental de bairros do município; elaboração de relatórios; seminário.
<b>2012</b>	Trabalhos de campo; desenvolvimento de projetos; produção de vídeo documentário; planejamento e oferta de oficina geográfica (workshop) para alunos de escolas públicas e comunidade em geral; elaboração e aplicação de questionários a graduandos e professores de Licenciaturas em Geografia; elaboração de relatórios; produção de artigos; reunião e seminário.
<b>2018</b>	Estudo integrado; elaboração de material de apoio aos professores; elaboração de material hipermediático de divulgação científica nas escolas; elaboração de uma atividade prática para ser aplicada em sala de aula; elaboração de plano de aula; realização de seminários; elaboração de relatórios; exposição oral; trabalhos de campo.

Fonte: Projetos e planos de ensino disponibilizados pela Secretaria de Graduação do Curso de Geografia (UFU). Organização: Viviane Caetano F. Gomes (2019).

Tendo em vista a denominação - PIPE (Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica) -, exaltada na maioria dos planos como um eixo integrador vertical e horizontal, teórico, prático e pedagógico dos conhecimentos necessários à formação dos profissionais de

Geografia, é possível afirmar, a partir do que foi evidenciado, que as noções de integração e pesquisa foram, na maioria dos planos, mais valorizadas do que a prática pedagógica. A ideia de pensar a pesquisa dissociada do ensino é uma concepção que desencadeia uma rede de dicotomias, como por exemplo, pesquisador *versus* professor, academia *versus* escola, num viés hierárquico.

Partindo do pressuposto de que a prática é um campo de conhecimento e análise de situações pedagógicas estabelece-se a lógica da relação entre pesquisa e ensino, possível de ser alcançada no decorrer da própria formação inicial. Lüdke (2001) advoga a favor da formação de professores pesquisadores, considerando a pesquisa na formação inicial um importante “recurso de desenvolvimento profissional”. Além disso, tal perspectiva pode contribuir na desconstrução do ideário que persiste conceber a pesquisa como exclusividade da academia e a escola como mera reprodutora dos conhecimentos acadêmicos.

### **3.2) A Prática como Componente Curricular no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)**

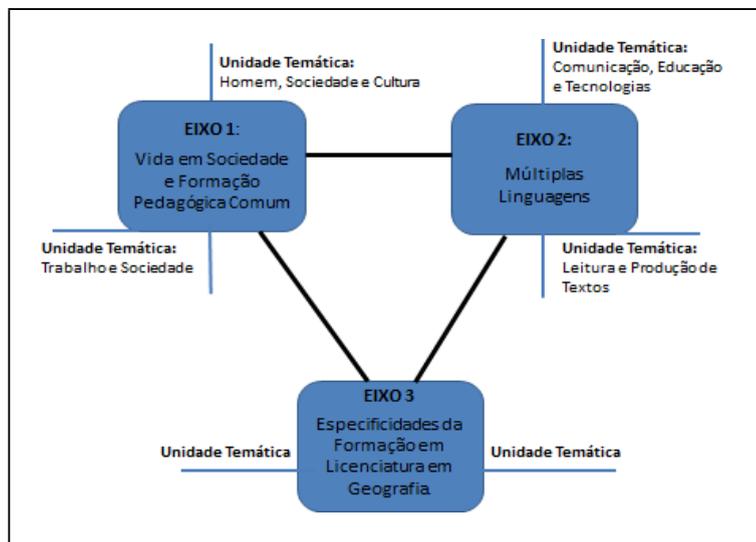
O Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro é recente, sido criado no ano de 2007, especificamente, no contexto do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), destinado ao apoio às Universidades Federais, cujo objetivo foi o de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Desde a criação do Curso, o movimento de adequação às diversas normativas e demandas que foram sendo identificadas, gerou reestruturações que impactaram a proposição da PCC, dentre estas, a transição entre os Projetos Pedagógicos de 2010 e 2014 e as consequentes reformulações da matriz curricular do Curso.

No intuito de discorrer brevemente sobre essas reestruturações e apresentar os contornos da prática no Curso, serão destacados os principais aspectos dessas duas importantes fases marcadas pelos Projetos Pedagógicos de 2010 e 2014.

#### **3.2.1) A prática no âmbito do Projeto Pedagógico de 2010**

O Projeto Pedagógico de 2010 vigorou até o ano de 2014. Neste período, a licenciatura era proposta em três eixos de formação: 1. Vida em Sociedade e Formação Pedagógica Comum; 2. Múltiplas Linguagens; e 3. Especificidades da Formação em Licenciatura em Geografia.

**Figura 3** - Eixos de formação no Curso – UFTM (2010)



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (UFTM, 2010)

No sentido de estabelecer um currículo em rede, estes eixos compunham uma etapa denominada “Ciclo Comum de Formação”, proposta nos dois primeiros semestres com o objetivo de promover uma formação generalista e humanística, com foco nos princípios da investigação científica. A partir desses eixos desdobravam-se unidades temáticas específicas.

No âmbito do Ciclo Comum de Formação, ou seja, no decorrer dos dois primeiros períodos, a prática, denominada no Curso de “Atividades Práticas Curriculares” – APC -, era prevista, majoritariamente, pelos componentes denominados “Estudos e Desenvolvimento de Projetos – EDP I e II”, contemplando uma carga horária de 120 horas. Os EDP I, II, III e IV integravam o eixo “Múltiplas Linguagens”, de caráter integrador e mediador com a finalidade de promover aos licenciandos uma formação geral com vistas à construção de competências e habilidades que lhes assegurassem possibilidades e condições de assumir sua cidadania (UFTM, 2010 p.36).

Ao longo dos quatro primeiros semestres do Curso, o componente curricular Estudos e Desenvolvimento de Projetos (EDP), concorria para

[...] consolidar espaços na matriz curricular dos graduandos que permitam que as atividades de pesquisa e de extensão façam efetivamente parte da formação do educador, de maneira que ele seja orientado a elaborar e a desenvolver projetos nos amplos campos da Educação, do Ensino de Geografia e de suas subáreas, em todos os semestres do Curso (através de EDP nos quatro primeiros semestres, nos estágios obrigatórios nos quatro

últimos semestres e através do componente Trabalho de Conclusão de Curso no último ano) (UFTM, 2010, p.46).

Funcionalmente os EPD se organizavam a partir de problemas/temáticas referentes a ambientes educativos diversos, às especificidades da Geografia e às demais áreas do saber, bem como sua relevância para a Educação Básica. A partir da escolha de problemas e temáticas os alunos deveriam desenvolver estudos de conteúdos, metodologias integradoras e práticas, pautando-se nos princípios da metodologia do trabalho acadêmico.

As APC contavam com uma carga horária de 480 h/aula e não se restringiam aos estágios supervisionados, sendo desenvolvidas e articuladas no âmbito das diferentes Unidades Temáticas, ao longo de todos os semestres do Curso. Eram, por sua vez, contempladas tanto no âmbito dos EDP, ao longo dos quatro primeiros semestres, como no interior das Unidades Temáticas correspondentes às especificidades da formação de professores de Geografia. Destacam-se, dentre estas Unidades Temáticas, as disciplinas “Fundamentos da Geografia Escolar” no contexto, ofertada no 5º período e, “Saberes Geográficos e Práticas Educativas”, consecutivamente ofertada no 6º período. Apesar da diluição da prática, no quinto e sexto períodos essas disciplinas assumiam a maior carga horária referente à APC.

As Atividades Práticas Curriculares (APC) tinham como fundamento a legislação prevista pelas DCN e, desse modo, o propósito de abranger não apenas a formação pedagógica, como também estudos, investigações e outras atividades correspondentes à formação específica concorrendo, conjuntamente com estes e demais componentes do currículo, para a identidade dos graduandos. Referiam-se, nesse contexto, à “natureza pedagógica do componente curricular enquanto reflexão da sua vivência prática e atuação profissional” (UFTM, 2010, p.65).

**Figura 4 – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia (UFTM) - 2011/2º semestre**

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Homem, Sociedade e Cultura (90+0+0+0=90h/a)*	Trabalho e Sociabilidade (90+0+0+0=90h/a)	Concepções de Educação e Novos Paradigmas (30+0+0+0=30h/a)	História da Educação no Brasil (30+0+0+0=30h/a)	Teorias e Estratégias de Aprendizagem (30+0+0+0=30h/a)	Planejamento em Educação (30+0+0+0=30 h/a)	Língua Brasileira de Sinais (30+0+0+0=30h/a)	Currículo Escolar (30+0+0+15=45h/a)
Eletiva I (30+0+0+0=30h/a)	Formação Sócio-Histórica do Brasil (30+0+0+0=30 h/a)	Política e Organização da Educação Básica no Brasil (30+0+0+0=30h/a)	Didática Geral e Saber Docente (30+0+0+0=30h/a)	Geomorfologia II (25+15+0+5=45h/a)	Avaliação Educacional (30+0+0+0=30h/a)	Tecnologias na Aprendizagem de Geografia (15+0+0+15=30h/a)	Geografia da População (25+0+0+5=30h/a)
Leitura e Produção de Textos (60+0+0+0=60h/a)	Comunicação, Educação e Tecnologias (20+10+0+0=30h/a)	Dinâmica do Clima II (25+15+0+5=45h/a)	Cartografia II (25+15+0+5=45h/a)	Geologia II (25+15+0+5=45 h/a)	Hidrologia (25+15+0+5=45h/a)	Organização do Espaço Mundial (50+0+0+10=60h/a)	Fisiologia da Paisagem (50+15+0+10 =75h/a)
Metodologia Científica (30+0+0+0=30h/a)	Letramento Matemático (30+0+0+0=30h/a)	História do Pensamento Geográfico (50+0+0+10=60h/a)	Teoria e Método em Geografia (50+0+0+10=60h/a)	Geografia Agrária (50+15+0+10= 75h/a)	Circulação e Transportes (50+15+0+10= 75h/a)	Regionalização do Espaço Brasileiro: Nordeste/Norte (50+10+0+15=75h/a)	Regionalização do Espaço Brasileiro: Centro-Sul (50+10+0+15=75h/a)
Geografia do Estado de Minas Gerais (30+0+0+0=30 h/a)	Dinâmica do Clima I (50+15+0+10=75h/a)	Geologia I (50+15+0+10=75h/a)	Geografia Urbana (50+15+0+10=75 h/a)	Teorias da Região (25+0+0+5=30h/a)	Geografia Econômica e Indústria (50+15+0+10=75h/a)	Solos (50+15+0+10=75h/a)	Geografia Política (50+0+0+10=60h/a)
Eletiva II (30+0+0+0=30h/a)	Eletiva III (25+0+0+5=30h/a)	Cartografia I (50+15+0+10=75h/a)	Geomorfologia I (50+15+0+10=75h/a)	Fundamentos de Geografia Escolar (30+0+0+30=60 h/a)	Saberes Geográficos e Práticas Educativas (0+0+0+30=30h/a)	OECS III (15+105+0+0=120h/a)	OECS IV (15+105+0+0=120h/a)
Estudo e Desenvolvimento de Projetos (EDP) I (30+0+30+60=120h/a)	EDP II (30+0+30+60=120h/a)	EDP III (30+0+15+30=75h/a)	EDP IV (30+0+15+30=75h/a)	Orientação e Estágio Curricular Supervisionado (OECS) I (30+105+0+0=135h/a)	OECS II (30+105+0+0=135h/a)	Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I) (30+0+15+0=45h/a)	TCC II (30+0+15+0=45h/a)
390h/a	405h/a	390h/a	390h/a	420h/a	420h/a	435h/a	450h/a
	T	O	T	A	L	=	3.300
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) (30 h/a)	AACC (30 h/a)	AACC (30 h/a)	AACC (30 h/a)	AACC (30 h/a)	AACC (30 h/a)	AACC (30 h/a)	AACC (30 h/a)
TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL
420 h/a	435 h/a	420 h/a	420 h/a	450 h/a	450 h/a	465 h/a	480 h/a
T.	G	E	R	A	L	=	3.540 h/a (2.950 h.)

**Eixos de Formação**

Vida em Sociedade e Formação Pedagógica Comum
Múltiplas Linguagens
Especificidades da Formação em Licenciatura em Geografia
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

\*Legenda: (hora/aula teórica + hora/aula prática + hora/aula a distância + hora/aula de Atividades Práticas Curriculares = Total)

Fonte: <http://www.uftm.edu.br/geografia/matriz-curricular>. Acesso em: Dezembro/2018.

No que se refere às Unidades Temáticas específicas para a Licenciatura em Geografia, a expectativa era a de que não houvesse indissociabilidade entre teoria e prática na formação dos futuros professores. O Projeto ressalta que estas Unidades deveriam apresentar um caráter articulador das atividades práticas de ensino capazes de gerar projetos e experiências que transcendessem a sala de aula. Essa articulação, por sua vez, deveria concorrer para a construção de uma postura do licenciando como profissional crítico-reflexivo e consciente de sua atuação profissional (UFTM, 2010, p.65 -67).

### **3.2.2) A prática no âmbito do Projeto Pedagógico de 2014**

Em contato com alguns docentes do Curso, buscou-se compreender as motivações para as reestruturações curriculares que culminaram no estabelecimento do Projeto Pedagógico do ano de 2014, especialmente em relação à PCC. Naquele contexto uma das questões pontuadas era a de que os Cursos de Licenciatura consideravam inadequado o modelo proposto pelo Ciclo Comum, no qual disciplinas voltadas à formação generalista e humanística, ofertadas a todas as Licenciaturas, ultrapassavam em carga horária a grade curricular específica aos Cursos. Desse modo, a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso no ano de 2014, se insere num cenário mais amplo tanto em nível do Instituto (IELACHS) quanto da Universidade, que permitiram alterações.

Tal reestruturação conferiu mudanças que redundaram na reorganização dos componentes curriculares, antes pertencentes ao Ciclo Comum de Formação. Neste caso, o componente curricular “Estudos e Desenvolvimento de Projetos” (EDP) é extinto como obrigatório e mantido como eletivo, haja vista a necessidade de atender as turmas que ingressaram sob a vigência da matriz anterior, referente ao Projeto Pedagógico de 2010.

Considerando a PCC no âmbito do Curso, a justificativa para a extinção dos EDP como componente obrigatório é expressa no Projeto Pedagógico do Curso:

Nesta reestruturação também se extingue os componentes denominados “Estudos e Desenvolvimento de Projetos”, pois, entende-se que as 400 horas de prática como componente curricular, indicadas pela Resolução CNE/CP 2 de 2002, podem ser melhor desenvolvidas no interior das disciplinas específicas do curso, qualificando as discussões e aprendizagens da Geografia na sua relação com o Ensino (UFTM, 2014, p.110).

Na matriz curricular alinhada ao Projeto Pedagógico de 2010, embora a carga horária referente à APC fosse distribuída pelas disciplinas do conhecimento geográfico pertencentes ao eixo “Especificidades na Formação em Licenciatura em Geografia”, vale destacar a majoritária responsabilidade dos componentes EDP (até o quarto período), “Fundamentos da Geografia Escolar” e Saberes Geográficos e Práticas Educativas” (quinto e sexto períodos), no que tange ao cumprimento da prática no Curso. Já no Projeto Pedagógico de 2014, que culminou na matriz curricular de 2015, a prática passou a ser contemplada, em sua maior parte, pelas horas de APC diluídas no interior das disciplinas, mantendo-se os componentes “Fundamentos da Geografia Escolar” e Saberes Geográficos e Práticas Educativas” que, a partir de então, passaram a ser ofertados no terceiro e quarto períodos, conforme apresentado na figura 5. Tais disciplinas são responsáveis por aproximar os alunos “das questões da Geografia como disciplina/matéria de ensino escolar e como saber culturalmente construído através de diferentes práticas e linguagens”, antes do início do estágio obrigatório (UFTM, 2014, pag. 130).

O Projeto Pedagógico de 2014 mantém e reforça as concepções balizadoras das APC no Curso, sublinhando que as atividades propostas deverão

[...] articular o conhecimento teórico e conceitual da “matéria de ensino” com as práticas a serem desenvolvidas no âmbito escolar e em outros espaços educativos, considerando as condicionantes, particularidades e objetivos de cada um destes contextos (UFTM, 2014, p.129-30).

Em sentido semelhante ao Projeto Pedagógico de 2010, a proposta manteve o conceito de “currículo integrado” se estruturando a partir da integração de quatro campos de conhecimento, a saber: Geografia e Ensino, Sociedade e Cultura, Formação Pedagógica e Linguagem e Comunicação.

Especificamente, os componentes curriculares do campo de conhecimento “Geografia e Ensino”, se organizam a partir de três áreas temáticas, conforme apresentado no quadro 4 a seguir. A iniciativa de situar as disciplinas de conhecimentos geográficos no campo “Geografia e Ensino” traduz as orientações previstas pelas DCN e, por conseguinte, as concepções que as fundamentam no Curso. Apesar disso, vale ressaltar que a divisão desse campo nas áreas temáticas “Geografia Humana”, “Geografia Física” e “Ensino de Geografia e Cartografia”, concorre para fortalecer a fragmentação no âmbito epistemológico da ciência geográfica o que, por sua vez, pode se desdobrar, sobremaneira, na formação docente nesta área do conhecimento.

Como Atividades Práticas Curriculares - APC, o Projeto Pedagógico do Curso indica algumas sugestões tais como: análise de livros didáticos; elaboração e desenvolvimento de aulas sobre conteúdo específico da área; estudos de fundamentação para o entendimento das práticas de ensino desenvolvidas no campo da Geografia escolar, desenvolvimento e proposição de materiais didáticos e instrumentos; atividades de ensino “dentre outras possibilidades que deverão ser incluídas nos planos de ensino para apreciação e aprovação do Colegiado do Curso” (UFTM, 2014, p.130).

A obrigatoriedade de apresentar quais atividades serão desenvolvidas como APC no âmbito dos planos de ensino, denota a preocupação em avaliar, no conjunto da proposta da disciplina, a relação entre o conhecimento geográfico, materializado pelos diversos componentes específicos, com a abordagem pedagógica a ser efetivada ao longo da formação docente.

**Quadro 4 – Componentes curriculares do campo “Geografia e Ensino” - UFTM (2014)**

<b>Campo de Conhecimento: Geografia e Ensino</b>			
<b>Área Temática: Geografia Humana</b>			
<b>Componentes curriculares</b>	<b>Período</b>	<b>Carga Horária - Créditos</b>	<b>Categoria</b>
Geografia da População	1	45	Obrigatória
História do Pensamento Geográfico	2	75	Obrigatória
Teorias e Métodos em Geografia	3	75	Obrigatória
Região e Regionalização	3	75	Obrigatória
Geografia Econômica	4	75	Obrigatória
Regionalização do Espaço Brasileiro I	4	75	Obrigatória
Geografia Urbana	6	75	Obrigatória
Regionalização do Espaço Brasileiro II	5	75	Obrigatória
Geografia Agrária	6	75	Obrigatória
Geografia dos Transportes	7	75	Obrigatória
Geografia Política	7	75	Obrigatória
Globalização e Regionalização	8	75	Obrigatória
Geografia da América Latina	8	75	Obrigatória
<b>Área Temática: Geografia Física</b>			
<b>Componentes curriculares</b>	<b>Período</b>	<b>Carga Horária - Créditos</b>	<b>Categoria</b>
Climatologia I	1	75	Obrigatória
Climatologia II	2	60	Obrigatória
Geologia I	1	75	Obrigatória
Geologia II	2	60	Obrigatória
Pedologia	3	75	Obrigatória
Geomorfologia I	4	75	Obrigatória
Geomorfologia II	5	75	Obrigatória
Hidrologia	7	45	Obrigatória
Biogeografia	6	45	Obrigatória
Fisiologia da Paisagem	8	75	Obrigatória
<b>Área Temática: Ensino de Geografia e Cartografia</b>			
<b>Componentes curriculares</b>	<b>Período</b>	<b>Carga Horária - Créditos</b>	<b>Categoria</b>
Fundamentos de Geografia Escolar	3	75	Obrigatória
Saberes Geográficos e Práticas Educativas	4	75	Obrigatória
Orientação e Estágio Supervisionado I	5	120	Obrigatória
Orientação e Estágio Supervisionado II	6	120	Obrigatória
Orientação e Estágio Supervisionado III	7	120	Obrigatória
Orientação e Estágio Supervisionado IV	8	120	Obrigatória
Cartografia Sistemática	2	75	Obrigatória
Cartografia Temática	3	75	Obrigatória
Introdução ao Geoprocessamento	5	60	Obrigatória

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (UFTM, 2014)

**Figura 5 – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – (UFTM) - 2015/1º semestre**

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Filosofia e Educação (60+0+0+0=60h/a)	Formação Sócio-Histórica do Brasil (30+0+0+0=30h/a)	Teorias e métodos em Geografia (60+0+0+15=75h/a)	Regionalização do Espaço Brasileiro I (50+15+0+10=75h/a)	Regionalização do Espaço Brasileiro II (50+15+0+10=75h/a)	Geografia Agrária (50+15+0+10=75h/a)	Geografia dos Transportes (50+15+0+10=75h/a)	Globalização e Regionalização do Espaço Mundial (60+0+0+15=75h/a)
	Sociologia (30+0+0+0=30h/a)						
Eletiva I (30+0+0+0=30h/a)	Eletiva II (30+0+0+0=30h/a)	Região e Regionalização (50+0+0+25=75h/a)	Geomorfologia I (50+15+0+10=75h/a)	Geomorfologia II (50+15+0+10=75h/a)	Geografia Urbana (50+15+0+10=75h/a)	Eletiva III (30+0+0+0=30h/a)	Fisiologia da Paisagem (50+15+0+10=75h/a)
Geografia da População (30+0+0+15=45h/a)	Metodologia Científica (30+0+0+0=30h/a)					Eletiva IV (30+15+0+0=45h/a)	
Geologia I (50+15+0+10=75h/a)	História do Pensamento Geográfico (60+0+0+15=75h/a)	Pedologia (50+15+0+10=75h/a)	História e Política da Educação (60+0+0+0=60h/a)	Didática (60+0+0+0=60h/a)	Currículo e Avaliação Educacional (60+0+0+0=60h/a)	Geografia Política (55+0+0+20=75h/a)	Geografia da América Latina (60+0+0+15=75h/a)
Climatologia I (50+15+0+10=75h/a)	Geologia II (30+15+0+15=60h/a)	Fundamentos de Geografia Escolar (0+0+0+75=75h/a)	Saberes Geográficos e Práticas Educativas (0+0+0+75=75h/a)	Orientação e Estágio Curricular Supervisionado I (40+80+0+0=120h/a)	Orientação e Estágio Curricular Supervisionado II (40+80+0+0=120h/a)	Orientação e Estágio Curricular Supervisionado III (40+80+0+0=120h/a)	Orientação e Estágio Curricular Supervisionado IV (40+80+0+0=120h/a)
	Climatologia II (30+15+0+15=60h/a)						
Leitura e Produção de Textos (60+0+0+0=60h/a)	Cartografia Sistemática (45+15+0+15=75h/a)	Cartografia Temática (45+15+0+15=75h/a)	Geografia Econômica (50+15+0+10=75h/a)	Introdução ao Geoprocessamento (25+15+0+20=60h/a)	Trabalho Orientado de Pesquisa I (30+45+0+0=75h/a)	Hidrologia (25+15+0+5=45h/a)	Trabalho Orientado de Pesquisa II (30+45+0+0=75h/a)
				Comunicação, Educação e Tecnologias (24+6+0+0=30h/a)	Biogeografia (30+10+0+5=45h/a)	Libras (30+0+0+0=30h/a)	
345h/a	390h/a	375h/a	360h/a	420h/a	450h/a	420h/a	420h/a
Carga Horária Total (hora/aula Teórica+ hora/aula Prática+ hora/aula a Distância+ hora/aula de Atividades Práticas Curriculares)= 3.180h/a Teórica + Prática = 2.700h/a (Estágio = 480 h/a) APC = 480 h/a							
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais							
AACC I (30 h/a)	AACC II (30 h/a)	AACC III (30 h/a)	AACC IV (30 h/a)	AACC V (30 h/a)	AACC VI (30 h/a)	AACC VII (30 h/a)	AACC VIII (30 h/a)
375 h/a	420 h/a	405 h/a	390 h/a	450 h/a	480 h/a	450 h/a	450 h/a
Carga Horária Total Geral = 3.420h/a (2.850h)							
Legenda – Campos do Conhecimento							
Sociedade e Cultura		Linguagem e Comunicação		Formação Pedagógica		Geografia e Ensino	

Fonte: <http://www.uftm.edu.br/geografia/matriz-curricular>. Acesso em: Dezembro/2018.

### **3.2.3) A prática nos planos de ensino das disciplinas (Projetos Pedagógicos de 2010 e 2014)**

Tendo em vista a obrigatoriedade das atividades propostas como APC constarem nos planos de ensino, também foi feita a solicitação juntamente à secretaria do IELACHS (Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais), do qual o Curso de Geografia faz parte. Os planos de ensino solicitados foram os referentes às matrizes de 2011 e 2015, condizentes aos Projetos de 2010 e 2014, respectivamente.

Neste Curso, igualmente ressalta-se que em função do volume de planos de ensino avaliados, e visando garantir o anonimato dos professores responsáveis, tais planos não serão apresentados como anexos deste trabalho.

Em relação ao Projeto Pedagógico de 2010 foram encaminhados planos do período compreendido entre 2011 a 2014 de diversas disciplinas alinhadas à matriz vigente, a partir do segundo semestre de 2011. Desse conjunto, foram avaliados 14 planos de ensino referentes aos componentes EDP, Fundamentos da Geografia Escolar, Saberes Geográficos e Práticas Educativas e das disciplinas de conhecimentos geográficos.

Como sinalizado na subseção anterior, a avaliação dos planos de ensino, tem como objetivo averiguar os encaminhamentos efetivados em relação à prática, como por exemplo, o tipo de atividades desenvolvidas como PCC, os conteúdos geográficos trabalhados e a relação com a didática da Geografia, entre outros aspectos, possibilitando a compreensão das concepções que sustentam a PCC no Curso.

Diante dos planos compreendidos entre 2011 a 2014, referentes à matriz de 2011, o primeiro componente avaliado foi o de Estudos e Desenvolvimento de Projetos – EDP, no referido contexto, responsável pela maior carga horária de prática nos quatro primeiros semestres do Curso. Contudo, cabe destacar que os planos encaminhados foram apenas os referentes aos EDP I, II e III e, dessa forma, somente estes três foram avaliados. Os EDP durante os quatro primeiros semestres do Curso, concorriam para que atividades de ensino, pesquisa e extensão integrassem de modo efetivo, o percurso de formação dos futuros educadores nos diversos campos da Educação, do ensino de Geografia e de suas subáreas.

Dispondo do mesmo ementário e de objetivos semelhantes, os planos EDP I, II e III de uma maneira geral, concitavam a elaboração de projetos interdisciplinares, incentivando o trabalho em equipe. Apresentavam propostas amplas com algumas especificidades pontuais que

os distinguíam. Os planos dos EDP I e II traziam uma perspectiva mais generalista apontando, especificamente no item “Competências e habilidades”, as noções de “descobertas”, “solução de problemas”, “complexidade humana”, “visão crítica do mundo” e “interação entre as diferentes áreas do saber”.

O plano EDP III apresenta aspectos que se articulam diretamente ao campo de interesses da formação e prática docente em Geografia. No tópico “Perfil do egresso”, destaca-se:

Professor formado com excelência para atuar nos quatro anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica, de forma criativa, crítico-reflexivo, democrática, ética e comprometida com uma aprendizagem transformadora, a partir do domínio teórico-prático do campo do saber didático-pedagógico relacionado aos saberes e práticas educativas da Geografia (PLANO DE ENSINO - EDP III, 2012,p.01).

A proposição de projetos voltados para a pesquisa na prática educativa envolvendo temáticas referentes ao ensino de Geografia também é verificada neste plano.

O plano apresenta como proposta leitura e debate de textos, o emprego de memórias e história oral sobre formação e prática de professores de Geografia. Pelo que foi observado, é possível afirmar que o plano de ensino do componente EDP III, se articula de modo mais sistemático às demandas da PCC no Curso. Discussões de texto em grupo, definição de problemas e objetos de pesquisa, realização de seminários e relatórios finais integram, de maneira geral, o conjunto das atividades propostas no âmbito dos EDP.

Os componentes “Fundamentos da Geografia Escolar” e “Saberes Geográficos e Práticas Educativas” tem como finalidade “produzir reflexões, discussões e práticas especificamente no campo da Geografia Escolar e da Educação Geográfica” (UFTM, 2014, p.130), respondendo, em grande medida, pelas demandas da PCC no Curso.

Na matriz de 2011, a disciplina “Fundamentos da Geografia Escolar” (FGE) correspondia a uma carga horária de 60 horas. O plano que respalda o referido componente apresenta em todos os seus itens, o propósito de articular a ciência geográfica à disciplina Geografia na educação básica a partir de uma ampla e diversa discussão envolvendo importantes aspectos, dentre estes: a evolução das principais correntes do pensamento geográfico e suas repercussões no ensino de Geografia; a análise crítica das propostas curriculares oficiais para a Geografia na Educação Básica; as concepções teórico-metodológicas, conteúdos, orientações didático-pedagógicas, dentre outros.

No item “Competências e habilidades”, o referido plano destaca:

1. Desenvolvimento da capacidade de analisar questões referentes ao universo do conhecimento escolar, ao fenômeno ensino em geral, ao currículo e ao ensino de Geografia, em especial em diferentes contextos históricos; 2. Desenvolvimento de habilidades na realização de atividades em educação geográficas com posicionamento crítico-reflexivo e de cidadania; 3. Desenvolvimento de competências e habilidades práticas referentes às linguagens, às produções de realidades e à Educação Geográfica (PLANO DE ENSINO - FGE, 2013, p.02).

Ressalta-se igualmente o item “Interdisciplinaridade”, ao sublinhar relevantes elementos como as discussões sobre “conhecimento escolar” e “currículo” em diálogo com outros componentes do Curso, apresentando a preocupação em combater visões de organização curricular fragmentada e desarticulada.

Outro importante elemento destacado neste item é a estreita relação entre este componente com o Estágio Curricular Supervisionado I, uma vez que ambos ocorriam, neste contexto, simultaneamente, ou seja, no mesmo semestre. Além disso, tal correspondência, esboçada no plano, responde às orientações propostas pelas DCN no que tange ao estabelecimento da PCC em “articulação intrínseca com o estágio supervisionado concorrendo concomitantemente para a formação da identidade do professor como educador” (BRASIL, 2001a).

Estudos, produção de textos, realização de trabalhos individuais ou em grupos, compõem as propostas de atividades apresentadas no plano da disciplina.

No que se refere ao componente “Saberes Geográficos e Práticas Educativas” (SGPE), na matriz de 2011 a carga horária prevista era de 30 horas/aula. Observa-se, a partir do plano deste componente, assim como no componente anterior, a preocupação com as discussões relacionadas à Didática da Geografia. No entanto, a ementa da disciplina apresenta alguns elementos diferenciadores, tais como:

[...] Linguagens e novos domínios pedagógicos (formais e não formais). Saberes e práticas educativas multiculturais. Conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem em Geografia. Cartografia Escolar (PLANO DE ENSINO - SGPE, 2013, p.01).

Notou-se o interesse em fomentar o desenvolvimento de práticas de ensino, considerando o planejamento e os objetivos didático-pedagógicos de modo a efetivar propostas criativas que se articulassem, sobremaneira, às diferentes linguagens, à questão

da multiculturalidade e à Cartografia escolar. No item “interdisciplinaridade”, o plano reforça a articulação com outros componentes curriculares tendo em vista a retomada dos conhecimentos geográficos e pedagógicos mediante o arcabouço teórico, metodológico e cultural vivenciado e mobilizado pelas diferentes disciplinas ao longo do curso. Como dimensão “prática” da disciplina, o plano cita o desenvolvimento de diversas atividades como forma de apropriação das novas linguagens no processo de construção dos saberes geográficos, porém, sem o detalhamento das propostas em questão.

Os planos das disciplinas de conhecimentos geográficos, que no Projeto Pedagógico de 2010 integravam o eixo “Múltiplas Linguagens na Formação em Licenciatura em Geografia”, se referem aos respectivos componentes apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 5** - Matriz Curricular dos componentes de conhecimento geográfico obrigatórios do Eixo “Múltiplas Linguagens na Formação em Licenciatura em Geografia” - UFTM (2010-2014)

<b>Eixo - Especificidades na Formação em Licenciatura em Geografia</b>	
<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Período</b>
Geografia do Estado de Minas Gerais	I
Dinâmica do Clima I	II
História do Pensamento Geográfico	III
Dinâmica do Clima II	III
Geologia I	III
Cartografia I	III
Teoria e Método em Geografia	IV
Geomorfologia I	IV
Cartografia II	IV
Geografia Urbana	IV
Geomorfologia II	V
Geologia II	V
Geografia Agrária	V
Teorias da Região	V

Projeto Pedagógico do Curso (UFTM, 2010)

Organização: Viviane Caetano Ferreira Gomes, 2019.

Vale dizer que esse eixo também contemplava disciplinas de caráter eletivo e, ainda, as disciplinas Fundamentos da Geografia Escolar e Saberes Geográficos e Práticas Educativas, as quais tiveram seus planos avaliados, conforme assinalado anteriormente.

A avaliação dos planos de ensino de algumas das disciplinas supracitadas no quadro 5 se deu a partir da identificação dos contornos conferidos às propostas de APC: tipos de atividades, objetivos, competências e habilidades esperadas, dentre outros. Ressalta-se

que as considerações traçadas adiante partem de uma avaliação geral, envolvendo o conjunto de planos de ensino, no sentido de destacar os principais elementos identificados.

De modo geral, verificou-se nos planos de ensino avaliados sob a vigência do Projeto Pedagógico de 2010, a ausência de um detalhamento acerca das propostas que constituíram as APC. Observou-se, de maneira mais recorrente, apenas a indicação da atividade e o valor correspondente na composição da média da disciplina.

Em alguns planos de ensino é possível afirmar que a abordagem dos conteúdos é mais voltada para a formação específica dos professores de Geografia. Como um exemplo desta questão, apresenta-se um fragmento do plano referente à disciplina “Cartografia I”, mais precisamente, no item “Objetivos”, que expressa como uma de suas finalidades:

[...] compreender e interpretar os elementos cartográficos do espaço geográfico, entender e manipular os métodos e técnicas de representação gráfica, bem como compreender a importância dos mapas para a ciência, em especial, sua aplicabilidade na Ciência Geográfica, possibilitando-o extrair informações quantitativas e qualitativas de documentos e textos cartográficos, aplicando os resultados no campo da Geografia (PLANO DE ENSINO - CARTOGRAFIA ESCOLAR, 2012, p.02).

A ausência de estratégias voltadas para a necessária articulação entre o conhecimento geográfico e sua abordagem pedagógica foi identificada em vários planos de ensino, nos quais se destacavam o emprego de termos “técnicos” gerando a impressão de que se tratavam de planos elaborados para um curso de Bacharelado, tendo em vista os objetivos explicitados, bem como a forma de tratamento dos conteúdos em questão.

Apesar de muitos planos sinalizarem a reflexão de aspectos salutaros tais como: “a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão”, “o desenvolvimento de habilidades demandadas no contexto escolar” e o “binômio teoria e prática”, infere-se que foram mencionados apenas no sentido de contemplarem, ao menos em nível teórico, os objetivos deste componente, conforme previsto pelo Projeto Pedagógico do Curso.

Outra impressão é a de que as APC, segundo os referidos planos das disciplinas, representavam um momento estanque em que a discussão dos conteúdos era interrompida com a finalidade de, pontualmente, contemplar a docência. A dimensão pedagógica, por sua vez, era isoladamente aludida à medida que não se articulava aos demais tópicos, revelando diminuta significância nos escopo dos planos. Presume-se que o cumprimento

das APC se dava, neste sentido, como obrigatoriedade prevista pelo Curso, devendo simplesmente constar nos planos de ensino. Em alguns planos, nem a menção ao termo “APC”, foi observada. Em outros casos, a ausência de tópicos que se responsabilizassem por discussões referentes à esfera do ensino sugeriu que os licenciandos não dispunham de subsídios teórico-reflexivos para desenvolver as atividades elencadas como APC.

A ideia de formar professores com “habilidades demandadas pelo contexto escolar” foi recorrente, todavia, não se verificou nenhuma indicação de quais habilidades se tratavam, bem como suas funções e relevância no processo de profissionalização docente, denotando falta de clareza acerca de importantes elementos anunciados nos próprios planos de ensino. Também não foram observadas indicações de bibliografia que desvelassem questões referentes ao ensino de Geografia, capazes de subsidiar os licenciandos na realização das APC. É sabido que, com o avanço das pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem da Geografia, verifica-se uma produção crescente de livros, artigos e pesquisas em nível de mestrado e doutorado, que se debruçam sobre os diversos campos do conhecimento geográfico e seus enfoques no cenário escolar.

Em relação ao Projeto Pedagógico de 2014, foram avaliados 19 planos de ensino referentes ao ano de 2018 (segundo semestre), alinhados à matriz curricular de 2015. Os componentes que tiveram seus planos avaliados foram “Fundamentos da Geografia Escolar”, “Saberes Geográficos e Práticas Educativas” e demais disciplinas de conhecimentos geográficos, conforme apresentado no quadro 04 desta seção.

Inicialmente serão apresentadas as considerações acerca das disciplinas “Fundamentos da Geografia Escolar” e “Saberes Geográficos e Práticas Educativas”.

O plano de ensino da disciplina “Fundamentos da Geografia Escolar” no ano de 2018, assim como o plano desta mesma disciplina no ano de 2013, mantém como principais preocupações a interlocução entre as dimensões acadêmica e escolar do conhecimento geográfico, a compreensão da disciplina no contexto de evolução do pensamento geográfico e as propostas curriculares que respaldam a geografia no cenário escolar. Como atividades avaliativas destacam-se estudos e produção de textos, realização de trabalhos individuais e/ou em grupos.

No que diz respeito à disciplina “Saberes Geográficos e Práticas Educativas”, o plano de ensino referente ao ano de 2018 mantém as mesmas perspectivas que as previstas no ano de 2013 como, por exemplo, relacionar o ensino de Geografia às novas práticas e linguagens no

campo educativo. Análise de materiais didáticos de Geografia, elaboração e desenvolvimento de práticas educativas e de ensino de Geografia, dentre outros, compuseram as atividades avaliativas propostas.

Comparativamente, depreende-se que entre 2013 e 2018 houve poucas mudanças no que tange aos conteúdos programáticos, objetivos e propostas de atividades nas supracitadas disciplinas. Pressupõe-se que a própria finalidade de ambas e, ainda, a condução das mesmas por docentes diretamente alinhados à área “Geografia e Ensino”, permite perspectivas semelhantes, sobretudo, no que diz respeito às preocupações em atender as demandas da licenciatura e, substancialmente, da PCC no Curso.

No que se refere aos planos das disciplinas de conhecimentos geográficos, que também integram o campo “Geografia e Ensino”, conforme apresentado no quadro 4, é possível afirmar que muitos aspectos identificados nos planos compreendidos entre 2011 a 2014 foram novamente constatados.

Nos planos de ensino de 2018, verificou-se novamente a ausência de um detalhamento sobre as propostas que constituíram as APC nas disciplinas; a percepção de que as APC permaneceram cumpridas em função da obrigatoriedade de carga horária delegada a esse fim; o objetivo de capacitar os futuros professores para a atuação na educação básica, expresso em muitos planos, parece manter-se descolado dos debates, reflexões e atividades propostas como APC na disciplina; algumas propostas destoaram das finalidades previstas para as APC, como por exemplo, elaboração de relatórios e exercícios; muitos planos continuaram com a ênfase sobre o domínio teórico- conceitual em detrimento das problematizações demandadas pelo trabalho desse conteúdo na educação básica.

No entanto, igualmente constatou-se, em alguns planos de ensino, elementos diferenciadores que representaram um avanço em relação à proposição da APC no Curso. Dentre estes, é possível citar a inserção de obras que trouxeram importantes discussões sobre a relação entre os conhecimentos geográficos e sua dimensão pedagógica e a diversidade de propostas desenvolvidas como APC.

Destaca-se, dentre os planos avaliados, o plano de ensino da disciplina “Climatologia I”. Neste, foi observado uma preocupação com as interlocuções entre o domínio teórico-conceitual e o didático-pedagógico do componente, perpassando todos os tópicos do plano. No tópico “Objetivos” mencionou-se a preocupação em “desenvolver o arcabouço teórico-metodológico da Climatologia no âmbito da Geografia Escolar”; no

tópico “Conteúdo Programático”, foi apresentado o item “Climatologia na escola”; no tópico “Plano de ensino” esclareceu-se que

A prática como componente curricular (PCC) será desenvolvida com base em procedimentos que permitam a articulação entre a teoria da disciplina e a prática na educação básica, tais como: - resolução de situações-problema; - simulação de situações de aulas no ensino básico; uso de tecnologias da informação; - levantamento, análise e produção de materiais didáticos; - análise de documentos que envolvem a organização do trabalho na escola; - coleta e análise de narrativas orais e escritas de docentes, discentes e/ou pais-responsáveis dos discentes da educação básica; - estudos de caso (PLANO DE ENSINO – CLIMATOLOGIA, 2018, p.02).

No tópico “Avaliação”, destaca-se, especialmente, o item “autoavaliação da disciplina”, como momento no qual houve a aplicação de um questionário juntamente aos graduandos, com a finalidade de subsidiar um debate sobre o envolvimento discente, os conteúdos abordados, a didática do docente, os critérios de avaliações e sugestões para o aprimoramento da disciplina.

Considera-se de suma importância os aspectos elencados por este tópico, na medida em que refletem as preocupações em torno das reflexões geradas a partir da disciplina envolvendo a autoavaliação discente, a avaliação da disciplina e do próprio docente, que também se coloca neste processo. Esses aspectos se relacionam diretamente aos anseios da PCC e, sobretudo, dos debates por ela mobilizados, tendo em vista a perspectiva da reflexão crítica acerca das propostas engendradas e de suas finalidades para a formação de professores fundamentando concepções e o próprio compromisso com as ações a serem empreendidas como *práxis* docente. A proposta de APC foi detalhada e se mostrou diversificada. Julga-se que, se alcançado os objetivos planejados em relação à APC, as atividades promoveram aos licenciandos importantes reflexões sobre as práticas de ensino no âmbito desta disciplina.

