

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE  
MESTRADO/PPGEFB  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO  
INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MORGANA GARDA DE OLIVEIRA**

Francisco Beltrão - PR  
2015

**MORGANA GARDA DE OLIVEIRA**

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO  
INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Mafalda Nesi Francischett

Catálogo na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Oliveira, Morgana Garda de

O48p A prática como componente curricular na perspectiva da formação inicial do professor de geografia para a educação básica. / Morgana Garda de Oliveira. – Francisco Beltrão, 2015.  
170 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mafalda Nesi Francischett.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

1. Geografia (Ensino fundamental). 2. Professores - Formação. 3. Educação - Currículos. I. Francischett, Mafalda Nesi. II. Título.

CDD 20. ed. – 370.71098162

Sandra Regina Mendonca CRB – 9/1090

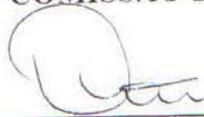
# FOLHA DE APROVAÇÃO

**Morgana Garda de Oliveira**

**Título do Trabalho:** A Prática como Componente Curricular na Perspectiva da Formação Inicial do Professor de Geografia para a Educação Básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Nível de Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação a autora.

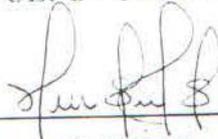
## COMISSÃO EXAMINADORA



---

Prof.ª. Dr.ª. Carla Silvia Pimentel

UEPG – Ponta Grossa



---

Prof.ª. Dr.ª. Najla Mehanna Mormul

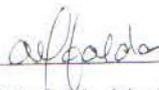
UNIOESTE – Francisco Beltrão



---

Prof.ª. Dr.ª. Yolanda Zancanella

UNIOESTE – Francisco Beltrão



---

Prof.ª. Dr.ª. Mafalda Nesi Francischett

Orientadora – PPGEFB - UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 10 de junho de 2015

## AGRADECIMENTOS

Ao poder supremo e divino, que nunca nos dá uma cruz mais pesada do que possamos carregar.

À família, sempre presente e comemorando junto com minhas conquistas. Agradeço-os pelo apoio em minhas decisões e pela cobrança quando necessário. Que através dos ensinamentos sempre me guiaram pelo caminho da honestidade, do amor e do respeito.

A meu irmão, que amo de todo coração.

À professora Mafalda, pelos ensinamentos, pela presença constante em meu crescimento profissional, pelas palavras e compreensão nos momentos difíceis. Batalhadora incansável pela licenciatura. Sua persistência me estimula e faz acreditar que há muito ainda o que se fazer pela Educação geográfica.

Aos amigos, que ouviram minhas angústias, que não me deixaram desistir e que ajudaram a reerguer-me quando mais precisei.

Às minhas queridas colegas de mestrado, que juntas, compartilharam expectativas, angústias, conquistas. Isto criou laços de amizade duradouros entre nós.

Às minhas amigas e amigos do mestrado em Geografia, entre os quais: Ana Biz, Maiara Tibola e Geliane Toffolo, pela amizade e pelas reflexões teóricas, pelos conselhos e pela companhia nos bons e maus momentos.

A Mateus Pires Marchesan, pelos conselhos e boas risadas.

Aos colegas do grupo RETLEE- Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas- pela partilha de experiências e conhecimentos.

Aos professores do programa de pós-graduação mestrado em Educação, pela confiança e pelos ensinamentos.

## RESUMO

As pesquisas sobre formação inicial de professores têm ganhado espaço nas últimas décadas e, como resultado acrescentam alguns atributos na construção de políticas educacionais, como a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica (DCN's/2002). Movimento para aprofundar discussões sobre os desafios da formação de professores, também aparecem na Geografia. As DCN's e as resoluções decorrentes apontaram para transformações nos cursos de formação de professores, como o direcionamento de no mínimo 400 horas da carga horária dos cursos para desenvolver a Prática como Componente Curricular (PCC). Essa reformulação propôs novas bases para a organização curricular e metodológica aos cursos de licenciatura, possibilitando transformações. Almejando contribuir para o debate na formação de professores de Geografia, o foco desta pesquisa é para a concepção dos professores formadores sobre o processo formativo do licenciando em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - campus de Francisco Beltrão - Paraná, especificadamente com ênfase na PCC. A pesquisa teve como objetivo averiguar como é o processo formativo do licenciando em Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, com ênfase no desenvolvimento e concepções da PCC no curso. Ocorreu como um estudo de caso e foi realizada com análise dos Projetos Políticos e Pedagógicos do Curso dos anos de 2006, 2003 e 1999 e de 23 (vinte e três) planos de ensino do ano de 2014, das respectivas disciplinas. Bem como por meio de questionários junto aos licenciandos do último ano e com os professores formadores do ano de 2014. Os resultados permitiram compreender que há lacuna entre aquilo que a legislação prescreve e o que, de fato, ocorre na prática em relação à PCC. Os professores formadores e os licenciandos demonstram algumas fragilidades sobre o significado da PCC. Há diferentes concepções, dos formadores, sobre PCC, alguns a entendem como aplicação de conteúdos teóricos na prática, outros, numa perspectiva praticista, como um atributo burocrático do Curso, confundindo-a com atividades práticas, como: trabalho de campo, apresentação de seminários e produção de relatórios. Há, no entanto, alguns formadores que desenvolvem propostas inovadoras.

**Palavras-Chave:** Prática como Componente Curricular. Formação inicial de professores. Geografia.

# **PRACTICE AS A CURRICULAR COMPONENT IN THE INITIAL TRAINING PERSPECTIVE OF GEOGRAPHY TEACHERS FOR ELEMENTARY EDUCATION**

## **ABSTRACT**

Research on initial teacher training have gained ground in recent decades and as a result add some attributes in the construction of educational policies, such as the creation of the National Curriculum Guidelines for the training of teachers for Elementary Education (DCN's / 2002). Movements to deepen discussions on the challenges of teacher training, also appears in Geography. The DCN's and resulting resolutions pointed to changes in teacher training courses, such as targeting at least 400 hours of the course load to develop Practice as a Curricular Component (PCC). This reformulation proposed new basis for curricular and methodological organization to degree courses, allowing changes. Aiming to contribute to the debate on the formation of Geography teachers, the focus of this research is on the conception of teacher trainers about the formation process of licensing in Geography from the State University of Western Paraná (Unioeste) - Campus Francisco Beltrão - Paraná, specifically emphasizing the PCC. The survey aimed to discover what the training process of licensing in Geography at Unioeste campus of Francisco Beltrão is like, with emphasis on the development and conceptions of the PCC in the course. It occurred as a case study and was performed with analysis of the political and pedagogical projects of the course of the years 2006, 2003 and 1999 and of 23 (twenty three) teaching plans of 2014, of the respective disciplines. As well as through questionnaires together with undergraduates of the last year and the teacher trainers of the year 2014. The results allowed us to understand that there is a gap between what the law prescribes and what actually occurs in relation to the PCC. Teacher trainers and undergraduates show some weaknesses on the meaning of PCC. There are different conceptions of trainers on PCC, some understand it as the application of theoretical concepts in practice, others, in a practitioner perspective, as a bureaucratic attribute of the Course, mistaking it for practical activities, such as field work, seminar presentations and reporting. There are, however, some trainers who develop innovative proposals.

**Keywords:** Practice as Curricular Component. Initial training of teachers. Geography.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB- Associação Brasileira de Geografia  
ANDE- Associação Nacional de Educação  
ANFOPE- Associação Nacional formação de professores  
ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BM – Banco Mundial  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBE- Conferência Brasileira de Educação  
CEDES- Centro de Estudos Educação e Sociedade  
CEPE- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CFE- Conselho Federal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno  
CONARCEF- Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador  
COU- Conselho Universitário  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino  
ENG- Encontro Nacional de Geografia  
EMC- Educação Moral e Cívica  
FACIBEL- Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão  
FAFIG- Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava  
FFCL- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
GT- Grupo de Trabalho  
HEM- Habilitação Específica para o Magistério  
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES- Instituição de Ensino Superior  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério de Educação e Cultura  
MEC/USAID- Ministério da Educação e Cultura/United States Agency for International Development  
NDE- Núcleo Docente Estruturante  
NDP- Nível de Desenvolvimento Potencial  
NDR- Nível de Desenvolvimento Real  
NUFOPE- Núcleo de formação docente e prática de ensino  
OMC- Organização Mundial para o Comércio  
OSPB – Organização Social e Política do Brasil  
PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCC – Prática como Componente Curricular  
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE- Plano de Desenvolvimento Educacional  
PIBIC- Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação Científica  
PIBID- Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência  
PP- Projeto Pedagógico  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROUNI- Programa Universidade para Todos  
REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
PSS- Processo Seletivo Simplificado  
SINAES- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior  
SIMPGeo- Simpósio Paranaense de pós-graduação em Geografia  
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso  
UAB- Universidade Aberta do Brasil  
UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina  
UEL- Universidade Estadual de Londrina  
UEM- Universidade Estadual de Maringá  
UENP- Universidade Estadual do Norte do Paraná  
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNESPAR- Universidade Estadual do Paraná  
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
USP- Universidade de São Paulo  
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição das matrículas nos cursos a distância por grau acadêmico do curso- Brasil 2012.....	33
Gráfico 2: Evolução na matrícula na educação superior por modalidade de ensino- Brasil 2001-2012 .....	34
Gráfico 3: Evolução da matrícula na educação superior de graduação pública e privada- Brasil 1980-2012.....	36
Gráfico 4: Evolução do número de matrículas na educação superior- Brasil 2002-2012.....	46
Gráfico 5: Distribuição das IES por categoria administrativa- Brasil 2012.....	47
Gráfico 6: Razão da inserção da PCC na disciplina .....	77
Gráfico 7: Principais atividades desenvolvidas como PCC segundo os licenciandos:.....	81
Gráfico 8: Inserção de discussões sobre ensino nas disciplinas do curso.....	83
Gráfico 9: Conteúdos teóricos e a transposição didática.....	87
Gráfico 10: Pesquisas estimuladas no curso: .....	94
Gráfico 11: A pesquisa na formação do professor:.....	95
Gráfico 12: A PCC e a relação com a pesquisa .....	105
Gráfico 13: Principais problemas do curso de licenciatura em Geografia da Unioeste apontado pelos licenciandos.....	107
Gráfico 14: Conteúdos da disciplina que leciona e a relação com a Educação Básica.....	108
Gráfico 15: O Estágio Supervisionado: .....	109
Gráfico 16: A formação do professor no curso de Geografia na visão dos licenciandos.....	113
Gráfico 17: Professores formadores com experiência na Educação Básica.....	114
Gráfico 18: Formação acadêmica dos professores universitários no curso de licenciatura em Geografia.....	115
Gráfico 19: Área em que realizou o mestrado.....	117
Gráfico 20: Área em que realizou o doutorado.....	117

Gráfico 21: Tempo que leciona na Unioeste.....	118
Gráfico 22: Vínculo Profissional.....	119
Gráfico 23: Atividade que mais realiza os professores universitários.....	119
Gráfico 24: O exercício da docência.....	131

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Geografia nas IES públicas estaduais paranaenses.....	47
Quadro 2 – Estrutura curricular e desdobramentos das áreas/matérias em disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste.....	56
Quadro 3 – Aspectos positivos e negativos da PCC nas disciplinas – segundo os professores formadores.....	78
Quadro 4 – Distribuição anual das disciplinas do curso e suas respectivas cargas horárias.....	84
Quadro 5 – Distribuição anual das disciplinas – Proposta para o PPP 2015.....	98
Quadro 6 – Sistematização dos resultados da pesquisa.....	132

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>I- ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA A PARTIR DA DÉCADA DE 1930, NO BRASIL.....</b>	<b>17</b>
1.1 Discussões e conceituação de formação inicial de professores .....	17
1.2 Os cursos de licenciatura em Geografia no Brasil a partir da década de 1930.....	19
1.3 Reformas educacionais pós anos de 1990: as DCN's e a PCC na formação de professores.....	35
1.4 Panorama dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil e no Paraná.....	43
1.5 Criação e caracterização do curso em licenciatura da Unioeste e as implicações na formação do professor.....	47
<b>II- A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UNIOESTE - FRANCISCO BELTRÃO....</b>	<b>57</b>
2.1 A Prática como Componente Curricular na atual legislação educacional brasileira.....	57
2.2 Leitura sobre os Projetos Político-Pedagógicos e a PCC.....	61
2.3 A PCC na formação do professor de Geografia.....	69
2.4 A PCC na visão dos licenciandos.....	78
2.5 As PCC's nos planos de ensino das disciplinas do curso de licenciatura em Geografia.....	81
2.6 O Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Núcleo de formação docente e prática de ensino (NUFOPE) e suas relações com as PCC's.....	94
<b>III-OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>100</b>
3.1 O olhar ausente sobre a formação inicial de professores de Geografia.....	100
3.2 Os sujeitos da pesquisa- Professores Universitários.....	111
3.3 O que os professores formadores pensam sobre ensino na formação de professores?.....	119
3.4 Sistematização dos resultados.....	130
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>148</b>

## INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre formação de professores, nas últimas décadas, estão avançando em número e em qualidade (ANDRÉ, 2010; ROMANOWSKI, 2012). E, se consolidam como um campo de conhecimentos, reunindo associações profissionais e entidades científicas. De acordo com Romanowski (2012), no ano de 2011 o campo de estudo da formação de professores abrangeu 12,6% das 5.451 teses e dissertações defendidas em cursos *stricto sensu* em educação. Tal fato também é visível na Geografia, decorrente da luta de pesquisadores e professores, empenhados em discutir o ensino de Geografia, as pesquisas sobre ensino e formação de professores têm aumentado ano após ano (CALLAI, 2011).

As discussões e concepções sobre reformulações nos cursos de licenciatura se multiplicam sob diferentes concepções teóricas e epistemológicas. Os eventos nacionais e internacionais sobre esse tema, bem como aqueles que debatem o ensino de Geografia, têm resultado em produção teórica que indica caminhos, mas que por sua vez, apesar de alguns avanços, pouco repercute em realizações necessárias.

No cenário nacional, nas últimas décadas, foram criadas políticas educacionais para a formação de professores. No ano de 2002 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, nível superior, licenciatura plena (DCN's). A partir das DCN's foi instituída a Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno - CNE/CP 02/2002, que regulamenta a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, e institui a Prática como Componente Curricular (PCC). Tais resoluções regem os cursos de formação de professores no Brasil.

A PCC, como normativa, surgiu em resposta ao modelo hegemônico de formação de professores centrado na racionalidade técnica. O texto das DCN's orienta para que todas as disciplinas que constituem o currículo de formação, e não apenas as disciplinas pedagógicas, tenham sua dimensão prática, constituindo carga horária destinada ao desenvolvimento da PCC. Para tanto, os cursos de formação de professores devem direcionar, no mínimo, 400 (quatrocentas) horas da carga horária para a PCC. Com isso, foram postas às universidades necessidades de reformulações curriculares e metodológicas, que culminou na possibilidade, desde os primeiros anos da formação acadêmica, na aproximação dos licenciandos e da universidade com a Educação Básica, e sobre o papel e o desenvolvimento das PCC's na prática educativa.

A orientação que embasa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e a PCC é a racionalidade prática (FREITAS, 2002). Na concepção da racionalidade prática, a prática é fonte de conhecimentos em si mesma, assim, destaca-se o desenvolvimento de experiências subjetivas e individuais. Na racionalidade prática o papel do professor é de orientador da aprendizagem espontânea dos alunos. Assim, as novas orientações são opostas a racionalidade técnica. Nesse mesmo sentido, observa-se que as DCN's abrem lacuna ao não orientar de forma clara como deve ser conduzida a PCC, levando-as a serem desenvolvidas de forma aligeirada e burocrática, sem o devido preparo da intencionalidade formativa.

Apesar da concepção predominante nas DCN's para formação de professores e na PCC ser a racionalidade prática, as novas reformulações que ampliaram a carga horária para a PCC permite novas possibilidades de articular teoria-prática e romper com a dicotomia instalada nos cursos de licenciatura, que secundariza as discussões sobre ensino e docência. Para tanto, as possibilidades das PCC's serem articuladoras do trabalho do professor, nos cursos de licenciatura, se dá através da categoria da práxis, num movimento dialético em direção à transformação. A discussão da Prática como Componente Curricular na formação do professor de Geografia é o assunto principal nesta dissertação.

As questões aqui levantadas sobre a PCC é resultado da formação acadêmica da própria pesquisadora, em Licenciatura em Geografia pela Unioeste de Francisco Beltrão. O percurso acadêmico chamou a atenção para a formação do professor de Geografia e pela pouca ênfase dada ao desenvolvimento da PCC, sendo em alguns casos encarada como um tópico burocrático do curso. Essas inquietações fomentaram o foco norteador desta pesquisa: “Como os professores formadores concebem a PCC no curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão?”.

Outra questão que levou a pesquisar a formação do futuro professor de Geografia é o cenário apresentado nos próprios cursos. A formação de professores aparece como um tema secundário dentro das discussões nos cursos de Licenciatura em Geografia. Se destaca a desarticulação entre as disciplinas que compunham o currículo dos cursos. Para as disciplinas de cunho pedagógico ficam as discussões a respeito da prática pedagógica dos professores e a dimensão prática da docência; nas disciplinas de caráter específico impera a dimensão teórica do conhecimento científico específico, com pouco, ou nenhuma discussão a respeito da transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar. A formação dos

profissionais da Educação Básica ainda não se constitui como prioridade no Ensino Superior, se apresenta, muitas vezes, como cursos frágeis e desvalorizando o profissional da educação.

A importância que se coloca à PCC nos cursos de licenciaturas é que ela se configura como processo privilegiado de discutir os conhecimentos e teorias científicas e inserir os futuros professores no trabalho docente, desde o início de sua formação acadêmica. Aproximando os licenciandos da Educação Básica e do trabalho docente, de suas problematizações e desafios, aliadas intrinsecamente as reflexões teóricas e do conhecimento científico, as possibilidades de transformações da consciência e da prática pedagógica crítica e transformadora se colocam tanto para a escola como para a universidade.

Com objetivo de compreender a concepção dos professores formadores sobre o processo formativo do licenciando em Geografia, delimitamos a escala geográfica para a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão, especificadamente com ênfase na PCC do Curso de Geografia. Cujos objetivos foram: - a) averiguar como é o processo formativo do licenciando em Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, pela análise e concepção dos professores formadores; - b) identificar de que maneira e contexto conceitual a PCC aparece no PPP do curso, nos documentos oficiais e nos planos de ensino dos professores formadores e de como a PCC se apresenta na formação do licenciando em Geografia; -c) Indicar se há e quais são as maiores fragilidades na formação do professor de Geografia, neste contexto.

Os sujeitos desta pesquisa são professores universitários do Curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão. A escolha por essa instituição de ensino e por esse curso deve-se ao fato da pesquisadora ser licenciada em Geografia, por essa instituição, e vivenciar situações que permitiram identificar limites e possibilidades na formação do professor de Geografia.

A pesquisa perpassa pelos meandros da perspectiva marxista e dialética dos fenômenos, tendo como metodologia o estudo de caso. Os procedimentos transcorreram pela via da análise documental, por meio de levantamento de dados de Projeto Político e Pedagógico do ano de 2006, 2003 e 1999 e dos planos de ensino das disciplinas do Curso do ano de 2014, bem como por meio de questionários realizados junto aos licenciandos do último ano e com os professores formadores do ano de 2014.

Elaborou-se como um dos instrumentos o questionário composto de 22 (vinte e duas) questões para 22 (vinte e dois) licenciandos em Geografia do último ano do curso, no mês de Abril de 2014 (apêndice A). O mesmo foi respondido por 21 (vinte e um) licenciandos.

Também foi elaborado questionário para os professores formadores que atuavam no curso no ano de 2014 (apêndice B). Foram entregues 21 (vinte e um) questionários, compostos de 22 (vinte e duas) questões sobre aspectos gerais do curso, sobretudo de suas concepções de formadores. Devolveram os questionários 17 (dezessete) professores, os demais 4 (quatro) além de não responderem, nem justificaram.

No mês de Agosto, do mesmo ano de 2014, foi repetida a pesquisa com os sujeitos professores, com outro questionário (apêndice C), elaborado com o objetivo de problematizar especificadamente a PCC. A metodologia inicial para o preenchimento do questionário era presencial, ou seja, os sujeitos responderiam na presença da pesquisadora. Entretanto, devido a dificuldade de agenda dos professores, se tornou impossível, esta metodologia. Então foi entregue impresso para que respondessem. Foram devolvidos 11 (onze) questionários, de 18 (dezoito) entregues.

Buscou-se através de tais procedimentos metodológicos realizar o que Ludke e André (1986) denominam de triangulação dos dados, que consiste no emprego de diferentes procedimentos metodológicos de coleta de dados e diferentes observadores. A checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes possibilita apreender as contradições.

Os resultados estão sistematizados e organizados da seguinte maneira: No primeiro capítulo: “Aspectos históricos da formação inicial de professores de Geografia a partir da década de 1930, no Brasil”, abordou-se a história da formação de professores para o ensino secundário, principalmente no que se refere a formação inicial do professor de Geografia. O recorte temporal, década de 1930 do século XX, momento importante na institucionalização da formação de professores para atuar no ensino secundário. Apresenta-se alguns desdobramentos das políticas públicas para a formação de professores como: Leis 5.540/68 e 5.692/71 que juntas se completaram na ambição de ter reformado a educação brasileira no final da década de 1960 e início da década de 1970 do século XX; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica. Interessa compreender em que medida essas políticas orientaram e orientam a formação de professores, estabelecendo os modelos formativos.

O segundo capítulo, cujo título é: “A Prática como Componente Curricular na formação inicial de professores de Geografia na Unioeste – Francisco Beltrão” apresenta os resultados da pesquisa. No decorrer do capítulo identifica-se de que maneira e contexto

conceitual a PCC aparece no PPP do curso, nos planos de ensino dos professores formadores e nos documentos oficiais que regem os cursos de formação de professores no Brasil e a PCC (DCN's para formação de professores, Pareceres CNE/CP 28/2001 e 09/2001 e as Resoluções 01/2002 e 02/2002), buscando identificar nesses documentos as concepções que embasam a criação da PCC. Também foram analisados os questionários realizados com os professores e com os licenciandos, suscitando as concepções e a forma em que o curso e os professores trabalham a PCC.

No terceiro capítulo, cujo título é: “Os professores universitários e a formação de professores para a Educação Básica”, são apresentadas as concepções dos professores formadores no que se refere ao ensino da Geografia e da formação do licenciado. Apresenta-se a relação dos professores formadores e da Geografia que se realiza na universidade, com a Geografia escolar e com as especificidades da formação. Levantou-se o perfil do professor universitário do curso pesquisado. E, foram discutidos os fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam as concepções e ações dos professores formadores.

# I – ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA A PARTIR DA DÉCADA DE 1930, NO BRASIL

## 1.1 Discussões e conceituação de formação inicial de professores

Ao empreender a discussão sobre a Prática como Componente Curricular como elemento articulador na formação docente, é necessário situá-la no debate atual da formação inicial de professores, o que pretende-se desenvolver a seguir. Nas últimas décadas, estudos e pesquisas marcaram a formação de professores como centro nos interesses e debates no cenário acadêmico nacional (ANDRÉ, 2010) e internacional (CLAUDINO, 2011). Isso vem consolidando as discussões sobre formação de professores como um campo específico de conhecimentos, reunindo associações profissionais e entidades científicas. O crescente aumento de pesquisas e debates nesse campo de estudo se justifica tanto pela centralidade que os professores vêm assumindo nas reformas de políticas públicas, na formação inicial, quanto na continuada, bem como por considerar a formação de professores como princípio de melhoria da qualidade da educação.

Na Geografia as pesquisas sobre ensino e formação de professores têm avançado em número e em qualidade nos últimos anos (CALLAI, 2011). Isso é resultado da luta de pesquisadores e professores empenhados em discutir o seu ensino.

O termo formar, do verbo latim *formatione* significa, de acordo com Brzezinski (2008) o conjunto de conhecimentos e habilidades específicas a um determinado campo de atividade prática ou intelectual. Possibilita, no caso da formação do professor, “adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Marcelo Garcia (1999) destaca a especificidade da formação de professores e apresenta em três traços distintos de outras formações: a) é uma dupla formação, que simultaneamente é acadêmica e pedagógica; b) é uma formação profissional, ou seja, tem a finalidade de formar profissionais que se dedicarão a docência; c) a partir do princípio do isomorfismo, é uma formação do formador, na medida em que na prática docente, ao mesmo tempo em que forma os alunos, os formadores se formam, aperfeiçoando sua prática pedagógica.

A formação de professores se constitui de diferentes fases, que devem estar interligadas, mas que cada uma possui sua intencionalidade e objetivos formativos próprios. A formação inicial dos professores, importante fase de formação, “é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 25).

O espaço formal de preparação inicial do professor é a Universidade, lugar em que o licenciando poderá ter contato com a pesquisa, trocar experiências, participar de projetos, grupos de estudo, espaço de encaminhar o acadêmico ao contato com a escola, de aprofundar os conhecimentos específicos da área, quanto os voltados para discussões mais amplas sobre concepções de mundo, de sociedade e de educação. Neste sentido, o papel da Universidade e do corpo docente dos cursos de licenciatura, na formação do futuro professor, se faz imprescindível na organização das estratégias e no encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem.

A ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - reconhece na formação inicial de professores o preparo específico para habilitar o ingresso na profissão, permitindo o domínio de um corpo de conhecimentos que o conduza ao trabalho pedagógico, para que o profissional em questão esteja preparado para o domínio do trabalho e para estabelecer as relações que satisfaçam as necessidades para os quais são formados. Tal concepção visa romper com a concepção de formação inicial concebida como treinamento em serviço, tão divulgada na década de 1970 (BRZEZINSKI, 2008).

Para Marcelo Garcia (1999) e Brzezinski (2008), existem diferentes tendências e perspectivas conceituais de formação de professores, as quais suscetíveis de múltiplas interpretações, oriundas de diferentes vertentes teórico-metodológicas, orientam a organização dos cursos de licenciatura. Tais diferenças resultam de dois projetos de formação de professores, assentados em concepções distintas: o projeto formativo baseado na concepção histórico-cultural, de bases marxistas. E o projeto formativo de vertente na racionalidade técnica e na racionalidade prática, cujo objetivo é formar profissionais na lógica do mercado.

Há, pois, de um lado, o projeto de formação que tem as bases epistemológicas na concepção histórico-cultural, fundamenta-se no conhecimento como eixo da formação, tem como paradigma a qualidade social da educação. Do lado de lá, existe um projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de

economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal na funcionalização do Estado para mínimo (BRZEZINSKI, 2008, p. 1151).

Esse último modelo, de tendência neo-tecnicista da educação, tem na teoria do capital humano e no paradigma das competências a orientação que move a formação de professores para objetivos mercadológicos.

Mizukami (2010) afirma que na atualidade a formação de professores vem se orientando segundo a racionalidade técnica e/ou a racionalidade prática. A primeira, própria da concepção positivista de conhecimento, centra-se na figura do professor, no ensino de teorias e técnicas científicas pré-determinadas, precedentes da pesquisa científica e transmitidas de forma mecânica e linear. A segunda, em resposta a definição do professor como técnico especialista levou a emergência de novas definições do papel do professor como reflexivo, pesquisador, artista (CONTRERAS, 2002). A racionalidade prática tem o centro do processo educativo na figura do aluno e o ensino tem como objetivo o desenvolvimento de experiências subjetivas e individuais.

A concepção de formação de professores na perspectiva de Marcelo Garcia (1999), considera-a como processo sistemático e intencional, em que ocorre a interação entre pessoas, sendo que uma/ou mais delas com o domínio das funções psíquicas superiores mais avançadas e que cabe transmitir de maneira didática o conhecimento historicamente acumulado.

## **1.2 Os cursos de licenciatura em Geografia no Brasil a partir da década de 1930**

A década de 1930 no Brasil é marcada por profundas transformações econômicas, sociais e culturais. A época é de grande expansão urbana aliada ao intenso processo de industrialização, esse por sua vez alavancado pelo capital propiciado pelas exportações cafeeiras. Outro fato que acelerou a atividade industrial brasileira anteriormente a década de 1930, foi a Primeira Guerra Mundial, nos períodos de 1914-1919, que segundo Saviani (2008), algumas cidades, sobretudo as capitais, tiveram uma grande expansão urbana. São Paulo, por exemplo, passou em 1880 de 64.934 habitantes para 579.033 em 1920. O fato de expansão urbana é aliado também ao êxodo rural.

É no contexto da década de 1930, de expansão do capitalismo, da urbanização e industrialização, que aliado ao progressivo aumento de alunos para as escolas públicas, que foi criado sistema de formação de professores para atuar no ensino secundário, papel que

ficou com as universidades. Conforme Saviani (2009) a criação dos cursos de licenciatura tiveram sua gênese no início da década de 1930, e o curso de licenciatura em Pedagogia no ano de 1939, sob inspiração do movimento renovador da Escola Nova, que transformou a Escola Normal em Escolas de Professores, nos recém-criados Institutos Superiores de Educação. Criados pela Reforma Francisco Campos<sup>1</sup>, os Institutos de Educação foram concebidos como espaços dedicados ao construto da educação. Encarada como objeto de ensino e pesquisa, a formação era desenvolvida nas escolas experimentais, que anexas aos Institutos, visavam basear a formação de professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas.

Sob inspiração do escolanovismo, no ano de 1934, o Instituto de Educação Paulista é incorporado a recém-criada Universidade de São Paulo (USP), e no ano posterior a Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal é incorporado com o nome de Escola de Educação à Universidade do Distrito Federal (SAVIANI, 2005). Sob inspiração dessas primeiras experiências, no dia 4 de Abril de 1939 foi expedido o Decreto Lei nº 1.190 que elevou os Institutos de Educação, do país, à nível universitário, dando origem aos cursos de licenciatura e Pedagogia, desenvolvidos na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2009).

Os cursos de licenciatura tinham por tarefa formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias, e os cursos de Pedagogia ficaram encarregados de formar os professores para atuar nas Escolas Normais e os técnicos em educação. Os cursos recém-criados, conforme Cacete (2004), foram reunidos nas Faculdades de Filosofia. Essas faculdades eram concebidas como núcleo integrador de universidades, em que tinham por objetivo desenvolver a investigação científica. Não se previa aí a formação de professores secundários. Porém, a falta de instituições destinadas à este fim, fez com que a Faculdade de Filosofia se constituísse como lócus institucional para a formação de professores secundários.

Saviani (2005) pondera que apesar da proposta que deu origem ao novo modelo de formação de professores, nos Institutos Superiores de Educação, fundamentados nas escolas experimentais, com base na pesquisa, com caráter científico, a generalização do modelo nas Faculdades de Filosofia, nos cursos de licenciatura e Pedagogia, acabou por centrar a formação de professores no aspecto profissional, garantido mediante o confronto de disciplinas e dispensada a exigência de escolas-laboratórios. Os cursos superiores para

---

<sup>1</sup> Então ministro da pasta de Educação e Saúde Pública do governo de Getúlio Vargas.

formação de professores, realizado nas Faculdades de Filosofia, passaram a ser organizados a partir do paradigma que ficou conhecido como “3+1”.

Nesta organização vigora o seguinte esquema: “três anos para o estudo das disciplinas específicas [...] e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146). Os licenciandos concluíam em três anos de formação para o título de bacharel e, o interessado em se formar professor e exercer o magistério nas redes de ensino, cursava a seção especial de Didática, mais um ano de formação. Nesta passagem estava incluída uma pequena experiência do (a) futuro (a) professor (a) pela escola, como uma espécie de "coroamento" de todo o processo, durante a qual pretensamente ele (a) poderia "colocar em prática tudo aquilo que aprendeu" (TERRAZAN, 2009, p. 5).

Ao serem implementados os cursos de formação de professores se centraram no aspecto profissional, garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas teóricas a serem frequentadas nos três primeiros anos do curso. O conteúdo pedagógico-didático, apreendido apenas no último ano do curso, passou a ser concebido em uma perspectiva aplicacionista, em que os licenciandos, deveriam aplicar os conteúdos teóricos, reproduzir na sua prática conhecimentos e regras para o ensino, validados pela pesquisa científica (SAVIANI, 2009). Deste modo, os cursos de formação de professores passaram a ser predominantemente marcados pelo domínio dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009), ou como a literatura educacional contemporânea convencionou chamar de racionalidade técnica.

O modelo que predominou na organização dos cursos de licenciatura das diversas disciplinas que compunham o currículo da escola secundária foi o “3+1”. Na Geografia não foi diferente. Criado, no Brasil, no ano de 1934, o primeiro curso superior para a formação de professores de Geografia para atuar no ensino secundário se organizou no modelo de formação de bacharelados, seguidos de um ano de formação didática (MELO et al, 2006).

Os primeiros cursos superiores de Geografia denominados de faculdade de História e Geografia, os quais formavam professores secundários de História e Geografia conjuntamente, foram criados nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador, após se espalharem gradativamente pelo país (MELO et al, 2006). As aulas eram ministradas por professores franceses, entre os quais Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines. Assim, decorrente a influência francesa, de vertente Lablachiana, a Geografia ensinada nas escolas tinha por método o ensino tradicional, de caráter mnemônico, enciclopédico, centrado nos aspectos físicos da paisagem (MELO et al, 2006).

Santos (2012) informa que esses cursos eram para formação em bacharéis em Geografia e História e aqueles que quisessem prosseguir na carreira do magistério cursariam mais um ano de disciplinas da licenciatura, geralmente ofertada na Faculdade de Educação.

Antes de se tornar disciplina acadêmica no Brasil, a Geografia era disciplina escolar. Como não havia professores de Geografia, eram principalmente engenheiros, médicos, advogados e seminaristas que ministravam essa disciplina. Melo et al (2006) explicita que a Geografia se tornou disciplina escolar devido ao fato de no ano de 1831 tornaram-se pré-requisito nas provas de Cursos Superiores de Direito. Como deveria ser estudada por aqueles que desejassem ingressar nas faculdades de Direito e ser esse curso considerado elitizado, foi no ano de 1837 que a disciplina passa a ser incorporada ao currículo do Colégio Pedro II, que, por sua vez, era referência para os outros colégios do país, que passaram a copiar seu programa.

Além da criação dos cursos de Geografia, foram criados o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e a AGB (Associação Brasileira de Geografia), órgão esse último que visa divulgação e melhoria da formação dos profissionais da geografia, se espalhou por vários estados.

No cenário mundial, nas décadas de 1940 e 1950 despontou paradigmas neopositivistas, que influenciaram sobremaneira a educação e a formação de professores. Teve sua consolidação na Geografia por meio da *New Geografic* ou Geografia Teorética. O IBGE foi criado sob influência desses paradigmas.

No Brasil sob a doutrina nacional-desenvolvimentista, no final da década de 1950 e início da década de 1960 os interesses econômicos internacionais, movidos pelo capitalismo e pelo neoliberalismo, começaram a aparecer no Brasil, contrapondo-se aos interesses nacionais. No governo de Juscelino Kubitschek, surgem mais intensamente os conflitos entre o nacionalismo e o neoliberalismo, este último adepto da internacionalização da economia. Foi assim, que no ano de 1964 a orientação política e econômica brasileira foi substituída definitivamente pela interdependência com o capital estrangeiro (SAVIANI, 1991a).

No ano de 1964, os militares brasileiros tomam o poder com objetivo de fortalecer a aliança com o capital estrangeiro afim do progressivo desenvolvimento econômico brasileiro. Segundo Abreu (2012) esse período histórico conduziu o país a um retrocesso político-social, em que o autoritarismo tecnocrático, alienação, pobreza, exclusão social, princípios de racionalidade, eficiência produtivista se tornaram características.

[...] um dia ocorreu essa coisa espantosa: um anjo torto ouviu nossas preces. Sem dúvida queríamos um governo civil e popular; mas, com essa importante diferença, tudo o mais aconteceu conforme imaginávamos. Nossos governantes exprimiam nossas ideias e até usavam nossa linguagem: era a favor do desenvolvimento, falavam grosso com o gringo (apesar do modelo desnacionalizante adotado) e diziam que não podíamos importar mecanicamente ideias não adaptadas às realidades brasileiras. [...] o país se modernizará. Tudo como queríamos, só que nossos sonhos realizados, viraram pesadelos. O país não era mais a pátria dos bacharéis, mas tinha se convertido na terra-de-ninguém, dos zumbis incompetentes e dos doutores de múltipla escolha, gostava de futebol, jogava na loteria esportiva, torcia por Fittipaldi e vivia mergulhado, beatificamente numa ignorância enciclopédica (ABREU, 2012, p. 18).

Altamente repressivo e autoritário, com o objetivo de racionalização para modernização e desenvolvimento da economia brasileira, o Estado militar implementou ampla série de reformas as instituições econômicas, políticas, financeiras, sociais, educacionais, com vistas a ajustá-las as novas ideologias.

As reformas tiveram como suporte as políticas norte-americanas, que por meio do acordo MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura/United States Agency for International Development), convênio em que os americanos prestaram assistência técnica ao Brasil, a fim de suprir as necessidades de modernização da economia e do sistema educacional brasileiro, se tornou ponto de honra para possíveis acordos com o capital internacional (ABREU, 2012).

Como a educação é parte da superestrutura social, a Escola e a Universidade, espaços de difusão de ideias e ideologias, a partir da segunda metade dos anos de 1960, se adequaram a nova estrutura do país, e caberia a elas produzir capital humano necessário ao modelo de desenvolvimento político-econômico implementado.

A teoria do capital humano considera a importância dos sistemas educativos associadas ao processo econômico produtivo. Para Saviani (2008) essa teoria entende que a função da educação é preparar as pessoas para atuar no mercado em expansão, que exigia força de trabalho educada. Nesse sentido, as instituições educativas têm como principal objetivo se adequar a lógica competitiva e produtiva do mercado. Os alunos não são mais do que mão de obra que progressivamente serão incorporados no processo produtivo. A educação corrobora, nessa perspectiva, à lógica capitalista de mercado, formando mão de obra alienada.

Momentos difíceis para a universidade brasileira, para a educação, para a formação de professores para a Educação Básica. Ademais a crise se enveredava para as licenciaturas,

devido ao modelo de formação sustentado na teoria tecnicista e atrelado ao currículo mínimo nacional.

A partir do ano de 1966, as Faculdades de Filosofia do país, espaço de formação dos professores, tomaram outros rumos decorrentes do novo regime político. De acordo com Cacete (2011) o Decreto Lei 53 de 1966 estabelecia a criação de uma nova unidade voltada para a formação de professores para atuar no ensino secundário e formar especialistas em educação (Decreto 252/69): A Faculdade de Educação. A legislação da ditadura não proibia a existência das Faculdades de Filosofia, mas, determinava que as disciplinas pedagógicas não pudessem mais ser ofertadas por essa instituição, deveriam ser realizadas em unidade própria da educação, que passou a ser realizada nas recém-criadas Faculdades de Educação. Deste modo, a formação de professores se tornou cada vez mais fragmentada: a formação científica passou a ser realizada nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, ao passo que a incumbência da formação pedagógica ficava a cargo da Faculdade de Educação.

O modelo de formação de professores hegemônico constituído no modelo “3+1” se acentuou, aliado a tendência de formar o técnico em educação, o profissional que soubesse saber-fazer no processo educativo, característica marcante da época.

Considerado como um técnico e transmissor do conhecimento, o bom professor era determinado por sua capacidade de repassar bem o conteúdo por meio de regras metódicas e modelos prontos, e, o processo formativo inicial o prepara para isso, centrando a formação na instrução técnica e domínio dos meios com objetivo de garantir resultados institucionais eficazes e eficientes, formando capital humano. A racionalidade técnica, apresentada por Pereira (1999) e Contreras (2002), estava muito presente na formação do professor, que deveria dominar a matéria que lecionaria e saber aplicar de forma eficiente àqueles conhecimentos.

O modelo dos cursos de formação de professores “3+1”, conforme assinala Cacete (2011), foi reafirmado no final da década de 1960 e 1970, em concepções da UNESCO (Organização das Nações Unidas pra a Educação, Ciência e Cultura), uma das responsáveis pela organização em território brasileiro das Faculdades de Educação. O órgão internacional defendia a vantagem da organização “3+1” como forma para não sobrecarregar os alunos do último ano do curso de licenciatura.

Com vistas a solucionar o problema da falta de professores, na ditadura militar, o Estado criou a Lei nº 5.540/68, conhecida como Lei da Reforma Universitária, que entre outras medidas, criou cursos específicos para formação de professores para o ginásio (atuais

anos finais do Ensino Fundamental) e colegial (atual Ensino Médio). Para a formação de professores para atuar no ensino ginasial, foram criadas nas Faculdades de Filosofia um conjunto de três licenciaturas, denominadas de polivalentes, com duração de três anos. Para a atuação no ensino colegial continuava a organização em licenciaturas individualizadas e plenas, com a duração de quatro anos.

No ano de 1971 foi instituída a Lei 5.692. Essa lei modificou e reformulou o ensino primário e secundário para a denominação de 1º e 2º graus e criou as licenciaturas Curtas, normatização redigida no capítulo V: “Dos Professores e Especialistas” artigos 29 e 30 da legislação. A Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 5.540/68 complementaram a ambição de ter reformado toda a organização educacional brasileira, em todos seus níveis de ensino.

As licenciaturas curtas e polivalentes, instituídas através da Lei nº 5.692/71 acarretou na formação de professores em um modelo de formação generalista, mas que pouco dominavam as bases científicas das disciplinas de referência, implicando em formações teóricas frágeis, aligeiradas, simplistas e fragmentadas e conseqüentemente refletindo em prejuízos na escolarização e formação de futuras gerações para o exercício de cidadania ativa e crítica, fato não tolerado na época.

Os cursos de três anos nas licenciaturas polivalentes eram: em Letras, que formava Português e uma língua viva; em Estudos Sociais, englobando História, Geografia e Estudos Sociais, disciplina introduzida no Brasil inspirada em modelos norte-americanos na década de 1960, e mais tarde, no artigo 7º da Lei 5.692/71, habilitando a lecionar a disciplina de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSP); e Ciências, compreendendo Ciências Físicas e Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática (SAVIANI, 2005; CACETE, 2011).

Com a criação dos cursos de licenciatura polivalentes em Estudos Sociais, a formação de professores de Geografia habilitava a lecionar Geografia, História, Educação Moral e Cívica e OSPB no ensino ginasial, formação desenvolvida em três anos. Já as licenciaturas plenas e individualizadas continuavam a formar o professor de Geografia no modelo “3+1”. Contudo a habilitação em licenciatura individualizada e plena habilitava a lecionar a disciplina de Geografia apenas no 2º grau (antigo colégio), não podendo lecionar no ensino de 1º grau (antigo ginásio). Mas, tal restrição não se aplicava aos formados em licenciaturas polivalentes, pois, enquanto não houvessem professores suficientemente habilitados em quatro anos para lecionar no ensino de 2º grau, os professores polivalentes poderiam lecionar neste nível (CACETE, 2011). Essas medidas levaram a uma forte expansão na formação de

professores polivalentes, e diminuição na procura pelas licenciaturas individualizadas, uma vez, que nas licenciaturas polivalentes se formava em menor tempo e maior mercado de trabalho.

A organização das licenciaturas polivalentes foram acentuadas pelo estabelecimento do novo currículo na Educação Básica com implementação do Núcleo Comum na Lei 5.692/71 composto por três disciplinas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências, além de Educação Física, Educação e Moral e Cívica, Programas de Saúde, e Ensino Religioso, além da parte especial destinada a habilitação profissional, largamente difundida nessa época (CACETE, 2011).

O artigo 3º da Resolução 08 de 1º de Dezembro de 1971 definiu que a disciplina de Estudos Sociais deveria dar ênfase aos estudos do Brasil e na perspectiva contemporânea de seu desenvolvimento. Essa ideia veio ao encontro do que Abreu (2012) entende, que a disciplina tinha por objetivo propagar o ideário desenvolvimentista da época, e contribuir para a formação do sentimento nacional-patriótico. Assim, na integração de diferentes conteúdos e métodos específicos das disciplinas, descaracterizando e fragmentando as especificidades da História e da Geografia, fica evidente que o ensino das disciplinas humanas foi fortemente desvalorizado.

A desvalorização das disciplinas humanas com a ênfase nas disciplinas técnicas e exatas corrobora com a concepção da eficiência instrumental traduzidas na nova teoria educacional da Pedagogia Tecnicista, que tinha como princípio adaptar os indivíduos ao processo produtivo, e a relação educacional passou a ter como questão central, o aprender a fazer (SAVIANI, 1991b). Nesta concepção se pretendia, por meio da educação escolar, formar mão de obra técnica para o desenvolvimento da indústria e legitimar a transformação imposta no sentido de direcionar a racionalidade para o modo de produção capitalista, atendendo as exigências do capitalismo monopolista internacional. Esse processo interessava sobremaneira os grandes capitalistas, nacionais e internacionais, que viam a possibilidade de mão de obra qualificada a baixos salários (ABREU, 2012).

A formação de professores, a partir do Parecer 895 de 9/12/1971, ficou ainda mais precária. Pois, instituiu a política do Conselho Federal de Educação (CFE), que reduz a duração das licenciaturas curtas de 2.025 para 1.200 horas e as licenciaturas plenas para 2.200 horas. Da carga horária das 1.200 horas das licenciaturas curtas, 950 horas eram destinadas as matérias específicas e 250 horas aos conteúdos das disciplinas pedagógicas, enquanto as licenciaturas plenas eram organizadas no modelo “3+1” (CACETE, 2011).

Os professores conseguiam obter o diploma no máximo em um ano e meio. Essa medida trouxe o aligeiramento da formação, com um mínimo de formação, a docência era um exercício burocrático que diplomava para lecionar.

