



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA

FRANCISCO DE OLIVEIRA VIANA



**A QUESTÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA: REPENSANDO PARADIGMAS E O DIÁLOGO ENTRE
UNIVERSIDADE E ESCOLA**

São Luís/MA

2022

FRANCISCO DE OLIVEIRA VIANA

**A QUESTÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA: REPENSANDO PARADIGMAS E O DIÁLOGO ENTRE
UNIVERSIDADE E ESCOLA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Profa. Dr. Regina Célia de Castro e Pereira

São Luís/MA

2022

A QUESTÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: REPENSANDO PARADIGMAS E O DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Monografia apresentada ao curso de Geografia Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Aprovada em: 05 / 07 / 2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Regina Célia de Castro e Pereira
Orientadora



Prof. Ms. Erielson Miranda Pereira
Examinador I



Prof. Dr. Fábio José da Silva Nascimento
Examinador II

Viana, Francisco de Oliveira.

A questão curricular na formação de professores de geografia: repensando paradigmas e o diálogo entre universidade e escola / Francisco de Oliveira Viana. – São Luís, 2022.

94f

Monografia (Graduação) – Curso de Geografia, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Célia de Castro Pereira.

1. Ensino de geografia. 2. Formação de professores. 3. Paradigmas. 4. Projeto pedagógico. I. Título.

CDU: 911:37.013

Elaborado por Giselle Frazão Tavares - CRB 13/665

Dedico este trabalho de conclusão de curso aos meus irmãos Thiago Felipe e Maria Eduarda, que mesmo sem saberem, foram e são as minhas maiores motivações para continuar.

AGRADECIMENTOS

Sem dúvidas o meu primeiro agradecimento é dedicado a Deus, que é e foi minha maior fonte de força e renovação. Somente por ele consegui concluir este trabalho e todas as outras etapas desafiadoras da graduação. (*Soli Deo gloria!*)

A toda minha família, que ainda que indiretamente, muito me incentivou a desenvolver minha graduação, na esperança de termos em nossa árvore genealógica, a primeira pessoa a concluir um curso em nível superior. Obrigado sobretudo a minha mãe, Iraneide Oliveira, e aos meus avós Raimunda e Manoel.

Aos meus colegas e amigos da graduação, que também muito me ajudaram neste percurso. Destaco Lucas Silva, Rebecca Almeida e Carlos Daniel que estão comigo desde o começo do curso, passando por altos e baixos. Os “roles” dos fins de semana davam forças para iniciar a nova semana na academia.

A todos os professores que lecionam no curso de geografia da UEMA, e em especial aqueles que me orientaram nesses quatro anos de graduação: professor Ademir Terra, professora Iris Porto, Professora Wasti Pereira, e minha orientadora de monografia Regina Célia. Destaco também a imensa ajuda da professora Nadja Bessa, que além de apoio acadêmico, me ajudou muito para além das questões curriculares.

A minha primeira e ex-namorada, Débora Ferreira, que apesar de todos os pesares, me proporcionou a oportunidade de me tornar um homem melhor em todos os aspectos da minha vida.

Não tenho palavras para expressar a gratidão a todos vocês, a não ser pedindo a Deus muitas bênçãos sobre vossas vidas. Gratidão!

RESUMO

Este trabalho aborda questões acerca da formação de professores de Geografia. Entendendo que a sociedade transita em um constante estado de metamorfose acerca de questões sociais, econômicas, políticas e também educacionais, surge a necessidade de entender quais paradigmas regem a formação de professores. Sobretudo no século XIX, os modelos de formação de professores utilizavam como base metodológica apenas métodos baseados no positivismo, em acumulação de dados enciclopédicos, distante da realidade da sala de aula, prezando pelo modelo 3+1 (três anos de formação acadêmica e 1 de formação didática). Assim, esse modelo de formação denominado de técnico-conteudista só é contestado com a crise da ciência moderna, quando emana o paradigma didático-pedagógico, que prima pela valorização do espaço acadêmico (universidade), mas também o coaduna com o espaço de atuação do profissional (escola). Especificamente em Geografia, esses modelos estabelecem ou não uma relação entre a Geografia acadêmica e escolar, influenciando diretamente na atuação profissional dos alunos que estão licenciando-se para essa ciência. Assim, este trabalho tem como principal objetivo investigar qual paradigma predomina na formação de professores dos cursos de Geografia licenciatura. Utilizando o método dialético, e baseado em metodologias de revisão bibliográfica e aplicação de questionários para alunos e professores, utilizamos como recorte de estudo os cursos de Geografia licenciatura das duas principais universidades do estado do Maranhão: Universidade estadual do Maranhão (UEMA), e Universidade Federal (UFMA). Com base nos dados obtidos na análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de ambas as universidades, foi possível constatar que o modelo didático pedagógico predomina nas propostas metodologias a serem utilizadas pelo corpo docente. Contudo, os resultados obtidos através da aplicação de questionários aos professores e alunos releva que o paradigma técnico-conteudista ainda vigora nos espaços acadêmicos.