A partir dos diversos planos avaliados, elaborou-se o quadro abaixo com o objetivo de sistematizar as principais atividades que compuseram as APC no Curso de Geografia (UFTM), no período compreendido entre 2011 a 2018.

**Quadro 6** - Principais atividades desenvolvidas como Prática como Componente Curricular no Curso de Geografia (UFTM)

<b>APC – Atividades propostas</b>	
<p><b>Projeto Pedagógico (2010)</b> <b>Planos de ensino (2011 a 2014)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de recursos didáticos</li> <li>• Elaboração de planos e atividades de ensino</li> <li>• Análise de livros didáticos</li> <li>• Elaboração e apresentação de seminários</li> </ul>
<p><b>Projeto Pedagógico (2014)</b> <b>Planos de ensino (2018)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de exercícios para a Educação Básica</li> <li>• Interpretação de mapas temáticos e dados estatísticos</li> <li>• Resolução de situações-problema</li> <li>• Simulação de situações de aulas do ensino básico</li> <li>• Levantamento, análise e produção de materiais didáticos</li> <li>• Análise de documentos que envolvem a organização do trabalho na escola</li> <li>• Coleta e análise de narrativas orais e escritas (docentes, discentes ou de pais/responsáveis de alunos da educação básica)</li> <li>• Estudos de caso</li> <li>• Elaboração de relatórios</li> <li>• Elaboração de atividades de ensino</li> <li>• Análise de livros didáticos</li> <li>• Elaboração e aplicação de jogos e materiais didáticos</li> <li>• Elaboração e apresentação de seminários</li> <li>• Resenha e apresentação de artigo</li> </ul>

Fonte: Planos de ensino de disciplinas, disponibilizados pela Secretaria do IELACHS (UFTM)  
Organização: Viviane Caetano Ferreira Gomes (2019).

Pela observação do quadro, é possível apontar a diversidade de propostas e, de certa maneira, uma evolução em termos de delineamento da PCC no Curso, comparado aos planos compreendidos entre 2011 a 2014. Apesar da proposição de tais atividades e da iniciativa de situar a prática no âmbito dos planos de ensino, reitera-se que, na maioria dos planos, as APC apareceram isoladas dos demais tópicos e, por conseguinte, descoladas do arcabouço teórico-metodológico que compunham as disciplinas.

Considera-se este o maior desafio na “costura” a ser engendrada pela PCC, conforme previsto pelas DCN. A PCC possui um caráter essencialmente integrador, ao permear todas as etapas da formação docente, desde o Projeto Pedagógico, passando pelo planejamento das disciplinas, a prática dos professores formadores, até a orientação de ações e desenvolvimento de atividades que culminarão nos objetivos a serem alcançados nos Cursos de Licenciatura.

A questão das APC dissociadas do escopo teórico-metodológico das disciplinas reforça o viés aplicacionista a orientar a formação proposta pelo Curso. Para muitos, a atividade docente resume-se meramente à prática dos conteúdos acadêmicos

transubstanciados na esfera escolar. Essa vertente desconsidera as inúmeras possibilidades de elaborações construídas cotidianamente nas salas de aula, que ultrapassam, sobremaneira, os conteúdos escolares. Na escola, por inúmeras vezes, o conteúdo é um necessário e importante “ponto de partida” a abarcar múltiplas realidades, contextos socioeconômicos, políticos, culturais, aspectos psicológicos e, por vezes, até mesmo filosóficos.

A prática docente na Educação Básica não se restringe desse modo, ao domínio único e exclusivo dos conteúdos. Esse fato reforça que a formação inicial colada nessa perspectiva aplicacionista desconsidera, por sua vez, a complexidade inerente ao ambiente escolar, aos saberes e fazeres dos professores. Nesse sentido, Pimenta (2010, p.17) assevera que o ensino é uma prática social complexa, realizada por seres humanos, e transformada pela ação e relação entre professores e estudantes situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. É possível afirmar, desse modo, que a prática é muito mais que a aplicação de teorias.

O intuito de ressaltar a articulação entre a Geografia e o ensino nos Cursos avaliados, seja a partir dos Projetos Pedagógicos, seja a partir dos planos de ensino, não constitui pormenorizar a relevância dos conhecimentos geográficos para a composição dos saberes e fazeres dos professores de Geografia. É inquestionável que tais conhecimentos e seu domínio teórico-conceitual são parte fundamental da formação e profissionalização docente, no entanto, a ressalva a ser feita é em relação à ausência de diálogos entre as dimensões epistemológicas e didático-pedagógicas, que redundam numa formação fragmentada e fragilizada no que tange à consolidação de práticas docentes críticas, autônomas e emancipatórias.

O esforço empreendido nesta seção, a partir dos Projetos Pedagógicos e dos planos de ensino das disciplinas foi, em suma, o de avaliar qual o “lugar” da prática nos Cursos avaliados. Entendendo que desse “lugar” emergem diversas concepções, posicionamentos e escolhas teórico-metodológicas no que tange à profissionalidade docente no campo da Geografia. Reconhece-se que a conquista desse “lugar” decorre, por sua vez, de inúmeros embates desencadeados desde as instâncias formuladoras, dos dispositivos legais que fundamentam a prática, alcançando o contexto institucional dos Cursos avaliados, num processo permanente que desafia a manutenção e, principalmente, a efetivação da prática.

Apesar da relevância dos Projetos Pedagógicos, matrizes curriculares e planos de ensino, estes referenciais por si só não explicam as diversas variáveis implicadas na realidade

formativa dos cursos avaliados e, por conseguinte, do profissional em formação. Vasconcellos (2002, p.99) ressalta que tanto o Projeto Pedagógico quanto a prática do planejamento dependem da concepção de currículo que se tem, tendo em vista as implicações bem concretas em termos de organização do trabalho pedagógico.

De um modo geral, os Projetos Pedagógicos apresentam propostas articuladas aos preceitos das DCN, evidenciando a importância das PCC, as formas de organizá-las nos Cursos, as atividades/estratégias a serem consideradas, as concepções de prática e, por conseguinte, de formação docente trazendo a tona relevantes questões como a relação teoria-prática, a pesquisa na formação de professores, os conteúdos acadêmicos e suas repercussões no ensino, dentre outros aspectos. Entretanto, os planos de ensino, responsáveis por uma das etapas de consolidação do plano de intenções em relação à PCC nos Cursos, não refletem, em sua maioria, as diretrizes esboçadas nos Projetos. Verifica-se um distanciamento entre o que é proposto pelos Projetos e as indicações de PCC, projetadas nos planos de ensino.

Reforça-se neste cenário, as determinações da Resolução CNE/CP 02/2001 ao sinalizar que, para além de assegurar tempo e espaço para a prática como componente curricular desde o início do curso, também se faz necessária a “supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade” (BRASIL, 2001b, p.09). Destaca-se a responsabilidade das instituições formadoras que, respaldadas por seus respectivos Projetos Pedagógicos, devem favorecer o desenvolvimento das atividades ligadas à PCC, bem como supervisionar tais atividades com vistas ao alcance de seus objetivos para com o plano de formação almejado pelo Curso. Outra questão que merece foco é a responsabilidade atribuída à PCC no que concerne a um trabalho colaborativo com a disciplina de Estágio Supervisionado, a ser desempenhado especialmente no âmbito das disciplinas de conhecimentos geográficos. Como antes mencionado, o componente Estágio Supervisionado, apesar de distinto, possui, conforme as DCN, relação intrínseca com a PCC.

A partir do exposto e diante do caminho avaliativo empreendido, elucidam-se a cultura institucional e suas particularidades imbricadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nos planos de ensino que representam, em seu conjunto, os propósitos em relação à PCC e, por conseguinte, ao projeto de formação docente em Geografia. Esses aspectos, contudo, serão mais bem avaliados quando confrontados com as demais etapas envolvendo os sujeitos da pesquisa culminando, por conseguinte, no embate entre o currículo prescrito e os currículos moldado e praticado, a partir dos elementos relacionados às vivências formativas e de prática docente em Geografia a serem tratados a seguir.

## IV

---

### **Percursos da Prática: Trajetórias e vivências formativas na constituição docente em Geografia**

Tendo em vista os pressupostos da Pesquisa Qualitativa, perspectivados por Godoy (1995), a partir desta seção a finalidade é a de avaliar os percursos da prática consubstanciados nas trajetórias e vivências formativas de constituição docente em Geografia. Neste sentido, tornou-se fundamental privilegiar os sujeitos envolvidos, considerando suas percepções e experiências e, para tal, como caminhos percorridos pela pesquisa, foram consideradas salutaras as possibilidades engendradas pela Entrevista Semiestruturada e pela Narrativa Escrita.

Antes de apresentar os esforços de diálogo com os elementos apreendidos, entende-se como relevante delinear os percursos, bem como as dificuldades encontradas pelo estudo em questão.

Para iniciar recorre-se a Garcia (1996), que no empreendimento de suas reflexões acerca da relação entre a crise de paradigmas e a educação, faz alusão ao conto “Alice no país das maravilhas”, especificamente, reportando-se ao momento em que a personagem, indecisa sobre qual caminho percorrer, depara-se com o gato *Cheshire* a lhe explicar que o caminho a percorrer diz respeito “ao lugar onde se pretende chegar”. O autor finaliza o diálogo dos personagens asseverando que:

Isto não significa que, contrariamente a Alice, tenhamos que saber o caminho, mesmo porque não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e... desconhecidos. Contudo, é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós (GARCIA, 1996, p.62).

A referência a essa passagem, esboçada por Garcia (1996), reforça que a elaboração de uma pesquisa incorre, necessariamente, em escolhas, caminhos e, por conseguinte, em riscos.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, algumas dúvidas foram surgindo. A primeira, envolvendo os participantes da pesquisa e ao que seria representativo face ao processo a ser analisado. Todavia, baseando-se nos fundamentos da Pesquisa Qualitativa, a preocupação não foi a de promover generalizações, mas a de problematizar aspectos possíveis

de serem apreendidos a partir da realidade dos cursos avaliados.

Para Fraser e Gondim (2004),

[...] o critério mais importante a ser considerado neste processo de escolha não é numérico, já que a finalidade não é apenas quantificar opiniões e sim explorar e compreender os diferentes pontos de vista que se encontram demarcados em um contexto (FRASER; GONDIM, 2004, p.147).

Buscando enfatizar as diferentes visões e perspectivas e suas interações em relação à PCC nos contextos avaliados, participaram da pesquisa professores formadores, graduandos do último ano da licenciatura e egressos em atuação docente dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Considerando o quantitativo que retornou e colaborou de modo efetivo, o recorte estabelecido ficou assim delineado: 26 graduandos do último ano da licenciatura e 10 professores formadores, total de sujeitos pertencentes aos dois cursos em questão.

Como exposto, a princípio a ideia era também a de avaliar egressos em atuação docente, tendo em vista as vivências na licenciatura e que, em exercício docente, se encontrariam numa etapa capaz de lhes permitir um balanço de seus percursos formativos a partir da inserção na escola e da capacidade de problematizar a formação proposta pela universidade. Apesar desta pretensão, optou-se por não contemplar esta etapa na pesquisa, pois, naquele contexto, julgou-se que o fato de alguns relatos apresentarem muitos tópicos não respondidos, dificultaria o processo analítico perante os pontos priorizados pela pesquisa. Reavaliando essa decisão, bem como a “incompletude” por parte de alguns dos poucos relatos devolvidos (de um total de 20 roteiros enviados via *e-mail* para egressos de ambos os cursos, houve o retorno de apenas quatro do Curso de Geografia - UFTM e três do Curso de Geografia – UFU) pensa-se se a própria ausência de respostas poderia ser avaliada, e qual(is) razões estariam por detrás destes “silêncios”? O que os mesmos poderiam revelar?

Essa retomada, imanente ao próprio processo de amadurecimento durante e, principalmente, após o término de uma pesquisa, conduz a importantes reflexões tanto no que tange aos possíveis desdobramentos da temática pesquisada, quanto em relação ao engajamento em novas propostas de estudo.

Dessa maneira, considerando professores, graduandos e suas distintas posições nos contextos avaliados, destaca-se como experiência comum a formação docente em Geografia,

podendo, cada grupo de participantes, a partir de um momento particular de suas trajetórias pessoais e profissionais, oferecer uma perspectiva sobre o objeto em estudo.

A definição da metodologia empregada - Entrevista Semiestruturada com os professores formadores e Narrativas Escritas com graduandos e egressos - teve como pressuposto assegurar por caminhos distintos, porém complementares, o lugar de fala tendo em vista, nesse empreendimento, o contexto, as particularidades e, especialmente, as intencionalidades em relação a cada grupo envolvido pela pesquisa. Desse modo, a pretensão foi avaliar as distintas posições que permitiriam ampliar o repertório de sentidos e significados atribuídos à PCC nos Cursos avaliados.

Como uma das principais pretensões deste estudo é avaliar as contribuições da PCC na interface entre o currículo proposto, os saberes e os processos de constituição da identidade docente em Geografia, a colaboração dos professores formadores, consubstanciados no cenário institucional em que gestam seu trabalho, adquire especial significado para este estudo.

Por participarem, direta ou indiretamente, de importantes etapas – elaboração, organização, reformulação e desenvolvimento curricular, englobando formulação de planos de ensino, repertórios de ações, mediação entre saberes acadêmicos e escolares no campo do conhecimento geográfico, dentre outros aspectos –, julgou-se procedente a Entrevista Semiestruturada que permitiu, por meio de questões diretamente imbricadas aos anseios da pesquisa, depreender importantes elementos, além de favorecer a interação com os professores possibilitando até mesmo o avanço em pontos que ainda não haviam sido previstos pela pesquisa.

A análise da entrevista semiestruturada com os professores foi desenvolvida de modo dialógico. Elencou-se os principais aspectos articulando e fundamentando-os a debates de importantes autores que corroboraram e enriqueceram o diálogo pretendido.

Assinala-se que a prática do professor formador é essencial para a constituição do conhecimento profissional elementar ao professor em formação, pois “[...] os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (IMBERNÓN, 2001, p.63). Isso marca a relevância não apenas dos conhecimentos acadêmicos teóricos, mas, sobretudo, das práticas de formação como balizadoras das ações e posturas profissionais futuras.

A segunda dificuldade se deu ao buscar a definição do processo de análise dos

elementos alçados pela pesquisa, especialmente, em relação à proposta de Narrativas Escritas com os graduandos.

A opção pela metodologia das Narrativas Escritas ocorreu no sentido de compreender, particularmente, as percepções e vivências oportunizadas pela PCC ao longo de suas trajetórias na licenciatura.

Com os graduandos do último ano da licenciatura, o intuito foi avaliar a relação que conseguem estabelecer entre Geografia acadêmica e a Geografia escolar, reconhecendo as especificidades e a relevância de ambas; as reflexões, vivências e contribuições promovidas pela PCC ao longo do curso e durante a etapa do estágio supervisionado confluindo, de um modo geral, para a avaliação do processo de construção da profissionalidade docente em Geografia.

Cousin (2015, p.36) atesta que, ao se narrar, o estagiário em processo de formação inicial contribui para o fortalecimento do seu processo de formação, pois avaliar sobre as questões pedagógicas, “permitem uma tomada de consciência que pode levá-lo a pensar no que faz (ações) e por que faz (motivos/escolhas)” tornando-se um importante recurso a colaborar na compreensão de sua atuação e escolhas profissionais.

Com relação aos graduandos, o processo de análise teve que passar por reformulações haja vista os resultados alcançados nessa etapa, notadamente. Buscou-se trilhar um caminho pensado e proposto de modo a fomentar a escrita de narrativas objetivando, como acima mencionado, ressaltar vivências e/ou experiências que pudessem deflagrar elementos particulares das trajetórias formativas e de atuação docente.

No entanto, as escritas dos graduandos não ocorreram da forma esperada pela proposta prevista pela “Análise Narrativa de Narrativas”. Essa metodologia pressupõe, fundamentalmente, a singularidade, por meio de “descrições casuais de incidentes particulares, na forma de histórias que nos permitem entender como os humanos dão sentido ao que fazem” (BOLÍVAR, 2002, p.10).

A análise narrativa, propriamente dita, produz, no processo de análise, uma “trama narrativa”, na qual o pesquisador desempenha o papel de conferir significados às experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e de alteridade, na busca por desvelar, mediante esse procedimento, o modo autêntico da vida individual (BOLÍVAR, 2002, p. 52).

Para este trabalho, a Análise Narrativa de Narrativas, representava a possibilidade de apreender, no decurso das narrativas escritas, aspectos singulares que favoreceriam a tessitura

de uma trama narrativa acerca dos percursos de formação e prática docente em Geografia. Inferia-se que, neste processo de construção de um novo texto narrativo, poderiam também ser interpeladas as intencionalidades da pesquisadora, seus referenciais teóricos, reflexões que passariam a se imbricar na narrativa das narrativas, conforme a própria adesão aos princípios qualitativos que orientam a pesquisa.

Entretanto, ao serem avaliadas as escritas dos graduandos, verificou-se um conteúdo de difícil compatibilidade com os propósitos da Análise Narrativa de Narrativas. De maneira geral, as escritas não incorporaram a perspectiva do “eu dialógico”, deixando de delinear as particularidades de si diante dos percursos formativos, no caso em questão. As escritas mais se assemelharam a relatos em que os graduandos contaram suas experiências como expectadores, com exceção de um ou outro aspecto mais pessoal, e não propriamente como narrativas escritas que permitissem propor uma nova trama narrativa.

A avaliação das escritas dos graduandos incursionou à busca de novos caminhos que pudessem atender às expectativas da pesquisa e, assim, o processo de análise envolvendo essa etapa teve, obrigatoriamente, que seguir um percurso diferente daquele originalmente pensado. Redimensionando o olhar para as escritas optou-se pelas possibilidades ensejadas pela metodologia da “Análise de Conteúdo”, proposta por Laurence Bardin (1977), a ser detalhada adiante.

Com base nas mudanças empreendidas, as etapas envolvendo diretamente os participantes, a partir de suas trajetórias formativas e profissionais, foram assim sistematizadas:

- Percursos da Prática: concepções e experiências dos professores formadores
- Percursos da Prática: trajetórias e vivências formativas dos graduandos

Neste momento vale ressaltar que, em função da amplitude de elementos e discussões contempladas, envolvendo professores e graduandos, optou-se por “subdividir” o que seria à priori uma única seção, em duas. Desta forma, nesta seção, a compreensão sobre a prática nos Cursos avaliados se pautará na entrevista semiestruturada realizada com os professores formadores ficando para a quinta e última seção, a análise do conteúdo apreendido dos relatos realizados pelos graduandos.

#### 4.1) Percursos da Prática: concepções e experiências dos professores formadores

De acordo com Gil (1999, p.117) a entrevista pode ser definida como “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação”. Mais especificamente, neste estudo, foi utilizada a modalidade de entrevista semiestruturada com os professores formadores.

Para Manzini (1990/1991, p.154), a entrevista semiestruturada centra-se num assunto sobre o qual se elaborou um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Conforme o autor, esse tipo de entrevista favorece vir à tona informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

No mesmo sentido, Marangoni (2005, p.172) destaca o roteiro como instrumento elementar, pois embora possa ter questões básicas que se repetem em diferentes situações, deve ter a necessária flexibilidade e adaptabilidade, dependendo do potencial de informações, da experiência e mesmo do comportamento do entrevistado e do entrevistador.

Envolvendo professores dos cursos elencados, essa etapa da pesquisa objetivou avaliar as concepções e proposituras da prática em relação ao currículo formal, ao estágio supervisionado e ao processo de formação docente em Geografia, de um modo geral.

A iniciar pela questão curricular, particularmente no que diz respeito aos impactos das DCN nos cursos de licenciatura em Geografia, Leão (2008) salienta que:

[...] as matrizes curriculares devem ser articuladoras das dimensões, que contemplam a formação profissional docente, com a ação dos professores formadores. É fundamental que os professores, responsáveis pela construção da matriz curricular, assumam o compromisso de fazer da matriz e do projeto pedagógico um meio para a construção da identidade dos graduandos com a docência (LEÃO, 2008, p. 100).

Diante dessas ponderações, sublinha-se a ação dos professores formadores para a presente pesquisa, sobretudo, no que tange aos princípios diretivos da matriz curricular, dentre os quais se resguarda a Prática como Componente Curricular.

Concorda-se com Passos (2007), ao defender que o trabalho desenvolvido pelos professores nos cursos de licenciaturas demanda investigação, em especial, perante os impactos das reformas, sob as quais “o trabalho do professor formador, seja no que se refere às condições materiais, pessoais e institucionais, deve ser delineado a partir de dados sobre o

que pensa e sente esse professor” (PASSOS, 2007, p.114).

Salvas as especificidades de cada curso, conforme descritas na terceira seção, esta etapa teve a intenção de entrevistar professores de disciplinas específicas da Geografia e, ainda, professores responsáveis pelo componente Estágio Supervisionado. No curso de Geografia (UFU), foram entrevistados cinco professores. Um, responsável pelo componente Estágio Supervisionado e quatro professores que em determinados semestres ficaram a cargo da coordenação do PIPE (Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica). Igualmente, no Curso de Geografia (UFTM) foram entrevistados cinco professores, sendo quatro responsáveis por disciplinas específicas e, no âmbito das mesmas, pelo componente APC (Atividades Práticas Curriculares) e um dos responsáveis pelo Estágio Supervisionado no Curso.

Considerando a etapa das entrevistas como possibilidade que conduziu os professores a uma reflexão sobre a PCC nos Cursos, destaca-se Tardif (2002, p. 276) ao assinalar que “já é tempo dos professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”. Desse modo, pensar o fazer pedagógico no ensino básico remete à urgência de pensar a formação docente e, conseqüentemente, a própria prática dos professores universitários, nela envolvidos.

As entrevistas ocorreram com base na proposta de dois roteiros (Apêndices A e B). Um, elaborado tendo em vista os professores que estiveram ou estavam, no momento da entrevista, à frente do PIPE (no caso da UFU) e os professores que, no contexto de suas disciplinas, eram responsáveis pelas APC (UFTM). O outro roteiro foi elaborado considerando, as especificidades dos professores da disciplina de Estágio Supervisionado nos dois cursos avaliados.

No que se refere aos professores das disciplinas de conhecimentos geográficos, a intenção foi avaliar as concepções acerca da PCC no contexto da formação docente em Geografia, bem como a compreensão sobre as particularidades e demandas da Geografia no cenário escolar. Esses aspectos são fundamentais, haja vista a importância destes profissionais se reconhecerem como formadores de professores e, por conseguinte, de estabelecer, a partir dos saberes de suas respectivas áreas de estudo, o almejado diálogo entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

Sobre essa questão, resgata-se o exposto no Parecer 09/2001:

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática,

por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. **Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”** (BRASIL, 2001a, p.23, grifos nossos).

Esse fragmento realça a necessidade de engajamento do corpo docente na construção da licenciatura como projeto comum e não como incumbência exclusiva do componente Estágio Supervisionado. Nesse âmbito, a PCC adquire contornos relevantes por ter a capacidade de promover a articulação do projeto de formação docente ao longo do curso, conclamando a responsabilidade dos demais professores nos processos de (re)conhecimento e análise de situações e demandas oriundas da Educação Básica.

No que se refere aos professores de Estágio Supervisionado o foco foi compreender como estes avaliam e estabelecem a relação entre a PCC e o momento do estágio. Para este trabalho, a relação entre PCC e Estágio Supervisionado tem grande significado, pelo fato de ambos concorrerem, de modos sistematicamente distintos, porém, interligados, para a construção da identidade dos professores, fomentando um espaço de reflexão e profissionalização docente em Geografia. Atrelada a essas questões também se destaca a preocupação, ao longo das entrevistas, em compreender os posicionamentos e perspectivas de currículo que respaldam as práticas desses professores formadores, bem como as tensões e inquietações no que tange à relação entre currículo e formação.

As entrevistas foram realizadas no contexto de cada Curso avaliado, utilizando-se o recurso da gravação na forma de áudio, consentido pelos professores durante o processo. A transcrição das entrevistas na forma de áudio constituiu uma pré-análise do material coletado, momento no qual “o pesquisador se distancia do papel de pesquisador-entrevistador e se coloca no papel de interpretador de dados” (MANZINI, 2008, p.01).

Em linhas gerais, essa fase da pesquisa se pautou no esforço de empreender um diálogo entre os principais sentidos e elementos enunciados pelos professores e as finalidades do estudo em questão, alinhavados aos referenciais teóricos empregados. Ressalta-se ainda que as entrevistas permitiram não somente a constatação, como também a confrontação de diversos elementos que incitam a temática engendrada pela pesquisa.

De modo sistemático, as entrevistas pautaram-se nos seguintes tópicos:

- As reformas destinadas às Licenciaturas;
- A relevância da Licenciatura em Geografia;
- A Prática como Componente Curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos;

- Concepção e desenvolvimento da Prática como Componente Curricular;
- Relação entre os aspectos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos da Geografia;
- Relação entre a Prática como Componente Curricular e o Estágio Supervisionado nos Cursos.

Apesar das questões engendradas pelos roteiros apresentados, os professores se expressaram livremente sobre estas e outras questões que se relacionavam direta ou indiretamente ao tema proposto. Eventualmente, conforme transcorriam as entrevistas, era acrescentado um ou outro elemento considerado pertinente à pesquisa.

Como forma de preservar a identidade dos professores foram utilizadas as nomenclaturas P1, P2, P3 e P4 para designar os professores responsáveis pelas disciplinas específicas da Geografia e a nomenclatura PE, para referenciar os professores responsáveis pelo componente Estágio Supervisionado.

A seguir são apresentados fragmentos das entrevistas, bem como os esforços em busca de interlocuções com os principais aspectos apreendidos. Ao final das entrevistas também serão propostos dois quadros-síntese com o intuito de promover um panorama geral acerca das principais concepções enunciadas pelos professores entrevistados em relação à PCC em cada Curso.

#### **4.1.1) Entrevistas com os Professores do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia**

Tendo em vista os contornos da prática no Curso em questão, as entrevistas se pautaram na avaliação das concepções e práticas formativas dos professores, empreendidas particularmente em relação ao PIPE – Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica.

Inicialmente serão apresentados os principais fragmentos das entrevistas realizadas com os professores das disciplinas específicas da Geografia, que já haviam sido ou que estavam, no momento da pesquisa, como coordenadores do PIPE. Posteriormente, serão esboçados os elementos-síntese da entrevista com um dos professores responsáveis pelo componente Estágio Supervisionado no Curso.

Cumprir destacar, como peculiaridade do processo de pesquisa, que alguns professores, quando indagados sobre a possibilidade de colaborar na etapa da entrevista, alegaram não ter condições de participar por não se dedicarem ao campo de estudos da área do “ensino”. Esse fato, antes mesmo da realização das entrevistas foi revelador, pois mesmo incipientemente,

endossou hipóteses e conjecturas que no devir do processo foram sendo constatadas, especialmente em relação aos posicionamentos frente à prática e, conseqüentemente, à licenciatura e seus desafios.

Com base no roteiro de entrevistas (Apêndice A), parte-se para a avaliação da etapa de pesquisa com os professores de disciplinas específicas, coordenadores do PIPE.

A primeira questão objetivou verificar se os professores possuíam Licenciatura em Geografia. Dos quatro professores entrevistados, três possuíam licenciatura e apenas um possuía somente o Bacharelado em Geografia.

Compreende-se que a licenciatura é uma importante prerrogativa para se tornar professor(a) formador(a) de outros professores. Não obstante, ressalva-se que as experiências, construções e possibilidades de renovações, singularizadas ao largo das próprias práticas pedagógicas destes professores, também devem ser consideradas como processos de formação.

Como exposto na terceira seção, em relação ao Curso de Licenciatura em Geografia (UFU), este trabalho avaliou a organização curricular em que o PIPE se constituiu tendo em vista a matriz que vigorou até o ano de 2010 e a matriz válida de 2011 até o ano de 2018. Nestas duas estruturas foi visto que o PIPE se organizava como componente comum às duas modalidades – licenciatura e bacharelado. Esse arranjo, que conformava o lugar da prática no Curso, por si só, permitia que professores das duas modalidades se responsabilizassem pela coordenação do PIPE e, sobretudo, pela finalidade de integração entre as diversas disciplinas no decorrer dos semestres. Essa configuração diz muito acerca do significado da PCC para o Curso por evidenciar, a partir de sua inserção no desenho curricular, que a docência, em especial neste componente, não seria, necessariamente, a base para a formação.

Acerca do professor bacharel entrevistado, aqui reverenciado como P3, cabe ressaltar que o mesmo foi um dos que, a princípio, não se sentiu apto para colaborar com a pesquisa. No entanto, após maiores explicações sobre o tema, P3, gentilmente, cedeu a sua entrevista. Inclusive, a decisão de levar adiante a entrevista com esse professor, especificamente, representou para a pesquisa uma interessante possibilidade de avaliar como um professor bacharel conduz as atividades relacionadas ao PIPE no Curso, teoricamente voltadas para a licenciatura.

Ao ser inquirido sobre possuir ou não licenciatura, P3 relatou o esforço no sentido de se envolver com as questões relacionadas ao ensino no âmbito do PIPE, mas julga não alcançar esse objetivo por não ser especialista na área. Diante desse caso, surge uma incerteza e com

ela um questionamento: a licenciatura, como formação institucional, assegura aos professores que a possuem melhores condições de conduzir processos formativos como o PIPE, por exemplo? Presume-se que, em certa medida, este questionamento tenha sido contemplado a partir dos diversos elementos que emergiram no decurso das entrevistas.

A segunda questão buscou as concepções dos professores sobre a importância da Licenciatura em Geografia e, a partir disto, o reconhecimento acerca da formação de professores no Curso.

De um modo geral, os quatro professores entrevistados reconheceram a relevância da licenciatura indicando diferentes perspectivas. P1 apontou a demanda por maior valorização docente no país; P2 sinalizou a licenciatura como locus de conhecimentos, metodologias e instrumentos para serem aplicados em sala de aula; P3 destacou a formação de professores como possibilidade de promover a compreensão das diversas dinâmicas socioespaciais, a formação crítica e o conhecimento sobre o ambiente. Para P4, a licenciatura promove a preparação para ministrar aulas de Geografia na educação básica.

As concepções declaradas pelos professores ao tempo em que deflagram, sob diferentes pontos de vista, o reconhecimento da licenciatura, também confirmam fragilidades na formação docente. Um importante aspecto neste sentido, advertido por P2, se refere às dissonâncias entre o conteúdo trabalhado na academia e a realidade escolar e suas demandas.

[...] eu sinto, para a licenciatura, que é preciso de uma aproximação maior daqueles conhecimentos necessários, que aquele profissional formado aqui vai trabalhar em sala de aula. Que ele seja também trabalhado de alguma forma aqui dentro da academia [...] É uma reclamação constante que eu encontro de alunos: “Professor isso aqui eu nem sabia!”; “eu fui aprender Geografia depois que eu comecei a dar aula!” [...] “porque a Geografia da academia ela tem sua importância, mas é ela é muito distante daquilo que eu dou na quinta série, na sexta série, do que eu dou no ensino médio!” [...] “caiu nos concursos e a gente não viu isso aqui!” [...] a licenciatura tem o seu papel em relação a isso, ela é importante, mas eu aponto que a gente precisa aproximar um pouco mais [...] está faltando “sustança” de conteúdo necessário pra que esse aluno formado aqui, desempenhe um papel melhor no seu mercado de trabalho (P2, 2018).

Valorizar a licenciatura no que compete à preparação para o mercado de trabalho, como sinalizado por P2, reportando-se aos “saberes” necessários aos professores, perpassa pela consideração de que a docência é uma atividade profissional e que, por esse motivo, demanda uma formação específica que supere a concepção de uma profissão ligada a um fazer meramente vocacionado (GATTI, et.al, 2019).

A terceira questão avaliou o posicionamento dos professores em relação às reformas destinadas às licenciaturas nos últimos tempos, especialmente, no que tange à Prática como Componente Curricular.

P1 considerou a reforma curricular importante, especialmente pelo aumento da carga horária destinada à prática, porém, pontua algumas questões:

Realmente precisa ter prática para desempenhar, mas se isso acarreta em retirar disciplinas antigas, isso pra mim é ruim... aí, uma das defesas é que a licenciatura deveria ser um curso de cinco anos pra se valorizar como as engenharias, a advocacia. Esse é meu pensamento (P1, 2018).

As dinâmicas que envolvem as reformas curriculares são eivadas por disputas de interesses, envolvendo manutenção de espaços (disciplinas, carga horária) que ultrapassam os posicionamentos teórico-epistemológicos. Pimenta (2011) assevera que o currículo precisa captar na *práxis* existente os conflitos, os confrontos, os pontos de resistência, as possibilidades de avanço, enfim, a contradição. “A contradição aponta não *só o que* pode ser mudado, mas também *para onde* o que está mudando pode ser direcionado” (PIMENTA, 2011, p.184, grifos do autora).

Para P2 a ampliação da carga horária voltada para a licenciatura é relevante na medida em que busca cumprir o que é demandado pela sala de aula, contudo, adverte sobre a necessidade de um aproveitamento mais efetivo desse tempo com vistas à formação docente.

[...] eu enxergo que está faltando talvez [...] um planejamento mais profundo, um envolvimento maior com o corpo docente, com o corpo discente e também com as escolas onde os alunos vão sair para fazer os estágios. Estágio é uma das partes dessa carga horária e agora tem Residência ainda; então quando você pega PIPE, você pega Residência, você pega Estágio, você tem muitas horas, mas eu não estou ainda muito seguro de que essas horas estão sendo aproveitadas em sua totalidade para dar uma formação mais completa para os alunos [...] eu ainda não consegui ver como os alunos estão aproveitando essa carga horaria para se capacitar melhor, para estar adentrando no mercado de trabalho [...] temos ainda um caminho longo para percorrer [...] um caminho que seja eficaz no processo de formação (P2, 2018).

Para P2, portanto, o aumento da carga horária requer um planejamento mais sistemático a partir do envolvimento de docentes, discentes e escolas, num regime colaborativo, além de uma explícita finalidade no sentido de uma formação que se pretenda significativa.

P3 afirmou como necessária a ampliação da carga horária, principalmente a destinada à Prática como Componente Curricular, no caso o PIPE e também na mesma direção o Estágio

Supervisionado, como importantes etapas para a consolidação da identidade docente.

Para P4, a reformulação das licenciaturas, no caso do Curso em questão, não tem ocorrido de modo adequado.

[...] as disciplinas básicas que dão a formação pra se trabalhar com a Geografia, têm sofrido bastante por conta dessa “pedagogização do currículo”, digamos assim. Eu acho que não tem sido adequado porque o aluno não sai com uma formação consistente na área geográfica. Então, eu espero agora com essa mudança curricular na Geografia, que esse problema fique talvez um pouco mais equacionado (P4, 2018).

Corroborando com P1, o relato de P4 concebe que as últimas reformas impactaram a formação específica dos futuros professores, redundando numa “pedagogização do currículo” com o aumento das disciplinas de cunho pedagógico.

Ramos e Rosa (2013) afirmam que nos processos de constituição curricular dos cursos de formação de professores, não podem ser desconsideradas as relações de poder que permeiam o campo entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. Esse embate entre currículo e formação gera, por sua vez, um dos maiores impasses para as Licenciaturas ao exigir medidas e estratégias que permitam equacionar as demandas das dimensões específica e pedagógica, indispensáveis à futura atuação docente.

P4 expressou certa expectativa ao indicar a reformulação curricular do Curso de Geografia que culminou, no ano de 2019, na proposição de dois Projetos Pedagógicos distintos – um destinado à Licenciatura e outro, ao Bacharelado. Em certa medida, há que se considerar tal prerrogativa tendo em vista as particularidades dos percursos formativos de cada Curso. Ao mesmo tempo, também é preciso ponderar a partir disso, dois níveis de questões - a ideia de “pedagogização do currículo” e da possível defasagem da formação específica dos licenciandos.

O termo “pedagogização do currículo” encerra uma conotação pejorativa em relação às disciplinas que se dedicam ao campo da educação e, especificamente, às articulações entre Geografia e ensino. Considerando o arranjo curricular, especialmente em relação ao PIPE - objeto de estudo no Curso em questão -, componente comum e obrigatório para a Licenciatura e o Bacharelado, presume-se que o “problema”, segundo P4, estaria, na verdade, mais vinculado ao comprometimento da formação dos bacharéis do que, necessariamente, às demandas de formação específica para os futuros professores de Geografia.

Desse modo, a referida “pedagogização do currículo” e, notadamente, o PIPE, limitaria a formação específica dos professores? No próprio Projeto Pedagógico do Curso, consta-se

que o PIPE visa promover “a articulação teórico-prática voltada à compreensão de práticas educativas que se conectam com os conteúdos específicos dos currículos do curso de Geografia” (UFU, 2006, grifos nossos). Portanto, julga-se que essa articulação, se perspectivada como “unidade” no campo da formação docente em Geografia, ao invés de limitar pode, inclusive, potencializar um movimento crítico e dialético tanto no que diz respeito às possíveis aproximações quanto à definição dos contornos que particularizam as dimensões específica e pedagógica do conhecimento geográfico.

A persistência do racionalismo técnico-científico, que ainda prima por uma lógica que hierarquiza e fragmenta o currículo em dois polos - um voltado para a formação acadêmico-científica e outro destinado à formação didático-pedagógica, situando este último em detrimento do primeiro, são consequências de uma problemática histórica e social envolvendo um projeto de escola e, conseqüentemente, de professor(a) para atuar sob os desígnios da sociedade capitalista.

A quarta questão inquiriu sobre as compreensões acerca da Prática como Componente Curricular e seu principal objetivo. O intuito foi desvelar, a partir do relato dos professores, o reconhecimento desse importante componente da licenciatura e, sobretudo, de seus possíveis reflexos na formação de professores de Geografia.

Ao ser indagado sobre a PCC no Curso, P1 respondeu de modo imediato:

A prática é o experimentar, ministrar aula com a ajuda do professor local. Então o professor local vai ministrar sua aula, e o aluno, em prática, vai ver como é isso, vai exercitar isso também, pra depois praticar (P1, 2018).

O fragmento revela a não identificação da proposta do PIPE no Curso, indicando a prática como sinônimo de Estágio Supervisionado. Apesar das DCN apresentarem de forma enfática que, embora complementares, PCC e Estágio são componentes distintos, para muitos docentes permanece a indefinição sobre a prática mesmo que essa distinção seja esboçada pelo Projeto Pedagógico e pela estrutura curricular dos Cursos. Não obstante, as reformulações curriculares e, por conseguinte, as mudanças dos Projetos Pedagógicos, nota-se que os professores, de certa forma, ainda se mantêm orientados pelo modelo 3+1, no qual os estágios respondiam pela única etapa responsável pela dimensão “prática” nas licenciaturas.

Observando o exposto, o questionamento inicial foi retomado enfatizando o PIPE. P1 respondeu:

Ah... sobre o PIPE? Usar todas as disciplinas de determinado período para desenvolver um trabalho, mas isso também sofre algum prejuízo porque fica

na mão de um determinado professor que você não sabe como ele vai conduzir. Tem uma forma geral, mas não sei se obrigatoriamente segue uma norma específica, ou fica mais abrangente. Pra mim é abrangente, bem aberto. O professor desenvolver a tarefa, só que fica assim... normalmente são trabalhos em grupos. E como fica o acompanhamento? Como que é isso? É complicado, não é simples não? (P1, 2018).

Sugere-se que a responsabilidade do PIPE a cargo de um único professor(a) é questionável pela sua incompatibilidade diante da proposta de integração disciplinar. Outro aspecto a destacar é o não acompanhamento das atividades. A impressão é a de que os trabalhos foram desenvolvidos de forma “solta” e variável, não havendo, apesar das concepções esboçadas pelo Projeto Pedagógico do Curso, uma sistemática de organização e, sobretudo, de monitoramento orientado dessas atividades.

Para P2, o PIPE é um relevante componente curricular que veio como oportunidade de integrar os conhecimentos e somar no processo de formação e capacitação docente. Entretanto, alerta para a necessidade de consolidá-lo de forma adequada, acenando críticas ao processo.

[...] temos algumas críticas em relação ao PIPE, à forma como o estruturamos. Nós sabemos que infelizmente temos colegas e, muitas vezes, até a gente, não consegue fazer com que o PIPE, de certa forma, cumpra realmente o seu papel; que ele tenha essa capacidade de comunicar e interagir em termos de conteúdo [...] então, cumpriu o horário, já tá bom! A gente percebe isso pelos alunos. Eles acabam não entendendo e acabam não se envolvendo. De certa forma, não conseguem enxergar uma materialidade do PIPE no seu processo de formação. É algo que a gente precisa trabalhar, precisa corrigir (P2, 2018).

A falta de materialidade do PIPE pode ser explicada, em grande medida, pela indefinição acerca da noção de prática na formação docente, tanto pelos formadores de professores quanto pelos licenciandos. Dessa indefinição, decorrem as falhas na condução das atividades que eram propostas como PIPE e a ausência de sua significação no percurso formativo. Arrisca-se afirmar que a própria configuração curricular, que simultaneamente ofertava e ainda oferta (matriz 2011-2018) o PIPE para a licenciatura e o bacharelado, é responsável em certa medida pelas dificuldades de sua identificação, mesmo diante da definição explicitada no Projeto Pedagógico do Curso. Isso sugere que a existência de um documento balizador, não necessariamente garante a orientação de concepções e práticas efetivadas no Curso.

P2 apontou que a ausência de um significado do PIPE para os professores do Curso

incorre, conseqüentemente, na dificuldade dos licenciandos atribuírem um sentido a esse componente no âmbito da formação. Diante disso, propõe:

[...] a gente precisa pensar juntamente com a área do ensino; eu falo área do ensino porque ela é o cerne desse processo, e trabalhar com o discente como a gente tornar o PIPE algo mais significativo no processo de formação (P2, 2018).