Na década de 1980 iniciaram movimentos para o fim da ditadura militar, e para assegurar a manutenção da burguesia no poder se instaura um período de transição, do militarismo para um governo democrático. Nesse contexto professores universitários e da Educação Básica bem como entidades de classes desencadearam amplo movimento contra o golpe na Educação Básica e reivindicavam pela reformulação e alternativas organizacionais para os cursos de Pedagogia e licenciaturas. Reformulações que deveriam adotar o princípio da docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (SAVIANI, 2005; CACETE, 2011).

Cacete (2011) afirma que frente as manifestações, no ano de 1978, o Ministério da Educação solicitou ao Conselho Federal de Educação que valorizasse a formação de professores em licenciaturas individualizadas em Geografia e História. Isto permitiu que ministrassem aulas no ensino de 1º grau, porque a “área” de Estudos Sociais havia sido limitada a atuação apenas de licenciados curtos em Estudos Sociais ou Licenciados plenos em Educação Moral e Cívica.

Um novo modelo de formação de professores de Geografia é implementado nos anos 1980. A formação se faria de duas maneiras. Uma por meio das licenciaturas individualizadas específicas, ou por meio da licenciatura obtida mediante planificação, a licenciatura em Estudos Sociais (em média dois anos), transformada em tronco comum e continuação de mais dois anos em Geografia ou História. Na segunda metade dos anos de 1980, em um novo momento de reorganização social, as disciplinas de Geografia e História voltam no currículo escolar como disciplinas autônomas e independentes de Estudos Sociais, sendo também retomados os cursos de habilitação específica em licenciatura para História e Geografia (CACETE, 2011).

A disciplina de Geografia assume, apesar de lentamente, uma nova orientação teórico-metodológica influenciada pelas correntes críticas que adentravam no país, sobretudo o materialismo histórico e dialético, conhecido como Geografia Crítica. Com princípio de desmistificar o papel ideológico de caráter positivista, lança a proposta de um método comprometido com as transformações sociais e desigualdades econômico-sociais.

A Geografia Crítica influenciou também o pensamento nas universidades, nos cursos de graduação, pós-graduação e nas pesquisas. As licenciaturas, antes inseridas no modelo

tecnicista, passaram a ser influenciadas por essas concepções, com a formação de profissionais da educação mais bem qualificados, políticos e críticos.

A Geografia brasileira teve influência, neste período, do livro de Yves Lacoste “A Geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra”, que chegou ao Brasil no final da década de 1970. O autor critica a Geografia Tradicional ensinada nas escolas, porque reproduzia o conhecimento geográfico de forma fragmentada, desinteressante, estratégico para o Estado e sem interesse social. Começam a aparecer discussões que questionam a função social da Geografia, para que ela servia, para quem interessava, tal como fez Milton Santos na década de 1970. Em uma concepção libertadora, Paulo Freire no final da década de 1970. Nas teorias pedagógicas contra hegemônicas, questionando a função da escola, voltando-se o debate para o ensino em uma perspectiva crítica destaca-se, principalmente na década de 1980, Dermeval Saviani. As teses defendidas pelos autores mencionados exercem grande influência na atualidade na Geografia e na Educação.

A década de 1980 se destacou como importante cenário nas lutas educacionais, por meio da criação de sindicatos, de associações tais como a ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Anfope (Associação Nacional formação de professores) entre outros. Houve a produção e divulgação de trabalhos acadêmicos-científicos em revistas educacionais e livros. Dentre as revistas da época as que mais se destacaram foi a Revista Educação e Sociedade e a Revista da ANDE. Que até hoje recebem inúmeros trabalhos sobre educação (SAVIANI, 2008).

Com o objetivo de refletir e buscar formulações para a escola pública de qualidade, a ANDE, ANPED e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) organizaram conjuntamente, no início dos anos de 1980, a Conferência Brasileira de Educação (CBE): a primeira conferência, seguida por outras cinco, ocorridas nos anos de 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. A primeira CBE “constitui-se, sem dúvida, no evento emblemático que inaugurou essa nova fase da educação brasileira. Preocupada com novas propostas pedagógicas, essa fase abriu espaço para a emergência de concepções contra-hegemônicas” (SAVIANI, 2008, p. 405).

Especificadamente para debater a formação de professores na década de 1980 foram organizados o CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador) e o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), os quais discutiam, entre outros assuntos, sobre a necessidade da base comum nacional para todas as

licenciaturas, sendo que essa base seria a docência e a relação entre teoria e prática na formação do professor.

A Geografia também se organiza em eventos para divulgação de pesquisas e para debater os rumos da Geografia brasileira. Esses encontros denominados de ENG (Encontro Nacional de Geógrafos) eram/são realizados pela AGB. Devido ao aumento de pesquisadores discutindo a problemática do ensino da Geografia e o ENG recebendo mais trabalhos nesse eixo temático, foi criado no ano de 1987 encontro específico para o debate do Ensino da Geografia, o Fala Professor. O primeiro encontro ocorreu em Brasília e o segundo em 1991 em São Paulo. De acordo com Melo et al (2006) o 4º Fala Professor recebeu 280 trabalhos para apresentação, encontro esse realizado em Curitiba, e mais de 500 trabalhos no 5º Fala Professor, realizado em Presidente Prudente em 2003. O último evento, 7º Fala Professor, realizado no ano de 2011, ocorreu na cidade de Juiz de Fora.

Para Freitas (2002) e Saviani (2009) apesar do clima favorável na década de 1980, os resultados não foram muito animadores. A década de 1990, no Brasil, representou a ascensão dos governos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington (1989). Promoveram-se nos países da América Latina reformas econômicas neoliberais que afetaram vários setores desses países, sobretudo a educação. Tais recomendações também eram reafirmadas pelos organismos internacionais (SCALCON, 2008).

Considerada como a década da educação, as anos de 1990 no Brasil empreenderam várias reformas educacionais, entre as quais a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que substituiu a Lei nº 5.692/71, e que após diversas vicissitudes foi promulgada a 20 de Dezembro de 1996 no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A LDB de 1996, documento organizador da educação brasileira em todos os níveis de ensino, apontou delineamentos e discussões sobre o novo modelo de formação de professores nas universidades brasileiras. A questão dos profissionais da educação se encontra na LDB em específico no capítulo VI intitulado “Dos profissionais da educação” e que abrange os artigos 61 a 67 e nas “Disposições Transitórias” no artigo 87.

No que se refere a questão institucional da formação de professores para a Educação Básica, a LDB apresenta, segundo Ghedin et al (2008), quatro questões fundamentais: 1) extingue a licenciatura curta, ao definir a necessidade de formar professores em cursos de graduação plena; 2) cria os Institutos Superiores de Educação como instituições destinadas a formar professores fora das universidades; 3) concebe a formação de professores em cursos

próprios, ao definir a especificidade da licenciatura no bojo da graduação; 4) aponta que a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental se dará nos cursos normais superiores, admitindo como formação mínima para atuar nestes níveis a formação em nível médio.

Na perspectiva de lógica neoliberal, tendência das políticas na década de 1990 no Brasil, era formar o professor técnico, que operacionalizasse os objetivos e executasse cada passo de acordo com as regras preestabelecidas. Seguindo esses passos o resultado do ensino era alcançado automaticamente (SAVIANI, 2008). O objetivo do ensino era formar recursos humanos qualificados para a sociedade globalizada economicamente (FREITAS, 2002), que demanda por profissionais qualificados para se inserir em uma sociedade tecnológica e consumista. Como a formação de professores tinha como referencial as normas e recomendações para a Educação Básica, a formação de professores também se voltou para a formação de profissionais para o mercado de trabalho.

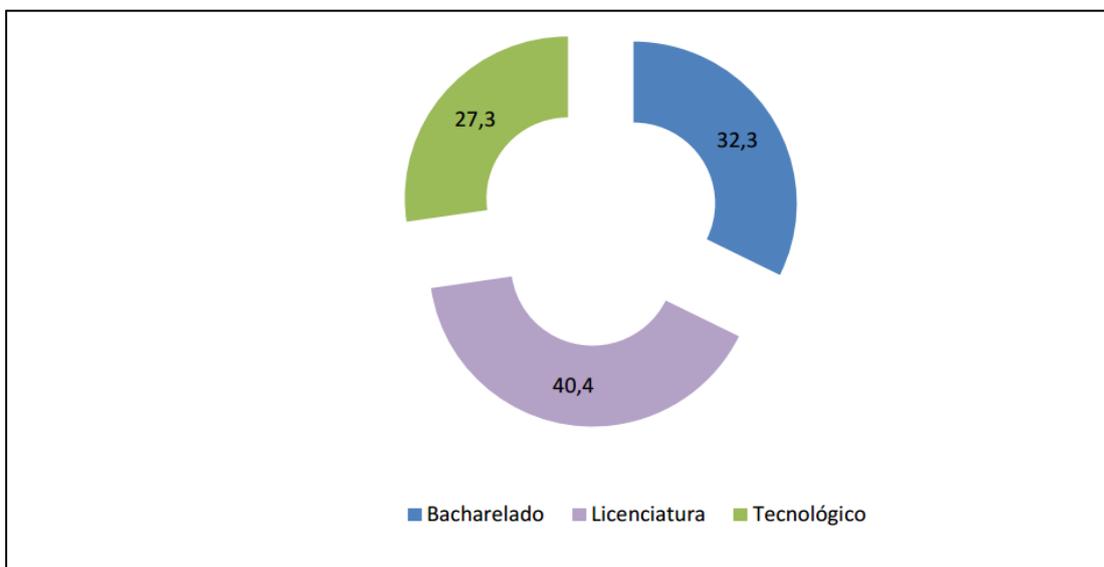
A Lei 9.394/96 estabelece no artigo 87 inciso 4º que até o fim da Década da Educação (Década de 1990), considerando um ano após a promulgação da LDB, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou por treinamento em serviço. Essa colocação provocou os professores e têm levado-os a frequentar cursos de qualidade duvidosa de formações rápidas.

Os cursos de educação a distância tiveram grande expansão na segunda metade dos anos de 1990. Tornada política no ano de 2006, a educação a distância é realizada através da UAB (Universidade Aberta do Brasil), instituição responsável pela organização desses cursos em território brasileiro. É interessante notar que a formação a distância é ofertada, sobretudo, para as licenciaturas, os quais são cursos menos dispendiosos.

A discussão da educação a distância suscita diversas outras, contudo, considera-se pertinente sua indagação neste texto, pois, não há como pensar em formação de professores, na atualidade, sem se deparar com o aumento de professores formados, sobretudo professores de Geografia, em cursos realizados on-line.

Os dados expostos, no gráfico, permitem compreender o aumento da educação a distância nos cursos de licenciatura, na qual 40,4% das matrículas nos cursos a distância no ano de 2012 no Brasil foram realizados nas diversas licenciaturas. O número de matrículas nessa modalidade de ensino é seguido pelos cursos de bacharelado e pelos tecnológicos.

Gráfico 1: Distribuição das matrículas nos cursos a distância por grau acadêmico do curso- Brasil 2012.



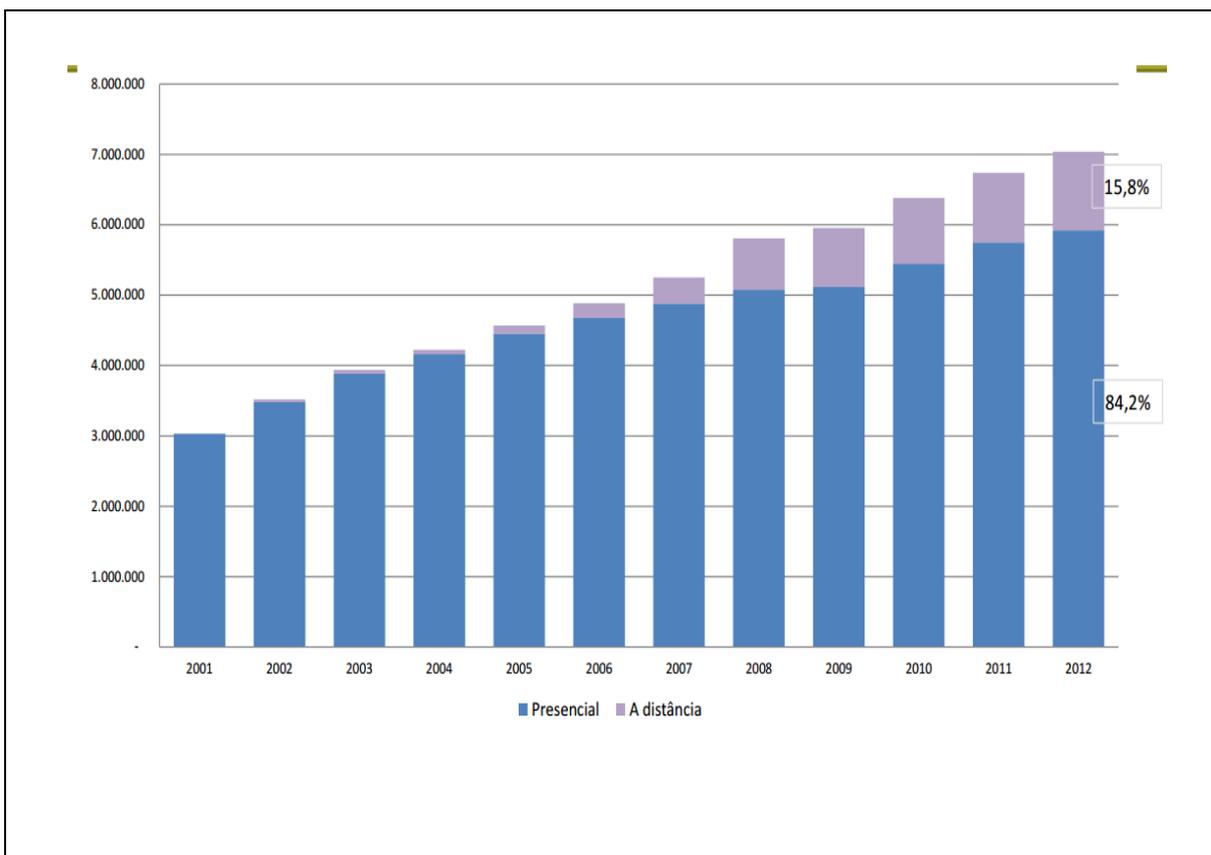
Fonte: Censo da Educação Superior- MEC/Inep (2012, s/p)

O gráfico 2 demonstra que apesar dos cursos presenciais possuírem maior quantidade de matrículas, os cursos a distância demonstram crescimento maior. No período de 2001-2012 as matrículas nos cursos presenciais cresceram 3,1%, enquanto nos cursos a distância esse crescimento foi de 12,2% (Censo da Educação Superior- MEC/Inep, 2012). Deste modo, os cursos a distância já contavam com participação, no ano de 2012, superior a 15% nas matrículas dos cursos de graduação, sendo que 40,4% das matrículas são em cursos de licenciatura.

De acordo com Maciel e Shigunov Neto (2004) e Saviani (2008) uma das políticas do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso<sup>2</sup> foi a privatização do ensino. Assim, a expansão da oferta de cursos de formação de professores particulares nesse período ocorreu frente a expansão das políticas neoliberais e na ausência do Estado abrindo fortes perspectivas para a iniciativa privada. Em uma política de reformas por meio da implementação do Estado mínimo, ou seja, sem a intervenção do poder público e o mercado como regulador de todos os setores da sociedade.

Gráfico 2: Evolução na matrícula na educação superior por modalidade de ensino- Brasil 2001-2012

<sup>2</sup> O primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso foi entre os anos de 1995 a 1998. Reeleito no ano de 1998 continuou com o segundo mandato até o ano de 2002, quando foi eleito como presidente da República, Luiz Inácio “Lula” da Silva.



Fonte: Censo da Educação Superior- MEC/Inep (2012, s/p)

O gráfico 3 visa representar as universidades particulares e universidades públicas no Brasil entre os anos de 1980 a 2012. Visa também demonstrar a evolução de matrículas por categoria administrativa entre os anos citados. Tal gráfico permite observar as diferenças ideológicas entre os diferentes governos (FHC e Lula), que teve como ano de ruptura o ano de 2002.

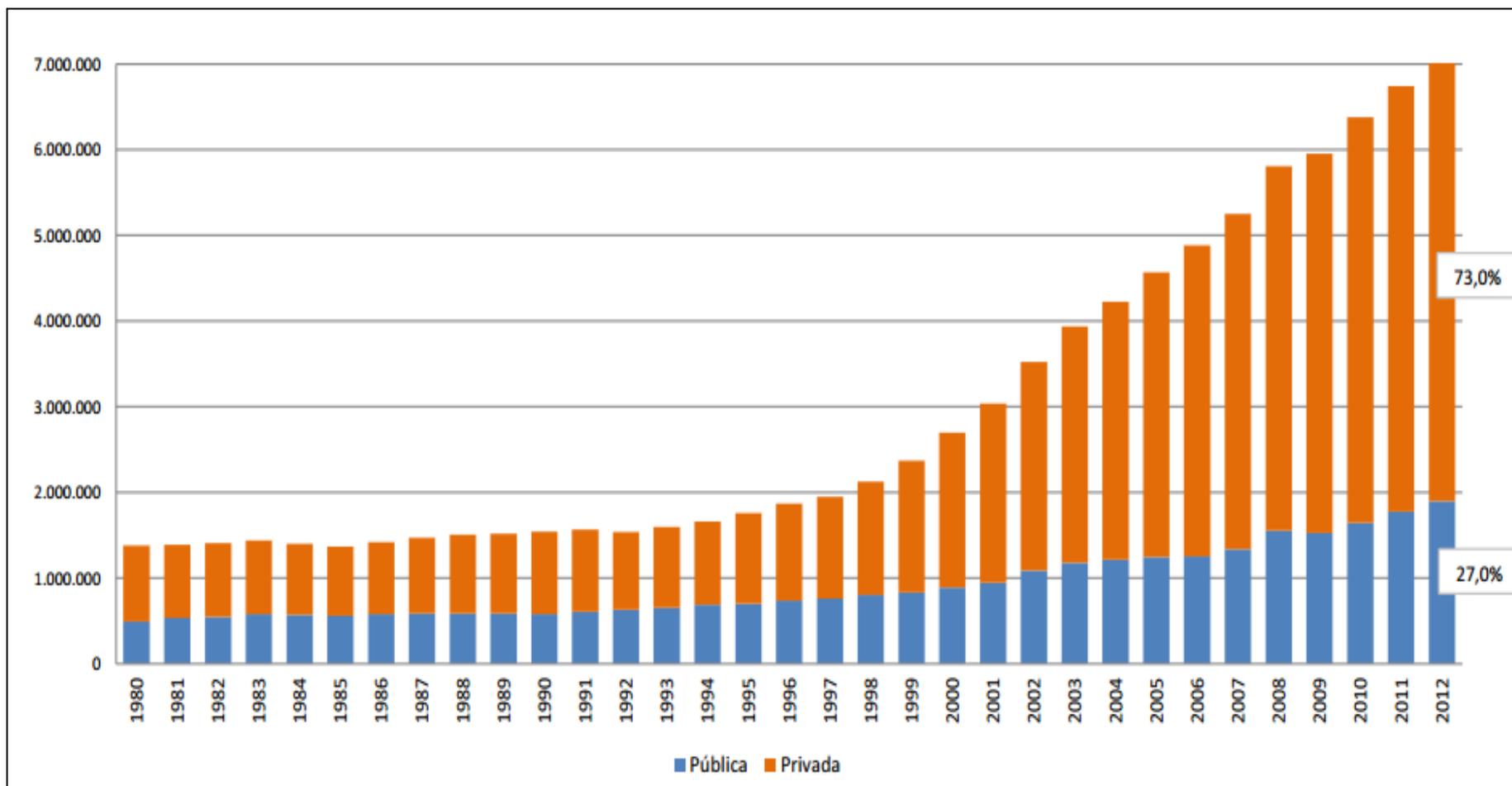
No período dos anos de 1980 até os anos 2000 houve, praticamente, estagnação no número de matrículas em universidades públicas, conseqüentemente, não houve expansão de novas universidades ou campi de universidades públicas. Nos últimos anos as matrículas no Ensino Superior multiplicaram. Esse crescimento veio aliado ao crescimento do ensino privado de ensino.

O gráfico permite perceber que entre os anos de 2011-2012 houve aumento no número de matrículas nas universidades públicas, aliada a expansão e construção de novos campi públicos, crescimento influenciado, entre outros, pelo REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). De acordo com o Censo da Educação Superior- MEC/Inep (2012) nos anos de 2011-2012 as matrículas nas universidades públicas cresceram 7,0% e 3,5% na

rede privada. As IES privadas têm uma participação de 73% no total de matrículas na graduação.

A desprofissionalização do magistério foi ainda mais acentuada nos anos 1990 quando se destinou aos Institutos Superiores de Educação a oferta de programas de formação pedagógica aos portadores de diplomas de educação superior que desejassem se dedicar à Educação Básica. Reiterada pela resolução CNE nº 02/97 que permitia à graduados, de qualquer área, se tornarem professores, mediante complementação pedagógica de 540 horas, das quais 300 horas de prática de ensino, e que poderiam ser realizadas mediante capacitação em serviço. Nesta resolução fica subentendido que a profissão professor é considerada um “bico”, uma vez que veio provocar ainda mais o aligeiramento e precarizar a formação de professores. A relação entre teoria e prática, que seria questão central na formação de professores, passa a ser fragmentada nos cursos de formação pedagógica (PEREIRA, 1999).

Gráfico 3: Evolução da matrícula na educação superior de graduação pública e privada- Brasil 1980-2012



Fonte: Censo da Educação Superior- MEC/Inep (2012)

Mendonça (2013) pondera que a universidade, inserida na lógica do mercado, da competitividade, da produtividade, ela vai sendo estruturada de acordo com programas de eficiência organizacional e vai sendo definida de acordo com padrões e normas inteiramente alheias ao conhecimento e a formação intelectual, que curvam alunos e professores as exigências exteriores e não a formação humana e intelectual. Submetida e permitindo, por vezes, entrar no ritmo alucinante de produções intelectuais, dimensionada pelos sistemas avaliativos, como CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), ENADE (Exame Nacional de Desempenho do Estudante), a universidade distancia-se da criação, do saber desinteressado, das questões humanas, nacionais e universais.

Cada vez mais parecida com uma empresa, a escola, a docência e a carreira acadêmica passam a ser banalizadas por essa lógica. Como os professores são os principais agentes construtores da universidade é possível supor que muitos deles operam essas transformações e são por elas afetadas.

### **1.3 Reformas educacionais pós anos de 1990: as DCN's e a PCC na formação de professores**

A década de 1990 marcou o contexto brasileiro pela inserção do modelo neoliberal na infraestrutura e na superestrutura brasileira. As políticas neoliberais, estabelecidas por meio das imposições dos organismos internacionais, reconfiguraram o cenário brasileiro movidos pelas orientações, regras e objetivos do mercado. Os organismos internacionais, principalmente os de interesses econômicos, fornecem subsídios para financiar políticas sociais e educacionais, em contrapartida, os países que recebem esses investimentos ficam sujeitos às orientações que proporcionam sustentabilidade política e ideológica necessária à concretização dos pressupostos neoliberais.

As mudanças advindas do modelo neoliberal se globalizaram de forma hegemônica e atingiram os setores educacionais mundialmente (MENDONÇA, 2013). Exemplo disso foi o processo de Bolonha<sup>3</sup>, implantado nos países europeus, que provocou uma reorganização

---

<sup>3</sup> Numa perspectiva de política educacional, o processo de Bolonha, iniciado oficialmente em Junho de 1999, define um conjunto de etapas a se dar pelos sistemas de Ensino Superiores europeus. Tem por objetivo construir espaço comum europeu de Ensino Superior. Tal processo pressupõe que as instituições de Ensino Superior passassem a funcionar de maneira integrada, com reconhecimento de graus e formações acadêmicas, possibilitando a mobilidade dos profissionais em território europeu. Essas medidas incidiram diretamente também nos cursos de formação de professores em Portugal.

universitária, com o objetivo de padronização universitária europeia e de adequação ao mercado de trabalho, incidindo diretamente na formação de professores e na escola (CLAUDINO, 2011).

A reorganização econômica levou a internacionalização da economia por meio do capitalismo monopolista. Houve paulatinamente a substituição do sistema produtivo taylorista/fordista pelo sistema de produção japonês que se baseia na integração entre ciência/tecnologia e trabalho humano: o toyotismo ou pós-fordismo. Com o objetivo de aumentar a exploração de mais-valia esse sistema propõe a criação de um mercado de trabalho flexível e com a inserção mais globalizada das tecnologias da informação e da comunicação. Tais características vêm alterando o mundo do trabalho e as novas necessidades de adequação a este.

Além de uma reestruturação econômica e produtiva, o toyotismo exige uma reestruturação educacional, haja vista que impõe como necessário para trabalhar nas células de produção toyotista um operário diferente do necessário no sistema fordista. Exige-se um perfil de trabalhador polivalente, que saiba realizar várias operações físicas e mentais, participativo, criativo, que possua iniciativa, decidido e com ampla capacidade de adaptação para atuar em uma sociedade em constante transformação (SAVIANI, 2008; ZANELLA, 2013). A nova demanda do mercado globalizado exclui o “apertador de parafusos”, símbolo de um trabalho fragmentado e repetitivo e eternizado pelo filme “Tempos Modernos”, função agora desempenhado pelas máquinas. Assim, uma consequência direta e imediata é a reaproximação entre o trabalho de concepção e o trabalho de execução (FREITAS, 1996; MOREIRA, 2012; ZANELLA, 2013). Para isso, os trabalhadores devem se empenhar na produção, não mais apenas com o trabalho material, mas também o trabalho imaterial - sua capacidade cognitiva e subjetiva - é apropriada para a expansão capitalista.

A lógica de introdução de trabalhadores polivalentes, e que não pode ser confundido com o homem politécnico de Marx, tem como objetivo a maximização da mais-valia, ao substituir trabalhadores especializados por trabalhadores polivalentes, que realizam maior número de funções, reduzindo o número de trabalhadores. Assim, ao aumentar os índices de produtividade, aliado ao reduzido número de trabalhadores, intensifica o trabalho bem como aumenta o número de desempregados.

O trabalhador polivalente não deve ser confundido com o politécnico, pois, o polivalente consiste no trabalhador que se adapta à várias situações do mercado de trabalho. O

politécnico assume o trabalho como princípio educativo e assinala a unidade entre conhecimentos científicos e práticos no processo de trabalho.

Outra característica do mercado global é a instabilidade, com crises de desemprego, o que leva aos trabalhadores procurarem por capacitações constantes como forma de se adaptar ao mercado. É assim que se disseminam cursos de capacitações, inclusive cursos a distância, e que estão presentes em cursos de formação de professores - inicial e continuada -, não importando o conhecimento e especialização, mas o volume de conhecimentos básicos para se adaptar ao mercado e os métodos para buscar apreender constantemente.

Nessa lógica as instituições educacionais passam por mudanças e readaptações com vistas a atender o novo perfil profissional exigido pelo mercado. Tais conhecimentos e conseqüentemente, uma mudança na formação exigida para o trabalho, deverão ser objetos de estudo na Educação Básica, transformando-a sob a lógica do capital. Na lógica neoliberal a escola e a universidade assumem a formação de capital humano para o mercado de trabalho, exigindo dela e dos professores novas aprendizagens.

Ao reestruturar as relações entre trabalho e educação, a produção e apropriação do conhecimento no capitalismo é uma relação contraditória, ao mesmo tempo em que a escola possibilita o acesso ao desenvolvimento e progressos científicos, contraditoriamente, tem no conhecimento a via de adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho, e não o conhecimento como transformação da realidade político e social (FREITAS, 1996).

A concepção toyotista de acordo com Freitas (1996) não representa mudança em direção a uma transformação das relações de produção, pois o trabalhador escolarizado e flexível que a produção requer é visto unicamente como um instrumento para a maior produção de mais-valia. “A educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências para torna-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” (SAVIANI, 2008, p. 441).

Para tanto, com vistas a desenvolver a formação de alunos adaptados ao mercado de trabalho e aos desafios de um mundo globalizado, com domínio de conhecimentos para a inserção cotidiana, a formação dos professores que os formam deve seguir os mesmos princípios. Entendido como demasiadamente teórico, desvinculado da realidade educacional, da sociedade e do mercado de trabalho, a formação de professores em seu modelo tradicional passa a ser criticado (MENDONÇA, 2013). Assim, a formação de professores torna-se objetivo de políticas educacionais e é “reestruturada para atender as novas competências profissionais requeridas, tanto em conteúdos quanto nas novas práticas nas instituições.

Assim, as IES são chamadas a repensar os cursos de Licenciatura” (MENDONÇA, 2013, p. 99).

Como forma de delinear o novo modelo de formação de professores, foram instituídas, tendo como norte a LDB- Lei nº 9.394/96-, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os cursos de licenciatura, a partir da publicação da Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno) de 1 de fevereiro de 2002. A resolução 1/2002 juntamente com a CNE/CP 2/2002 (resolução que determina duração e carga horária para os cursos de licenciatura), se constituem num conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular do estabelecimento de formação. De acordo com essas resoluções as licenciaturas passariam a ter integralidade, definições e terminalidades próprias.

O processo de elaboração das DCN's foi desencadeado a partir do ano de 1997, Resolução CNE/CP 04/97 que aprovou as orientações gerais para a construção das novas diretrizes para os cursos de graduação, processo gestado ainda no governo de FHC (FREITAS, 2002). Ao longo da elaboração diferentes forças sociais intervinham, de um lado o Estado impunha suas determinações, de outro as associações de profissionais da educação, tais como a ANFOPE, tentava que as expectativas reais dos professores fossem contempladas. Contudo, em poucos aspectos as propostas das entidades educacionais foram acatadas. De acordo com Freitas (2007) a elaboração das Diretrizes ocorreu mais de forma impositiva do que em um diálogo, cedendo, em alguns aspectos, aos “caprichos” das instituições privadas, como a diminuição da carga horária dos cursos de licenciatura, permitindo a formação em três anos.

Após a criação das DCN's para os cursos de formação de professores para a Educação Básica, de nível superior, curso de licenciatura plena, foram organizadas as DCN's para os cursos específicos. A DCN para os cursos de graduação em Geografia- Resolução CNE/CES 14/2002- foi aprovada no dia 13 de março de 2002. Tal resolução definiu que os cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia devem respeitar as resoluções específicas para cada curso e as Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002. Assim, as DCN's para a formação de professores passaram a servir como referência para que os cursos de licenciatura de todo o país reelaborassem seus PPP's e currículos dos cursos.

As DCN's para formação de professores, em seu texto, afirma ser a formação de professores, até o momento, segmentada em dois pólos: um restrito à sala de aula e que supervaloriza os conhecimentos acadêmicos e teóricos, desprezando as práticas como

importantes fontes de conteúdo de formação. O segundo pólo, em uma perspectiva aplicacionista, a ser desenvolvido nos estágios, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumentos de análise e reflexão sobre as práticas. Para a resolução, o currículo da formação dos professores é predominantemente voltado para a formação de bacharéis. Para isso, determina que os cursos de licenciatura devessem diferenciar as habilitações para o bacharel e para o licenciado, permitindo romper com o modelo de formação hegemônico “3+1”, sendo que o bacharelado era prioridade e a licenciatura considerada um apêndice.

Como via de superar os problemas na formação dos professores, as DCN’s entenderam que um dos caminhos seria possibilitado por meio da separação das habilitações. Os cursos que não passaram pela separação tiveram que alterar os currículos com vistas a adequação a legislação. Segundo Mendonça (2013) a tendência é cada vez maior de separar a formação para as habilitações. Contudo, ao propor a separação e o acréscimo de mais cem horas para a Prática como Componente Curricular (PCC), e definindo que estas devem ser desenvolvidas no âmbito do ensino, o Estado precisa considerar as reais necessidades para que isso se cumpra, tais como os recursos financeiros necessários.

Apesar de considerar poucos aspectos reivindicados pelas associações profissionais de professores, as DCN’s consideraram algumas propostas que vieram ao encontro das necessidades das entidades educacionais, apontadas há muito tempo em seminários, encontros e congressos da área (SANTOS, 2012). As propostas se constituem: na superação da fragmentação na formação; nova organização do estágio supervisionado; na implementação da PCC; formação desenvolvida na perspectiva da interdisciplinaridade; pesquisa como um dos princípios orientadores da formação e a exigência de distribuir a formação de conteúdo pedagógico ao longo de todo o curso.

Apesar de propor avanços significados para a formação dos professores, as DCN’s trocaram o modelo hegemônico da formação de professores, a racionalidade técnica, por outro modelo contrário, a racionalidade prática. Saviani (1991b) explica que não basta curvar a vara do lado oposto, como fez o escolanovismo, ao rejeitar as contribuições da Pedagogia Tradicional, como a importância dos conteúdos, a vara deve, pois, ficar na posição correta, em que as formas, as metodologias são fundamentais para realizar a mediação pedagógica dos conteúdos. Em outro texto o autor afirma que essas são duas saídas contraditórias, um dilema, uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis; é exatamente essa a situação da formação de professores diante do confronto entre os dois modelos: aquele centrado nos

conteúdos culturais cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 115).

Parece ser consenso que a orientação que embasa as DCN's para a formação de professores para a Educação Básica e as resoluções dela decorrente, é a racionalidade prática pós-moderna (FREITAS, 2002; SCALCON, 2008). Pereira (1999) entende que neste sentido a prática é entendida como eixo da preparação do professor, a ser desenvolvida desde os primeiros momentos do curso de formação. Scalcon (2008) ainda explica que a racionalidade prática estrutura-se a partir de modelo pragmático de conhecimento e da psicologia construtivista, em que a verdade só pode advir da prática, já que imprevisível e incerta; os conhecimentos teóricos, científicos e acadêmicos são relegados, pois não dariam conta de responder por ela.

A racionalidade prática tem por objetivo romper com a racionalidade técnica. Coloca, assim, a formação na prevalência de concepção utilitarista e pragmática. Ancorada na epistemologia da prática, na lógica das competências e do “aprender a aprender” (lema escolanovista) põe uma “nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica” (FREITAS, 2007, p. 1211). Para as perspectivas críticas, tal como Saviani (2008), tal modelo embasado na teoria neoconstrutivista, possui afinidades com as concepções do professor reflexivo e do professor pesquisador (CONTRERAS, 2002), os quais valorizam os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. Formado um prático, o professor é um profissional com capacidades intelectuais, de abstração e de compreensão da realidade frágeis, “presa” fácil para as ideologias de precarização da educação e do trabalho do professor.

O modelo de formação de professores destacado pelas DCN's, centrado no desenvolvimento de habilidades e competências, vem a partir da LDB sendo referência nas políticas educacionais, suscita inúmeros debates e tem recebido inúmeras críticas de pesquisadores, entre os quais Duarte (2001), Freitas (2003, 2007) e Saviani (2008).

Para os críticos da concepção da Pedagogia das Competências, pedagogia oficial dos anos de 1990, no Brasil (FREITAS, 2002), a formação de professores se volta para o exercício técnico- profissional, ao expressar a concepção produtivista, cujo objetivo é adaptar o setor educativo à racionalidade econômica. Objetiva formar sujeitos produtivos e competitivos para o mercado de trabalho. Tal ideia é reiterada por Freitas (2002), ao afirmar que a noção de competências deslocou a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam a formação no campo da educação, reduziu a formação a um processo de

desenvolvimento de competências para lidar com técnicas e instrumentos de ensino e da ciência aplicada no campo do ensino e aprendizagem.

Nesse contexto se insere o professor e seu trabalho, a eles são exigidos programas de atualização constante, muitas vezes por conta própria, responsabilizando o sujeito pela capacidade de adaptação. É assim, que vários programas de cargos e salários dos professores são estipulados por quantidade de cursos que frequentam. Cursos, muitas vezes, realizados com objetivo único de ascender na carreira, reforçando a individualização e a concorrência. Contudo, os professores também ficam subjugados a esta lógica, pois se não houver essa adaptação, facilmente são excluídos.

Os professores precisam, constantemente, provar suas reais competências à função. Para tal, foi criado um sistema de avaliações de competências, que indica que os professores devem ser alvo de avaliações que os certifique. Por um lado o Estado cede mecanismos para que a formação de professores progrida, por outro lado cria mecanismos de limitar esse desenvolvimento. Pois, na medida em que as avaliações primam pela produtividade, a meritocracia quantitativa incide diretamente nos cursos de licenciatura, e os aspectos positivos previstos pelas DCN's e pelas resoluções, tornam-se limitadas. Deste modo, o não cumprimento das resoluções pode ser decorrente da despreocupação ou inércia em relação ao tema, mas também resultado de um processo de culpabilização do professor pela não melhoria do sistema educacional.

Como exposto, a racionalidade prática caracteriza as recentes políticas educacionais brasileiras para a formação de professores (FREITAS, 2002; SCALCON, 2008). Porém, a racionalidade técnica ainda continua presente na organização dos processos de ensino e aprendizagem na maioria dos cursos de formação de professores brasileiros, que, muitas vezes, se constituem como técnicas de aplicação para formar o professor (ABREU, 2002).

Novas orientações vêm se dando no âmbito das políticas da formação de professores no Brasil e que direcionam modelos formativos. Nessa perspectiva Freitas (2007) afirma que essas políticas centram-se: a) Na flexibilização da formação, que decorrente a carência de professores para Educação Básica criou-se programas emergências de formação, tais como o PARFOR<sup>4</sup>, a formação em serviço e a complementação pedagógica; b) Retirada da formação

---

<sup>4</sup> PARFOR- O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, programa do governo federal implantado pelo Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009, possui como principal objetivo formar professores que estão em exercício na rede pública de Educação Básica. Através do programa é ofertada a primeira licenciatura para professores em exercício na rede pública da Educação Básica que não possuem formação superior. A segunda licenciatura para professores licenciados que atuam em área distinta de sua formação inicial.

de professores da ambiência universitária, sobretudo a partir da expansão dos cursos a distância através da UAB<sup>5</sup>; c) Decorrente os reduzidos recursos financeiros adota-se formas mais frágeis e aligeiradas de formação, criando-se um nicho mercadológico para o setor privado, tanto para a formação inicial e continuada, comprometendo a construção de formação de professores de caráter público; d) Expansão do REUNI<sup>6</sup>, observando-se um retorno da iniciativa estatal na política de acesso e permanência em universidades públicas; e) Criação do PIBID<sup>7</sup>, que vem se constituindo como política fortalecedora das licenciaturas.

A forma de um movimento contrário a perspectiva de adestramento e alienação, do setor educativo, é através de uma educação que tome como perspectiva a educação crítica, empreendendo uma luta contra hegemônica. Para isso ressalta-se a importância do professor se colocar enquanto agente transformador da escola, intelectual orgânico na perspectiva gramsciana (GRAMSCI, 2000). E que a formação desse profissional esteja pautada em uma política global de caráter sócio-histórico, e que as políticas de formação considerem os debates travados dos educadores e das entidades educacionais.

#### **1.4 Panorama dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil e no Paraná**

---

E formação pedagógica para graduados não licenciados que estão em exercício de docência na rede pública da Educação Básica (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>).

<sup>5</sup> UAB- A Universidade Aberta do Brasil é o programa que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. O ensino a distância surgiu, sobretudo para cumprir com o designado no Plano Nacional de Educação e da LDB em que estipulam a necessidade de formar no Ensino Superior todos os profissionais que atuam na Educação Básica. Por isso os cursos de educação a distância estão principalmente nas licenciaturas, apesar de haver cursos de bacharéis e tecnológicos a distância (<http://uab.capes.gov.br/>).

<sup>6</sup> REUNI- Com o principal objetivo de ampliar o acesso e permanência na educação superior, o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi criado no ano de 2007. Entre as medidas adotadas que têm por intencionalidade ampliar o acesso ao Ensino Superior público, promovendo expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades federais, estão a ampliação de oferta e vagas de cursos noturnos, promoção de inovações pedagógicas e combate a evasão com auxílio de bolsas permanência (<http://reuni.mec.gov.br/>).

<sup>7</sup> PIBID- O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência é uma iniciativa federal criado no ano de 2007. Primeiramente política das universidades federais foi ampliada para universidades estaduais de todo o Brasil, oferecendo bolsas para licenciandos, professores universitários e professores da Educação Básica, os quais atuam como supervisores. Com o principal objetivo de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a Educação Básica, os projetos desenvolvidos por meio do PIBID objetivam inserir os licenciandos na realidade das escolas públicas da Educação Básica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>).

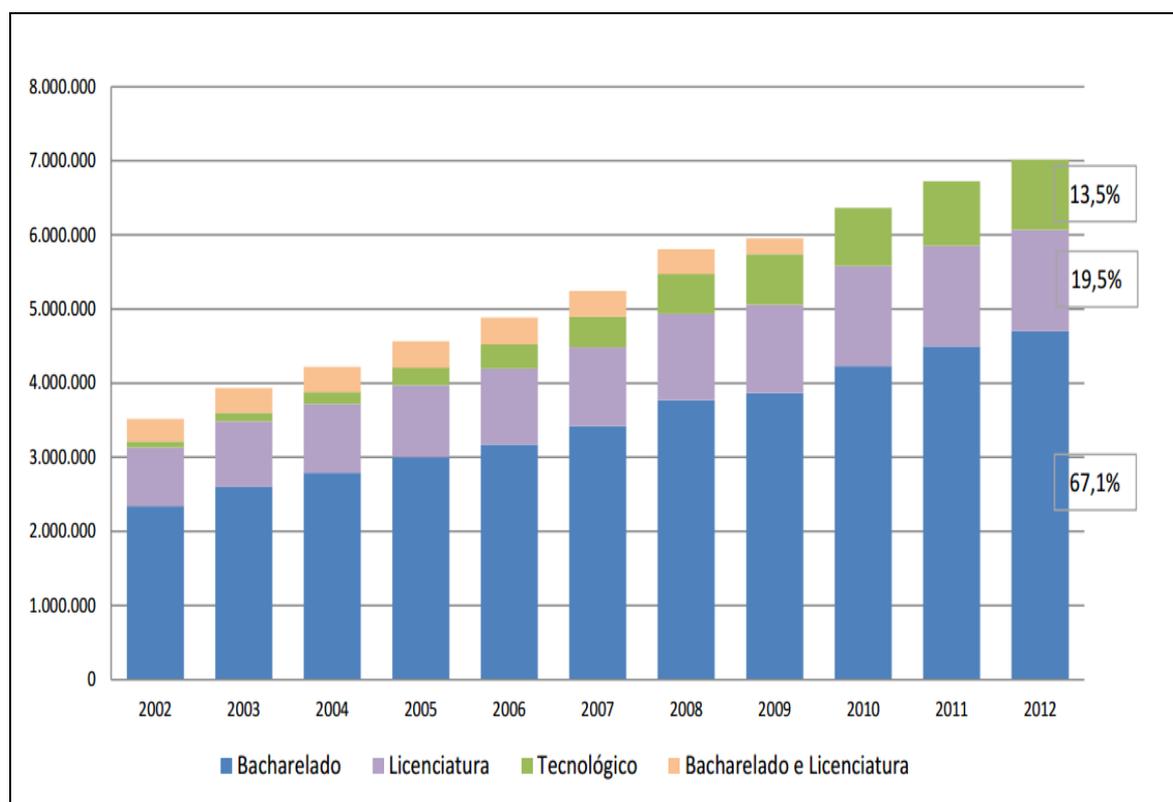
Após a promulgação das resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 e resolução CNE/CES 14/2002, as quais deliberam, respectivamente, sobre as orientações para a formação de professores para a Educação Básica e para os cursos de graduação em Geografia, os cursos de Geografia, no país, passaram a debater em reuniões, conferências, fóruns, sobre reformas curriculares nos cursos de graduação.

As normativas colocaram em discussão, entre outros assuntos, a identidade dos cursos de licenciatura no país. Ao indicar novas orientações para os cursos de formação de professores no Brasil, os cursos que ofertavam a formação na estrutura 3+1 passaram a repensar suas grades e currículos. Existiam cursos de Geografia, (conforme demonstrou a caracterização histórica que foi realizada), que formavam os professores a partir do modelo que formava o bacharel e o licenciado em um mesmo curso, sendo que nos três primeiros anos formava-se o bacharel, após esse período àquele que desejasse formar-se professor cursava mais um ano de disciplinas de ciências da educação. As resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 levaram alguns cursos a separar as habilitações em cursos diferentes, outros repensaram a estrutura da graduação e se adequaram às legislações, mantendo a que congrega o bacharelado e a licenciatura em um mesmo curso. Entretanto, o objetivo era repensar a condição de optativa que era destinada à licenciatura.

A diminuição quantitativa dos cursos de graduação que habilitam para a formação em bacharelado e licenciatura conjuntamente, pode ser visualizada no gráfico 4. A partir do ano de 2009 o número de cursos que habilitavam conjuntamente os dois graus acadêmicos foi irrelevante. Outro dado indica estagnação, desde o ano de 2002, no número de matrículas nas licenciaturas, embora houvesse aumento da oferta de cursos de licenciatura a distância. Ou seja, apesar de ter dobrado o número de matrículas no Ensino Superior brasileiro em dez anos, passando de 3,5 milhões em 2002 para 7 milhões em 2012, os cursos de licenciatura não se tornaram atrativos, mantendo praticamente os números que vinham sendo apresentados desde o início dos anos 2000.

A partir do ano de 2002 inicia um momento importante para as políticas educacionais de formação de professores, programas de relevância foram instituídos com vistas a fortalecer as IES e os cursos de formação de professores. Um dos programas que impactou as universidades federais e expandiu estruturalmente as instituições foi o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que teve impacto no aumento do número de matrículas da rede pública de Ensino Superior, com crescimento de 7,0% no período de 2011-2012 (Censo da Educação Superior- MEC/Inep, 2012).