Palavras-Chaves: Ensino de Geografia; Formação de professores; Paradigmas; Projeto pedagógico do curso;

RESUMEN

Este trabajo aborda interrogantes sobre la formación de profesores de Geografía. Entendiendo que la sociedad se encuentra en un constante estado de metamorfosis en lo social, económico, político y educativo, surge la necesidad de comprender cuáles son los paradigmas que rigen la formación docente. Especialmente en el siglo XIX, los modelos de formación del profesorado utilizaban como base metodológica únicamente métodos basados en el positivismo, en la acumulación de datos enciclopédicos, alejados de la realidad del aula, valorando el modelo 3+1 (tres años de formación académica y 1 de formación didáctica). Así, este modelo de formación denominado técnico-contenido sólo es desafiado con la crisis de la ciencia moderna, cuando emana el paradigma didáctico-pedagógico, que enfatiza la valorización del espacio académico (universitario), pero también lo empareja con el espacio de acción de la escuela Profesional). Específicamente en Geografía, estos modelos establecen o no una relación entre Geografía académica y escolar, influyendo directamente en el desempeño profesional de los estudiantes que se gradúan de esta ciencia. Así, este trabajo tiene como principal objetivo investigar qué paradigma predomina en la formación de profesores de cursos de Licenciatura en Geografía. Utilizando el método dialéctico, y con base en metodologías de revisión bibliográfica y aplicación de cuestionarios para estudiantes y profesores, utilizamos como estudio recorte de los cursos de grado de Geografía de las dos principales universidades del estado de Maranhão: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), y Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Federal (UFMA). A partir de los datos obtenidos en el análisis del Proyecto Pedagógico de Curso (PPC) de ambas universidades, se pudo constatar que el modelo didáctico pedagógico predomina en las metodologías propuestas para ser utilizadas por el profesorado. Sin embargo, los resultados obtenidos a través de la aplicación de cuestionarios a docentes y estudiantes revelan que el paradigma técnico-contenido aún prevalece en los espacios académicos.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía; Formación de profesores; Paradigmas; Proyecto pedagógico del curso;

LISTAS DE SIGLAS

UEMA: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

UFMA: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

NDE: NÚCELO DOCENTE ESTRUTURANTE

PCC: PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

PPC: PROJETO POLÍTICO DO CURSO

FUM: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO MARANHÃO

FPR: FUNDAÇÃO PAULO RAMOS

AML: ACADEMIA MARANHENSE DE LETRAS

FESM: FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS SUPERIORES DO MARANHÃO

USP: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

UFRJ: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

PIBID: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCENCIA

CNE: CONCELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PDI: PROJETO DE DESENVOLVIMENTO INSITUCIONAL

PPI: PROJETO POLÍTICO INSTITUCIONAL

CAPES: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

ATP: ATIVIDADE TEÓRICO-PRÁTICAS

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	11
2.1 Objetivos.....	11
2.2 Metodologia	11
2.3 Das instituições colaboradoras da pesquisa	12
3. PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA E DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	14
3.1 O professor formado pelo paradigma técnico-conteudista	14
3.2 O professor formado pelo paradigma prático-pedagógico	18
4. A TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR NO BRASIL: HISTORIOGRÁFICA NO CONTEXTO MUNDIAL E ESPECIFICIDADES.....	23
5. A QUESTÃO CURRICULAR NA GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR: PROBLEMÁTICAS E O DIALOGO NECESSÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL	33
6. O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) E SUAS DIRETRIZES BÁSICAS: UMA DISCUSSÃO ACERCA DA SUA IMPORTÂNCIA.....	41
7. ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	46
7.1 Universidade Estadual do Maranhão- UEMA.....	46
7.2 Universidade Federal do Maranhão- UFMA	54
8. ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO: OS PARADIGMAS QUE REGEM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEMA E UFMA	62
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERENCIAS	77
APENDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	83
APENDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	84
APENDICE C – DADOS ORIGINAIS E CATEGORIZADOS DOS ALUNOS.....	85
APENDICE D – DADOS ORIGINAIS E CATEGORIZADOS DOS PROFESSORES	86