A partir do exposto deflagra-se o reconhecimento da necessária articulação entre as disciplinas específicas e sua abordagem didático-pedagógica - objetivo explícito do PIPE, segundo o Projeto Pedagógico do Curso. Interessante destacar, a partir do relato de P2, que justamente pelo objetivo do PIPE as dificuldades no estabelecimento dessa interlocução entre Geografia acadêmica e práticas educativas são confrontadas.

A carga horária destinada ao PIPE e os impactos por ela gerados é outro ponto aludido por P2:

[...] é uma carga horária grande, daria pra fazer muita coisa, mas o que acontece: a gente tem uma carga horária pesada conteudista e, quando tenta amarrar essa parte do PIPE a mais, é algo que extrapola aquela quantidade de carga horária que é dada durante a semana. Você tem um fluxo aqui de quatro horas por dia, ou seja, são vinte horas semanais que o aluno tem que ter dentro de sala de aula, então essa parte do PIPE ultrapassa isso. Toda vez que ultrapassa isso, o aluno se sente complicado e, sobretudo, o aluno noturno. Qualquer coisa extra que você coloque além dessas quatro horas já é algo complicado, e o diurno também segue na mesma direção (P2, 2018).

Como mencionado anteriormente, conforme o Projeto Pedagógico avaliado, no total eram contempladas 400 horas de PCC, divididas em 50 horas/a pelos oito semestres, ou seja, de fato, uma carga horária expressiva. Desse modo, além das dificuldades de reconhecimento, o tempo destinado ao PIPE desponta-se como mais um fator que, de certa forma, contribui para fragilizar a sua efetivação no Curso.

A percepção de um componente que não se “encaixa” no quantitativo de horas suportadas ao longo de uma semana, ressoa a concepção de um componente “extra” que, apesar de integrar o Curso, se localiza “fora” das pretensões curriculares propostas. Essa constatação reitera o PIPE como pormenorizado em relação aos demais componentes.

Aliada a essa dinâmica curricular, a própria condição em que o PIPE é desenvolvido, ou seja, sem horário e sala definidos, dá a entender que este componente aparentemente não possui um “pertencimento” curricular incitando, por conseguinte, a sua não legitimação perante professores e graduandos.

P3 destacou que qualquer formação superior exige um componente prático e

desenvolver, a partir desse componente prático, as habilidades docentes, trazendo essa perspectiva para “dentro” do currículo é fundamental. Diferente da problematização esboçada por P2, para P3, em contrapartida, o fato de o PIPE se encontrar inserido no currículo representa, por si só, a condição para se alcançar a dimensão prática no Curso.

Baseando-se nas experiências ao longo da coordenação do PIPE 8, P4 apresentou os propósitos específicos dessa etapa, tecendo relevantes considerações.

[...] na realidade, no PIPE 8, os alunos vão fazer uma avaliação do que ocorreu com os PIPE anteriores [...] ele tem um foco, um objetivo diferente dos demais. A ideia é um projeto integrado em cada semestre [...] interessante, eu vejo! Então assim, é pra você conseguir integrar todas as disciplinas que foram colocadas durante um semestre e tentar fazer um projeto em cima daquilo. Só que aí tem duas questões que os alunos colocam, e eu acho que é adequado e, que provavelmente, vai ser sanado agora com a mudança curricular, que seria assim: os alunos que fazem bacharelado, eles são obrigados a fazer o PIPE também, e o PIPE tem uma intencionalidade que é educativa, que tá relacionada com a licenciatura. Porque a justificativa seria [...] se eles resolverem depois fazer a licenciatura aí ficaria muito complicado deles fazerem os oito PIPE. A justificativa foi essa, acho que de uma forma meio equivocada. E aí os alunos têm que fazer tá? Aí, pelo que eu percebo, pelas análises que os alunos vão dando no PIPE 8, fica uma coisa meio perdida, porque não tem o foco de licenciatura. Parece que tenta se integrar o que foi visto nas disciplinas, mas não consegue ter esse viés voltado realmente na prática pra licenciatura. Então fica assim, meio estranho (P4, 2018).

As constatações são emblemáticas no sentido de explicitar as problemáticas decorrentes do PIPE no Curso. A busca pela integração das disciplinas do semestre é apontada como algo comum a todas as etapas, em contrapartida, a proposição de forma concomitante a licenciandos e bacharelados é reiterada por P4 como elemento que dificulta o alcance dos objetivos do PIPE no Curso, como sinalizado anteriormente.

A quinta questão buscou desvelar a compreensão dos docentes em relação à abordagem da PCC no Projeto Pedagógico do Curso e no que diz respeito às possíveis limitações encontradas no seu desenvolvimento.

P1 alegou não recordar de nenhuma reunião para tratar especificamente sobre o PIPE e que, em sua primeira experiência na coordenação, teve que buscar orientações com docentes mais antigos, desenvolvendo da forma como considerava mais adequado. O fato de o PIPE não ser discutido no âmbito do Curso, fortalece a indefinição da prática desdobrando-se nas limitações sobre o que fazer e como proceder em relação a esse componente em cada semestre.

P2 realçou que o não envolvimento do corpo docente e a resistência do corpo discente

em se envolver nas atividades propostas, se configuram desafios a serem superados.

[...] ainda mais que os alunos falam: “tem prova, tem seminário, tem trabalho pra fazer e ainda tem que mexer com essa parte do PIPE!” Então, tem desperdício de carga horária, dificuldade de envolvimento do corpo docente naquilo que ele tem pra análise, dificuldade de envolvimento do corpo discente e, quando você junta tudo isso, você vê que os resultados estão abaixo daquilo que potencialmente a universidade poderia desenvolver em termos do aproveitamento do PIPE, em termos de vantagens (P2, 2018).

No entanto, P2 sublinhou que mesmo com essas dificuldades o PIPE representa, a partir dos trabalhos de campo, o único caminho em termos de integração dentro do Curso. Ressaltou que a própria proposta do PIPE prevê a necessidade de fomentar esse diálogo, mas atesta que dentro da academia este é um objetivo difícil de ser alcançado.

Ao ser colocado, durante a entrevista, a questão da desvalorização da licenciatura como possível explicação para este processo, P2 afirmou:

Não, eu não considero nem uma desvalorização da licenciatura, eu considero que é algo que tá faltando em termos de caminho, de planejamento a ser seguido, por exemplo, eu vou dar aula agora no terceiro período. Cadê a reunião dos professores do terceiro período pra fazer um projeto? Cadê as nossas reuniões de planejamento para aquele período? “Ah, eu já dou essa disciplina há vinte anos!” [...] “Eu dou a minha há quinze anos!” [...] “Eu sei bem o que fazer, eu não preciso planejar mais”. “Você faz a sua e eu faço a minha!”. Mas o PIPE tem que estar amarrado dentro dessas reuniões de planejamento (P2, 2018).

Ao ser abordada a necessidade de planejamento em relação ao PIPE, outro questionamento se deu em referência ao papel do Núcleo Docente Estruturante (NDE) nesse sentido. A fim de realçar as funções do NDE, especialmente em relação ao PIPE, buscou-se a Resolução nº 49/2010, do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia que prevê, dentre suas atribuições, “zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo” (UFU, 2010, p.2-3).

Em resposta ao questionamento, P2 salientou a função do NDE em acompanhar a reformulação do Curso e o cumprimento do Projeto Pedagógico e destaca a necessidade de uma melhor assistência em termos de planejamento em relação ao PIPE, aos trabalhos de campo e conteúdos propostos, na forma da estrutura e integração almejadas.

Para P3, a PCC é contemplada pelo Estágio Supervisionado, pelas atividades extracurriculares e o PIPE, confirmando mais uma vez a indefinição acerca do que vem a ser a prática no Curso. Afirma que, apesar da empatia com o projeto proposto pelo PIPE, reconhece

problemas que afetam sua aplicação. Sinaliza o PIPE como um instrumento de aprimoramento da prática curricular, da prática pedagógica, mas aponta que a proposta não logrou o resultado previsto durante a construção do Projeto Pedagógico.

[...] a expectativa que existia na época da construção do Projeto Político Pedagógico não foi plenamente atingida, acho que por dois problemas: não houve o respeito ao PIPE enquanto uma prática necessária e de caráter pedagógico e de ensino! Então, houve desvios em relação a isso. Professores que usavam o PIPE pra fazer pesquisa de campo que não tinha nenhuma aplicação direta com a licenciatura, ou então, levantamento temático de pesquisa com aplicação de metodologias que eram muito mais direcionadas para o bacharelado do que para a licenciatura. Então, acho que isso foi um problema, porque o PIPE perdeu parcialmente seu caráter didático-pedagógico e, também, porque nós encontramos muita dificuldade pra trabalhar em grupo. Montar grupos, conversar a interdisciplinaridade. A gente tem muita dificuldade pra fazer isso; em um ou outro caso que funcionou bem, mas na maioria das vezes, não funcionou. Então, o coordenador do PIPE ficou isolado. Do PIPE 1 até o PIPE 8 não houve uma articulação, uma sequência disso, então se perdeu um pouco horizonte de onde se queria chegar (P3, 2018).

As problemáticas salientadas retomam muitos aspectos observados tanto na etapa de avaliação dos planos de ensino do PIPE, quanto no transcurso das entrevistas. Na avaliação dos planos de ensino, realizada na terceira seção deste trabalho, verificou-se, de fato, propostas do PIPE que se articulavam muito mais aos interesses do público em formação para o Bacharelado do que propriamente aos interesses da Licenciatura, como por exemplo, atividades de mapeamento geomorfológico e hidrográfico, elaboração de perfil topográfico, referência com GPS de vias e áreas de proteção ambiental, conforme explicitado no quadro 3 da terceira seção. Além disso, ressaltam-se as demais atividades que, apesar de anunciarem em suas ementas a preocupação com a dimensão pedagógica, e suas temáticas permitirem este nível de abordagem, não se verificou esta articulação.

Notando a recorrência das pontuações sobre os limites da integração disciplinar através do PIPE, novamente lançou-se o questionamento acerca da função do NDE perante esse processo. A resposta de P3 convergiu para o posicionamento aludido por P2.

[...] nós não conseguimos implantar um NDE que atendesse ao que a recomendação sugeriu aqui. Também, não sei se por causa dessa falta de possibilidade de integração, de conversa no corpo docente. Tem muito individualismo, então, o trabalho coletivo, ele é complicado (P3, 2018).

É possível afirmar, a partir do exposto que o PIPE se apresenta como um projeto que, de certa maneira, faz emergir as fragilidades existentes no Curso. A partir dessa proposta vem à

tona a fragmentação das áreas de conhecimento nos institutos e departamentos, refletida pela falta de diálogo e a dificuldade de se conceber o ensino de Geografia como ressignificação do conhecimento geográfico na escola.

Em referência ao PIPE 8, P4 resgatou uma experiência ocorrida na primeira vez que conduziu essa etapa no Curso. Relatou que foi um momento interessante, por ter envolvido os professores que haviam sido coordenadores do PIPE e também o coordenador da graduação, mas pontua a severa avaliação feita pelos graduandos em relação ao que eles vivenciaram nas etapas anteriores. Destacou que apesar do tempo transcorrido, as críticas ainda permanecem:

[...] eles colocam muito assim [...] às vezes é dado uma proposta inicial, mas o resultado ou realmente o desenvolvimento, se dá só no final do semestre e acaba tumultuando muito. Porque eles já têm toda a carga das disciplinas, e ainda tem que fazer o PIPE [...] então a crítica vai muito nesse sentido [...] Mas eu percebo, conforme foi passando os anos, eu não sei se os professores foram também se ajustando ao que era demandado, e aí, os alunos começaram a ter uma outra perspectiva em relação ao PIPE e, algumas vezes, uma perspectiva bastante positiva de alguns PIPE, o que não acontecia nas primeiras turmas [...] foi isso que eu achei bastante interessante (P4, 2018).

P4 afirmou que, sobretudo, no início da implantação do Projeto Pedagógico os professores realmente não estavam preparados e não compreendiam como agir. Neste sentido, apesar da permanência das críticas, a evidência de relatos positivos pelos graduandos acena para certa evolução da proposta no Curso em relação aos anos anteriores.

A sexta questão pretendeu avaliar se as práticas ensejadas pelo PIPE ao longo do Curso conseguem estabelecer interlocuções entre os conhecimentos geográficos, abordados pelas disciplinas específicas, e a dimensão didático-pedagógica, demandada pela Geografia escolar. Outro aspecto se deu no sentido de observar se haveria, por parte dos professores entrevistados, alguma dificuldade em propor essa interlocução.

Enfatizando os entraves na integração entre as disciplinas e seus respectivos docentes, P1 pontuou como incerta a possibilidade de interlocução no Curso.

Tenho minhas dúvidas com relação a isso. Porque é uma disciplina que você faz o trabalho usando todas as disciplinas, mas cadê a integração dela, cada um faz particularmente e específico da disciplina em questão. Agora... como isso junta para exercitar essa prática pedagógica aí? Você pega o PIPE 2, por exemplo, tem cinco disciplinas. Um professor é escalado como responsável pelo PIPE; ele pode conversar com os demais, mas a responsabilidade de tocar a disciplina é dele e, normalmente, quando ele conversa com os demais... é lógico que cada professor está cheio de tarefas aí, então, não tem como ele se dedicar a uma disciplina sem que isso conte ponto para ele

também. E tudo aqui é pontuado para as progressões, para as promoções. Eu faço contato com todos os professores quando eu fico com o PIPE, mas entendendo que não é responsabilidade deles. Peço ajuda, mas a ajuda é sempre limitada (P1, 2018).

P1 asseverou que, apesar de resguardar uma perspectiva interdisciplinar, o PIPE não gera no plano efetivo, o diálogo necessário, haja vista a coordenação individual do Projeto dispensando o envolvimento do corpo docente de determinado semestre para pensar, planejar e executar conjuntamente as atividades de integração curricular e, especialmente, os rumos da prática ao longo do Curso.

No que se refere ao funcionamento do PIPE, P1 também questionou a respeito da divisão dos grupos de trabalhos nas turmas.

Você monta um trabalho usando as disciplinas daquele semestre, onde o aluno faz em grupo um trabalho específico sobre determinada disciplina envolvendo a prática pedagógica, aí você deve imaginar: se cada grupo é responsável por um, será que eles vão discutir isso? Acredito que não! (P1, 2018).

Percebe-se que, para além dos entraves no diálogo entre áreas e professores do semestre, no âmbito do próprio PIPE a divisão de grupos por temas que, separadamente respondem por determinada disciplina, intensifica a lógica fragmentária que acaba por orientar o Curso.

Exemplificando esse processo, P2 destacou:

[...] por exemplo, vou pegar um PIPE do quarto período (...). Nós pegamos um bairro e vamos analisar alguns aspectos geográficos daquele bairro, aí a parte do PIPE da biogeografia é analisar a questão ambiental do bairro, lixo e arborização. O outro vai analisar a questão dos transportes no bairro, o outro a questão da habitação, o outro a questão da segurança entendeu? [...] é interessante, mas ao mesmo tempo é pouco [...] quando você pega a ementa da disciplina, esse pedacinho que é trabalhado no PIPE é insignificante frente às possibilidades de integração que se tem (P2, 2018).

Os professores enfatizaram a interdisciplinaridade como uma importante atribuição do PIPE no Curso. Contudo, as evidências indicaram tentativas de uma suposta “integração” entre disciplinas, distantes da busca pela interdisciplinaridade. A este respeito, Fazenda (2001) esclarece que:

A interdisciplinaridade [...] antes que “slogan”, é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser

assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano [...] A integração refere-se a um aspecto formal da interdisciplinaridade [...] Entretanto, essa integração não pode ser pensada apenas no nível de integração de conteúdos ou métodos, mas basicamente no nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global. **Pensar a integração como a fusão de conteúdos ou métodos, muitas vezes significa deturpar a ideia primeira de interdisciplinaridade** (2011, p.10-11, grifos nossos).

Desse modo, a ideia de “dividir” os projetos que orientam o PIPE entre cada disciplina e suas perspectivas, corrobora o que atesta Fazenda (2011) de que a integração não significa, simplesmente, integrar conteúdos e métodos. Considera-se que o emprego dos termos “interdisciplinaridade” e “integração” pelos professores demonstrou certa imprecisão e desconhecimento em relação à natureza do PIPE e os desafios que encerra perante o Curso. Aliado a isso, depreendeu-se que o ideário de uma integração a partir do PIPE acaba ficando mais a cargo dos próprios licenciandos, no desenvolvimento de seus trabalhos, do que propriamente alçada num nível coletivo de debates e conexões entre as disciplinas contempladas.

P3 apontou a negligência em relação ao PIPE, sobretudo, na avaliação de seu funcionamento no Curso.

[...] então, eu acho que o objetivo é exatamente aprimorar a abordagem didático-pedagógica do ensino de Geografia, mas isso não funcionou muito bem e a gente nem teve a iniciativa de avaliar isso [...] o currículo está aí há dez anos implantado, e a gente teve raríssimas oportunidades de conversar, de refletir sobre nossa prática, sobre o que está errado; então as críticas ficam assim meio que soltas nos corredores né, mas não teve nenhuma iniciativa pra gente resolver os problemas (P3, 2018).

A ausência de diálogo, planejamento e avaliação do PIPE, principalmente em relação à abordagem didático-pedagógica, remete, por conseguinte, à negligência da prática como dimensão formativa da licenciatura. Indica também a ausência de acompanhamento e suporte a ser ofertado aos professores de modo a garantir-lhes condições necessárias para a condução efetiva desse componente no Curso.

No que tange a abordagem pedagógica a ser ensinada pelo PIPE, P4 realçou:

[...] sobretudo o PIPE, acho que é o sétimo [...] coordenado pelos professores das licenciaturas com a parte prática. Então, quando ocorre isso, eu acho que tem mais esse viés didático-pedagógico. Agora, quando isso não ocorre, principalmente nos primeiros ... PIPE 1, PIPE 2, aí a gente não consegue

perceber muito bem essa intencionalidade educativa. É como se tentasse agrupar todas as disciplinas sobre algum objeto, mas não tem essa intencionalidade, ela se perde (P4, 2018).

Ao se referir ao PIPE 7, P4 destacou a etapa que fica a cargo dos professores de Estágio Supervisionado. O relato confirma que pensar o ensino, propor práticas com caráter didático-pedagógico representa, na maioria dos casos, incumbência dos professores de estágio. Ou seja, as reformas ocorreram, a estrutura curricular foi alterada, mas o modelo 3+1 ainda persiste. P4 também reforçou, novamente, as tentativas de agrupar as disciplinas numa perspectiva de integração curricular, porém, sem a observância de uma proposta clara e efetiva neste sentido.

A sétima e última questão intencionou desvelar as concepções sobre a Geografia no contexto escolar, sobretudo, em relação à sua função e às particularidades que as difere da Geografia acadêmico-científica.

Apresentando uma concepção ampla de Geografia, mais na perspectiva de um conhecimento científico do que escolar, P1 a descreveu como indispensável para estudar o mundo, o espaço e tudo que o compõe – vegetação, agricultura, clima, fluxo de pessoas, cidades, entre outros aspectos, objetos de análise do conhecimento geográfico.

P2 salientou a intrínseca relação do conhecimento geográfico com o cotidiano dos indivíduos, relação que precisa ser enfatizada perante os alunos do Ensino Básico, na ânsia de estabelecer o significado da Geografia para a sociedade. Apontou a desvalorização da disciplina pelos alunos e realçou a relevância dos profissionais docentes que trabalham a Geografia na escola. Sobre a valorização da Geografia como disciplina escolar resgatou uma interessante passagem:

Eu me recordo de uma palestra que eu fui na USP, com o Prof. Aziz Ab' Saber. Ele falando justamente isso que você está discutindo aí. Falou pra gente a respeito da desvalorização da Geografia e tal, aí ele falou: “A Geografia só será importante no dia que ela for importante para alguém que não faz Geografia!” Ou seja, é importante pra mim que dou aula de Geografia, pra você que é professora de Geografia, mas pra quem não faz Geografia? Ela é importante? É importante pra dona de casa? Para o pedreiro? É importante para o motorista? Para o guarda de trânsito? Se eu perguntar pra minha mãe qual é a importância do médico, minha mãe vai dizer: “Médico é importante por causa disso!” Qual a importância do dentista? “É importante por isso!” E a Geografia? “Uai...pra que a Geografia serve mesmo?” Ela não sabe a relevância da Geografia!!! (P2, 2018).

Mais uma vez deflagra-se a necessidade de trazer para o debate o sentido da Geografia

como conhecimento para a Educação Básica. Essa questão, embora aparentemente esgotada, haja vista as inúmeras discussões nesse campo, ainda se faz contingente na atualidade, sobretudo, numa conjuntura política em que a sua própria permanência no currículo escolar passa a ser questionada<sup>4</sup>. A contingência desse fato exige que toda a comunidade geográfica - professores universitários, professores em formação, professores e alunos da educação básica questionem: “Por que defender a Geografia como componente curricular na escola?” Intensificar a defesa da Geografia escolar é considerar os avanços teórico-metodológicos que as inúmeras pesquisas no campo da educação geográfica têm proposto nos últimos tempos e, especialmente reconhecer a ação e luta dos professores de Geografia no cenário escolar com vistas à sua especificidade e função social.

P3 sublinhou a Geografia como ciência e disciplina escolar a partir de sua capacidade de integrar diversos temas e objetos de estudo que favorecem a compreensão de importantes aspectos da realidade. Para P4 a Geografia na escola se faz necessária por possibilitar aos alunos a localização, a compreensão do espaço, do lugar, da paisagem, a dinâmica da natureza, porém, adverte sobre alguns aspectos.

[...] usar o mapa, que eu acho que isso também está se perdendo demais, compreender a dinâmica da natureza também! Claro que é importante trabalhar com os estados econômicos, políticos, geopolítica, sobretudo, hoje. Mas assim, também conseguir entender essa dinâmica da natureza não é? E até pra formar um cidadão que consiga, de certa forma, questionar as transformações do território, do espaço (P4, 2018).

O questionamento acerca das possibilidades da Geografia como disciplina escolar implica considerar o percurso formativo dos professores que aportam nas salas de aula sem conseguirem interseccionar conhecimentos acadêmicos e abordagem didático-pedagógica, como base dos saberes e fazeres docentes. Formam-se professores com condições de responder aos desafios da escola e as demandas que caracterizam a sociedade contemporânea? Sua formação científico-cultural é adequada ao momento histórico atual?

Como antes mencionado, a etapa da entrevista, além de envolver professores de disciplinas específicas da Geografia, também envolveu um dos professores responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado que já esteve a cargo da coordenação do PIPE no Curso. Para se referir a este professor, especificamente, será usada a sigla PE (Professor de Estágio).

<sup>4</sup> Tal questionamento surge mediante a Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei 13.415, de 16/02/17. Como algumas de suas prerrogativas, a validação do “notório saber”, a flexibilização do currículo escolar, que institui os percursos formativos em quatro áreas de conhecimento e formação técnica e profissional e o estabelecimento dos componentes curriculares Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa como obrigatórios, ficando as demais matérias subjugadas aos “itinerários formativos” e da homologação da BNCC para o Ensino Médio, conforme previsto na referida Lei.

No entanto, antes de adentrar no âmbito da entrevista, julga-se procedente apresentar as principais características do componente Estágio Supervisionado, previstas pelo Projeto Pedagógico do Curso (2006-2018).

Atendendo à Resolução CNE/CP 28/2001, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior, o Projeto discrimina que

[...] a carga horária destinada ao Estágio Curricular Supervisionado deve contemplar, no mínimo, 400 horas. O curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, no cumprimento dessa Resolução, contempla 420 horas de estágio supervisionado e por entender que a formação do professor deve se dar por meio do ensino, da pesquisa e, também, da extensão, o estágio supervisionado, nesse curso, se torna um momento privilegiado para articular a teoria e a prática docente (UFU, 2006, p.47).

Com base nas atribuições do Estágio Supervisionado no Curso, entende-se essa etapa como estratégica por sua capacidade de revelar o trabalho realizado em torno da prática pedagógica ao longo do Curso. Nesse sentido, compartilha-se das mesmas indagações postas por Piconez (2011): “que significado tem sido atribuído à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado na formação do professor, se a Prática de Ensino pré-serviço assume posturas artificiais em relação às reais condições da escola brasileira?” (PICONEZ, 2011, p.9).

É pela capacidade própria dos estágios nas licenciaturas, que a entrevista se orienta na busca por compreender o processo relacional entre prática e estágio, no caso entre o PIPE e o Estágio Supervisionado.

A primeira questão se referiu ao tempo de trabalho com a disciplina Estágio Supervisionado em Geografia. PE afirmou estar à frente da disciplina por onze anos, destes, um ano em outra universidade.

A segunda questão buscou compreender como as reformas de ampliação de carga horária, destinadas às licenciaturas nos últimos tempos podem ser avaliadas.

PE ponderou que, pensar a carga horária destinada à formação é positivo, no entanto, é preciso examinar como essa carga horária impactará na formação dos futuros professores.

[...] num primeiro momento é positivo; vai acumular a carga horária destinada à formação, num outro momento se você não fizer um projeto de curso bem estruturado com professores comprometidos com a educação, você não tem esse avanço. O PIPE atualmente, como uma disciplina interdisciplinar, tem uma importância significativa do ponto de vista teórico pra agregar; o problema é que não há essa agregação das disciplinas entre os professores. São raros os momentos durante esses 10 anos que os professores

se agregaram a partir do PIPE (PE, 2018).

O relato de PE retomou alguns dos “entraves” constatados, como a dificuldade de integração entre professores e seus respectivos componentes e a necessidade de um projeto de curso que pressupõe planejamento e clara definição acerca do PIPE. A recorrência dessas constatações leva a ponderar que realmente se trata de fatores estruturais não apenas quanto ao funcionamento do PIPE, mas em relação à dinâmica curricular como um todo.

A despeito dessas constatações, PE citou diversas atividades desenvolvidas sob sua coordenação, e destaca sua preocupação com a prática pedagógica não significada pelo PIPE no Curso.

[...] não são todos os professores que vão ter essa preocupação justamente porque o problema é que a maioria dos professores quando olham o PIPE não olham como prática pedagógica, mas apenas como componente curricular para ser trabalhado. Ai então, o PIPE do ponto de vista teórico, tem um significado muito importante, mas quando vai para a prática mesmo, ele acaba sendo muito negligenciado tanto pelos alunos como professores. Então, não vejo como positivo o PIPE nosso (PE, 2018).

O reconhecimento do PIPE como componente curricular descolado de seu objetivo central, levanta importantes discussões sobre a ideia de currículo perspectivada pelo corpo docente, especialmente em referência ao Projeto Pedagógico e as práticas formativas desdobradas.

Sacristán (1998) assegura que o currículo representa uma carta de intenções, na qual emergem as concepções fundantes da práxis em construção dos professores universitários no âmbito de sua docência. Nesse sentido, a partir das compreensões e, sobretudo, das ações em relação ao PIPE é possível deflagrar, para além das concepções de currículo, os conflitos, as adesões, as perspectivas político-pedagógicas e as ideias de sociedade e educação por parte dos professores do Curso.

Diante do exposto por PE questionou-se se essa postura por parte dos professores do Curso representaria uma desvalorização da licenciatura. De forma enfática, PE afirma:

Eu acho que não só por parte dos professores, mas principalmente por parte da sociedade que não valoriza esse tipo de conhecimento. A visão é a de que o conhecimento técnico é mais significativo do que pensar num conjunto de conhecimentos que possam ser didatizados, ou seja, que possam ser colocados na prática de forma eficiente pelos professores. Aí, há todo um trabalho social que desqualifica justamente essa prática pedagógica. Até ouvi algumas pessoas de outros cursos dizendo que no curso delas não haveria pedagogismos nessa reforma curricular. Por quê? Entenderam que, mesmo

sendo um curso de licenciatura, não se tem uma preocupação de didatizar esse conhecimento e tornar esse conhecimento palpável no cotidiano da formação do futuro professor. Bastante preocupante! (PE, 2018).

A desvalorização dos saberes e fazeres docentes em detrimento do conhecimento técnico apontada por PE, em certa medida, reiterou as pressuposições acerca do termo “pedagogização do currículo”. A emergência da prática no contexto das reformas curriculares para as licenciaturas tencionou as relações entre saberes “técnicos” e saberes “pedagógicos” ao exigir esforços no sentido de convergir dialeticamente, as dimensões teórica e didática. Subjacente a dicotomia entre saberes “técnicos” e “pedagógicos”, desponta-se como raiz desta tensão a profissionalização e carreira docente no contexto da sociedade capitalista demandando, por sua vez, a necessidade de constante problematização com vistas a possibilidades de transformação deste cenário.

O crescente distanciamento entre o discurso que enaltece a educação na construção de uma sociedade melhor e a desqualificação social dos saberes e fazeres docentes é uma contradição latente no cenário atual. Esse debate assume contornos relevantes na medida em que a prática pode ser significada como a potência dos professores, como seu símbolo identitário perante a sociedade. Nestas circunstâncias é que a prática, perspectivada como *práxis*, tanto nos percursos formativos, quanto no efetivo exercício docente, deve compor importante dimensão social da formação humana.

A terceira questão buscou desvelar as possíveis contribuições do PIPE para a etapa do Estágio Supervisionado em Geografia.

PE destacou que, sobretudo, no sexto e sétimo períodos, voltados prioritariamente à área de ensino de Geografia, os professores se mostram competentes no sentido de organizar e relacionar o PIPE com o Estágio Supervisionado. Essa capacidade, segundo PE, advém da preocupação em efetivar uma prática com significado, embasada num arcabouço teórico.

[...] O estágio tem um papel importantíssimo não só por colocar o aluno no universo do trabalho, mas que o aluno possa refletir nesse universo de trabalho em que o professor assuma outra condição além do trabalho; que o professor assuma a condição de responsável por constituir-se enquanto capaz de fundar e fundamentar uma outra sociedade por meio do ensino (PE, 2018).

O estágio como momento de constituição da identidade profissional docente, calcado na perspectiva de *práxis* contraria, por sua vez, o estigma que insiste em manter os professores como meros reprodutores de conhecimentos.

Impõe-se, nesse sentido, a necessidade de pensar a formação de professores, haja vista que “na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos” (PIMENTA, 1999, p. 15).

No que tange à relação entre o PIPE, mais especificamente, o PIPE 6 e 7 e o Estágio Supervisionado, PE reafirmou o compromisso de conciliar as questões teóricas e as práticas, porém, ressaltou que para a maioria dos graduandos a docência e as práticas por ela ensejada, parecem dispensar aportes teóricos e reflexivos.

O problema é que as pessoas acham que para formar professores tem que ter só a parte prática, não é? Muitas vezes nós enfrentamos dificuldades com os nossos alunos porque eles também acham isso. Eles querem “receita de bolo” pronta, de como vai ser feito, enfim, mas quando você coloca os projetos, as questões para serem colocadas diante das dificuldades, eles querem uma solução rápida, mas solução rápida nós não temos. Eles precisam fazer então um processo de organização desses conteúdos pra levar essa prática (PE, 2018).

A situação exposta por PE constitui um dos principais embates travados durante a etapa do Estágio Supervisionado. A não identificação da Geografia como campo de conhecimento escolar, e o estigma de que a mera reprodução das teorias é suficiente para atender às demandas da escola são posturas confrontadas no momento do estágio.

A quarta questão indagou se os alunos estagiários reconhecem a especificidade do Estágio Supervisionado no Curso.

Essa especificidade perpassa, sobremaneira, o necessário entendimento, realçado pelas DCN, das distinções entre PCC e estágio supervisionado. Conforme sinalizado anteriormente, a indefinição entre estágio e prática realça fragilidades que além de fomentar uma visão curricular fragmentada inviabiliza o reconhecimento de cada componente curricular, tanto nas suas possibilidades de articulação quanto nas suas particularidades.

PE apontou que os alunos costumam a identificar o estágio confundindo-o com a prática, contudo, num viés praticista, ou seja, como simples atividades que serão realizadas na escola descoladas de uma discussão teórica, de uma reflexão. Não obstante, PE asseverou um trabalho sistemático no qual, antes e posteriormente à execução do estágio têm-se, além de uma carga horária teórica, momentos de orientação dos professores de estágio, a supervisão na escola, bem como o diálogo entre professores e direção no sentido de acompanhar o desenvolvimento dos graduandos.

A indefinição dos graduandos sobre o que vem a ser o Estágio Supervisionado e sua relevância foi expressa por PE.

[...] e aí tem alunos que acham que não precisam dessa preparação prévia, não precisam de acompanhamento ... eles acham que podem chegar e fazer qualquer coisa. Por quê? Porque é uma construção social de que o professor, ele não trabalha, só dá aula, né? Esse é que é o problema. E outro problema maior pra gente pensar é ainda como que esses alunos chegam até [...] com uma visão extremamente acadêmica. Então eles abandonam muitas vezes toda a necessidade de pensar as práticas pedagógicas como inserção de conhecimento na realidade do aluno, mas eles trazem a realidade deles para a realidade do aluno e tem assim confrontos muito diretos e que o aluno não compreende. O vocabulário, a dinâmica da aula, aí então a minha função é fazer que os alunos estagiários vão até lá e se dediquem ao máximo do ponto de vista didático para a produção desse conhecimento juntamente com esses alunos [...] mas demoram pra entender porque acham que estão fugindo da academia, está fugindo de conceitos, vulgarizando (PE, 2018).

O fato de os graduandos “abandonarem” a necessidade de pensar as práticas pedagógicas na realidade escolar denuncia a predominância do viés aplicacionista no Curso, sob o qual se julga que apenas o conhecimento acadêmico, descolado da prática, aqui também entendida como forma legítima de obtenção de conhecimento, e de sua dinâmica contextual na escola, é suficiente para o fazer docente.

Essa constatação reforça duas perspectivas que, tencionadas, se encerram sob o estágio. Ao passo em que, de forma potente, deflagram questionamentos e reflexões mediante a complexidade dos processos educativos, também evidenciam fragilidades e resistências quanto às interlocuções a serem empreendidas no âmbito dos componentes curriculares, das práticas e do próprio estágio. Vislumbra-se o trabalho com a disciplina de Estágio Supervisionado, na maioria dos casos, solitário, na medida em que desafiadoramente lhe é exigido alçar questões e debates de grande amplitude que teriam de ser estendidos e tratados pela totalidade dos momentos que compõem a licenciatura.

Nesse sentido, corrobora-se com Piconez (2011) ao considerar que, apesar da aproximação da realidade fomentada pelo estágio supervisionado, este ainda continua sendo um “mecanismo de ajuste legal usado para solucionar ou acobertar a defasagem existente entre conhecimentos teóricos e atividade prática” (PICONEZ, 2011, p.23).

A quinta questão buscou identificar quais seriam as maiores dificuldades encontradas no processo de orientação do Estágio Supervisionado em Geografia.

PE afirmou que a maior dificuldade ocorre diante da frustração e da possibilidade de desistência dos graduandos ao se depararem com a realidade escolar.

[...] Tento orientar lembrando que eles foram alunos e que não faz muito tempo [...] então assim, esqueceram completamente como é ser aluno? A dinâmica, o movimento... aí a gente tenta dialogar, mas são pouquíssimos

que desistem. O nível de desistência é muito baixo porque a gente faz um trabalho com eles. Alunos totalmente inseguros, nós vamos lá até pegarem confiança. Porque são muito jovens e não estão preparados para enfrentar uma classe cheia, com muitos problemas. Por exemplo, uma aluna ficou muito assustada porque no primeiro dia de aula que ela foi, presenciou uma briga na escola e aí eu perguntei pra ela: mas quando você era aluna, nunca presenciou uma briga? Eles vão esquecendo. Então esse resgate é muito importante [...] um dos pontos do estágio que eu trabalho são as memórias enquanto estudante. Isso vai fazer com que ele compreenda melhor o processo de fomentação das teorias, das práticas em sala de aula (PE, 2018).

Mesmo diante de uma realidade conhecida, a inversão de papéis gera um momento de tensão quando os licenciandos, ao assumir a gestão de uma sala de aula, são confrontados pela exigência de um repertório de ações que concilie processos de ensino-aprendizagem e conquista/manutenção de um ambiente participativo e colaborativo. O resgate das memórias é outro aspecto bem alçado por PE, pois se configura importante estratégia que vem sendo cada vez mais acionada pelos cursos de licenciatura, privilegiadamente nos momentos de Estágio Supervisionado.

A sexta questão pretendeu compreender qual avaliação poderia ser feita em relação à formação docente proposta pelo Curso.

PE relatou que de maneira geral é uma boa formação, não obstante, também indicou alguns problemas que, em sua concepção, serão resolvidos com o atual Projeto Pedagógico do Curso que prevê as demandas e especificidades da Licenciatura, como apontado anteriormente por P4. PE ainda realçou a atuação de alguns professores que, comprometidos com a Licenciatura, planejam suas aulas demonstrando para os graduandos como a didática pode ser empregada na educação básica.

A seguir, serão contempladas as perspectivas dos professores do Curso de Licenciatura em Geografia (UFTM) sobre a PCC no âmbito da proposta formativa do Curso.

#### **4.1.2) Entrevistas com os Professores do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

Como indicado, as entrevistas com os professores formadores consideraram as circunstâncias específicas de cada Curso. Desta forma, as entrevistas realizadas com os professores do Curso de Licenciatura em Geografia (UFTM), tiveram a preocupação de compreender e, ao mesmo tempo, avaliar os depoimentos articulados à realidade efetivada no

Curso.

Ressalva-se que as entrevistas realizadas com os professores deste Curso se orientaram pelos mesmos roteiros considerados nas entrevistas anteriores. Seguindo o formato empregado para as entrevistas com os professores da Licenciatura em Geografia (UFU), as siglas utilizadas serão P1, P2, P3 para reverenciar os professores das disciplinas de conhecimentos geográficos, e a sigla PE, para designar um dos docentes responsável pela disciplina Estágio Supervisionado no Curso em questão.

Do mesmo modo, seguindo a lógica anterior, primeiramente serão apresentados os principais fragmentos depreendidos das entrevistas com os professores das disciplinas de conhecimentos específicos e, posteriormente, da entrevista com o professor da disciplina de Estágio Supervisionado no Curso.

A primeira questão buscou identificar se os professores entrevistados possuíam o Curso de Licenciatura em Geografia. A este questionamento, todos os professores entrevistados alegaram ser licenciados.

A segunda questão indagou os professores sobre a relevância da Licenciatura em Geografia.

Segundo P1, a licenciatura em Geografia é fundamental, especialmente como campo do saber que, diferente do bacharelado, permite a construção do conhecimento no ambiente escolar. Para P2 a licenciatura é extremamente relevante pelo fato de lhe permitir atuar como um formador de professores que serão profissionais responsáveis pela Geografia na educação básica. P3 destacou a licenciatura como instrumentalizadora da capacitação docente.

De acordo com P4 a licenciatura em Geografia é importante pela dimensão pedagógica e às questões diretamente ligadas à prática docente. Neste sentido, realçou sua experiência na coordenação do PIBID<sup>5</sup>, programa de formação docente que, em sua concepção, propicia aos licenciandos vivências mais significativas se comparadas às vivências dos graduandos que passaram unicamente pelo Estágio Supervisionado.

Mediante as exigências legais colocadas às licenciaturas nos últimos tempos, o PIBID, sem dúvida, é uma proposta de formação enriquecedora ao promover, na maioria dos casos, experiências profícuas quando comparadas às experiências do Estágio Supervisionado. Ocorre, no entanto, que nem todos os licenciandos possuem a condição de participar do PIBID durante a graduação. Desse modo,

---

<sup>5</sup> O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um programa criado e financiado pelo MEC por meio da CAPES, com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena.

O enfoque para a ampliação da desigualdade na formação de professores e os danos causados na educação nos levam a verificar que, mesmo no interior da formação realizada pela universidade pública, gratuita e de qualidade, tão defendida por nós, são gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso. Os alunos trabalhadores são os mais prejudicados, uma vez que não dispõem de tempo para a participação em projetos e programas de pesquisa e docência (PIMENTA; LIMA, 2019, p.06).

Cumpre salientar, a importância do Estágio Supervisionado que, como componente curricular obrigatório, deve responder às exigências da formação docente a partir de estratégias diversificadas que busquem se adequar e atender indistintamente os diferentes perfis atendidos pelos Cursos de licenciatura na atualidade.

O terceiro questionamento se deu em relação às reformas de ampliação de carga horária voltadas para as licenciaturas nos últimos tempos.

De modo geral, todos os professores convergiram em suas respostas. P1 estabeleceu um contraponto entre a Resolução CNE/CP 02/2002 que instituiu as 2800 horas para a formação e a Resolução CNE/CP 02/2015, que amplia a formação para 3200 horas.

[...] essas 400 horas a mais pra mim estão sendo excessivas, porque além da carga horária exigir um tempo maior do aluno que, em geral, são alunos que já visam mercado de trabalho, aluno que tem um outro perfil social, ela implica nos cursos inserirem formas distintas de utilizar essa carga horária o que, na maioria das vezes, não ocorre de maneira efetiva. Pelo que eu tô vendo são paliativos que os cursos estão criando pra tentar atender a essa normativa. Não parte de uma necessidade dos cursos, parte de um pensamento, de uma norma que vem de cima pra baixo, que não dialogou e, portanto, a gente tá tendo dificuldade de incrementar. Então eu acho que não tá acrescentando nada em relação ao currículo desses alunos, tá parecendo muito mais como um peso pros cursos, pra suas limitações e pros alunos também com o seu tempo (P1, 2018).

A ampliação da carga horária representa significativo impacto para os Cursos não somente do ponto de vista organizacional, como também da perspectiva de atendimento ao perfil do alunado. O Curso em questão é noturno e a maioria dos licenciandos são trabalhadores, fato que dificulta a gestão do tempo e o estabelecimento de um currículo que compatibilize exigências legais e realidade institucional e social.