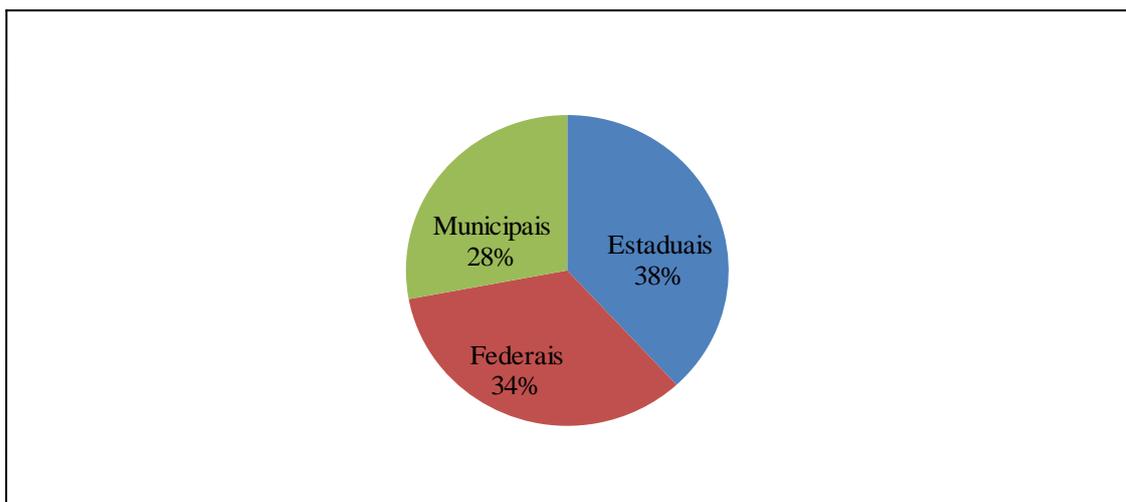
Gráfico 4: Evolução do número de matrículas na educação superior- Brasil 2002-2012.



Fonte: Censo da Educação Superior- MEC/Inep (2012)

No ano de 2014 a estrutura universitária pública brasileira apresenta 304 (trezentas e quatro universidades). Das quais 103 (cento e três) são federais, 85 (oitenta e cinco) municipais e 116 (cento e dezesseis) estaduais (MEC, 2014). As 12 (doze) são as universidades que se localizam no Estado do Paraná, sendo 7 (sete) delas estaduais. São elas: UEL (Universidade Estadual de Londrina); UEM (Universidade Estadual de Maringá), universidade que possui campus nas cidades de Maringá, Cidade Gaúcha, Cianorte, Goioerê, Ivaiporã e Umuarama; UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) possui campus em Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Castro, São Mateus do Sul, União da Vitória e Jaguariaíva; UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) possui campus nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo; UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste) possui campus nas cidades de Irati, Guarapuava, Pitanga e Laranjeiras; UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), com campus nas cidades de Bandeirantes, Jacarezinho e Cornélio Procópio e a UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná), que possui multicampus nas cidades de Curitiba, Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória.

Gráfico 5: Distribuição das IES por categoria administrativa- Brasil 2012



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015)

Todas as instituições estaduais paranaenses ofertam cursos de Geografia. Cinco das instituições: UEL, UEPG, UNIOESTE campus de Francisco Beltrão, UNICENTRO campus de Guarapuava e UNESPAR campus de Campo Mourão, oferecem a licenciatura e bacharelado, contudo, traduzidos em cursos autônomos, ou seja, que oferecem os cursos mencionados de forma separada um do outro. A seguir o quadro visa representar as universidades públicas paranaenses que oferecem cursos de Geografia.

Quadro 1: Cursos de Geografia nas IES públicas estaduais paranaenses

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR		MODALIDADE
UEL		Bacharelado e Licenciatura- Cursos autônomos.
UEM		Bacharelado e Licenciatura- A entrada no vestibular é a mesma para os dois cursos. Nos primeiros anos possui uma formação generalista para as duas habilitações. A partir do 3º ano do curso os acadêmicos optam pela habilitação.
UEPG		Bacharelado e Licenciatura- Cursos autônomos.
UNIOESTE	Campus de Francisco Beltrão	Bacharelado e Licenciatura- Cursos autônomos.

	Campus de Marechal Cândido Rondon	Licenciatura.
UNICENTRO	Campus de Guarapuava	Bacharelado e Licenciatura- Cursos autônomos.
	Campus de Irati	Licenciatura.
UENP- Campus de Cornélio Procópio		Licenciatura.
UNESPAR	Campus de Campo Mourão	Bacharelado e Licenciatura- Cursos autônomos.
	Campus de Paranavaí	Licenciatura.
	Campus de União da Vitória	Licenciatura.

Fonte: OLIVEIRA, M. (2015)

O quadro anterior permite observar que em sua maioria os cursos de Geografia do estado do Paraná são separados em Licenciatura e Bacharelado, somente o curso de Geografia da UEM possui tronco comum até o 2º ano, a partir do qual há a separação entre as habilitações.

A maioria dos cursos que apresentam licenciatura e bacharelado no mesmo campus possuíam anterior as reformulações o sistema de formação 3+1, agora se constituindo em cursos autônomos.

Há maior oferta de cursos de licenciatura em Geografia, 10 (dez) no total, se comparado com o bacharelado, que apresenta 5 (cinco) cursos. Nenhuma instituição oferece somente o bacharelado. Somente o curso de licenciatura é ofertado na UNIOESTE campus de Marechal Cândido Rondon, na UNICENTRO campus de Irati e na UNESPAR campus de Paranavaí e União da Vitória, as outras instituições oferecem cursos de licenciatura e bacharelado.

No próximo item delimita-se dados sobre o Curso de Licenciatura em Geografia, da UNIOESTE de Francisco Beltrão. Explicita-se a dimensão histórica de sua criação e as características atuais do curso.

## **1.5 Criação e caracterização do curso de licenciatura em Geografia da Unioeste campus de Francisco Beltrão**

O objetivo desta pesquisa foi averiguar como é o processo formativo do licenciando em Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, por meio da concepção dos sujeitos professores formadores. Sobretudo, a partir das concepções e práticas na realização da PCC, no ano de 2014. A escolha por esta instituição e pelo curso se deu pelo fato da pesquisadora ser licenciada na instituição e no curso.

A pesquisa se configura como um estudo de caso cujas características são ressaltadas por Ludke e André (1986), como:

- a) “O estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 17);
- b) “O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem seu interesse próprio e singular” (idem, p. 17). Assim, mesmo se tratando de um caso particular, com suas especificidades, a partir desse caso é possível estabelecer relações com a totalidade dos processos formativos iniciais de professores de Geografia. Tal estudo contribuirá para a compreensão do universo que encerra, porém submetida a determinações semelhantes. O lócus da pesquisa, entendendo-o na prática dos professores formadores, encerra a possibilidade de compreender o fenômeno em suas múltiplas determinações, indo do particular para o geral, pois busca apreender o real a partir de suas contradições históricas e as relações existentes entre os fatos particulares e universais, trazendo a tona o conceito de totalidade. A totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desenvolvimento do real (ORSO, 2011).
- c) Por fim, estudo de caso é para Ludke e André (1986, p. 19) estudos que “revelam e permitem experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas”. O que significa dizer que o estudo de um caso particular pode ser associado a outros casos encontrados, e tirar proveito para sua indagação.

Como instrumentos metodológicos neste estudo de caso, foi realizada análise documental do Projeto Político e Pedagógico do curso e dos planos de ensino dos professores. Também foram aplicados questionários com licenciandos do último ano do Curso, ano de 2014 e com os respectivos professores formadores.

Foi elaborado um questionário com 22 (vinte e duas) questões para 22 (vinte e dois) licenciandos em Geografia do último ano do curso, no mês de abril de 2014 (apêndice A). O mesmo foi respondido por vinte e um licenciandos. Também foi elaborado questionário para os professores formadores que atuavam no curso no ano de 2014 (apêndice B). Foram entregues 21 (vinte e um) questionários, compostos de 22 (vinte e duas) questões sobre aspectos gerais do curso, sobretudo de suas concepções de formadores. Devolveram os questionários 17 (dezesete) professores.

No mês agosto, do mesmo ano de 2014, repetimos a pesquisa com os sujeitos professores, com outro questionário (apêndice C), elaborado com o objetivo de problematizar especificadamente a PCC. A metodologia inicial para o preenchimento do questionário era presencial, ou seja, os sujeitos responderiam na presença da pesquisadora. Entretanto, devido a dificuldade de agenda dos professores, se tornou impossível, esta metodologia. Então foi entregue impresso para que respondessem. Foram devolvidos 11 (onze) questionários, dos dezoito entregues.

Os professores e os licenciandos foram identificamos, na pesquisa, por meio de letras e números, respectivamente, para que suas identidades fossem preservadas. Os professores foram identificados com a letra “P”, seguida de números. A letra “L” foi utilizada para se referir à licenciando, seguida de números, do 1 ao 21, representando o total de licenciandos pesquisados.

O PPP e os planos de ensino foram documentos que constituíram fonte valiosa sobre o contexto estudado, complementando e/ou ratificando aspectos a serem discutidos no decorrer do estudo. A análise do PPP atual do curso é do ano de 2006. O PPP anterior é do ano de 2003 e o PP de 1999 foi de, quando a formação do bacharelado e da licenciatura eram juntas. O objetivo com a análise do PPP foi de identificar e compreender as concepções de formação e de PCC, bem como realizar confrontação de concepções implícitas no PPP atual e dos PPP's antigos e averiguar as modificações produzidas.

Analisamos 23 (vinte e três) Planos de Ensino do ano de 2014, das disciplinas que, pelo PPP, devem destinar horas à PCC. Procuramos identificar a discriminação das horas correspondentes e a forma como pretendiam desenvolver a PCC. Identificamos na ementa e nos conteúdos a preocupação da disciplina para com a formação do professor.

O curso de licenciatura em Geografia da Unioeste- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, cidade localizada no sudoeste do Paraná (ver figura 1), é o único curso público de licenciatura em Geografia nessa microrregião.

A Unioeste oferece outro curso de licenciatura em Geografia na cidade de Marechal Cândido Rondon, região oeste do Paraná.

Figura 1: Mapa da Mesorregião Sudoeste do Paraná



Fonte: IBGE, 2008. Elaborado por: FRANCISCHETT, 2009.

O curso de Geografia (bacharelado e licenciatura) da Unioeste de Francisco Beltrão teve início no ano de 1985 na antiga instituição FACIBEL (Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão).

A Facibel, criada no ano de 1974, teve sua criação encorajada pela Lei da Reforma Universitária- Lei nº 5.540/68-, que incentivava a expansão do sistema particular de Ensino Superior através da criação de faculdades isoladas. O Ensino Superior vinha ao encontro do objetivo do sistema educacional da época, que era adequá-lo as necessidades de expansão econômica em curso, formando capital humano para as transformações econômicas. Assim, a forma de expandir o Ensino Superior pelo interior do país foi possibilitar aos municípios criar faculdades municipais (CANTERLE, 2011). Tal trajetória, de criação através de fundações municipais e posterior estadualização, ocorreram além da UNIOESTE, na UEL, UEM, na UNICENTRO e em várias instituições do país.

No início da faculdade, no ano de 1974 até o ano de 1985, o curso existente era o de Estudos Sociais - Licenciatura Curta, sendo que em 1985 foi convertido em curso de Geografia - Bacharelado e Licenciatura (PP Geografia Unioeste, 1999). O início das atividades da Geografia na antiga Facibel foi no período de influência do fim da ditadura militar e da abertura democrática. Momento em que a disciplina de Estudos Sociais foi gradativamente sendo retirada dos currículos das escolas da Educação Básica, decorrente disso, nos cursos de formação de professores teve a volta das licenciaturas individualizadas, seguindo o modelo de formação 3+1.

Influenciado pelo modelo até então dominante, que era o modelo 3+1, o curso foi organizado nesse regime, em que até o ano de 1994, cuja última turma aconteceu em 1996, oferecia a formação para as duas habilitações nesse modelo. No ano de 1994, reformulou-se o currículo do curso e passou a ser em um regime de cinco anos, no modelo de formação “4+1”. Quatro anos eram voltados para a formação específica em Geografia, que formava o bacharel. Os acadêmicos que desejassem se formar professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, cursariam mais um ano, que seria o 5º ano da formação, cumprindo disciplinas voltadas para a docência. A licenciatura era optativa, sendo necessário, como pré-requisito, cursar o bacharelado (PP Geografia Unioeste, 1999).

Na contramão da tendência da época dos anos 2000, que era a privatização, no ano de 1999 um intenso movimento de luta estudantil e reivindicações por parte da comunidade (CANTERLE, 2011), levou a criação do Decreto Estadual nº 995/99 que estadualizou<sup>8</sup> a FACIBEL e a transformou no quarto campus da UNIOESTE. Esse acontecimento definiu o caráter público aos cursos que a antiga instituição oferecia (SANTOS, 2012).

A formação de modelo 4+1, que teve início no ano de 1994 e que mantinha os cursos de licenciatura e bacharelado foi mantido até o ano de 2004, quando foi proposta reformulação pedagógica do curso, fato decorrente a implementação das DCN's.

A resolução CNE/CP 1/2002 propunha que os cursos de licenciatura possuíssem identidades próprias, o que indicou que o curso reformulasse sua matriz curricular, separando os cursos de bacharelado e licenciatura, constituindo cursos autônomos. A partir da implementação do novo projeto do curso, as habilitações são separadas e sem a possibilidade

---

<sup>8</sup> Cf. Art. 1º do Decreto n. 995, de 23/06/1999, publicado no Diário Oficial n.5523 de 24/06/1999: Fica instituído o campus de Francisco Beltrão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, através da incorporação da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão- FACIBEL.

de complementação. O bacharel que desejar se formar professor deve realizar novo processo seletivo e cursar a licenciatura.

A reformulação ocorrida de forma apressada, com vistas a adequar o curso as novas resoluções, levou com que a separação da formação 4+1 ocorresse “no papel”, sem, no entanto, que a estrutura até então dominante deixasse de existir na prática. As disciplinas pedagógicas foram simplesmente justapostas as disciplinas de formação específica em Geografia e diluídas no curso, mantendo na formação dois pólos- da teoria e da prática- separados.

As disciplinas de conteúdos de formação geral (totalizam dezesseis) predominem sobre as de formação específica e pedagógica de formação do professor (seis disciplinas). Além disso, nas ementas das disciplinas de formação geral apenas cinco delas fazem referência a formação do professor.

Sem maior aprofundamento acerca das especificidades de cada curso, na prática permanece um currículo que pensa a formação do professor fragmentada entre formação pedagógica e formação disciplinar. Com a responsabilização de apenas algumas disciplinas e professores para com a formação do professor, os demais continuaram a reproduzir a formação de bacharéis.

Do início do processo de reformulação do PPP no ano de 2003 e com a implementação do novo formato do curso no ano de 2004, importantes mudanças ocorreram. As mudanças foram na organização do curso que alterou a matriz curricular, ao implementar novas disciplinas, tanto de caráter científico da Geografia bem como de disciplinas pedagógicas. Outras disciplinas, por sua vez, foram retiradas do currículo. A disciplina de estágio supervisionado de docência que era denominado “Prática de Ensino em Geografia I”, com carga horária de 306 h/a, a partir da reformulação a carga horária para os estágios supervisionados aumentou para 374 h/a distribuídas em três disciplinas do currículo: Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III. A PCC teve um acréscimo de 101 horas às 306 horas de práticas de ensino já previstas no currículo anterior.

Após a separação dos cursos, no ano de 2004, até o ano de 2015, alterações ocorreram. No ano de 2012 o curso implementou a proposta de no final da graduação os licenciandos elaborem artigo, de temática e problematização no ensino da Geografia. No 3º ano do curso os licenciandos elaboram o projeto de pesquisa, que desenvolverão no 4º ano, resultando em um artigo científico. O objetivo dessa proposta é levar os licenciandos a refletirem e pesquisarem sobre as inquietações originadas no estágio supervisionado, no processo

formativo acadêmico, entre outros assuntos que permeiam a prática e a formação do professor. Concorde-se com Santos (2009) que nos cursos de formação de professores a prioridade das pesquisas devem ser as que tratam do ensino e educação. Terrazan (2009) também afirma que as pesquisas na formação do professor devem estar articuladas as atividades de ensino e tenham forte relação com o campo de atuação profissional e/ou acadêmica dos alunos.

Outra mudança foi a nova organização da carga horária de regência dos estágios supervisionados, diminuindo o tempo em que os licenciandos passavam em sala de aula na Educação Básica, pois, a estrutura até então instalada apontava para a sobrecarga da prática nessas disciplinas, devido ao esvaziamento da PCC no curso. A PCC também foi motivo de debates e buscas de novas práticas no curso.

Sobre o processo de reforma curricular nos cursos de Ensino Superior, Santos (2012) pondera que geralmente se constitui como um processo complicado, pois o currículo se transforma numa arena de conflitos e de disputas, e há sempre grupos que querem defender o espaço de sua disciplina e/ ou área nas propostas oficiais, gerando as disputas e conflitos, que por vezes, secundariza as discussões da importância da formação do profissional em questão.

O curso de licenciatura em Geografia da UNIOESTE campus de Francisco Beltrão é ofertado atualmente no período noturno e dispõem todo ano letivo de quarenta vagas. O curso de bacharelado até o ano de 2011 era ofertado no período matutino, porém, com dificuldades de completar o número de alunos para o funcionamento do curso, é transferido para o período noturno, com início das aulas no ano de 2012. Atualmente funcionam no período noturno o curso de bacharelado e de licenciatura, com objetivos diferenciados.

Em março de 2007 (Resolução 001/2007 COU - Conselho Universitário) foi criado o Mestrado em Geografia, com área de concentração em Produção do Espaço e Meio Ambiente. Abre perspectivas para o desenvolvimento de pesquisas nas linhas de Desenvolvimento Econômico e Dinâmicas Territoriais; Dinâmica, Utilização e Preservação do Meio Ambiente, e a linha Educação e Ensino de Geografia, criada em dezembro de 2009, tem como objetivo pesquisar na área do Ensino de Geografia, bem como na formação de professores.

Até o ano de 2012 o Colegiado de Geografia da licenciatura e do bacharelado era unificado, um só. A partir do ano de 2013 foi desmembrado e os cursos passaram a constituir em dois colegiados e duas coordenações, atendendo as especificidades e debates de cada curso. Tal separação é visto pela atual coordenadora do Curso – professora Najla Mehanna Mormul (2015) - como algo positivo. Ela justifica pelo fato de que os professores que estão

no Colegiado de licenciatura conseguem pensar esse curso, em suas especificidades, sem que uma formação se sobreponha a outra. Com o desmembramento, ela entende que o curso ganhou em qualidade.

Aprovada pela Resolução nº 154/2003 CEPE, a estrutura curricular do curso de graduação possui como tempo mínimo para integralização quatro anos e máximo de sete anos. Tem carga horária de 2920 horas, sendo 200 horas de Atividade Acadêmicas Complementares e 136 horas de formação independente.

Na matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia consta que as disciplinas de conteúdos curriculares de natureza científica totalizam 1904 horas, a formação diferenciada da licenciatura, que constitui as disciplinas próprias da formação dos professores, possui carga horária de 680 h/a, inclui-se nesse campo a carga horária de estágio supervisionado contabilizando 404 h/a.

As 402 h/a de PCC estão distribuídas em disciplinas de formação geral e de formação diferenciada. As disciplinas que possuem carga horária para PCC são: História e Epistemologia da Geografia, Cartografia Geral e Temática, Geologia Geral, Fundamentos da Educação, Climatologia, Biogeografia, Didática, Optativa I, Geografia da População, Psicologia da Educação, Geografia Regional, Geomorfologia, Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto, Geografia Econômica, Geografia Agrária, Teoria e Método da Geografia, Política Educacional, Geografia das Águas Oceânicas e Continentais, Regionalização do Espaço Mundial e Geografia Urbana. Assim, a PCC se apresenta como carga horária da disciplina. Por exemplo, na disciplina de Geologia Geral do 3º ano do curso, a carga horária total de 136 horas deve disponibilizar 34 horas para PCC e 102 horas para aulas teóricas. O PPP do curso expõe também que as disciplinas do curso com PCC deverão contemplá-las em seu plano de ensino, ressaltando as horas correspondentes à estas atividades, as formas como serão desenvolvidas, o processo avaliativo da PCC e nos objetivos. Esse entendimento, de acordo com Santos (2012), busca romper com a concepção de que as práticas de ensino devem ficar restritas aos professores das disciplinas pedagógicas, mas que a formação do licenciando seja de responsabilidade de todo o corpo de professores do curso.

No que se refere ao estágio curricular supervisionado, desenvolvido a partir da segunda metade do curso, possui em sua grade curricular duas disciplinas específicas para essa prática: O Estágio Supervisionado em Geografia I, disciplina do 3º ano do curso, tem ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental; e a disciplina de Estágio Supervisionado em

Geografia II, disciplina ofertada na grade curricular do 4º ano do curso e com ênfase nas atividades de observação e regência no Ensino Médio. Ambas as disciplinas possuem carga horária para discussões teórico-metodológicas e para as atividades de participação no contexto escolar da Educação Básica.

O quadro a seguir representa a estrutura curricular do curso de licenciatura em Geografia da Unioeste e os respectivos desdobramentos das áreas das disciplinas do curso, seguido do total de horas para cada segmento.

A estrutura curricular do curso de Geografia da Unioeste está organizado de forma a dar ênfase às disciplinas de cunho teórico. Do total de 2920 horas destinadas às disciplinas da grade, 65% da carga horária são destinadas para disciplinas de formação geral (disciplinas relacionadas a Geografia Humana, Geografia Física e disciplinas de caráter técnico); 23% da carga horária são dedicadas para disciplinas de formação diferenciada, ou disciplinas pedagógicas, voltadas para a formação na licenciatura, sendo que quatro delas possuem como carga horária 68 h/a, e os estágios supervisionados I e II, contabilizando 204 h/a cada disciplina. O restante da carga horária é completada com as disciplinas optativas, que são ofertadas todo o ano letivo para a escolha pelos licenciandos bem como 200 horas de atividades acadêmicas complementares.

Considerando a distribuição da carga horária para as disciplinas de natureza científica/formação geral (1.904 horas) e formação diferenciada (680 horas), há ênfase e valorização nas disciplinas de discussões teóricas, próprias da ciência geográfica. Os conhecimentos, debates e discussões relativas à profissão e a transformação do conhecimento científico em conhecimento de ensino, as quais, de modo geral, são desenvolvidos nas disciplinas pedagógicas, são secundarizadas e continuam desvalorizadas, uma vez que essas disciplinas possuem um quarto (1/4) da carga horária do curso. Essa ideia não configura o modelo da racionalidade técnica, mas, é indicativo das características desse modelo. Pois, muitas vezes as discussões relativas a docência e ao ensino ficam restritas as disciplinas pedagógicas, quando deveriam permear todas as disciplinas do curso.

Quadro 2: Estrutura curricular e desdobramentos das áreas/matérias em disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste

Área/Matéria	Código	Disciplina	C/H
--------------	--------	------------	-----

1. de formação GERAL  GEOGRAFIA FÍSICA   GEOGRAFIA HUMANA   TÉCNICA	1	Geologia Geral.....	136 h/a
	2	Geomorfologia.....	136 h/a
	3	Climatologia.....	136 h/a
	4	Biogeografia.....	102 h/a
	5	Geografia das Águas Oceânicas e Continentais.....	68 h/a
	6	História e Epistemologia da Geografia.....	136 h/a
	7	Geografia Agrária.....	136 h/a
	8	Geografia do Brasil.....	136 h/a
	9	Regionalização do Espaço Mundial.....	136 h/a
	10	Geografia Regional.....	136 h/a
	11	Geografia Urbana.....	136 h/a
	12	Geografia da População.....	68 h/a
	13	Geografia Econômica.....	136 h/a
	14	Teoria e Métodos em Geografia.....	68 h/a
	15	Cartografia Geral e Temática.....	136 h/a
	16	Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto.....	102 h/a
Sub Total			1.904 h/a
2. Formação DIFERENCIADA (Licenciatura)  ENSINO	17	Fundamentos da Educação.....	68 h/a
	18	Psicologia da Educação.....	68 h/a
	19	Política Educacional.....	68 h/a
	20	Didática.....	68 h/a
	21	Estágio Supervisionado em Geografia I.....	204 h/a
	22	Estágio Supervisionado em Geografia II.....	204 h/a
Sub Total			680 h/a
3. Optativas	23	Optativa I.....	68 h/a
	24	Optativa II.....	68 h/a
Sub Total			136 h/a
Atividades Acadêmicas Complementares (min. 5%)			200 h/a
TOTAL			2920 h/a

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste, Francisco Beltrão, 2008.

A concepção de formação de professores que é defendida neste trabalho centra-se na superação por incorporação dos dois modelos formativos anunciados: racionalidade técnica e racionalidade prática. Acredita-se na práxis, em que a centralidade do ensino está nos

conteúdos, pois, “o domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio de maneira prática” (MARTINS, 2013, p. 295). Isso significa dizer que é através dos conteúdos científicos, e não qualquer conteúdo, que ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, processo em que os seres humanos apropriam-se subjetivamente da realidade objetiva. Por meio do domínio dos conteúdos científicos é que os alunos conseguirão perceber as contradições sociais, criticá-las e operar a transformação. No entanto, para por em relevo um tipo de conhecimento a ser ensinado, no caso, os conhecimentos científicos, está se colocando em questão os processos, as formas através das quais estes conhecimentos científicos se produzem no âmbito do trabalho pedagógico que se realiza na escola (SAVIANI, 1997), isto é, colocando em evidência a dialética entre forma e conteúdo (MARTINS, 2013).

Essa concepção está em consonância com a concepção histórico-cultural, de pressupostos marxistas. Concebem que o desenvolvimento dos sujeitos tem origem social, ou seja, tem desenvolvimento nos processos de internalização e nas interações do interpessoal (interpsíquico) com o intrapessoal (intrapsíquico).

Uma das possibilidades estabelecidas na articulação entre as disciplinas e entre teoria e prática no curso se dá através da PCC. No capítulo a seguir nosso objetivo é tratar especificadamente sobre a PCC na legislação educacional brasileira e na formação do professor de Geografia do curso investigado.

## **II- A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UNIOESTE – FRANCISCO BELTRÃO**

### **2.1 A Prática como Componente Curricular na atual legislação educacional brasileira**

A PCC, desenvolvida no âmbito do ensino, possui como principal objetivo romper com a dicotomia entre teoria e prática. A discussão sobre a fragmentação entre os dois aspectos fundamentais na formação do professor, conteúdo e forma, expressos na dicotomia entre teoria e prática, é histórico e configura-se, de acordo com Claudino (2011), como o grande problema a ser superado nos cursos de licenciatura. A dicotomia entre teoria e prática instalada nos cursos de licenciatura do país, aparece na justaposição das disciplinas pedagógicas às disciplinas específicas, na concepção de que o lugar da teoria é a universidade, e o espaço da prática, a escola, segundo a perspectiva aplicacionista das teorias e modelos pedagógicos na prática. Como bem definiu Pereira (1999), de acordo com esse esquema, o licenciado é concebido como meio bacharel com tinturas de pedagogia.

Conforme a legislação educacional brasileira para a formação de professores, sobretudo as DCN's e as resoluções dela decorrentes, não há um entendimento conceitual explícito de prática nos documentos citados, mas diferentes termos, tais como, prática de ensino, estágio supervisionado, PCC etc. Por sua vez, para designar a PCC, também são utilizados diferentes termos, como atividade, componente, espaço e prática. Para tanto, explicita-se ao longo desta discussão, no momento em que se faz referência às legislações, as formas em que denominam PCC, uma vez que, em nenhum momento do texto das DCN's aquelas são concebidas como práxis, concepção aqui defendida.

Apesar de fundamentada no Parecer 9/2001 e Resolução 1/2002, os quais criam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, a expressão “PCC” apareceu pela primeira vez no Parecer CNE/CP 28/2001, que dá origem à Resolução CNE/CP 2/2002. No Parecer 28/2001, é concebida como espaço para articular a teoria e a prática, em que ao desenvolver atividades no âmbito do ensino, busca proporcionar contato com a realidade das escolas, e a partir disso, os licenciandos problematizem questões educacionais nas disciplinas teóricas do curso.

Um dos objetivos ao utilizar a expressão PCC no Parecer CNE/CP 28/2001 foi diferenciá-las das práticas de ensino e dos estágios supervisionados, pois havia incerteza quanto aos objetivos e finalidades de cada atividade, uma vez que as práticas de ensino eram

reduzidas à carga horária de, no mínimo, trezentas horas e desenvolvidas principalmente sob forma de estágios supervisionados. A partir da mudança os estágios passaram a ser desenvolvidos em disciplinas específicas; além das aulas teóricas, constituíam-se de observação e regência nas salas de aula da Educação Básica. Já as práticas de ensino poderiam ser desenvolvidas de diferentes maneiras, como disciplinas ou como carga horária de disciplinas dos currículos dos cursos, seu desenvolvimento não seria necessariamente atividades de regência, mas abrangeriam diferentes atividades em ambientes escolares formais e informais, tais como órgãos administrativos, a sociedade etc.

As práticas de ensino eram desenvolvidas na formação do professor porque especificadas no artigo 65 do texto da LDB de 1996 e reiteradas e conceituadas no parecer CES 744/97. A LDB esclarece que os cursos de licenciatura deveriam direcionar trezentas horas da carga horária para as práticas de ensino, as quais teriam como intuito articular teoria e prática na formação do professor. Diz a lei, no artigo 65, “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Logo, o mínimo de trezentas horas para prática de ensino era componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente. Entretanto, as atividades práticas eram atividades ligadas somente ao conteúdo específico do campo de formação, reduzidas aos estágios.

As práticas de ensino, por sua vez, foram exigidas oficialmente na formação do professor, pela primeira vez, no Parecer 292/62 do CFE no início dos anos de 1960. Esse Parecer defendia a integração concomitante entre os estudos das disciplinas pedagógicas - que até então eram realizadas no final do curso e concentradas em um ano - com as disciplinas específicas na formação do professor e tinha por objetivo separar a formação das habilitações da licenciatura e do bacharelado. Para isso, criou-se como disciplina pedagógica, entre outras, a Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Esse modelo separava a formação “3+1” em cursos específicos e realizava a formação pedagógica e formação nos conteúdos acadêmico-científicos da Geografia de maneira concomitantes. Esse sistema foi substituído, no final dos anos de 1960 e início de 1970, pelas licenciaturas polivalentes e curtas.

Freitas (1996) esclarece que, nas décadas de 1960-1970, sob a ideologia tecnocrática de formação, a concepção de prática era vinculada a concepção tecnicista. A disciplina Prática de Ensino era desenvolvida como estágio supervisionado, que era carregado de conteúdo pragmático, ou seja, de generalizar as situações e aplicar em suas ações as técnicas e modelos elaborados pelos especialistas em ensino. A concepção predominante, que era de treinamento

dos professores, foi criticada na década de 1980, principalmente pelas associações de educadores que enfatizavam a necessidade de articular teoria e prática na formação dos professores, a base comum nacional para os licenciandos e ser o trabalho do professor princípio articulador dos cursos (FREITAS, 1996). Entretanto, com o reforço das políticas neoliberais, na década de 1990, tais debates, dentro da política estatal, são reprimidos com a concepção de formar profissionais adaptáveis ao mercado e às transformações globais.

Como visto, na segunda metade dos anos de 1990 a LDB estabelece a obrigatoriedade da Prática de Ensino, tendo como carga horária mínima trezentas horas. A partir do Parecer CNE/CP 28/2001, acrescenta-se um terço às trezentas horas já previstas na LDB, ou seja, mais cem horas, totalizando como carga horária para a PCC quatrocentas horas a serem desenvolvidas desde o início da duração do processo formativo e estender-se ao longo de todo o curso.

A legislação permite que os cursos de licenciatura desenvolvam como PCC atividades variadas, desde as realizadas em sala de aula, no ambiente escolar, da gestão escolar, no envolvimento de órgãos normativos e executivos do sistema, junto a agências educacionais não escolares, associações e entidades educacionais e junto à família dos estudantes, devendo ser planejadas quando da elaboração do PPP do curso. A PCC não supre a realização do estágio supervisionado, mas busca fundamentá-lo.

Para o Parecer 28/2001, a ampliação da carga horária para PCC é justificada como forma de assegurar a articulação entre teoria e prática. Assim expressa o Parecer:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 9).

Por sua vez, o Parecer CNE/CP 9/2001 expõe que a prática não deve ficar restrita ao estágio supervisionado nem somente às disciplinas pedagógicas, mas deve ser de responsabilidade de toda a equipe de professores formadores, para desenvolver a dimensão prática nas disciplinas acadêmicas do curso. Segundo a Resolução CNE/CP 1/2002,

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

A PCC tem por objetivo: a) articular a teoria e a prática nos cursos de formação de professores desde o início do curso; b) fundamentar a ação dos licenciandos na prática do estágio supervisionado e numa perspectiva interdisciplinar; c) responsabilizar os professores formadores dos cursos de licenciatura na formação do futuro professor, para que a discussão pedagógica não fique somente restrita às disciplinas pedagógicas e de estágio supervisionado. Como bem afirma Dias-da-Silva et al (2008, p. 20) “tanto os ‘professores das pedagógicas’ quanto os ‘professores de conteúdo’ formam professores”.

De acordo com a resolução CNE/CP 1/2002, o estágio supervisionado de docência não pode ser o único momento em que os licenciandos tenham contato com a realidade profissional e busquem articular teoria e prática. De modo geral, ocorrendo apenas nos últimos anos do curso de formação, o estágio, muitas vezes, assume uma perspectiva técnica e aplicacionista e tem como finalidade a aplicação de conhecimentos e técnicas apreendidas em seu curso de formação.

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 (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22).

Desse modo, um dos aspectos a ser modificado é a concepção de que durante os três primeiros anos do curso de formação o licenciando aprenderia os conteúdos de sua área de conhecimentos e, nos últimos anos, as disciplinas pedagógicas e a prática de ensino o preparariam para ser professor.

Há, na cultura de formação de professores, uma concepção do modelo da racionalidade técnica que entende que, para ser bom professor, o licenciando deve dominar o corpo teórico de conhecimentos para que, ao final, como uma espécie de coroamento da formação, realizem-se os estágios. Para Freitas (1996), o distanciamento existente entre conteúdo teórico acadêmico com o tratamento pedagógico escolar é um dos principais problemas dos cursos de formação de professores, pois, ao alijar os licenciandos do mundo do

trabalho, coloca empecilhos para que enfrentem os desafios próprios da dinâmica da escola e pela forma como ela está organizada, terminando por reforçar, no seu trabalho, aquelas práticas que ele aprendeu a criticar teoricamente durante sua trajetória curricular.

Freitas (1996) colabora com a discussão ao afirmar que:

As possibilidades estão criadas hoje pela nova estrutura curricular que coloca o trabalho docente como objeto de trabalho no curso, por meio da introdução de disciplinas práticas que acompanham os alunos durante toda sua trajetória curricular. No entanto, só se transformarão em realidade se assumirmos uma postura em relação à produção de conhecimento que impregne a organização curricular como um todo e não reduz à introdução de disciplinas práticas na grade curricular. Essa postura implica colocar ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte de conhecimento sobre a escola e a sala de aula e na pesquisa como meio de produção e intervenção na prática social (FREITAS, 1996, p. 125).

A organização curricular do curso para a formação de professores da Educação Básica deve permitir superar o embate entre os dois modelos de formação de professores: a racionalidade técnica, conteudista, que supervaloriza a formação específica, e a racionalidade prática do pedagogismo, que enfatiza a formação técnica do professor nos conteúdos pedagógicos e educacionais.

Para tanto, apesar das DCN's apontarem a dimensão prática na formação do professor e na PCC, as resoluções e pareceres que criam a PCC não esclarecem sua concepção. Por vezes, tratam-na como normativa, em outros como atividade, sem mencionar a PCC como práxis, nem a possibilidade transformadora que possui.

Essa questão está ligada a orientação das DCN's, que se centram na pedagogia das competências e, conseqüentemente, na orientação pragmática. Para tanto, o que preocupa é o fato da PCC ser entendida numa perspectiva aplicacionista e praticista. A noção de competência, ao entender o ensino como processo-produto, faz com que as práticas sejam concebidas desconectadas das discussões teóricas das disciplinas, momento em que “se para a aula” para aplicar seu conhecimento, sem entender o contexto escolar e o trabalho do professor como forma de refletir sobre o saber da formação e do conhecimento disciplinar.

## **2.2 O Projeto Político-Pedagógico e a PCC**

Objetiva-se identificar e compreender por meio de análise do PPP (Projeto Político e Pedagógico) atual do curso de licenciatura em Geografia da Unioeste- FBE, as concepções de formação e de PCC, bem como realizar confrontação de concepções implícitas no PPP atual e nos PPP's antigos (2003 e 1999), objetivando averiguar as modificações produzidas. Entende-se o PPP como importante e necessário nas pesquisas de formação de professores, pois é o documento norteador da formação, rege e embasa as ações docentes e nele estão implícitas as concepções dos professores formadores, uma vez que são eles os autores. Para além de um cumprimento burocrático, o documento denota a concepção de formação do futuro profissional e como se organizará a formação.

O PPP do curso investigado teve seu processo de discussão e elaboração a partir do ano de 2003, decorrente da entrada em vigor, no ano de 2002, das resoluções CNE/CP 1 e 2/2002. A proposta do PPP foi implementada no ano de 2004 e separou os cursos de licenciatura e bacharelado em cursos autônomos, entre outras características.

Anterior ao PPP de 2003, existia o PP<sup>9</sup> (Projeto Pedagógico) de 1999, que estabelecia orientações para o curso de Geografia - bacharelado e licenciatura -, cursos conjuntos, que tiveram seus PPP's específicos a partir de 2003.

Uma das críticas ao processo de reestruturação e implementação do curso no ano de 2004, com vistas a atender a legislação, é que ele foi feito de forma apressada, com poucas discussões e participação do coletivo de professores. A necessidade de implementação apareceu de forma impositiva e com pouco tempo para discussões importantes (PPP, 2006). A insatisfação dos professores formadores pode ser observada no texto do PPP do curso e na sua estruturação em que aparece organizado de forma que propôs as DCN's em um roteiro estipulado previamente, que os cursos deveriam guiar-se e estruturar-se, e na característica burocrática e pragmática do documento.

Apesar do documento do PPP ressaltar a insatisfação de se adequar forçosamente à nova legislação, com pouco tempo para discussões pertinentes, o mesmo não apresenta reflexão crítica nem discute aspectos das DCN's e dos pareceres dos quais não comungam,

---

<sup>9</sup> Para VEIGA (1995) a inclusão da denominação "Político" no Projeto Pedagógico dos cursos de formação significa que todo projeto pedagógico é também político, pois está intimamente articulado a compromissos sociopolíticos. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão, para um tipo de sociedade. "Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade" (VEIGA, 2004, p.13)

apenas o incorporam no documento. O PPP expõe o perfil do profissional que deseja formar como crítico e engajado. Esse não é fato isolado; Mendonça (2013) também verificou a mesma ausência de concepção crítica sobre as legislações educacionais para a formação de professores nos PPP's dos cursos de licenciatura em Geografia da UFSC e UDESC. A autora chegou à conclusão de que os documentos incorporam as normativas de maneira acrítica, sem questionamentos e problematizações.

O PPP é o plano global da instituição formadora; é um instrumento teórico-metodológico de orientação para a intervenção na realidade. Projeto Político e Pedagógico, na perspectiva de Veiga (2004), vai além de um processo burocrático, impositivo e de agrupamento de planos de ensino e de outras atividades. A autora esclarece que o documento “não visa simplesmente a um rearranjo formal [...] mas à qualidade em todo o processo vivido. [...] Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 2004, p. 11-12). Portanto, enquanto ação intencional deve ser construído pelo coletivo da instituição formadora e a sociedade. E, ao estar articulado com a sociedade, possui um projeto sociopolítico de formação do cidadão.

No que se refere à construção dos Projetos Político e Pedagógico, as instituições formadoras possuem autonomia, entendendo-o também no que apresenta de adaptação à diversidade e características próprias do projeto educacional. Nesse sentido, Contreras (2002) aponta que a iniciativa do Estado e das políticas educacionais contemporâneas de ceder autonomia às instituições para que elaborem seus currículos e projetos específicos, de acordo com seus contextos e necessidades locais, possui uma ideologia. A descentralização permite que a instituição tenha autonomia para seu projeto educacional e os professores tornam-se produtores do currículo, assim entendem essa prática como autonomia em relação ao poder centralizador; às regras burocráticas e às imposições das concepções dos especialistas (VEIGA, 2004).

A lógica de ceder autonomia, porém limitada, aos professores é estratégia de aplacar reivindicações e obter o consentimento e até mesmo os esforços dos professores na implementação das políticas. Entretanto, a atuação dos professores fica restrita aos contextos locais, deixando de lado a contestação e participação política. Um exemplo é a incorporação da metáfora do professor reflexivo e do professor pesquisador nas reformas educacionais estatais. De acordo com Contreras (2002) e Sacristán (2002), as metáforas, que possuem ampla aceitação no mundo acadêmico e gera visão positiva nos professores, assumem uma perspectiva técnica ao não explicitar nos documentos oficiais as concepções que possuem

sobre reflexivo e pesquisador, apenas incorporam os termos sem discussões. Assim, a legislação educacional encontrou forma de aceitação escondendo seu modo impositivo e alienador sob a roupagem reflexiva. Sem a necessária discussão, desvirtua as reais condições que os professores possuem para refletir e pesquisar.

A proposta do PPP do curso de licenciatura em Geografia da Unioeste de 2003 esteve em vigor até 2006, ano da aprovação de um novo PPP, em vigor até o ano de 2015. É citado, no documento, que ele é resultado do trabalho do grupo de professores e de licenciandos em Geografia, que apontavam para a necessidade de uma proposta de reestruturação do curso.

A partir dos três projetos do curso investigado - PP de 1999, PPP de 2003 e PPP de 2006 -, apresentam-se alguns elementos relacionados no quadro síntese (apêndice D) que serão discutidos na sequência.

Em relação à carga horária, habilitação e tempo de integralização curricular, o PPP de 2003 e o de 2006 tiveram uma diminuição de 310 h/a para a formação do licenciando em Geografia, em relação ao PP de 1999. O tempo mínimo de integralização, explicitado apenas no PPP de 2003 e 2006, permanece o mesmo (quatro anos), e o tempo máximo aumentou, no ano de 2006, de seis para sete anos. O curso em 1999 estava estruturado para as duas habilitações, bacharelado e licenciatura- e, a partir de novas habilitações em 2003.

Portelinha, Conceição e Pilonetto (2012), ao analisarem o curso de Pedagogia da Unioeste de Francisco Beltrão, explicitam que a orientação para os cursos de formação de professores da década de 1990, presente no Parecer CNE/CES 776/97, desencadeou o cenário político-social da década, incentivando a expansão da rede privada e o aligeiramento dos cursos de formação de professores. Em conformidade com o Parecer CNE/CES 776/97, que recomendava o prolongamento dos cursos de Ensino Superior, incentivava uma sólida formação geral e permitia vários tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo curso. A carga horária e a habilitação para o curso de Geografia da Unioeste, até 2003, estava em consonância com essas orientações.

Os objetivos do PP de 1999 assinalam para a formação do geógrafo. Não contempla nenhum objetivo no que se refere à formação do licenciando ou à formação para o trabalho docente, habilitação optativa no curso. O PPP de 2003 e 2006 explicitam a intencionalidade de formação do licenciando. Contudo, incorporam o princípio de habilidades e competências, expressão da política neoliberal na formação do professor e presente no documento das DCN's. De acordo com os críticos dessa proposta, como Duarte (2001), Freitas (2007) e Saviani (2008), a concepção das competências, parte do movimento escolanovista e

neoconstrutivista, reduziu a formação do professor ao exercício técnico, cujo objetivo é adequar a educação a uma concepção toyotista do ensino e formar profissionais com capacidade de adaptação ao mercado de trabalho, relegando o debate de uma formação crítica, transformadora e política do professor.

Apesar de ressaltarem a importância da formação pedagógica para o licenciando e a relação teoria e prática, os PPPs de 2003 e 2006 foram construídos com base no PP de 1999, voltado basicamente para o bacharelado, ainda com a concepção de que o bacharelado é a formação principal e a licenciatura um apêndice, visto que em muitos momentos do texto ao citar o profissional que se deseja formar, referem-se ao geógrafo.

No que se refere ao perfil profissional, o curso de 1999 contempla as duas habilitações. Enfatiza a formação do geógrafo e a necessidade de sólido domínio do conhecimento geográfico, porém não apresenta necessidade de formação pedagógica e de articular teoria e prática na formação.

Freitas (1996) ao investigar os cursos de formação de professores na década de 1990, destaca que um dos principais problemas dos cursos de licenciatura é a dicotomia teoria-prática. Segundo a autora, a maioria dos cursos de formação de professores separa os momentos de teoria dos momentos de prática. A separação dá-se no interior das próprias disciplinas dos cursos, que separam os momentos; na separação entre disciplinas de conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos e na dicotomia entre formação teórica e prática profissional. E este não é um dos problemas que o PP de 1999 do curso de Geografia da Unioeste questiona e nem busca superar.

Os PPP's de 2003 e 2006, apesar de apresentarem uma concepção de necessidade de articular teoria-prática e de romper com a dicotomia entre conteúdos de natureza física, natureza humana e de conteúdos pedagógicos na formação do professor de Geografia, o perfil profissional destacado nos documentos não se refere especificamente ao professor. A docência como base de formação do professor, destacado pelas DCN's e pelas associações de formação de professores, como a Anfope, não é central nos PPP's de 2003 e 2006.