1. INTRODUÇÃO

Atualmente tem se intensificado o desenvolvimento de pesquisas e políticas públicas acerca da formação inicial de professores no Brasil. Há algumas justificativas para esse aumento, sendo um deles entender o contexto educacional contemporâneo, o que leva ao estabelecimento de novos paradigmas acerca da formação inicial desses profissionais, uma vez que, ainda é perceptível na realidade escolar, a prática docente de modelos desalinhados com o atual perfil do sistema educacional. Segundo Porto (2017), esses modelos e paradigmas tradicionais têm orientado práticas e políticas da formação inicial de docentes no Brasil e em vários outros países do mundo, especialmente em Geografia. Essa realidade pode ser um reflexo da estrutura de cursos superiores que fazem a formação inicial.

Diante dessas afirmações, enfatizamos o papel da universidade na formação inicial de professores, e focamos com especial interesse na área da Geografia, entendendo que o conjunto dos conteúdos programáticos do que é ensinado no âmbito acadêmico de licenciatura, é praticado nas salas de aula da educação básica pelos professores egressos dos cursos.

Assim, embora entenda-se que a Geografia acadêmica é a fonte produtiva do saber geográfico, e que durante a formação do professor, o conteúdo deve ser bem mais aprofundado, os currículos dos cursos de licenciatura devem primar para que os licenciandos tenham contato ainda na academia, com a Geografia que será ensinada na sala de aula do ensino básico. No entanto, como pontua Oliveira (2012) existe “[...] uma Geografia sendo produzida nas universidades e outra Geografia sendo ensinada nas escolas”. (OLIVEIRA, 2012, p.137).

Os docentes que regem a formação de professores da ciência geográfica nas universidades, devem preparar os alunos a terem também conhecimento com foco para a Geografia escolar. Em muitos casos, ainda é notado um currículo que preza mais pela formação de pesquisadores do que professores, quando deveria haver uma relação entre ambos.

Nesse sentido, ainda se mantém nos cursos de licenciatura em Geografia, a predominância de modelos que prezam demasiadamente pelo conhecimento acadêmico, dissociando este do contexto escolar. Nesse caso, por exemplo, os alunos aprendem geomorfologia, climatologia e urbanização na academia, mas ao se

depararem com a sala de aula, sentem dificuldade de adaptar os mesmos conteúdos a linguagem dos alunos da educação básica, priorizando muitas vezes um conteúdo puramente técnico.

A preocupação principal é que os modelos tradicionais estejam ligados somente a questões teóricas, sem preocupação com a prática, ou seja, distantes da realidade da sala de aula. Esses modelos trazem consigo uma carga de conhecimentos teóricos, que, embora sejam fundamentais para a formação do professor, devem estar relacionados com a atuação prática.

O estudante muitas vezes só tem contato com a Geografia escolar durante a realização do estágio, e chegando em alguns casos, despreparados para além do normal de um graduando, em função da falta de prática. “Logo, quando os professores recém-formados chegam a uma sala de aula sentem-se despreparados” (MENEZES E KAERCHER, 2015, p.8).

Com base nessas considerações, este trabalho procurou investigar qual o paradigma predomina na formação de professores de Geografia das universidades públicas do Maranhão, e se há durante a formação, a aproximação entre o conteúdo acadêmico e o conteúdo escolar. Utilizamos como recorte espacial de estudo a sede principal das duas universidades públicas do Maranhão: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Sobre os paradigmas, considerou-se dois modelos reconhecidos na literatura a respeito da formação de professores: O Técnico-conteudista (que preza demasiadamente pelo conteúdo específico/científico), e o prático-pedagógico (que coaduna o conhecimento específico com o pedagógico).