A pouca efetividade perante a ampliação da carga horária é o outro aspecto a ser examinado, pois reitera um dos questionamentos iniciais desse trabalho: a ampliação da carga horária acarretou mudanças qualitativas na configuração dos Cursos ou, buscando corrigir determinadas práticas, acabou criando novas formas de reproduzir o que já estava posto?

Outro importante ponto levantado por P1, diz respeito ao descompasso entre as políticas

para a licenciatura e a crescente desvalorização da profissão docente no país.

[...] parece uma contramão, porque na medida em que a gente tem uma profissão desvalorizada em termos de infraestrutura e salário, a gente tem também uma exigência cada vez maior. Então fica difícil com essas mudanças a gente ter uma aderência maior a esses cursos e uma permanência do aluno, isso que tô vendo. Então o grau de dificuldade para os cursos se torna muito maior (P1, 2018).

As exigências acenadas por P1 endossam a crítica à ampliação da carga horária e colocam em questionamento a validade das políticas de formação e profissionalização docente no Brasil. São grandes os desafios impostos aos Cursos que a um só tempo se veem obrigados a, reiteradamente, organizar seus currículos, seus Projetos Pedagógicos e, ainda, propor estratégias que mantenham os licenciandos no Curso, mesmo diante de um cenário de desvalorização da profissão docente no Brasil.

Embora a formação docente, sobretudo a inicial, seja apontada por este trabalho como indispensável na busca pela garantia de uma educação básica de qualidade, admite-se que ela, por si só, não garante o estabelecimento de políticas de valorização da carreira docente. Ou seja, além da necessidade de uma sólida formação, a valorização de professores perpassa elementos como remuneração, plano de carreira, condições de trabalho, entre outros. Para tanto, julga-se procedente que a discussão sobre a desvalorização docente deve constituir preocupação no âmbito das licenciaturas conciliando políticas educacionais, demandas de formação e trabalho na qual a prática esteja comprometida com os contextos social, político, econômico que marcam, notadamente, a profissionalização e o trabalho docente.

P2 reforçou os desafios de conciliar as exigências trazidas pelas DCN dentre estas, a compatibilidade entre a ampliação da carga horária e a realidade enfrentada pelo Curso.

P3 afirmou que o aumento da carga horária não necessariamente reflete em melhorias e pontua a falta de planejamento integrado entre os docentes como um dos empecilhos para se alcançar a qualidade da proposta formativa.

[...] eu acho que falta um planejamento integrado dos docentes, de pensar num curso que tá caminhando, que tem um direcionamento, eu sinto falta disso. É difícil né, mas não é fácil em qualquer lugar. Eu trabalhei em iniciativa privada, também não é fácil integrar professores. Então fica assim, um negócio de atender demanda administrativa e burocrática, formar e gerar os egressos, de formar pessoas, entendeu? [...] porque se houvesse essa possibilidade de trabalhar assim, as diferentes questões de forma mais integrada né, minimamente [...] tendo um conhecimento, uma discussão do que cada um tá trabalhando, às vezes informar, eu acho que aumentaria a

qualidade. Agora, objetivamente, eu não acho que aumentar a carga horaria seja sinônimo de melhoria ou qualidade, eu acho que é mais organização, usar mais inteligência e organização no processo (P3, 2018).

O desenvolvimento de um currículo integrado consiste num dos principais desafios no campo das instituições de ensino. O trabalho colaborativo entre áreas disciplinares e seus respectivos docentes certamente conflui, conforme apontado por P3, num processo mais qualitativo da formação. O próprio conjunto de reformas, proposto pelas DCN aos cursos de licenciatura, emerge com a clara proposta de integração entre as áreas, de superação da dicotomia teoria *versus* prática, formação específica *versus* formação pedagógica. Entretanto, a desarticulação dos currículos demonstra a lógica da teoria como guia da ação, na qual a fundamentação teórica, ofertada no âmbito de cada disciplina, pudesse assegurar a formação necessária aos professores.

P4, assim como os demais professores sublinhou a dificuldade do Curso em lidar com as reformas propostas, sobretudo, em relação à inserção de novos conteúdos, ao reduzido quadro docente e à ausência de professores em áreas específicas.

A quarta questão avalia o entendimento dos professores sobre a PCC e seus objetivos.

Segundo P1, a PCC consiste em atividades de caráter prático e metodológico visando formas de pensar e aplicar o conteúdo específico das disciplinas no contexto do ensino básico. Destaca que a PCC é o momento de

[...] refletir como aquele conhecimento científico pode ser aplicado em outra esfera de ensino. Importância que eu julgo fundamental, porque é o momento em que esses alunos passam a pensar um pouco pra além daquele universo acadêmico, teórico em que eles estão imersos. É o momento deles refletirem e criarem formas de pensar na atuação profissional baseado naquele componente específico, embora eu veja muitas dificuldades pra isso ser estabelecido (P1, 2018).

Ao apontar a prática como momento de refletir a relação entre o conhecimento específico trabalhado na academia e o contexto escolar denota-se uma compreensão que encara a prática para além de seu viés pragmático ou como “praticismo”. Conforme assegura Azanha (2004, p.370), “a adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico”.

Pautando-se em suas experiências, P2 apontou a APC como exercício de ligação entre teoria e prática podendo se materializar, por exemplo, a partir de um exercício de laboratório, numa atividade de campo, na produção de um material didático, dentre outros.

É preciso ressaltar a ideia de prática como produção de materiais didáticos. Estes são importantes na medida em que perpassados pela reflexão do conteúdo específico e sua contextualização no cenário escolar. Nesse sentido, P2 adverte:

[...] pensar em como elaborar um material que não é simplesmente ele pegar e jogar a matéria lá no quadro e pronto, acabou... que aquele material, aquele conceito, aquela definição, aquele conteúdo da sala, ele consegue materializar aquilo em uma maquete, em um material de apoio que vai ajudar o aluno que ele tá contribuindo na formação a exercitar o conteúdo, a repensar a gerar mais dúvidas pra que fomente a busca pelo conhecimento né, eu vejo assim (P2, 2018).

Ao considerar positiva a proposta de trabalhar a prática ao longo de todo o Curso, P2 reverenciou a APC como componente que, no âmbito das disciplinas, busca fomentar a percepção do que será feito durante a docência, antes mesmo do momento do Estágio Supervisionado.

P3 estabeleceu uma relação entre a APC e sua experiência como docente na educação básica, destacando o domínio teórico e a tradução desse domínio para a esfera escolar.

[...] eu falo assim pra eles: vocês têm que estar muito seguros e depois o que vocês sabem como conceito, por exemplo, um conceito da área da Geografia Política, da Cartografia, da Geomorfologia ou outras áreas específicas da Geografia. Eu falo isso, que é importante pra eles terem bastante segurança, que eles entendam aquele conteúdo, mas pra transitar e saber de uma forma geral e bastante consistente do como aquilo funciona, por que, pra transformar isso numa prática curricular, você traduzir essa coisa que é conceitual e acadêmica pra um nível escolar que tem uma coisa prática (P3, 2018).

Compreende-se a preocupação demonstrada por P3, no entanto, é necessário afirmar que esta concepção acaba por embutir um olhar para a prática sob um viés aplicacionista. Ou seja, na universidade se teoriza e na sala de aula se aplica, se pratica. Conforme assegura Azanha (2004, p.370), na escola contemporânea que consiste num “novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina”.

Essa concepção, comum à maioria dos professores formadores, inviabiliza perceber a escola como espaço de construção de conhecimentos. Confrontando essa perspectiva, desponta-se a noção de “cultura escolar” que eleva as escolas como territorialidade espacial e cultural, “onde se exprimem o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais,

simbólicas e políticas da vida escolar” (NÓVOA, 1999, p. 16).

A despeito do exposto, P3 expressou suas dificuldades em lidar com a interlocução a ser estabelecida entre a academia e a escola admitindo haver um processo fragmentado nesse sentido.

P4 sublinhou que a prática permeia todas as disciplinas do Curso variando e estando condicionada à forma de trabalho empreendida por cada docente, como por exemplo, solicitação de maquetes pedagógicas, jogos, elaboração de planos de ensino do conteúdo, vídeos, análise de livros didáticos, dentre outros. Nesse contexto, pondera:

[...] eu acho que essa forma tem a vantagem de trazer um pouco mais próximo do aluno essa transposição de conteúdos [...] porque como fica uma questão obrigatória, ela entra no plano de ensino, e ela é avaliada, ela tem uma nota. Então o aluno, ele de certa forma tem que, obrigatoriamente, refletir e pensar essa questão da prática curricular [...] porque ela tem uma avaliação. Agora tem alunos e alunos e professores e professores. Eu acho que tem professores que trabalham isso de uma forma muito mais séria do que outros e tem alunos que não fazem isso aí de uma forma adequada, apesar da questão lá das orientações, das questões lá colocadas pelos professores, dessa parte de prática pedagógica (P4, 2018).

O fragmento realça o planejamento curricular do Curso que prevê no âmbito das disciplinas a abordagem prática fato que, segundo P4, é um elemento positivo no processo, por ser previsto e avaliado em cada disciplina, no entanto, atesta que diferentes são os posicionamentos em relação à APC no Curso. Esses diferentes posicionamentos refletem, por sua vez, os variados níveis de compreensão e valorização da prática como dimensão formativa.

Mesmo perante as políticas educacionais e diretrizes legais, os professores, no desenvolvimento curricular, fazem escolhas e efetivam decisões a partir de suas concepções, formação acadêmica, cultural e social que acabam por orientar suas práticas de ensino. Como assegura Sacristán (1998, p.105) o professor é “um tradutor, que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares”, na condução das atividades e consolidação dos conteúdos propostos pelas opções e estratégias por ele definidas.

P4 também comentou sobre o arranjo curricular da prática em outro curso:

[...] mas tem curso aqui que trabalha com disciplina específica que é de prática. Eu não sei se é uma boa, na minha opinião, é mais fragmentado. Eu acho que é mais difícil você trabalhar essas questões quando tem uma coisa que é completamente separada do conteúdo da disciplina. O professor de Prática nos outros cursos, ele dá um monte de coisa lá, e muitas vezes ele

não faz relação com todas as disciplinas; agora, quando, como no caso aqui do nosso Projeto Pedagógico, praticamente todas as disciplinas têm prática curricular, então alguma coisa tem que ser feita dessa parte aí. Agora, é uma questão que também tem que ser pensada, porque tem disciplina que é mais fácil, tem disciplina que é mais difícil de trabalhar essa parte de prática pedagógica, então eu acho que depende muito (P4, 2018).

Diversas são as estratégias e ações efetivadas em relação à prática nos Cursos, nos seus Projetos Pedagógicos e matrizes curriculares. Como dito, os Cursos tiveram a autonomia para estabelecer a organização que melhor lhes conviesse. A prática, nesse contexto, se insere como importante decisão curricular para os Cursos de Licenciatura, haja vista a orientação das DCN de estruturá-la, juntamente com o estágio curricular supervisionado, a compor um eixo estrutural da formação docente.

Atrelar a prática no interior de cada disciplina foi apontado por P4 como decisão que favorece a correspondência entre o conteúdo específico e sua abordagem pedagógica e, ainda, a não fragmentação do processo. Entretanto, uma organização curricular que, a priori, prevê maiores possibilidades de interlocução entre essas duas dimensões, é condição suficiente para assegurar a não fragmentação do currículo no Curso?

O currículo é uma construção social que dialeticamente opera em dois níveis “primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (GOODSON, 1999, p.67). Ou seja, apesar de a organização curricular apresentar orientações e diretrizes, ao final são as decisões e estratégias dos professores sobre a prática que prevalecerão.

A quinta questão versa sobre a forma como a PCC é abordada no Projeto Pedagógico do Curso, seus aspectos limitantes e possibilidades de novos arranjos.

P1 destacou a organização da prática, diluída nos componentes curriculares e reforçou as APC como momento para se pensar o ensino básico e permitir que o licenciando se enxergue dentro da própria profissão e de sua prática docente.

Como fator limitante da APC no Curso, P1 realçou que a ausência de um acompanhamento mais efetivo no desenvolvimento dessa prática. São trabalhos orientados que, muitas vezes, não são produzidos com a qualidade necessária. No entanto, admite a questão presencial também se constituir outro fator limitador, tendo em vista a carga horária regular dos licenciandos no Curso.

P1 relatou a proposta sugerida para uma melhor organização para a APC no Curso:

[...] eu vou dar um exemplo que eu sugeri para o curso, embora não tenha sido acatado... que a gente pudesse pensar em blocos de disciplinas por período e que nesses blocos a gente pudesse trabalhar algumas metodologias de ensino por semestre que perpassassem esses blocos. Por exemplo, o aluno de Geografia Urbana, de Climatologia, só pra ficar nessas duas, poderia fazer, utilizar de uma metodologia pra tentar desenvolver formas de aplicar esse conhecimento que não ficasse estanque [...] então foi até sugerido também que esses alunos pudessem [...] trabalhar a questão da imagem. Como a imagem pode, e essa imagem eu não estou falando só de uma imagem fotográfica, estou falando de uma imagem que pode ser um mapa na mídia, no jornal que vem do clima, sabe? Uma imagem que mostra um fenômeno derivado a partir desse evento climático, uma enchente, um deslizamento de terra. Então, de que modo a gente pode pegar aquelas ferramentas e aplicar em relação a esse conhecimento em sala de aula? Eu acho que poderia ser melhor organizado nesse sentido, trabalhar em conjunto, de perceber esse momento como fundamental pra criar aí uma interface entre as disciplinas, porque do modo que se trabalha, de maneira muito estanque, sem dialogar, sem nenhum momento perpassar um trabalho em conjunto, fica muito encaixotado e com isso não avança e fica cansativo, porque muitas vezes os professores se limitam a ficar pedindo plano de ensino em relação às APC (P1, 2018).

A sugestão de se trabalhar com blocos de disciplinas responsáveis por desenvolver metodologias de ensino atinentes aos respectivos conteúdos pressupõe uma configuração curricular que busque integração e interdisciplinaridade entre os componentes. Embora tenha sido pontuado que a estrutura da prática no Curso pode favorecer um diálogo entre a dimensão específica e pedagógica dos componentes curriculares, esta estrutura não prevê a integração/interdisciplinaridade apontada por P1.

Embora diluída nas disciplinas, a APC teoricamente prevê o diálogo entre o específico e o didático no plano interno de cada disciplina, em outras palavras, de modo (intra) disciplinar. Essa estrutura, operacionalmente, acaba por incorrer em propostas que, no nível macro curricular, se desdobram de forma estanque, dispensando uma discussão coletiva capaz de gerar práticas aglutinadoras como a sugerida, tendo como objeto a análise de imagens.

P2 considerou positiva a organização da prática no Curso, no entanto, aponta como aspecto limitante o não envolvimento dos licenciandos no desenvolvimento das APC.

[...] o que eu lamento às vezes é o não envolvimento dos alunos da maneira como a gente espera [...] porque, quando você pensa na PCC, na construção de algo ou de um material, de um produto, seja ele qual for, presume o que? Presume que o aluno tenha participado da aula, tenha feito as leituras mínimas ali, não é? Até porque o produto que vai ser gerado, ele advém daqueles passos iniciais que é a aula, não é? Então a construção, a elaboração, seja de qual for o material, parte de um entendimento mínimo [...] não vai conseguir fazer essa conexão. E chega no momento da prática

em que a gente tem que ser pragmático com a coisa, mais de exercício, eu tenho que ficar voltando na aula teórica novamente [...] não na perspectiva dela como um esclarecimento, uma dúvida que surgiu em função da execução do exercício [...] tem que voltar na teoria porque o cidadão não leu, porque ele não se comprometeu (P4, 2018).

A prática como “produto”, “resultado” corrobora o pragmatismo, como mencionado na própria fala, ideia ainda predominante nas Licenciaturas, tanto por professores como graduandos. Infere-se que o envolvimento dos licenciandos com as APC pode decorrer, com mais veemência, na medida em que a produção de um objeto didático congregue, simultaneamente, reflexões teóricas e implicações didático-pedagógicas, que tornem evidentes suas intencionalidades.

Confirmando essa lógica, P2 relatou que alguns licenciandos questionavam a proposta de APC, não entendendo a sua finalidade. Diante dessa situação, P2 respondeu que a APC compunha o conjunto das especificidades da escolha pela licenciatura. Julga-se que essa postura, advinda dos licenciandos, além de se vincular à forma como tem se estabelecido a APC (primeiro a teoria e depois a “prática”), também está muito vinculada ao não reconhecimento dos saberes e fazeres dos professores e do processo de profissionalização docente, por conseguinte.

P3 reiterou, como os demais professores, a ausência de uma proposta de integração disciplinar.

[...] então, não existe uma integração, um plano que englobe todos ao mesmo tempo, é dentro de cada disciplina. [...] cada professor tem liberdade [...] então vamos supor assim, a professora de Geografia agrária em algum momento, ela usa um projeto dela pra aplicar ou ela pode usar outra maneira. Eu, por exemplo, trabalho com a Cartografia; eu desenvolvo algumas atividades ao longo de cada tópico. Então eu passo um tópico lá sobre escala; então eu passo uma lista de exercícios que eu retirei dos livros didáticos e mostro pra eles como isso aparece através dos livros didáticos, como isso aparece no nível escolar, aquele conteúdo [...] eu sei que um professor da Climatologia, ele pede para que os alunos desenvolvam instrumentais pra colégio, então pro exemplo, construir um pluviômetro com garrafa PET e tal [...] ele dá liberdade para os alunos. Então, eu acho bom, porque você tem uma liberdade de trazer pra dentro de sua disciplina um contexto específico da sala de aula e por vezes eu converso com colegas, a gente pensa alguma coisa juntos, mas não é nada que tá no projeto, é uma coisa global assim, por vezes eu converso e a gente tenta fazer uma integração (P3, 2018).

Como declarado, o conhecimento sobre as práticas propostas pelos demais docentes ocorre de forma informal. Diante desse cenário, emergem duas questões: a autonomia de cada docente, em propor a APC no âmbito de seu componente curricular, responde mesmo que

internamente à demanda pelo diálogo entre conhecimento geográfico e didática? De modo oposto, a integração, tão mencionada pelos professores, também seria capaz de, interdisciplinarmente, promover o supracitado diálogo? São questões a serem avaliadas cautelosamente mediante os desafios e a realidade do Curso.

Momentos de partilha, de diálogo entre os pares, sejam previstos por diferentes organizações curriculares ou, ainda, em reuniões de Colegiado, certamente poderiam estabelecer espaços frutíferos para a prática no Curso.

As APC devem ser muito bem compreendidas e propostas no âmbito das disciplinas, seja no momento do plano de ensino, seja nas interlocuções com os conteúdos específicos. A prática não deve ser estanque à disciplina. Não ser identificada como momento de “parar” o conteúdo para tratar das questões pertinentes ao ensino. Deve vir como interlocução, reflexão, permitindo mobilizar conceitos e categorias com vistas às demandas do cenário escolar.

P4 apontou a dificuldade de trabalhar a APC em algumas disciplinas.

[...] eu vejo aqui uma problemática [...] é a questão que algumas disciplinas, elas não tem uma relação muito clara [...] como eu coloquei, tem gente que faz de qualquer jeito e aí é mais complicado. Mas eu acho que para a formação de professores é necessário ter mais essa articulação da pratica como componente curricular e com menos separação (P4, 2018).

Em alguns componentes, em especial, os que abragem essencialmente os aspectos de caráter epistemológico do conhecimento geográfico, de fato, é possível verificar maiores dificuldades, contudo, ainda assim, entende-se como possível traçar estratégias que contemplem, de algum modo, o escopo dos conteúdos que compõem a Geografia escolar. Há que se considerar na formação docente a relação entre as bases de fundamentação filosófica e epistemológica do pensamento geográfico e os indicativos temáticos que permitam aos futuros professores de Geografia a autonomia necessária no processo de seleção e organização dos conteúdos ministrados na educação básica. E as APC desempenham papel fundamental nesse processo.

Outro aspecto pontuado diz respeito à APC como instrumento de avaliação no âmbito das disciplinas.

Como eu falei aqui no curso tem uma exigência de que isso seja avaliado. Então, no plano de ensino, consta lá, o que vai ser avaliado, o que o aluno vai fazer de atividade, que vai ter uma nota, que vai ser cobrado isso do aluno. Então, isso é muito mais perceptível para o aluno do que quando a coisa é mais distinta. Se você perguntar para os alunos que estão no terceiro, quarto, quinto período pra frente, todos eles sabem que o curso tem essa

prática como componente curricular, porque as disciplinas pedem e eles já identificam (P4, 2018).

A perspectiva da prática identificada principalmente como instrumento de avaliação deve ser combatida. A obrigatoriedade da prática no conjunto da disciplina deve confluir não somente para o momento da avaliação, como também e, preliminarmente, para o escopo das discussões referentes ao conteúdo tratado, e isso precisa estar claro para professores e licenciandos.

A sexta questão avalia se as experiências com a APC promovem a interlocução entre as disciplinas específicas e a abordagem didático-pedagógica da Geografia. Questiona ainda, se os professores apresentam alguma dificuldade nesse processo.

P1 assegurou que essa relação era alcançada nas propostas de APC em suas disciplinas, especialmente ao reconhecer o sujeito que a prática se destina, o perfil social, o tipo de escola, o ano escolar, conduzindo os graduandos a refletir no âmbito do desenvolvimento das atividades.

Propostas que visam à articulação e a contextualização perante a realidade escolar em sua amplitude, convidam o licenciando a refletir as diversas finalidades da prática docente, tanto no que diz respeito às funções didáticas relacionadas diretamente aos processos de aprendizagem, como também às funções sociais, políticas e culturais implicadas no exercício docente.

A APC como atividade que possibilita a articulação entre as diversas disciplinas que compõem o conhecimento geográfico é outro elemento pontuado por P1:

[...] na minha concepção não é possível você ter uma experiência de APC sem pensar no ensino da Geografia como um todo. Por mais que seja um recorte pra uma área específica, mas é fundamental pensar o todo, e pensar a Geografia como uma ciência. Eu, jamais desvinculo da minha prática essa relação. Então ao falar de Geografia dos transportes, Geografia urbana, [...] da Geografia da América Latina, eu sempre procuro situar num contexto muito mais amplo, inclusive fazendo correlações com as outras áreas porque se eu falo de cidade, qualquer que seja o aspecto, eu tô falando de múltiplas dimensões do conhecimento. Então eu tenho que trabalhar com a questão do relevo, tenho que trabalhar com a questão do clima, tenho que trabalhar com a questão do solo, tenho que trabalhar com a questão pretérita do espaço, com a questão futura também, porque é processo em desenvolvimento, enfim. Então o tempo todo eu acho que essa abordagem é feita (P1, 2018).

Notou-se que mesmo no nível (intra) disciplinar, a APC encerra possibilidades de

estabelecer intersecções entre as diversas áreas do conhecimento geográfico. Importante permitir que os licenciandos percebam que o ensino de Geografia, ao dialogar com a ciência de referência, incorpora os avanços teórico-metodológicos e epistemológicos que podem ser repercutidos no cenário escolar. Essa perspectiva é primordial uma vez que, o ensino de Geografia deve refletir a totalidade da Geografia na escola.

Na academia as áreas e subáreas fragmentam, seccionam e, por conseguinte, dificultam estabelecer o diálogo por dentro do conhecimento geográfico. Na escola, por mais que os livros didáticos ainda apresentem de modo segmentado os temas e os conteúdos para fins didáticos, os professores, necessariamente precisam propor uma “unidade” entre as diferentes áreas do conhecimento geográfico.

P2 se queixou que a maior dificuldade é o não comprometimento dos licenciandos com o desenvolvimento das atividades propostas como APC.

[...] você fica imaginando: nossa se eu tivesse na graduação, aplicando isso aqui eu teria visto a Geografia por um outro prisma muito mais cedo [...] então na verdade um certo desânimo que nos dá. Você percebe não há um certo comprometimento. Esses dias a gente tava até conversando aqui refletindo [...] há um interesse muito maior nos assuntos problematizados na Geografia Humana do que na Geografia Física né? [...] conversando com os colegas [...] a gente chegou ao entendimento de que os assuntos relacionados à Geografia Física mais pura não fazem parte do cotidiano, não são assuntos tão presentes na realidade deles. Então os assuntos mais ligados ao social, ao econômico, ao rural, ao campo são mais vivenciados, televisionados aí tem mais coisa na mídia. Só lembra da Geomorfologia quando ocorrem enchentes, enfim (P2, 2018).

A falta de motivação para as APC relacionadas à Geografia Física estão associadas, na concepção de P2, a pouca inserção dos conteúdos e temas na realidade cotidiana. Esse aspecto deve ser analisado com cautela, pois por mais distantes que os temas possam parecer da realidade e do cotidiano escolar, integram parte indispensável do escopo teórico que constitui a Geografia. A constatação de uma relação dicotômica entre sociedade *versus* natureza, por vezes inviabiliza o avanço das discussões geográficas tanto na academia quanto na esfera escolar.

Se há a constatação de que as APC na Geografia Física são menos atraentes do que as APC na Geografia Humana, não seria esse fato um forte indicativo para propor, como pontuado anteriormente, um movimento maior de articulação entre as duas áreas, mesmo dentro das APC inseridas no contexto de um componente curricular? A estrutura curricular, não deve representar fronteiras tão rígidas. Como assevera Sacristán (1998), o currículo é um

constructo social, devendo ser compreendido, trabalhado e modelado pelas escolhas, decisões e ações dos professores. Neste sentido, reitera-se que as APC também podem representar momentos privilegiados dentro das próprias disciplinas para estabelecer essas interfaces, mesmo diante de um arranjo curricular que as fragmente por componentes curriculares.

Para P3, as APC não só possibilitam como forçam os professores a estabelecer uma relação entre o conteúdo acadêmico e o ensino.

[...] eu, pessoalmente, confesso que se não tivesse esse tópico, essa demanda, provavelmente eu não pensaria em desenvolver alguma coisa nesse sentido. Eu ficaria mais no campo acadêmico, no conteúdo que eu acho que é importante, sem dúvida, mas eu não... talvez eu não fizesse um movimento pra propor algo voltado pra sala de aula. Talvez, pode até ser que eventualmente eu fizesse, mas acho que o fato de apontar especificamente essa necessidade, me leva a pensar nessa ponte (P3, 2018).

O depoimento de P3 revela a não identificação da licenciatura como objetivo central da formação. Ao constatar a não preocupação imediata com as questões relacionadas ao ensino e às práticas educativas, verifica-se novamente a preponderância da dimensão acadêmica desvinculada da realidade escolar na formação de professores. Admite sua dificuldade em lidar com o viés pedagógico imprimindo, por conseguinte, um maior foco na abordagem específica de sua disciplina.

A partir do exposto por P3, é possível afirmar que os professores formadores, muitas vezes, não possuem clareza acerca de onde estão e quais as contribuições de suas disciplinas para a formação de professores de Geografia.

Os aspectos relatados por P3 podem, em grande medida, ser explicados pela própria formação docente, calcada no modelo “3+1”, que orientou tantos professores formadores de professores, e que ainda se manifesta nas licenciaturas.

Quando eu fiz graduação, onde eu estudei, você entra na Geografia no bacharel; você faz primeiro o bacharelado. Na USP, depois que completou 50% do currículo do bacharelado, tem uma janela que abre pra você complementar as disciplinas que seriam as pedagógicas. Só que eu acho que é diferente da maioria dos lugares, porque assim ... você continua fazendo o bacharelado e, simplesmente, cursa algumas disciplinas na Pedagogia. Fica meio separado e aí, no meu caso foi pior ainda, porque eu fazia disciplina do bacharelado, e ninguém faz o curso pra ser professor, e eu comecei dar aulas antes de terminar, porque faltavam algumas pedagógicas pra concluir, e eu já estava dando aula de Geografia. Então, assim, foi um momento tenso, por conta da atividade (P3, 2018).

Aspectos desse modelo, que previa a licenciatura como apêndice do bacharelado, perpetuam-se na organização física das instituições, como exemplificado, um departamento exclusivo para a formação de geógrafos e outro, para a formação de professores de Geografia, bem como na organização do próprio trabalho docente no Curso.

Para P4, a dificuldade com as experiências de APC situa-se no fato de os graduandos terem pouco ou nenhum contato com a realidade escolar, surgindo trabalhos completamente desvinculados dos propósitos almejados. P4 relata suas experiências:

[...] tem uma disciplina que eu ministro que é Geografia Econômica, que aí eu vou mudando todo semestre essa prática curricular. Então, tem semestre que eu já pedi jogo, aí tem semestre que eu já pedi maquete, aí tem semestre que eu peço pra eles planejarem o conteúdo de um bimestre no conteúdo de Geografia Econômica, mas aí qual é o problema? Eles planejam atividades que não são adequadas à carga horária. Tem um problema aí por conta dessa falta, desse contato com a escola que é aquela questão ... o professor só se forma com a prática, e a prática você leva um certo tempo pra adquirir, não é algo que você consegue passar para o aluno de graduação [...] tem muitas questões aí que é só a prática. Acho que falta um pouco isso, a prática da escola, de observar, de ver como é o funcionamento e isso causa esse distanciamento ali do que o aluno organiza como pratica como componente curricular aqui na universidade e o que realmente talvez ele vai realizar na escola (P4, 2018).

De fato, o pouco contato com a realidade escolar, principalmente no caso de um Curso de Licenciatura noturno, constitui um dos fatores que dificultam aos graduandos a clareza necessária para pensar e, sobretudo, planejar a prática. Desvela-se, neste sentido, o grande desafio, intensificado neste contexto, exigindo que as APC possam permitir, mediante a realidade do Curso, o máximo de reflexões e problematizações sobre a Geografia escolar e seu cotidiano.

A sétima e última questão avaliou qual seria, segundo os professores entrevistados, a especificidade e a função da Geografia como disciplina escolar.

Para P1 a especificidade da Geografia como disciplina escolar resguarda-se no sentido de propiciar uma visão crítica do mundo.

[...] fazê-lo compreender a sua realidade, a realidade do lugar que ele produz e fazer com que ele entenda que ele é agente dessa produção espacial, social, enfim. Então eu acho que, ao oferecer essa possibilidade temporal, espacial de análise para o aluno, a Geografia entra num campo muito importante do conhecimento escolar, porque a própria realidade do ambiente da escola, já traz elementos importantes para que o aluno possa situar esse conhecimento mais amplo. Então eu acho que é nesse sentido que ela se difere das outras e oferece uma contribuição singular (P1, 2018).

O conhecimento espaço-temporal e as possibilidades de contextualização desse conhecimento pelos alunos a partir do próprio ambiente escolar enfatiza a função social da Geografia a definindo e a distinguindo dos demais componentes que integram o currículo da Educação Básica.

P2 afirmou que a Geografia no cenário escolar é responsável por situar os alunos no mundo em que vivem apresentando-lhes os aspectos sociais, econômicos, políticos na sua relação com a própria natureza. Por essas razões, P2 advertiu que

[...] não é pra ele aprender a Geografia como se tudo aquilo que tá sendo apresentado pra ele fosse algo de um mundo completamente diferente do que ele vive. É ele entender que todo aquele contexto de mundo que tá sendo demonstrado pra ele, faz parte dele e que ao longo do tempo ele vai adquirindo qualificativos que vai poder contribuir para a transformação desse espaço, de uma maneira ou de outra [...] que tenha efetivamente claro que esse mundo que tanto se fala, que tanto se apresenta interligado, globalizado, com tanto diferença, por alguma diferença em algumas partes, igualdade em outras, toda essa dicotomia que existe é uma peça nesse grande quebra-cabeça. Então ele entender a Geografia na escola é um caminho pra ele se entender como cidadão no mundo, porque ele pode tanto ajudar a transformar como ele pode simplesmente escolher sofrer as transformações, né? (P2, 2018).

A busca por significar, aproximar, contextualizar os conhecimentos é, certamente, um dos principais objetivos dessa disciplina na medida em que a própria realidade, em suas diversas escalas, embute “geograficidades” a serem consideradas no desenvolvimento da consciência espacial. No âmbito dessa consciência espacial a compreensão das contradições, das possibilidades de ação e transformação do espaço, são indispensáveis atributos que a Geografia como conhecimento escolar apresenta.

P3 ressaltou a Geografia escolar como possibilidade de leitura e compreensão dos fenômenos, acontecimentos, suas relações e reflexos no mundo contemporâneo. Ao tecer suas considerações, resgata uma lembrança de sua formação:

[...] eu tive uma professora que me ajudou muito na graduação e ela é muito acessível, inclusive, o TCC eu fiz com ela. Eu lembro que uma vez ela falou na sala de aula e eu nunca esqueci essa frase, uma coisa bem simplificada, mas faz sentido. Ela falou assim: “Na verdade gente, o professor de Geografia ensina o aluno a ler jornal.” [...] parece uma coisa banal, mas com o tempo eu fui entender o que ela queria dizer, porque não é fácil você ler as notícias e entender o que tá acontecendo, que é entender o contexto do global né? [...] e pra você interpretar e conseguir fazer conexões, as relações, entender qual é a implicação de uma medida que às vezes o governo toma, um acontecimento, por exemplo: “Um terremoto na China matou cinco mil pessoas!” O que é um terremoto? Por que e como reflete na sociedade? Aí eu

fui entender isso que ela dizia, de uma forma talvez um pouco mais formal. E eu acho que a Geografia tem esse papel ... de você ler o mundo, interpretar o mundo pra conseguir nele ser uma pessoa mais completa (P3, 2018).

Mais uma vez a Geografia escolar é apontada por concitar a percepção, a conexão existente no mundo. Interessante o resgate da fala de uma professora da graduação na medida em que, com maior amadurecimento, foi (re)significada demonstrando a relevância das questões discutidas e ensaiadas ainda durante a formação inicial.

P3 retomou outro fato que ilustra a validade da Geografia na educação básica.

[...] lembro de um fato, que uma vez eu fui dar um curso para um pessoal que trabalhava numa agência de turismo [...] O dono me disse: “eu tenho dificuldade de às vezes falar com um funcionário meu que tá vendendo um pacote de uma viagem e não sabe que lá na Europa é inverno e aqui é verão. Ele não sabe orientar o cliente que ele tem que ir preparado para o inverno, que não é um melhor momento pra viajar porque está nevando. Ele simplesmente quer vender e depois o cliente vem reclamar”. Então, talvez, até para um fim profissional, eu acho que falhou Geografia em algum momento lá na formação básica dele, não é? Fuso horário, inverno, verão. Então, eu acho que tem um papel muito importante sim (P3, 2018).

A identificação da Geografia como saber, que além de permitir leituras do mundo, pode favorecer a ação profissional em diversas áreas, é um claro exemplo que demonstra a sua razão de ser e de existir no currículo escolar. Marca sua identidade e seu contributo na educação básica.

Assim como os demais professores, P4 também assinalou a funcionalidade da Geografia para a compreensão da realidade e suas interfaces, promovendo aos alunos leituras críticas do espaço.

A concepção da Geografia como disciplina escolar fortemente vinculada à leitura espacial foi um elemento convergente em todos os depoimentos. Demonstra-se, a partir disso, a clareza de que o processo de ensino-aprendizagem da Geografia pressupõe, inevitavelmente, o trabalho com a dimensão espacial em suas múltiplas escalas. Em contrapartida, para além da compreensão de que a Geografia escolar encerra um componente espacial, há que se considerar a exigência de um movimento dialético entre a epistemologia que fundamenta o conhecimento geográfico e a didática da Geografia que a inscreve como disciplina no campo escolar.

Trata-se, portanto, de um significativo exercício teórico-metodológico a ser empreendido no âmbito das licenciaturas em Geografia, sob o qual resguarda grande

responsabilidade, a mediação dos professores formadores nesse processo. É a partir da construção dos referenciais teóricos, mediadores do pensamento geográfico, que haverá a capacitação dos futuros professores, ao longo de suas carreiras, não somente para fundamentar como também e, sobretudo, para questionar suas próprias práticas amparadas nas contribuições da Geografia acadêmica.

Como no Curso de Licenciatura em Geografia (UFU), também foi realizada a entrevista com um dos professores responsáveis pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Curso. Como exposto a interface entre a PCC e o Estágio Supervisionado assume especial posição no bojo das discussões pretendidas por este trabalho. Como forma de preservar a identidade deste docente novamente será empregada a sigla PE para referenciar seus depoimentos. Retomando os questionamentos anteriores:

A primeira questão indagou sobre o tempo de trabalho com a disciplina Estágio supervisionado em Geografia. Até o momento da entrevista, PE afirmou estar à frente da disciplina por um ano e dez meses.

A segunda questão pretendeu compreender as avaliações dos professores em relação à ampliação de carga horária destinadas às licenciaturas nos últimos tempos.

Embora tenha afirmado que disponha de poucas informações, haja vista sua inserção no Curso num período de transição, de modo geral, PE considerou válida a ampliação de carga horária para as licenciaturas, especialmente pelo maior contato com as escolas e a oportunidade de atividades práticas que, embasadas pelo suporte teórico-conceitual ao longo das disciplinas, representa um importante momento de formação.

A terceira questão pretendeu compreender se a PCC ao longo do Curso contribui para a etapa do estágio supervisionado em Geografia.

Pautando-se na prática desenvolvida no campo de estágio, PE considerou que contribui, porém, ressalva que nem sempre a prática pensada e planejada para o estágio é alcançada tendo em vista possíveis ocorrências, a exemplo de greves ou até mesmo das negociações estabelecidas ou não com os professores supervisores do estágio na escola.

A quarta questão indagou se os licenciandos reconhecem a especificidade do Estágio Supervisionado dentro do Curso.

Sobre essa questão, PE salientou que, apesar de reconhecerem a importância do estágio, os licenciandos não têm clareza sobre o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

[...] os alunos, eu sinto que não têm muita clareza [...] da própria Geografia não é? Pra entender o que eles estão fazendo exatamente. Eles me mandam

os projetos, os planos de ensino, e eu sempre tenho que corrigir, porque às vezes não é muita Geografia; às vezes é muito História, às vezes muita Geologia, mas Geografia se perde nesse meio. Então, eu acho que eles procuram reconhecer, ver que é importante. Boa parte dos alunos sabe que eles vão ter que trabalhar em sala de aula, então que o estágio é importante, mas não têm muita clareza do que é que eles estão fazendo enquanto professores de Geografia nesse campo de estágio. Então, eu acho que esse é o desafio maior (PE, 2018).

O depoimento de PE perante essa questão resgatou, de modo conciso, o sentido buscado pela questão anterior, que indagou sobre a possível contribuição da prática para o momento do estágio supervisionado. Apesar de reconhecerem a importância, os licenciandos não sabem como agir, como planejar os conteúdos de ensino, como orientar suas ações no campo do estágio. Julga-se que essa constatação denuncia a fragilidade da interface entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar especialmente no âmbito das práticas, a serem estabelecidas ao longo do Curso. A falta de clareza sobre a própria disciplina se constitui algo delicado do ponto de vista da formação teórico-conceitual e teórico-metodológica como suporte necessário da prática no campo do estágio, conforme já discutido.

O Estágio Supervisionado funciona, desse modo, como momento privilegiado para diagnosticar as problemáticas decorrentes do percurso formativo ao exigir a mobilização dos conhecimentos adquiridos no ensaio do exercício docente.

Esses aspectos concitam às inúmeras discussões travadas sobre a representatividade do Estágio Supervisionado e da responsabilidade das práticas ao longo das licenciaturas como eixo estrutural da formação docente. Nessa perspectiva, Pimenta e Lucena asseveram que

[...] é necessário que se considere a análise das condições de trabalho do professor de estágio supervisionado para dar conta de um trabalho de tal complexidade. A falta de um projeto de integração entre os componentes curriculares, de diálogo entre universidade e escola, dificulta ou muitas vezes impede a práxis formativa (PIMENTA; LIMA, 2019, p.12).

Baseando-se na assertiva de Pimenta e Lima (2019), é possível afirmar que na maioria dos Cursos de Licenciatura, cumpre aos estágios supervisionados a maior tratativa das questões referentes à docência. Todavia, o estágio é o momento da culminância, de consolidar o ensaio do exercício docente.

A quinta questão visou compreender quais seriam as maiores dificuldades no processo de orientação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia.

PE apontou três aspectos que, em sua concepção, constituem os maiores problemas na

condução da disciplina de Estágio Supervisionado. O primeiro decorre do fato de a maioria dos licenciandos serem trabalhadores.

[...] é o fato de muitos alunos serem trabalhadores e aí, o horário deles. Eles têm que pedir dispensa, complica eles conseguirem cumprir do jeito que a gente quer que eles cumpram né? Muitos que não estão interessados na licenciatura trabalham de maneira a cumprir simplesmente a carga horária, mas não se envolvem com a profundidade do jeito que a gente imagina (PE, 2018).

Os Cursos de licenciatura noturnos deparam-se, nesse sentido, com grandes desafios no que concerne à conciliação das exigências demandadas pelos estágios supervisionados, tanto em termos das normativas que regulamentam a obrigatoriedade desse componente curricular, quanto em relação à busca por experiências significativas no processo de constituição docente.

Esse cenário exige, por sua vez, que os cursos de licenciatura noturnos reflitam e avaliem cada vez mais sobre essa questão. Apesar do processo de democratização de acesso ao ensino superior vislumbrado nas últimas décadas, especialmente nos cursos de formação de professores, verifica-se o descompasso e falta de diálogo sobre a natureza da relação trabalho e educação.

Conforme sinaliza Arroyo (1991, p.22), no Brasil vislumbra-se uma situação conflitiva em que estudo e trabalho são equacionados como ocupações excludentes, condição que gera difíceis tensões para as instituições de ensino pensadas e organizadas para a minoria liberada do trabalho.

O segundo aspecto salientado por PE, refere-se à falta de convergência do corpo docente no que tange à formação de professores como principal finalidade do Curso.