As principais mudanças do PPP de 2003 para o PPP de 2006 foram: com vistas a cumprir com a determinação das DCN's, que indicam que o estágio supervisionado de docência deveria ser realizado a partir da segunda metade do curso, o estágio passou a ser desenvolvido a partir do terceiro ano do curso; nova carga horária para as disciplinas - nesse sentido, algumas disciplinas, de caráter acadêmico-científico da Geografia, aumentaram sua carga horária; a única disciplina que diminuiu a carga horária foi a disciplina de Didática,

passando de 102 h/a para 68 h/a. Outra modificação foi a melhor distribuição das disciplinas pedagógicas no decorrer do curso; antes eram concentradas no segundo ano. Foi necessário também adequar a carga horária para a PCC nas disciplinas.

O PPP atual do curso não concebe o professor de Geografia como um aplicador de conhecimentos produzidos por especialistas e técnicos do ensino, modelo da racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002); porém explicita que o papel do professor é “produzir o conhecimento geográfico, de forma a socializá-lo via técnicas didáticas de maneira a auxiliar na formação do professor” (UNIOESTE/PPP, 2007, p. 6).

É fundamental que o professor possua, em sua formação, momentos para a discussão pedagógica. Já que a ausência dessas discussões é um dos problemas do curso e até “os próprios formadores de professores não têm conseguido discutir com clareza sobre esse significado” (UNIOESTE/PPP, 2006, p. 7).

Entretanto, apesar do curso ressaltar a preocupação da formação do professor nos aspectos da docência, ao se comparar o currículo anterior do curso, quando eram juntas as duas habilitações e o currículo atual, houve poucas alterações significativas. O rol de disciplinas acadêmico-científicas oferecidas permaneceu basicamente o mesmo, modificando algumas e a carga horária. As disciplinas voltadas para a formação do professor, concentradas apenas no último ano, foram distribuídas ao longo do curso. Contudo, a ideia geral permaneceu numa estrutura que congrega uma concepção de bacharelado num curso de licenciatura.

Referindo-se a uma experiência desse processo, afirma Dias-da-Silva:

A cada reunião de colegiado, qualquer discussão entre colegas deixava evidente que o grande impacto advindo dessas Resoluções não recaiu sobre a qualidade dos cursos ou sobre a relevância de seus conteúdos formativos. A questão central passou a ser aritmética: impregnados por uma cultura organizacional legalista, acostumada ao estabelecimento de currículos mínimos para cursos de graduação, aliada aos eternos embates bacharelado&licenciatura, o resultado imediato dessas resoluções para nossas universidades se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com conseqüências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 388).

A concepção de formação, no PPP, é de um profissional formado interdisciplinarmente, com visão integrada do conhecimento científico. Para isso propõe a articulação entre teoria e prática, de maneira a romper com a dicotomia entre Geografia Física, Geografia Humana e entre os conteúdos pedagógicos e científicos. Ressalta que o

profissional formado deve possuir postura crítica e multidisciplinar, domínio teórico-metodológico do conhecimento da Geografia, domínio das técnicas geográficas, deve dedicar-se e empenhar-se com o grupo com quem trabalha bem como desenvolver projetos de pesquisa e atuar na área de gestão e monitoramento.

A formação de um profissional que possua iniciativa interdisciplinar é também resultado da forma em que se processa a formação. Contudo, de acordo com Zabalza (2004), o que se apresenta, na realidade, nos cursos de formação de professores, são iniciativas isoladas e individualistas. Tal lógica do individualismo é resultante, sobretudo, da sobrecarga de trabalho e responsabilização dos professores (CONTRERAS, 2002), aos quais são imputados cada vez mais funções, como docência, pesquisa, administração, financiamentos, além da lógica de meritocracia produtiva (ZABALZA, 2004). As instituições educacionais são, na atualidade, responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso educacional, relegando a eles inúmeras responsabilidades que vai além de seu alcance.

Um dos objetivos, além de entender a pesquisa e ensino como componentes indissociáveis na formação do professor, compreende a importância e necessidade do licenciando conhecer e estabelecer contato com a educação escolar. É nesse sentido que se destaca a PCC na formação do professor. O PPP explicita, em seu texto, a concepção, carga horária, atividades relativas a essa normativa, entre outras orientações.

Ao estar em consonância com as DCN's para a formação de professores e do parecer 2/2002, o PPP explicita que PCC é diferente de atividades práticas, mas não cita quais são as diferenças. Fato também visível na estrutura curricular e no ementário das disciplinas do curso é que não há diferenciação entre horas destinadas a PCC e outras atividades práticas. Apenas especifica que disciplinas possuem esse componente, deixando em aberto aos professores sua organização.

Assim explicita o PPP do curso sobre a PCC:

1. as disciplinas com PCC deverão ser cumpridas regularmente, quanto à frequência e média; 2. no Plano de Ensino das disciplinas com PCC deverão constar: a. as horas correspondentes; b. a forma como serão desenvolvidas as atividades (Metodologia); c. as atividades deverão ser contempladas no processo de avaliação; d. as atividades deverão ser contempladas nos objetivos; 3. as atividades da PCC deverão ser devidamente registradas e comprovadas, em cada disciplina, nos respectivos Diários de Classe; 4. as atividades das disciplinas com PCC deverão ser discutidas, revistas e aperfeiçoadas durante e após cada período letivo, considerando novas tecnologias e o próprio aprimoramento da prática; 5. a atividade da PCC poderá ser desenvolvida através de filmagens, vídeos, fotografias, músicas, narrações orais e/ou representadas, trabalhos de campo, práticas

laboratoriais, visitas técnicas, situações simuladas, estudos de caso e outras práticas didático-pedagógicas; 6. a atividade da PCC desenvolvida, desde a série inicial do curso, deverá facilitar as atividades didático-pedagógicas das disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia I e II (UNIOESTE/PPP, 2007, p. 24).

A PCC foi contemplada a partir do PPP de 2003, que determinou 641 h/a para tal fim. No ano de 2006, a carga horária foi reduzida para 402 h/a a serem realizadas como parte da carga horária das disciplinas do curso, características que continuam até o momento. Assim, a PCC passou a fazer parte do curso devido à imposição das DCN's, que deliberava a necessidade de direcionar, no mínimo, 400 horas para tais atividades, pois o PP de 1999 não contemplava carga horária para tal fim. A prática de ensino, antes de 2003, era reduzida aos estágios de docência realizados no último ano do curso. Freitas (1996) questiona a forma de organização dos estágios, que se reduziam aos únicos momentos em que os licenciandos tinham contato com o trabalho docente na Educação Básica como futuros professores. Desenvolvido, muitas vezes, em uma perspectiva aplicacionista e praticista reproduziam o currículo e a organização dos cursos de licenciatura que desvalorizam a prática profissional e a isolavam dos debates teóricos das disciplinas.

Os professores formadores foram questionados sobre a forma como está prevista a PCC no curso. Como aspectos positivos citaram que ao estar no documento, legitima a ação dos professores formadores e acadêmicos na escola; dá credibilidade à prática docente durante a graduação e está de acordo com o que determina as resoluções 1 e 2 de 2002 do CNE. Como aspectos limitantes, os professores formadores chamaram a atenção para o fato de que *“uma boa prática só se efetiva se houver domínio do conteúdo e das técnicas. As PCC's acabam sendo ‘mais um trabalho’ para ser aprovado na disciplina”* (P8). O professor ainda chamou a atenção para o fato das PCC's, muitas vezes, serem entendidas em uma perspectiva praticista. Contudo afirmou a necessidade de domínio de técnicas científicas. Afirma ainda que há uma concepção de que a PCC seria mais uma tarefa burocrática a ser cumprida, encarando-a como um fardo. Ele não trabalha com a PCC na disciplina que leciona, embora no PPP do curso está estipulado que a disciplina que leciona possui carga horária para desenvolvê-la.

Os professores P2 e P9 afirmam que desconhecem o PPP do curso, não sabem como está prevista a PCC no documento. No mesmo sentido o professor P1 afirma que, para falar da questão, *“precisaria me inteirar melhor”*; ou seja, demonstram desconhecimento da causa.

Alguns professores ressaltaram a necessidade do curso promover debates coletivos para discutir a PCC, com a finalidade de desenvolver ações interdisciplinares, compartilhar

experiências inovadoras e amadurecer as discussões a fim de pôr a PCC como prioridade nas atividades pedagógicas.

De modo quase geral, as ações e a identidade do professor universitário estão centradas na especialidade do conhecimento, o que acentua a individualização dos professores formadores (ZABALZA, 2004). Isso torna cada vez difícil o compartilhamento e as discussões coletivas, e esse fato não se dá sem algum grau de prejuízo na formação dos licenciandos. Nenhum dos professores formadores ressaltou que desenvolvem experiências interdisciplinares; cada qual desenvolve (se desenvolve) dentro do domínio da disciplina. Há poucas tentativas de aproximação das PCC's com a escola, desenvolvendo uma ou outra atividade na disciplina, como iniciativas isoladas.

Questões como: de que panorama e contexto partimos? Como está o curso? Quais os objetivos que se quer alcançar? Quais as concepções de educação e sociedade levam a alcançar os objetivos que permeiam proposta do PPP do curso? Entretanto, não são apenas os discursos e as propostas que colocam em prática um projeto formativo comprometido, mas a ação dos sujeitos que tomam o projeto como objetivo coletivo.

Atualmente, com a separação dos colegiados da licenciatura e do bacharelado, o curso passa por processo de reformulação do PPP, com o objetivo que o documento atenda a especificidade da licenciatura. A expectativa é que o novo PPP entre em vigor no ano de 2015.

### **2.3 A PCC na formação do professor de Geografia**

A PCC foi tema de discussão e reformulação em todos os cursos de formação de professores do país. O curso de licenciatura em Geografia da Unioeste, em Francisco Beltrão, começou a desenvolver as primeiras iniciativas no ano de 2004, momento de reformulação do curso. A partir daí, foram instituídas, além das 404 (quatrocentas e quatro horas) para os estágios supervisionados de docência, 402 (quatrocentas e duas horas) para o desenvolvimento de PCC, com compromisso de ser desenvolvida no âmbito do ensino desde as primeiras séries do processo formativo.

Decorrente do princípio da flexibilização curricular, presente nas DCN's, para formação de professores, cada curso organizou a PCC de acordo com a realidade e a necessidade da instituição formadora. No curso mencionado, é realizada de forma que todas as disciplinas (História e Epistemologia da Geografia, Cartografia Geral e Temática, Geologia

Geral, Geografia Econômica, Climatologia, Fundamentos da Educação, Geografia Regional, Biogeografia, Geomorfologia, Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto, Didática, Geografia Agrária, Geografia da População, Teoria e Método da Geografia, Política Educacional, Psicologia da Educação, Geografia do Brasil, Regionalização do Espaço Mundial, Geografia Urbana, Geografia das Águas Oceânicas e Continentais, Optativa I e Optativa II), exceto estágio supervisionado de docência, possuam carga horária destinada à PCC.

A proposta de diluir a PCC como carga horária nas disciplinas do curso visa, de acordo com Santos (2009), comprometer todos os formadores com a formação do professor e não apenas os professores das disciplinas pedagógicas. Para a autora, o fato de descomprometimento com a formação do professor por parte de alguns professores é resultante da ideia generalizada de que compete aos professores das disciplinas pedagógicas a responsabilidade pela formação para a docência, acentuando a dicotomia entre teoria e prática.

A tabela, a seguir, representa os dados obtidos com os professores formadores, em relação a carga horária para a PCC.

Tabela 1: Carga horária para a PCC

<b>Quantidade de professores, em números absolutos</b>	<b>% de professores</b>	<b>Carga horária da disciplina que é definida para PCC</b>
<b>5</b>	45%	Não define
<b>2</b>	19%	12 h/a
<b>1</b>	9%	15 h/a
<b>1</b>	9%	24 h/a
<b>1</b>	9%	30 h/a
<b>1</b>	9%	Professor ministra disciplina de Estágio Supervisionado. Disciplina não possui carga horária para PCC.
<b>Total- 11</b>	100%	

Fonte: OLIVEIRA, M. (2015)

Dos sujeitos professores, 46% afirmaram que a disciplina que lecionam no curso possui carga horária para a PCC, que variam de acordo com o próprio professor. Outros 45% afirmaram que a disciplina que ministram na graduação não possui carga horária para a PCC, embora no PPP do curso estabeleça que tais disciplinas devem possuir horas destinadas para desenvolvê-las.

Como justificativa de não possuir carga horária para a PCC, o professor P8 afirmou que, devido a experiências frustrantes, não as realizará mais, pois, *“na última vez que trabalhei, percebi que, ao mesmo tempo que os acadêmicos ficavam interessados, ficavam dispersos, perdidos no foco da atividade. Processo exaustivo sem muito resultado efetivo”* (P8). Outro professor respondeu que a disciplina que leciona é optativa e, assim, não vê necessidade; outro afirma ter desconhecimento da legislação que prevê a PCC e, decorrente tal desconhecimento, não se ateuve à necessidade de prevê-la. O mais interessante foi o professor P5 afirmar que *“essa discussão é recente no curso de Geografia e, assim, não houve tal inclusão. Além disso, as disciplinas têm carga horária de 68 h., dificultando tal inclusão”*.

O professor P5 afirma que a discussão sobre PCC é recente. Entretanto, legalmente, a PCC teve seu processo de implementação, por meio das DCN's, no ano de 2002. Assim, surge uma questão problematizadora: Por que alguns professores não dão a devida importância à carga horária da PCC, mesmo constando no PPP do curso e na legislação que rege a formação de professores?

A resistência, sobretudo das áreas específicas, em dedicarem a atenção e o tempo requerido à PCC indica o não cumprimento em relação a carga horária destinada a tais atividades pelas DCN's e pelo PPP do curso. Algumas vezes, as resistências são marcadas pela despreocupação e/ou inércia em relação ao tema; em outros, como resistência a burocracia apenas para cumprir uma determinação legal, tal como expõe o sujeito professor em sua argumentação: *“Preciso aprimorar meu entendimento sobre o que são as APCC's<sup>10</sup>, de fato fazer só por fazer como um cumprimento burocrático, não me basta”* (P3).

Outro elemento complicador é o fato de que, para alguns professores formadores, a introdução da PCC nas disciplinas significa diminuição na carga horária destinada às discussões teóricas vinculadas ao conhecimento específico do conteúdo, tal como afirma o P5: que a disciplina que leciona possui carga horária pequena (68 h/a), não havendo tempo suficiente para discutir a PCC. O professor P8 também ressalta que não considera necessário a PCC na disciplina que leciona, pois, *“se o professor tem um bom domínio de conteúdo, a prática lhe é mais fácil aprender”*. Assim, confirma uma concepção técnica de formação de professor, em que o essencial é dominar o conhecimento científico, sendo a prática docente

---

<sup>10</sup> O professor para se referir a PCC utiliza do termo APCC (Atividade prática como componente curricular). Contudo, mesmo válida, aqui será utilizada a expressão PCC, já que esta é a denominação utilizada pelas resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002.

aprendida depois de adquirir o conhecimento relevante (conhecimento científico), depois de formado.

Os 46% dos professores que realizam as PCC's citaram exemplos de como as desenvolvem, por meio de aulas práticas, além de outras formas de pesquisa escolar como elaboração de projetos, atividades com metodologias próprias do ensino de Geografia, tais como maquetes e mapas aliados a diagnósticos realizados na Educação Básica; além disso, pela observação e análise crítica de práticas escolares, na construção e desenvolvimento de planos de aula e sequências didáticas, elaboração de relatórios, adaptação de linguagem para conteúdos específicos por meio de atividades em grupo, produção de materiais didáticos e atividades lúdicas, proporcionar aos alunos contato com equipamentos mencionados nas aulas teóricas, trabalhos de campo e apresentação de seminários.

Outros exemplos citados levaram a concordar com Santos (2009) quando afirma que os professores dos cursos de licenciatura demonstram certo desconhecimento conceitual do que seja a PCC. Porém, muitas vezes, confundem-na com atividades práticas de campo ou apresentação de seminários, produção de relatórios - para mencionar exemplos citados - comumente associadas às disciplinas de conteúdos específicos.

Há certa confusão em relação à concepção do que seria PCC. O professor P4 declara: *“falta de experiência e clareza sobre as PCC's”*. Este é um dos aspectos que impedem um desenvolvimento adequado das PCC's. A concepção varia de acordo com a perspectiva que vai da técnica à pragmática, até uma concepção mais elaborada e formadora.

A seguir, algumas das falas dos professores que consideradas significativas sobre a concepção de PCC e o entendimento sobre seu objetivo:

*A ideia chave é a de aplicar os conhecimentos obtidos nas práticas (no caso nas aulas de Geografia dadas na escola (P5).*

*Utilizar ou realizar a prática dos conhecimentos técnicos e teóricos que são repassados em sala de aula. Atender os anseios dos futuros profissionais quanto à prática de ensino (P2).*

*Entendo que seja um estímulo à aplicação de algum conteúdo de forma que os acadêmicos possam exercitar a docência abordando um determinado assunto (P8).*

*Trabalho com a transposição de conteúdos. O principal objetivo é subsidiar o aluno para trabalhar os conteúdos vistos na universidade com linguagem acessível aos alunos do Ensino Básico (P10).*

A partir das falas dos professores P5, P2, P8 e P10, vê-se que a concepção de PCC está assentada na ideologia da racionalidade técnica positivista. Segundo Contreras (2002), nessa perspectiva, o ensino está centrado na figura do professor, no ensino de teorias e técnicas científicas pré-determinadas precedentes da pesquisa científica e transmitidas de forma mecânica e linear. As práticas são entendidas em uma perspectiva aplicacionista de conhecimentos acadêmicos e científicos.

*Atividades práticas que possam desenvolver junto a turma, em sala de aula ou fora dela, que venham contribuir para a compreensão do conteúdo. Principal objetivo: melhorar o aprendizado (P1).*

*Preciso aprimorar o meu entendimento sobre o que são as APCC's<sup>11</sup>; de fato, fazer só por fazer como um cumprimento burocrático, não me basta (P3).*

Alguns professores confundem PCC com atividades práticas. Já, o professor P3 afirma que não possui clareza conceitual, por isso o receio de trabalhar as PCC's. Nesse sentido, Freitas (1996) chama a atenção para o fato da PCC não ser entendida como um pragmatismo ou um ativismo pedagógico, próprio do modelo da racionalidade prática pós-moderna. Modelo que, segundo Contreras (2002), é centrado na perspectiva subjetiva e relativista; ampara-se nas experiências individuais utilitaristas e praticistas, isoladas do contexto e discussões teóricas realizadas nas disciplinas.

Freitas (1996) afirma que as experiências teóricas e práticas têm demonstrado que só o contato dos futuros professores com a realidade ou só a iniciativa prática não garante o conhecimento do real. A prática, por si mesma, é mero ativismo pedagógico; a teoria sem sua correspondência na prática é idealista, especulativa e não retrata o real.

Há certa distância entre aquilo que se verbaliza e o que realmente se coloca em prática como ação. Nos depoimentos seguintes, os professores manifestam-se:

*São atividades que visam aprimorar a formação do professor de GEOGRAFIA, propiciando reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de Geografia, sobre a transposição didática, sobre a escola e sobre as relações entre os saberes adquiridos na universidade e na escola (prática docente)! (P5).*

---

<sup>11</sup> Os professores, ao se referirem a PCC utilizam o termo APCC (Atividade prática como componente curricular). Contudo, mesmo válida, utiliza-se aqui a expressão PCC, por ser a denominação utilizada pelas resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002.

*Entendo como atividade em que o professor da disciplina pode planejar e trabalhar com os acadêmicos conteúdos que oportunizem a experiência de conhecerem a escola, os alunos da Educação Básica por meio da especificidade da área ou disciplina de atuação (P4).*

*São horas da disciplina dedicadas à interação da teoria com a prática vivenciadas nos colégios. Os acadêmicos devem ser orientados a pesquisar e analisar como os conceitos apresentados pela disciplina são vivenciados em sala de aula em níveis de Ensino Médio e Fundamental (P9).*

*Trata-se de situações didáticas que têm como principal objetivo colocar os futuros professores perante momentos de desenvolvimento da prática profissional, refletindo sobre as diferentes dimensões que embasam a ação docente no mundo contemporâneo (P6).*

*Propiciar meios para que os discentes estejam em contato com a realidade escolar. Algo fundamental no processo de aprendizagem. Acho que o principal objetivo é interagir com a escola, porém imagino que elas também possam ser trabalhadas fora do contato com a escola, através de conteúdos de Ensino Fundamental e Médio (P7).*

*Aproximar o currículo acadêmico do currículo escolar (P11).*

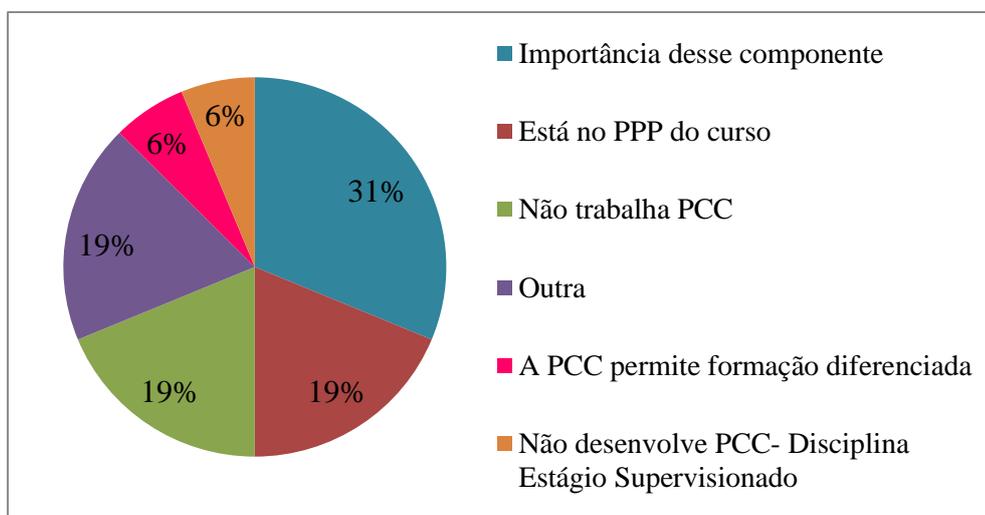
Mesmo com todas as dificuldades em realizar as PCC's e de concepção não formada e/ou equivocada, alguns professores indicaram como ponto positivo da PCC a maior aproximação entre escola e universidade, possibilitando que o futuro professor reflita criticamente e questione sua formação e as condições da educação pública desde o início do processo formativo, que somente acontecia nos últimos anos do curso, no momento do estágio supervisionado de docência.

O desconhecimento da legislação que rege a formação de professores e sobre a PCC, especificadamente as resoluções 1 e 2 de 2002 é outro fator que indica que, a maioria dos professores não têm clareza sobre o assunto e, 55% dos professores afirmaram conhecer, embora superficialmente, as resoluções que propõem a criação da PCC e que regem sobre a formação inicial de professores. Outros 45% não conhecem tais resoluções, que são pouco trabalhados nos cursos de formação de professores, restringem-se, muitas vezes, à disciplina de políticas educacionais. Tais documentos deveriam ser trabalhados nas disciplinas do curso. Entretanto, se os formadores de professores não possuem esta clareza, como trabalhar com os futuros professores?

Os professores foram questionados sobre o objetivo em realizar a PCC na disciplina. O gráfico a seguir representa os dados.

O motivo de trabalharem a PCC nas disciplinas que lecionam, para 31% dos professores, é por perceber a importância dessa para a formação do licenciando. Outros 19% destacam que desenvolvem a PCC por estar no PPP do curso. “E, pelo fato de estar no PPP *legítima nossa ação na escola*” (P4). Outro significado atribuído pelos 19% é porque entendem a PCC como uma burocracia e apenas a realizam por estar no documento do curso, conforme expõe P9: “*porque foi uma decisão do colegiado, em 2011, que se trabalhasse com a PCC*”.

Gráfico 6: Razão de inserção da PCC na disciplina:



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015)

Ao compreender que a realização das PCC's caracteriza-se como um exercício burocrático e impositivo, as limitações já estão fixadas, pois, na medida que é para cumprir determinada imposição, os professores encontram resistências e muitas vezes acabam desenvolvendo-as de forma apressada, sem planejamento e intencionalidade formativa.

Nesse sentido, as orientações para os cursos de formação de professores, ao estabelecerem a obrigatoriedade de seu desenvolvimento acabam, muitas vezes, tornam-se formalismo. “Mas essa obrigatoriedade legal reveste-se, com frequência, de um formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos” (SAVIANI, 2009, p. 150). Para tanto, ao encará-las como uma burocracia, acentua-se a dicotomia teoria-prática na formação.

Todavia, sem realizar o processo que vai do concreto ao abstrato e retorna como concreto pensado, ou seja, da prática à teoria e desta retorna à prática com uma visão transformadora, as ações não se constituem como formativas. Freitas (1996) e Barreiro e Gebran (2006) chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, a PCC não tem cumprido

sua real função de mediação entre a teoria e a prática pedagógica. Ao contrário, é percebida como um mecanismo burocrático e impositivo de ajuste para solucionar o problema tão questionado da desarticulação teoria e prática. Para muitos professores, apenas constar na grade curricular, no plano de ensino da disciplina ou realizar qualquer atividade já estaria cumprindo com o disposto nas resoluções 1 e 2 de 2002. Nesse sentido, acomodar horas para a PCC, sem alterar práticas, envolvimento e concepções dos formadores de professores, a essência dos cursos não será alterada (BARREIRO e GEBRAN, 2006).

As dificuldades e aspectos limitantes para realizar a PCC e os aspectos positivos expostos pelos professores estão sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 3: Aspectos positivos e negativos da PCC nas disciplinas- segundo professores formadores

<b>Aspectos positivos da PCC nas disciplinas do curso</b>	<b>Aspectos negativos da PCC nas disciplinas do curso</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- contato com a realidade;</li> <li>- aplicabilidade dos conteúdos;</li> <li>- melhora a relação entre professor, aluno e colegas;</li> <li>- reflexão sobre a prática docente desde o início da formação docente;</li> <li>- incentivo a pesquisa na formação docente;</li> <li>- aproximação entre escola e universidade;</li> <li>- aproximação entre a Geografia escolar e a Geografia que se ensina;</li> <li>- melhor visualização do conteúdo;</li> <li>- sai da rotina da aula teórica;</li> <li>- melhora o entendimento da matéria;</li> <li>- proporciona integração entre os colegas;</li> <li>- capacitação na transposição dos conteúdos;</li> <li>- adequação de atividades ligando o conteúdo a atividade de docência no Ensino Básico;</li> <li>- leva os acadêmicos a convivência nos colégios;</li> <li>- apresenta dificuldade vividas pelos professores da rede;</li> <li>- mostra a importância da disciplina no cenário educacional de base;</li> <li>- desperta o interesse dos acadêmicos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- precisa de maior carga horária;</li> <li>- acadêmicos ficam sobrecarregados;</li> <li>- muitos ficam perdidos e acabam copiando as atividades dos colegas;</li> <li>- dificuldade de romper o tabu de PCC como avaliação da disciplina;</li> <li>- não há aspectos negativos e/ou não identificou;</li> <li>- turma numerosa;</li> <li>- nem sempre estão focados nos objetivos da atividade;</li> <li>- em alguns momentos os objetivos não forma atingidos;</li> <li>- dispersão dos alunos;</li> <li>- ocupa carga horária de disciplinas com carga horária reduzida;</li> <li>- pode levar os acadêmicos a interpretarem mal as experiências vistas junto aos colégios;</li> <li>- fragmenta o conhecimento teórico visto na disciplina a apenas conteúdos programados pelas DCN's para a Educação Básica;</li> <li>- falta de experiência e clareza conceitual dos professores formadores sobre a PCC;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- facilita a compreensão do conteúdo;</li> <li>- Possibilita maior integração entre docente da disciplina e acadêmicos;</li> <li>- elaboração de diagnóstico;</li> <li>- realizar planejamento de atividades com acadêmicos;</li> <li>- oportunidade para os acadêmicos pesquisar a formação docente;</li> <li>-realizarem atividades;</li> <li>- conhecer a escola;</li> </ul>	
--	--

Fonte: OLIVEIRA, M. (2015)

Os professores que realizam a PCC declararam que há aspectos positivos para a formação do professor e o principal deles é a aproximação entre a universidade e a escola e o conhecimento escolar. Outros aspectos importantes foram citados, tais como possibilitar aos licenciandos pesquisar e questionar a formação docente e as práticas escolares. Alguns professores formadores compreendem a importância que a PCC possui na formação do professor e que se situa para além de um cumprimento burocrático.

Entretanto, ressaltaram como aspectos positivos a oportunidade de sair da rotina das aulas teóricas, reforçando a concepção de que as PCC's seriam momentos de parar a aula para discutir questões de ensino e docência, acentuando a fragmentação entre os conteúdos e discussões da disciplina com o trabalho pedagógico. Outros afirmam que, no momento de realização das PCC's, um dos aspectos positivos é compreender e visualizar melhor os conteúdos teóricos das disciplinas, compreendendo como tempo e espaço de experimentação e restrita à observação. Nesse sentido, o objetivo formativo das PCC's ficam limitados.

Outros professores ressaltam o que Freitas (1996) entende que seria as possibilidades formativas das PCC's. Estas não se limitam às práticas imediatas da sala de aula, mas abarcam possibilidades de aproximação mais intensas dos licenciandos com a realidade da escola pública, de problematizações e busca de respostas colocados pela escola. Para Freitas (1996), a análise e discussão dos problemas escolares trazidos para o interior das disciplinas pela inserção dos futuros professores no processo de trabalho pedagógico permitiria tratar de forma articulada e indissolúvel a relação entre teoria e prática, aprofundando prática e teoricamente a compreensão dos problemas e dos determinantes do trabalho pedagógico.

Como aspectos negativos, 9% dos professores responderam que para desenvolver as PCC's, necessitam de maior carga horária, pois, com uma carga horária reduzida os alunos

ficam sobrecarregados e não conseguem realizar de forma adequada as atividades, sendo necessário, em alguns momentos, disponibilizar tempo em aula para que realizem as atividades. Tal dificuldade dos licenciandos resulta do perfil dos alunos das licenciaturas, em que grande parte, alunos trabalhadores (GATTI, 2010).

Por outro lado, há professores que afirmaram que as PCC's ocupam carga horária de disciplinas com carga horária reduzida. A partir da fala desses professores, entende-se a concepção de que as PCC's não possuem uma concepção formativa e que o importante é o conteúdo científico, pois elas tomam tempo para discussões desnecessárias. Com a mesma concepção, 9% dos professores ressaltaram que as PCC's fragmentam o conhecimento teórico visto na disciplina, pois nessas atividades são apenas trabalhados conteúdos utilitaristas, e podem levar os acadêmicos a interpretarem mal as experiências vistas junto aos colégios, e influenciar de maneira negativa na formação do licenciando.

Tais concepções reforçam a afirmação de que alguns professores não têm clareza acerca da PCC. Entendem-na como aplicação de conhecimentos ou como uma prática sem conteúdo formativo e sem base teórica. As experiências, nas PCC's, podem ser interpretadas de maneira negativa e frustrante pelos licenciandos, quando, sem preparação teórica anterior, sem reflexão crítica teórica ao longo do processo, sem intencionalidade formativa e sem análises posteriores, levam os licenciandos a elaborarem conhecimentos a partir do observado e do já produzido. Neste caso, realmente a PCC possui aspecto formativo limitado.

#### **2.4 A PCC na visão dos licenciandos**

Com o objetivo de compreender a concepção de PCC e a forma como são trabalhadas na visão dos licenciandos, foi desenvolvido, para estes, questionário que indagava sobre a PCC e sobre as relações estabelecidas entre discussões teóricas das disciplinas, ensino e a profissão de professor, realizada pelos professores formadores. O questionário desenvolvido com os licenciandos do 4º ano resultou na concepção de 21 (vinte e um) deles.

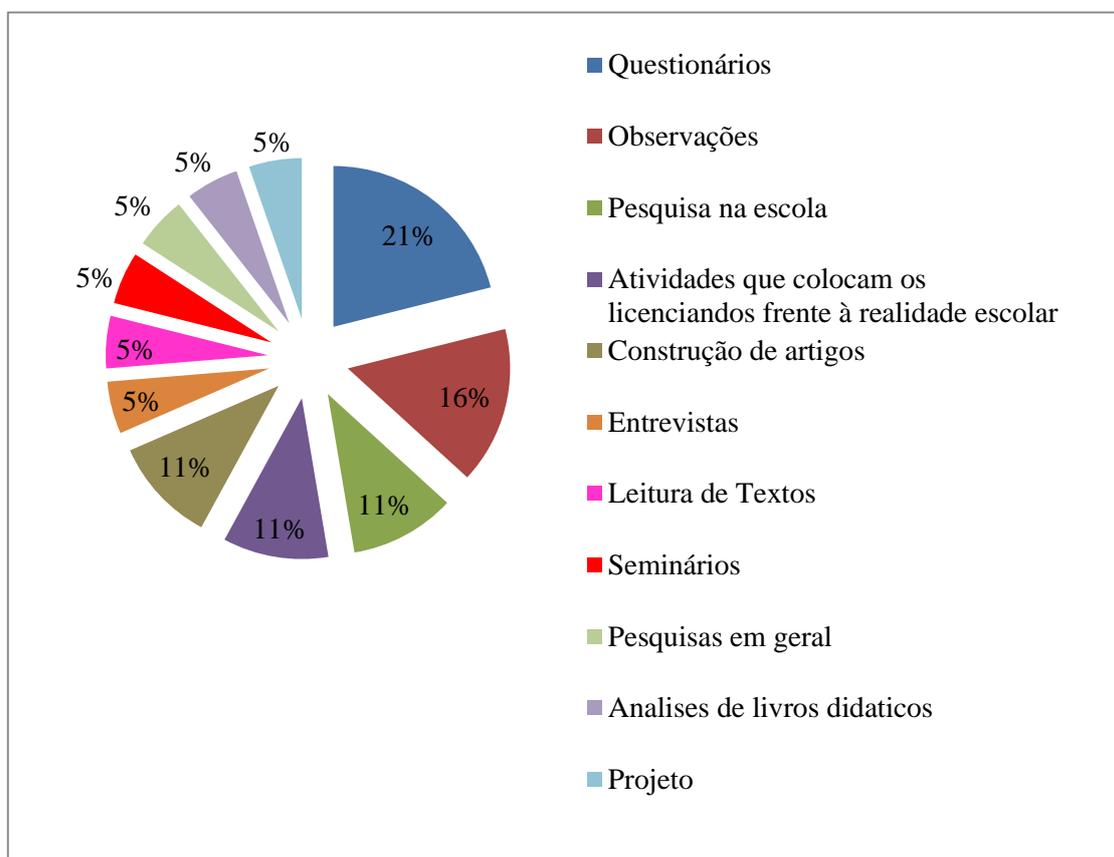
Os licenciandos demonstram desconhecimento do que seria a PCC, confundindo-nas, muitas vezes, com as atividades práticas desenvolvidas nas disciplinas específicas, tais como produção de artigos científicos, trabalhos de campo, "*Atividade prática específica de cada curso*" (L4).

Dos licenciandos do curso pesquisado, 68% afirmaram saber o que é PCC e 63% afirmaram que elas são desenvolvidas nas disciplinas do curso. As disciplinas citadas foram

Geomorfologia, Didática, Biogeografia, Estágio Supervisionado, Teoria e Método da Geografia, Política Educacional, Cartografia, Geografia das Águas Continentais e Oceânicas, “*Disciplinas ligadas ao ensino*” (L11). Entretanto, muitos licenciandos, apesar de responderem positivamente quanto ao conhecimento do que seria a PCC, demonstram ideia superficial, pois, conforme responderam alguns deles, a PCC seria desenvolvida na disciplina de estágio supervisionado, confundido estágio com PCC.

Como principais atividades desenvolvidas como PCC, os licenciandos do último ano do curso investigado responderam, conforme sistematizado no gráfico a seguir:

Gráfico 7: Principais atividades desenvolvidas como PCC, segundo os licenciandos:



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015)

Como principais atividades desenvolvidas, os licenciandos apontam para o desenvolvimento de questionários, observações, pesquisa na escola, atividades que colocam os licenciandos em contato com a realidade escolar, além de construção de artigos científicos. Em menor proporção, citam entrevistas, leituras de textos, apresentação de seminários em aula, pesquisas em geral, análises de livros didáticos e desenvolvimento de projetos. Há

confusão acerca das atividades desenvolvidas como PCC, da mesma forma em que é possível inferir que há propostas e estratégias inovadoras e formativas. Assim, surge uma questão: ao mesmo tempo que professores formadores desenvolvem atividades práticas como se fossem PCC, os licenciandos não têm clareza conceitual ou são bastante superficiais.

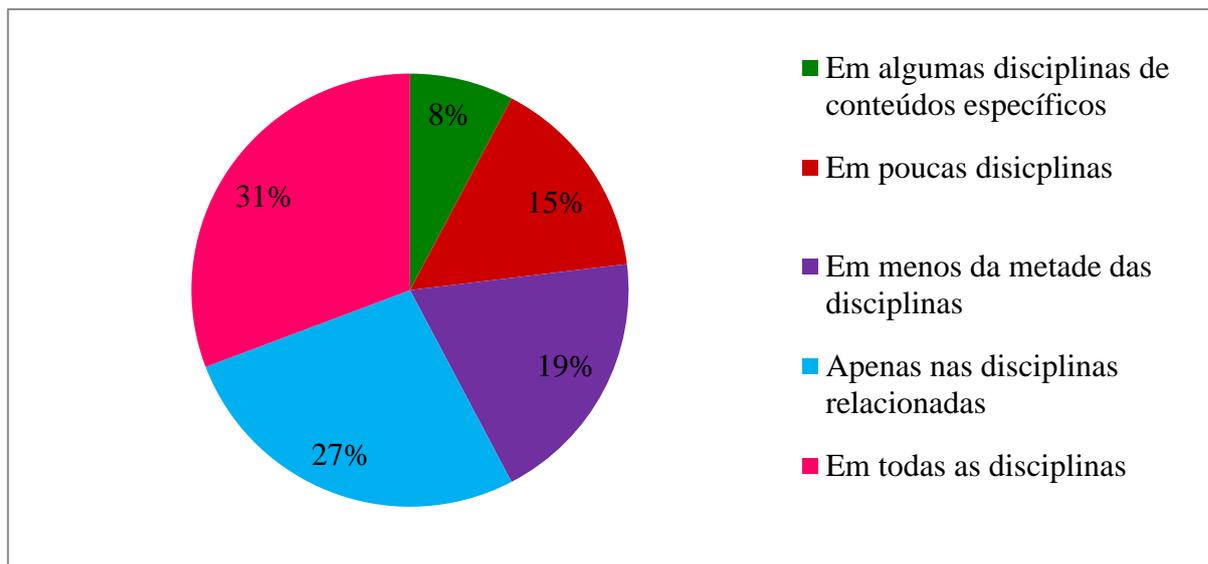
Os licenciandos sabem o que significa a sigla PCC, mas não seu significado. Isso resulta no seu não desenvolvimento, ou da forma como são trabalhadas. Poucos demonstraram entendimento, como afirma L14: *“Atividade prática como componente curricular - atividade ‘extra sala de aula’ que possibilita um contato com a realidade escolar, sem ser propriamente o estágio”*. L7 chama a atenção para o pouco desenvolvimento nas disciplinas: *“Houve uma tentativa de inserir as PCC’s em todas as disciplinas, mas neste ano, ainda não tivemos contato”*.

A tentativa de inserção da PCC em todas as disciplinas a que o licenciando L7 faz referência é o processo de discussão que os coordenadores de estágio do curso de licenciatura em Geografia da Unioeste de Francisco Beltrão empreenderam no ano de 2011/2012 no colegiado de Geografia com vistas a discutir sobre a PCC, pois havia o esvaziamento dela no curso. Giroto (2014) que investigou a formação de professores de Geografia da Unioeste-FB e da USP, afirma que os coordenadores - preocupados com a dificuldade dos licenciandos realizarem os estágios, pois estes, muitas vezes, eram os primeiros contatos com a realidade das escolas da Educação Básica como professores - instigaram a discussão da PCC. Segundo o pesquisador, após as discussões, o colegiado apontou para a construção de propostas coletivas e interdisciplinares, buscando aproximar os licenciandos das práticas dos professores e da escola pública desde o início do curso bem como possibilitar o diálogo entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar. Aos professores caberia reformular os planos de ensino das disciplinas e estabelecer ações interdisciplinares. Entretanto, como a fala do licenciando permite compreender, tais discussões não surtiram muitos efeitos quanto à realização da PCC.

Apesar de algumas tentativas de realizar a PCC nas diferentes disciplinas do curso, ainda está bastante distante um diálogo acerca do ensino e da formação docente em todo o currículo, conforme mostra o gráfico a seguir.

Sobre como se dá a relação das disciplinas do curso com as discussões sobre ensino de Geografia e formação de professores, 31% dos licenciandos responderam que tais discussões ocorrem em todas as disciplinas do curso, entretanto, na maioria delas, tal relação dá-se de maneira pontual, citando exemplos, fazendo ponte entre alguns conhecimentos.

Gráfico 8: Inserção de discussões sobre o ensino nas disciplinas do curso



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015)

Para 27% dos licenciandos, tais discussões ocorrem apenas nas disciplinas pedagógicas, as quais, muitas vezes, é imputada a responsabilidade pela formação do professor. Para 19% dos licenciandos, ocorre em menos da metade das disciplinas e para 15%, em poucas disciplinas. Já 8% responderam que tais discussões ocorrem em algumas disciplinas de conteúdos específicos. Tal panorama demonstra, conforme afirmado anteriormente, certa despreocupação dos professores de algumas disciplinas, sobretudo as de caráter acadêmico-científico, de Geografia para com discussões sobre ensino e educação.

## 2.5 As PCC's nos planos de ensino das disciplinas do curso de licenciatura em Geografia

Com o intuito de compreender como se encontram as PCC's nos planos de ensino, construiu-se um quadro síntese (Apêndice E) das disciplinas com carga horária para a PCC, conforme explicitado no PPP do curso, em que aponta-se as respectivas cargas horárias das disciplinas, divididas em aulas teóricas, práticas e PCC, e a ementa de forma sintetizada. Também encontra-se, no quadro síntese, as atividades apontadas nos planos de ensino como PCC e como aparecem nos conteúdos programáticos das disciplinas os conteúdos relacionados ao ensino e aprendizagem.

Há distinção, na carga horária entre prática e PCC, entretanto, a grade curricular do curso não faz essa discriminação, destacando as horas correspondentes para cada disciplina referente a PCC, conforme explicita o quadro 4. No PPP do curso apenas são citados os códigos das disciplinas que possuem carga horária para PCC, porém, como dito, não estabelece as horas correspondentes para cada disciplina, deixando essa delimitação a cargo dos professores.

Quadro 4: Distribuição anual das disciplinas do curso e suas respectivas cargas horárias

Cód.	Disciplina	Pré-req. Código	Carga Horária			Anual Semestral
			Total	Teórica	Prática	
<b>1º ano</b>						
6	História e Epistemologia da Geografia	-	136	120	16	Anual
15	Cartografia Geral e Temática	-	136	68	68	Anual
1	Geologia Geral	-	136	102	34	Anual
17	Fundamentos da Educação		68	56	12	Anual
3	Climatologia		136	110	26	Anual
18	Psicologia da Educação		68	60	8	Anual
	<b>SUB-TOTAL</b>		<b>680</b>	<b>516</b>	<b>164</b>	
<b>2º ano</b>						
10	Geografia Regional	6	136	110	26	Anual
2	Geomorfologia	1/3	136	110	26	Anual
16	Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto	15	102	90	12	Anual
13	Geografia Econômica	-	136	110	26	Anual
4	Biogeografia	-	103	86	16	Anual
20	Didática	17	68	48	20	Anual
	<b>SUB-TOTAL</b>		<b>680</b>	<b>554</b>	<b>126</b>	
<b>3º ano</b>						
23	Optativa I	-	68	60	8	Anual
12	Geografia da População	-	68	60	8	Anual
7	Geografia Agrária	-	136	110	26	Anual
14	Teoria e Método da Geografia	-	68	60	8	Anual
19	Política Educacional	-	68	60	8	Anual
21	*Estágio Supervisionado em Geografia I	18/20	204	0	204	Anual
5	Geografia das Águas Oceânicas e Continentais	2	68	60	8	Anual
	<b>SUB-TOTAL</b>		<b>680</b>	<b>410</b>	<b>270</b>	
<b>4º ano</b>						
8	Geografia do Brasil	10	136	122	14	Anual
9	Regionalização do Espaço Mundial	10	136	120	16	Anual
11	Geografia Urbana	-	136	120	16	Anual

24	Optativa II	-	68	68	0	Anual
22	*Estágio Supervisionado em Geografia II	21	204	0	204	Anual
	SUB- TOTAL		680	430	290	
	TOTAL		2720	1910	810	

\* Estágio Supervisionado com 408 h/a.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste, Francisco Beltrão, 2008.

Em entrevista, no ano de 2015, a coordenadora do Curso de Licenciatura em Geografia afirmou que a não discriminação das horas correspondentes para a PCC na grade curricular, se deve a burocracia da universidade. O programa de computador utilizado pela universidade para cadastro das ementas e grades curriculares dos cursos, denominado de *academus*, leva em consideração as ementas das disciplinas presentes no PPP do curso; como no PPP não está discriminada as horas para PCC, o programa não aceita incluir as horas destinadas à elas. *“Mesmo que tivesse discriminado no plano de ensino as horas correspondentes a PCC, no momento que fosse colocar no sistema, ou tinha que incluir como prática supervisionada ou como prática. Porque não tem o campo de PCC”* (Coordenadora do Curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste - 2015).