O presente trabalho está organizado em duas grandes partes, sendo que em cada uma delas, há outras subdivisões. Assim, na primeira apresento os referenciais teóricos inerentes ao tema da pesquisa, e na segunda, de forma sistematizada, os dados obtidos na parte empírica do trabalho, em consonância com suas respectivas discussões e considerações.

A primeira parte está distribuída em torno dos seguintes capítulos: No primeiro, abordo os aspectos históricos dos paradigmas que regem a formação de professores e suas influências para o ensino de Geografia. No segundo, disserto sobre trajetória da Geografia acadêmica e escolar, no contexto mundial e também no Brasil. No terceiro capítulo, discuto sobre o diálogo necessário entre a Geografia acadêmica e a

Geografia escolar, e finalizo a primeira parte, no quarto capítulo, apresentando os conceitos e as bases que regem a elaboração de um PPC.

Os capítulos 5 e 6 constituem a parte final da pesquisa e também a parte empírica desta. No capítulo 5, apresento as análises feitas dos PPCs dos cursos de Geografia licenciatura da UEMA e da UFMA, e no último capítulo, exponho os dados obtidos através da aplicação dos questionários para os alunos e professores das referidas universidades. Esses dois capítulos tiveram como finalidade descobrir o paradigma que predomina na formação de professores de Geografia.

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA

2.1 Objetivos

Geral: Analisar a formação de professores de Geografia nas universidades públicas do Maranhão (UFMA e UEMA) afim de reconhecer as bases paradigmáticas que regem o processo formativo dos futuros professores.

Específicos:

- Historicizar a formação de professores do Brasil com ênfase para os paradigmas da pesquisa;
- Identificar a relação que há entre a universidade e escola, focando lentes sobre os conteúdos curriculares em Geografia;
- Analisar o PPC dos cursos de licenciatura em Geografia da UEMA e da UFMA, afim de reconhecer os modelos que regem a formação de professores;
- Identificar nos professores e estudantes de Geografia das referidas universidades, quais suas percepções acerca da relação de ensino entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar;

2.2 Metodologia

Esta pesquisa utilizou o método dialético como norte para o seu desenvolvimento. De acordo com Spósito (2003), *apud* Japiassu & Marcondes (1990) “o método dialético é aquele que “procede pela refutação das opiniões do senso comum, levando-as a contradição, para chegar então à verdade, fruto da razão (JAPIASSU & MARCONDES, 1990, p. 167).

O uso desse método tornou-se fundamental para o desenvolvimento da temática do trabalho, uma vez que buscamos neste fazer um levantamento acerca das diferentes visões sobre da formação de professores de Geografia e da

necessidade da aproximação entre a Geografia acadêmica e a escolar, para que ao fim, tenha-se uma proposta alternativa para a reflexão-solução da problemática.

Após a escolha da temática, a primeira etapa dos procedimentos metodológicos pautou-se em uma pesquisa de caráter bibliográfico, que fora realizada em livros, artigos, teses e outras publicações científicas, incluindo o Projeto Político Pedagógico (PPC) dos cursos das universidades UFMA e UEMA. Assim, essa pesquisa adquire também caráter qualitativo, do tipo estudo de caso e análise documental, pois além de estudar o PPC das duas universidades, após a coleta de informações, fazemos interpretações e considerações acerca dos dados obtidos, procurando atender através dessas, os objetivos principais deste trabalho.

Posteriormente, objetivou-se investigar qual a percepção dos alunos da UEMA e UFMA¹ em relação ao ensino de Geografia, e qual o modelo entende que está sendo empregado nas salas de aula dos cursos de Geografia de suas universidades. Foram também contatados 19 professores dos cursos de Geografia licenciatura da UEMA (9 professores) e da UFMA (10 professores), para extrair informações acerca de suas percepções sobre formação de professores de Geografia e suas complexidades.

Para sistematização das respostas, fora utilizado a metodologia de Mynaio (2014), que preconiza a necessidade da formação de categorias para as variações nas respostas subjetivas.

Sobre as metas estabelecidas na metodologia, sobretudo no que tange aos professores universitários, no projeto de pesquisa estabeleceu-se contatar a maioria dos docentes, no entanto, parafraseando Hissa (2017), “A metodologia surge enquanto o sujeito se aventura”, e nesse sentido nem todos os professores e alunos dos cursos responderam à pesquisa. Toda a coleta de dados fora realizada por meio aplicação online de questionários, através da plataforma *google forms* e os modelos constam nos anexos.