[...] então, os professores das áreas específicas: Urbana, Agrária, Metodologia, Geologia, enfim, eles trabalham meio que separados e não há muita convergência. Eu vejo isso porque eu trabalho com os estágios, especificamente, e mesmo os alunos que têm os seus TCC, os seus interesses em áreas específicas da Geografia, quando vêm para os estágios, eles não conseguem transitar daquele interesse específico pra bolar a aula deles [...] eles estão distantes. Eu vejo que isso, em grande medida né, é da nossa responsabilidade, de nós, professores, né? Não vejo que é de um professor, de outro professor, mas é do curso, do corpo como um todo, e o que eu sinto no meu lugar de orientador do estágio que não há muita convergência, não converge, esse é um problema (PE, 2018).

A constatação feita por PE retoma a problemática da ausência de um movimento de

integração e valorização da licenciatura como projeto coletivo de formação no Curso.

O depoimento também expressou a queixa de PE ao perceber que a falta desse trabalho conjunto entre as áreas ao longo do Curso e do diálogo dessas áreas com as demandas da licenciatura impactam os estágios supervisionados e, por conseguinte, o processo de formação docente.

Esses aspectos colocam em questionamento as estruturas institucionais, seus currículos e conteúdos formativos. A esse respeito, Gatti assevera:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p.1375).

A forte tradição disciplinar que marca os cursos de formação de professores gestando identidades docentes que mais se identificam com as prerrogativas das áreas específicas do conhecimento do que com as demandas diversas da escola básica “fortalece as resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo das licenciaturas” (GATTI, 2010).

Reiterando esse sentido, o Parecer CNE/CP 09/2001 enfatiza a necessidade de revisão no campo institucional das licenciaturas asseverando que: “a proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que, a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira” (BRASIL, 2001a, p.18).

Outra problemática evidenciada por PE diz respeito ao trabalho com a rede pública de ensino, suas especificidades e as dificuldades de planejamento da prática de estágio.

Outro problema é a rede pública que em geral é pra onde eles vão, que aí a gente trabalha com escolas e cada [...] escola tem um jeito muito claro. Isso não é um problema específico, é que você tem que trabalhar articulado a essa territorialidade, mas que no geral na maneira como é elaborado no plano, da maneira como eles trazem nas referências [...] eles não têm muita clareza disso. Eles querem chegar com um plano pronto e que aquilo dê certo em qualquer situação, em qualquer circunstância. Como não há convergência, a gente não consegue debater em torno da ideia de que você pode ser muito bom na área de Geologia, mas se você pega uma sala de aula que os alunos têm dificuldade de leitura e outras coisas, você vai ter que trabalhar isso antes para que eles entendam aquilo não é? Então essa convergência não está clara, há muita coisa assim, no sentido de “olha, se ele não sabe isso, então

eu não sei o que fazer! Se ele não consegue aquilo, eu também não sei...eu quero ensinar isso mas ele não sabe ler então eu não sei o que fazer, então é o que eu estou dizendo pra eles, na verdade não é o que a gente se interessa, é o que os alunos precisam é a demanda da sala que determina o plano mesmo, o nosso trabalho ... mas há uma desconexão e essa desconexão eu acho que é o maior problema (PE, 2018).

PE reforçou a dificuldade dos alunos no processo de planejamento de suas aulas muito vinculada à preponderância de uma formação fortemente calcada no núcleo específico do conhecimento e desarticulada do contexto escolar.

A constatação da impotência apresentada pelos licenciandos no momento do planejamento de aulas durante o estágio é uma situação delicada e contingencial na medida em que “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação” (GATTI, 2010, p.1360).

Longe de propor uma desigualdade nos processos formativos julga-se que, especialmente num curso de licenciatura noturno a “costura” promovida pela prática, no caso específico, pelas APC, deveria se dar de forma ainda mais coesa, haja vista as particularidades, tanto institucionais quanto as vinculadas ao perfil dos licenciandos e, nesse contexto, os consequentes entraves como tempo, envolvimento e qualidade no decorrer da etapa do estágio supervisionado.

A sexta e última questão pretendeu compreender qual avaliação poderia ser feita em relação à formação docente proposta pelo Curso. PE insiste na ausência de unidade no Curso, no que concerne ao corpo docente, separado em suas áreas específicas, na emergência de um projeto de formação para a licenciatura, situação que se reflete na fragmentação do processo formativo que debilita os objetivos do Curso e gera a evasão de muitos graduandos.

A ausência de unidade remete, segundo PE, à lógica de uma desvalorização da profissão docente no âmbito do próprio Curso.

[...] eu ouço de alunos às vezes uma certa desqualificação da própria profissão dentro do curso, dentro da sala de aula: “Mas eu não quero isso, mas isso não me interessa!” E eu sinto também, por parte de muitos colegas, uma tendência a considerar que a formação profissionalizante e técnica, melhor dizendo do bacharel [...] é muito mais qualificada [...] e meu trabalho com eles é tentar sabe, desamarrar isso...dizer que não é verdade isso. Você pode ser um professor de Geografia e professor de Geografia tem que pesquisar [...] nós temos um trabalho de pesquisa que tem ser muito bem observado. Então muitos colegas professores, que são excelentes pesquisadores, talvez não entendam que o ensino também é pesquisa [...] meio que entendem que ensino é ensino e pesquisa é pesquisa e muitos alunos vêm com esse olhar viciado [...] eu vejo até como uma certa

preocupação dos professores no sentido de avisá-los: “Olha você vai tentar seguir aí, mas talvez isso não vai resolver sua vida materialmente; é melhor você seguir na pesquisa, é até uma preocupação que eu vejo válida [...] mas eu não sei se tentar dissuadir o aluno a ser professor é a saída. Eu acho que na verdade, talvez, construir com o aluno uma perspectiva nova com a profissão (PE, 2018).

Tais considerações ressoam os estigmas que se fortalecem visando à desqualificação da profissão docente. Guiando concepções e práticas, o primeiro ponto a ser examinado é a evidência de um trabalho de desconstrução da identidade docente no âmbito do próprio Curso, compartilhado por alguns alunos e professores.

O não reconhecimento do fazer docente e a fragilidade de políticas públicas que corroboram para esse cenário impõem aos Cursos de formação de professores um caminho inverso no sentido de resgate e valorização desse profissional a partir da desconstrução desses estigmas e de uma sólida formação, como base de seu próprio reconhecimento e fortalecimento perante a sociedade.

Outro aspecto, que igualmente concorre de modo expressivo para a desqualificação docente, é a dicotomia ensino *versus* pesquisa. Em pesquisa envolvendo professores universitários de Cursos de Licenciatura, Lüdke e Cruz (2005, p.100) observaram que “na universidade nota-se a preocupação com a formação do professor para a pesquisa mais evidente no discurso do que na prática”. Esta permanece, segundo os autores, priorizando efetivamente a formação do bacharelado como a de pesquisador. Diante dessa confirmação torna-se mister o investimento numa formação que capacite o licenciando a pesquisar. Não obstante a identificação da pesquisa como um dos atributos do trabalho docente não deve significar um esforço subjetivo e isolado do contexto em que se dará a prática (LÜDKE, CRUZ, 2005). Deve concorrer para elevar a prática como ponto de partida e de problematização de realidades mais amplas.

Corroborando com a perspectiva da pesquisa na formação e no trabalho docente, PE ressaltou que os professores precisam ser criativos, “inventar soluções” para problemas que por ventura, possam surgir no ambiente escolar.

[...] a noção de criatividade é mais importante do que o conteúdo em si, ou seus objetivos. O cara tem que ter clareza do que é o trabalho dele e olhar o ambiente e ver a demanda que ali tá colocada, não é? [...] por um lado você forma o professor com essas habilidades, competências, e, por outro lado, você também tem que construir com ele essa perspectiva política de lutar pela educação, pela profissão do professor. Ao invés de dizer como é ruim, o importante é ter engajamento para que isso seja superado. Nosso trabalho

aqui com os estágios é que eles observem no campo do estágio os momentos, os desafios, então, não sei se é certo diminuir o trabalho do professor! Isso, inclusive, já está sendo feito pelos nossos adversários políticos o que a gente tinha que fazer é fortalecer o nosso lado (PE, 2018).

As ponderações deflagram a interface entre duas indispensáveis dimensões da formação - os saberes e habilidades e os compromissos ético-políticos implicados na ação docente. Essa interface, certamente, deve concorrer para a constituição e o fortalecimento da identidade docente na contemporaneidade. No âmbito da avaliação feita em relação ao Curso, PE ainda se queixa da ausência de espaços para debater conjuntamente o projeto da licenciatura.

[...] debatemos as disciplinas, carga horaria, tira disciplina, põe outra, e a gente pensa: qual seria o momento? Talvez na Semana de Geografia, os professores vão lá, tem a oportunidade de pegar o microfone e dizer as coisas... também não acontece! Eu converso com alguns colegas, e vejo que mesmo distantes um do outro os discursos convergem [...] o medo de um curso desse fechar, que a gente tem que fortalecer o curso, mas na hora de efetivar nas ações ... pode ser que em sala de aula cada professor faça seu trabalho, mas eu sinto pouco momento de debate pra fazer convergir as ideias e e fortalecer o curso (PE, 2018).

Os entraves nas relações interpessoais, por posicionamentos avessos, inclusive, em relação ao que vem a ser “formação de professores”, se refletem na ausência de espaços de diálogo, que previstos ou não pelo Projeto Pedagógico, poderiam ser construídos, nas concepções e práticas mobilizadas pelos professores, dentre outros. Esses aspectos demonstram a resistência às normativas no que concerne ao estabelecimento de um currículo menos fragmentado, com uma lógica integradora não somente no desenho curricular, como também nas ações que, articuladas, possam conjuntamente enfrentar os inúmeros desafios atinentes à complexa tarefa de formar professores na atualidade.

Não poderia deixar de mencionar as disciplinas “Saberes Geográficos e Práticas Educativas” e “Fundamentos de Geografia Escolar”. Embora os docentes destas disciplinas não tenham participado da entrevista, sublinha-se a relevância desses componentes que, juntamente com o Estágio Supervisionado I a IV, concorrem de forma expressiva para o alcance da formação docente no Curso. No entanto, a colaboração entre estes três componentes curriculares que compõem o campo “Geografia e ensino” não exime o Curso em sua totalidade, das problemáticas evidenciadas contingenciando os desafios a serem superados.

Em linhas gerais, os fragmentos das entrevistas com os professores, privilegiados ao

longo do diálogo proposto, se deram no sentido de explicitar/detalhar os elementos que caracterizaram as falas, revelando concepções e posicionamentos em torno da legislação, da estrutura curricular, do Projeto Pedagógico, da formação docente para a Educação Básica, da compreensão sobre a Geografia escolar.

Como exposto no início desta seção, finalizados os diálogos com as entrevistas, a seguir serão apresentados dois quadros-síntese com o intuito de permitir uma leitura geral sobre o “lugar” da prática nos Cursos avaliados a partir das principais concepções e vivências dos professores formadores, bem como sua estrutura e proposição.

**Quadro 7-** Síntese das entrevistas com os professores dos Cursos de Licenciatura em Geografia – UFU e UFTM

Temas propostos pela entrevista	Professores do Curso de Licenciatura em Geografia (UFU) (Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica -PIPE)	Professores do Curso de Licenciatura em Geografia (UFTM) (Atividades Práticas Curriculares - APC)
<b>Licenciatura em Geografia</b>	Três possuem Licenciatura e apenas um o Bacharelado em Geografia.	Todos os professores possuem Licenciatura em Geografia.
<b>Relevância da Licenciatura em Geografia</b>	<p>P1: Demanda por maior valorização docente nos país</p> <p>P2: Lócus de conhecimentos, metodologias e instrumentos para serem aplicados em sala de aula.</p> <p>P3: Promove a compreensão das diversas dinâmicas socioespaciais, a formação crítica e o conhecimento sobre o ambiente.</p> <p>P4: Preparação para ministrar aulas de Geografia na educação básica.</p>	<p>P1: Fundamental como campo do saber que permite a construção do conhecimento no ambiente escolar.</p> <p>P2: Permite atuar na formação de professores que serão profissionais responsáveis pela Geografia na educação básica.</p> <p>P3: A licenciatura é instrumentalizadora da capacitação docente.</p> <p>P4: A licenciatura em Geografia é importante pela dimensão pedagógica e questões diretamente ligadas à prática docente.</p>
<b>Reformas destinadas às Licenciaturas</b>	<p>P1: Negativa pela retirada de disciplinas antigas; deveria ocorrer em cinco anos.</p> <p>P2: Importante, mas é preciso haver um melhor aproveitamento da carga horária no processo de formação docente.</p> <p>P3: Necessária, principalmente a carga horária destinada à PCC e ao Estágio Supervisionado para a consolidação da identidade docente.</p> <p>P4: Impactaram a formação específica dos futuros professores (Pedagogização do currículo).</p>	<p>P1: Ampliação de carga horária excessiva para um curso noturno. Incoerência entre exigências na formação e desvalorização docente no país.</p> <p>P2: Desafios em conciliar a compatibilidade entre a ampliação da carga horária e a realidade enfrentada pelo Curso.</p> <p>P3: O aumento da carga horária não reflete em melhorias; a falta de planejamento integrado é um entrave para se alcançar a qualidade da proposta formativa.</p> <p>P4: Dificuldade em lidar com as reformas propostas como inserção de novos conteúdos, reduzido quadro docente e ausência de professores em áreas específicas.</p>
<b>Concepção de Prática como Componente Curricular</b>	<p>P1: A cargo de um único professor é questionável e incompatível com a proposta de integração disciplinar.</p> <p>P2: Oportunidade para integração dos conhecimentos e capacitação docente, porém, com dificuldades em termos de integração e efetividade.</p> <p>P3: Componente de caráter prático, importante para as habilidades docentes.</p> <p>P4: Oferta simultânea para licenciandos e bacharelados gera perda da identidade como prática voltada para a licenciatura.</p>	<p>P1: Atividades de caráter prático e metodológico visando formas de pensar e aplicar o conteúdo específico das disciplinas no contexto do ensino básico.</p> <p>P2: Exercício de ligação entre teoria e prática.</p> <p>P3: Se volta para o domínio teórico e a tradução desse domínio para a esfera escolar. Desafio em lidar com a interlocução entre a academia e a escola.</p> <p>P4: Permeia todas as disciplinas do Curso variando e estando condicionada à forma de trabalho empreendida por cada docente.</p>

<p><b>A PCC no Projeto Pedagógico</b></p>	<p>P1: Ausência de reuniões para tratar o PIPE/falta de orientações e indefinição da prática no Curso  P2: Fomenta a busca pela integração no Curso, contudo, tal objetivo é difícil de ser alcançado na academia.  P3: Não alcançou o resultado previsto durante a construção do Projeto Pedagógico. O trabalho coletivo é um desafio difícil de ser alcançado  P4: No início o PIPE não era bem compreendido, mas ao longo do tempo, houve certa evolução das propostas.</p>	<p>P1: Organização da prática, diluída nos componentes curriculares. Ausência de um acompanhamento mais efetivo no desenvolvimento dessa prática.  P2: Boa organização da prática no Curso/ Não envolvimento dos licenciandos limita o desenvolvimento das APC.  P3: Não existe um plano que englobe todos ao mesmo tempo, é dentro de cada disciplina.  P4: É necessário ter mais articulação da PCC e menos separação.</p>
<p><b>PCC e diálogo entre as disciplinas específicas e a Geografia escolar</b></p>	<p>P1: Entraves na integração disciplinar (coordenação individual dos projetos) e numa interlocução que se volte para a prática pedagógica.  P2: Pouco aproveitamento do PIPE frente às possibilidades de integração.  P3: Negligência em relação à avaliação e funcionamento do PIPE no Curso  P4: Quando coordenado pelos professores de Estágio, o PIPE consegue imprimir um viés didático-pedagógico.</p>	<p>P1: Mesmo a partir de um recorte para uma área específica é fundamental nas APC pensar o todo, e pensar a Geografia como uma ciência.  P2: Promoção de importantes perspectivas da Geografia, ainda na formação inicial.  P3: APC não só possibilita como força os professores a estabelecer uma relação entre o conteúdo acadêmico e o ensino.  P4: Os graduandos têm pouco ou nenhum contato com a realidade escolar, surgindo trabalhos de APC desvinculados dos propósitos almejados.</p>
<p><b>Função da Geografia como disciplina escolar</b></p>	<p>P1: Indispensável para estudar o mundo, o espaço e o tudo que o compõe como objetos de análise do conhecimento geográfico.  P2: Se relaciona com o cotidiano dos indivíduos apresentando seu significado para a sociedade.  P3: Tem a capacidade de integrar diversos temas e objetos de estudo que favorecem a compreensão da realidade.  P4: Possibilita a localização, a compreensão do espaço, do lugar, da paisagem, da dinâmica da natureza.</p>	<p>P1: Fomenta a compreensão da realidade permitindo que o aluno se reconheça como agente dessa produção espacial, social.  P2: Responsável por situar os alunos no mundo em que vivem apresentando-lhes as relações sociais, econômicas, políticas da sociedade com a própria natureza.  P3: Possibilidade de leitura e compreensão dos fenômenos, acontecimentos, suas relações e reflexos no mundo contemporâneo.  P4: Visa a compreensão da realidade e suas interfaces, promovendo aos alunos leituras críticas do espaço.</p>

Organização: Viviane Caetano F. Gomes (2020)

**Quadro 8** - Síntese das entrevistas com os professores da disciplina de Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura em Geografia – UFU e UFTM

<b>Temas propostos pela entrevista</b>	<b>Docente na área de Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Geografia - UFU (Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica - PIPE)</b>	<b>Docente na área de Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Geografia – UFTM (Atividades Práticas Curriculares - APC)</b>
<b>Tempo de trabalho com a disciplina “Estágio Supervisionado”</b>	Até o momento da pesquisa estava à frente da disciplina há 11 anos. Destes, um ano em outra universidade.	Até o momento da entrevista, havia um ano e dez meses ministrando a disciplina de Estágio Supervisionado.
<b>Reformas destinadas às Licenciaturas</b>	Importantes, pois acumulam carga horária destinada à formação, mas, sobretudo no caso do PIPE, devido à ausência de um diálogo voltado para a prática pedagógica, não se verificou avanços.	Válida pela ampliação de carga horária e pelo maior contato com as escolas e a oportunidade de atividades práticas ao longo das disciplinas.
<b>Contribuições da PCC para a etapa do Estágio Supervisionado</b>	Nos PIPE 6 e 7, voltados para área de ensino de Geografia, a prática se relaciona com o Estágio Supervisionado	As práticas contribuem, mas nem sempre podem ser efetivadas no campo do estágio tendo em vista a possível ocorrência de greves ou, até mesmo, de negociações com os professores supervisores do estágio na escola.
<b>Reconhecimento da especificidade do Estágio Supervisionado pelos graduandos</b>	O estágio como momento de aplicação da prática num viés acadêmico, desconsiderando as práticas pedagógicas como inserção de conhecimento na realidade dos alunos.	Apesar de os graduandos reconhecerem a importância do Estágio, não têm clareza sobre o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.
<b>Dificuldades no processo de orientação do Estágio Supervisionado</b>	Dificuldade diante da frustração e da possibilidade de desistência dos graduandos ao se depararem com a realidade escolar.	Três aspectos limitam o estágio: a maioria dos graduandos são trabalhadores; não há convergência do corpo docente mediante as demandas da licenciatura; o trabalho com a rede pública de ensino, suas especificidades e dificuldades.
<b>Avaliação sobre a formação docente proposta pelo Curso</b>	De maneira geral é uma boa formação, porém com alguns problemas que supostamente serão resolvidos com a implementação de Projetos Pedagógicos distintos para os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia.	A ausência de unidade no Curso e a emergência de um projeto de formação para a licenciatura fragmenta o processo formativo, debilita os objetivos do Curso e gera a evasão de muitos graduandos.

Organização: Viviane Caetano F. Gomes (2020)

Os elementos apreendidos pelas entrevistas, e sistematizados nos quadros 7 e 8, ao passo em que revelam diversas concepções sobre os temas propostos, também desvelam semelhanças no que tange aos limites e tensões presentes no âmbito de cada Curso. Neste contexto, os aspectos convergem asseverando que:

- As reformas empreendidas, sobretudo, no que tange ao aumento de carga horária para as licenciaturas, não necessariamente redundam em avanços no processo formativo;
- A PCC, apesar de sua proposta reflexiva, ainda é concebida, na maioria dos casos, como praticismo e aplicação de teorias no cenário escolar.
- A ausência de um planejamento integrado entre disciplinas e docentes e de um acompanhamento sistemático, dificultam um desenvolvimento mais efetivo da PCC nos Cursos;
- A PCC encontra dificuldades de se estabelecer como prática pedagógica na interlocução entre Geografia acadêmica e realidade escolar.

Em relação aos professores do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU, com exceção do docente responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado, poucos foram os aspectos enunciados quanto a uma natureza pedagógica do PIPE. Essa constatação é evidenciada ao longo das entrevistas ao observar que, para além de pensar uma forma inovadora de implementar a PCC no Curso, a preocupação maior se deu em relação a uma proposta de integração vertical e horizontal a partir do PIPE. Julga-se que, quando vinculam a prática pedagógica ao PIPE, as declarações ressoam mais como tentativas de explicitar o que é previsto pelo Projeto Pedagógico em contraposição ao que, na maioria dos casos, foi relatado em termos de funcionamento deste componente no Curso. No que tange aos professores do Curso de Licenciatura em Geografia da UFTM, é unânime a identificação acerca da intencionalidade pedagógica das APC perante a formação docente proposta pelo Curso, todavia, as declarações também permitem constatar que tal reconhecimento, por si só, não garante que a prática na realidade formativa, seja engendrada da forma como é concebida. Destaca-se a percepção dos limites estruturais, que entravam a prática nos dois Cursos, evidenciada em maior ou menor medida por todos os professores entrevistados. Contudo, para além dessas questões, os professores de estágio, pela própria função que lhes compete, conseguem estabelecer uma avaliação mais ampla dos processos relacionados à formação docente.

Uma questão estrutural, apontada pelos professores de Estágio, refere-se à desvalorização da profissão docente que, de certa forma, permeia os Cursos avaliados. Tal desvalorização, velada ou não, pode ser constatada quando o PIPE não é reconhecido como prática pedagógica, e quando a APC é eivada por um caráter praticista. Desse modo, é possível afirmar que os “problemas” da prática alimentam-se diretamente das perspectivas de “escola” e de “docência”, engendradas pelo modelo capitalista de sociedade no qual, perante a divisão social do trabalho, à escola e aos seus professores, cumpre a função de “aplicar” os conhecimentos técnicos, pensados e legitimados socialmente pela academia.

Em linhas gerais, a partir das entrevistas, foi possível verificar que as alterações pretendidas pela legislação encontram algumas barreiras instituídas: (i) pelo tradicional modelo que orientou durante décadas os cursos de licenciatura no país; (ii) consequentemente, pela própria lógica de formação dos professores formadores; (iii) e, em maior ou menor medida, pelo ausente ou enfraquecido reconhecimento da “profissionalidade docente”, de suas demandas e particularidades o que acaba, consciente ou inconscientemente, se repercutindo nas concepções, posturas e organização do trabalho dos professores nas licenciaturas.

São inegáveis as dificuldades no que tange ao enfrentamento dessas questões, no entanto, ressalta-se a contingência de serem avaliadas por constituírem-se problemáticas estruturais que se reverberam como entraves no cenário de formação de professores de Geografia e das demais áreas do conhecimento. Um caminho necessário seria a aproximação entre os professores responsáveis pelo estágio e os professores das disciplinas específicas, de modo que um maior diálogo e cooperatividade sejam instaurados. Como outra relevante contribuição neste empreendimento, aponta-se a consideração de obras e pesquisas que propõem alternativas e estratégias para o alcance da interlocução entre as áreas específicas e suas contextualizações na escola. Por exemplo, textos que problematizam elementos/discussões de disciplinas como Geografia Urbana, Cartografia, Geomorfologia, entre tantas outras áreas do conhecimento geográfico, em suas abordagens e, principalmente, em suas potencialidades didático-pedagógicas. Todavia, tem-se a clareza de que tal movimento não é simples, pois exige, para além das questões pontuadas, abertura e o compromisso de tornar a formação de professores a principal finalidade dos Cursos de Licenciatura em Geografia.

Prosseguindo com os diálogos pretendidos pela pesquisa, a avaliação da PCC seguirá na quinta e última seção deste trabalho, perspectivada pelas colaborações dos graduandos do último ano da licenciatura dos dois Cursos em pauta.

---

### **Percursos da Prática: trajetórias e vivências formativas dos graduandos**

Conforme exposto na seção anterior, a quinta seção tem como finalidade discutir os resultados depreendidos a partir dos relatos escritos pelos graduandos dos Cursos avaliados. Também foi mencionado anteriormente a necessidade de reestruturar a forma de análise das escritas dos graduandos perante o roteiro de narrativas proposto, processo que gerou inúmeras dúvidas em relação a qual caminho seguir, mas ao mesmo tempo permitiu novas perspectivas.

Vale reforçar que, mesmo havendo essa reformulação quanto à análise das escritas, a etapa de levantamento foi conduzida pelos pressupostos da Pesquisa Narrativa. A escolha por essa metodologia ocorreu quando em contato com obras que discorrem sobre essa proposta metodológica, identificou-se a possibilidade de compreensão das subjetividades a partir de relatos sobre experiências ao longo de percursos de formação e prática docente em Geografia.

Reconhecendo a complexidade do conceito de “experiência”, Josso (2004, p47-8) assevera que a formação é experiencial, ou então, não é formação. Segundo a autora, para uma experiência ser considerada formadora, “é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam subjetividades e identidades”. Enquanto não se pensa sobre o vivido, os sujeitos têm simplesmente vivências; somente a partir do exercício da reflexão sobre essas vivências, que se passa ao “status da experiência”.

Para Bondía (2002, p.21) “é experiência aquilo que „nos passa“, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Considerando a dimensão da experiência e o escopo dos objetivos pretendidos a partir da Pesquisa Narrativa, o presente estudo utilizou a proposta da “Narrativa Escrita”, a partir de um roteiro (Apêndice C) composto por tópicos que remeteram às temáticas de interesse para a pesquisa.

#### A escrita da narrativa

[...] constitui-se numa aprendizagem experiencial, ao colocar o sujeito numa **prática subjetiva e intersubjetiva** do processo de formação, tecida nas experiências e aprendizagens ao longo da vida e expressa no texto narrativo, porque congrega e carrega experiências diferentes e

diversas, a partir das próprias escolhas, das dinâmicas e **singularidades de cada vida**. A construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido e as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em articulação com aprendizagem experiencial e formação (OLIVEIRA, 2011, p.293, grifos nossos).

Para o emprego da Narrativa Escrita na pesquisa foi considerado o total de 26 graduandos do último ano da Licenciatura em Geografia das duas instituições avaliadas. A escrita de textos narrativos foi solicitada de modo que permitisse a descrição de suas trajetórias, tendo como base um roteiro que visou avaliar a contribuição da PCC na construção da profissionalidade docente em Geografia.

A aplicação dos roteiros e as escritas ocorreram entre 2018, com os graduandos, e 2019, com os egressos, sendo estes últimos, pelas razões mencionadas na seção anterior, não integrados à etapa de avaliação da pesquisa. No que se refere aos graduandos, a aplicação dos roteiros e as escritas deram-se durante as aulas de Estágio Supervisionado, mediante combinação prévia com os respectivos docentes desta disciplina nos dois Cursos avaliados.

Partindo da ideia de que cada contexto possui suas particularidades, e a avaliação deve se guiar por tal lógica, ressalta-se que o número de escritas coletadas em cada Curso se diferenciou, especialmente, em razão dos períodos em que são oferecidos. No Curso de Geografia (UFU), a Licenciatura ocorre nos períodos noturno e diurno, o que por si só, amplia o número de graduandos. No Curso de Geografia (UFTM), a Licenciatura é ofertada apenas no período noturno.

No Curso de Geografia (UFU), houve a aplicação do roteiro nos dois turnos, além da docente, responsável pela disciplina, aplicar em outro momento a outros graduandos que não haviam participado anteriormente. No Curso de Geografia (UFTM), além do pequeno número da turma, no dia do roteiro haviam faltado três graduandos. Para estes, foi encaminhado o roteiro via *e-mail*, porém, apenas um retornou com a escrita. Diante de tais circunstâncias, no total dos dois cursos, obteve-se a colaboração de 50 graduandos, sendo 36 do Curso de Geografia (UFU) e 14 do Curso de Geografia (UFTM). Deste universo, englobando os dois Cursos, priorizou-se 26 “escritas”, 16 referentes aos graduandos do Curso de Geografia (UFU) e 10, referentes ao Curso de Geografia (UFTM). A justificativa para tal recorte se deu, em função de muitos relatos não terem contemplado importantes temas propostos pelo roteiro, e durante a etapa de leitura e recorte do material levantado, julgou-se que a “incompletude” de alguns relatos inviabilizaria o processo de categorização, almejado pela pesquisa.

Todavia, retomando o processo de pesquisa, questiona-se o que o “não dito” revelaria sobre a temática deste estudo. Avaliando mais detidamente, infere-se que algumas questões podem ser apontadas como, por exemplo, a não identificação com a prática proposta pelo PIPE, ou ainda, o próprio desinteresse dos graduandos em descrever/avaliar sua própria trajetória formativa na licenciatura.

Como exposto, as escritas destes sujeitos, apesar de apresentarem importantes elementos acerca da formação inicial a que foram submetidos, não configuram uma representação “narrativa” do vivido, na medida em que poucos elementos remeteram à perspectiva de um “eu dialógico” que se coloca singularmente no processo narrado. Preferiu-se, portanto, considerar o material levantado junto aos graduandos sob a ótica de “relatos de experiência”. Tal perspectiva se adequa e se faz relevante tendo em vista que mantém a dimensão da experiência, priorizada por este trabalho.

A partir desta identificação foi feita uma (re)avaliação no sentido de compreender qual(is) motivos conduziram as escritas das narrativas para o formato verificado. Diversos questionamentos surgiram, dentre estes a possibilidade de que os propósitos dos roteiros de narrativas talvez não tenham sido suficientemente claros para os graduandos, ou ainda que, pouco acostumados com o processo de narrar-se, tiveram dificuldades de se enxergarem ao longo suas próprias trajetórias formativas na Licenciatura não exprimindo, em suas escritas, a dimensão pessoal e subjetiva implicada nos contextos em questão. Essa constatação confirma a afirmação de Bondía (2002, p.05) de que “experiência é isso que me passa. Não isso que passa”.

Neste momento de imersão para a escrita do presente trabalho, tornam-se perceptíveis os eventuais equívocos ao longo da preparação e aplicação dessa metodologia junto aos participantes, muitos decorrentes do próprio processo de amadurecimento ao longo dessa etapa. Todavia, como já assinalado, entre o ideal e o alcançado, empenhou-se, dentro dos limites surgidos, para o melhor aproveitamento do que foi realizado nos liames da pesquisa em questão.

Diante das circunstâncias apresentadas não foi possível manter a metodologia de “Análise Narrativa de Narrativas”, conforme previsto. Optou-se, por conseguinte, pela metodologia da “Análise de Conteúdo”, proposta por Bardin (1977) por também se configurar numa profícua possibilidade de análise qualitativa, capaz de orientar interpretações e sistematizações a partir dos relatos obtidos.

Para Bardin (1977, p.42), a Análise de Conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de

análise das comunicações visando 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 e recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. A mensagem pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12).

Desse modo, as mensagens foram geradas a partir da aplicação dos roteiros de narrativas para os graduandos (Apêndice C) e as escritas sobre os relatos de suas vivências formativas, configuraram-se como aporte à organização e à categorização do material, uma vez que, em linhas gerais, foram notados aspectos semelhantes reiterados pelos participantes levando a inferir sobre a viabilidade de estabelecer “categorias” de análise. Neste sentido, dentre as diversas técnicas que compõem a Análise de Conteúdo, optou-se, especificamente, pela análise categorial que se estabelece por “operações de desmembramento do discurso em unidades, em categorias e, a partir daí, seu reagrupamento em conjuntos de significados semelhantes” (BARDIN, 1979, p.117).

A fase de codificação e categorização refere-se à exploração do material levantado pela pesquisa, podendo ser apontado como ponto crucial da Análise de Conteúdo por constituir um desafiante processo de construção de indicadores a serem definidos de modo a orientar a avaliação.

Na Análise de Conteúdo as categorias reúnem um grupo de elementos em função de características comuns, possibilitando reunir uma elevada quantidade de informações através de um processo de esquematização relacionando, por conseguinte, classes de fenômenos para ordená-los (BARDIN, 1977, p.117). No escopo de análise deste trabalho, a categorização foi empreendida com base na “Análise temática”

[...] entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou Análise Temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 1977, p.153).

Partindo do princípio da categorização, pautada na Análise temática, os temas contemplados pelo roteiro de narrativas serviram como base para a definição das categorias *à priori*, uma vez que, foram estabelecidas antes mesmo da escrita de todos os graduandos, mediando-os no desenvolvimento desta etapa da pesquisa.

Com base nessas categorias *à priori*, realizou-se uma leitura minuciosa das escritas buscando-se identificar e estabelecer as “Unidades de registro” com vistas a subsidiar,

posteriormente, um processo de subcategorização. Segundo Bardin, a unidade de registro é

[...] uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas (BARDIN, 1977, p.104-05).

Assim, avançou-se para a determinação das unidades de registro, que podem estar inter-relacionadas, tais como a palavra, o tema, o item, dentre outros. Neste estudo optou-se pelo tema por compreendê-lo na perspectiva de “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p. 105).

Tendo em vista os pressupostos da Análise temática no processo de categorização, ao reler e avaliar o conteúdo de cada relato escrito pontuou-se as congruências e diferenças entre eles, buscando, desse modo, as unidades de significação a partir de temas.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas (BARDIN, 1977, p.105).

Os relatos escritos, primeiramente, agrupados em torno das diferentes categorias, permitiram a identificação de unidades de registro que subsidiaram seu posterior reagrupamento em subcategorias mediante cada categoria desdobrada pelos temas propostos pelo roteiro.

Partindo da ideia de percursos formativos vividos na licenciatura em Geografia, o roteiro visou compreender como a PCC é avaliada e dimensionada pelos graduandos neste processo. Abaixo, segue os temas e seus objetivos contemplados pelo roteiro que orientou os graduandos dos Cursos avaliados nas escritas de seus relatos:

**Quadro 9** – Temas que estruturaram o roteiro de narrativas escritas

<b>Tema Geral</b>	
<b>Percursos formativos: a PCC na licenciatura em Geografia</b>	
<b>Temas específicos</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Tema 1</b> - Relação entre as disciplinas de conhecimentos geográficos, a dimensão didática e a prática dessa relação pela Geografia escolar.	<b>Objetivo:</b> Identificar as interlocuções entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, o reconhecimento das especificidades e relevância de ambas ao longo da licenciatura.
<b>Tema 2</b> - Vivências e contribuições da PCC ao longo do Curso	<b>Objetivo:</b> Avaliar as atividades e experiências geradas a partir da PCC, suas finalidades e contribuições no processo de formação docente em Geografia.
<b>Tema 3</b> - Relação entre as atividades propostas pela PCC e o Estágio Supervisionado	<b>Objetivo:</b> Avaliar as contribuições da PCC para o momento do Estágio Ssupervisionado e a articulação entre ambos ao longo do Curso.
<b>Tema 4</b> - Constituição inicial da identidade docente em Geografia	<b>Objetivo:</b> Compreender as atividades e os processos que no decurso da licenciatura podem ser apontados como responsáveis pela constituição inicial da identidade docente em Geografia.

Organização: Viviane Caetano F. Gomes (2020)

Como dito anteriormente, a partir destes temas, estruturantes do roteiro aplicado aos graduandos, as categorias foram definidas em:

**Categoria 1:** Relação entre a Geografia acadêmica e Geografia escolar;

**Categoria 2:** Vivências e contribuições da PCC;

**Categoria 3:** Relação entre PCC e Estágio Supervisionado;

**Categoria 4 :** Identidade docente em Geografia.

Partindo para a interpretação e inferência dos dados obtidos e sistematizados conforme a metodologia da Análise de Conteúdo, as categorias e suas respectivas subcategorias foram analisadas à luz das teorias que embasam a temática deste estudo, visando situar a pesquisa realizada dentro da produção de conhecimento na área. Neste sentido, todo o processo de avaliação e sistematização dos relatos em categorias e subcategorias consubstanciou-se nos propósitos gerais perseguidos por este estudo.

No empreendimento de averiguar ideias, sentenças e expressões, os critérios utilizados foram o grau de relevância em relação ao tema encerrado pelas categorias e respectivas subcategorias e a frequência com que apareciam nas escritas dos graduandos. Todavia, Bardin (1977, p.166) ressalta que na preparação dos dados “não basta identificar os objetos e a frequência da sua ocorrência, é necessário determinar as relações (tais como são expressas

pelo emissor) que existem entre eles no interior de uma mesma frase”. Nesse processo, esforçou-se em avaliar os relatos compreendendo os discursos e, principalmente, os sentidos que produzem diante da pesquisa e até mesmo diante das próprias vivências da pesquisadora no campo da formação docente em Geografia.

A seguir será apresentada a etapa referente à discussão de cada categoria e respectivas subcategorias, organizadas a partir dos relatos escritos pelos graduandos de cada Curso avaliado. Em decorrência das especificidades de cada contexto investigado, o panorama de subcategorias variou consideravelmente, em razão do número de graduandos e, por conseguinte, de relatos escritos obtidos em cada Curso. A quantidade de categorias se manteve para os dois cursos, tendo em vista o mesmo roteiro aplicado.

### **5.1) Dialogando com as categorias elencadas pela pesquisa**

Finalizada a etapa de exploração, codificação e categorização dos relatos escritos, neste momento o intuito é propor um movimento de diálogo com as categorias e respectivas subcategorias sistematizadas, mediado pelas discussões teóricas alçadas no decorrer deste trabalho. No processo de sistematização tornou-se possível averiguar variadas perspectivas no âmbito de uma única categoria que, embora diferentes, se complementaram integrando o sentido maior encerrado em cada uma. Várias subcategorias que emergiram dos relatos escritos foram sendo reiteradas ao longo de cada categoria, complementando e relacionando os campos categóricos, trazendo luz a determinadas hipóteses e processos em avaliação.

No âmbito de um mesmo relato foi possível depreender duas ou mais unidades de registro, na maioria do conteúdo avaliado. Esses “recortes”, efetivados dentro de um mesmo relato, visaram capturar os diferentes sentidos passíveis de serem abstraídos, categorizados e interpretados à luz da Análise de Conteúdo. É importante também destacar que, perante as categorias elencadas à priori, como forma de ordenar e organizar os relatos que deflagrariam as subcategorias houve a intenção de gerar esse encadeamento de sentidos, significados e representações.

Apesar de os subtemas estarem sistematizados em categorias, houve igualmente uma preocupação em não fragmentar estes sentidos no processo de análise com vistas a alcançar o tema geral proposto pela pesquisa, ou seja, os “Percursos formativos: a PCC na licenciatura em Geografia”.

### **5.1.1) A PCC para os graduandos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU**

Tendo em vista a participação dos graduandos na pesquisa e a própria estrutura em que a PCC institucionalmente é desenhada, a sistematização dos relatos escritos e reunidos sob categorias e subcategorias teve como finalidade desvelar as singularidades da PCC neste Curso.

Devido à autonomia concedida a cada curso de licenciatura no Brasil, no que tange à proposição da PCC, neste Curso, em específico, a prática denomina-se Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica – PIPE e, por este motivo, visando contextualizar a PCC neste Curso, a sigla PIPE foi empregada ao longo da categorização e subcategorização.

Como mencionado anteriormente, participaram desta etapa da pesquisa 35 graduandos deste Curso, no entanto, pelas razões sinalizadas, no momento da pesquisa, compreendeu-se como viável a seleção de apenas 16 relatos que atenderam todos os tópicos contemplados pelo roteiro. Cabe destacar que, apesar de todos os graduandos participantes estarem no momento da pesquisa em fase de estágio, havia uma diferenciação quanto ao período em que se encontravam. Enquanto alguns já haviam concluído todas as etapas do PIPE, outros ainda estavam vivenciando o oitavo e último PIPE do Curso.

Neste empreendimento, como destacado, um importante passo foi identificar, a partir dos relatos mediante as categorias previamente elencadas pelo roteiro proposto, as unidades de análise e o número de registros das mesmas, responsáveis por compor as subcategorias estabelecidas.

O quadro a seguir apresenta-se com o intuito de promover um panorama inicial sobre a etapa de codificação e categorização tendo como base os relatos dos graduandos do Curso de Licenciatura em Geografia (UFU).

**Quadro 10** - Resumo geral das categorias, subcategorias e número de unidades de registro a partir dos relatos de graduandos da Licenciatura em Geografia (UFU)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Unidades de Registros</b>
<b>Relação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar</b>	1.1 Descompasso entre disciplinas específicas da Geografia e abordagem didática	17
	1.2 Falta de interação entre disciplinas e professores	04
	1.3 Densa formação acadêmica voltada para o Bacharelado	04
	1.4 Pouco aprofundamento das disciplinas da licenciatura e bacharelado	03
	1.5 Abordagem didática e prática pelo Estágio e demais componentes voltados para a licenciatura	03
	1.6 Contribuição das disciplinas de conhecimentos geográficos para a formação docente em Geografia	02
	1.7 Reorganização curricular e expectativas para a licenciatura	01
<b>Vivências e contribuições do PIPE</b>	2.1 Ineficácia do PIPE no processo formativo	14
	2.2 PIPE negligenciado por professores e graduandos	09
	2.3 Não aborda a Prática Pedagógica e não envolve a licenciatura	07
	2.4 Ausência de integração no PIPE	07
	2.5 Contribuição do PIPE para a formação acadêmica e docente	03
	2.6 Integração do PIPE com limitações	02
	2.7 Atividade do PIPE relacionada à licenciatura	01
<b>Relação entre PIPE e Estágio Supervisionado</b>	3.1 Desarticulação entre PIPE e Estágio Supervisionado	11
	3.2 Relação entre PIPE e Estágio Supervisionado com limitações	07
	3.4 Contribuições do PIPE ao Estágio Supervisionado	02
<b>Identidade docente em Geografia</b>	4.1 Destaque para os estágios e programas de formação docente (PIBID, Residência Pedagógica)	07
	4.2 Contribuição do percurso formativo geral para a identidade docente	05
	4.3 Pouca ou nenhuma contribuição das disciplinas para a identidade docente	05
	4.4 Identidade docente definida na prática de sala de aula	04
	4.5 Nenhuma contribuição do PIPE para a constituição docente	01
	4.6 Identidade profissional definida pelas vivências pessoais	01

Organização: Viviane Caetano F. Gomes (2020)

Com o intuito de melhor sistematizar a análise de cada categoria elencada, as mesmas serão apresentadas individualmente em quadros compostos pelos seguintes campos – “Categoria”, “Subcategorias”, “Número de registro” e “Identificação das unidades de registro”. De cada tema, como exposto no quadro anterior, originaram-se as categorias de análise, e dos relatos agrupados em torno de cada categoria, emergiram as subcategorias, conseqüentemente, alinhadas aos temas e às categorias. O campo “Número de unidades de registro” destaca a frequência com que cada subcategoria foi verificada e o campo “Identificação das Unidades de registro” serviu para relacionar diretamente as unidades de análise aos relatos dos graduandos em que foram registradas, identificadas.