No quadro síntese foi observado que mais da metade das disciplinas, 14 (quatorze) no total (Apêndice E), que deveriam, segundo o PPP do curso, possuir horas destinadas à PCC, não especificam as horas a elas destinadas nos planos de ensino. Das 23 (vinte e uma) disciplinas do curso – segundo o PPP - que deveriam possuir carga horária para PCC, 9 (nove) especificam as horas correspondentes. Das 9 (nove) disciplinas, 7 (sete) delas especificam a forma como pretendem trabalhá-las.

Especificar, nos planos de ensino, as horas correspondentes e a forma como pretende trabalhá-las, não garante a prática, mas pode significar um comprometimento do professor para com a realização das PCC's, haja vista que o plano de ensino é um orientador do trabalho pedagógico docente.

Convém lembrar o que nem todos os professores formadores responderam ao questionário, e os planos de ensino analisados são de todos eles; então considerou-se pertinente não fazer comparações. Contudo, tal constatação é condizente com o observado através da análise do último questionário elaborado com os professores do curso, que foi constatado que nem todos os professores formadores das disciplinas que deveriam possuir horas destinadas às PCC's as desenvolvem.

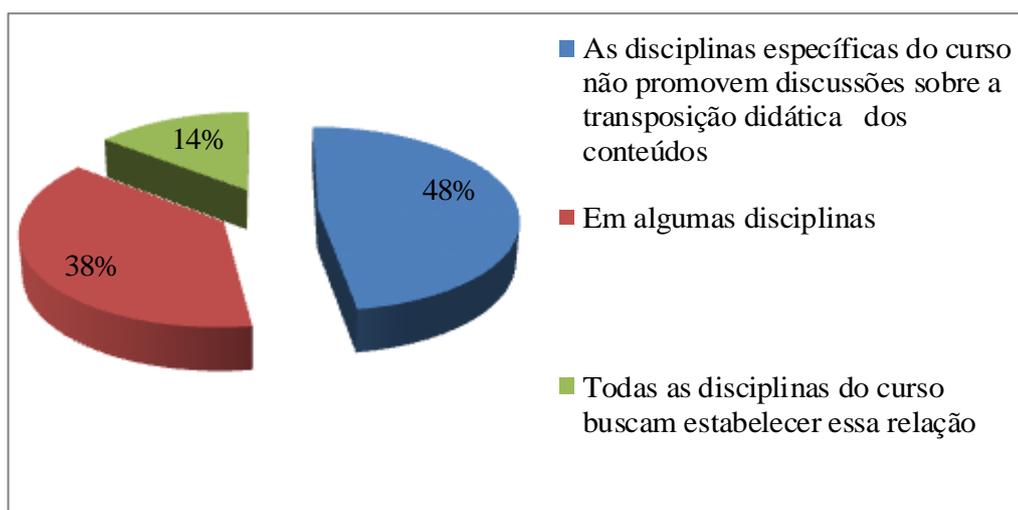
Ao mesmo tempo que alguns professores formadores procuram desenvolver a PCC de forma inovadora e formativa, buscando com que os licenciandos conheçam o trabalho pedagógico docente e a realidade escolar em sua totalidade e materialidade, há professores que as desenvolvem como mera burocracia, em atividades que se afastam da dimensão do trabalho articulador da relação entre teoria e prática. Nesse afastamento, as PCC's, são concebidas, por vezes, em uma perspectiva praticista e utilitarista; em outras, numa perspectiva técnica.

Ao observar os conteúdos programáticos das disciplinas, considerou-se pertinente compreender se os professores formadores buscam trabalhar com discussões sobre o ensino de Geografia no interior da disciplina, pois, conforme explicitaram os licenciandos, em relação às discussões sobre Ensino de Geografia e formação de professores, elas ocorrem em poucas disciplinas ou apenas nas disciplinas de formação pedagógica.

Sobre isso, os planos de ensino permitiram perceber que a maioria dos professores formadores preocupam-se em planejar conteúdos programáticos que incluam espaços para discussões sobre ensino e formação de professores de Geografia, entretanto, tais conteúdos, salvo exceções, estão planejados como últimos conteúdos, ou seja, numa escala de organização temporal de estudo, tais conteúdos serão discutidos se “sobrar” tempo. Outra questão é que o professor pode (e deve) articular as discussões da disciplina com a especificidade da profissão para o qual o licenciando está sendo formado, não seguindo uma ordem programática, porém que o ensino permeie as discussões.

Contudo, não é isso que ocorre segundo os licenciandos do curso, os quais afirmam que a articulação entre as discussões da disciplina com discussões sobre transformação do conhecimento científico em conhecimento de ensino bem como discussões pertinentes sobre ensino e aprendizagem, são escassas nas disciplinas de conteúdos específicos da Geografia. Entende-se como disciplinas de conteúdos específicos as que promovem o conhecimento dos conteúdos científicos e acadêmicos da ciência geográfica. Entretanto, isso não significa que as disciplinas de conteúdos pedagógicos não discutam a ciência geográfica, inclusive, devem discutir, além das discussões mais amplas da educação, a metodologia específica do ensino de Geografia.

#### Gráfico 9: Conteúdos teóricos e a transposição didática



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015).

Os licenciandos afirmaram que as disciplinas não promovem a transformação do conhecimento científico em conhecimento de ensino e os que conseguem perceber, entendem que são poucas as disciplinas que buscam discutir sobre essa questão, ficando evidente que não há essa preocupação. Para os licenciandos em final do curso essa discussão é rara nas disciplinas de conteúdos específicos; poucos licenciandos afirmaram que todas as disciplinas do curso se preocupam em estabelecer essa relação.

Nos planos dessas disciplinas, dá-se prioridade aos conteúdos específicos, constitui-se apenas em uma listagem de conteúdos. Outro fator observado é que, tendo acesso aos planos de ensino dos professores do curso de bacharelado em Geografia da mesma instituição, e como grande parte dos professores da licenciatura são atuantes também no bacharelado, constatou-se que os planos de ensino dos professores que lecionam nas duas habilitações são muito similares nas ementas, nas bibliografias e nos objetivos. O único item em que diferem são as “atividades práticas”. As duas habilitações são diferentes, possuem objetivos e intencionalidades formativas diferentes, para tanto a formação também devem dar-se de forma diferenciada, pois a licenciatura forma professores ou, como nas palavras de Pereira (1999), não são minibacharéis com tinturas de pedagogia.

Quanto à bibliografia das disciplinas de conteúdos acadêmicos-científicos da Geografia, estas contêm essencialmente referências dos conteúdos específicos e, em menor quantidade, referências relacionadas ao ensino.

Compreende-se a PCC ancorada na perspectiva da práxis, com unidade entre teoria e prática com vistas à transformação do real. Na superação da dicotomia instalada entre os

pressupostos teóricos e a ação, a práxis entende que a teoria por si só, enquanto idealização, não transforma, pois atua apenas no nível abstrato. A prática, por sua vez, sem sua correspondência teórica, que a guia e embasa para além das aparências imediatas dos fenômenos, torna-as frágeis, não opera transformações.

Assim, estabelece-se a necessidade da práxis ser o ponto de partida e de chegada na formação dos professores, para superar a visão dicotômica que impregna tais cursos. Ao amparar a proposta formativa dos cursos de licenciaturas na filosofia da práxis, o ensino e aprendizagem partiriam do conceito de trabalho, como princípio educativo, pois é através do trabalho que o homem articula a consciência com a realidade e, que ao mesmo tempo em que transforma o mundo-natureza, transforma a si mesmo (VÁZQUEZ, 1977; FREITAS, 1996).

Para fundamentar as análises sobre a PCC enquanto práxis no curso de licenciatura em Geografia da Unioeste tomou-se como principal referência a obra “Filosofia da Práxis” de Sanchez Vázquez. Para tanto, discutiu-se sobre o sentido marxista da práxis, a reflexão necessária com objetivo de transformar e elevar a consciência da realidade dos alunos, sair de falsos modismos verbais e reduzir o significado da práxis.

Ribeiro (2001) explica que a falsa concepção de práxis - que muda apenas o discurso enquanto a situação permanece inalterada – configura-se como um modismo verbal. Os educadores, muitas vezes, também se apropriam da concepção da práxis de forma superficial, restringindo a prática humana a uma dimensão prático-utilitária, tornando-se, desse modo, instrumento de consagração do senso comum e de retóricas ideológicas.

Outra questão é entender essa categoria como fundamental para pensar numa maneira transformadora de realizar a PCC na formação dos professores de Geografia, uma vez que a pesquisa demonstra que, de modo geral, a PCC não vem assumindo uma perspectiva transformadora, mas com o sentido de aplicação de teorias, como dimensão prático-utilitária, práticas sem fundamentação e intencionalidade formativa. Como: “Atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1977, p. 3). Afirma ressaltando que práxis é: “A atividade humana que produz objetos; sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5). “Atividade material do homem social” (VÁZQUEZ, 1977, p. 6). “Atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem- socialmente- em e pela práxis (como ser social prático)” (VÁZQUEZ, 1977, p. 7), ou, “Atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (VÁZQUEZ, 1977, p. 32). “Atividade humana transformadora da natureza e da realidade” (VÁZQUEZ, 1977, p. 121). “Atividade humana

real, efetiva, transformadora que, em sua forma radical, é justamente a revolução” (VÁZQUEZ, 1977, p. 131).

Para Vázquez (1977), a dimensão humana, prática/material/real e transformadora do mundo assume centralidade. Entende-se por meio do autor, que a transformação da realidade objetiva, ou seja, o mundo em sua materialidade, só ocorre mediante, na e pela práxis, na qual é necessário que os homens, enquanto seres históricos e sociais, ajam revolucionariamente. Essa revolução é prática-teórica, que em unidade dialética entende que:

A prática não fala por si mesma, e os fatos práticos como todo fato- têm de ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido a uma observação direta e imediata, ou uma apreensão intuitiva. O critério da verdade está na prática, mas só se descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma (VÁZQUEZ, 1977, p. 157).

Para a práxis o critério de verdade reside na prática, pois é na materialidade que as teorias são ou não verdadeiras. Isso equivale a dizer que, em última instância, é a prática que define a ação real dos homens. Para a concepção pragmática, a prática também é critério de verdade, contudo a práxis diferencia-se da epistemologia da prática [...] “Porque não se limita às aparências, às impressões primeiras, à vivência espontânea. Leva em conta a essência da realidade captada pelo concreto pensado e leva em consideração o movimento dialético de elaboração de conhecimentos que vai da prática à teoria” (SCALCON, 2008, p. 45) e retorna à prática.

Isso significa, que para a realização da práxis deve haver a transformação da teoria, ou seja, essa deve sair de si mesma, ir para além de uma concepção idealista de conhecimento, - que entende que a verdade está nas teorias e nos fatos empíricos -, e adquirir materialidade real, sob forma prática, revolucionária. Assim, a concepção de prática como verdade, para o marxismo, está na correspondência com a realidade, mas não no sentido prático-utilitário, em que só é verdadeiro aquilo que é útil, mas no sentido de que a teoria formulada não é uma simples idealização, ela tem sua finalidade na prática.

A teoria transforma a concepção de mundo, de homem e de sociedade, mas não transforma diretamente o real se não se tornar ação prática. Para transformar o real é necessário que a atividade prática humana seja a finalidade e o fundamento da teoria. Para tanto, a PCC, entendida como práxis, tendo a teoria como guia de sua ação, vai além da contemplação, da observação de dados postos bem como para além da aplicação de teorias. Para a realização da PCC pressupõe-se a definição ideal das finalidades que se pretendem

atingir, porém tais finalidades, idealmente definidas, podem sofrer modificações na realidade prática, pois a verdade não é um dado pronto, estático, a verdade é sempre limitada, tendo em vista que o real em movimento está sempre se criando. Para tanto, decorre a característica dialética da realidade. A teoria deve estar presente e ativa na prática, na (re)definição das finalidades e intencionalidades, o que pressupõe íntima vinculação entre teoria e prática.

A relação entre teoria e prática, com vista a uma práxis revolucionária, é a proposta que Marx pretendia pôr nas mãos dos trabalhadores proletários, com a intenção de que, por meio da apropriação do conhecimento historicamente acumulado, embasassem seus conhecimentos e transformassem a complexidade social em que encontravam inseridos (VÁZQUEZ, 1977). A práxis continua sendo um dos maiores desafios de uma educação marxista, pois, conforme entende Saviani (2009), a fragmentação entre teoria e prática é elitista, justamente porque apartar os conteúdos da ação prática não faz com que os sujeitos tenham consciência de suas situações de alienados e não busquem a transformação.

Nas DCN's para formação de professores e na resolução 2/2002, documentos que se tornou como referência para analisar a formação de professores, aparece explícita; em alguns momentos, a concepção de PCC como atividade de caráter prático; em outros, é chamada de componente, mas em nenhum momento do texto há a referência de PCC como práxis. Essa concepção reitera o entendimento de que as DCN's para a formação de professores e as resoluções dela decorrente possuem a concepção da racionalidade prática.

Vázquez (1977) diferencia atividade de práxis e afirma que toda práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é uma práxis, ou seja, nem toda atividade possui o caráter transformador da realidade social e natural. Tal transformação, que é a práxis, pressupõe por ela mesma uma antecipação mental das finalidades que se deseja alcançar, havendo primeiramente uma reflexão na consciência sobre as finalidades, para depois ocorrer resultado de tal intervenção. Isso vai além das atividades estritamente práticas que são realizadas sem fundamentação.

O mesmo autor afirma que, para tornar-se práxis humana, a prática prescinde da elaboração das finalidades. Finalidades que, enquanto produtos da consciência, só existem idealmente, mas que se realizam na ação prática de sujeitos históricos e sociais. Para a transformação, é fundamental a dimensão teleológica, de definição de finalidades, ou seja, que objetivos se pretende atingir. Este pressuposto define a importância da articulação entre a prática e a teoria na direção da transformação social.

A práxis é o processo prático-teórico-prático, que parte da realidade material e elevado às abstrações ou ao concreto abstrato e, por meio da abstração, a realidade é vista além dos fatos empíricos e do senso comum, negando a imediaticidade dos fenômenos. A síntese desse processo, ao voltar à realidade, é uma síntese de múltiplas determinações, na qual a realidade é entendida como concreto pensado.

A PCC é uma possibilidade de práxis, que visa à transformação de práticas educacionais e da formação da consciência de futuros professores sobre a realidade. Contudo, o que irá determinar se ela se concretiza apenas como uma prática ou como práxis é a forma como é desenvolvida e concebida.

Além de aplicação de teorias acadêmicas ou de desenvolvimento de experiências subjetivas de caráter prático-utilitário, a realização da PCC pressupõe a definição consciente de finalidades, mesmo que nem sempre haja uma relação direta entre o que se objetiva e o que se realiza. Essa modificação das finalidades ao longo do processo exige constante relação entre teoria e prática, em que a consciência deve estar sempre ativa, peregrinando da teoria para a prática, do ideal para o material.

A práxis possui como fundamento superar a concepção da racionalidade prática, entende que, para obter o conhecimento, basta colocar os alunos em contato com a realidade, e que eles façam a reflexão sobre ela, mediada ou não pelo professor. A perspectiva pragmática pós-moderna, de caráter subjetivista e relativista, detalhada pelas DCN's e a pedagogia neoconstrutivista entendem as PCC's como práticas isoladas da teoria que devem fundamentá-la.

No sentido da racionalidade prática em que grande parte dos cursos de formação de professores são concebidos, algumas vezes, num sentido utilitarista e praticista, isolada do contexto e discussões teóricas realizadas nas disciplinas. A prática nessa perspectiva é concebida como geradora de conhecimentos em si mesma, sendo qualquer atividade prática uma práxis. Nessa concepção, a formação escolar e a formação de professores são direcionadas para objetivos praticistas, com objetivo de formar mão de obra para o modo de produção capitalista. A formação de competências, tais como a criatividade, polivalência etc., não seria voltada para a transformação das relações produtivas e sociais, mas para competências adaptativas, para que os indivíduos sejam incluídos no competitivo mercado de trabalho.

Ao ser concebida como aplicação de métodos e teorias acadêmicas, sem considerar a complexidade da prática, de concepção positivista do conhecimento, as PCC's configuram-se numa perspectiva aplicacionista de teorias abstratas.

Ao oscilar entre a racionalidade técnica positivista e a racionalidade prática pós-moderna, a PCC assume, em cursos de formação de professores, perspectiva aplicacionista de teorias e conceitos científicos apreendidos nas disciplinas, e que não conseguem ir além do famoso chavão “é a prática depois de tanta teoria”. Em outras experiências, não conseguem ultrapassar de uma perspectiva praticista e utilitarista, amparadas em experiências subjetivas que não possuem embasamento teórico. Nessa relação contraditória, o trabalho do professor, enquanto princípio educativo, em seus aspectos históricos, políticos, ideológicos e científicos ficam secundarizados.

Para a práxis, o conhecimento verdadeiro é o que permite o homem transformar o mundo (VÁZQUEZ, 1977). Sendo a realidade dinâmica e em constante transformação, o conhecimento para a filosofia da práxis não é absoluto, a verdade é sempre provisória, pois entende que é na unidade indissolúvel da teoria com a prática que surgem os conhecimentos. A filosofia da práxis compreende que a teoria é fundamental na análise da realidade, que para uma transformação radical do mundo é fundamental ir além do senso comum, das observações imediatas (GRAMSCI, 2000), a teoria permite abstrações e antecipar idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva, é necessário enfim transformar em prática as finalidades (VÁZQUEZ, 1977).

Assim, ao invés de partir de um currículo fragmentado em disciplinas, em que cada professor especialista desenvolve os conteúdos de sua disciplina, muitas vezes de forma abstrata, desvinculados das teorias e práticas, partir-se-ia do trabalho real desenvolvido pelos professores das escolas públicas, haja vista que é no trabalho, princípio ontológico, que o homem estabelece a relação entre ação e consciência.

Nesse sentido, a PCC apresentar-se-ia como trabalho docente com possibilidade de vivenciar o cotidiano escolar além de um pragmatismo ou de um ativismo pedagógico. O caminho de realização da PCC é identificar as contradições presentes na realidade pela prática pedagógica, e isso exige elevar o concreto à abstração, às reflexões críticas, para que ao problematizar as questões oriundas da prática, retorna-se à realidade enquanto concreto pensado.

A simples afirmação de que a prática de ensino e o estágio supervisionado são momentos privilegiados de articulação entre as disciplinas teóricas com

a realidade escolar não é suficiente, pois não dá conta das contradições presentes na realidade da escola [...] O processo de formação de nossos alunos exige o enfrentamento da dicotomia teoria-prática, que perpassa a estrutura propedêutica dos nossos cursos, buscando as relações necessárias para que esta articulação se efetive em uma perspectiva de unidade, como dois componentes indissolúveis da práxis: Práxis que é na verdade atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (FREITAS, 1996, p. 35-36).

Como possibilidade de formar profissionais que tenham a práxis como orientadora de suas ações, se apresenta a importância da PCC ser desenvolvida na superação da concepção de aplicação de conhecimentos e na concepção praticista. Para isso se dá a articulação entre trabalho e pesquisa- teoria e prática.

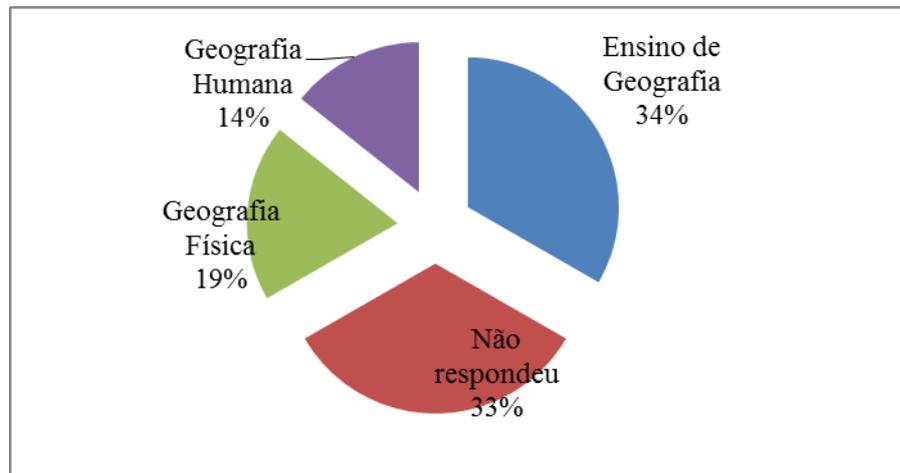
A PCC é a oportunidade dos licenciandos serem inseridos na pesquisa docente. Através de iniciativas, os professores formadores instigam os licenciandos a pesquisar, a refletir criticamente sobre as práticas observadas, sobre suas concepções e a elaborar conhecimentos.

A pesquisa, como possibilidade de articular teoria e prática, conforme alerta Saviani (1991b; 1997) não é elaborada a partir de idealizações, mas com fundamentação a partir do conhecimento historicamente produzido. Nas palavras do autor, “[...] o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante pesquisa” (SAVIANI, 1991b, p. 43). Scalcon (2008) colabora ao afirmar que o conhecimento é produzido na apropriação da realidade objetiva, como reprodução dessa realidade no pensamento, mediada por árduo processo de elaboração. Isso significa que não é possível pensar e produzir algo de novo sem que o existente possibilite isso.

Os professores formadores, ao instigarem o desenvolvimento da PCC, motivam os licenciandos a pesquisarem sobre a realidade educacional, seus determinantes históricos, políticos, contextuais e a procurarem respostas, possibilidades para a solução dos problemas, assumindo a PCC numa perspectiva investigativa (BARREIRO e GEBRAN, 2006).

Entendendo a importância do desenvolvimento da pesquisa aliada ao ensino de Geografia na formação do professor, questionou-se aos licenciandos quais as pesquisas mais estimuladas no decorrer do curso. As respostas estão sistematizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 10: Pesquisas estimuladas no curso:

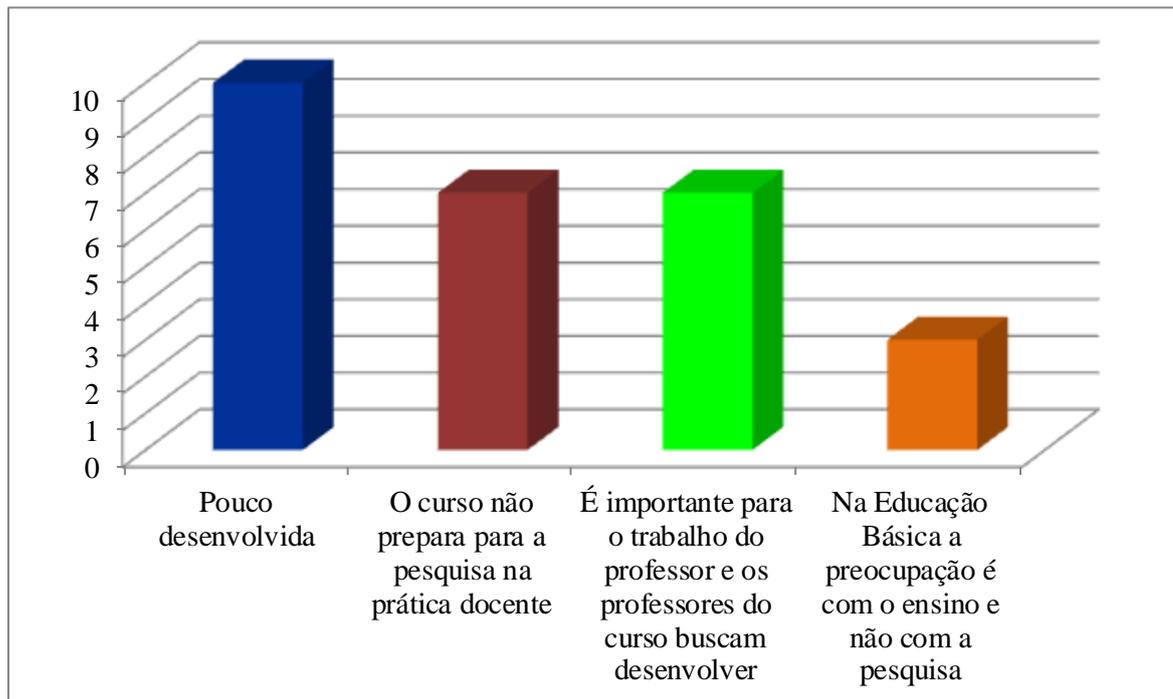


Fonte: OLIVEIRA, M (2015)

Para os licenciandos, as pesquisas estão relacionadas ao ensino de Geografia (34%). Entretanto, esse fato está ligado à necessidade do artigo de conclusão de curso, que os licenciandos realizam no 4º ano e cuja problemática está nas questões do ensino. A obrigatoriedade de desenvolver o artigo sobre a própria prática docente é um avanço para a formação do professor, pois permite que os licenciandos problematizem a prática, a formação e busquem respostas. Entretanto, tal prática encontra resistências e dificuldades devido a professores de áreas específicas da Geografia orientarem os estágios e os artigos e terem dificuldades de lidar com questões da docência. Os licenciandos também apresentaram como pesquisas desenvolvidas no curso, na área da Geografia Física (19%) e na Geografia Humana (14%), todas pesquisas vinculadas à área de conhecimento específico da Geografia. Os 33% restantes, não responderam nenhuma das opções.

Para compreender melhor como são desenvolvidas as pesquisas, durante a formação do professor, questionou-se aos licenciandos como é a pesquisa especificadamente ligada a formação do professor. Responderam:

Gráfico 11: A pesquisa na formação do professor:



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015)

De modo quase geral, os licenciandos afirmam que a pesquisa no curso é pouco desenvolvida, que o curso não prepara para pesquisar na prática docente (63% dos licenciandos). Em menor proporção (37%) afirmam que a pesquisa é importante para a formação do professor e os professores do curso buscam desenvolvê-la. Contudo, há licenciandos que também possuem a concepção de que o papel do professor não é pesquisar, mas apenas ensinar, reforçando a ideia do professor como transmissor/aplicador de conhecimentos.

Embora estudos sobre formação de professores apontem a pesquisa como elemento formativo, articulador da teoria e da prática, esta pesquisa apresenta que o movimento da pesquisa na formação inicial de professores é incipiente, pode-se até dizer que não existe formação para a pesquisa. Assim, o paradigma transmissivo e não o investigativo é a metodologia presente nos cursos de licenciatura (SANTOS, 2012).

A PCC e os estágios supervisionados são desenvolvidos de forma pragmática, separados da dimensão da pesquisa. Há grande distância entre pesquisa e ensino (BARREIRO e GEBRAN, 2006). Muitos professores universitários acreditam que na licenciatura, não há necessidade de pesquisar, tal como expõe P12 ao afirmar que “A leitura de artigos seria uma

*forma de contato com pesquisas*”. Já o professor que afirma desenvolver pesquisas apenas ligadas à Geografia Física destaca não possuir opinião formada sobre o assunto. Tais professores demonstram a concepção de que pesquisar na formação do professor não é relevante, pois tal prática pode ser desenvolvida através da leitura de artigos, pois apesar de *“Fundamental importância, no momento não desenvolvo pesquisa”* (P3).

O professor P2 ressalta que *“A pesquisa como princípio científico e educativo é fundamental no processo de formação no que se refere à construção do conhecimento”*. Entretanto, tal como ressalta P7, que desenvolve pesquisas no ensino de Geografia, considera-a de fundamental importância na formação do professor, e entende que *“não há reconhecimento, ainda, sobre a necessidade da pesquisa nos cursos de Licenciatura, principalmente em Geografia”*.

Freitas (1996), ao investigar as práticas de ensino, chama a atenção para a pesquisa como um princípio educativo e científico de grande importância na formação do professor. Contudo, Freitas (1996) e Santos (2009) entendem que as pesquisas desenvolvidas nos cursos de licenciatura não podem ser quaisquer pesquisas, mas sim vinculadas a prática docente. A pesquisa aliada ao trabalho pedagógico docente vai além do espaço das práticas e reflexões da sala de aula. É fundamental que tais pesquisas questionem o trabalho que se realiza na escola como um todo e as estruturas escolares e sociais, em um projeto mais amplo (FREITAS, 1996; CONTRERAS, 2002).

A pesquisa permite, através da problematização e da reflexão crítica, desvelar as contradições e as ideologias impregnadas no trabalho pedagógico, nas políticas e nas práticas sociais. Tal concepção de pesquisa possibilita que os professores analisem, critiquem e transformem a realidade educacional e social.

## **2.6 O Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Núcleo de formação docente e prática de ensino (NUFOPE) e suas relações com as PCC's.**

Em entrevista a coordenadora do Curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste – FBE (2015) comenta sobre o assunto principal em discussão - o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Núcleo de formação docente e prática de ensino (NUFOPE) e suas relações com os debates sobre PCC. Apesar da regulamentação que institui a PCC não ser recente, faz pouco tempo que ela vem sendo discutida nos cursos de formação de professores, com propostas para seu desenvolvimento ainda iniciais. Assim, faz-se interessante analisar como os espaços institucionais objetivam discutir o curso e a formação docente se envolvem com a PCC.

O NDE - Núcleo Docente Estruturante - foi criado no curso de Licenciatura em Geografia no ano de 2014, devido necessidade de renovação do curso, em que foi necessário retomar algumas discussões que os pareceres indicavam, como: incluir discussões sobre a cultura afro-brasileira, sobre a educação ambiental, a obrigatoriedade da disciplina de Libras e ampliar as discussões sobre as PCC's.

Na Unioeste o NDE foi criado através da resolução nº 317/2010 – CEPE, no entanto, o curso de Licenciatura em Geografia somente teve conhecimento desta resolução no ano de 2014. Todos os cursos de graduação devem possuir o NDE, sendo que suas atribuições são consultivas, propositivas e de assessoramento sobre a matéria de natureza pedagógica, atuando principalmente na criação, implementação, consolidação e atualização dos PPP's dos cursos (RESOLUÇÃO nº 317/2010 – CEPE). Assim, o NDE exerce uma função primordial, pois é por meio dos PPP's que novas reformulações legais são construídas nos cursos.

Composto de no mínimo cinco membros, entre os quais o coordenador do curso e mais os professores que se dispuserem ou serem designados pelo Colegiado do curso; o NDE possui também como atribuições contribuir para a consolidação do perfil do profissional egresso, propor instrumentos de avaliação das disciplinas e dos docentes, propor alternativas teórico-metodológicas, entre outros.

Segundo a coordenadora os membros do NDE foram nomeados pela disponibilidade dos docentes, consultados via Colegiado do curso. Suas primeiras ações foram tímidas devido a recente atividade do grupo, no entanto, as propostas são de repensar e reformular o PPP e discutir sobre as PCC's, que segundo Najla é uma demanda urgente do curso. Após o NDE formular propostas, estas são encaminhadas para aprovação no Colegiado.

Devido a renovação do curso o Colegiado já vinha desde 2014 reformulando o PPP, com expectativa que entre em vigor no ano de 2015. A coordenadora afirma que *“o PPP da Licenciatura e do Bacharelado eram o mesmo, então, tinha termos técnicos do Bacharelado no PPP da Licenciatura; falava da formação de ambos ainda”*. No processo de reelaboração do PPP houve a necessidade de incluir as horas destinadas a PCC. Para isso foram realizadas reuniões do Colegiado em que os professores foram interrogados quanto as horas das disciplinas que seriam destinadas para a PCC, para que fossem incluídas na grade curricular do curso de forma discriminada. O mínimo estabelecido foi de 8 horas. Com exceção da disciplina de Biogeografia, todas as outras disciplinas ofertaram. Na disciplina de Biogeografia não houve manifestação do professor indicando as horas correspondentes.

No novo PPP do curso, que deverá entrar em vigor, as PCC's foram discriminadas na grade curricular. A distribuição anual das disciplinas e suas respectivas cargas horárias ficarão conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 5: Distribuição anual das disciplinas – Proposta para PPP 2015

Código	Disciplina	Pré-requisito Código	Carga Horária					Formas de Oferta
			Total	Teórica	Prática	APS	PCC	
								Sem/Anual
1º ano								
01	História e Epistemologia da Geografia		136	136			10	Anual
02	Cartografia Geral e Temática		136	68	68		20	Anual
03	Geologia Geral		136	128	08		20	Anual
04	Climatologia		136	128	08		20	Anual
05	Fundamentos da Educação		68	68			24	Anual
06	Psicologia da Educação		68	68			20	Anual
<b>Subtotal</b>			<b>680</b>	<b>596</b>	<b>84</b>		<b>110</b>	
2º ano								
07	Geografia Econômica		136	136			20	Anual
09	Geografia Regional		136	120	16		24	Anual
10	Didática	05	68	68			20	Anual
12	Biogeografia		102	86	16			Anual
13	Geomorfologia		136	128	08		20	Anual
14	Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto		102	82	20		20	Anual
<b>Subtotal</b>			<b>680</b>	<b>620</b>	<b>60</b>		<b>120</b>	
3º ano								
12	Teoria e Métodos em Geografia		68	68			20	Anual
13	Libras (incluída pela Resolução n° 174/2013-CEPE)		68	68			20	Anual
14	Geografia Agrária		136	128	08		20	Anual
15	Geografia da População		68	60	08		10	Anual
16	Política Educacional		68	68			22	Anual
18	Geografia das Águas Oceânicas		68	60	08		10	Anual

	e Continentais							
19	Estágio Supervisionado em Geografia I	06 e 09	204	-	204			Anual
<b>Subtotal</b>			<b>680</b>	<b>452</b>	<b>228</b>		<b>100</b>	
3º ano								
20	Geografia do Brasil		136	128	08		20	Anual
21	Regionalização do Espaço Mundial		136	128	08		20	Anual
22	Geografia Urbana		136	120	16		20	Anual
23	Optativa (incluída pela Resolução nº 174/2013-CEPE)		68	60	08		10	Anual
24	Estágio Supervisionado em Geografia II	19	204		204			Anual
<b>Subtotal</b>			<b>680</b>	<b>436</b>	<b>244</b>		<b>70</b>	
	<b>Total de Disciplinas</b>	24						
	Atividades Acadêmicas Complementares		200					
	<b>TOTAL DO CURSO</b>		<b>2920</b>	<b>2104</b>	<b>616</b>		<b>400</b>	

Foi feita alteração na grade curricular do curso e incluída a PCC, no entanto, a coordenadora afirma que quando do processo burocrático de validação no programa da universidade, o academus, as cargas horárias das PCC's tiveram que ser retiradas, pois a universidade e a reitoria entendem que a carga horária de PCC faz parte da carga horária teórica. Assim, a PCC será discriminada no quadro das disciplinas e suas cargas horárias, no entanto, não fará parte da carga horária do curso, estando inclusa na carga horária teórica.

No entanto, apesar de ser necessária a discussão sobre PCC, ainda não se avançou muito no debate, *“porque todas as vezes que era preciso desenvolver, muitos professores não sabiam, não entendiam o que era PCC. O NUFOPE ficou um bom tempo para discutir essa questão. Quem participava do NUFOPE eram os coordenadores de curso e de estágio, e essas discussões deveriam ser levadas para o Colegiado. O primeiro esforço foi dos professores colocarem em seus planos de ensino, e no momento de aprovação do plano explicar o que ele estava entendendo como PCC. Teve alguns também que não puseram”* (Coordenadora do Curso de Licenciatura em Geografia, 2015). Percebe-se por meio da fala da coordenadora que apesar de alguns esforços da coordenação no sentido da PCC, há

professores que se negaram a participar, não colocando em seus planos de ensino as horas que seriam destinadas para a PCC.

A coordenadora entende que através da criação do NDE há possibilidades de avançar nas discussões sobre PCC. Pois, não será apenas um professor falando da importância dessa discussão, mas um grupo. *“Agora se você falar assim: nós já conseguimos fazer uma discussão sobre PCC e levar para o colegiado uma discussão mais amadurecida para que eles possam entender? Não. Isso é uma atribuição do NDE. Nós temos isso como pauta, mas por conta da greve, o NDE foi formado em Novembro de 2014, teve recesso, férias e iniciou o ano, tivemos uma reunião do núcleo, propomos uma agenda de tarefas e começou a greve”* (Coordenadora do Curso de Licenciatura em Geografia, 2015).

Outro importante espaço institucional para a discussão da formação de professores e da PCC é o NUFOPE. Criado na Unioeste no ano de 2010 – Resolução nº 085/2010 COU (Conselho Universitário), o NUFOPE tem como finalidade integrar os cursos de Licenciatura da Unioeste, promovendo ações articuladas com os Núcleos Regionais de Educação, e a própria universidade; articulando as pesquisas desenvolvidas nos cursos de licenciatura com as práticas pedagógicas escolares, no sentido de fortalecer a formação docente e a prática de ensino (RESOLUÇÃO nº 085/2010 COU).

Composto da coordenação geral e de coordenações locais, o NUFOPE de cada campus é composto pelos orientadores de estágio, pelos coordenadores de curso, e de forma voluntária podem participar os docentes dos cursos de licenciatura.

Um dos objetivos do NUFOPE é também organizar encontros, fóruns, ciclos de debates e cursos de capacitação para os professores das licenciaturas e da Educação Básica. O primeiro encontro realizado foi o I Ciclo de Debates em Junho de 2011. O tema em discussão era a PCC. Em 2011, mês de Novembro, foi realizado outro evento, o III Fórum das Licenciaturas, tendo como tema o perfil do professor universitário. Em 2012 foram realizados o II Ciclo de Debates, de tema: os desafios da formação docente, a ética nas pesquisas em educação e as políticas universitárias; o outro evento realizado pelo NUFOPE foi o IV Fórum das Licenciaturas, que debateu o trabalho docente na universidade e o perfil do professor formador.

A PCC foi tema de discussão no ano de 2011 no I Ciclo de Debates, após não foi retomado. Na coordenação local do NUFOPE na Unioeste de Francisco Beltrão, a coordenadora do curso, afirma que em 2010, quando entrou na universidade e fazia parte do

núcleo, as PCC estavam sendo debatidas, porém, com a saída de alguns membros e com a mudança da coordenação do núcleo outros assuntos passaram a ser debatidos.

Os professores possuem muitas dúvidas e algumas resistências no sentido da PCC, pois além das questões da docência não fazerem parte do universo das pesquisas que muitos professores realizam, há ainda uma questão muito forte, que é a ideia de que é preciso dar conta do conteúdo. Porém, apesar dessas dificuldades a coordenadora do Curso percebe que com o aprofundamento das discussões, devido também ao desmembramento dos colegiados e das coordenações, começa a haver uma maior abertura dos professores para as discussões e transformações nas PCC's. Indagada: se ao estarem discriminadas na matriz curricular do curso as horas destinadas a PCC, possibilita com que ela ocorra? Informou que alguns avanços já podem ser observados. Entende que havia uma resistência muito maior, mas no momento maioria dos professores da licenciatura já estão verificando a importância de pensar a escola desde o primeiro ano do curso. Não sabe dizer se todos os professores irão fazer, mas que a partir das discussões, assim *“que eles perceberem que não é preciso sair daquilo que eles estão acostumados a fazer habitualmente na aula para trabalhar a PCC, não é uma coisa apartada. Quando eles perceberem que aquilo é um conteúdo que se desdobra, a gente acredita que sim. Eu, hoje, particularmente, já vejo menos resistência. São mínimos os casos de resistência”* (Coordenadora do Curso de Licenciatura em Geografia, 2015).

A coordenadora percebe avanços, e com a criação e discussões incentivadas pelo NDE vê possibilidades de transformações no curso e nas PCC's, porém, há ainda muito que se fazer, pois: *“não dá para obrigar ninguém a cumprir, vai do compromisso de cada um. Tem aqueles que entendem como algo que vai acabar atrapalhando, têm outros que entendem como uma atividade fora do que vem sendo trabalhado e têm aqueles que se esforçam. Porque se você chegar a um professor em qualquer momento e pedir como foi a realização da PCC e ele ter naturalidade e tranquilidade para responder, acho que não vai ser algo que vamos conseguir rapidamente”*(Coordenadora do Curso de Licenciatura em Geografia, 2015).

Para tanto, apesar da coordenadora vislumbrar possibilidades de transformações nas concepções e práticas nas PCC's no curso, há resistências e dificuldades. O NDE é para ela um instrumento mediador de fundamental importância no processo de discutir a PCC e propor novas ações.

### **III- OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

#### **3.1 O olhar sobre a formação inicial de professores de Geografia**

A PCC, mediadora entre teoria e prática pedagógica, ou seja, lugar da relação de unidade entre os conhecimentos teóricos e o trabalho concreto realizado pelos professores, busca transformar a formação dos futuros professores.

Objetiva-se, neste capítulo, compreender a relação entre a universidade e a Geografia que é produzida e ensinada nesse âmbito com as escolas e o ensino da Geografia, uma vez que a PCC, entendida e desenvolvida na concepção da práxis, permite aproximar a escola, suas discussões e problemas, com os cursos de formação de professores, trazendo-os para o debate no interior das diferentes disciplinas. Possibilita assim, que os licenciandos aproximem-se das discussões sobre ensino e aprendizagem desde os primeiros momentos do curso, ao articular a teoria e a prática. Discussões relegadas, em grande parte dos cursos de licenciatura, às disciplinas pedagógicas.

O ensino de Geografia vem ganhando cada vez mais alcance na ciência geográfica. Pesquisas nessa área resultam em teses e dissertações, livros etc. e têm destacado a importância de discutir essa temática. No debate do ensino de Geografia têm-se destacado as pesquisas sobre formação de professores que tanto em número quanto em qualidade, têm avançado nos últimos anos (CALLAI, 2011). Contudo, apesar do aumento de pesquisas nessa área, sobretudo em programas de pós-graduações, ainda são poucos os mestrados e doutorados em Geografia que possuem linhas de pesquisa no Ensino de Geografia.

No estado do Paraná são dois os programas que oferecem linhas de pesquisa no Ensino de Geografia. A primeira linha, denominada de Educação e Ensino de Geografia, foi criada no Mestrado em Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, no ano de 2007. O curso de pós-graduação Mestrado em Geografia da Unicentro, campus de Guarapuava, criou, no ano de 2014 a linha de pesquisa Educação Geográfica, Ambiente e Representação Espacial. Essas linhas foram criadas justamente pela demanda de pesquisas no ensino e de professores que pesquisam nessa área. Outros cursos de pós-graduação em Geografia de instituições como UEL, UEM etc., vêm-se organizando pra criar linhas de pesquisa na área do ensino. Os pós-graduandos nos programas de mestrado e/ou doutorado que não possuem linhas no Ensino de

Geografia e desejam realizar pesquisa nessa área encontram dificuldades pelo fato de poucos professores que orientem pesquisas.

A afirmação de que as pesquisas em Ensino de Geografia vêm aumentando consideravelmente foi observada no VII Simpósio Paranaense de pós-graduação em Geografia- SIMPGEO, realizado entre os dias 30 de Outubro a 1 de Novembro de 2014, na cidade de Maringá. Num momento histórico, resultado de lutas de pesquisadores no Ensino de Geografia, foi criado o 1º Grupo de Trabalho (GT) no ensino, GT denominado “Pesquisa e Educação Geográfica, Metodologias e Práticas Docentes e Formação de Professores de Geografia”.

O GT que abrange esses estudos e/ou experiências realizadas têm sido um dos grupos com maior número de trabalhos, de acordo com informações contidas nos números de anais.

Tabela 2: Lista de grupos de trabalho e trabalhos aprovados no SIMPGEO-2014

<b>SIMPGeo- GT's 2014</b>	<b>Trabalhos aprovados</b>	<b>%</b>
<b>Ensino de Geografia</b>	19	14%
<b>Geografia Urbana</b>	19	14%
<b>Geografia Agrária</b>	14	12%
<b>Dinâmicas da paisagem e abordagens da Geografia Física</b>	13	11%
<b>Epistemologia da Geografia</b>	12	9%
<b>Bacias Hidrográficas</b>	10	7%
<b>Áreas verdes: legislação, gestão, degradação, diagnóstico e análise</b>	10	7%
<b>Estudos do território</b>	10	7%
<b>Geografia da Saúde</b>	8	6%
<b>Geografia e Turismo</b>	8	6%
<b>Geotecnologias</b>	6	4%
<b>Análises geomorfológicas em diferentes períodos do tempo geológico e dinâmicas atmosféricas pretéritas e presentes e suas consequências na</b>	5	3%

<b>paisagem</b>		
<b>Total de trabalhos aprovados</b>	134	100%

Fonte: OLIVEIRA, M. (2015)

A tabela destaca os grupos de trabalho e a quantidade de trabalhos apresentados por GT no Simpósio Paranaense de Pós-graduação em Geografia. É um quadro síntese, que visa destacar o lugar que ocupam as pesquisas em Ensino de Geografia. A porcentagem de trabalhos aprovados representa os temas em maior evidência na pós-graduação. Considerando o número reduzido de programas de pós-graduação em Geografia que oferecem linhas de pesquisa voltadas para a problemática do ensino, esta aparece com forte tendência nas pesquisas em Geografia.