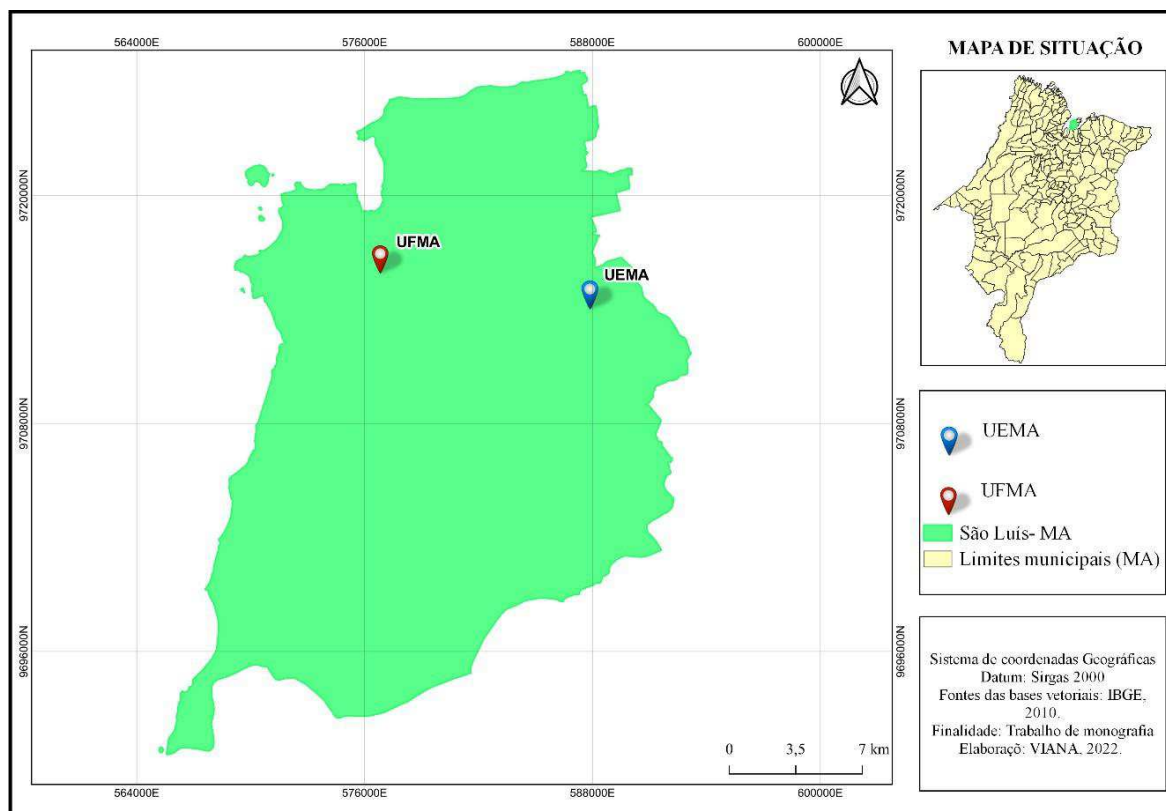
2.3 Das instituições colaboradoras da pesquisa

O projeto teve como campo de pesquisa os cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ambos nos campos São Luís (Maranhão). As

¹ Responderam ao questionário 25 alunos dos cursos de geografia das referidas universidades, todos do 8º e 9º período, considerando seu tempo de vivência na academia e, portanto, possuíam propriedade para contribuir com a pesquisa.

universidades estão localizadas respectivamente nas seguintes coordenadas geográficas: 587869,39 E 9715374,105 S; 576822,33 E 9717209, 16 S (Mapa1).

Mapa 1- Localização das Universidades UFMA e UEMA



Organização: Viana, 2021.

A Universidade Federal do Maranhão foi fundada oficialmente em 1996, no entanto tem sua origem com a antiga faculdade de filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras (AML), da Fundação Paulo Ramos (FPR) e da Arquidiocese de São Luís. Após algumas mudanças, foi instituída pelo Governo Federal, nos termos da Lei n. 5112 de 21 de outubro de 1996 a Fundação Universidade do Maranhão (FUM), que progressivamente se tornou oficialmente Universidade Estadual do Maranhão.