Assim, cada graduando(a) será referenciado(a) de acordo com as categorias elencadas e, também, conforme a subcategoria que o identifica, a partir dos códigos G1 (graduando 1), G2 (graduando 2), G3 e, assim, sucessivamente.

Tendo em vista os pressupostos da análise categorial e temática no escopo da Análise de Conteúdo e, sobretudo, do processo de definição das Unidades de Registro e de Significação, vale sublinhar que, no decorrer da exploração do material, na maioria das vezes, foram identificadas Unidades de registro distintas em um mesmo relato. Por esta razão, justifica-se, como será observado a seguir, a repetição de alguns sujeitos em mais de uma subcategoria.

Para cada subcategoria analisada em relação à categoria geral, são apresentados e discutidos os principais elementos condizentes com as Unidades de registro identificadas no conteúdo apreendido de cada relato. Enquanto em algumas subcategorias foram selecionados alguns fragmentos mais elucidativos dos relatos, em outras, os relatos foram descritos em sua integralidade, pela relevância diante do tema em questão.

Com relação à ordem, as categorias são apresentadas e avaliadas conforme a sequência em que foram contempladas pelo roteiro aplicado aos graduandos. No que se refere às subcategorias, a ordem das mesmas segue a frequência em que foram sendo identificadas por meio das unidades de análise que compuseram os relatos mediante cada categoria elencada.

Desse modo, as perspectivas dos graduandos, contempladas por seus relatos, foram fundamentais para esta etapa na medida em que fomentaram a identificação das Unidades de registro permitindo a definição das subcategorias.

## **Tema 1 – Categoria 1: Relação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar**

Com o objetivo de identificar os processos de interlocução entre o acadêmico e didático

ao longo da licenciatura em Geografia, nesta categoria, para o curso em questão, despontaram várias subcategorias que, a partir de aspectos específicos, demonstraram as diversas possibilidades de avaliar e conceber um mesmo processo. Alguns relatos congregam em si mesmos diversas unidades de registro que se desdobram em duas ou mais subcategorias. Todavia, esse processo ao invés de fragmentar, acaba por complementar o sentido geral a ser contemplado, revelando a complexidade incutida nas concepções trazidas pelos graduandos.

**Quadro 11 - Categoria 1: Relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de Unidades de Registro</b>	<b>Identificação das Unidades de Registro</b>
<b>Relação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar</b>	1.1 Descompasso entre disciplinas específicas da Geografia e abordagem didática	17	G1, G2, G3, G4, G5, G8, G9, G10, G11, G12, G13, G14, G15, G16
	1.2 Falta de interação entre disciplinas e professores	04	G2, G4, G15
	1.3 Densa formação acadêmica voltada para o Bacharelado	04	G8, G10, G12, G9
	1.4 Pouco aprofundamento das disciplinas da licenciatura e bacharelado	03	G5, G11
	1.5 Abordagem didática e prática pelo Estágio e demais componentes voltados para a licenciatura	03	G2, G11, G15
	1.6 Contribuição das disciplinas de conhecimentos geográficos para a formação docente em Geografia	02	G6, G7
	1.7 Reorganização curricular e expectativas para a licenciatura	01	G9

Organização: Viviane Caetano F. Gomes (2020)

**Subcategoria 1.1 - Descompasso entre disciplinas específicas da Geografia e abordagem didática**

O tema proposto por esta subcategoria registrou o maior número de unidades de registro (17). De maneira unânime, todos os relatos constataram entraves no que tange ao diálogo entre as dimensões acadêmica e escolar da Geografia ao longo do Curso.

“Penso que as **disciplinas de conhecimentos** geográficos são fundamentais, mas geralmente **não conversam com a licenciatura**. A abordagem mais aprofundada não facilita que estes conhecimentos sejam repassados de modo simples e aplicável aos alunos” (G1, 2018, grifos nossos).

“O direcionamento específico para a formação docente **deixa muito a desejar**” (G2, 2019, grifos nossos).

“No curso de Geografia, percebo um certo **descompasso entre os conteúdos vistos na universidade e os conteúdos da Geografia escolar**” (G3, 2018, grifos nossos).

“Quando se soma a didática e a prática na Geografia escolar, observa-se um **panorama contraditório, antagônico, que foge da realidade a ser enfrentada nas escolas**” (G5, 2018, grifos nossos).

“**A relação entre as disciplinas de conhecimentos geográficos e a prática da geografia escolar se dá de forma muito complexa. Nessas disciplinas, os professores não integram uma melhor forma de aplicação do conteúdo para a formação dos licenciandos.** A prática da geografia escolar, para os que são alunos da licenciatura, é extremamente comprometida no curso da UFU. Temos pouco acesso à escola, pouca participação na escola e, principalmente, pouca experiência com planejamento de aula, já que **não conseguimos relacionar com o conteúdo aplicado pelos professores**” (G14, 2018, grifos nossos).

“Julgo que a **maior parte do currículo não estabelece uma ligação direta com a atividade pedagógica do professor em formação**” (G16, 2018, grifos nossos).

Apesar de convergirem para o mesmo sentido, os relatos selecionados apresentaram alguns aspectos que merecem destaque. Em linhas gerais, os primeiros cinco relatos asseveraram a preponderância do caráter acadêmico e o distanciamento entre as disciplinas de conhecimentos geográficos e a realidade dos conteúdos de ensino da Geografia no contexto escolar.

O sexto e último relato resgatou a dimensão curricular no processo de formação. Ao constatar que ao longo da licenciatura a maior parte do currículo não contempla diretamente a prática como processo de formação, presume-se um entendimento relevante do processo, tendo em vista o currículo não apenas como organização das disciplinas e seus conteúdos, mas, sobretudo, como necessária condução articulada das discussões, vivências e práticas dos professores em formação.

### **Subcategoria 1.2 - Falta de interação entre disciplinas e professores**

O diálogo, a interação entre as disciplinas e, por conseguinte, entre os professores, podem ser apontados como problemáticas evidenciadas no cenário dos cursos de licenciatura nas diversas áreas do conhecimento. Os relatos selecionados desvelaram essas questões:

“As disciplinas se relacionam basicamente como **conteúdo para atender a grade curricular**” (G2, 2018, grifos nossos).

“O Curso de Geografia contém uma variedade de conhecimentos e conceitos distribuídos entre várias disciplinas (Hidrologia, Biogeografia, Comércio, Geografia Econômica, etc.) [...] a vivência dessas disciplinas durante o curso nos favorece **na acumulação de conteúdos**” (G4, 2018, grifos nossos).

[...] “pois **as disciplinas são dadas de forma isolada**” (G12, 2018, grifos nossos).

[...] “pelo fato das disciplinas da licenciatura serem oferecidas por diversos institutos que compõem a universidade, **os professores não interagem entre si, fazendo com que os conteúdos se sobreponham e não estabeleçam interações entre as disciplinas. As interconexões entre os conteúdos ficam a cargo dos próprios estudantes, quando estes conseguem estabelecer conexões**” (G15, 2018, grifos nossos).

Acumulação de conteúdos que não dialogam, disciplinas trabalhadas de modo isolado, tais aspectos integram os relatos acima e expressam as concepções acerca do projeto curricular e de sua condução no Curso.

Inferese que uma das maiores preocupações no âmbito de uma licenciatura deveria residir na interlocução entre os diferentes temas e conteúdos tratados pelas diferentes disciplinas. Essa preocupação advém, especialmente, ao ter em vista o trabalho dos futuros professores que, em sala de aula, terão que elaborar aulas, situações didáticas e gerir conteúdos diversificados que contemplam as diferentes áreas do conhecimento geográfico de uma forma integrada e didática. Daí a complexidade da ação docente. Daí também afirmar que as diversas dicotomias presentes no âmbito dos cursos de Geografia não apenas no que tange à licenciatura x bacharelado, como também à “Geografia Humana” x “Geografia Física” dentre outras dicotomias, representam potenciais empecilhos a uma formação dialógica, integrada.

Por sua vez, essa formação inicial não dialógica e dicotomizada é desdobrada no ensino, que na futura prática dos professores em formação, acabaram refletindo na educação básica uma Geografia parcelada, fragmentada, insuficiente para promover a compreensão dos diversos processos que configuram as complexas espacialidades contemporâneas. Conforme afirma Morin (2003, p.15) “na escola primária nos ensinam a isolar os objetos [...] a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações) [...] Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado”.

A própria concepção de “grade curricular”, mencionada em um dos relatos, reflete essa visão fragmentária do conhecimento ensejando a ideia de temas fechados em si mesmos,

que não se comunicam.

Para que essa concepção seja combatida é preciso que os professores formadores encarem a licenciatura como um projeto coletivo em que pese, sobremaneira, as demandas da educação básica, não bastando apenas o conhecimento isolado de suas respectivas disciplinas e áreas de atuação, mas, sobretudo, tangidos pela perspectiva de sua disciplina na junção com outras somando perante o todo e o todo perante sua disciplina.

### **Subcategoria 1.3 – Densa formação acadêmica voltada para o Bacharelado**

Resgatando o sentido dos relatos da primeira subcategoria, os graduandos novamente destacaram uma base acadêmica voltada para o bacharelado em detrimento dos anseios da licenciatura.

“A forma como somos ensinados é **muito voltado para o bacharel e nunca falam formas de se ensinar aquela matéria em sala de aula**. É mais fácil você assistir um vídeo no “you tube” sobre o conteúdo específico para dar aula do que depender do professor da disciplina; não ensinam a gente a falar de uma forma que as crianças vão entender o conteúdo, **é muito acadêmico**” (G8, 2018, grifos nossos).

“Recebemos **abordagens aprofundadas** durante o Curso” (G10, 2018, grifos nossos).

No primeiro relato a impressão é a de um desabafo de um(a) graduando(a) que não consegue estabelecer conexão entre conhecimentos geográficos e conteúdos escolares. Esta questão exige cautela na medida em que questiona os processos formativos confirmando que a docência é uma atividade profissional e, como tal, demanda saberes condizentes a esta ação.

O segundo relato se referiu ao termo “abordagens aprofundadas”, não explicitando em que sentido seria. Por ser um relato expresso diante do tema “Relação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar”, infere-se que tais abordagens associam-se a um viés academicista em que o conhecimento técnico e a pesquisa sejam relacionados ao universo do bacharelado.

A perspectiva implícita neste relato reforça outra dicotomia - a do ensino x pesquisa. O ensino isolado da pesquisa e esta como exclusividade do bacharelado. Essa concepção cristalizada no pensamento de muitos professores e graduandos corrobora para deslegitimar a licenciatura perante a produção do conhecimento.

Não obstante, compreende-se que essa concepção acaba sendo naturalizada e reforçada justamente pela ausência da relação entre conhecimentos acadêmicos e os interesses

específicos da formação para a licenciatura.

#### **Subcategoria 1.4 - Pouco aprofundamento das disciplinas da licenciatura e bacharelado**

Em contraposição à subcategoria anterior, os relatos desta expressaram a ideia de pouco aprofundamento acadêmico no âmbito das disciplinas, tanto na licenciatura quanto no bacharelado.

“No geral, as disciplinas abordam os conhecimentos geográficos, sendo eles discutidos em um viés geral, **sem muito aprofundamento**” (G5, 2018, grifos nossos).

“**As disciplinas, são a meu ver, uma iniciação.** Nada muito aprofundado, que está ali para te dar um norte e talvez um interesse na pesquisa [...] **Avalio as disciplinas muito superficiais tanto na licenciatura quanto no bacharelado**” (G11, 2018, grifos nossos).

Apesar das constatações, os graduandos não detalharam essas situações e não apresentaram exemplos que pudessem justificá-las. Revelaram, de modo imediato, uma insatisfação e, de certo modo, a carência de subsídios capaz de lhes fornecer bases mais sólidas ao longo da formação.

Em comparação com os relatos da subcategoria anterior, destaca-se que a divergência de concepções é um processo natural, haja vista que os reflexos e as vivências de qualquer processo formativo são assimilados de formas particulares.

#### **Subcategoria 1.5 - Abordagem didática e prática pelo Estágio e demais componentes voltados para a licenciatura**

Os relatos agrupados sob esta subcategoria reforçaram que as interlocuções entre a Geografia acadêmica e escolar ocorrem exclusivamente nos componentes voltados para a licenciatura.

“**O direcionamento específico para a formação docente** deixa muito a desejar, ficando **basicamente abordado no estágio supervisionado**” (G2, 2018, grifos nossos).

“**Muitas da licenciatura abrangem a didática** para a prática na escola, **mas poucas de fato contemplam** realmente **uma prática que é o caso do Estágio**” (G11, 2018, grifos nossos).

“**As disciplinas que se propõem a estabelecer** relações entre conhecimentos geográficos, Didática e Geografia escolar **são os**

**componentes curriculares específicos da licenciatura”** (G15, 2018, grifos nossos).

Com relação à dimensão prática da formação docente como possibilidade desse diálogo e da vivência do ensino de Geografia, ainda na formação inicial, o estágio é destacado como um momento ímpar.

Nota-se a constatação de que a “formação pedagógica” dos cursos de licenciatura é relegada apenas aos componentes que discutem de forma imediata as questões voltadas ao ensino, em especial, à disciplina de Estágio Supervisionado, como se coubesse unicamente a esta, a responsabilidade de abarcar a formação didático-pedagógica dos professores.

### **Subcategoria 1.6 - Contribuição das disciplinas de conhecimentos geográficos para a formação docente em Geografia**

Para alguns, as contribuições das disciplinas de conhecimentos geográficos foram consideradas relevantes para a formação docente.

**“As disciplinas ofertadas pelo curso são, em sua maioria, relevantes para a discussão nas escolas, motivando o pensamento crítico e também o aprendizado através dos debates e também em visitas ao campo”** (G6, 2018, grifos nossos).

**“As disciplinas de conhecimento geográfico foram de grande valia, pois deram os pressupostos teóricos que são utilizados em sala de aula como docente, mesmo não trabalhando com a questão educacional diretamente auxiliam bastante. Alguns professores trabalham a questão didática diretamente com seminários e desenvolvimento de planos de aula”** (G7, 2018, grifos nossos).

O reconhecimento dos saberes disciplinares é um dos pilares fundamentais para a ação docente, conforme proposto por Tardif (2002), pois tratam-se de saberes relacionados aos campos do conhecimento, produzidos e acumulados pela sociedade e administrados pela comunidade científica sendo o acesso a eles possibilitado por meio das instituições educacionais. Portanto, está relacionado com os saberes profissionais concernentes à formação e profissionalização de professores.

Para além dessas questões, como explicitado no próprio relato, as disciplinas também são responsáveis pelas discussões de cunho epistemológico e teórico-metodológico do conhecimento geográfico.

Este olhar crítico advindo da ciência geográfica é, indiscutivelmente, fundamental à formação de professores, especialmente, ao se considerar as contribuições do conhecimento

geográfico, via Geografia escolar, perante as demandas da sociedade contemporânea.

Os pressupostos científicos do conhecimento geográfico são basilares, todavia, num curso de licenciatura, precisam estar consorciados com os pressupostos da Geografia escolar. A questão, neste sentido, é promover esse diálogo, tendo em vista que na maioria dos casos, a licenciatura tem se reduzido aos conteúdos específicos da Geografia, gerando uma formação fragmentada.

### **1.7 - Reorganização curricular e expectativas para a licenciatura**

A reorganização curricular é outro ponto avaliado como positivo perante a dinâmica do Curso.

**“As disciplinas específicas do curso passaram recentemente por uma reorganização. Penso que isso foi benéfico, visto que a grade se tornou mais dinâmica e funcional”. Aliás, a dimensão didática dentro da licenciatura em Geografia se mostra totalmente capturada pela funcionalidade”** (G9, 2018, grifos nossos).

Inferese que o impacto benéfico de tal reformulação é sugerido pela separação dos cursos de licenciatura e de bacharelado a partir de 2019 que, independentes, estabeleceram currículos distintos para as turmas ingressantes. Embora não tenha ficado claro o sentido dos termos “dinâmica” e “funcional”, entende-se, segundo o relato, que com essa medida, a licenciatura possa ser melhor atendida em suas especificidades e demandas de formação.

### **Tema 2 – Categoria 2: Vivências e contribuições do PIPE ao longo do Curso.**

A categoria “Vivências e contribuições da PCC ao longo do Curso”, no caso com os graduandos do Curso de Licenciatura em Geografia (UFU), teve como objetivo avaliar as práticas designadas de PIPE, suas finalidades, desenvolvimentos e possíveis contribuições para os processos de aprendizagem da docência.

**Quadro 12** – Categoria 2: Vivências e contribuições do PIPE ao longo do Curso

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de Unidades de Registro</b>	<b>Identificação das Unidades de Registro</b>
<b>Vivências e contribuições do PIPE ao longo do Curso.</b>	2.1 Ineficácia do PIPE no processo formativo	14	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G8, G9, G11, G12, G13, G14, G16
	2.2 PIPE negligenciado por professores e graduandos	09	G1, G2, G3, G4, G7, G9, G11, G13, G15
	2.3 Não aborda a Prática Pedagógica e não envolve a licenciatura	07	G7, G8, G12, G14, G15, G16
	2.4 Ausência de integração no PIPE	07	G5, G8, G11, G13, G14
	2.5 Contribuição do PIPE para a pesquisa e formação docente	03	G6, G7, G10
	2.6 Integração do PIPE com limitações	02	G13, G16
	2.7 Atividade do PIPE relacionada à licenciatura	02	G10, G14

Organização: Viviane Caetano F. Gomes (2020).

### **Subcategoria 2.1 – Ineficácia do PIPE no processo formativo**

Os relatos que apresentaram unidades de registro agrupadas sob esta subcategoria expressaram de modo significativo, insatisfação em relação ao componente PIPE.

“O **PIPE deve ser revisto**, pois na minha experiência, dos oito que foram apresentados no curso, **poucos agregaram conteúdo**” (G2, 2018, grifos nossos).

“Já fiz todos obrigatórios, mas **não consegui compreender de que forma o PIPE acrescentou na minha bagagem curricular**” (G3, 2018, grifos nossos).

“Tá aí um assunto que **não consegui absorver a sua razão de existir**” (G4, 2018, grifos nossos).

“**Minha experiência com o PIPE não foi boa**. Atribuo estas críticas pela **ineficiência do componente curricular junto às disciplinas** do semestre corrente” (G5, 2018, grifos nossos).

“[...] alguns foram muito **mal elaborados**”(G6, 2018, grifos nossos).

“[...] **contribui em nada**, foi só uma **perda de tempo** e motivos para passar raiva durante a graduação. Pra mim foi **só um trabalho que fui obrigada a fazer**” (G8, 2018, grifos nossos).

**“O PIPE é um aspecto totalmente adverso ao cotidiano da formação [...] o PIPE acaba reduzido a algum trabalho acadêmico sem sentido aparente e sem significância”** (G9, 2018, grifos nossos).

“Eu tenho uma crítica muito severa à matéria „PIPE“, ao longo do meu curso. Foi algo que **não agregou em nada**” (G11, 2018, grifos nossos).

“O PIPE é levado, na maioria das vezes, **como apenas mais um trabalho a ser desenvolvido na graduação**” (G12, 2018, grifos nossos).

“O PIPE **não contribuiu em nada para a minha formação**” (G13, 2018, grifos nossos).

“O PIPE, sem sombras de dúvida, **serve como complemento de grade horária, nada mais do que isso**” (G16, 2018, grifos nossos).

Verificam-se críticas na medida em que o PIPE não é compreendido em sua razão de ser e, aparentemente, desprovido de uma identidade no contexto do curso. Diversos motivos foram elencados: falta de planejamento, simples complemento de grade horária ou, ainda, desarticulação dos demais componentes.

O cenário de insatisfações por parte destes graduandos revela que a PCC, representada pelo PIPE neste Curso acaba sendo identificada, conforme visto, não por suas especificidades e contribuições, mas por suas falhas e limites. Trata-se de uma carga horária expressiva no Curso, ou seja, 400 horas distribuídas ao longo de oito semestres em que os graduandos têm contato com este componente. Neste sentido, julga-se preocupante o fato de muitos graduandos, em final de Curso, ainda não serem capazes de compreender o porquê de sua existência no currículo da graduação.

## **Subcategoria 2.2 - PIPE negligenciado por professores e graduandos**

A negligência para com o componente PIPE foi outra razão apontada pelos graduandos como passível de justificar as problemáticas deste componente no Curso.

[...] **“a maioria dos projetos não foram assistidos ao longo do semestre, apresentavam-se de maneira aleatória e sem fundamento aos alunos”** (G1, 2018, grifos nossos).

“Muitas vezes fica nítido que o PIPE **não é realmente valorizado pelo próprio professor responsável**” (G2, 2018, grifos nossos).

“Na maioria dos PIPE, eu não me envolvi, deixei para segundo plano, fiz às pressas. Deixei a desejar, nesta atividade, **por isso a vivência é quase nula**” (G4, 2018, grifos nossos).

“Há um **esquecimento** por parte de **alunos e professores**” (G9, 2018, grifos nossos).

“No meu primeiro PIPE, por exemplo, **o professor passou a matéria inteira sem tocar no assunto** e chegou ao final, ele mandou fazer uma resenha de um filme (que não sei se realmente corrigiu), pois **não o recebi de volta e deu a nota que ele quis**” (G11, 2018, grifos nossos).

“**O PIPE é relegado a segundo plano pelos próprios professores** coordenadores destas disciplinas” (G15, 2018, grifos nossos).

As críticas, desta vez, recaíram, notadamente, sobre a forma como o PIPE tem sido conduzido e encarado por professores e graduandos. Tais constatações não residem em apenas deflagrar as críticas feitas, pois estas não se reduzem em si mesmas. É evidente que para além da necessidade de serem reconhecidas, demandam discussão e, sobretudo, acordos e negociações que, no âmbito institucional, certamente não constituem etapas tão simples de serem efetivadas.

Julga-se que, nesse processo de acordos e negociações, a reestruturação curricular, apontada por muitos como uma das saídas para tais desafios não consiga, por si só, alçar as mudanças prementes. O currículo é a estrutura básica, mas é a sua dinâmica de funcionamento e, especialmente, as concepções que a subjazem, que garantirão o enfrentamento das questões colocadas.

### **Subcategoria 2.3 - Não aborda a Prática Pedagógica e não envolve a Licenciatura**

A desqualificação do PIPE perante a Licenciatura é outro ponto necessário de ser avaliado, tendo em vista seus objetivos explicitados no Projeto Pedagógico do Curso.

Em relação à prática pedagógica no âmbito do PIPE os relatos assinalaram:

[...]“**não percebi** o mesmo como **uma prática pertinente na licenciatura**” (G7, 2018, grifos nossos).

[...] “De **prática pedagógica não tem nada**” (G8, 2018, grifos nossos).

[...] “**não cumpre** bem seu papel de **integrar as disciplinas** e promover a **prática pedagógica**” (G12, 2018, grifos nossos).

“Os **professores** além de **não contemplarem os alunos da licenciatura**, não coordenam o PIPE para se tornar uma disciplina que integre os conteúdos” (G14, 2018, grifos nossos).

[...] “estou no décimo período e já passei por quase todo o percurso que a Geografia carrega, seja no bacharelado ou na licenciatura e, em cinco anos, **com**

**um total de oito PIPE, não participei de nenhum que se voltasse às práticas da licenciatura”** (G14, 2018, grifos nossos).

Tais observações retomaram as discussões realizadas na terceira seção deste trabalho. Como apresentado, a matriz curricular, prevista pelo Projeto Pedagógico (2006-2018), previa e, ainda, prevê, pois a nova matriz é válida somente para os que ingressaram a partir de 2019, que o PIPE seja ofertado simultaneamente para licenciandos e bacharelados.

A discordância em relação a esta estrutura tem sido corroborada ao longo do trabalho, seja pela avaliação dos planos de ensino, ao evidenciarem exemplos de propostas e/ou abordagens dissonantes dos objetivos da licenciatura e as dificuldades em oferecer a prática concomitantemente a licenciandos e bacharelados, haja vista suas demandas de formação.

Presume-se que matrizes e entradas separadas para licenciatura e bacharelado constitua um passo importante, mas não suficiente, pois mesmo diante desta medida, muitos professores permanecerão lecionando para ambos os Cursos e o que preciso ser revisto é a relevância do PIPE diante das finalidades da Licenciatura em todas as etapas formativas.

#### **Subcategoria 2.4 - Ausência de integração no PIPE**

A desarticulação entre PIPE e demais componentes e, por conseguinte, entre professores ao longo dos semestres, pode ser apontada como principal problemática, tendo em vista que um dos objetivos fundamentais do PIPE, esboçado até mesmo em sua própria denominação, é a integração entre as disciplinas ao longo de cada período. A falta de integração e, por conseguinte, de interdisciplinaridade no âmbito do PIPE, é ressaltada:

“Geralmente **os professores estabelecem** como método avaliativo **conteúdos que estão em consonância com a disciplina do docente**. Ao fazer isto, **reduzem a capacidade positiva** que a disciplina poderia acarretar” (G5, 2018, grifos nossos).

[...] “o primeiro, que achei um absurdo de ter que fazer foi a **resenha de um filme. O que tem a ver com Geografia? O que tem a ver com as matérias do período?** Nada! Pura perda de tempo” (G8, 2018, grifos nossos).

[...] “**professores não gostam de trabalhar em colaboração com esse projeto**; não tem horário para uma definitiva participação do PIPE, mesmo que na grade sempre conte o sábado” (G11, 2018, grifos nossos).

[...] “pois **não considero uma resenha de um filme, um projeto**” (G13, 2018, grifos nossos).

[...] “**não coordenam o PIPE para se tornar uma disciplina que integre**

**os conteúdos** e aborde eles, seja através de um projeto, ou de uma atividade, de forma adequada [...] **avaliado por apenas um professor**” (G14, 2018, grifos nossos).

Denota-se que o quesito “integração” constitui um ponto crucial para os graduandos ao se reportarem ao PIPE e que, de maneira geral, adquire maior relevância do que sua correspondência com a prática pedagógica.

O primeiro relato, em especial, reconheceu a potencialidade do PIPE como um componente que poderia contribuir ao ser melhor conduzido e explorado pelos docentes ao longo do Curso.

O segundo e o quarto relatos mencionaram uma atividade que se mostrou desprovida de sentido, uma vez que, não configurou um projeto a ser elaborado, não apresentou uma finalidade plausível e, sobretudo, não articulou as disciplinas do semestre. A forma como o componente é conduzido pelos professores torna-se um importante referencial para os graduandos balizarem a sua relevância perante o Curso.

A não determinação de um tempo e um espaço dedicados exclusivamente ao PIPE é reforçada, inclusive pelo entendimento propalado pelos próprios graduandos de que os sábados letivos poderiam ser aproveitados para cumprir essa demanda do currículo.

A condução do PIPE por apenas um(a) docente revela para os graduandos mais uma incoerência em relação a um componente que pretende alcançar a integração curricular.

Essas questões são previstas pelo próprio Projeto Pedagógico do Curso, ao asseverar que:

O coordenador do PIPE do período correspondente **deverá dedicar horário específico a esse fim**, no intuito de **congregar os demais professores** nas tarefas a serem realizadas **de forma integrada**, assim como **dar atendimento aos alunos** nas fases de preparação, de desenvolvimento e de encerramento das atividades (UFU, 2006, p.45, grifos nossos).

O desafio da interdisciplinaridade, por sua vez, é reiterado. Muitos professores, como observado durante as entrevistas, afirmam que um dos grandes impasses nesse sentido, se refere às dificuldades de trabalhar de modo integrado, haja vista o imperativo da lógica fragmentária que permeia as universidades e seus institutos de formação de maneira geral.

### **Subcategoria 2.5 - Contribuição do PIPE para a pesquisa e formação docente**

Alguns relatos pontuaram como positivas as experiências vividas a partir do PIPE:

“O PIPE **contribui para a formação científica do futuro docente**” (G6, 2018, grifos nossos).

“Na minha experiência, **o PIPE serviu como pesquisa**, onde alguns até viraram artigos” (G7, 2018, grifos nossos).

“Durante os sete PIPE, realizados até o momento, **diferentes assuntos foram tratados**. Isso contribui para agregar **conhecimento à formação docente**” (G10, 2018).

O primeiro relato acenou para a importância da formação científica, provavelmente se referindo ao valor da pesquisa para a ação docente, fato a ser sobremaneira reconhecido ao ter em conta o papel dos professores na produção do saber.

De acordo com o segundo relato o caráter da pesquisa atribuído ao PIPE, é reiterado, especialmente, por ter promovido subsídios para a produção de artigos. Sem dúvida, a pesquisa acadêmica, motivada na formação inicial contribui significativamente para a fundamentação teórico-metodológica dos futuros professores.

O terceiro relato ressaltou a promoção de conhecimento gerada pelo PIPE tendo em vista a diversidade de assuntos tratados. Certamente, a riqueza de temas e abordagens favorece uma formação docente sólida e crítica diante do conhecimento geográfico e sua relevância social.

### **Subcategoria 2.6 - Integração do PIPE com limitações**

Para alguns, o PIPE possibilitou o desenvolvimento de atividades, embora com algumas limitações.

[...] “Quando era, de fato, um projeto integrado de pesquisa e prática pedagógica [...] **eram voltados para determinadas disciplinas da Geografia Física**” (G13, 2018, grifos nossos).

Apesar de determinados PIPE apresentarem, de fato, a proposição de projetos, a percepção de que estes se voltavam para uma área específica do conhecimento geográfico, acaba por desvelar que o conceito de integração não foi alcançado.

Nota-se que um componente que carrega em seu próprio nome a ideia de integração acaba por favorecer dicotomias que persistem em manter os cursos pautados em blocos de conhecimentos isolados.

**“Na prática, é apenas um relatório semestral com ferramentas do conhecimento trabalhado no semestre” (G16, 2018, grifos nossos).**

Neste relato, observa-se outra maneira como o PIPE é formalizado, ou seja, por meio de relatórios que buscam articular os conhecimentos trabalhados nas disciplinas de cada semestre. A ideia declarada de “apenas um relatório semestral” demonstra um viés burocrático a perpassar a concepção de PIPE além da prerrogativa de tentar reunir “peças soltas” das diversas disciplinas no decorrer dos semestres.

### **Subcategoria 2.7 - Atividade do PIPE relacionada à licenciatura**

O destaque para uma atividade proposta pelo PIPE e relacionada diretamente à licenciatura é perspectivado pelo relato abaixo:

**“Na verdade, apenas um professor (da área da educação), que realizou um projeto para desenvolver um conteúdo através da mídia para alunos que incluísse os alunos com deficiência” (G14, 2018, grifos nossos).**

A menção a um único professor “da área da educação”, durante o Curso, que tenha realizado um projeto voltado para a licenciatura reforça novamente que as demais propostas de PIPE não se vincularam efetivamente à dimensão pedagógica. A maioria dos graduandos não consegue enxergar o PIPE como um componente que se preste às demandas da licenciatura.

Os pontuais exemplos nos quais os objetivos das propostas de PIPE são mais claramente percebidos, sejam estes voltados para a licenciatura ou não, são imediatamente identificados pelos graduandos.

### **Tema 3 – Categoria 3: Relação entre PIPE e Estágio Supervisionado**

Esta categoria assume grande relevância para este trabalho, haja vista que a proposta da prática nos Cursos de licenciatura em Geografia, no caso em questão, concorre para a mesma finalidade do componente Estágio Supervisionado, ou seja, a formação docente nesta área do conhecimento.

Ao vislumbrar a PCC como um eixo formativo da licenciatura, a pretensão é a de avaliar seus desdobramentos e contribuições efetivas para a etapa do Estágio Supervisionado.

### Quadro 13 - Categoria 3: Relação entre PIPE e Estágio Supervisionado

Categoria	Subcategorias	Nº de Unidades de Registro	Identificação das Unidades de Registro
Relação entre PIPE e Estágio Supervisionado	3.1 Desarticulação entre PIPE e Estágio Supervisionado	11	G1, G3, G5, G7, G8, G9, G11, G12, G13, G14, G15, G16
	3.2 Relação entre PIPE e Estágio Supervisionado com limitações	07	G1, G4, G7, G9, G10, G11, G12,
	3.3 Contribuições do PIPE ao Estágio Supervisionado	02	G2, G6

Organização: Viviane Caetano F. Gomes (2020).

#### Subcategoria 3.1 - Desarticulação entre PIPE e Estágio Supervisionado

Ao refletirem sobre a relação entre PIPE e Estágio Supervisionado, acabaram por reiterar várias questões explicitadas nas subcategorias anteriores.

De maneira geral, a maioria dos graduandos não reconheceu nenhum tipo de associação entre ambos.

[...] “de forma geral, **o PIPE não contribui para a disciplina de Estágio**, a meu ver” (G1, 2018, grifos nossos)

“**O PIPE está ausente das atividades do Estágio Supervisionado**. Nunca esteve presente” (G5, 2018, grifos nossos).

“**O estágio até que ajudou**, muitos trabalhos e relatórios da área da licenciatura, aprendi a fazer no estágio, **agora, o PIPE? Perda de tempo!**” (G8, 2018, grifos nossos).

“**Não houve, em oito períodos, nenhuma relação entre PIPE e estágio**” (G9, 2018, grifos nossos).

[...] “muitas vezes, **não envolvem questões relacionadas ao estágio**” (G11, 2018, grifos nossos).

“**Não há relação**” (G13, 2018, grifos nossos).

“Em **nenhuma atividade** que realizei no **PIPE**, pude **relacionar com o Estágio Supervisionado ou vice-versa**” (G14, 2018, grifos nossos).

“**Não consigo estabelecer uma relação** horizontal ou vertical **entre o PIPE e o Estágio Supervisionado**” (G15, 2018, grifos nossos).

“**Nunca encontrei** realmente uma **colaboração do PIPE** para com a **prática docente ou o estágio**” (G16, 2018, grifos nossos).

Estes relatos resguardam importantes elementos a serem discutidos e avaliados, especialmente ao ter em conta a proposição original da PCC que, segundo as DCN, deve se articular de modo intrínseco com a etapa do Estágio Supervisionado. Infere-se que os “desvios” entre o que é previsto pelo Projeto Pedagógico do Curso (2006-2018), em consonância com as DCN, concorrem para essa concepção de distanciamento entre Estágio e as ações designadas como PIPE no Curso.

### **Subcategoria 3.2 - Relação entre PIPE e Estágio Supervisionado com limitações**

Na maioria dos relatos foi enfatizado que o PIPE se relacionou ao Estágio apenas nos momentos em que a temática se vinculava diretamente à própria prática pedagógica em Geografia, ou seja, ao tempo em que estava sob a coordenação dos professores da disciplina de Estágio, referindo-se, especificamente, aos PIPE 6 e 7.

“Em **dois PIPE** realizados por mim, parte do trabalho abordava o estágio e **pedia pesquisas relacionadas à Educação**” (G1, 2018, grifos nossos).

“Desde que entrei no curso, em 2016, **o PIPE se relacionou com o Estágio uma única vez**, que foi **quando a própria professora do estágio ministrou**” (G11, 2018, grifos nossos).

“Com **exceção** de quando **o PIPE foi coordenado pelos professores de Estágio**” (G12, 2018, grifos nossos).

“**Por vezes, houve relatos do que era realizado no estágio**, abordados no PIPE. E só!” (G9, 2018, grifos nossos).

Os relatos evidenciaram relação entre PIPE e Estágio apenas nos dois últimos períodos do Curso quando coordenado pelos próprios professores do Estágio, além de não serem destacadas as contribuições efetivas para esta etapa da formação. Um importante elemento pode ser observado no relato a seguir:

**Em um dos PIPE**, fizemos uma **proposta de ensino**, aulas práticas sobre os **problemas ambientais de Uberlândia**. **Percebi**, nesses casos, **que realmente existe um objetivo lógico**, interessante em mantê-lo” (G4, 2018, grifos nossos).

O relato não explicitou em qual PIPE a proposta foi desenvolvida, mesmo assim, sublinha uma, dentre as várias possibilidades a serem fomentadas por este componente no que diz respeito à prática de ensino na Geografia. A proposta prática de ensino sobre os problemas

ambientais de Uberlândia representou para este (a) graduando(a), uma conexão significativa entre o PIPE e docência.

O relato abaixo evidenciou a forma como ocorreu a abordagem pedagógica em um dos PIPE:

**“Em um caso isolado, o professor pediu um plano de aula para representar a parte educacional no PIPE”** (G7, 2018, grifos nossos).

A ideia de “caso isolado” retoma a ausência de integração e, sobretudo, de unidade no que concerne ao caráter pedagógico implícito ao PIPE. Sobre “a parte educacional” entende-se que também, no âmbito de um mesmo PIPE, pode ocorrer rupturas entre “momento” destinado ao conhecimento específico das disciplinas geográficas e “momento” destinado às discussões sobre o ensino de Geografia, conforme visto, quando estas ocorrem. O segundo aspecto depreendido no relato acima, diz respeito à ideia de “plano de aula”. É salutar a compreensão de que não se trata de um processo simples e que, muito menos, deve ser banalizado, tendo em vista que a elaboração de um plano de aula pressupõe clareza acerca das abordagens didático-pedagógicas que deverão subsidiar o conhecimento geográfico que se pretende como saber escolar.

### **Subcategoria 3.3 - Contribuições do PIPE ao Estágio Supervisionado**

Diferentemente das outras subcategorias, nesta os relatos vislumbraram contribuições do PIPE para o Estágio supervisionado e para a licenciatura, em linhas gerais.

**“Muitos dos projetos propostos pelo PIPE podem ser aplicados em sala de aula. Se não todo conteúdo, pelo menos os planos e ideias podem ser levados para sala”** (G2, 2018, grifos nossos).

**“São experiências através da pesquisa que contribuem para a formação do professor. Tanto o PIPE quanto o estágio supervisionado, motivam o aluno a buscar dados, informações e soluções”** (G6, 2018, grifos nossos).

Os dois relatos ponderaram possibilidades de aproveitar as propostas fomentadas pelo PIPE para a formação e a prática docente demonstrando que para alguns o componente é válido para a formação, seja pelas perspectivas da pesquisa, dos planos ou dos projetos desenvolvidos.

#### Tema 4 – Categoria 4: Constituição inicial da identidade docente em Geografia

Tal categoria visou identificar quais estratégias, de modo geral, podem ser apontadas como salutaras ao processo de constituição inicial da identidade docente, dentre estas o PIPE ao longo da formação.

Em permanente (re)construção, a identidade docente mais do que despertar o sentimento de afinidade com os objetivos concernentes ao exercício da prática pedagógica, deve se vincular, sobremaneira, à noção de profissionalidade. Entender a docência como profissão, e não apenas como aptidão, é um aspecto fundamental a ser contemplado durante a formação inicial e a PCC traz explicitamente essa finalidade ao colocar em questão, a prática pedagógica e, por conseguinte, profissional, na intersecção entre conhecimentos específicos e seu tratamento didático no cenário escolar. É preciso estar claro para os graduandos que a aprendizagem da docência não se encerra na formação inicial, mas permanece ao longo de toda a carreira. A Licenciatura, como espaço de construção dos elementos basilares da docência, deve, deste modo, orientar os futuros professores em suas escolhas teórico-metodológicas, seus referenciais epistemológicos e posicionamentos sócio-políticos determinantes dos saberes e fazeres docentes em referência à Geografia no cenário escolar.

#### Quadro 14 - Categoria 4 - Constituição inicial da identidade docente em Geografia

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Unidades de Registro</b>	<b>Identificação das Unidades de Registro</b>
<b>Constituição inicial da identidade docente em Geografia</b>	4.1 Destaque para os estágios e programas de formação docente (PIBID, Residência)	07	G6, G9, G10, G11, G13, G14, G15
	4.2 Contribuição do percurso formativo geral para a identidade docente	05	G4, G5, G7, G8, G16
	4.3 Pouca ou nenhuma contribuição das disciplinas para a identidade docente	05	G1, G9, G14, G15, G16
	4.4 Identidade docente definida na prática de sala de aula	04	G3, G7, G11, G12
	4.5 Nenhuma contribuição do PIPE para a constituição docente	01	G14
	4.6 Identidade profissional definida pelas vivências pessoais	01	G2

Organização: Viviane Caetano F. Gomes (2020)

#### **Subcategoria 4.1 – Destaque para os estágios e programas de formação docente (PIBID, Residência Pedagógica)**

Ao longo da licenciatura interessa aqui compreender quais atividades e/ou ações podem ser indicadas como responsáveis por fomentar esse princípio de identificação com a profissionalidade docente.

Percebe-se, pelos relatos abaixo, que os componentes “identidade” e “autonomia” apresentam para estes graduandos forte relação com o momento do Estágio Supervisionado e com os programas de formação docente.

**“Posteriormente, após o Estágio Supervisionado e as disciplinas que fazem parte da licenciatura, o aluno constrói sua autonomia e já está preparado para iniciar no mercado de trabalho”** (G6, 2018, grifos nossos).