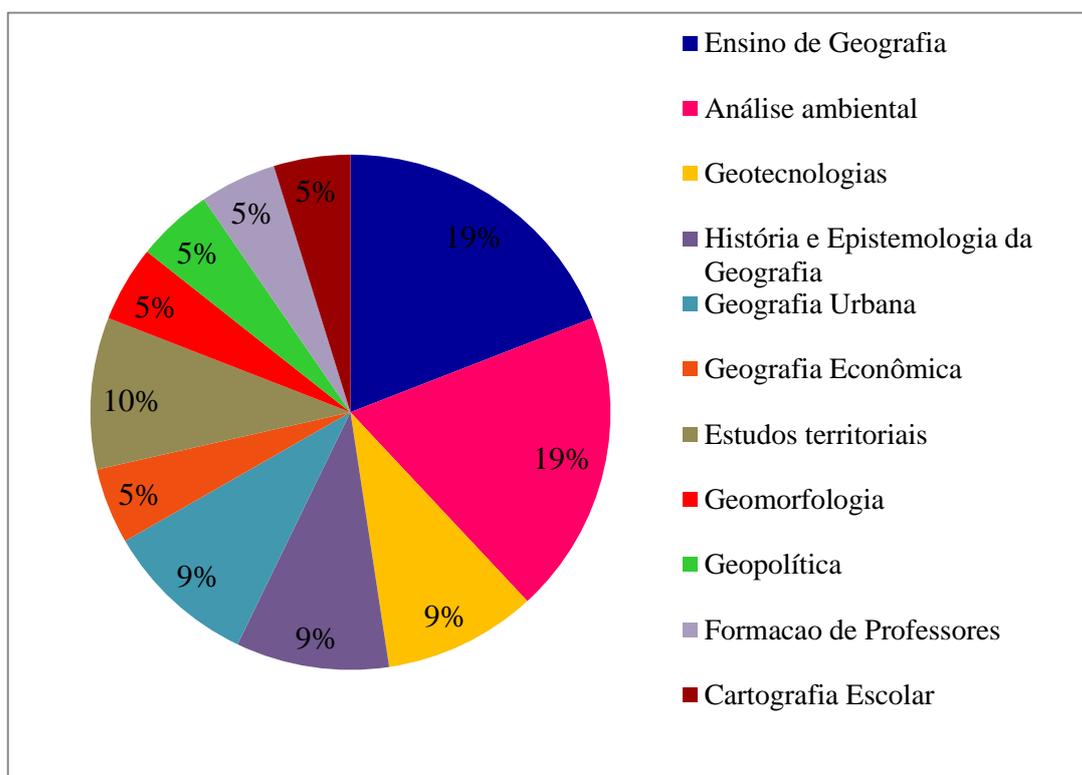
O que chamou a atenção no GT do ensino de Geografia foi a quantidade de trabalhos apresentados pelo programa de Mestrado em Geografia da Unioeste de Francisco Beltrão e do Programa de Mestrado em Educação da mesma instituição. Dos dezenove trabalhos aprovados dez foram dos dois programas citados, sendo nove da linha de pesquisa do ensino de Geografia no Mestrado em Geografia e um do Mestrado em Educação.

O número de pesquisadores que vêm discutindo essa temática tem aumentado. Tais pesquisas são resultados de problematizações que incluem o aumento quantitativo de políticas públicas que incidem na educação, por perceber a crise de sentido em que a escola e as disciplinas do currículo escolar se encontram e pelo sentimento de que há muito ainda que fazer pela educação, haja vista que se quer formar cidadãos e profissionais comprometidos com a transformação social, e esse trabalho começa nas séries iniciais da Educação Básica.

Os professores formadores, muitas vezes, centram seus estudos em áreas específicas da Geografia, pouco discutindo o ensino da ciência geográfica. Para Callai (2011), esse problema surge na medida em que os professores universitários possuem dificuldades em trabalhar a docência para além de suas especialidades. Esse modo de lecionar tem dificultado uma análise geográfica que permite entender o que seja a especificidade da Geografia. As dificuldades de tratar/pesquisar as questões da sala de aula e da escola apresentam-se em cursos de formação de professores, mas também em programas de pós-graduação.

O gráfico a seguir representa a área em que os professores formadores desenvolvem pesquisas.

Gráfico 12: A PCC e a relação com a pesquisa



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015).

A relação entre PCC, cursos de Geografia e Geografia Escolar é pouco representativa na produção acadêmica. Os professores que informam que as pesquisas que realizam não se liga ao ensino de Geografia e ao âmbito da Escola Básica representam 71%. As pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia, de acordo com os licenciandos do curso pesquisado, são pouco estimuladas.

O distanciamento das PCC's com pesquisas e com o Ensino de Geografia revelam-se nessa pesquisa. É, de modo geral, associada a especialização cada vez maior e a fragmentação do conhecimento geográfico, aliada à produtividade e ao reconhecimento acadêmico, política da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Os professores que indicam desenvolver pesquisas nessa linha da Geografia estão ligados a linhas de pesquisa do Ensino de Geografia na pós-graduação e/ou oferecem disciplinas na graduação ligadas à docência.

Apesar de poucos professores desenvolverem pesquisas no ensino da Geografia, a grande maioria afirma que mantém contato com estudos ligados ao ensino e à formação de professores. Segundo eles, esse contato é estabelecido, entre os mais citados, através de

leituras, orientação de estágio, participação de eventos de Ensino de Geografia bem como através de formação pedagógica, consultoria de livros didáticos, através de sua experiência como professor, de pesquisas que desenvolvem nessa área, de participação em grupos de estudos, atuação no PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional) e através de pesquisas que realizaram no mestrado e doutorado na área. Entretanto, um fato se destacou: vários professores que afirmaram manter contato com a produção sobre Ensino de Geografia não confirmam tais afirmações nos planos de ensino das disciplinas que lecionam. Ou seja, não são visíveis tais produções na bibliografia utilizada na maioria das disciplinas. Dos professores que responderam à pesquisa, 17% afirmam que não mantem nenhum contato com esses estudos, pois: *“a grande carga horária e o ato de viver em um processo constante de atualização em minha área de formação específica deixa pouco tempo livre para tais estudos”* (P8).

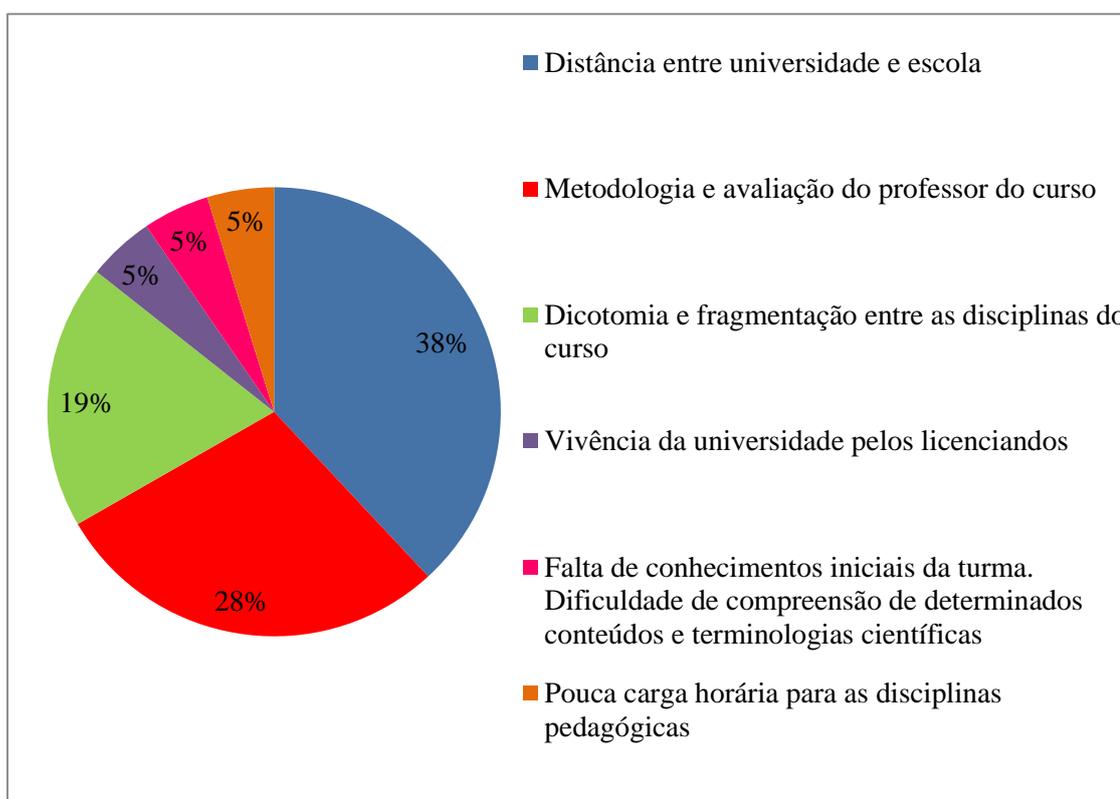
Para alguns professores, o contato com as discussões sobre a formação de professores é realizada de maneira superficial, de cumprimento burocrático, tal como a orientação de estágio. Para outros, há claramente o entendimento de que é fundamental dominar a área específica de sua atuação. É fundamental o professor dominar o conteúdo que vai ensinar, porém, enquanto professores formadores, a função vai para além da transmissão de conteúdos, para compreender o profissional que se está formando, que não são bacharéis, mas professores, e por isso é fundamental discutir no interior das disciplinas do curso a especificidade da formação do professor.

Nesse sentido, há uma contradição expressa entre aquilo que o professor afirma como sua prática e aquilo que o licenciando aponta como problemático no curso. Apesar de o professor universitário afirmar que não desenvolve pesquisas no ensino de Geografia, mas mantém contato com leituras, participação em eventos etc., e afirmar que considera fundamental relacionar os conteúdos da disciplina que ensina com o ensino de Geografia que se realiza na Educação Básica (Gráfico 14), os licenciandos apresentam como principal fragilidade do curso a distância existente entre a universidade e a escola, entre a Geografia acadêmica e a Geografia Escolar. E é nesse sentido, que a PCC deveria atuar mais enfaticamente.

Conforme os licenciandos, há distância entre a Geografia que se realiza na Educação Básica e a Geografia universitária bem como as pesquisas nesses âmbitos. As pesquisas na Educação Básica e no Ensino de Geografia são secundárias na universidade. Mesmo que se exalte, aos “quatro ventos”, o discurso do professor pesquisador.

É contraditório o formador afirmar que considera importante relacionar os conteúdos da disciplina que leciona com a Geografia que se ensina na Educação Básica bem como com o trabalho pedagógico (gráfico 14). No entanto, quando lhes é disponibilizado espaços e tempos para tais realizações isso pouco se concretiza, tal como ocorre com as PCC's, a articulação entre a teoria e a prática pedagógica não é efetivada.

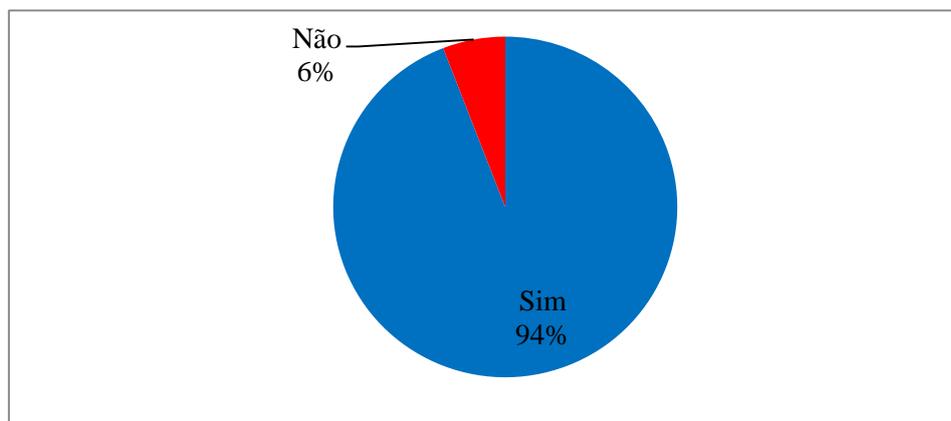
Gráfico 13: Principais problemas do curso de licenciatura em Geografia da Unioeste apontado pelos licenciandos.



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015).

O professor que respondeu negativamente quanto a importância de relacionar a geografia universitária com a Geografia escolar, afirma que depende do assunto que está sendo abordado. Haja vista que “os melhores professores que tive nunca se preocuparam em estabelecer se o que ensinavam era para o professor ou para o bacharel” (P10). Em seu depoimento está explicitamente declarado o reprodutivismo em suas aulas, pelos exemplos da formação recebida, transmitem ao futuro professor o tipo de educação que teve. Justifica que os melhores professores que teve nunca se preocuparam com a especificidade para que estavam formando.

Gráfico 14: Conteúdos da disciplina que leciona e a relação com a Educação Básica



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015).

A discussão sobre o distanciamento existente entre a formação inicial do professor e o ambiente e a prática profissional é assunto bastante presente em eventos educacionais, mas ainda pouco efetivado. Tal importância ao assunto deve-se por ser um dos principais problemas dos cursos de formação de professores. No II Congresso Nacional de Formação de Professores em Águas de Lindóia, no ano de 2014, Marli André<sup>12</sup> menciona a articulação entre a formação inicial e o exercício profissional, ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação de professores. A escola deve ser lugar fundamental de aprendizagem profissional e não mero espaço de aplicação de conhecimentos e técnicas acadêmicas. Essa afirmação é reforçada por Gatti (2014) que, ao realizar pesquisa em currículos dos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas, critica o distanciamento existente entre conhecimentos específicos e pedagógicos com a realidade escolar.

Bernardete Gatti<sup>13</sup>, em entrevista ao Jornal “O Estado de São Paulo”, no ano de 2014, afirmou que além dos currículos dos cursos de licenciatura serem arcaicos e frágeis, há distância entre a universidade e a escola. O licenciando vai para a escola sem saber onde está,

---

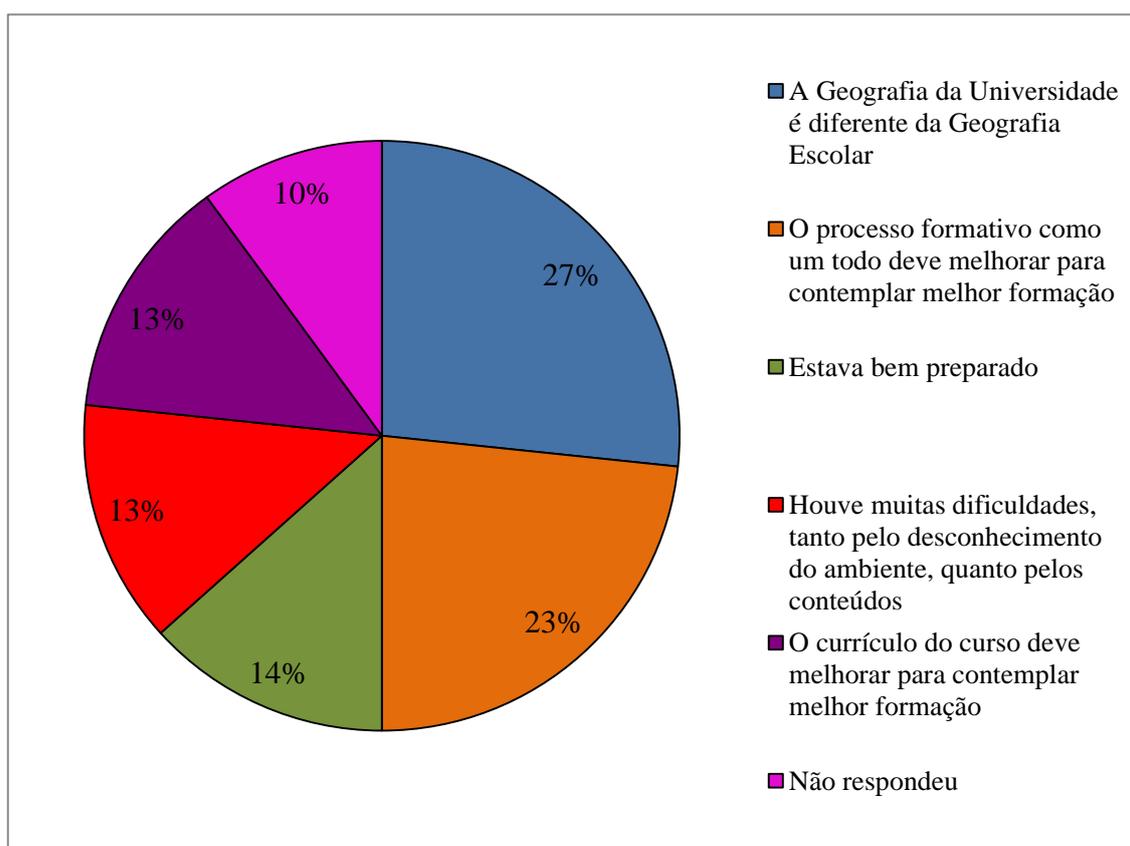
<sup>12</sup> Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professora do programa de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontífice Universidade Católica (PUC)-São Paulo. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores e de metodologia de pesquisa em educação.

<sup>13</sup> Professora aposentada da Faculdade de Educação da USP. Foi professora do programa de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC São Paulo. Foi pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas e coordenadora da área de Educação da CAPES. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores, avaliação educacional e metodologias de investigação científica.

o que é uma rede, uma sala de aula. Para a pesquisadora isso acontece, entre outros fatores, devido à reduzida carga horária para discussões didático-pedagógicas.

O distanciamento entre escola e universidade, entre os conhecimentos geográficos universitários e o ensino de Geografia na Educação Básica acaba por gerar dificuldades nos licenciandos no momento de realizar os estágios supervisionados de docência e conseqüentemente em sua prática pedagógica. Os licenciandos em final de curso, após passarem pelos estágios, afirmam possuir dificuldades, e a ciência geográfica com a qual têm contato na universidade é diferente da educação geográfica que lhes é confrontada na Educação Básica. Como já afirmado, isso não significa simplificar a formação do professor em conteúdos e conhecimentos utilitaristas e praticistas, baseados na racionalidade prática e voltados unicamente para a inserção no mercado de trabalho, mas ir além da concepção da racionalidade técnica, compreendendo a formação do professor como práxis que se fundamenta no trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Gráfico 15: Estágio Supervisionado



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015).

Algumas dificuldades encontradas no período do estágio supervisionado e no início da carreira são suscitadas fundamentalmente pela realidade distante em que o licenciando foi formado na graduação. Ou seja, 27% entendem que a Geografia com que têm contato no curso de graduação é diferente da Geografia que lhes é exigido, na educação escolar. Os conhecimentos geográficos e pedagógicos transmitidos aos licenciandos, na universidade são, muitas vezes, conhecimento técnico, científico, contudo, quando se deparam com a Educação Básica, tais conhecimentos precisam passar por um processo de transformação para que se tornem entendíveis pelos alunos.

A função da PCC, nesse sentido, deve possibilitar sintonia entre a formação nas disciplinas e o trabalho profissional. Reflete a formação e a ação, de modo a aprofundar os conhecimentos da ciência e a ação do professor.

A separação entre estes dois elementos constitutivos do trabalho - teoria e prática - determina a maneira como se concebe e se produz o conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. A estrutura curricular de nossos cursos, que reproduz esta forma de organizar e conceber o processo de conhecimento - primeiro a teoria e depois a prática -, revela a concepção de conhecimento como um dado pronto, acabado, cristalizado, estático, que separa o sujeito, que concebe, do objeto a conhecer (FREITAS, 1996, p. 43).

De modo geral, mesmo com a implementação da PCC, a prática na matriz curricular do curso de formação de professores da Unioeste - FB fica reduzida aos estágios supervisionados, não às PCC's.

Outra fragilidade do curso ressaltada pelos licenciandos, sujeitos da pesquisa, refere-se a fragmentação entre as disciplinas, sobretudo à dicotomia entre as disciplinas de caráter específico e as disciplinas pedagógicas da Geografia. O modelo curricular do curso está em consonância com o que Marcelo Garcia (1999) define como currículo segmentado concorrente; o modelo mais comum nos cursos de formação de professores, é “constituído por cursos (disciplinas) pouco ligados entre si, de tal modo que se espera que sejam os estudantes a realizar a integração entre os mesmos” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 78). No modelo concorrente, as disciplinas de formação científico-acadêmica e as disciplinas de conteúdos pedagógicos realizam-se ao mesmo tempo. Diferente do modelo consecutivo que, em primeiro lugar, dá-se a formação acadêmica, e os conhecimentos pedagógicos vêm a seguir, no último ano do curso. Para tanto, no modelo do curso pesquisado, as disciplinas, em suas áreas de conhecimento, apesar de se apresentarem distribuídas de forma integrada ao longo do curso, há pouca interligação entre elas.

O modelo segmentado concorrente que embasa o currículo do curso pesquisado é expresso na fala de Marcelo Garcia (1999, p. 79), como: “os cursos se podem considerar como entidades separadas e cada professor pode ensinar com pouca ou nenhuma preocupação com o que ensinará outro professor”.

Conforme os licenciandos, as disciplinas do curso afastam-se das discussões sobre a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar. O posicionamento dos licenciandos ao afirmar a falha do curso declaram:

*Poucas (disciplinas) fazem de fato uma transposição didática (L7);*

*Em boa parte das disciplinas, pois poucos preocupam-se precisamente em transposição de conteúdo a nós, acadêmicos, isso quando há transposição, quando não é apenas ‘liturgia’ conceitual (L10).*

Conforme os licenciandos, as disciplinas em que ficam falhas a transformação didática dos conteúdos são algumas disciplinas da Geografia Física:

*As de caráter físico, pois devido a nosso curso derivar do bacharel, e apesar da tentativa de um trabalho mais voltado para o ambiente escolar, muitos professores falham neste processo (L15).*

No entendimento de Callai (2011) apesar da Geografia científica e a Geografia escolar serem dois níveis distintos de um mesmo objeto, é a partir dos referenciais da Geografia acadêmica que se estabelece a Geografia escolar, contudo, cabe ao professor da disciplina selecionar os conteúdos da ciência - historicamente acumulados – que permitem aos alunos desenvolver suas capacidades cognitivas, de análise e transformação da realidade. Para isso, não é o caso de simplificar os conteúdos, mas de dar tratamento didático-pedagógico e consistência teórica aos conteúdos abordados, com vistas a atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

O processo de transformação dos conhecimentos tem origem de acordo com Callai (2011), no trabalho profissional dos professores, no processo adquirido ao longo de sua formação. O que reitera a importância dos professores formadores, no ensino que realizam com os licenciandos de refletir sobre formas de transpor o conteúdo para o ensino na Educação Básica.

Assim, mesmo considerando que o tempo, o espaço e a infraestrutura para a formação são, muitas vezes, insuficientes para suprir todas as necessidades de uma boa formação para a docência - haja vista que há cultura institucional e social que entendem que para ser professor basta “qualquer um” e/ou qualquer formação - é possível analisar propostas inovadoras dos cursos e algumas propostas governamentais, tal como a PCC.

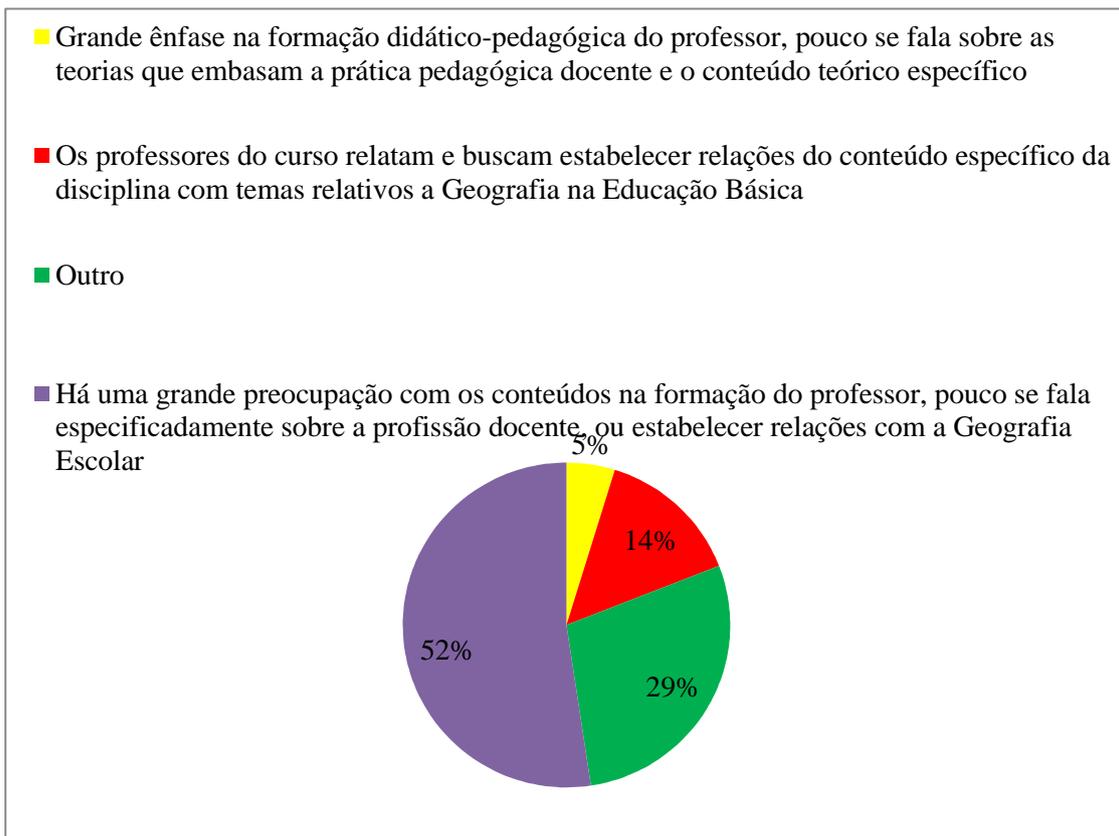
Apesar do paradigma que orienta a concepção de PCC nas DCN's ser a racionalidade prática, entende-se que o seu fundamento, amparado na filosofia da práxis, possibilita superar, ou minimizar, a concepção de que a teoria na universidade é uma e a prática na Educação Básica é outra. Pois, como não basta apenas o domínio do conteúdo específico para ser bom professor, somente a experiência não é suficiente para sustentar a docência. Conforme os licenciandos, as discussões sobre transformação do conhecimento são exíguas. Sobre essa afirmação há duas hipóteses: ou os professores não realizam as PCC's, ou estas não estão sendo desenvolvidas enquanto práxis.

Apesar da racionalidade prática estar presente nas orientações para os cursos de formação de professores, segundo os licenciandos, o que mais caracteriza a educação que recebem ao longo do curso de Geografia, é o aspecto mais técnico da profissão (Gráfico 16).

Na opinião de mais de 50% dos licenciandos, a ênfase na formação do professor é na preocupação com os conteúdos; pouco se fala especificadamente sobre a docência e sobre a Geografia Escolar. Apenas 14% dos licenciandos afirmam que os professores do curso procuram estabelecer relações do conteúdo da disciplina com temas relativos a Geografia na Educação Básica.

Algumas disciplinas precisam assumir a finalidade na licenciatura, que é formar o professor, conforme declara um licenciando: *“acredito que os nossos professores deveriam assumir que nosso curso é para a licenciatura e não formar mini bacharéis”* (L6). A herança da formação bacharelesca do professor remonta ao passado desses cursos, que tinham como ênfase formar o bacharel; hoje, apesar de todos os avanços em políticas educacionais, debates, produções teóricas no campo de estudos da formação de professor, em sua maioria, ainda possuem dificuldades para articular os diferentes saberes docentes.

Gráfico 16: A formação do professor no curso de Geografia na visão dos licenciandos



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015)

Como possíveis soluções para os principais problemas do curso e melhorar o processo formativo inicial, os licenciandos apontam, de forma geral, a necessidade de maior contato com a prática profissional e as escolas da Educação Básica desde o início do curso. Ao firmar parceria com escolas da Educação Básica, ambas as instituições (escola e universidade) podem contribuir de maneira positiva no processo formativo inicial dos futuros professores que atuarão na Educação Básica e proporcionar-lhes crescimento ao atuarem nas universidades e nas escolas. Ao dialogarem, escola e universidade, professores universitários e professores da Educação Básica podem empreitar conjuntamente uma luta pela educação pública brasileira, e esse movimento pode ter início nos cursos de formação de professores.

### 3.2 Os sujeitos da pesquisa- Professores Universitários

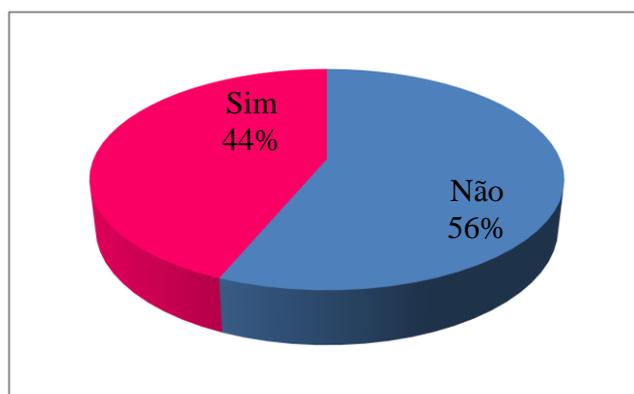
Considerar o processo formativo do licenciando pela análise, concepção e trabalho pedagógico que realizam os formadores de professores é fundamental, na medida em que são profissionais da educação que atuam diretamente com os futuros professores. Para tanto,

considerando a perspectiva histórico-cultural de educação, que entende que a apropriação subjetiva da realidade objetiva tem natureza social (MARTINS, 2013) e ocorre mediante a relação dialética entre professor e aluno, mediado pelo mundo (conhecimentos historicamente acumulados), a relação entre formando e formador é imprescindível para uma boa aprendizagem. Nesse sentido, o formador dá pistas, faz junto, instrui, problematiza, e o aluno ao interiorizar os conhecimentos, transforma sua subjetividade ao mesmo tempo em que transforma o meio através de suas ações (DAMIANI, 2014).

A concepção histórico-cultural rompe com a concepção tecnicista, em que o professor é o detentor e transmissor do conhecimento e o aluno espectador/depositário de informações. Rompe também com a perspectiva neoconstrutivista/pragmática, que concebe o professor como guia do aluno, cabendo à ele estimular e criar ambientes para que os alunos desenvolvam seus conhecimentos subjetivos e inatos.

Para tanto, como expõe Mizukami (2005), os professores formadores são profissionais envolvidos nos processos formativos de futuros professores. São professores de práticas de ensino, estágio supervisionado, professores de disciplinas pedagógicas em geral e de disciplinas específicas de diferentes áreas. Isso significa que todos os professores que atuam nas licenciaturas são formadores, e por isso devem se conceber como tal.

Gráfico 17: Professores formadores com experiência na Educação Básica



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015).

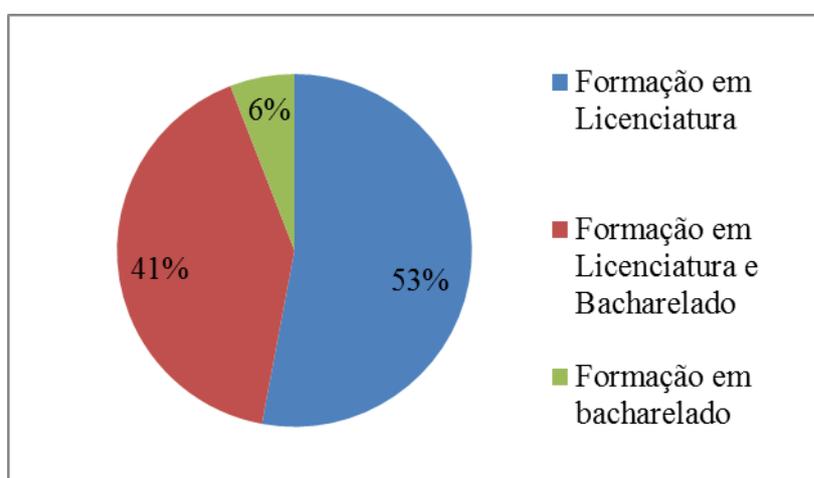
Ao longo da pesquisa uma das hipóteses comprovadas foi de que os professores pesquisados possuem dificuldades em trabalhar com a PCC. Alguns deles não possuem formação na área da docência bem como seu percurso profissional é, muitas vezes, distanciado da realidade da Educação Básica. Entre os professores pesquisados poucos são os

que tiveram experiência na Educação Básica, menor ainda os que tiveram uma longa experiência (gráfico 17).

Menos da metade dos professores pesquisados (44%) possuem experiência na Educação Básica, sendo que 33% lecionaram mais de sete anos na Educação Básica, outros 33% de um a sete anos e 34% tiveram algumas experiências, que tiveram duração de menos de um ano.

No que se refere a formação acadêmica a maioria dos professores pesquisados (94%) possui formação de licenciatura em Geografia. Entretanto, isso não significa uma profunda reflexão acerca da formação, tendo em vista o modelo de ensino que predomina nos cursos de licenciatura, que reduz as discussões sobre ensino e aprendizagem a poucos momentos do curso. Com isso quer afirmar que a formação inicial do professor é momento importante na formação de suas concepções, na forma como realizará as práticas e o ensino. Representa assim a formação do professor “um dos elementos fundamentais através dos quais a didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino” (MARCELO GARCIA, 1999 p. 23), mas da forma como é estruturada não é garantia de boas práticas.

Gráfico 18: Formação acadêmica dos professores universitários no curso de licenciatura em Geografia.



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015).

Outro fator importante a se destacar, é que 41% dos professores que afirmaram possuir o bacharelado e licenciatura em Geografia, ou cursaram primeiramente o bacharelado e após complementação pedagógica nos cursos de licenciatura, ou se formaram no antigo esquema 3+1, e que conforme o currículo demonstra, esses cursos fragmentavam a formação do professor em aspectos teóricos e aspectos práticos. Da mesma forma que ocorre através da

complementação pedagógica, que é separada das discussões nas disciplinas científico-acadêmicas da Geografia.

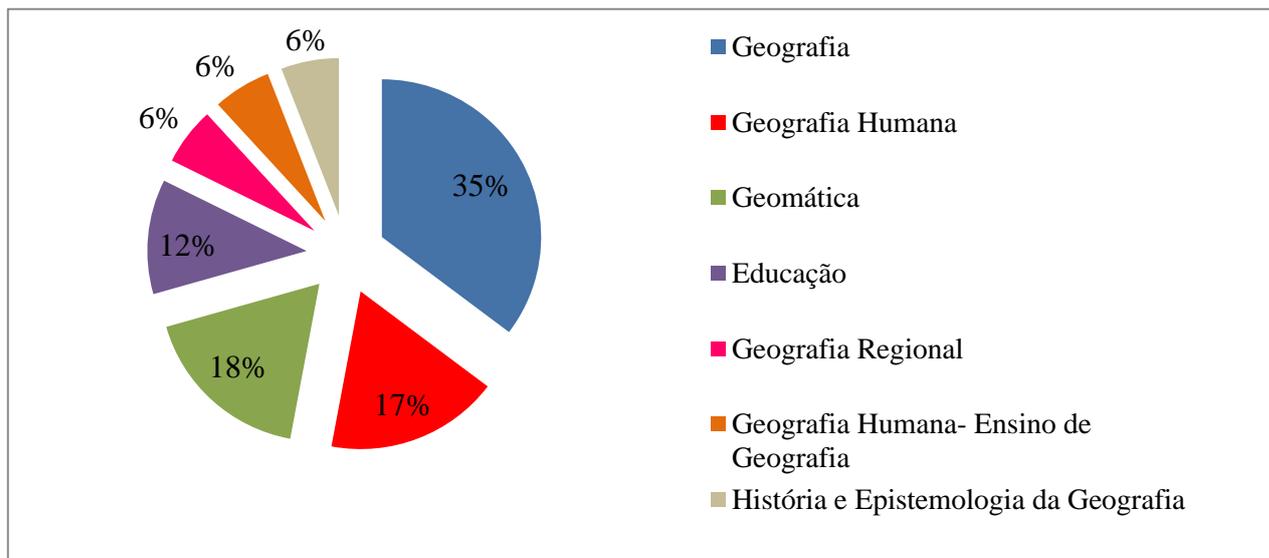
Ao analisar as formações do professor universitário Marcelo Garcia (1999) identificou que os conhecimentos e atitudes dos profissionais variam conforme a área de formação. Os professores das diferentes áreas foram formados em contextos e concepções diferentes e isso implica em sua visão de mundo e concepções do conhecimento diferentes.

De modo geral, os professores universitários que não tiveram formação na licenciatura e experiência na Educação Básica (56% dos professores do curso de licenciatura em Geografia), tem segundo Marcelo Garcia (1999) sua formação para a docência nos cursos de Mestrado e Doutorado. Porém, a ênfase nesses estudos é na investigação e não na docência. É sem dúvida necessário que o professor seja também investigador, contudo, a formação pedagógica do professor, que lhe dará base de conhecimentos e atitudes em sua função de ensinar é essencial. Entretanto, a formação pedagógica dos professores universitários não é muito favorável. Não existe uma tradição de preparo profissional pedagógico para os professores do Ensino Superior, e muitas vezes, os professores iniciantes são deixados a sós, sem preparação específica para a docência.

Para Zabalza (2004) sendo a formação científica e pedagógica dos professores aspecto primordial para uma melhor qualidade do ensino, é fundamental que as universidades invistam em formações para esses profissionais, sobretudo para aqueles que não tiveram contato com discussões sobre processos de ensino e aprendizagem. Contudo, mesmo que a necessidade de formação seja pregada, pouco aparece nas práticas universitárias ou é voltada para iniciativas e interesses pessoais. Assim, muitas vezes, é relegada ao professor a responsabilidade por sua formação, assumindo uma perspectiva neoconstrutivista, a qual concebe que ensinar se aprende ensinando.

Conforme consta no gráfico a seguir todos os professores do curso pesquisado possuem mestrado. Destes, 78% possuem e/ou estão concluindo o doutorado. Esses dados demonstram que o corpo de professores do curso possui formação acadêmica qualificada.

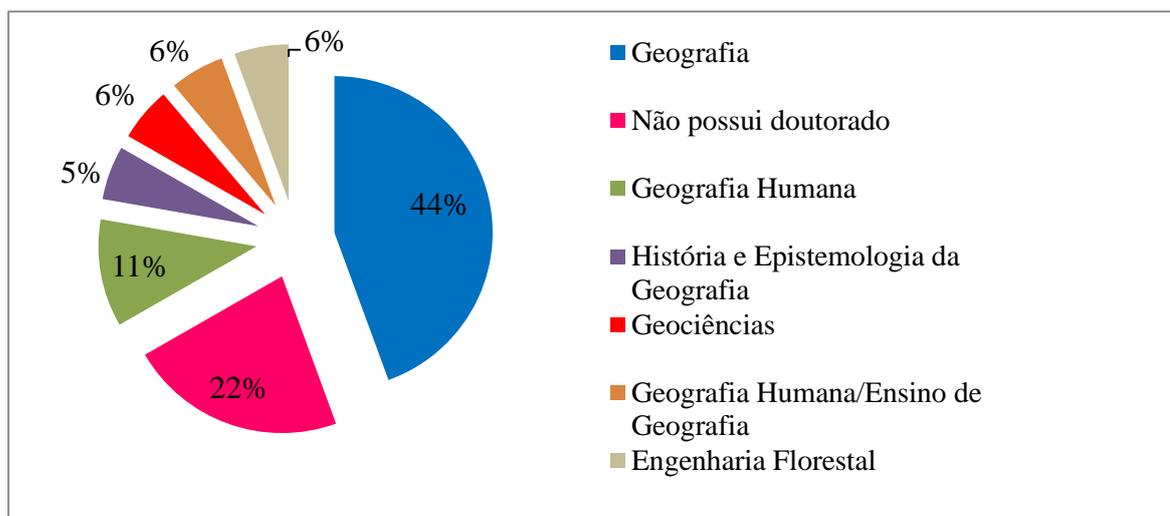
Gráfico 19: Área em que realizou o mestrado



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015).

Com exceção de apenas um professor que realizou o doutorado com ênfase em Engenharia Florestal, os formadores de professores do curso pesquisado desenvolveram o mestrado e/ou doutorado em áreas ligadas a Geografia e Educação/Ensino de Geografia. O mestrado foi concluído por 59% dos professores entre cinco a quinze anos, isso significa que mais da metade dos professores pesquisados possuem uma longa experiência profissional, tal fato é possível de ser verificado no gráfico 21, que demonstra que 47% dos professores lecionam na Unioeste a mais de sete anos.

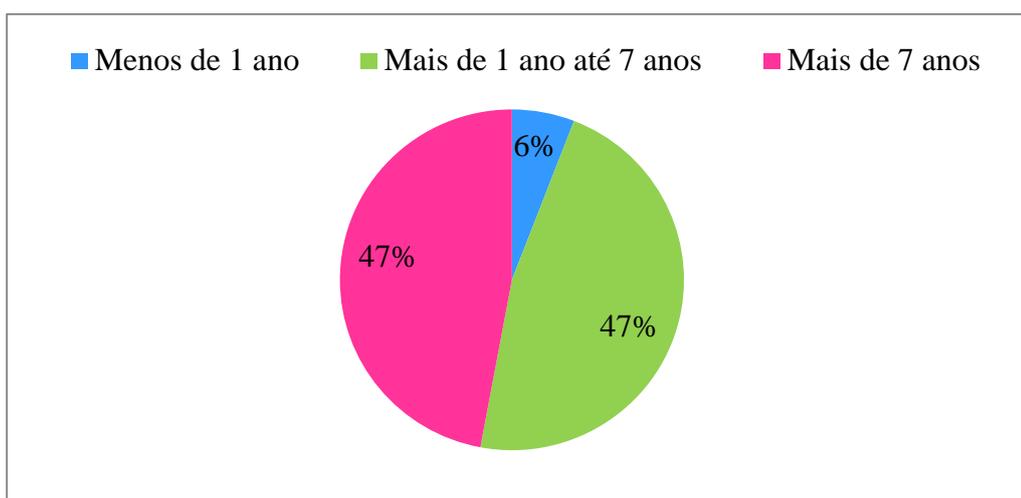
Gráfico 20: Área em que realizou o doutorado



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015).

Diferentemente é o tempo de conclusão do doutorado, em que 42% dos professores o concluíram a menos de um ano. Porém, o tempo de conclusão do mesmo pelos formadores de professores do curso de licenciatura em Geografia não é tão díspar, sendo que 25% concluíram de um a sete anos e 33% a mais de sete anos. Muitos dos professores que concluíram o doutorado a menos de um ano já lecionavam na Unioeste antes de concluí-lo.

Gráfico 21: Tempo que leciona na Unioeste

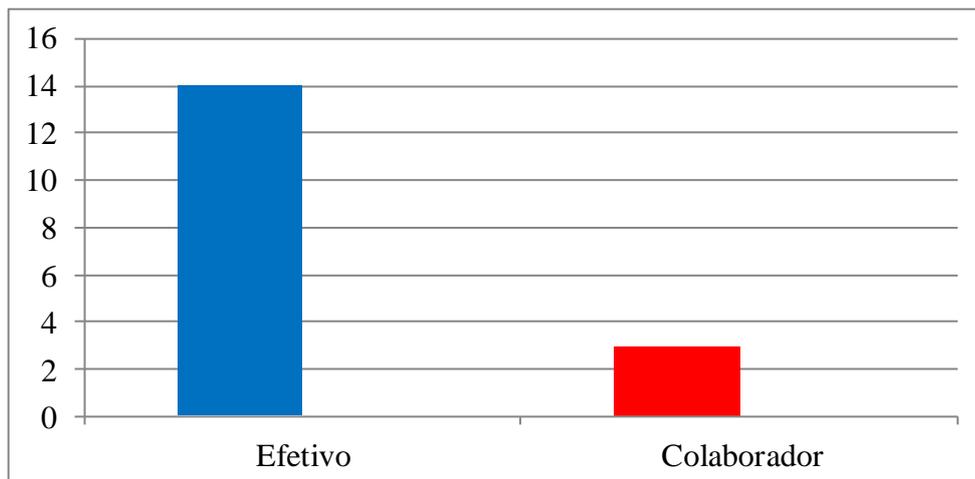


Fonte: OLIVEIRA, M. (2015).

Muitos professores possuem uma carreira profissional longa na Unioeste. Apenas um deles leciona na instituição a menos de um ano. Em sua maioria são professores efetivos e que lecionam de um a mais de sete anos.

Diferentemente da política das universidades particulares, estritamente neoliberal, que contrata a maioria dos professores como horistas, a política da universidade pública é privar por concursos e carreira na universidade. Sendo que apenas um professor que leciona no curso é professor PSS.

Gráfico 22: Vínculo Profissional

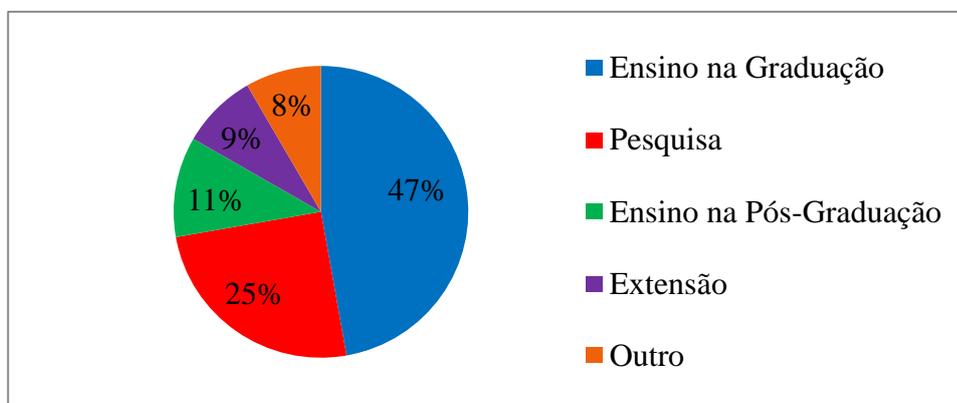


Fonte: OLIVEIRA, M. (2015).

Ao manter um vínculo de permanência na universidade o professor universitário tem possibilidades de desenvolver atividades de extensão e pesquisa, esta última, que juntamente com a docência, são as atividades que mais realizam os professores pesquisados (Gráfico 23). A maioria manifestou que gostam de dar aulas e demonstram preferência com as atividades na graduação.

Questionado os professores sobre quais atividades os mais realizam na profissão, o ensino na graduação foi citado por maior porcentagem dos professores- 47% deles. Os professores, em sua maioria, responderam mais de uma alternativa, que além da docência, foram citadas, em ordem quantitativa a pesquisa (25%), ensino na pós-graduação (11%), extensão (9%) e outro (8%). As atividades citadas como “outro” estão ligadas a administração.

Gráfico 23: Atividade que realiza os professores universitários



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015).

Expõe Marcelo Garcia (1999) que as atividades de ensino e pesquisa são as funções que tradicionalmente são atribuídas aos professores e para as quais dedicam mais tempo, embora realizem outras atividades de caráter administrativo e organizacionais, muitas de caráter burocrático. A burocracia adentrou nas instituições públicas, inclusive na escola e na universidade, principalmente após a década de 1950-1960, época do fim do estado de bem-estar social e com a força do neoliberalismo. Entretanto, apesar de em primeiro lugar o professor universitário ser um profissional dedicado ao ensino, o prestígio profissional (reconhecimento social, recompensas financeiras etc.) lhe é proporcionado pela atividade de investigação e produção científica (ZABALZA, 2004).

A excessiva busca pelo prestígio acadêmico através das atividades de pesquisa e principalmente nas publicações foi tema de artigo publicado por Thomaz Wood Jr. (2014) na Revista Carta Capital. Na lógica concorrencial e competitiva que adentrou a universidade, os professores universitários são submetidos, e alguns se submetem, a lógica ressaltada pelo autor do Homo Lattes, em que o mérito e o parâmetro de qualidade do professor é dado pelo número quantitativo de publicações em periódicos, revistas etc., e sua titulação acadêmica. Passam anos de suas vidas acadêmicas a publicar artigos para revistas superespecializadas das quais “muitos deles com mais autores do que leitores” (WOOD JUNIOR, 2014, p.44).

Zabalza (2004) ainda afirma que as universidades pouco valorizam os cursos de licenciatura, pois concentram esforços na pós-graduação e na pesquisa. Os investimentos, entre eles bolsas, geralmente são destinados à pesquisas de cunho científico e técnico, pois são atividades que geram mérito acadêmico e redundam em benefícios econômicos e profissionais. Os investimentos voltados para a área educacional são os de menores expressões. Recentemente algumas iniciativas, apesar de tímidas e modestas, vêm sendo tomadas no sentido de valorizar as licenciaturas e a formação do professor. Essas iniciativas são resultado da luta dos pesquisadores e professores que se dedicam e se importam com o ensino (SANTOS, 2012).

O fato da especialização, da concorrência, da produtividade, que é imposta a universidade e aos professores como critério de qualidade, é uma lógica exterior a eles, própria do cerne do modelo produtivo capitalismo. Tais características que estão impregnadas na universidade leva a excessiva individualização dos professores, e na dificuldade de compartilhar de experiências inovadoras e formativas, entre elas as experiências que desenvolvem como PCC e que deram resultados positivos.

### 3.3 O que os professores formadores pensam sobre ensino na formação de professores?

Scalcon (2008) afirma que a formação de professores precisa considerar que a estrutura cognoscitiva do homem funda-se em dada concepção de realidade. Isso significa que o saber elaborado é apropriado de acordo com sua visão de mundo. Assim, “todo trabalho educativo assume numa ou noutra forma de pensar os objetos, os fenômenos e o próprio conhecimento e sua acessibilidade” (SCALCON, 2008, p. 38).

Para chegar às concepções dos professores formadores, em relação ao que pensam sobre o ensino na formação de professores, categorizam-se as afirmações deles para as seguintes ideias centrais:

- a) Defesa da Racionalidade Técnica Positivista e da formação como transmissão de conhecimentos:

Neste grupo estão os professores com ideia de formação associada às concepções de que a boa formação é adquirida mediante a transmissão de conhecimentos e informações científicas para posterior aplicação. Tal afirmação pode ser visualizada na fala de um professor que leciona uma disciplina de caráter técnico no curso pesquisado.

*A disciplina que leciono contribui para o aluno ter contato com técnicas de visualização do espaço geográfico, possibilitando utilizá-las como recurso didático - pedagógico para a identificação dos problemas sociais e ambientais (P11).*

São domínios necessários para ser professor de Geografia, segundo o mesmo formador:

*O domínio do conteúdo a ser transmitido mostra que o professor tem competência na área em que se formou. Saber ensinar é igualmente importante, pois se o professor não conhecer as diferentes estratégias e metodologias de ensino, de nada adianta dominar a teoria (P11).*

O bom professor, nessa concepção, é aquele que sabe transmitir de forma eficiente os conhecimentos. É necessário, uma boa e sólida formação acadêmica e uma boa formação didática que lhe dê bases técnicas de ensino. Daí a necessidade das aulas teóricas permitirem o sólido domínio dos conhecimentos acadêmico-científicos da Geografia, nas aulas

pedagógicas aprender técnicas para aplicar os conteúdos e na parte prática desenvolver as técnicas aprendidas. Assim, além do curso centrar-se “no que ensinar” e no “como ensinar”, a competência técnica pode ser adquirida mediante as práticas de ensino. Por isso, as disciplinas científicas e os conteúdos devem vir primeiro. Técnicas de aplicação devem vir depois, ou seja, quando o licenciando tiver apreendido a ciência relevante (PEREIRA, 1999). Nessa perspectiva só pode conhecer como aplicar depois de aprender a teoria, e não o que propõem as concepções que consideram a docência como práxis, em que prática e teoria são uma unidade, um processo dialético.

*Muitos “conceitos” aplicados os mesmos em aulas práticas, em que os alunos participam, erram, acertam, tiram dúvidas e participam. E, assim, demonstram, nas provas e na prática, o que aprenderam (P16).*

Esse formador entende, ainda, que a dimensão prática é uma forma de comprovar aquilo que se aprendeu. Assim, as concepções apresentadas estão em consonância com o modelo da racionalidade técnica, que apresenta o professor como técnico especialista.

Contreras (2002), autor já utilizado para definir essa concepção de ensino, define a concepção presente nas falas dos professores formadores, como a principal característica desse modelo, em que a prática profissional consiste na aplicação de técnicas, que precedem a pesquisa científica. As técnicas e instrumentos são tidos como meios eficientes de controlar o ambiente e alcançar os efeitos desejados. Entretanto, a formulação das técnicas dá-se antes mesmo do problema, separando concepção de execução.

A discussão sobre as finalidades e pretensões do ensino, ressaltada por Vázquez (1977) como fundamental numa educação transformadora, é externa ao professor. Como o professor não possui capacidade política, mas tão somente de aplicação de meios para obtenção de resultados previamente definidos, o profissional técnico tende a evitar o conflito sobre os fins do ensino e das consequências sociais da aprendizagem que realiza. Como bem expõe Contreras (2002): “aqueles professores que entendem que seu trabalho consiste na aplicação de habilidades para alcançar determinadas aprendizagens tendem a resistir à análise de circunstâncias que ultrapassa a forma pela qual já compreenderam seu trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 100).

Esse tipo de profissional apolítico, ao não se posicionar política e ideologicamente acaba reproduzindo as concepções ideológicas dominantes disseminadas na sociedade como forma de alienação e manutenção de poder sobre a classe trabalhadora. Nesse sentido,

Vázquez (1977, p. 12-13) contribui com a discussão ao afirmar que “a despolitização cria, assim, um imenso vazio nas consciências, vazio que só pode ser útil à classe dominante, que recheia as consciências com atos, preconceitos, hábitos, lugares-comuns e preocupações que, enfim, contribuem fortemente para manter a ordem social vigente”. Pois, não é possível a neutralidade científica e política, tal como afirma o positivismo. Ao educar, o professor, mesmo que não saiba, reproduz determinadas concepções que estão implícitas em sua linguagem e práticas.

b) Defesa da Racionalidade Prática Pós-moderna e do professor pesquisador:

Nesta concepção estão inclusas as falas dos professores formadores que se referem à importância determinada pela pesquisa na prática docente e na ênfase no desenvolvimento de competências práticas.

*Valorizo bastante a discussão e o uso da pesquisa tanto na formação como na atuação do professor. Primeiro precisa ter identificação com a escolha de sua profissão. Precisa gostar de ler, de dialogar (P2).*

O fundamental para o exercício da profissão para o formador P2, é a experiência prática. Nas palavras dele: “a prática é essencial para a aprendizagem. Na minha visão, será sempre um eterno aprendiz”. Na mesma linha de raciocínio, P11 afirma que o professor aprende, sobretudo:

*No contato com a prática docente. Dominar os conteúdos que se pretende ensinar. Estar propenso a críticas e avaliações e a partir delas avaliar sua prática. O exercício da autoavaliação é imprescindível. Estar disposto a aprender sempre. Identificar-se com a disciplina (P11).*

Há defesa do papel do professor como pesquisador de sua prática. Cabendo a formação inicial possibilitar espaços para que entrem em contato com a prática docente e a partir delas refletir e avaliá-las. Os professores formadores também alertam para a necessidade do futuro professor identificar-se com a profissão.

O conceito do professor pesquisador bem como do professor reflexivo, os quais seguem a orientação teórico-metodológica centrada na racionalidade prática, surgiu na segunda metade do século XX, em resposta à concepção do professor como técnico especialista (CONTRERAS, 2002).

Na racionalidade prática pós-moderna, afirma-se que a realidade é complexa, imprevisível, incerta e que o professor deve ser um reflexivo/pesquisador para construir sua própria teoria, resolvendo assim os problemas. O modelo da racionalidade prática apoia-se basicamente na filosofia pragmática de Dewey e no construtivismo piagetiano e dá força às teorias pós-modernas do professor reflexivo (Schon, Zeichner) e do professor pesquisador (Stenhouse) (CONTRERAS, 2002; SACRISTÁN, 2002).

Essas teorias que recebem críticas, sobretudo dos teóricos marxistas são problematizadas justamente pela sua característica centrada na epistemologia da prática, uma vez que esta deve ser inventada pelos que a praticam e não pela teoria (SACRISTÁN, 2002), relegando a importância fundamental que a teoria exerce na formação e atuação do professor.

Para Contreras (2002), as teorias do professor reflexivo e do professor pesquisador, entre outras que se embasam nessa mesma corrente, podem acabar reproduzindo a cultura ideológica da proletarização docente, uma vez que o questionamento das práticas referem-se a contextos individuais, subjetivos e percepções imediatas (SCALCON, 2008), relegando a problematização do contexto social e político em que se desenvolve a ação educativa. Até mesmo apropriada pela ideologia neoliberal a reflexão foi entendida na perspectiva de que qualquer ausência de um pensamento rotineiro, qualquer processo de maior dedicação e precisão do professor seriam uma prática reflexiva.

A pesquisa na formação e na prática docente é fundamental para a compreensão, problematização e transformação de práticas institucionais ideologicamente instaladas. Para tanto, a pesquisa deve ir além de uma concepção praticista, vinculada exclusivamente a interesses subjetivos e relativistas. Ela deve aliar a teoria já produzida à materialidade concreta, entendendo que as práticas individuais estão vinculadas às transformações das práticas sociais.

- c) Defesa da Racionalidade Prática Pós-moderna e da construção de conhecimentos pelos alunos:

O formador apresenta a concepção de que a formação do professor deve estimular a capacidade de busca constante por novos conhecimentos, de que os licenciandos sejam protagonistas de sua formação, tornando a aprendizagem mais participativa.

*Eu leciono para um curso de licenciatura em Geografia. Assim, ensinar conceitos e métodos pertencentes à ciência geográfica que tenha alguma utilidade (P10).*

O formador defende que para ser professor de Geografia, é necessário que a formação estimule o futuro professor a ser:

*Estudioso, dedicado, respeitar a profissão, estudar incansavelmente e se atualizar constantemente (P10).*

*É necessário para ser professor (de qualquer disciplina) um comprometimento com a profissão. Desse modo, o professor sempre buscará estudar, qualificar-se, buscando sempre aprender a aprender (P5).*

O formador P10 também ressalta a necessidade da formação centrar-se em conceitos e métodos da ciência geográfica que possuam utilidade, ou seja, numa perspectiva utilitarista e praticista dos conteúdos. Só terá relevância aquilo que servir para a prática e não pelo seu potencial explicativo da realidade.

O lema “aprender a aprender”- presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e na Pedagogia das Competências, orientadora das Diretrizes Curriculares para a formação de professores para a Educação Básica bem como no relatório internacional da UNESCO e no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) das séries iniciais do Ensino Fundamental (DUARTE, 2001) - está presente na concepção do formador P5, que ressalta a necessidade do professor buscar constantemente atualizar-se na área de conhecimento e estudar incansavelmente.

A pedagogia das Competências e o lema “aprender a aprender”, por sua vez estão em consonância com a Racionalidade Prática e com o neoconstrutivismo piagetiano. Duarte (2001) e Saviani (2008) afirmam que aprender a aprender consiste em adaptarem os indivíduos à lógica do mercado, tornando-os flexíveis para a busca de conhecimentos necessários para se adaptar ao instável mercado de trabalho, que torna os conhecimentos cada vez mais provisórios. Assim, o fundamental é aprender a construir seu próprio conhecimento para adaptar-se ao mercado toyotista que demanda profissionais polivalentes. O indivíduo que não aprender a aprender e reaprender, ou seja, adaptar-se, estará fadado ao anacronismo e ao desemprego.

Na perspectiva neoliberal, a escola enquanto superestrutura da sociedade e de formação de cidadãos deve adaptar-se a nova necessidade estrutural. Os professores, por sua vez, funcionários da superestrutura (GRAMSCI, 2000), deveriam também ser formados na

lógica de flexibilização e de ênfase nas competências e capacidade de aprender a aprender. As competências como flexibilização, polivalência, criatividade, capacidade de adaptação e de aprender constantemente são, para Duarte (2001), a forma de melhor adaptar os sujeitos aos ditames da sociedade capitalista e não buscar a transformação da realidade social em que os indivíduos encontram-se inseridos.

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais as competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2002, p. 18).

Na racionalidade prática, em que o papel do professor é de orientador da aprendizagem espontânea dos alunos, desloca-se o eixo dos processos de ensino e aprendizagem dos processos de apropriação dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento inato de subjetividades individuais, impulsionado pelo interesse da criança; tornando-se o desenvolvimento de métodos de aprender mais importantes do que o conhecimento (SAVIANI, 2008). É nessa perspectiva que se inserem as concepções de que a formação inicial do professor deve promover estímulos para a busca constante de aprendizagem.

Por sua vez, o ensino depende do ambiente e do educando e não diretamente do trabalho do formador. Nessa concepção, a formação inicial pode ser interpretada como dependente de “dons pessoais” e para aqueles que possuem vocação para a docência, tal como expresso pelo formador P1, ao afirmar que o que mais contribui para o exercício da profissão, além da experiência, é a “vocação”.

d) Defesa do ensino como formação para análise crítica da realidade:

Ressaltando a dimensão social da educação, o quarto grupo de respostas traz a concepção de que ensinar é formar sujeitos críticos e atuantes na sociedade. A resposta dada pelo professor P6 resume essa concepção:

*Busco enfatizar que as “teorias” são necessariamente constructos intelectuais para ler a “vida social”. Logo, busco contribuir para que essa leitura seja crítica e continuamente reformulada à luz do movimento da realidade, com vistas à transformação da sociedade. Obviamente precisa*

*dominar os conceitos de Geografia, pois a partir da problematização buscase ler a sociedade” (P6).*

A concepção tem por respaldo a Geografia Crítica, influenciada pelo marxismo, corrente amplamente divulgada no Brasil a partir da década de 1980. O ensino para esses professores formadores deve ter como objetivo permitir ao professor compreender, criticar e transformar a sociedade em que está inserido, entendendo a escola e a universidade como uma instituição social, a qual, segundo Orso (2011), pode configurar-se como reprodutora da ideologia e cultura hegemônica, mas pode também ser contrária às teorias crítico-reprodutivistas e assumir postura crítica e de transformação social.

Para isso, o formador P12 aponta como metodologia utilizada no processo de ensino da disciplina:

*Discutir a relação sociedade-natureza através de uma perspectiva dialética e histórico-crítica. Atuo com uma concepção de integração entre o físico e o humano, o natural e o social. Conhecer a complexidade da Geografia. Ter compromisso social com a educação (P12).*

Nessa mesma linha de pensamento, o professor formador P4 afirma que, primeiramente, é fundamental que a formação dos professores centre-se no ensino dos conteúdos científicos; em segundo, deve formar um sujeito que tenha leitura crítica da realidade; e, terceiro, o domínio do conteúdo, da técnica, da atitude e do envolvimento. Entretanto, o mesmo formador aponta que o aspecto que mais contribui para o exercício da profissão é a experiência, *“pois só o exercício da prática e a atualização vão dar perfil ao trabalhador”* (P4). Tal afirmação leva à constatação que há professores formadores com posições ecléticas, em alguns momentos afirmam concepção política e crítica de ensino; em outros, reproduzem a ideologia da racionalidade prática, em que o importante é a experiência adquirida.

A perspectiva histórico-crítica e dialética da educação entende que o processo de ensino e aprendizagem ocorre na unidade entre teoria e prática, conforme já explicitado nas palavras de Vázquez (1977). Assim, apesar dos professores formadores ressaltarem a prática social como fundamental no processo de ensino, não apontam como realizam essa formação, a dialética entre teoria e prática em direção à práxis revolucionária.

Conforme Orso (2011, p. 60), *“o caminho correto da práxis social vai da prática para a teoria e desta para a prática sucessivamente”*, numa relação em que o critério de verdade é a

prática, ou seja, primeiro em relação à atividade teórica (VÁZQUEZ, 1977; MARTINS, 2013), pois considerando que a realidade não é abstrata, a prática é a materialidade concreta que origina as teorias. Assim, na práxis, o pensamento é produto da realidade e, enquanto tal transforma-se em instrumento de apropriação, interpretação e transformação da realidade num movimento dialético que vai da prática à teoria e desta retorna à prática como síntese de múltiplas determinações, pois a práxis social é o ponto de partida e de chegada.

e) Defesa da formação como mediação e problematização:

Neste grupo estão os que reforçam a concepção de que ensinar na licenciatura é buscar problematizar a formação dos licenciandos. O professor, ao exercer o papel de mediador entre os alunos e o conhecimento, criando para isso estratégias de intervenção, procura instigar os licenciandos desenvolverem uma reflexão crítica dos fundamentos e finalidades de sua formação e de sua atuação como professor.

*Espero que contribua para ele entender melhor a Geografia. Precisa saber o que vai formar. O que significa formar professor. O que é importante saber para ser professor (P4).*

Tal concepção ressalta a importância social da educação ao afirmar que os licenciandos precisam ter consciência do sujeito que pretendem formar; para isso, é fundamental saber claramente o projeto de sociedade e de educação que embasa suas ações.

Enquanto mediador do conhecimento, a concepção de professor afasta-se das concepções construtivistas que entendem o professor como um guia amigável do aluno (SAVIANI, 1997) que o orientará conforme suas necessidades, vontades e desenvolvimento próprio (DUARTE, 2001).

Mediação é a “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que internaliza, potencializa o ato de trabalho seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2013, p.46). Entretanto, a autora chama a atenção para a existência de diferentes tipos de mediação, e ainda, deixar de considerar a qualidade das mediações que operam na zona de desenvolvimento potencial é cair no reducionismo. Pois, mesmo com a ajuda do par mais experiente, pode não haver o desenvolvimento de conceitos científicos e a apropriação subjetiva da realidade objetiva.

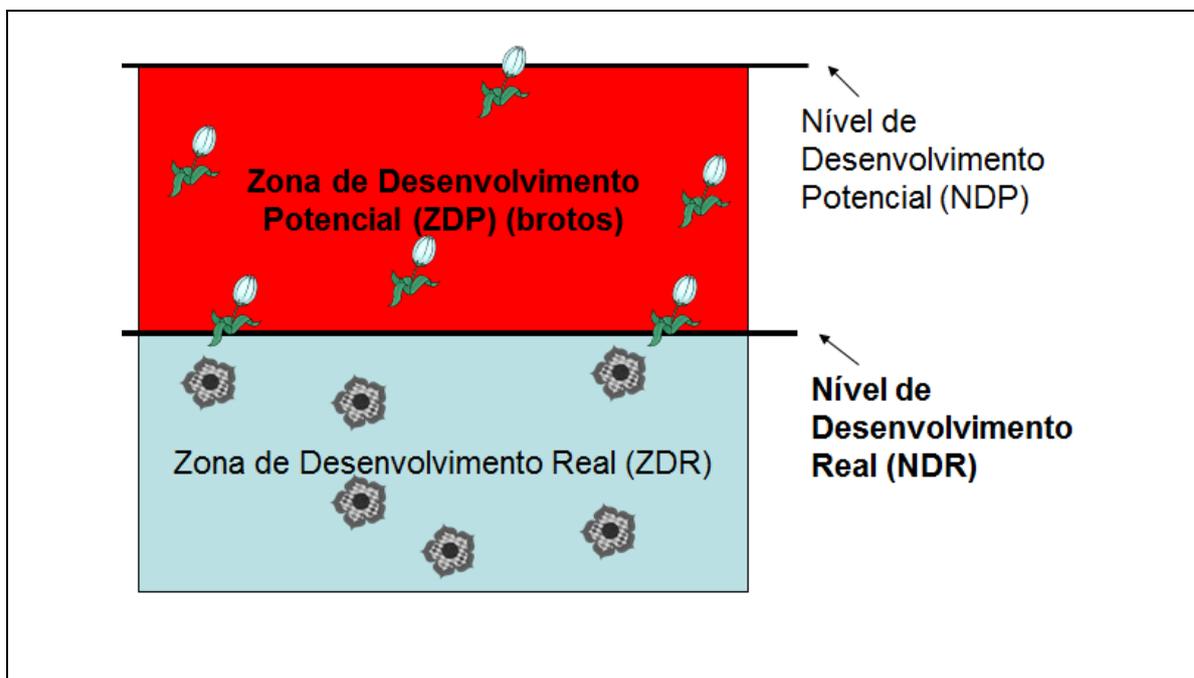
Vygotsky ressaltou a importância do par/sujeito mais experiente na elevação do nível de desenvolvimento real, que consiste nas conexões interfuncionais já estabelecidas pelo sujeito, e que podem ser identificadas pelas tarefas e ações que realiza por si mesmo (MARTINS, 2013; DAMIANI, 2014) em direção ao nível de desenvolvimento potencial, na complexificação das funções psíquicas. Nesse nível de desenvolvimento, o professor fornece elementos e problematizações na orientação das relações mais complexas, as quais, depois de assimiladas se tornam-se o ponto de partida para novo desenvolvimento.

O esquema a seguir visa representar a concepção da psicologia histórico-cultural no desenvolvimento humano.

O papel do professor é atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, onde as novas descobertas científicas e elevação da consciência é possível, pois é representado por aquilo que o aluno ainda não sabe, mas em vias de conhecer.

Os “brotos” representados no nível de desenvolvimento potencial da imagem acima, significa que o processo de desenvolvimento é dialético, está em constante movimento, e o que era nível de desenvolvimento potencial transforma-se em nível de desenvolvimento real após a apropriação pelos alunos.

Figura 2: Nível de Desenvolvimento Potencial e Nível de Desenvolvimento Real



Fonte: DAMIANI, M. (2013)

Neste sentido, Vygotsky (2005) entende que, com o auxílio de pessoas mais experientes, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade individual. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis sozinha, de forma independente, que é o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o nível das tarefas realizáveis com a ajuda do par mais experiente, que é o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), define a Zona de Desenvolvimento Potencial da criança.

Neste mesmo sentido, expressa em palavras a representação da imagem figura acima:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só: a área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VYGOTSKY, 2005, p. 37).

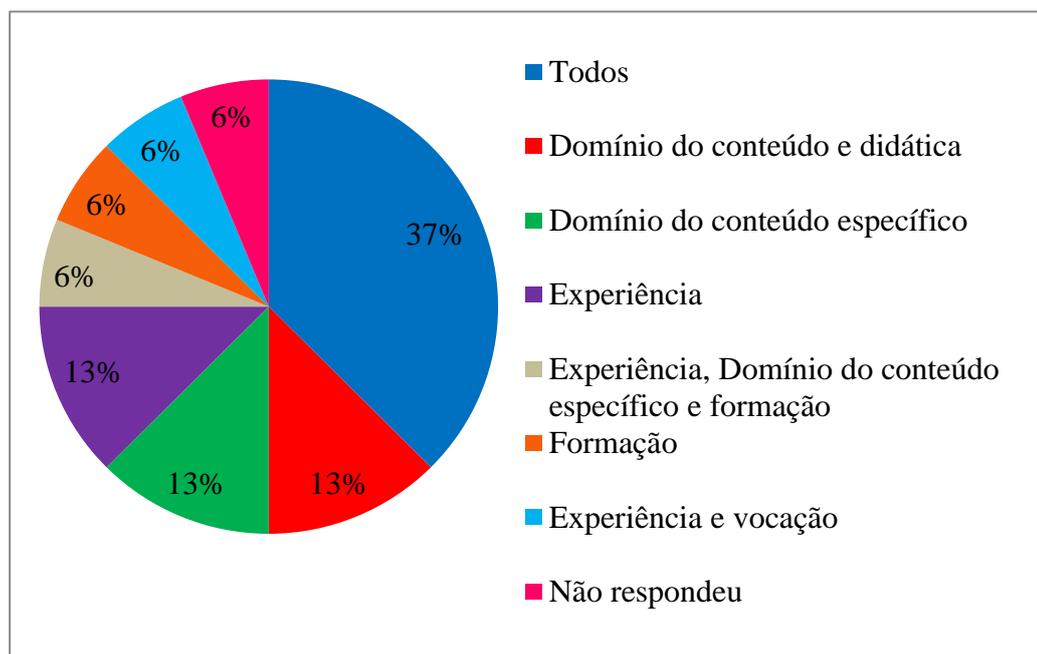
Portanto, um ensino em que o professor é o mediador do conhecimento não basta apenas estar em contato com os alunos, é necessário problematizar, dar pista, demonstrar, fazer junto.

Por fim, há professores formadores que apresentam diferentes concepções. Um afirma a necessidade de formação geral do futuro professor. Tal como expresso pelo formador que ministra disciplina de Geografia Física na licenciatura: *“Conhecer e reconhecer as leis e particularidades que definem nosso mundo da melhor forma possível”* (P8). Além da necessidade de domínio do conteúdo, foi ressaltado pelo formador P8 como importante na formação do professor de Geografia desenvolver um perfil generalista.

Outro formador caracteriza-se como um grupo intermediário, pois ele não abandona a ideia de que o bom professor saiba transmitir os conteúdos de forma eficiente, entretanto, traz a ideia de que ensinar é compreender a educação como um processo e um fenômeno social. “Gostar do que faz”, “se identificar com a profissão”, “possuir postura ética”, são algumas qualidades levantadas pelos professores formadores ao definir o professor de Geografia.

A partir do questionamento com os professores, suas concepções sobre o que mais contribui para o exercício da profissão foram sintetizadas no gráfico representado a seguir. É interessante ressaltar que há professores formadores que responderam mais de uma alternativa, por isso foi definida na representação gráfica.

Gráfico 24: O exercício da docência



Fonte: OLIVEIRA, M. (2015)

Percebe-se, através das concepções dos professores formadores sobre ensino, que há aqueles que compreendem que a formação do professor de Geografia deve centra-se na concepção da racionalidade técnica, que o importante é o professor dominar o conteúdo científico da disciplina e saiba aplicar, de forma eficiente, através de técnicas pedagógicas, o que aprendeu nas disciplinas. Para isso, as disciplinas científicas devem dedicar-se ao ensino das teorias da ciência relevante, que é a ciência de base; as disciplinas pedagógicas possuem sua relevância para ensinar as técnicas de ensinar e a prática seria o momento de aplicar os conhecimentos. Através dos estágios supervisionados e das PCC's a prática consistiria em aplicar a teoria, como se a realidade se encaixasse perfeitamente no molde teórico.

Por muito tempo prevaleceu, nos cursos de formação de professor, esse ensino que dicotomiza teoria e prática. Com via de superar essa concepção, a racionalidade prática começa a ganhar força através de concepções dos professores formadores que defendem o ensino reflexivo e investigativo através da formação de sujeitos que aprendam a se adaptar constantemente à realidade através da formação que incentiva o aprender a aprender.

Ao criticar esta última concepção, Duarte (2001) critica a hierarquia valorativa das pedagogias do “aprender a aprender”, as quais entendem que o aprender sozinho é mais construtivo do que o aprender mediatizado na relação com outras pessoas. A aprendizagem pela mediação ou transmissão de conhecimentos por outras pessoas e/ou experiências seria

algo que não proporcionaria autonomia. O ensino na racionalidade prática não supera a dicotomia na formação, mas pende para o lado contrário da racionalidade técnica.

Há professores formadores que apontam algumas propostas interessantes em direção à racionalidade dialética, no sentido de considerar a profissão e seu papel inseridos na possibilidade de transformação social e com forte cunho político. Outra constatação foi perceber a importância dada por um formador ao ressaltar que o ensino na licenciatura deva estimular o futuro professor a refletir crítica e politicamente sobre seu papel e suas concepções, entretanto esse refletir não é um refletir sem base de fundamentação, mas a partir dos conhecimentos e discussões propiciadas pelas disciplinas do curso através do conhecimento científico do conteúdo e da prática pedagógica, entendendo-a como práxis.

### **3.4 Sistematização dos Resultados**

As práticas pedagógicas, por vezes, trabalhadas de formas mecânicas, burocráticas ou pragmáticas trazem pouca visibilidade aos cursos de formação. A pesquisa quase não aparece e, no caso do ensino da Geografia, está bastante tímida, para não dizer inexistente. Entretanto, os conhecimentos científicos são considerados de maior grandeza frente aos conhecimentos relativos à sua expressão escolar. Sem falar no distanciamento existente entre escolas da Educação Básica e a universidade, entre os conteúdos trabalhados na formação universitária e os conteúdos escolares. Essas são fragilidades apresentadas por pesquisadores em formação de professores e observadas no decorrer desta pesquisa.

Essas questões nos levam a indagar que apesar de propostas inovadoras, publicações em teses, dissertações, políticas educacionais, livros e revistas, há fragilidades nos cursos de formação de professores que precisam ser investigadas. Para tanto, almejando contribuir nas discussões atuais sobre formação inicial de professores de Geografia e Ensino de Geografia, bem como compreender qual o tipo de formação dispensada aos futuros professores, foi definido um quadro síntese, que tem com objetivo sistematizar os resultados obtidos com a pesquisa sobre o processo formativo do licenciando em Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão.

Quadro 6: Sistematização dos resultados da pesquisa

**- A PCC é parte da carga horária de todas as disciplinas do curso, exceto estágio supervisionado, totalizando 402 h/a para tal fim.**

**- O PPP do curso não define a quantidade de horas correspondentes para cada**

<b>disciplina no que se refere à PCC. Deixa a carga dos professores definir.</b>
<b>- Questionário realizado com os professores apresentou que 45% deles não trabalham a PCC.</b>
<b>- Não houve casos de experiências interdisciplinares.</b>
<b>- Há poucas tentativas de aproximação com a escola básica.</b>
<b>- A PCC se apresenta como uma outra atividade, na disciplina, como iniciativas isoladas.</b>
<b>- A PCC é confundida com atividades práticas.</b>
<b>- O objetivo de diluir a PCC como carga horária nas disciplinas do curso não foi alcançado na totalidade das disciplinas.</b>
<b>- Professores declaram que saíram frustrados das experiências com a PCC na disciplina.</b>
<b>- Grande parte dos professores não dão importância para a PCC no curso.</b>
<b>- Há resistência dos professores, principalmente da área específica, para com a PCC.</b>
<b>- Alguns professores entenderam a PCC em uma perspectiva aplicacionista e/ou praticista.</b>
<b>- De um lado a disciplina teria as discussões teóricas próprias de seu objeto de estudo, de outro, “para-se” a aula para desenvolver a PCC, ou seja, uma atividade descolada das discussões da disciplina.</b>
<b>- Das 402 horas previstas no PPP do Curso, somente 102 h. são trabalhadas. Isso significa déficit de 300 horas.</b>
<b>- Quatorze, do total de vinte e uma disciplinas, que deveriam possuir horas destinadas à PCC, não especificam as horas destinadas à elas nos planos de ensino.</b>
<b>- Sete, das vinte e uma disciplinas, especificam nos planos de ensino como pretendem trabalhar a PCC.</b>
<b>- As práticas pedagógicas, no curso, são baseadas no reprodutivismo.</b>
<b>- A formação de professores no curso de licenciatura em Geografia da Unioeste- FBE fica reduzido na prática aos estágios supervisionados e não as PCC's. Embora no PPP tenha 402 horas garantidas.</b>
<b>- Algumas disciplinas da área física não fazem qualquer transposição didática dos conteúdos.</b>
<b>- Há fragmentação, separação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, no curso.</b>
<b>- A preocupação principal com a formação está com o conteúdo bacharelesco.</b>

- Os professores possuem dificuldades para trabalhar as PCC's.
- 56% dos professores não tiveram experiência na Educação Básica.
- Os licenciandos desconhecem a PCC.
- Licenciandos confundem PCC com o Estágio.
- Licenciandos sabem o que significa a sigla, mas não o significado do processo da PCC.
- Principal fragilidade do curso para 38% dos licenciandos: distanciamento entre universidade e escola.
- 94% dos formadores considera importante relacionar os conteúdos da disciplina que leciona com a Educação Geográfica que se realiza na Educação, entretanto apenas metade deles afirma trabalhar com a PCC.

Fonte: OLIVEIRA, M. (2015)

## CONSIDERAÇÕES

A formação inicial é processo sistemático imprescindível na preparação profissional docente, na formação dos domínios científicos, pedagógicos, político e ético da profissão. É instigante problematizar aspectos silenciados nas pesquisas sobre formação de professores de Geografia e imprescindíveis para se avançar no debate e transformação de cursos de licenciatura, na formação de profissionais críticos e transformadores de um projeto de educação que tenha na prática social sua objetivação.

Pela análise histórica empreendida, até meados do final da década de 1990 o modelo predominante nos cursos de formação inicial de professores de Geografia no Brasil foi a racionalidade técnica positivista, em que o ensino era guiado por técnicas e teorias científicas pré-determinadas, as quais generalizavam as situações. O ensino era centrado no papel do professor transmissor e as práticas serviam para a aplicação de modelos prontos, oriundos da didática técnica. A formação do professor era centrada no ensino dos conteúdos teóricos da ciência de referência, que ensinados através de disciplinas científico-acadêmicas da Geografia, consideradas de maior relevância, se mantinham distantes das discussões didático-pedagógicas. Após o domínio desses conteúdos, eram transmitidas as técnicas e métodos didáticos de aplicação dos conteúdos ensinados anteriormente, e a prática, realizada sobre forma de estágio supervisionado, seria o momento de colocar em experimentação os conhecimentos e técnicas obtidas. As discussões e problematizações sobre o papel político, histórico, filosófico das práticas docentes eram desconsideradas, pois o papel do professor era seguir as orientações estipuladas pelos especialistas do ensino.

A década de 1990 representou uma nova aliança educacional com o sistema produtivo capitalista, que vê na educação a formação de mão de obra polivalente, criativa, flexível, características necessárias para se adaptar ao sistema toyotista de produção.

No final do século XX o paradigma hegemônico da racionalidade técnica passou a ter confrontação do novo paradigma: a racionalidade prática pós-moderna, que embasada na epistemologia do construtivismo piagetiano e na pragmática de Dewey estabeleceu novas orientações teórico-metodológicas educativas como suporte para o sistema produtivo toyotista. A racionalidade prática pós-moderna critica a concepção do professor como técnico e destaca que o papel do mesmo seria de guia e acompanhante do desenvolvimento subjetivo dos alunos. A prática docente é determinada pelas experiências subjetivas e relativas de cada indivíduo. Assim, a formação de professores centra-se na necessidade de preparo didático-

pedagógico do professor, sendo que a formação se dará mediante a prática docente ocorrida na experiência. A prática, que nessa perspectiva assume papel de fonte de conhecimentos, garantiria a eficácia da ação pedagógica através de experiências e reflexões práticas, permitindo-o elaborar esquemas de ação para responder a imprevisibilidade e incertezas da prática. As mediações teóricas, de conhecimentos científicos, acadêmicos, filosóficos e políticos do trabalho docente seriam dispensadas.

É nesse sentido que se insere a formação inicial de professores, haja vista que ao formarem os sujeitos para a sociedade, as orientações educativas para a Educação Básica se voltam para esse sistema, objetivando formar professores na mesma lógica que devem formar seus alunos. A lógica é a seguinte: se o aluno não precisa aprender nada além do básico e utilitário, estritamente necessário ao mundo do trabalho, o professor que o ensinará também não precisa de nada além do que a experiência da prática da sala de aula. A educação se coloca assim à serviço do capital.

As recentes políticas educacionais para a formação dos professores da Educação Básica, tais como as DCN's e as resoluções dela decorrente, se embasam na perspectiva da racionalidade prática pós-moderna. A pedagogia das competências e o lema "aprender a aprender" estão presentes nesses documentos.

Um avanço obtido com as novas orientações para a formação de professores foi a PCC. Ela surgiu como possibilidade de articular a teoria e a prática na formação do professor desde o início da formação acadêmica, sendo que a dicotomia teoria-prática era(é) um dos principais problemas dos cursos de licenciatura. Contudo, apesar de ser apregoada a necessidade de articular teoria e prática, os documentos legais não viabilizam a fundamentação teórico-metodológica para a discussão proclamada, mas defendem uma concepção de prática vinculada a experiência, em um recuo das teorias que guiam e embasam as ações docentes.

A PCC vem sendo trabalhada nos cursos de formação de professores em um sentido pragmático, utilitário e burocrático, momento de "parar a aula" para discutir questões da docência. Tais aspectos acentuam a dicotomia teoria-prática.

Poucos professores formadores se preocupam em colocar em prática a afirmação que fazem de considerar importante relacionar os conteúdos da disciplina que leciona com a Educação Geográfica que se realiza na Educação Básica. De modo amplo tal afirmação faz parte do discurso, mas quando questionados da forma como colocam em prática, o discurso se esvazia, pois a PCC, que teria esse objetivo, 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.

Poucos professores de fato realizam a PCC e, algumas vezes, confundem-na com outras atividades práticas como: trabalho de campo, apresentação de seminários, ou simulações internas, situações irreais, que não contemplam o contato e diálogo com a materialidade escolar e seus determinantes; outros entendem que ela retira carga horária necessária para discussões teóricas das disciplinas. Ao mesmo tempo em que professores formadores desenvolvem atividades práticas como se fosse PCC, os licenciandos também possuem uma clareza conceitual bastante superficial sobre a mesma, sendo que, de modo quase geral, não sabem o que é a proposta. Os licenciandos sabem o que significa a sigla PCC, mas não seu significado. Às vezes entendem que o estágio supervisionado de docência é PCC. Isso resulta do não desenvolvimento das mesmas, ou da forma como são trabalhadas.

Há, entre os professores, diferentes concepções de PCC bem como de formação de professores. Em sua maioria possuem a concepção da racionalidade técnica impregnada. A PCC entendida como aplicação de conteúdos teóricos discutidos nas disciplinas, com pouco ou nenhuma intencionalidade formativa. A concepção de ensino que grande parte dos professores formadores possuem, discussão realizada no capítulo três, também reverbera a racionalidade técnica na fala dos mesmos. Apesar de identificar entre alguns deles, sobretudo nos que são envolvidos com discussões sobre formação e ensino, preocupação com a formação para a docência, buscando articular em suas ações a teoria e a prática e em propor propostas inovadoras à PCC. Esses professores defendem a formação e a PCC como necessária na aquisição dos conteúdos teóricos e pedagógicos e na possibilidade dos futuros professores refletirem criticamente sobre as finalidades e fundamentos da formação e atuação docente, com vistas à transformação social. O papel do professor seria de mediador do conhecimento, ao buscar através dos conteúdos o desenvolvimento e elevação da consciência dos alunos.

Apesar de alguns professores formadores apresentarem uma visão eclética de ensino (isso vem da dificuldade de compreenderem as concepções epistemológicas de ensino e aprendizagem?!), a concepção da racionalidade prática aparece em algumas falas. Tal concepção aparece ao compreender o ensino como capaz de estimular a busca constante por novos conhecimentos, em que os licenciandos sejam protagonistas de sua formação. É destacado o papel do professor como pesquisador de sua prática (conceito, tal como o do professor reflexivo, surgidos na segunda metade do século XX, centram-se na epistemologia da prática), atribuindo importância primária a experiência e a prática, esta por sua vez desvinculada das discussões teóricas, banalizando e infantilizando os conteúdos científicos. Para tanto, os professores formadores mostram compreensões diferentes de PCC e de como efetivam a prática pedagógica.

O papel de professor pesquisador e professor reflexivo, termos defendidos pela racionalidade prática, vai ao contrário da concepção de pesquisa deste trabalho. A pesquisa, elemento fundamental na compreensão, problematização e transformação da formação e prática docente é pouco desenvolvida nos cursos de licenciatura, haja vista que há uma concepção universitária e produtivista que entende que a educação e o ensino de Geografia não produzem pesquisas e/ou são irrelevantes, o que acaba relegando os futuros professores de produzirem conhecimentos. Defende-se que a pesquisa na formação do professor deve aliar a teoria já produzida com a materialidade concreta, que ao apropriar-se da realidade objetiva entende-se que as práticas individuais estão vinculadas as transformações das práticas sociais. Nessa concepção de pesquisa, como forma de alterar as relações entre teoria e prática no interior do curso de licenciatura em Geografia, vincula-se o trabalho escolar e o ensino, sendo que a educação universitária deve estar ligada ao trabalho social, a uma atividade concreta e socialmente útil.

Em relação a concepção de PCC no PPP do curso, a investigação permitiu compreender que o mesmo define a PCC como carga horária de todas as disciplinas, porém não estabelece as horas correspondentes para cada disciplina, deixando a cargo dos professores formadores definir a quantidade de horas e a forma como pretendem trabalhá-las. A matriz curricular do curso não faz a distinção entre horas para atividades práticas e para as Práticas como Componentes Curriculares, que de acordo com as DCN's e o PPP do curso devem ser desenvolvidas no âmbito do ensino.

Por sua vez, a flexibilização resulta no não cumprimento legal do mínimo de 400 h/a para a PCC estipuladas pelas DCN's. Somando as cargas horárias definidas como PCC

especificadas nos planos de ensino (8 horas Geologia Geral, 20 horas Geomorfologia, 10 horas Climatologia, 8 horas Geografia das águas oceânicas e continentais, 24 horas Cartografia Geral, 10 horas Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto, 12 horas Fundamento da Educação, 8 horas Política Educacional, 10 horas Libras), o total é de 110 horas, número bastante inferior as 402 horas especificadas no PPP do curso como carga horária reservada para as Práticas como Componentes Curriculares, a serem distribuídas ao longo do curso, em todas as disciplinas, exceto estágio supervisionado de docência. Conclui-se que há uma lacuna entre o que está prescrito na legislação e o que, de fato, ocorre na prática em relação à PCC. Ao que parece, estar especificado no PPP do curso e nos documentos legais bem como nos planos de ensino, não é garantia de realização da mesma. Tal articulação entre teoria e prática não haveria necessidade de ser imposta legalmente se os professores formadores incluíssem em suas ações formativas e disciplinas, discussões entre conhecimento e problematizações teóricas, política, histórica, éticas da profissão.

O PPP do curso atende às exigências legais, mas não define uma identidade própria da licenciatura, pois mesmo sendo específico para o curso, em alguns momentos, o perfil de profissional à se formar é destacado como geógrafo, tal como habilidades específicas desse profissional. Originado de um curso de bacharelado, a concepção bacharelesca continua presente no curso de licenciatura pesquisado, que continua a centrar-se no ensino fragmentado, em que cabe as disciplinas pedagógicas o ensino das teorias e técnicas pedagógicas e as disciplinas acadêmico-científicas da Geografia o estudo das teorias e conceitos geográficos. A partir dessa constatação não é ousado afirmar que a separação do modelo de formação “3+1” ocorreu de forma concreta no plano legal, na prática, as constatações revelam que o modelo formativo continua presente.

Outra questão de que o problema dos cursos de formação de professores não é apenas a supremacia das disciplinas de conteúdos científicos e acadêmicos da Geografia sobre as disciplinas pedagógicas, a questão é a fragmentação presente entre as disciplinas do curso e a individualização de cada disciplina e/ou área do conhecimento em suas teorias, ou seja, as disciplinas específicas do curso concentram-se, em grande parte, nos estudos das teorias geográficas, sem estabelecer conexões com a Geografia escolar.

Essa é a principal fragilidade presente no curso investigado de acordo com os licenciandos do último ano de graduação: a distância existente entre a universidade e o ensino nesse âmbito e a escola e os conteúdos escolares. Para os licenciandos, o momento do estágio supervisionado é decisivo em sua formação, pois esse se configura como um dos únicos

momentos de contato mais sistematizado com a materialidade e o contexto escolar. Para eles o estágio suscita diversas dificuldades, na medida em que se deparam com uma realidade muito distante para o qual foram formados, na graduação. Os conhecimentos geográficos e pedagógicos que são transmitidos aos licenciandos na universidade são muitas vezes conhecimentos técnicos, de rigor científico, contudo, quando se deparam com a Educação Básica tais conhecimentos precisam passar por um processo de transformação, para que se tornem compreensíveis pelos alunos.

A aproximação entre universidade e escola, pontual nas disciplinas do curso, é mais expressiva pela presença do programa PIBID. Política fortalecedora das licenciaturas, o programa surge como importante processo de diálogo entre as duas instituições fundamentais nas quais ocorrem os processos de formação do professor: escola e universidade. Busca promover formação de futuros professores com os pés na realidade escolar, em que aliando teoria e prática, novas possibilidades se dão aos cursos de formação de professores. Cabe ampliar as iniciativas como o PIBID, pois são ainda modestas, não atingem grande parte dos licenciandos devido a falta de quantidade de bolsas e a remuneração salarial baixa.