**“Participei de alguns programas paralelos à graduação como PIBID e Residência Pedagógica, estes que auxiliaram na autonomia e identidade docente”** (G9, 2018, grifos nossos).

[...] **“durante minhas vivências em escolas através do PIBID e dos estágios a minha admiração pela profissão superou as expectativas e passei a compreender que, possivelmente, estar à frente de uma sala de aula, além de uma grande possibilidade, se tornou algo mais leve pra mim”** (G13, 2018, grifos nossos).

**“Já o Estágio Supervisionado e principalmente outros estágios e bolsas de programas, ajudaram muito mais, pois pautavam-se no prático e no convívio com a escola** (projetos como „monitoria na ESEBA e Residência Pedagógica”) (G14, 2018, grifos nossos).

**“A identidade docente foi construída** (e ainda está sendo), **durante as oportunidades de lecionar durante o Estágio Supervisionado”** (G15, 2018, grifos nossos).

Nota-se que a perspectiva da imersão no ambiente escolar, promoveu para estes graduandos não somente o sentimento de identificação com a docência, mas, sobretudo, o sentido da formação proposta pela licenciatura. Esse fato resgata que a constituição da identidade docente está fortemente atrelada a etapas específicas, ligadas diretamente à dimensão prática da formação e não como processo gradativo e processual ao longo do Curso. O reconhecimento de que unicamente o Estágio Supervisionado ou os Programas de Formação como o “PIBID” e o “Residência Pedagógica” foram competentes para a formação pedagógica durante o Curso, resguarda a problemática da fragmentação no processo formativo. Obviamente que, pelo próprio caráter e experiências destas etapas, a identificação com a licenciatura seja imediata. Todavia, reflexões e ações que encerram abordagens

didático-pedagógicas também deveriam compor este cenário de reconhecimento.

Para o(a) graduando(a) que significou a licenciatura apenas pelo PIBID ou pelo Residência Pedagógica constata-se um maior agravante tendo em vista o caráter de complementação destes programas à formação inicial. Revela que para este(a) graduando(a) a Licenciatura em Geografia, em sua totalidade, é considerada insuficiente para subsidiá-los como professores de Geografia. Vale reiterar que, apesar de constituírem importantes políticas de incentivo a formação de professores no Brasil, a garantia da formação docente deve priorizar, antes de tudo, o contexto da licenciatura. Os programas de formação, para além das licenciaturas, devem figurar, nesse sentido, como suplementares à formação básica e de qualidade a ser empreendida nos Cursos de Licenciatura.

#### **Subcategoria 4.2 - Contribuição do percurso formativo geral para a identidade docente**

Cada relato, a seu modo, evidenciou elementos específicos que contribuíram para o percurso formativo como um todo.

**“O Curso, após mais de quatro anos, conseguiu gerar autonomia e identidade. Sinto-me capaz de atuar como professor de ensino fundamental e médio. Gosto de todos os assuntos, sinto-me confortável com a Geografia”** (G4, 2018, grifos nossos).

Neste relato percebe-se, em linhas gerais, a satisfação com o Curso, não sendo realçada uma ou outra etapa como mais ou menos responsável perante a formação docente. Interessante observar a dimensão subjetiva implicada nas representações do processo formativo, como por exemplo, o sentimento de “conforto” e de “identificação” deste graduando com a futura perspectiva de atuação como professor de Geografia.

No relato a seguir, embora seja passada a ideia de que o Curso em sua totalidade tenha promovido contribuições, a licenciatura é ressaltada:

[...] **“A Geografia, sobretudo, a licenciatura, me permitiu conhecer o ambiente escolar, conceber as contradições entre a universidade e o ambiente escolar,** além das dificuldades enfrentadas pelos alunos” (G5, 2018, grifos nossos).

Ao enfatizar a licenciatura entende-se que este(a) graduando(a) se refira particularmente às disciplinas de cunho pedagógico dentro do Curso.

O próximo relato enaltece aspectos positivos do Curso:

**“Foi muito positivo, acredito que a UFU e o IG (docentes e técnicos) preparam o curso de licenciatura em Geografia de forma positiva e isso reflete na avaliação do curso. Acredito que tanto na parte teórica quanto na prática, os alunos estão preparados”** (G7, 2018).

A ideia de uma boa formação é contemplada e chama a atenção a ênfase dada à teórica e à prática, passando a ideia de interação entre essas duas dimensões da formação.

A ação dos professores formadores também foi salientada no que compete aos processos de aprendizagem da docência nos Cursos de Licenciatura:

**“Muitas das coisas que faço em sala de aula, aprendi com os meus professores da faculdade. Ainda não sei muito bem como darei aula”** (G8, 2018, grifos nossos).

Os professores formadores, tanto das áreas específicas quanto das áreas exclusivamente voltadas às discussões didático-pedagógicas da Geografia, direta ou indiretamente, tornam-se importantes referenciais para os graduandos em suas posturas nos estágios e, certamente, em suas futuras práticas em sala de aula.

A influência que os professores formadores exercem nesse sentido deveria ser mais considerada, motivando ações mais sistematizadas em relação à didática, igualmente necessária no ensino superior, principalmente no âmbito dos Cursos de Licenciatura.

O último relato apresenta um caráter, de certa forma, paradoxal em relação à formação docente:

**“Não me sinto preparado para ser professor no que se refere aos domínios dos conteúdos programáticos. No entanto, me sinto preparado ideologicamente, para a pesquisa no cotidiano escolar e a construção coletiva do conhecimento em sala de aula”** (G16, 2018, grifos nossos).

Diante do conteúdo desse relato, buscou-se avaliar qual sentido tentou ser expresso, pois ao tempo em que se assume o despreparo perante os conteúdos geográficos para a prática docente, revela segurança no que diz respeito à perspectiva da educação como um terreno ideológico.

O receio no que tange aos conteúdos de ensino pode estar atrelado às dificuldades de conceber metodologicamente a mediação entre a dimensão acadêmica e a escolar e à insegurança, própria deste período de formação, por se aproximar da inserção no mercado de trabalho.

Todavia, o destaque para a pesquisa no cotidiano escolar e a construção coletiva do conhecimento em sala de aula parece sinalizar que importantes discussões e reflexões foram

empreendidas no sentido de conceber a escola e o processo de ensino-aprendizagem não apenas como reprodução do saber, mas como instâncias também responsáveis por produzir conhecimento e, por conseguinte, por fomentar pesquisas.

#### **Subcategoria 4.3 - Pouca ou nenhuma contribuição das disciplinas para a identidade docente**

Retomando Tardif (2002), dentre as várias dimensões que compõem os saberes docentes destacam-se os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares. Ambos estão diretamente vinculados ao contexto da formação inicial e devem concorrer, de modo conjunto, para a profissionalização docente.

Neste sentido, os relatos expressaram:

**“Penso que as disciplinas são importantes, mas não são ministradas de forma a constituir profissionais preparados para lidar com a realidade das escolas, por serem ensinadas de modo estático e com exemplos não práticos”** (G1, 2018, grifos nossos).

**“[...] senti que a licenciatura é rasa e incompleta”** (G9, 2018, grifos nossos).

**“[...] Não acredito que as disciplinas, por si só, consigam promover autonomia e identidade docente, uma vez que, seus objetos de estudo (conteúdo curricular) não estão orientados a discutir essas questões de forma precisa ou direta”** (G15, 2018, grifos nossos).

**“Não me sinto preparado para ser professor no que se refere aos domínios dos conteúdos programáticos”** (G16, 2018, grifos nossos).

Tendo por base a perspectiva dos saberes docentes propostas por Tardif (2002), nota-se, por parte destes graduandos, certo receio perante a prática profissional docente. O domínio no campo profissional se assenta, por sua vez, na segurança em relação à interlocução entre conteúdos acadêmicos e tratamento didático, bem como nas estratégias de constituição e afirmação da docência na licenciatura.

#### **Subcategoria 4.4 - Identidade docente definida na prática de sala de aula**

Todos os relatos convergiram para reforçar que a identidade docente é alcançada a partir da vivência e da prática docente.

“A **identidade docente** faz parte de um processo de construção contínuo. Neste processo, acho que a **faculdade é só o “pontapé” inicial**. A autonomia e a **identidade** serão consolidados mesmo com a **vivência prática na sala de aula**” (G3, 2018, grifos nossos).

[...] “porém, devemos lembrar que aula **você se aperfeiçoa praticando, trabalhando na área**” (G7, 2018, grifos nossos).

[...] Acredito que a **identidade** e a autonomia sejam alcançados quando estiver **atuando como professora**” (G11, 2018, grifos nossos).

“A **identidade docente** até existe, mas apenas é desenvolvida com **experiências em sala de aula**, o que se depender apenas do estágio é insuficiente” (G12, 2018, grifos nossos).

É indiscutível que a identidade docente, como destacado anteriormente, é um processo contínuo ao longo da carreira e que o aperfeiçoamento em relação à profissionalidade demandada pela atuação docente se consolida sobremaneira com a experiência.

A dimensão da experiência é fundamental e deve ser valorizada, sobretudo em relação à perspectiva da prática pedagógica no âmbito das licenciaturas. Todavia, é preocupante perceber que a dimensão prática, contemplada pelos relatos, é vista apenas sob a ótica da ação, sendo que toda ação pressupõe reflexão. A prática também deve ser concebida como uma dimensão reflexiva.

A formação inicial é território legítimo do princípio de constituição da docência, e isso precisa estar claro perante os graduandos de modo a desconstruir a percepção de que a identidade profissional somente é alçada após a conclusão da licenciatura.

Nesse sentido, os Cursos de formação de professores precisam ser reconhecidos e valorizados por toda a comunidade acadêmica, governos e sociedade em geral, como locus por excelência de formação docente com vistas a garantir uma educação básica de qualidade no país.

#### **Subcategoria 4.5 - Nenhuma contribuição do PIPE para a constituição docente**

Este foi o único relato que mencionou o PIPE no contexto da identidade docente, entretanto desvelado sobre uma crítica.

[...] **PIPE**, nem de longe **contribuiu com absolutamente nada**” (G14, 2018, grifos nossos).

Uma das pretensões da pesquisa nesta categoria era identificar o PIPE como uma das práticas imediatamente articuladas ao processo de formação de professores de Geografia no

Curso. Pelas razões apontadas, o PIPE, para a maioria dos graduandos que participaram desta pesquisa, não foi reconhecido como um componente que se vincule à licenciatura e, muito menos que fomente a identidade docente no Curso.

#### **Subcategoria 4.6 - Identidade profissional definida pelas vivências pessoais**

O relato que gerou esta subcategoria sublinhou a dimensão pessoal implicada no processo de constituição da identidade profissional dos professores.

“Cada aluno define sua **identidade como profissional** e a forma como vai aplicar o conhecimento adquirido, de acordo com suas **vivências e características pessoais**. Embora muitas vezes a ideia que se percebe é a **modelagem do profissional para se adaptar aos padrões**. Cabe a cada um imprimir sua marca” (G2, 2018, grifos nossos).

Certamente, conforme assevera Marcelo (2009), e Nóvoa (2009) é impossível destituir a dimensão pessoal no processo de se constituir docente, seja na formação inicial, ou ao longo da carreira. Ocorre que a dimensão subjetiva é interativa e reage dialeticamente com a objetividade dos percursos formativos.

A ideia de modelar posturas e ações dos professores em formação deve ser veementemente combatida, no entanto é indiscutível que a formação inicial constitui importante diretriz a orientar epistêmica, teórico-metodológica e didático-pedagogicamente as futuras práticas que, no decorrer da experiência podem e devem ser ressignificadas, reinventadas, mas tendo sempre como base a formação inicial.

#### **5.12) A PCC para os graduandos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)**

Seguindo a mesma lógica do Curso anterior, mas respeitando-se as singularidades deste contexto, a Análise de Conteúdo considerou os relatos obtidos a partir do roteiro de narrativas aplicado a 14 graduandos deste Curso. No entanto, seguindo as razões já mencionadas, estabeleceu-se o recorte de dez relatos a serem avaliados neste Curso.

No caso do Curso de Geografia (UFTM), a PCC é denominada Atividade Prática Curricular – APC e, por esta razão, foi empregado este termo ao longo da categorização e subcategorização apresentadas a seguir. Entende-se como necessário lembrar que a estrutura da PCC no Curso de Geografia (UFTM) assume contornos diferentes em relação ao PIPE no Curso anterior, pois, como exposto, a APC é desenvolvida no âmbito de cada disciplina.

Levando em conta essa realidade, foram elencadas quatro categorias gerais, a partir do roteiro aplicado e, mediante os relatos obtidos, foram sendo sistematizadas as subcategorias alinhadas a cada categoria geral. A seguir, apresenta-se um panorama geral das categorias, subcategorias e número de Unidades de registros, a partir dos relatos sobre a PCC com os graduandos do Curso de Geografia da UFTM.

**Quadro 15** - Resumo geral das categorias, subcategorias e número de unidades de registro a partir dos relatos de graduandos da Licenciatura em Geografia (UFTM)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Unidades de Registro</b>
<b>Relação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar</b>	1.1 Pouco aprofundamento na dimensão didática da Geografia	10
	1.2 Disciplinas específicas como base para a didática da Geografia	03
	1.3 APC como relação entre conteúdos específicos e didática da Geografia	03
	1.4 Programa “Residência Pedagógica” como espaço de interlocução	02
<b>Vivências e contribuições da APC</b>	2.1 APC como instrumento ligado à Licenciatura	11
	2.2 Limitações nas propostas de APC	07
	2.3 Propostas de APC	05
	2.4 Negligência com a APC em certas disciplinas	01
	2.5 Necessidade de maior acompanhamento dos docentes	01
	2.6 APC como burocracia	01
<b>Relação entre APC e Estágio Supervisionado</b>	3.1 Incompatibilidade entre propostas de APC e demandas do estágio	08
	3.2 Desarticulação entre as propostas de APC e o contexto do estágio	06
	3.3 Possibilidades e aplicação das APC no estágio	03
	3.4 Escolha por não utilização das APC no contexto do estágio	02
<b>Identidade docente em Geografia</b>	4.1 Contribuição do Estágio e Programas de formação de professores – PIBID e Residência Pedagógica	08
	4.2 Contribuição da formação acadêmica geral	03
	4.3 Inspiração em posturas e experiências de professores	02
	4.4 Contribuição das disciplinas “didáticas” da Geografia	01
	4.5 Contribuição das propostas de APC	01
	4.6 Contribuição dos professores da “Geografia Humana”	01
	4.7 Identificação pessoal com a docência	01

## Tema 1 – Categoria 1: Relação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar

Tal categoria visou compreender as interlocuções estabelecidas entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, o reconhecimento das especificidades e a importância de ambas ao longo da licenciatura.

A relação entre a Geografia acadêmica a Geografia escolar é uma das principais temáticas a atravessar e a alinhar as discussões ao longo deste trabalho. Priorizá-la nesta etapa da pesquisa, implica buscar compreender como essa relação, imprescindível para a formação e exercício docente foi constituída, mobilizada ao longo da licenciatura.

**Quadro 16** - Categoria 1 – Relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Unidades de Registro</b>	<b>Identificação das Unidades de Registro</b>
<b>Relação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar</b>	1.1 Pouco aprofundamento na dimensão didática da Geografia	10	G1, G2, G4, G6, G8, G10
	1.2 Disciplinas específicas como base para a didática da Geografia	03	G5, G7, G9
	1.3 APC como relação entre conteúdos específicos e didática da Geografia	03	G2, G5, G8
	1.4 “Residência pedagógica” como espaço de interlocução	02	G3, G7

Organização: Viviane Caetano F. Gomes (2020)

### Subcategorias 1.1 - Pouco aprofundamento na dimensão didática da Geografia

A maioria dos relatos reunidos em torno desta subcategoria evidenciaram limitações no que tange à interlocução entre os conteúdos acadêmicos da Geografia e sua dimensão didática no Curso em questão. Abaixo, alguns dos fragmentos do conteúdo implicado nesta subcategoria que melhor elucidam essa constatação.

“A **relação entre as disciplinas geográficas e a dimensão didática** na universidade se torna **quase nula**” (G8, 2018, grifos nossos).

“Durante a graduação nós passamos por diversas matérias que nos fornece o embasamento teórico para ministrar aulas no ensino básico, porém, **essa base não prepara os licenciandos diante das vivências da escola pública**” (G10, 2018, grifos nossos).

“[...] houve momentos que **o desenvolvimento da disciplina parecia se distanciar um pouco dos moldes de uma licenciatura**, ou seja, possuía um **caráter um tanto de bacharelado**. Nestes casos de ausência com a licenciatura, **faltava o desenvolvimento de se trabalhar o conteúdo relacionado às práticas escolares**” (G4, 2018, grifos nossos).

“**As disciplinas** que tem na grade curricular, **em sua grande maioria, são técnicas e pouco voltadas para a prática escolar** e sim com um ideal de pesquisador na área. E esse fato fez com que **durante algumas experiências em sala de aula, como “professor”, tivéssemos algumas dificuldades em conciliar esses dois extremos**, ao pegar qualquer matéria e tentar relacionar de forma efetiva como conteúdo de sala de aula” (G6, 2018).

Os relatos revelaram que, mesmo diante de um Curso destinado exclusivamente à licenciatura, a interlocução entre Geografia acadêmica e Geografia escolar não é alcançada de forma efetiva. A observação de que as disciplinas fomentam a formação acadêmica, mas não a formação didática para a docência em Geografia é especialmente notada quando os graduandos apontam dificuldades em conciliar essas duas dimensões, a ponto de considerá-las extremas, no momento em que precisaram exercer a docência no estágio.

O estágio configura-se um cenário de aprendizagens, mas também de grandes desafios aos professores em formação. As dificuldades em desenvolver o que se espera como característico da função docente se coloca como necessário enfrentamento no processo de se constituir professor(a). Espera-se, neste sentido, que as licenciaturas sejam capazes de prover condições básicas para que o trabalho em sala de aula que, especialmente nos dias atuais, tem seu grau de complexidade.

Não obstante, a ideia de “caráter bacharelesco do Curso” é outro aspecto explicitado que concorre para tal problemática e sugere, de certa forma, a lógica do modelo 3+1 a permear a condução do Curso.

### **Subcategoria 1.2 - Disciplinas específicas como base para a didática da Geografia**

O reconhecimento das disciplinas específicas como importante dimensão dos saberes docentes foi evidenciado nos relatos a seguir:

“**Disciplinas de conhecimentos geográficos** servem para formar a **base de construção do que é a Geografia**” (G7, 2018, grifos nossos).

“A partir das **aulas e debates construídos nas disciplinas**, absorve-se uma grande quantidade de **informações sobre os conteúdos relacionados à Geografia**, sendo nosso **principal objetivo, durante a regência, transmitir**

**essas informações de forma didática e atrativa para nossos estudantes”** (G5, 2018, grifos nossos).

A base referencial promovida pela ciência é, sem dúvida, essencial para a formação e prática docentes. A identificação dos pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos do conhecimento geográfico deve fundamentar a prática dos professores.

Todavia, é preciso cautela, sobretudo diante de concepções que insistem no domínio teórico-conceitual como unívoca condição para ação docente. Diante das diversas variáveis que permeiam e caracterizam o processo educativo torna-se necessário que prática educativa e teorias educacionais concorram, simultaneamente, para a formação inicial dos professores.

A docência restrita ao ato de transmitir conhecimentos e informações é outro aspecto que dispensa reflexões, por levar a crer que o processo educativo se constitui de modo unilateral e não relacional, corroborando para o que Freire (2002, p.68) denomina de educação bancária na qual “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”.

### **Subcategoria 1.3 - APC como relação entre conteúdos específicos e didática da Geografia**

Os relatos que compõem o conteúdo desta subcategoria apontaram a prática, no caso, a APC, como instrumento responsável por estabelecer a relação entre conteúdos específicos e didática da Geografia.

Os escassos momentos de **relação entre conteúdos específicos e dimensão didática, são as APC** (G2, 2018. grifos nossos).

A maior parte das disciplinas ministradas conta com uma carga horária de **Atividades Práticas Curriculares (APC), onde somos instruídos a elaborar aulas e objetos de ensino-aprendizagem**, norteando a respeito de atividades que podem ser desenvolvidas na escola” (G5, 2018, grifos nossos).

**“A relação entre as disciplinas geográficas e a dimensão didática na universidade se torna quase nula. A não ser pelas APC** realizadas em cada disciplina ao longo do Curso” (G8, 2018, grifos nossos).

Nos dois primeiros relatos verifica-se a identificação da APC, como momento pontual, porém importante, revelando a carência de mais espaços que se voltem para debates e reflexões na esfera do ensino.

No último relato observa-se de modo mais enfático o reconhecimento da APC como instrumento sistematizado ao longo da licenciatura visando cumprir essa relação.

#### **Subcategoria 1.4 - “Residência pedagógica” como espaço de interlocução**

Segundo este relato, a interlocução entre Geografia e didática só pôde ser apreendida durante o Programa “Residência Pedagógica”.

**“Somente quando tive o contato com a sala de aula, dentro do programa Residência pedagógica, e ministrei a primeira aula, consegui entender a dimensão didática de relacionar os diversos conteúdos aprendidos nas disciplinas” (G3, 2018, grifos nossos).**

Ainda que a formação inicial, unicamente, não seja capaz de formar professores para atuar num ambiente marcado pela imprevisibilidade e por constantes mudanças, pode concorrer para a consolidação de conhecimentos que amparem seus quadros referenciais para a profissão.

Outro aspecto que merece atenção é a ideia de que a interlocução entre Geografia e didática só é possível de ser alcançada durante o exercício docente. Parece haver certa insistência em conceber a prática como reduto exclusivo da ação dispensando a contribuição de teorias e reflexões.

#### **Tema 2 – Categoria 2: Vivências e contribuições da APC**

A categoria “Vivências e contribuições da APC” tem como objetivo avaliar as atividades e experiências propostas, bem como seus limites e possibilidades no processo de formação docente em Geografia.

Neste sentido, esta categoria demanda especial atenção pelo fato de instigar a retomada e as reflexões dos graduandos acerca da APC no Curso, revelando suas concepções e posicionamentos diante da organização e condução desta prática ao longo da Licenciatura.

**Quadro 17 - Categoria 2 - Vivências e contribuições da APC**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Unidades de Registro</b>	<b>Identificação das Unidades de Registro</b>
<b>Vivências e contribuições da APC</b>	2.1 APC como instrumento ligado à Licenciatura	11	G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10
	2.2 Limitações nas propostas de APC	04	G3, G4, G6
	2.3 Propostas de APC	03	G2, G3, G4
	2.4 Sobrevalorização da APC	02	G1, G3

Organização: Viviane Caetano F. Gomes (2020)

### **Subcategoria 2.1 - APC como instrumento ligado à Licenciatura**

Como exposto no quadro acima, esta subcategoria foi a que registrou o maior número de Unidades de registro (11), dentre todas as subcategorias alinhadas à categoria geral “Vivências e Contribuições da APC”.

A maioria dos relatos abaixo reconheceu a APC como importante proposta ligada à Licenciatura. Abaixo, alguns relatos mais elucidativos quanto a essa questão:

**“As APC sempre foram muito boas, a meu ver. Nos faz pensar o conteúdo didático e através de uma abordagem diferente da aula expositiva com jogos, músicas, textos midiáticos ou poemas (G3, 2018, grifos nossos).**

**“As APC foi o instrumento principal de atividade ligada à licenciatura [...] creio que nos ajudaram a pensar a prática do conteúdo em diversos formatos” (G4, 2018, grifos nossos).**

**“As atividades práticas curriculares forçam o aluno da graduação em licenciatura a elaborar novas metodologias de ensino/aprendizagem de modo que o aluno consiga entender melhor o conteúdo” (G7, 2018, grifos nossos).**

**“As APC têm importante papel na criação de repertórios e dinâmicas para serem usados no nosso futuro cotidiano como professores” (G8, 2018, grifos nossos).**

**[...] “nos ajudou a ter uma consciência sobre o conteúdo programático de cada série e a começar a exercitar a criação de planos de aula” (G10, 2018, grifos nossos).**

Os graduandos destacaram a relevância das APC, sobretudo, no que diz respeito à diversidade de possibilidades para conceber a Geografia em sala de aula, especialmente em

relação a estratégias de ensino para além da aula expositiva.

Percebe-se que as APC representaram para estes graduandos um suporte para metodologias de ensino, ou seja, formas de propor do ponto de vista prático e de planeamento das atividades em sala de aula.

## **Subcategoria 2.2 – Limitações nas propostas de APC**

Embora a APC seja diretamente identificada como atividade voltada aos objetivos da Licenciatura, os graduandos relataram limitações no que se refere a algumas propostas.

**“Acredito que a questão das APC depende muito da proposta do professor. Algumas foram bem legais, outras nem tanto”** (G3, 2018, grifos nosso).

**“Algumas das APC não tiveram o mesmo sucesso que outras, como análise de livro didático. Acho interessante, mas não o suficiente”** (G4, 2018, grifos nossos).

[...] **“poderia ser melhor executado.** A falta de práticas escolares é um déficit no currículo das licenciaturas, aonde muitos alunos reclamam disso e buscam no „Residência“, no „Pibid“ e no „PET“, suprir essa falta” (G6, 2018, grifos nossos).

Nos dois primeiros relatos nota-se que a natureza das propostas de APC é bastante considerada pelos graduandos.

Há uma expectativa de que as atividades sejam vinculadas à produção de algum material didático, como jogos, ou trabalhos com poemas, músicas, vídeos, dentre outras possibilidades. Infere-se que estas propostas, por demandarem elaboração, construção e, principalmente, ludicidade, são mais apreciadas pelos graduandos.

A observação de que algumas atividades foram menos exitosas do que outras, a exemplo da análise do livro didático, como atividade aparentemente pouco apreciada, reforçam a ideia de motivação em torno da produção e do lúdico. É muito válido o processo criativo potencialmente implicado no desenvolvimento das APC, no entanto, é preciso a clareza de que as mesmas devem, primeiramente, estar amparadas sobre as dimensões epistemológicas e teórico-metodológicas da ciência geográfica evitando assim, um “didatismo” que as reduzam em si próprias.

No que se refere ao desenvolvimento das APC, o último relato assevera a falta de práticas no currículo. Como mencionado na primeira seção deste trabalho, houve uma

significativa ampliação da carga horária nos cursos de licenciatura nos últimos tempos e a prática, neste contexto, dispõe de 400 horas como componente curricular.

O que justificaria esta queixa? Mais do que simplesmente tempo a constatação de melhor aproveitamento desse tempo de PCC no Curso, de modo qualitativo, é o indicado nesse sentido. Entende-se que a própria crítica à execução das APC demonstra a percepção deste(a) graduando(a) sobre a demanda de um planejamento mais sistemático em relação às finalidades do que é proposto.

### **Subcategoria 2.3 – Propostas de APC**

Pelos relatos agrupados nesta subcategoria foram pontuadas as propostas desenvolvidas como APC ao longo do Curso.

“Já fizemos **análise de livros e planos de aula principalmente**, com exceção da aplicação de um **jogo em Geografia Política**, a **elaboração de um material didático em Geografia Urbana**, a construção de **plano para um trabalho de campo em Geografia dos Transportes**. Para além disso, na disciplina Fundamentos da Geografia Escolar, fizemos o trabalho de **analisar imagens relacionadas a temas da Geografia** e na disciplina de Saberes geográficos e práticas educativas, trabalhamos com a **elaboração de um jogo educativo** que também foi superinteressante” (G2, 2018, grifos nossos).

[...] as APC se voltavam para o desenvolvimento de **jogos, relacionando filmes, músicas** (G4, 2018, grifos nossos).

Apesar dos vários exemplos citados, a menção à elaboração de planos de aula e análise de livros didáticos parecem constituir as principais propostas de APC ao longo do Curso. Possivelmente, em função de suas recorrências, os graduandos despertem menos interesse por tais práticas.

Novamente se observa o interesse e a motivação por propostas de APC que escapam a atividades mais formais do ensino. A crítica ao modelo de aula expositiva foi, inclusive, num dos relatos, elemento apontado como negativo e necessário de ser combatido.

### **Subcategoria 2.4 – Sobrevalorização da APC**

Como reiterado, desde o princípio deste trabalho, a APC é uma proposta que para além da questão curricular, visa fortalecer a identidade da Licenciatura a partir de atividades e

estratégias que mobilizem reflexões em torno da Geografia e seu ensino. No entanto, a sobrevalorização desta prática foi evidenciada conforme no fragmento a seguir:

[...] “em **outras disciplinas** os professores **nem deram nenhuma APC**, mesmo estando no plano” (G3, 2018, grifos nossos).

A desconsideração pela APC, tanto do ponto de vista do planejamento, quanto de sua operacionalização, reflete sua desvalorização como parte do processo de formação docente em Geografia. Não basta a identificação da APC como formalidade esboçada no planejamento sem a sua inserção no bojo da disciplina.

Outra constatação corrobora o sentido contemplado acima:

“As APC, na **maioria das vezes**, são **elaboradas pelos próprios discentes** e com algumas indicações dos docentes” (G1, 2018, grifos nossos).

Tem-se a impressão de que as APC representaram a “parte prática” das disciplinas cabendo, sobremaneira, aos graduandos, a elaboração, o planejamento das atividades e o alcance da necessária conexão com a esfera didática.

Aos professores ficaria a “parte teórica” incumbida de engendrar as discussões no âmbito das disciplinas como suficientes ao desenvolvimento das propostas de APC.

### **Tema 3 – Categoria 3: Relação entre APC e Estágio Supervisionado**

A categoria em questão, advém do tema 3 “Relação entre as atividades propostas pelo PCC e o Estágio Supervisionado”.

O objetivo na proposição dessa categoria de análise foi levantar, juntamente aos graduandos, as possíveis contribuições da prática, no caso em questão, das APC, para a etapa do Estágio Supervisionado, avaliando, por conseguinte, o nível de articulação entre ambos ao longo do Curso.

**Quadro 18** - Categoria 3 - Relação entre APC e Estágio Supervisionado

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Unidades de Registro</b>	<b>Identificação das Unidades de Registro</b>
<b>Relação entre APC e Estágio Supervisionado</b>	3.1 Inviabilidade da APC no estágio	05	G1, G3, G7, G9
	3.2 Possibilidades da APC no estágio	03	G4, G8, G10
	3.3 Incompatibilidade entre propostas de APC e demandas do estágio	02	G1, G3
	3.4 Escolha por não utilização das APC no contexto do estágio	02	G2, G5
	3.5 APC como elaboração de planos de aula	01	G6

Organização: Viviane Caetano F. Gomes (2020)

### **Subcategoria 3.1 - Inviabilidade de aplicação das APC no Estágio**

Nesta subcategoria foi registrado o maior número de Unidades de registro (05). E não somente pela frequência, mas, sobretudo, pelos elementos depreendidos nos relatos por mobilizarem importantes discussões. Em linhas gerais, foram expressas as dificuldades e limitações que acabam por intervir na consolidação e vivências das APC no contexto do Estágio.

Um primeiro aspecto destacado em alguns relatos diz respeito aos fatores “tempo” e “espaço”.

[...] “na maioria das vezes, **não dão espaço para aplicar as APC**” (G1, 2018, grifos nossos).

“**As aulas que dei no estágio não me possibilitaram colocar em prática as APC** [...] o que complica é que o conteúdo das aulas é o **professor supervisor que dá**, e são poucas aulas para ministrar um **conteúdo que muitas vezes é bem extenso**” (G3, 2018, grifos nossos).

“Tínhamos uma proposta de inserir o **„jogo da política“** [...], porém **não conseguimos aplicar na sala de aula devido ao tempo**” (G9, 2018, grifos nossos).

Para além da questão do tempo e do espaço, outros aspectos são passíveis de ser considerados. Na maioria dos casos, a relação entre escola e universidade se pauta mais numa relação formal do que numa parceria a contemplar trocas de conhecimentos e experiências. O

estágio ainda é um processo fortemente concebido, na maioria das vezes, como burocracia gerando resistências e, por vezes, até mesmo embates entre os sujeitos envolvidos. Compreende-se que a sensação de não usufruírem de “espaço” no campo do estágio pode estar muito vinculada aos entraves que ainda rodeiam a relação escola e universidade.

A frustração em não conseguir “aplicar” a APC no estágio, é outro ponto que merece ser analisado. Motivados com a possibilidade de compartilharem suas experiências e produções ao longo da Licenciatura, os graduandos anseiam encontrar um ambiente propício para tal vivência, no entanto, desanimam-se ao perceber que, nem sempre, torna-se possível concretizar suas aspirações.

O viés aplicacionista das APC, contemplado pelos graduandos, defronta-se com a realidade escolar e seus desafios ao exigirem adaptações e reformulações o tempo todo. Para os graduandos, essa constatação é difícil de ser aceita num primeiro momento, mas torna-se importante na medida em que faz repensar as práticas diante daquele contexto e de suas particularidades.

Mesmo nem sempre havendo “espaço” para possibilidades de utilização das APC é fundamental que os graduandos a percebam, em primeira instância, como canal de reflexão sobre os conteúdos de ensino. Muitas permitem ampliar as visões sobre determinado conteúdo diversificando abordagens que, certamente, terão momento e espaço para serem empregadas. É novamente sob esse aspecto que reitera-se a necessidade das APC serem concebidas não apenas como praticismo/didatismo, mas, fundamentalmente, como caminhos de reflexão sobre os conteúdos de ensino articulado à realidade escolar em suas múltiplas dimensões.

A questão do tempo, diretamente associado ao conteudismo presente na maioria das escolas brasileiras, é outro ponto a ser discutido. Cada vez mais, os professores sentem-se pressionados pelo desafio de gerir o tempo e, simultaneamente, o volume de conteúdos a serem ministrados, observando-se a reprodução mecânica no âmbito das disciplinas escolares. Neste sentido, apontam-se as amarras e demandas institucionais, (restrita carga horária, extenso currículo a cumprir, perspectiva conteudista da maioria das escolas, dentre outros aspectos) que acabam por dificultar e limitar propostas de estágios mais ricas e diversificadas em relação às possibilidades de práticas de ensino a serem empreendidas. É igualmente importante ressaltar o movimento de abertura a ser realizado pelas escolas em relação a essa necessária troca de conhecimentos com a universidade, especialmente, com os graduandos que, em fase de estágio, podem e devem mobilizar os saberes alçados no decorrer da licenciatura.

Além dessas questões, o desenvolvimento das APC no campo do estágio pode ainda se deparar com entraves no que tange à esfera política na escola.

**“Infelizmente nunca aproveitei nenhuma APC dentro do Estágio. Até tentei utilizar um APC sobre as “FARC” (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia), mas como estava em uma escola particular, o professor achou melhor não fazermos a atividade”** (G7, 2018, grifos nossos).

O relato demonstra como a abordagem e, sobretudo, a problematização dos conteúdos que podem e devem ser enriquecidos com fatos e acontecimentos, tem sido dificultado num contexto em que cada vez mais tornam-se nítidas as barreiras quanto à politização dos conteúdos limitando, e desrespeitando, por sua vez, a autonomia docente e o direito dos alunos mediante discussões relevantes da contemporaneidade.

### **Subcategoria 3.2 - Possibilidades da APC no estágio**

Diferentemente da subcategoria anterior, nesta foram agrupados relatos que reconheceram, no contexto de estágio, possibilidades de efetivação das APC trabalhadas ao longo da licenciatura.

**“Muitas ideias dos APC e dos próprios professores, na forma/possibilidade de se trabalhar o conteúdo em sala, foi aproveitado, principalmente os APC”** (G4, 2018, grifos nossos).

**“As APC nos possibilita criar estratégias didáticas e o estágio entra como cenário para aplicação destas estratégias”** (G8, 2018, grifos nossos).

**“No segundo estágio eu apliquei uma APC que fiz em Hidrologia, pois estava dando como conteúdo „O ciclo hidrológico” para as crianças dos sextos anos. Eram três garrafas com: solo exposto, solo com cobertura e solo argiloso, para explicar infiltração da água, erosão, saturação do solo, lençol freático etc. Foi muito proveitoso, mas foi a única APC que eu lembro de ter utilizado”** (G10, 2018, grifos nossos).

O primeiro relato sublinha que a APC fomenta “formas” e “possibilidades” de contemplar os conteúdos, ou seja, não a reduz a um objeto de ensino apenas. Tal percepção tem a APC como importante contribuição não apenas para se pensar a abordagem “prática” como também para se pensar a abordagem teórico-metodológica do conteúdo na educação básica.

O segundo relato, apesar de identificar a estreita relação entre APC e estágio, insistiu em

manter a perspectiva aplicacionista como mediadora dessa relação. O ambiente escolar possui uma dinâmica própria, e o estágio representa ímpar oportunidade das práticas serem contextualizadas e ressignificadas de acordo com as demandas e particularidades deste cenário.

O terceiro relato apresentou uma experiência considerada bem sucedida, pois depreende-se que, de fato, teoria e prática foram articuladas alcançando-se o objetivo almejado, contudo, no mesmo relato, tal experiência é destacada como uma única proposta de APC empreendida no estágio.

Certamente, muitas possibilidades a serem engendradas pelas APC no campo do estágio não são reconhecidas e, até mesmo, desperdiçadas, talvez por uma visão cristalizada de que se referem, principalmente, à produção e aplicação de recursos didáticos. Perspectivas de reflexão e de abordagens diversificadas podem e devem ser balizadas pela APC tanto no contexto da formação inicial quanto nas possibilidades de ser mobilizada no contexto do estágio.

### **Subcategoria 3.3 - Incompatibilidade entre propostas de APC e demandas do estágio**

Depreende-se que as propostas de APC devem subsidiar os graduandos no momento de confrontação dos saberes docentes constituídos ao longo da licenciatura e a prática de estágio.

Todavia, os relatos a seguir não representaram essa relação:

**“São coisas totalmente únicas.** As APC são possibilidades de metodologia de ensino e no estágio temos que seguir algo estipulado pelos supervisores” (G1, 2018, grifos nossos).

[...] **“foram assuntos diferentes das APC** mais legais como jogos e música” (G3, 2018, grifos nossos).

Percebe-se pelos relatos que os graduandos não conseguiram identificar relação entre as vivências da APC na Licenciatura e as especificidades do estágio, como mencionado com os conteúdos, por ora, trabalhados.

Neste sentido, surgem alguns questionamentos. São as propostas de APC que não se articulam ao contexto do estágio ou, o contexto do estágio que não se articula aos propósitos das APC?

Compreende-se que muitas das propostas mencionadas são válidas e aplicáveis, mas é preciso destacar que, sobretudo, a falta de um diálogo mais estreito entre Licenciaturas e

cenário escolar, faz com que muitas vezes, ocorra um descompasso entre as proposições de prática e a efetiva realidade demandada por parte das escolas. Talvez, a aspiração por um trabalho conjunto e sistemático entre professores das disciplinas específicas do conhecimento geográfico e entre os professores do Estágio Supervisionado ao longo do Curso, inserindo nesse movimento as escolas e os professores supervisores, possa surtir efeitos mais substanciais no que tange à elaboração de práticas pertinentes aos objetivos da Geografia escolar na “singularidade” de cada escola, de cada professor(a) supervisor(a), de cada sala de aula, de cada aluno(a), envolvidos direta e indiretamente nesse processo, buscando contemplar a multiplicidade de tempos e espaços envolvidos.

Entretanto, tem-se a clareza de que o alcance desta condição envolve um longo e desafiante processo de diálogo, negociações e, principalmente, (re)visão de concepções acerca de uma série de aspectos implicados, não sendo tão simples, mas nem por isso, deixando de constituir um caminho possível.

Soma-se a isso, a insistente perspectiva aplicacionista que reduz a escola a um espaço de inserção das APC. Essa visão limitante das práticas de ensino dificulta aos graduandos perceber a necessidade de repensar estratégias e ambientes de aprendizagem na sala de aula. Preocupante na medida em que a disciplina de Geografia aborda um amplo leque de conteúdos diretamente associados à vivência cotidiana dos alunos nas mais diversas escalas de representação. Esta possibilidade, resguardada pela própria ciência de referência, deve ser considerada especialmente na formação inicial quando as APC, no âmbito de cada disciplina, devem promover subsídios para assegurar aos graduandos a capacidade de recriar diferentes repertórios de ensino e aprendizagem.

### **Subcategoria 3.4 – Escolha por não utilização das APC no contexto do estágio**

Enquanto as demais subcategorias revelaram inviabilidade e incompatibilidade de inserção das APC no contexto do estágio, os relatos reunidos sob esta subcategoria tiveram como ponto em comum a “escolha” por não utilizar as APC durante o estágio.

“No meu estágio fiquei muito concentrado no conteúdo, em como passar o conteúdo, como dar sentido naquele conteúdo para alunos e alunas, **como politizar a discussão, e pouco usei das experiências práticas (APC) no estágio**” (G2, 2018, grifos nossos).

“Durante a realização do meu estágio, **busquei desenvolver atividades que informassem sobre o conteúdo e proporcionassem uma formação crítica a partir de discussões e provocações. Não utilizei jogos didáticos, apesar**

**de ter trabalhado com seu desenvolvimento e aplicação em algumas disciplinas do curso de Geografia” (G5, 2018, grifos nossos).**

Ao priorizarem discussões e provocações com vistas a politizar os conteúdos, a impressão é a de que o repertório das APC elaborado durante a graduação foi preterido. Ao tempo em que é interessante perceber a autonomia para escolher a abordagem dos conteúdos em sala de aula, busca-se compreender qual ou quais motivos levaram estes graduandos a não contemplarem as APC no âmbito de suas ações no estágio.

A promoção de discussões críticas sobre os conteúdos dispensaria a inserção das APC? No estágio, as APC não conseguiriam ser inseridas da mesma forma como pensadas e idealizadas na universidade? As APC seriam estratégias descoladas de objetivos mais amplos como os de caráter sociopolítico embutidos nos conteúdos de ensino?

Tais questionamentos representam meras hipóteses diante das diversas possibilidades de interpretações sobre a relação entre APC e Estágio Supervisionado.

### **Subcategoria 3.5 - APC como elaboração de planos de aula**

Tanto neste quanto em relatos anteriores, notou-se uma concepção que reduz as APC à elaboração de planos de aula.

**“A relação entre as APC e os estágios só favorece na construção de planos de aulas, por isso acho que deveria modificar as APC; prática de 15 minutos deixa a desejar” (G6, 2018, grifos nossos).**

Pela forte identificação das APC com a elaboração de planos de aula, tem-se a ideia de insatisfação com este reiterado formato de prática, além do destaque ao reduzido tempo destinado a essa atividade. Estes dois aspectos, a repetição deste tipo de atividade e o tempo parecem sinalizar que há pouca valorização das APC no sentido de um planejamento mais sistematizado capaz de torná-las mais diversificadas, sistematizadas e significativas no escopo das disciplinas.

### **Tema 4 – Categoria 4: Identidade docente em Geografia**

Constituindo uma atividade complexa e desafiante a reflexão sobre a identidade profissional docente é salutar na medida em que é “através de nossa identidade que nos

percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (MARCELO, 2009, p.112).

É sobre esta perspectiva, que a presente categoria tem como pressuposto verificar, no conjunto da Licenciatura, quais atividades e processos podem ser apontados como relevantes para a constituição inicial da identidade e, por conseguinte, com o processo de profissionalização docente, além de remeter à compreensão sobre o contexto geral em que a PCC é desenvolvida e situada.

#### Quadro 19 - Categoria 4 - Identidade docente em Geografia

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de Unidades de Registro</b>	<b>Identificação das Unidades de Registro</b>
<b>Identidade docente em Geografia</b>	4.1 Contribuição do Estágio e Programas – PIBID e Residência Pedagógica	08	G2, G4, G5, G6, G8, G9, G10
	4.2 Contribuição da formação acadêmica geral	02	G7, G8, G9
	4.3 Inspiração em posturas e experiências de professores	02	G1, G4
	4.4 Contribuição das disciplinas “didáticas” da Geografia	01	G3
	4.5 Contribuição das propostas de APC	01	G5
	4.6 Contribuição dos professores da “Geografia Humana”	01	G3
	4.7 Identificação pessoal com a docência	01	G2

Organização: Viviane Caetano F. Gomes (2020)

#### Subcategoria 4.1 - Contribuição do Estágio e Programas PIBID e Residência Pedagógica

Esta subcategoria foi a que reuniu a maior frequência de unidades de registro (10) no contexto da categoria “Identidade docente em Geografia”. Os principais relatos agrupados ressaltam a validade do Estágio Supervisionado e dos Programas Pibid e Residência Pedagógica tanto para a formação quanto para o exercício da prática docente.

Os relatos selecionados apresentaram essa questão:

“A partir da realização do **estágio supervisionado, vivenciamos a sala de aula, e desenvolvemos uma preferência a determinado tipo de aula e atividades de ensino-aprendizagem** nos dando relativa autonomia enquanto futuros docentes” (G5, 2018, grifos nossos).

**“Com a regência de sala de aula, o aluno de licenciatura pratica as competências que serão cobradas pelo mercado de trabalho.** Durante a regência, o aluno de licenciatura vai buscando as melhores metodologias para utilizar e que combine com o seu estilo de aula” (G6, 2018, grifos nossos).

**“A identidade docente é construída ao longo do curso com contribuições do estágio em conjunto com os programas de formação de professores.** No decorrer de todo o curso, acredito que os programas constroem a autonomia necessária para exercer a profissão docente (G8,2018, grifos nossos).

**“A construção da autonomia se deu graças ao PIBID e aos estágios,** onde são espaços que tínhamos a liberdade de montar as nossas aulas e desenvolver as nossas didáticas como um futuro professor” (G9, 2018, grifos nossos).

**“Posso dizer que o iniciei a construção de certa autonomia, mas não necessariamente identidade, no meu estágio II,** pois o tempo era muito pouco. Já agora no Residência Pedagógica com muitas horas de regência a cumprir eu consigo melhor imaginar como seria minha atuação numa turma onde eu fosse a professora efetiva (G10, 2018, grifos nossos).

De modo geral, para estes graduandos, a questão da identidade está diretamente ligada à vivência prática da docência e, por essa razão, os estágios e programas de formação são explicitamente destacados em seus relatos. Essas constatações novamente colocam em questionamento a atribuição ao Estágio e aos programas de formação de professores, estes últimos não estendidos a todos os graduandos, a maior responsabilidade em relação aos processos de constituição docente. Revelam, sobretudo, a fragmentação da licenciatura uma vez que, as APC no âmbito das disciplinas, deveriam figurar como atividades fundamentais a contribuir gradativamente nessa base inicial da formação docente.

#### **Subcategoria 4.2 - Contribuição da formação acadêmica geral**

Os relatos reunidos sob esta subcategoria destacaram que, de modo geral, houve a contribuição da licenciatura como um todo, ou seja, em suas diversas disciplinas e etapas.

**“Minha identidade como professora de Geografia relaciona-se com o que foi vivenciado durante o ensino médio e com a minha formação acadêmica”** (G7, 2018, grifos nossos).

**“A identidade docente em Geografia ao longo da licenciatura foi se desenvolvendo a partir das disciplinas trabalhadas em sala de aula como discente”** (G9, 2018, grifos nossos).

A partir dos relatos subentende-se que tanto as disciplinas de conhecimentos específicos quanto as disciplinas pedagógicas e didáticas relacionadas à Geografia tiveram importantes contribuições para seus percursos formativos.

No primeiro relato a menção às vivências no ensino médio e na licenciatura demonstram a validade das trajetórias de formação implicadas nas diversas etapas de ensino. Reforça, neste sentido, a importância de se buscar compreender as aprendizagens da educação básica, revelando que os processos educativos são cumulativos e que a formação como um todo é integrada, processual.

Ao ingressarem num Curso de licenciatura, na eminência de se constituírem professores, os graduandos possuem objetivos e expectativas, e também concepções trazidas do período de escolarização (MARCELO,1998), apostando que a universidade os tornará professores. Ao longo do Curso, transformam-se em meio a este processo ao distinguirem quais saberes são necessários para se tornar professores.

#### **Subcategoria 4.3 - Inspiração em posturas e experiências de professores**

Esse item é relevante na medida em que indicou a postura e ações dos professores formadores como referenciais que influenciam direta ou indiretamente a aprendizagem da docência no âmbito de uma Licenciatura.

“Posso afirmar que a **construção do perfil docente vai se modelando de acordo com o elo com os professores da área de interesse de estudos.** Com isso, vamos nos lapidando com pontos positivos dos nossos professores e também com posturas de alguns docentes que, na minha visão, são errôneas” (G1, 2018, grifos nossos).

Esse relato apresenta dois elementos interessantes a serem discutidos. O primeiro em relação à identificação dos graduandos com alguns docentes e suas respectivas áreas ao longo do Curso. Essa identificação envolve questões que ultrapassam o escopo teórico da disciplina, se vinculando também à didática empreendida, ao planejamento dos conteúdos, aos processos avaliativos, aos posicionamentos diante dos temas tratados, dentre outros aspectos, fazendo com que determinadas áreas do conhecimento geográfico, abordadas e tratadas sob determinadas formas e estratégias, passem a ser reconhecidas como mais atrativas e interessantes.

Não somente o exemplo dos professores da universidade como também a experiência

com os professores de Geografia da educação básica foram realçados como fundamentais no processo de identificação com a carreira docente.

**“As palestras com professores experientes do ensino básico também contribuíram muito neste processo”** (G4, 2018, grifos nossos).

Entende-se que as vivências dos professores da educação básica compartilhadas nos cursos de Licenciatura, muitas vezes por seus próprios egressos, constitui uma válida iniciativa ao trazer questões e dilemas, limites e possibilidades que cercam a docência no ensino de Geografia.

Nesse contexto, sublinha-se o interesse de muitos Cursos de licenciatura em Geografia ao valorizar e abrir espaços de diálogo com os egressos que estão no “chão da escola” no intuito de favorecer esse importante intercâmbio e fortalecer a construção dos caminhos identitários da docência, ainda na formação inicial.

#### **Subcategoria 4.4 - Contribuição das disciplinas didáticas da Geografia**

As disciplinas voltadas à formação docente também foram diretamente identificadas nos processos de constituição inicial da identidade docente em Geografia.

**“As disciplinas didáticas e de ensino de Geografia foram as que me ajudaram mais a refletir a prática docente e a autonomia”** (G3, 2018, grifos nossos).

Indubitavelmente, tais disciplinas, diretamente ligadas aos interesses e demandas da Licenciatura, apresentam contribuições efetivas no que tange às reflexões sobre a identidade e a prática docente, pois são responsáveis por sedimentar (considerando que as demais disciplinas tenham iniciado esse processo) a importante mediação entre conhecimentos acadêmicos e a didática da Geografia Escolar.

#### **Subcategoria 4.5 - Contribuição das propostas de APC**

O relato abaixo foi o único, dentre os demais relatos desta categoria, que reconheceu a APC como elemento a ser considerado na constituição docente em Geografia.

**“No curso aprendemos a analisar livros didáticos, a elaborar planos de ensino e a pensar nos objetos de ensino-aprendizagem que podem ser**

**trabalhados na escola”** (G5, 2018, grifos nossos).

Para este(a) graduando(a), as APC asseguraram, pelas diversas propostas vivenciadas ao longo do Curso, possibilidades efetivas sobre pensar e propor práticas de ensino de Geografia no cenário escolar.

#### **Subcategoria 4.6 - Contribuição dos professores da “Geografia Humana”**

No conjunto de dicotomias que permeiam as licenciaturas, especialmente as licenciaturas em Geografia, deflagra-se a persistente dicotomia entre “Geografia Física e Geografia Humana” como um dos principais entraves a uma formação integrada e complexa.

No que tange ao processo de formação docente, em particular, compreende-se que tal dicotomia interfere, sobremaneira, na condução e gestão dos conteúdos de ensino, uma vez que, na educação básica, os professores obrigatoriamente terão que perpassar as diversas temáticas do conhecimento geográfico pressupondo uma sólida formação.

O relato a seguir realçou uma maior valorização da licenciatura pelos professores da área de “Geografia humana” em detrimento dos professores da área de “Geografia Física”, denunciando a existência dessa dicotomia no Curso.

**[...] os professores de Geografia Humana também se preocuparam mais em fortalecer o curso enquanto licenciatura”** (G3, 2018, grifos nossos).

Não é possível através deste relato, afirmar e/ou problematizar quais seriam os fatores pelos quais os professores da “área humana” sejam mais reconhecidos perante a licenciatura do que os professores da “área física”. Todavia, o que pode ser apreendido, como sinalizado anteriormente, é que a tratativa do ensino de Geografia por estes professores possivelmente deve ter sido melhor concebida por este graduando(a), independente da área específica de estudo dentro do conhecimento geográfico. E que ciência geográfica, tanto na academia quanto no cenário escolar, prescinde, fundamentalmente, de ser tratada sob uma perspectiva articulada em todas as temáticas e assuntos a ela pertinentes.

#### **Subcategoria 4.7 – Identificação pessoal com a docência**

Diferentemente dos relatos das outras subcategorias, este apresentou um elemento inovador ao ressaltar a ideia de uma identidade docente anterior à própria formação inicial.

“Sobre a identidade: **entrei no curso querendo ser professor, meus pais eram professores** [...] adoro pesquisar e **amo lecionar**, pretendo fazer as duas coisas, mas a docência vem em primeiro lugar” (G2, 2018, grifos nossos).

Julga-se que seja cada vez menos verificados casos de estudantes que ingressam nas licenciaturas com a expectativa de se formar e prosseguir na carreira docente, haja vista os diversos desafios colocados a esta profissão na atualidade.

A identificação com a docência anteriormente à formação inicial é um fator que, certamente, contribui para o processo de consolidação da identidade docente ao longo do Curso. A dimensão pessoal é revelada ao relatar que seus pais também eram professores, influenciando de forma afetiva na escolha e decisão de se tornar professor, evidenciando a dimensão pessoal e suas repercussões na dimensão profissional.

A salutar perspectiva de conciliação entre docência e pesquisa é também reverenciada. Interessante depreender que, embora a pesquisa permeie a docência, esta última é colocada, na maioria das vezes como fim e raramente como possibilidade de investigação. Esta é outra dicotomia a ser combatida no âmbito das licenciaturas essencial para validar, perante os graduandos, que o ensino pode e deve também se constituir num espaço de pesquisa e investigação. Essa perspectiva, se bem desenvolvida no âmbito das licenciaturas, pode, inclusive, despertar maior interesse pela docência, uma vez que, romperá com a visão generalizada de que na escola somente se reproduz conhecimento.

Os professores de Geografia podem e devem ser pesquisadores de suas práticas, do contexto de suas ações, das relações efetivadas com seus alunos, dentre várias outras possibilidades.

Finalizados os esforços no sentido de dialogar com as categorias e respectivas subcategorias elencadas, conclui-se que, neste empreendimento, tornou-se possível evidenciar a capacidade da PCC em mobilizar e, sobretudo, permear as diversas questões atinentes ao campo da formação docente. Esse fato reafirma a relevância da prática e, sobretudo, das reflexões a serem permanentemente engendradas sobre ela. Igualmente, ao longo desta seção, teve-se a oportunidade de observar e avaliar qual o “lugar” da prática nas duas realidades consideradas. Na ânsia por desvelar as concepções, as formas de organização e de desenvolvimento da PCC confluíram-se para distintas propostas, distintas dinâmicas que, todavia, apresentam semelhantes desafios a serem enfrentados.

Os diferentes caminhos metodológicos trilhados permitiram uma maior aproximação das questões balizadoras da pesquisa, embora a latente sensação de que novos olhares e

perspectivas poderiam ser lançados sobre o tema em estudo.

A decisão por caminhos distintos a envolver os sujeitos participantes e colaboradores da pesquisa considerou as particularidades de cada grupo envolvido. As entrevistas possibilitaram uma aproximação das concepções e perspectivas sobre a PCC no contexto institucional em que os professores formadores de professores se inserem. As narrativas escritas, mesmo com as mudanças decorridas, também permitiram compreender as concepções, as críticas, as expectativas sobre a PCC no contexto da formação inicial em que os graduandos se encontravam no momento da pesquisa.

Cada grupo de sujeitos permitiu à pesquisa acessar visões sobre a PCC e, principalmente, compreender em quais pontos, apesar de distintas, podem convergir ou divergir, apresentar semelhanças ou deflagrar especificidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, o objetivo foi o de refletir sobre a formação de professores de Geografia tendo como fio condutor a discussão sobre a Prática como Componente Curricular (PCC). Diante deste empreendimento necessário se fez a mobilização de debates entre: políticas curriculares e contextos institucionais; Licenciatura e Bacharelado; formação e trabalho docente; escola e universidade; prática e Estágio Supervisionado; saberes e fazeres docentes; ensino e pesquisa; professores formadores e professores em formação; Geografia acadêmica e Geografia escolar.

No plano das políticas curriculares observou-se que a PCC, desde a sua institucionalização com as Resoluções 01 e 02/2002, constitui alvo de inúmeros questionamentos congregando concepções diversas e permeando um complexo terreno de acordos e negociações. No âmbito dos Cursos de Licenciatura, a PCC também é tensionada por trazer consigo demandas de uma reformulação curricular que exigem, por sua vez, flexibilidade e parceria no desafio de consorciar dimensão teórica e problematização da prática profissional dos graduandos.

Subsidiando a prática e seus contornos como política curricular, têm-se as produções acadêmicas, que de forma crescente, concorrem para o debate em torno dos saberes profissionais docentes, cuja PCC é reiterada como importante elemento de reflexão.

Neste sentido, a PCC foi perspectivada como política curricular, contextualizada na realidade de cada Curso e avaliada por seus desdobramentos na formação de professores de Geografia para a Educação Básica. Destaca-se, desse modo, que no âmbito de cada discussão efetivada em relação à formação docente neste trabalho, as preocupações com o ensino de Geografia também estiveram fortemente implicadas.

Num movimento entre divergências e convergências buscou-se compreender as dinâmicas que perpassam e tencionam a PCC na singularidade de cada Curso. Como diretriz deste movimento aponta-se o currículo e, a partir dele, são desveladas a organização do trabalho e a formação docente engendrada por cada contexto avaliado.

No campo das divergências, vendo nestas implicações de caráter interpretativo, sublinham-se as diferentes organizações em relação ao contexto curricular, sendo este uma materialidade das concepções incutidas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Verificam-se estruturas distintas que refletem, a partir da PCC, processos de articulação e/ou integração em dois níveis.

O PIPE, no Curso de Licenciatura em Geografia da UFU, propõe uma “abordagem (inter)disciplinar” a partir de uma integração vertical e horizontal entre os componentes de conhecimentos geográficos em cada semestre, consubstanciada na dimensão didático-pedagógica da Geografia, a partir da proposta de projetos.

As APC, no Curso de Licenciatura em Geografia da UFTM, apresentam uma “abordagem (intra)disciplinar”, ou seja, no interior de cada disciplina a interface entre componentes de conhecimentos geográficos e dimensão didático-pedagógica da Geografia, a partir de atividades diversas e elaboração de objetos e/ou recursos didáticos.

Na busca por “zonas de contato” entre as duas propostas de PCC, foi interessante notar como elementos que, à priori, identificados como divergentes, acabaram por confluir ou até mesmo reforçar as próprias convergências elucidadas. Questões estruturais que permeiam de modo semelhante o “lugar” da PCC nestes Cursos foram desveladas no entrecruzar das diversas etapas que compuseram a pesquisa.

A PCC revela, em ambos os Cursos, uma fragmentação do processo formativo, na medida em que enfrenta dificuldades, tanto intra quanto interdisciplinarmente, no que tange à interlocução entre as dimensões acadêmica e escolar do conhecimento geográfico.

Avaliando a proposta balizada pelo PIPE-UFU ao longo da pesquisa, tornou-se possível observar que o foco resguarda-se, sobretudo, na integração disciplinar e que a dimensão didática acaba secundarizada ou, ainda, não contemplada neste processo. Vendo na dimensão didático-pedagógica um frágil alicerce do desenvolvimento curricular, constata-se que as iniciativas de integração com vistas à finalidade do PIPE não são efetivadas, consolidadas. Além disso, resistências no nível de um trabalho colaborativo entre disciplinas e seus respectivos docentes pesa, sobremaneira, nas dificuldades em estabelecer o PIPE como um projeto integrado. Esses fatos geraram, como confirmado por professores e graduandos, o não reconhecimento deste componente no Curso.

No que diz respeito às APC-UFTM, a partir das diferentes fases da pesquisa, depreendeu-se que, além de o espaço reservado às discussões sobre a esfera do ensino ser reduzido no âmbito das disciplinas, em muitos casos, é subaproveitado por propostas que nem sempre se alinham às finalidades previstas pelas práticas no Curso.

Apesar de as APC serem identificadas como “práticas de ensino”, mesmo em alguns casos com limitações, grande parte dos graduandos constatou que no decorrer do Curso houve pouco aprofundamento na dimensão didática da Geografia e que os estágios, Programas como o “PIBID” e o “Residência Pedagógica” representaram o verdadeiro espaço de interlocução

entre Geografia Acadêmica e Geografia escolar. Parece, neste sentido, uma incoerência, pois como haver pouco aprofundamento na dimensão didática da Geografia se as APC, trabalhadas ao longo das disciplinas, são apontadas como principal instrumento ligado às práticas de ensino? Analisando o conjunto dos relatos dos graduandos, somando-se a isto a avaliação dos planos de ensino, infere-se que, na maioria dos casos, as APC inscrevem-se como ações pontuais no escopo das disciplinas de conhecimento geográfico encerrando, por sua vez, um viés aplicacionista no pensar o ensino.

De um modo geral, o Estágio Supervisionado, etapa indispensável da Licenciatura, ainda é concebido como “momento” da formação dos professores. Por mais que os desenhos curriculares, de uma forma ou outra, institucionalmente preveem uma lógica integradora por meio da PCC ao longo dos Cursos, torna-se evidente que a principal problemática a ser enfrentada é a mudança das práticas de formação, embaladas, conseqüentemente, por mudanças dos paradigmas que sustentam a concepção curricular.

Esse fato colabora para a fragilidade das práticas na construção de um eixo integrado de formação docente. O “não lugar” da prática mantém e fortalece o lugar da fragmentação, das dicotomias. A PCC e, no mesmo sentido, o Estágio Supervisionado, representam um grande desafio para as Licenciaturas, pois trazem a exigência de redimensionar as abordagens, situando a necessidade de considerar os saberes profissionais da docência e, neste âmbito, o diálogo com as demandas da Educação Básica, cenário ainda sobrevalorizado pela academia.

Entre divergências, constatadas pelos diferentes arranjos da PCC no contexto curricular, e convergências, atreladas à fragmentação do processo formativo, não há como indicar qual seria a organização curricular mais capaz de assegurar um nível satisfatório de desenvolvimento da PCC mediante as demandas da formação docente em Geografia. E muito menos, tal preocupação constitui interesse deste trabalho. A constatação de que ambas as realidades curriculares incorrem em problemáticas a serem superadas, relativiza qualquer efeito comparativo dessa ordem.

Avaliando e entrecruzando os elementos depreendidos ao longo das diversas etapas da pesquisa, torna-se possível afirmar que o tratamento da PCC, nos dois Cursos em questão, revela que a Licenciatura ainda está distante de se constituir num projeto coletivo a envolver, mesmo que em diferentes níveis e abordagens, todas as disciplinas e etapas formativas.

Todavia, considera-se igualmente importante reconhecer neste trabalho, os aspectos pontuados como “positivos” por professores e graduandos, perante a PCC. Contrariando a maioria das perspectivas deflagradas, acabam por sinalizar aberturas em meio a espaços de

contradição e possibilidades de avanços desde que os desafios sejam, efetivamente, enfrentados. Para tal, julga-se que é na interface entre divergências e confluências que se abrem caminhos para o enfrentamento, o diálogo e a busca por mudanças.

Somando-se a estas questões, igualmente ressalta-se a necessidade de novos paradigmas e concepções sobre os processos curriculares e, por conseguinte, formativos que, no âmbito das Licenciaturas em Geografia, devem estar articulados aos pressupostos epistemológicos do conhecimento geográfico e seus desdobramentos como ciência de referência para a Geografia na Educação Básica.

Compreende-se que as práticas no ensino de Geografia se legitimam à medida que vinculadas à epistemologia que as fundamenta e, para tal, a fragmentação do conhecimento geográfico, as dicotomias ao longo dos processos formativos e dos currículos que os estruturam, dificultam a leitura do espaço em suas múltiplas escalas repercutindo-se no cenário escolar.

Aponta-se como fundamental neste processo o campo de pesquisas e estudos voltados ao ensino e à formação de professores de Geografia. Este campo cresce e se legitima como um reflexo da contingente valorização da Geografia na sua esfera formativa, tanto na formação de seus professores quanto de milhares de crianças e adolescentes na educação básica, merecendo reconhecimento por parte da comunidade geográfica do país.

A afirmação deste campo de estudos no interior das pesquisas geográficas, para além de mobilizar importantes discussões que contribuem, sobremaneira, para a interlocução entre Geografia acadêmica e escolar, gera um movimento que tem buscado se tornar cada vez mais assertivo e propositivo rumo ao fortalecimento e, sobretudo, ao ensino de Geografia como reflexo da totalidade da Geografia na escola.

Espera-se que as etapas que envolveram professores e graduandos, tenham sido capazes de promover, em alguma medida, um momento de autorreflexão mediante a retomada das experiências e vivências verbalizadas ou escritas. As questões e tópicos que estruturaram as entrevistas e os roteiros tiveram como uma de suas finalidades conduzir professores e graduandos à compreensão da prática não apenas como componente curricular, mas como lugar de reflexão e de formação.

A prática é a marca docente materializada nas escolhas e posicionamentos teórico-metodológicos, sócio-políticos e epistemológicos, implicados nas ações e estratégias de ensino efetivadas. A desconsideração da prática nos Cursos de licenciatura furta dos futuros professores o início de um reconhecimento e valorização do principal elemento de sua

identidade profissional. A prática, substancialmente fundamentada na concepção de *práxis*, na sua dialética relação com a teoria, é a potencia do(a) professor(a), especialmente ao ter em vista o enfrentamento dos diversos fatores que confrontam a profissão docente na atualidade - a ausência de políticas de valorização, as precárias condições de trabalho (sobretudo, nas escolas públicas), o fraco envolvimento da comunidade e da família com a escola e seus objetivos perante à sociedade, dentre outros inúmeros aspectos.

A profissionalização docente, consubstanciada na interlocução entre os conhecimentos acadêmicos e escolares da Geografia, permite aos professores autonomia para o enfrentamento dos crescentes processos de desvalorização no país, uma vez que, torna clara a importância de seus saberes e fazeres a partir da Geografia escolar e, sobretudo, seus desdobramentos sociais. A prática, no âmbito do ensino de Geografia, carrega a marca identitária deste saber, como disciplina inscrita no currículo escolar. A Geografia constitui um movimento de construção permanente de ver o mundo. O currículo é um conjunto de experiências e, nesta lógica, as escolas são o território e os professores agentes que demandam, por seu turno, formação profissional com consciência social.

Diante da precarização do trabalho docente, que desafia a reflexão sobre a prática, considera-se que é somente a partir da consciência política das próprias condições de trabalho, do compromisso desempenhado pelo conhecimento geográfico na escola, e da posição que ocupam neste cenário, é que os professores de Geografia conseguirão alçar alternativas que possam contrapor e permitir o enfrentamento necessário.

Igualmente, apresenta-se a atual conjuntura, crescentemente marcada pelo ensino remoto, a educação a distancia e as formações, cada vez mais aligeiradas, a levantar incertezas quanto ao futuro da educação em todos os níveis, conclamando a formação inicial “presencial” a repensar o plano das políticas públicas, o contexto das Licenciaturas e, fundamentalmente, uma formação consorciada à *práxis* humana.

Neste sentido, a prática, como materialidade da ação docente, a ser fomentada desde a formação inicial, adquire contornos expressivos, sobretudo, num contexto em que “descolada” do espaço escolar como base física para seu desenvolvimento demanda, como em nenhum outro momento, a necessidade de valorização e afirmação frente aos processos educativos.

Em suma, o desenrolar da pesquisa representou um expressivo percurso de construção de conhecimento, particularmente, para a constituição profissional da pesquisadora, pois reiterou o sentido e o impacto de suas próprias vivências formativas e profissionais. Para além dos esforços concretizados pela escrita, as marcas desta trajetória estão presentes nas posições

e valores constituídos e ressignificados ao longo da caminhada no Curso de Doutorado.

As discussões propostas representam o esforço em asseverar alguns pontos ainda prementes de reflexão. As permanências e persistências revisitadas por este trabalho significam, desta forma, um convite para se pensar o alcance de renovações no campo da formação de professores e no ensino de Geografia no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Rozana Gomes. A prática nas políticas de currículo para a formação de professores. In: LEITE, Y.U.F.; MARIN, A.J.; PIMENTA, S.G.et.al.(Orgs.) **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2012, p.02-12.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ALVES, W.F.A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>
- ANDRÉ, M. Formação de professores:a constituição de um campo de estudos . *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C.A. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. *Revista de educação – PUC*, Campinas, 22(2):203-219, maio/ago., 2017. <https://doi.org/10.24220/P1519-3993-2017220200007>
- ARROYO, M. A Universidade, o trabalhador e o curso noturno. *Revista Universidade e Sociedade*. Ano 1, nº 1, fev. São Paulo, 1991.
- AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.
- BERNARDES, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Escolhas, percursos e trajetórias de formação: reflexões sobre a aprendizagem profissional da docência de professores iniciantes de Geografia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p.251-267, 2012. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0004>
- BOLÍVAR BOTIA, A. De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, Mexico, v. 4, n. 1, 2002.
- BONDÍA, L. Jorge . Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- BRAGA, R.B. Tensões e interações entre o saber científico e o escolar: considerações sobre o ensino de Geografia. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 392-411.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Referenciais para formação dos professores**, Brasília, MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 09/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 21/2001*. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001c.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 01/2002*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 02/2002*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

\_\_\_\_\_. 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. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Resolução 01/2010*, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2/2015*, de 1º de julho de 2015. Define as 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. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer 10/2017*. Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das 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. Brasília, DF: CNE, 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2/2019*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Sistema de regulação do ensino superior. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova>>.

CALLAI, Helena Copetti. A Educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 412-433.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. Florianópolis, UFSC, Tese de doutorado, 2002, 242p.

CASTELLAR, S.M.V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E.M.B.; MORAES, L.B (Org.) **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2002. p.39-58.

CAVALCANTI, L. **A Geografia escolar contemporânea**: avanços, caminhos, alternativas. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010a.

CAVALCANTI, L. S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CAVALCANTI, L.S. Geografia escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes. In: **XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE**, UNICAMP, Campinas, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** . Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 368- 391.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, 1990.

CHEVALLARD, YVES. **La transposicion didactica**: del saber sábio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvagem, 1991.

COUSIN, C.S. O estágio supervisionado em Geografia como um *locus* que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (org.) **Educação Geográfica**: Memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador; EDUFUBA, 2015. p. 25- 42.

COUTO, M.A.C. O conceito de espaço geográfico nas obras didáticas: o espaço viúvo do homem. In: PONTUSCHKA, N.N.; OLIVEIRA, A.U. de (orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. 3ªed. São Paulo: Contexto, 2012, p.323-329.

DEMO, Pedro. **Professor/Conhecimento**. UnB, 2001. Disponível em:<[www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor\\_Conhecimento.pdf](http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf)>. Acesso em: dezembro, 2018.

DIAS, R.E; LOPES, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: setembro- 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004>

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclos de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)**. Rio de Janeiro, UERJ, Tese de doutorado, 2009, 248p.

DIAS, Rosanne Evangelista. Política curricular de formação de professores – um campo de disputas. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-21, 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p.109-125, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>

\_\_\_\_\_.A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011. <https://doi.org/10.5902/198464443184>

\_\_\_\_\_.Da racionalidade técnica à racionalidade crítica. *Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, 2014.

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. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 107 p.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; CUNHA, Maria Isabel. Formação de professores: tensões entre discursos, políticas, teorias e práticas. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, 2013. <https://doi.org/10.5216/ia.v38i1.25127>

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Revista Paideia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa (1997). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto Editora. Porto, 1999.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões de nossa época, 35).

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ.Soc.*, Campinas, v. 31, n.113, p.1355-1379, out.-dez.2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

\_\_\_\_\_. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017 <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01>

GATTI, B.A; BARRETTO, E.S. de S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GENTIL, H.S.; SROCZYNSKI, C.I. Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática? *Revista Educação em Questão*. n.35, p.49-74, maio/ago.2014. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v49n35ID5904>

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas e pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTO, Eduardo Donezeti. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. *Revista Brasileira de Educação*, v.5, n.9, p.71-86, 2015

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun.1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

GONÇALVES, Amanda Regina. A Geografia escolar como campo de investigação: História da disciplina e cultura escolar. *Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales*, Barcelona, v. XVI, n. 905, 2011.

GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n 2, 1990, p.230-254.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

JOSSO, M. C. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve**, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LEÃO, Vicente de Paula. **A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica e m nível superior**. Belo Horizonte, UFMG, Tese de doutorado, 2008.

LESTEGÁS, F.R. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E.* nº33 – 2002, págs. 173-186, 2002. Disponível: em:<<http://www.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/421>>. Acesso em: jan/2018.

LIMA NETO, João Carlos. **A prática como componente curricular na formação de professores de Geografia**. Goiânia, UFG. Dissertação de mestrado, 2018.

LOPES, C.S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. São Paulo, USP. Tese de doutorado, 2010. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.13i1.0003>

LOPES, C.S.; PONTUSCHKA, N.N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 19, n.1, p.076 – 092, 2015. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2015.79809>

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v.45, n.157, p.486-507, jul/set.2015. <https://doi.org/10.1590/198053143065>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU: 1986, 99p.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

LÜDKE, M., CRUZ, G.B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.125, p.81-109, maio/ago.2005. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26-27, p. 149- 158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. Marília, SP: UNESP, 2008. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista)>. Acesso junho/2019.

MARANGONI, A. M. M. C. **Questionários e entrevistas: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent: UFRJ, Casa da Ciência: FIOCRUZ, 2005.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1> >. Acesso em: novembro 2019.

MARQUES; C.A.; DINIZ-PEREIRA, J.E. Fóruns das Licenciaturas em Universidades Brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril/2002 P.171-183. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200010>

MENEZES, V.F. A historiografia da Geografia Acadêmica e Escolar: uma relação de encontros e desencontros. *Geographia Meridionalis* v. 1, n. 2 Jul-Dez/2015 p. 343–362. <https://doi.org/10.15210/gm.v1i2.6188>

MENEZES, V.S. **Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. Porto Alegre, UFRGS. Dissertação de mestrado, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*: revista quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES. n. 74, ano 22, p. 121- 142, abril de 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100008>

MOHR, A.; WIELEWICKI, H.G.(Orgs.) *Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?* Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, 272p.

MORAES, A.C.R. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.218>

MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V.M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 2014.

MOREIRA, R. Da espacialidade ao espaço espaço real: o problema da teoria geral a propósito do simples e do complexo em geografia. In: MENDONÇA, F.A.; LOWEN- SAHR, C.L.; SILVA, M. (Orgs.). **Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMAN), 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003. p.128.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, 1999. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NOVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** *Revista Educación.* Madrid: 2009.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>

OLIVEIRA, J.R. **A ordem do bem ensinar: a prática de ensino e m livros para professores de Geografia em formação.** São Paulo, USP, Tese de Doutorado, 2018. 172 p.

OLIVEIRA, M.G. **A prática como componente curricular na perspectiva da formação inicial do professor de geografia para a educação básica.** Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2015.

OLIVEIRA, R.R.M.A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista de Educação Pública.* v.20.n.43, p.289-305. Maio/ago.2011.

OSÓRIO, M.R.V. Diretrizes Curriculares e Professores Formadores: que relação é essa? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 171-186, jan./mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623661426>

PASSOS, L.. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições paa o debate. *Educação e Linguagem.* n.15, p. 99-116, Jan.-Jun., 2007. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p99-116>

PEREIRA, R.M.F.A. O significado da Alemanha para a gênese da Geografia Moderna. *Geosul*, v.20, n.40, 2005.

PÉREZ GOMEZ, A. I. A escola como cruzamento de culturas. In: PÉREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICONEZ, S. B. (Org.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Editora Papirus, 2011.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances: estudos sobre educação*, Rio Claro, v. 3, n. 3, p. 5-14, 1996. <https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>

PIMENTA, S.G. e LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência.** 5.ed.São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: **Didática: embates contemporâneos.** São Paulo: Loyola; 2010. p. 154 .

PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e pratica?** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 200 p.

PIMENTA, S.G.;LIMA, M.S.L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, v. 24 e 240001, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240001>

PLANO DE ENSINO – CARTOGRAFIA ESCOLAR. Uberaba: UFTM/Geografia, 2012. 2p. Impresso ou Digital.

PLANO DE ENSINO – CLIMATOLOGIA. Uberaba: UFTM/Geografia, 2013. 3p. Impresso ou Digital.

PLANO DE ENSINO – EDP III. Uberaba: UFTM/Geografia, 2012, 3p. Impresso ou Digital.

PLANO DE ENSINO – FUNDAMENTOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR. Uberaba: UFTM/Geografia, 2013. 3p. Impresso ou Digital.

PLANO DE ENSINO – PIPE 1. Uberlândia: UFU/Geografia, 2018, 2p. Impresso ou Digital.

PLANO DE ENSINO – PIPE 2. Uberlândia: UFU/Geografia, 2006, 2p. Impresso ou Digital.

PLANO DE ENSINO – PIPE 3. Uberlândia: UFU/Geografia, 2006, 3p. Impresso ou Digital.

PLANO DE ENSINO – PIPE 4. Uberlândia: UFU/Geografia, 2012, 3p. Impresso ou Digital.

PLANO DE ENSINO – PIPE 5. Uberlândia: UFU/Geografia, 2018, 3p. Impresso ou Digital.

PLANO DE ENSINO – SABERES GEOGRÁFICOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS. Uberaba: UFTM/Geografia, 2013. 3p. Impresso ou Digital.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.;A formação inicial do professor: debates. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 457-469.

PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (org.) **Educação Geográfica: Memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador; EDUFUBA, 2015. 324p.

RABELO, A.O. A importância da investigação narrativa na educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, n.114, p.171-188, jan.-mar. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100011>

ROSA, M.I.P. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo diáspora. *Pro-Posições*, Campinas, v.18, n.2, 2007, p. 51-65.

ROSA, M.I.P.; RAMOS, T.A., Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas: a formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de licenciatura integrada. *Olh@res*, Guarulhos, v.1, nº1, p.207-238, maio, 2013. <https://doi.org/10.34024/olhares.2013.v1.16>

SACRISTÁN, Jose Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **Avaliação institucional e projeto pedagógico: articulação imprescindível**. São Paulo: Letras do pensamento, 2011.

SANTOS, M. **A natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

SHULMAN, Lee. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Tradução de Leda Beck. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 04, n. 02, p. 196-229, 2014.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte. **Formação de professores: dilemas e desafios da relação teoria e prática**. Curitiba: Appris, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A.M.O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 391-408. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300005>

SOUZA, V.C. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores**. Goiânia, UFG, Tese de doutorado, 2009, 210p.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*, vol.32,n.93. São Paulo. Maio/agosto.2018. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200175](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175)>. Acesso em janeiro/2019. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONINI, I.M. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. 2ªed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura e Bacharelado*, Uberlândia, 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 49/2010**, do Conselho de Graduação. Aprova a instituição do Núcleo Docente Estruturante (NDE) em cada Curso de Graduação – Bacharelado e Licenciatura – da Universidade Federal de Uberlândia, define suas atribuições e critérios para sua constituição. Uberlândia, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia*, Uberaba, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia*, Uberaba, 2014.

VASCONCELLOS, Celso. S. **Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 10 ed. São Paulo, SP: Libertard, 2002.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

WEBER, Silke. Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 90-95, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000006>

ZEICHNER, Kenneth M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: Outubro-2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Roteiro de Entrevistas para os Professores de disciplinas de conhecimentos geográficos



**Universidade Federal de Uberlândia  
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

**Pesquisa:** A Prática como Componente Curricular: formação inicial e constituição da identidade docente nos Cursos de Licenciatura em Geografia – UFU e UFTM.

**Doutoranda:** Viviane Caetano Ferreira Gomes

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriany de Ávila Melo Sampaio

#### **Professores de disciplinas de conhecimentos geográficos**

1. Possui licenciatura?
2. Em sua concepção, qual a relevância da Licenciatura em Geografia?
3. Como avalia as reformas de ampliação de carga horária, destinadas às licenciaturas nos últimos tempos?
4. O que entende por Prática como Componente Curricular – PCC? Qual o principal objetivo dessa normativa?
5. Como a PCC é contemplada no Projeto Pedagógico do Curso? Quais são seus aspectos positivos e limitantes? Apontaria uma melhor organização para as PCC?
6. As experiências com a PCC possibilitam estabelecer uma relação entre as disciplinas específicas e a sua abordagem didático-pedagógica voltada ao ensino da Geografia? Possui alguma dificuldade nesse sentido?
7. Qual seria a especificidade e a função da Geografia como disciplina escolar?

**APÊNDICE B**  
**Roteiro de Entrevistas para os Professores da disciplina de**  
**Estágio Supervisionado em Geografia**



**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**

**Pesquisa:** A Prática como Componente Curricular: formação inicial e constituição da identidade docente nos Cursos de Licenciatura em Geografia – UFU e UFTM.

**Doutoranda:** Viviane Caetano Ferreira Gomes

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriany de Ávila Melo Sampaio

**Professores da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia**

1. Há quanto tempo trabalha com a disciplina “Estágio Supervisionado em Geografia”?
2. Como avalia as reformas de ampliação de carga horária, destinadas às licenciaturas nos últimos tempos?
3. Considera que as práticas (PCC), propostas ao longo do curso, contribuem para a etapa do Estágio Supervisionado em Geografia?
4. Os alunos estagiários conseguem reconhecer a especificidade do Estágio Supervisionado dentro do Curso?
5. Quais as maiores dificuldades encontradas no processo de orientação do Estágio Supervisionado em Geografia?
6. De um modo geral, como avalia o processo de formação docente proposto pelo Curso do qual faz parte?

**APÊNDICE C**  
**Roteiro para as narrativas dos Graduandos**



**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**

**Pesquisa:** A Prática como Componente Curricular: formação inicial e constituição da identidade docente nos Cursos de Licenciatura em Geografia – UFU e UFTM.

**Doutoranda:** Viviane Caetano Ferreira Gomes

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriany de Ávila Melo Sampaio

**Graduandos em fase de Estágio Supervisionado em Geografia (UFU)**

**Percursos formativos: a Licenciatura em Geografia**

1. Relação entre as disciplinas de conhecimentos geográficos, a dimensão didática e a prática dessa relação pela Geografia escolar.
2. Vivências e contribuições do PIPE (Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica) ao longo do Curso.
3. Vivências e contribuições do Estágio Supervisionado.
4. Relação entre as atividades propostas pelo PIPE e o Estágio Supervisionado no Curso do qual faz parte.
5. Constituição da autonomia e identidade docente em Geografia ao longo da Licenciatura.
6. Perspectivas para a atuação como professor(a) de Geografia.

**Graduandos em fase de Estágio Supervisionado em Geografia (UFTM)**

**Percursos formativos: a Licenciatura em Geografia**

1. Relação entre as disciplinas de conhecimentos geográficos, a dimensão didática e a prática dessa relação pela Geografia escolar.
2. Vivências e contribuições da APC (Atividade Prática Curricular) ao longo do Curso.
3. Vivências e contribuições do Estágio Supervisionado.
4. Relação entre as atividades propostas pelas APC e o Estágio Supervisionado no Curso do qual faz parte.
5. Constituição da autonomia e identidade docente em Geografia ao longo da Licenciatura.
6. Perspectivas para a atuação como professor(a) de Geografia.