Para tanto, o rompimento com o modelo da racionalidade técnica em detrimento da racionalidade prática não deve significar a adoção de práticas que supervalorizam a prática e reduzam a importância da formação teórica (PEREIRA, 1999). Ao objetivar romper com a perspectiva aplicacionista a PCC não deve cair em burocracia improvisada, de aligeiramento da formação. Ela deve ser planejada, ter discussão teórica e metodológica nas disciplinas e após sua realização devem ser criados espaços e tempos para refletir criticamente sobre, bem como deve possuir intencionalidade formativa. É nesse sentido que se entende como concepção de PCC a práxis, que tem na dialética teórico-prática a guia para a transformação.

A práxis tem no trabalho a materialização da práxis revolucionária, em que teoria e prática é unidade dialética, na qual a prática é fonte de teoria, e a primeira tem na teoria científica a guia e pressuposto de fundamentação para a transformação. Por isso a importância atribuída aos conteúdos em uma educação transformadora.

Na filosofia da práxis o conteúdo é de fundamental importância. Isso se coloca para a formação do professor, que precisa dominar o conteúdo para ensinar, pois os mesmos são fundamentais no processo de socialização do conhecimento e para a transformação da sociedade, na medida em que através da internalização dos conteúdos científicos, mediados por outros indivíduos que possuem desenvolvimento cognitivo mais avançado, eleva a consciência para além dos significados imediatos. Essa é a grande força do proletariado, que

através do acesso e socialização do conhecimento historicamente acumulado permite interpretar e transformar a realidade social. O domínio dos conteúdos culturais é fundamental para que os membros das camadas populares possam fazer valer seus interesses. Sem esse domínio ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação (SAVIANI, 1991b). Entretanto, para além de uma concepção utilitarista, em que só é verdadeiro o que é útil (VÁZQUEZ, 1977), as teorias estudadas nas disciplinas acadêmicos-científicas da Geografia e pedagógicas devem se empenhar nas discussões próprias da docência, questões éticas, econômicas, políticas, metodológicas, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Do mesmo modo, a questão não é apenas dominar os conteúdos teóricos da disciplina, mas também como trabalhar esses conteúdos, de forma a dar tratamento didático e metodológicos neles. Assim se dá a relação entre forma e conteúdo, os dois elementos essenciais na formação do professor. Outra questão que se coloca para além do conteúdo e da forma são os pressupostos filosóficos, éticos e políticos que orientam a ação do professor (SAVIANI, 1987).

Ao partir da realidade material das escolas, do trabalho do professor que se realiza nas escolas públicas, observados e analisados através da PCC, o futuro professor não fica limitado às aparências imediatas e vivências espontâneas dos fenômenos, mas busca com a mediação da teoria a essência dos fenômenos captada pelo concreto pensado. Assim, a elaboração do conhecimento na práxis é um movimento dialético que vai da teoria à prática e vice-versa, do particular ao universal, da parte para o todo.

A práxis, enquanto atividade humana transformadora é prática e teórica, prática na medida em que exerce papel decisivo na compreensão dos problemas teóricos, uma vez que a prática é o critério de verdade; e teórico na medida em que a prática necessita de fundamentação que a guia. Para ser transformadora a teoria tem de sair de si mesma. A teoria sem sua correspondência prática é idealista e tende a privilegiar a racionalidade técnica. A primazia da prática, esvaziada de teoria, tende a centrar na racionalidade prática. Para a prática ser transformadora tem de possuir embasamento científico.

Para tanto, a realização da PCC necessita de finalidades formativas, e que por ser fruto da consciência humana, é dialética, e a finalidade pode ser alterada ao longo do percurso. Pelo seu caráter dialético, ao entrar em contato com a materialidade a teoria estará guiando suas observações, com objetivo de superar o senso comum, em direção à práticas transformadoras.

Ao buscar superar o praticismo subjetivo e a aplicação de teorias e técnicas, a análise dos problemas escolares se coloca como possibilidades de uma práxis revolucionária.

A pesquisa teve como base a teoria marxista. Mas, isto não é indicativo que o Colegiado do curso pesquisado apoie esta concepção. Para tal, será necessário a continuidade da pesquisa para verificar isto e como ocorre a PCC em outros cursos de formação de professores no país.

Para buscar reformulações nos cursos de licenciatura, em que o trabalho do professor e a práxis revolucionária sejam o ponto de partida, não bastam iniciativas individuais e esforços isolados, esse é um desafio do coletivo de professores, da cultura universitária e das políticas públicas em reconhecer a educação como prioridade nos investimentos públicos, definindo-a como eixo de desenvolvimento nacional (SAVIANI, 2008). Assim, entende-se ser possível que a relação dos alunos com o trabalho pedagógico realizado nas escolas, através de suas intervenções práticas, possa criar possibilidades no sentido de restabelecer o nexó crítico entre trabalho e educação, entre teoria e prática, anunciando inúmeras possibilidades de uma formação mais próxima da prática social e dos problemas reais da educação e da escola, em direção a docência que adote uma visão crítica e transformadora (FREITAS, 1996).

## REFERÊNCIAS

ABREU, Silvana. Formação do professor de Geografia: Construindo caminhos, consolidando práticas. Aspectos da relação ensino-aprendizagem. In: ANDRES, Juliano; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; AGUIAR, Waldiney G. **Ensino de Geografia: Abordagens sobre representações geocartográficas e formação do professor**. Cascavel: EDUNIOESTE. 2012, p. 11- 48.

ALMEIDA, Maria I. **Formação de professores e as contribuições o estágio para a aproximação com o mundo profissional**. 07 abr. 2014. São Paulo: UNESP, 09 abr. 2014. Palestra ministrada no II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores.

ANDRÉ, Marli. et all. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, jan./abr. 2010a, p. 122-143.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010b, p. 174-181.

\_\_\_\_\_. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**. Vol.42 no. 145. São Paulo Jan./Abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Espaços alternativos de formação**. 08 abr. 2014. São Paulo: UNESP, 09 abr. 2014. Palestra ministrada no II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores.

BARREIRO, Iraíde M. F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 nov. 1968.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692/71 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/Conselho Nacional de Educação Parecer 744/97. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino. **Ministério da Educação- Conselho Nacional de Educação**. DF, 3 dez. 1997.

BRASIL. Constituição Federal. Art. 1º do Decreto n. 995. Instituí o campus de Francisco Beltrão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, através da incorporação da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão- FACIBEL. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jun. 1999.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 8 de Março de 2001. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 8 março 2001.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28, de 10 de Outubro de 2001. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 10 out. 2001.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, 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, DF, 19 fev. 2002.

BRASIL/ Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 14, de 13 de Março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Brasília, DF, 13 março 2002.

BRZEZINSKI. Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, set./dez. 2008, pp. 1139-1166,

CACETE, Núria H.. A formação do professor de Geografia: uma questão institucional. **Boletim Goiano de Geografia**. v. 24, n. 1-2, jan./dez. 2004, p. 24-30.

\_\_\_\_\_.A evolução do Ensino Superior brasileiro e a formação de professores de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**. Número especial EGAL, Costa Rica, 2011, p. 01- 33.

CALLAI, Helena C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?. In: Terra Livre, **Paradigmas da Geografia Parte I**. ano 1, n.1, São Paulo, pp.133- 151. 1986.

\_\_\_\_\_. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**. Número especial EGAL, Costa Rica, 2011, pp. 01-20.

CANTERLE, Nilsa M. O Ensino Superior no Sudoeste do Paraná: origem e trajetória de transformação da FACIBEL. **Emancipação**, Ponta Grossa, v.11, n. 2, 2011, p. 153-173.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão 2009-2011 PIBID**. 2012.

CLAUDINO, Sérgio. O ensino da Geografia em Portugal: tradições e desafios. **GEOFOIBEROAMERICANO**, 2009 Disponível em <http://geoforoiberoamericano.blogspot.com/2009/06/o-ensino-da-geografia-em-portugal.html> acesso em maio/2011.

\_\_\_\_\_. A formação inicial dos professores portugueses de Geografia: Por uma recontextualização disciplinar e formativa. **Revista Plures Humanidades**. Ribeirão Preto. Ano 12, n. 15, p. 13-33, jan./jun. 2011.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMIANI, Magda. **Teorias da aprendizagem e suas repercussões no ensino**. Francisco Beltrão: UNIOESTE. 20-23 mar. 2014. Notas de Aula.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F.. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, 05 maio 2005. Jul/dez, pp.381-406.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de educação**. n. 18. Set/out/Nov/dez., 2001, p. 35-40.

FREITAS, Helena C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 8º ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, Setembro, 2002, pp. 136-167.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, Outubro, 2007, pp 1203-1230.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**. n. 27, Jan-Jun/2003, pp. 97-114.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, pp. 1355-1379.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores: compreender e revolucionar**. São Paulo: UNESP, 09 abr. 2014. Palestra ministrada no II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria I.; LEITE, Yoshie, U. F. **Formação de Professores caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIROTTI, Eduardo, D. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia**. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais, o princípio educativo. Caderno 12. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2000.

LACOSTE, Yves. **A Geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. 15 ed. Campinas: Papyrus, 2009.

LIMA, Emília F. Formação de Professores. Passado, presente e futuro, o curso de pedagogia. In: MACIEL, Lizete, S.B; SHIGUNOV, Alexandre, N. **Formação de professores passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 15-34.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A Pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Papyrus, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 19 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

MELO, Adriany Á.; VLACH, Vânia R.; SAMPAIO, Antônio C. In: IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. 2006. Minas Gerais. **Anais do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da**

**Educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação.** Universidade Estadual de Uberlândia, 2006. p. 2683- 2694. Disponível em < [http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo\\_VaniaRubia.pdf](http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf) > Acesso em: 10 de Abril de 2014.

MENDONÇA, Sandra. **A Geografia e a formação de seus professores: o Processo Formativo dos Professores para a Educação Básica.** 2013. 296 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior de 2012-** MEC/Inep, 2012.

ORSO, Paulino J. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, número especial, p. 58-73. Abril/2011.

PEREIRA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade.** Ano XX, n° 68, Dezembro/1999, pp. 109-125.

PORTELINHA, Ângela M. S.; CONCEIÇÃO, Caroline M. C; PILONETTO, Roseli F. A constituição do curso de Pedagogia na Unioeste- Campus Francisco Beltrão. In: ALMEIDA, Benedita; GHEDINI, Cecília M.; et al (org). **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO para a educação básica e a docência nas áreas de conhecimentos específicos.** São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

ROMANOWSKI. Joana P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional.** Pontífice Universidade Católica: Curitiba. v. 12. n. 37, set./dez. 2012, pp. 905-924.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.) **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1995. pp. 63-92.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-ação: Revista da Faculdade de Educação.** Goiás, v. 27, n. 2, p. 21- 28, jul./dez. 2002.

SANTOS, Wanda. T. P. Práticas de ensino de Geografia e reflexões epistemológicas contemporâneas. **Anais da V semana de Geografia de Irati.** Irati: Unicentro, v. 1. n. 3, 2009, p. 30- 36.

\_\_\_\_\_. Identidades e Domínios Curriculares das Licenciaturas. In: Identidades e Domínios Curriculares das Licenciaturas, 1, 2012, Francisco Beltrão. **Anais da II Semana das Licenciaturas/ XVI Semana da Pedagogia.** Francisco Beltrão: Unioeste, 2012, 1 CD, p. 24-35.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis n<sup>os</sup> 5.540/68 e 5.692/71. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 10<sup>o</sup> ed. 1991a. pp. 133-155.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** 23 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991b.

\_\_\_\_\_. SAVIANI, Demerval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia.** Jan/ Jun. e Jul./Dez, 1997, pp. 127-140.

\_\_\_\_\_. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação.** Santa Maria. v. 30. n. 02, 2005, p. 11-26.

\_\_\_\_\_. Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008. 473p.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**. v. 14. n. 40, Jan./Abr. 2009, pp. 143-155.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Percursos**. v. 09, n. 02, 2008, pp. 35-49.

SILVA, Silvia, M. C.; ALMEIDA, Célia, M. C; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em estudo**. Vol. 16, n. 2, Junho 2011, pp. 219-228.

TERRAZZAN, Eduardo. A. **As diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura**. Disponível em <<http://www.cienciasbiologicas.ufsc.br/reforma/eduterr.htm>> Acesso em: 05 Fev. 2014.

UNIOESTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. Aprovado pela UNIOESTE, 1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. CEPE. Aprovado Projeto Político Pedagógico curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Ciências Humanas- campus de Francisco Beltrão, 2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia**. CEPE. Aprovado Projeto Político Pedagógico curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Ciências Humanas- campus de Francisco Beltrão, data, Outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 154/2003 CEPE. **Define estrutura curricular do curso de licenciatura em Geografia**. 2003.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 001/2007 COU. **Cria mestrado em Geografia**. 29 de Março de 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17 ed. Campinas: Papirus, 2004. pp. 11-35.

WOOD JR. Thomaz. Procuram-se professores. **Revista Carta Capital**. São Paulo. 8 março 2014.

VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis [et al]. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005, pp. 25-41.

ZABALZA. Miguel A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLA, José L. **Trabalho e Educação**. Francisco Beltrão: UNIOESTE. 1º semestre de 2013- Notas de Aula.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA UNIOESTE FRANCISCO BELTRÃO

- 1) Ano em que estuda \_\_\_\_\_.
- 2) Pretende ser professor depois de formado? ( ) Sim; Justifique: ( ) Não; Justifique:  
\_\_\_\_\_
- 3) Tem experiência como professor na Educação Básica? ( ) Sim; em etapa e em que ano lecionou? Em que área do conhecimento? Há quanto tempo? ( ) Não;  
\_\_\_\_\_
- 4) Em relação às discussões sobre ensino de geografia e formação de professores elas ocorrem:
- ( ) em todas as disciplinas já cursadas no Departamento de Geografia.  
( ) em menos da metade das disciplinas já cursadas no Departamento de Geografia. Especifique em que disciplinas ocorrem essa discussão:  
( ) em poucas disciplinas já cursadas no Departamento de Geografia. Especifique em que disciplinas ocorrem essa discussão:  
( ) apenas nas disciplinas consideradas relacionadas ao tema (por exemplo: estágio supervisionado e didática).  
( ) em algumas disciplinas de conteúdos específicas da Geografia ocorre essa discussão. Especifique em que disciplinas ocorrem essa discussão:
- 5) Durante o curso qual foi a disciplina que mais contribuiu para sua formação? Justifique.  
\_\_\_\_\_
- 6) Sobre a metodologia das aulas no curso de geografia que estuda:
- ( ) A maioria consiste na leitura de trechos de textos;  
( ) Exposição de slides;  
( ) São dialogadas, com a interação entre professores e alunos;  
( ) Há bastante preocupação com o aspecto pedagógico da aula, com a realização de atividades práticas e reflexões que permitem estabelecer relações com os conteúdos da Educação Básica;  
( ) A maioria é somente expositiva, com a fala sendo do professor, com pouca participação dos alunos;  
( ) Outro; \_\_\_\_\_;
- 7) Você aprende melhor com que tipo de aula?  
\_\_\_\_\_

8) Nas disciplinas que já cursou, a avaliação consiste em caráter:

( ) Exigiam que o conteúdo fosse decorado e transcrito na prova;

( ) Exigiam uma reflexão profunda sobre o conteúdo;

( ) A avaliação era desenvolvida de forma processual, em que o aluno não era avaliado somente pela avaliação formal, mas por todo o processo;

( ) Outro; especifique\_\_\_\_\_;

9) Qual o processo avaliativo que melhor contribui para sua formação?

---

10) Qual a ênfase dada para a formação do professor no curso de Geografia que estuda?

( ) Grande ênfase na formação didático-pedagógica do professor, pouco se fala sobre as teorias que embasam a prática pedagógica docente e o conteúdo teórico específico;

( ) Os professores do curso relatam e buscam estabelecer relações do conteúdo específico da disciplina com temas relativos a Geografia na Educação Básica;

( ) Há uma grande preocupação com os conteúdos na formação do professor, pouco se fala especificamente sobre a profissão docente, ou estabelecer relações com a Geografia Escolar.

( ) Outro: Especifique.

11) As pesquisas são estimuladas no curso de formação? ( ) Sim;

( ) Não;

12) As pesquisas mais estimuladas no decorrer do curso estão ligadas a que área do conhecimento da Geografia?\_\_\_\_\_

13) A pesquisa especificadamente ligada a formação do professor é:

( ) Pouco desenvolvida;

( ) Na educação básica a preocupação é com o Ensino e não com a pesquisa;

( ) O curso não prepara para a pesquisa na prática docente;

( ) É importante para o trabalho do professor e os professores do curso buscam desenvolver;

14) Nas disciplinas específicas do curso você percebe se há articulação entre os conteúdos teóricos das disciplinas com as discussões sobre a transposição didática do conteúdo para a Educação Básica?

( ) Todas as disciplinas do curso busca estabelecer essa relação.

( ) Em algumas disciplinas. Especifique em que disciplinas:

( ) As disciplinas específicas do curso não promovem discussões sobre transposição didática dos conteúdos;

15) Quais as disciplinas do curso de formação você percebe que fica falho a questão da transposição didática dos conteúdos e discussões sobre a Geografia Escolar? Justifique.

---

16) A formação inicial está suprimindo suas necessidades no que se refere ao domínio dos conteúdos teóricos e metodológico para atuar como professor de Geografia na Educação Básica? Justifique.

---

17) Você se sente preparado para ser professor? Justifique:

---

18) Em sua opinião, quais são os principais problemas do curso de licenciatura em geografia da sua Universidade? Indique sugestões para possíveis soluções destes problemas e sugestões para melhoria do processo formativo no curso.

---

19) Qual é o perfil de professor que seu curso de licenciatura está formando?

---

20) Você sabe o que é PCC?

Sim. O que?                       Não;

21) Elas são desenvolvidas no curso de formação?

Sim. Em que disciplinas? Quais as principais atividades desenvolvidas?

Não.

22) Durante o Estágio Supervisionado você sentiu que:

Estava bem preparado;

Houve muitas dificuldades tanto pelo desconhecimento do ambiente, quanto pelos conteúdos;

A Geografia na Universidade é diferente da Geografia escolar;

O currículo do curso deve melhorar para contemplar melhor formação;

O processo formativo como um todo deve melhorar para contemplar melhor formação;

Outro: \_\_\_\_\_;

**APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA- UNIOESTE FRANCISCO BELTRÃO**

1) Instituição que leciona:

2) Formação acadêmica. Assinalar mais de uma alternativa.

( ) Graduação em Licenciatura em Geografia; ( ) Graduação em Bacharelado em Geografia;  
( ) Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Geografia; ( ) Graduação em outra área do conhecimento, especifique

\_\_\_\_\_;

Instituição:

\_\_\_\_\_.

Ano de

Conclusão:\_\_\_\_\_.

( ) Mestrado;

área:\_\_\_\_\_.

Instituição\_\_\_\_\_

Ano de

conclusão\_\_\_\_\_.

( ) Doutorado;

área\_\_\_\_\_.

Instituição\_\_\_\_\_

Ano de

conclusão\_\_\_\_\_.

( ) Pós-doutorado;

área\_\_\_\_\_.

Instituição\_\_\_\_\_

Ano de

conclusão\_\_\_\_\_.

3) Vínculo Profissional:

\_\_\_\_\_

4) Há quanto tempo leciona nesta Instituição de Ensino?

\_\_\_\_\_



17) No plano de ensino da disciplina que leciona está especificado de que forma pretende trabalhar a PCC?

Sim. Como?

Não. Por quê?

18) Destaque pontos importantes e os problemas da PCC na sua disciplina:

---

19) Na elaboração do plano de ensino e no planejamento das aulas da disciplina que leciona busca ponderar sobre as especificidades da Licenciatura?

Sim. De que maneira?       Não. Justifique.

---

20) O que mais contribui para o exercício profissional da docência:

Prática profissional, experiência; Justifique.

Leitura de bibliografias a cerca da pedagogia; Justifique.

O domínio do conteúdo científico garante boas práticas; Justifique.

Formação (graduação, mestrado, etc.); Justifique.

outro \_\_\_\_\_; Justifique.

21) Possui contato com estudos ligados ao Ensino de Geografia e a formação de professores?

Sim; Justifique;

Não; Justifique;

---

22) O que o professor precisa saber para ser professor de Geografia?

---

**APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA- UNIOESTE FRANCISCO BELTRÃO- PCC**

01) Formação acadêmica. Assinalar mais de uma alternativa.

( ) Graduação em Licenciatura em Geografia; ( ) Graduação em Bacharelado em Geografia; ( ) Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Geografia; ( ) Graduação em outra área do conhecimento, especifique \_\_Instituição: \_\_.Ano de Conclusão:\_\_\_\_\_.

( ) Mestrado; Área:\_\_\_\_\_. Instituição\_\_\_\_\_. Ano de conclusão\_\_\_\_\_.

( ) Doutorado; Área\_\_\_\_. Instituição\_\_\_\_\_. Ano de conclusão\_\_\_\_\_.

( ) Pós-doutorado; Área\_\_\_\_\_. Instituição\_\_\_\_\_. Ano de conclusão\_\_\_\_\_.

02) Qual(is) disciplina(s) leciona atualmente no curso de licenciatura em Geografia da Unioeste?

\_\_\_\_\_

03) A(s) disciplina(s) que ministra na graduação em licenciatura em Geografia tem carga horária para a PCC?

( ) Sim. Qual é a carga horária?

\_\_\_\_\_

( ) Não. Justifique;

\_\_\_\_\_

04) O que você entende por Prática como Componente Curricular? Qual é o principal objetivo dessa normativa?

\_\_\_\_\_

05) Você trabalha PCC na(s) disciplina(s) que leciona?

( ) Sim; Como?

\_\_\_\_\_

( ) Não; Justifique;

\_\_\_\_\_

06) A forma como trabalha a PCC na disciplina que leciona permite cumprir com o principal objetivo dessa normativa?

( ) Sim. No que?

\_\_\_\_\_

( ) Não. Por quê?

\_\_\_\_\_

07) Por que você trabalha a PCC em sua(s) disciplina(s):

( ) Porque está no PPP do curso; Justifique;

\_\_\_\_\_

( ) Porque você percebeu a importância desse componente; Justifique;

\_\_\_\_\_

( ) Porque através da PCC permite formação diferenciada dos licenciandos; Justifique;

---

Nenhuma das alternativas anteriores; Justifique;

---

Não trabalha PCC; Justifique;

---

08) Tem conhecimento da resolução que propõe a criação das PCC's?

Sim;

Não;

09) Da forma como está prevista no PPP do curso, quais são seus aspectos positivos e limitantes? Quais suas indicações para melhor organização das PCC's?

---

10) O que a experiência com a PCC em sua disciplina permitiu?

---

11) Dê exemplos de atividades que você desenvolve como PCC:

---

12) Você considera necessário a PCC na disciplina que leciona?

Sim. Por quê?

---

Não. Por quê?

---

13) Responda o quadro a seguir:

Destaque quatro aspectos positivos da PCC na disciplina que leciona;	Destaque quatro aspectos negativos da PCC na disciplina que leciona;

**APÊNDICE D- QUADRO: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PP (PROJETO PEDAGÓGICO) DO ANO DE 1999 E PPP- 2003 E 2006- DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIOESTE CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO.**

	<b>1999</b>	<b>2003</b>	<b>2006</b>
<b>Carga horária</b>	3.230 h/a	2.920 h/a	2.920 h/a
<b>Habilitações</b>	Bacharel e Licenciado em Geografia	Licenciado em Geografia- Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Licenciado em Geografia- Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
<b>Tempo de Integralização</b>	Não explicita;	Mínimo: 4 anos; Máximo: 6 anos;	Mínimo: 4 anos; Máximo: 7 anos;
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as principais correntes teóricas que orientam as análises geográficas;</li> <li>- Estimular a pesquisa, sendo capaz de estabelecer relações entre a natureza e a sociedade, com uma visão sistêmica dos fenômenos e processos com as quais a Geografia se envolve;</li> <li>- Entender o processo de organização do espaço em suas várias dimensões;</li> <li>- Conhecer a historicidade do processo de produção do conhecimento e as relações desta produção com os aspectos de ordem política, cultura e socioeconômico;</li> <li>- Realizar a articulação entre informação e teorias do espaço;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitar o licenciando para compreender os elementos e processos sociais e naturais de forma totalizante e dinâmica, preparando-o para sua atuação;</li> <li>- Priorizar discussões teórico e metodológicas e sua aplicabilidade para a compreensão e construção de conhecimentos e habilidades à sua formação como professor;</li> <li>- Desenvolver pesquisa e ensino como componentes indissociáveis.</li> <li>- Compreender o contexto escolar em que atua, participando de debates e discussões sobre a educação na sociedade;</li> <li>- Proporcionar o conhecimento e domínio de informações e técnicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitar o licenciando para compreender os elementos e processos sociais e naturais de forma totalizante e dinâmica, preparando-o para a sala de aula;</li> <li>- Priorizar discussões teórico e metodológicas e sua aplicabilidade para a compreensão e construção de conhecimentos e habilidades à sua formação como professor;</li> <li>- Desenvolver pesquisa e ensino como componentes indissociáveis.</li> <li>- Compreender o contexto escolar em que atua, participando de debates e discussões sobre a educação na sociedade;</li> <li>- Proporcionar o conhecimento e domínio de informações e técnicas</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar a interface natureza-sociedade;</li> <li>- Tratar da organização espacial e das relações estabelecidas entre homem e natureza;</li> <li>- Analisar a multiplicidade de variáveis que compõe cada área e que constituem a dimensão da realidade humana e ambiental;</li> </ul>	<p>concernentes à produção e ao conhecimento geográfico adaptadas ao processo de ensino e aprendizagem;</p>	<p>concernentes à produção e ao conhecimento geográfico adaptadas ao processo de ensino e aprendizagem.</p>
<b>Perfil Profissional</b>	<p>Perfil Comum:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atuação ética, crítica, autônoma e criativa; autonomia intelectual; respeito à pluralidade inerente aos ambientes profissionais, atuação propositiva na busca de soluções de questões colocadas pela sociedade;</li> </ul> <p>Perfil Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão dos elementos e processos concernentes ao meio natural e construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia e sua aplicação na busca do desenvolvimento social; domínio e permanente aprimoramento das abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico;</li> </ul>	<p>Perfil Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos elementos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia;</li> </ul> <p>Perfil Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência de domínio teórico-metodológico do conhecimento da área e competência para a construção neste;</li> <li>- Atuação conjunta e dedicação ao trabalho;</li> </ul>	<p>Perfil Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos elementos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia;</li> </ul> <p>Perfil Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência de domínio teórico-metodológico do conhecimento da área e competência para a construção neste;</li> <li>- Atuação conjunta e dedicação ao trabalho;</li> <li>- Domínio das técnicas de apresentação e tratamento cartográficos, gráficos, matemáticos, estatísticos etc.</li> <li>- Propor, elaborar, analisar e desenvolver projetos de pesquisa</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sólida formação para atuar como geógrafo, independente da habilidade escolhida; Sólido domínio da natureza do conhecimento geográfico;</li> </ul>		<p>básica, aplicada e/ou executivos no âmbito do planejamento;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar de maneira integrada em equipes multidisciplinares;</li> <li>-Atuação na execução de ações referentes ao monitoramento e/ou gestão;</li> </ul>
<b>Princípios norteadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interação sociedade e natureza;</li> <li>- Compreensão da realidade espacial como totalidade dinâmica;</li> <li>- Desenvolvimento de competências e habilidades, entre as quais: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Identificar e explicar a dimensão geográfica nas diversas manifestações do conhecimento, buscando articular elementos empíricos e conceituais das diferentes escalas de ocorrência e manifestações dos eventos e fenômenos geográficos;</li> <li>* Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográfico bem como elaborar projetos de pesquisa de maneira integrada;</li> </ul> </li> <li>- Dominar as dimensões política, social, econômica, cultural, psicológica e pedagógica do cotidiano dos ambientes escolares;</li> <li>- Desenvolver e executar projetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de habilidades e competências na formação do geógrafo;</li> <li>- Interdisciplinaridade na formação;</li> <li>- Formação na dimensão pedagógica;</li> <li>- Relação teoria-prática;</li> <li>- Pesquisa como elemento fundamental;</li> <li>- Compreensão do professor como profissional crítico engajado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de habilidades e competências na formação do geógrafo;</li> <li>- Interdisciplinaridade na formação;</li> <li>- Formação na dimensão pedagógica;</li> <li>- Relação teoria-prática;</li> <li>- Pesquisa como elemento fundamental;</li> <li>- Compreensão do professor como profissional crítico engajado.</li> </ul>

	concernentes aos aspectos socioeconômicos, políticos, ambientais etc.		
<b>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado</b>	<p>PCC:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há no curso;</li> </ul> <p>Estágio Supervisionado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 5º ano. Obrigatório para os alunos que desejam a titulação em licenciatura;</li> <li>- Desenvolvido na disciplina Prática de Ensino em Geografia;</li> <li>- Estágio de regência tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio, a cargo de escolha dos alunos;</li> <li>- 306 h/a;</li> </ul>	<p>PCC:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde o início do curso;</li> <li>- Está prevista na distribuição de carga horária nas disciplinas, realizando-as durante as respectivas horas a elas destinadas. Não explicita quais disciplinas possuem carga horária para PCC, e nem qual a carga horária à elas destinadas;</li> <li>- 641 h/a;</li> </ul> <p>Estágio Supervisionado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir do segundo ano do curso;</li> <li>- Estágio Supervisionado I, desenvolvido no Ensino Fundamental e Médio com atividades de observação;</li> <li>- Estágio Supervisionado II, desenvolvido nos anos finais do Ensino Fundamental;</li> <li>- Estágio Supervisionado III, desenvolvido no Ensino Médio;</li> <li>- Caráter obrigatório;</li> <li>- 442 h/a;</li> </ul>	<p>PCC:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde o início do curso;</li> <li>- No âmbito do ensino;</li> <li>- Presente como carga horária em todas as disciplinas do curso, exceto</li> <li>- 402 h/a</li> </ul> <p>Estágio Supervisionado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir da segunda metade do curso;</li> <li>- Estágio Supervisionado em Geografia I, desenvolvido nos anos finais do Ensino Fundamental;</li> <li>- Estágio Supervisionado em Geografia II, desenvolvido no Ensino Médio;</li> <li>- Caráter obrigatório;</li> <li>- 408 h/a.</li> </ul>

<p><b>Matérias e disciplinas</b></p>	<p>- Iniciação científica em Geografia; Geografia Física I; Geografia Física II; Geografia Física III; Biogeografia; Fundamentos de Petrografia, Geologia e Pedologia; Cartografia I; Cartografia II; Evolução do Pensamento geográfico; Geografia Econômica; Geografia Humana I; Geografia Humana II; Geografia Humana III; Geografia do Brasil; Geografia Regional I; Geografia Regional II; Topografia; Geografia do Paraná; Planejamento ambiental e recursos naturais I; Planejamento ambiental e recursos naturais II- Paisagismo; Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia; Geoprocessamento; Noções de Sociologia aplicada à Geografia; Geopolítica; Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto; Planejamento urbano e regional; Trabalho de Conclusão de curso; Psicologia da Educação; Didática; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus; Prática de</p>	<p>- História e Epistemologia da Geografia; Cartografia Geral e Temática; Geologia Geral; Geografia Econômica; Climatologia; Fundamentos da Educação; Geografia Regional; Metodologia da Pesquisa em Ensino de Geografia; Psicologia da Educação; Geomorfologia; Estágio Supervisionado em Geografia I; Política Educacional; Didática; Biogeografia; Geografia Agrária; Geografia Urbana; Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto; Geografia da População; Estágio Supervisionado em Geografia II; Sociologia aplicada à Geografia; Geoprocessamento; Geografia do Brasil; Regionalização do Espaço Mundial; Geografia das Águas Continentais e Oceânicas; Estágio Supervisionado em Geografia III; Independente I; Independente II;</p>	<p>- História e Epistemologia da Geografia; Cartografia Geral e Temática; Geologia Geral; Geografia Econômica; Climatologia; Fundamentos da Educação; Geografia Regional; Biogeografia; Geomorfologia; Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto; Didática; Geografia Agrária; Geografia da População; Estágio Supervisionado em Geografia I; Estágio Supervisionado em Geografia II; Teoria e Método da Geografia; Política Educacional; Psicologia da Educação; Geografia do Brasil; Regionalização do Espaço Mundial; Geografia Urbana; Geografia das Águas Oceânicas e Continentais; Optativa I, Optativa II;</p>
--------------------------------------	--	--	--

	Ensino em Geografia;		
--	----------------------	--	--

**APÊNDICE E: QUADRO – QUADRO SÍNTESE DAS DISCIPLINAS, EMENTAS (DE FORMA SINTETIZADA), ATIVIDADES DEFINIDAS COMO PCC, CONTEÚDO PROGRAMÁTICO, COM AS RESPECTIVAS CARGAS HORÁRIAS, DOS PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS QUE POSSUEM CARGA HORÁRIA PARA PCC.**

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO GERAL- Geografia física.				
Disciplina	Carga Horária	Ementa	Atividades definidas como PCC	Conteúdo programático relacionado ao ensino
Geologia Geral	Aula Teórica: 106 h.; Aula Prática: 0 h.; PCC: 8 h.	Processos geradores de minerais e rochas; evolução dos fenômenos geológicos ao longo do tempo; Condicionamento da paisagem natural atual aos eventos geológicos do passado. Atividades práticas visando o entendimento de conceitos geológicos trabalhados no ensino.	- Elaboração e apresentação de aulas. - Elaboração de jogos, maquete e análises de conteúdos trabalhados nos livros didáticos. - Apresentação de atividades da disciplina na semana das licenciaturas.	- Análise de conteúdos geológicos em livros didáticos; - Elaboração e apresentação de aula sobre os recursos energéticos e sua importância econômica e social. - Elaboração de jogos como apoio didático ao ensino das geociências na educação básica (PCC)
Geomorfologia	Aula Teórica: 110 h.; Aula Prática: 6 h.; PCC: 20 h.	Sistemas morfogenéticos, morfoestruturais e morfodinâmicos, responsáveis pela estruturação, esculturação e dinâmica do modelado terrestre. Atividades práticas para a compreensão dos conceitos geomorfológicos trabalhados no ensino.	- Elaboração de perfil de vale como reconhecimento da planície afluviada, delimitação de bacia hidrográfica e hierarquia fluvial; - Classificação de morfologia da encosta, topos e fundos de vales.	- Análise de conteúdos geomorfológicos em livros didáticos.
Climatologia	Aula Teórica: 110 h.; Aula Prática: 16 h.; PCC: 10 h.	Bases meteorológicas necessárias para interpretar, analisar e explicar as variáveis atmosféricas e suas	- O desenvolvimento da PCC não é explicitado.	- Abordagem climática em livros didáticos.

		inter-relações com a superfície terrestre bem como do mecanismo do tempo e do ritmo climático na escala regional.		
Biogeografia	Aula Teórica: 86 h.; Aula Prática: 16 h.; PCC: 0 h.	Biogeografia na ciência geográfica; Fatores de distribuição da vida; Sistemas naturais e intervenção antrópica; Biomas terrestres; Biomas brasileiros; Biodiversidade; Educação Ambiental; Atividade prática para ensino de biogeografia.	Não explícita.	- Cartografia Biogeográfica- Conceitos e a realidade nos livros didáticos; - Elementos de arborização urbana; - A realidade do espaço na escola;
Geografia das águas continentais e oceânicas	Aula Teórica: 60 h.; Aula Prática: 0 h.; PCC: 8 h.	Ciclo hidrológico no sistema Terra. Crise dos recursos hídricos. Gerenciamento dos recursos hídricos. Evolução dos modelos de gerenciamento das águas e fundamentos da Política Nacional de Recursos Hídricos.	- Elaboração de oficinas didáticas sobre mecanismos e processos hidrogeográficos, nos quais serão apresentados experiências que busquem a transposição didática dos conteúdos programáticos no Ensino Fundamental e médio. -Elaboração de sequências didáticas.	- Água Subterrânea: o ensino da dinâmica natural e de sua aplicação socioambiental.
<b>DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO GERAL- Geografia Humana</b>				
Geografia Agrária	Aula Teórica: 116 h.; Aula Prática: 20 h.; PCC: 0 h.	Clássicos da questão agrária. Campo sob o modo de produção capitalista. Questão agrária no Brasil. Condições técnicas produtivas da atividade agropecuária/ agroindustrial e a questão agrária.	Não explícita.	- Os conteúdos geográficos agrários o Ensino Fundamental e médio; - Produção de material didático para o ensino de Geografia agrária.

		Modernização, industrialização e acumulação de capital na agricultura brasileira. Relações de trabalho no campo. Dinâmicas regionais da agropecuária e estrutura fundiária. Prática do trabalho de campo como procedimento didático.		
História e Epistemologia da Geografia	Aula Teórica: 136 h.; Aula Prática: 0 h.; PCC: 0 h.	Filosofia e ciência. História da ciência geográfica. Gênese da geografia científica: os precursores do pensamento geográfico. Correntes teóricas da geografia. Pensamento geográfico no Brasil. Exercícios realizados em sala de aula visando a compreensão da história da Geografia enquanto disciplina escolar.	Não explicita.	- Considerações acerca da história da Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil.
Geografia do Brasil	Aula Teórica: 112.; Aula Prática: 14h; PCC: 0 h.	Formação espacial brasileira. Políticas de desenvolvimento econômico brasileiro. Políticas territoriais do Brasil. Infra-estrutura, serviços, transportes e suas relações com a dinâmica internacional. Regionalizações do Brasil.	Não explicita.	Não possui nenhum conteúdo.
Regionalização do Espaço Mundial	Aula Teórica: 116 h.; Aula Prática: 20 h.; PCC: 0 h.	Configuração do espaço mundial contemporâneo. Mundialização e globalização. Geopolítica mundial. Divisão Internacional do Trabalho (DIT). Análise de livros didáticos.	Não explicita.	Não possui nenhum conteúdo.

Geografia Urbana	Aula Teórica: 120 h.; Aula Prática: 16 h.; PCC: 0 h.	Clássicos da questão urbana. Origem e formação da cidade. Divisão social do trabalho e urbanização. Dinâmica interna das cidades e expansão territorial. Problemas urbanos. Processo de urbanização brasileira e suas diferentes escalas. Trabalho de campo enquanto recurso didático.	Não explicita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de conteúdo de Geografia urbana nos livros didáticos;</li> <li>- Elaboração de planos de ensino sobre Geografia urbana;</li> <li>- O trabalho de campo no ensino de Geografia urbana;</li> </ul>
Geografia da População	Aula Teórica: 56 h.; Aula Prática: 12h; PCC: 0 h.	Abordagens teóricas da população – Importância da demografia nos estudos geográficos – Fatores de distribuição/constituição. Populacional e migrações. Prática de coleta e tratamento de dados através de vários recursos, voltados aos processos de ensino-aprendizagem.	Não explicita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo da população na Geografia escolar;</li> <li>- Estudos e reflexões acerca da abordagem populacional nas aulas de Geografia e sua relação com a formação do povo brasileiro e suas manifestações culturais;</li> <li>- Construção de material didático-pedagógico para trabalhar com o conteúdo populacional nas aulas de Geografia da educação básica;</li> </ul>
Geografia Econômica	Aula Teórica: 136 h.; Aula Prática: 0 h.; PCC: 0 h.	Modos de produção, economia capitalista e Estado. Industrialização dos países modernos e produção do espaço geográfico; Produção de material didático através de estratégias alternativas: jornais, filmes, revistas, músicas, etc.	Não explicita.	Não possui nenhum conteúdo.

Geografia Regional	Aula Teórica: 102 h.; Aula Prática: 34 h.; PCC: 0 h.	Abordagens/conceitos de região na geografia contemporânea. Regionalização como classificação de áreas e como produção de espaços geográficos. Espaço geográfico. Abordagens do conceito de território e a dialética espaço/tempo nos estudos regionais. Conceito de região e suas implicações espaciais. Espacialização regional no desenvolvimento capitalista brasileiro.	Não explicita.	Não possui nenhum conteúdo.
<b>DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO GERAL- técnicas</b>				
Cartografia Geral e Temática	Aula Teórica: 56 h.; Aula Prática: 56 h.; PCC: 24 h.	Histórico da Cartografia e fundamentos básicos da localização geográfica. Teorização cartográfica e semiologia. Leitura, Interpretação e Elaboração de documentos cartográficos e dados geográficos, gerais e temáticos. Desenvolvimento de atividades práticas para o ensino da Cartografia.	- Diagnóstico, a partir de vivência dos acadêmicos, na educação básica, de suas necessidades relacionadas ao ensino de Geografia. A partir do levantamento, serão elaboradas propostas de atividades didáticas referente às dificuldades dos acadêmicos sobre os conceitos cartográficos relacionados ao ensino de Geografia. - Avaliação diagnóstica da proposta por meio da	- Introdução às geotecnologias para o ensino. -Elaboração de atividades didáticas para o ensino. - Trabalhos práticos didáticos com mapas/imagens digitais. - Medidas de distâncias e área com práticas didáticas.

			implementação na Educação Básica, com idas as escolas. Qualificação da proposta; Apresentação de material impresso.	
Teoria e Método da Geografia	Aula Teórica: 60 h.; Aula Prática: 8 h.; PCC: 0 h.	Métodos científicos. Ciência e Filosofia. Principais categorias da Geografia. Procedimentos metodológicos para a pesquisa no ensino em Geografia.	Não explicita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor pesquisador na educação básica;</li> <li>- A abordagem sócio histórica na pesquisa qualitativa em educação;</li> <li>- A pesquisa qualitativa em educação;</li> </ul>
Fotointerpretação e Sensoriamento remoto	Aula Teórica: 60 h.; Aula Prática: 20 h.; PCC: 10 h.	Conhecimentos básicos, teóricos e práticos de sensoriamento remoto; Fotointerpretação e fotogrametria visando habilitar o aluno à utilização desses recursos técnicos para o reconhecimento e análise dos aspectos físicos e humanos do ambiente, tanto no ensino quanto na pesquisa.	Não explicita como pretende desenvolver.	- Aplicação do sensoriamento remoto como conteúdo didático da Geografia.
<b>FORMAÇÃO DIFERENCIADA – Licenciatura</b>				
Fundamentos da Educação.	Aula Teórica: 56 h.; Aula Prática: 0 h.; PCC: 12 h.	Relação entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem, das teorias educacionais. Proporcionar aos acadêmicos o estudo das teorias educacionais nos seus aspectos históricos e estruturais, para o exercício da reflexão crítica sobre a educação e o	- Desenvolver projeto de pesquisa, na qual os licenciandos buscarão compreender a partir da fala de alunos e professores da Educação Básica e dos alunos do 4º ano do curso de Geografia da	- Todos os conteúdos estão de um modo relacionados com o ensino.

		papel exercido por esta na sociedade em que se encontra inserida e, além disso, suas consequências na prática educativa e social. Unidade entre a teoria e a prática pedagógica sob diferentes configurações, concebendo a educação na sua totalidade, ou seja, o equilíbrio teórico-prático.	UNIOESTE as principais diferenças entre a Geografia que se pratica na universidade e a Geografia que se pratica na Educação Básica e as implicações disto para a prática docente. - Socialização em formato de artigo científico e seminários.	
Política Educacional	Aula Teórica: 60 h.; Aula Prática: 0 h.; PCC: 8 h.	Análise da estrutura e do funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, identificando os vínculos entre a constituição e consolidação do modo de produção capitalista e a instituição da escola no Brasil.	Construção de pesquisa sobre um problema de política educacional contemporâneo. O estudo de caso terá como objeto de investigação espaços formais e não-formais da educação do Estado do Paraná.	- Todos os conteúdos estão de um modo relacionados com o ensino.
Didática	Aula Teórica: 48 h.; Aula Prática: 20 h.; PCC: 0 h.	Fundamentos teóricos e metodológicos da Didática e estudo dos elementos articuladores do trabalho docente, compreendendo os determinantes sócio-histórico-culturais que fundamentam e embasam as práticas e teorias pedagógicas. O estudo dos princípios mediadores do trabalho docente: o movimento teórico-prático, conteúdo, procedimentos	Não explicita.	- Todos os conteúdos estão de um modo relacionados com o ensino.

		didáticos.		
Psicologia da Educação	Aula Teórica: 68 h.; Aula Prática: 0 h.; PCC: 0 h.	Concepção da Psicologia da Educação e sua contribuição para a ação docente. Análise da relação indivíduo-sociedade e das categorias fundamentais para a psicologia da educação. Estudo das diferentes teorias psicológicas e suas implicações na aprendizagem e prática pedagógica.	Não explicita.	- Todos os conteúdos estão de um modo relacionados com o ensino.
<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>				
Libras	Aula Teórica: 58 h.; Aula Prática: 0 h.; PCC: 10 h.	Aquisição da LIBRAS - a língua de modalidade visual e gestual das pessoas surdas. Comunicação visual, regras gramaticais da Língua de Sinais e do Segmento das Pessoas Surdas.	Não explicita	- Revisão histórica dos movimentos sociais e das políticas educacionais para os surdos, desde da gênese no século XVIII até o século XXI. - Concepções de sujeito surdo e aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica, nos diferentes momentos históricos.
Geografia Cultural e Território	Aula Teórica: 56 h.; Aula Prática: 12 h.; PCC: 0 h.	O natural e o cultural e o território na geografia. O material e o simbólico: o prisma produtivo e as significações sociais: discursos, representações, imaginários, ideologias e os jogos do poder na produção do território. O cotidiano:	Plano de aula não finalizado.	Plano de aula não finalizado.

		cultura de massas, cultura popular e território.		
Meio ambiente e políticas ambientais	Aula Teórica: 68 h.; Aula Prática: 0 h.; PCC: 0 h.	O conceito de meio ambiente. Crise ambiental e o desenvolvimento sustentável. Políticas ambientais globais. Políticas ambientais brasileiras. A questão ambiental no ensino de Geografia.	Plano de aula não finalizado.	Plano de aula não finalizado.

Fonte: OLIVEIRA, M. (2015)