O curso de Geografia desta universidade iniciou suas atividades em 23 de abril de 1953, ou seja, antecede a fundação oficial da própria UFMA pois fora fundada ainda durante a Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão que já possuía 5 cursos originais: Filosofia, Letras Neolatinas, Pedagogia, História e Geografia. No entanto, o reconhecimento do curso de Geografia só aconteceu através do Decreto Federal nº 39.663, de 28 de julho de 1956.

A Universidade Estadual do Maranhão iniciou suas atividades junto a Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), criada através da lei

estadual 3.260, de 22 de agosto de 1972. Posteriormente a FESM se transformou integralmente em Universidade Estadual do Maranhão, pela lei 4.400 de 30 de dezembro de 1981. Atualmente é uma autarquia de natureza especial e goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com o que preceitua o Art. 272 da constituição estadual (PPC UEMA, 2018).

O curso de geografia da UEMA surgiu em 1992 através de um programa de diagnóstico do Centro de Documentação e Informação SEDIN-SEDUC/MA, que caracterizou precária as condições em que se encontravam o quadro de docentes do estado do Maranhão. Assim, o curso surge em um contexto de tentar melhorar a situação.

3. PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA E DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Esta pesquisa não tem caráter determinista em suas considerações apresentadas sobre as especificidades que integram a formação inicial de professores de Geografia. Faremos uma análise geral, tomando como diretriz dois modelos já referenciados na literatura a respeito da formação de professores: o modelo técnico-conteudista e o prático-pedagógico, uma vez que esses tem sido os principais paradigmas que tem servido como norte para a formação de docentes.

Outro ponto importante de ser enfatizado, é que há outras nomenclaturas sinônimas a paradigmas que serão utilizadas no decorrer deste trabalho. Assim, modelos, racionalidades e estilo, se referem igualmente a palavra e ao significado de paradigma.

3.1 O professor formado pelo paradigma técnico-conteudista

Esse modelo de formação de professores é oriundo de uma perspectiva positivista, e de forma específica na ciência geográfica, de uma Geografia tradicional, que inclusive durante muito tempo predominou nos estudos dessa ciência, desde as produções acadêmicas até as salas da aula da educação básica, tornando-se e mantendo-se até hoje como um modelo de referência nas práticas de ensino.

O modelo técnico também denominado de conteudista, se materializou como um dos primeiros modelos da formação de professores no Brasil, e é notável desde a implantação dos cursos de licenciatura no final da década de 1930. Em termos gerais, o professor formado por essa racionalidade preza pelo ensino técnico-informacional, ou seja, pela transmissão de conteúdos e é sempre fiel as bases teóricas e metodologias presentes na estrutura curricular de sua disciplina, sem se auto desafiar a novas formas de ensino. Mesmo que o docente tenha o desejo de inovar, sente “dificuldade em nadar contra a corrente (conflito de valores, visões de mundo) ...insegurança, receio de mudar, medo do novo” (VASCONCELLOS, 1995, p.19).

De acordo com Pimenta (2002), o modelo técnico atinge sua predominância no Brasil em meados da década de 1970, aliada a uma ideia de desenvolvimento científico e baseado em paradigmas positivistas. A valorização dessa racionalidade é herança da gênese do sistema educacional do Brasil, desde o surgimento das primeiras escolas ainda no século XV, até os das primeiras universidades já no século XIX.

Em Geografia, a influência dessas correntes positivistas que desencadearam a predominância da racionalidade técnico-conteudista, esteve relacionada com a herança e influência de escolas francesas, que primavam por uma Geografia enciclopédica e descritiva. Essa racionalidade, também atrelada aos interesses econômicos da elite vigente, que visava acumular conhecimentos do espaço para ocupar cargos políticos e outros interesses, se estendeu desde a implantação da disciplina de Geografia nas escolas, em 1837, perpassando pelo primeiro curso superior de Geografia em 1934, e que é vigente até os dias atuais, tanto nas instituições da educação básica, quando aquelas de ensino superior.

No que tange a suas influências nos cursos de licenciatura, prezou pelo acúmulo de conhecimentos específicos de uma determinada área, e menosprezou os conhecimentos pedagógicos e a prática na formação de professores. Segundo Coimbra (2020), esse modelo começa a vigorar de forma definitiva ainda em 1939, seguindo o ideal de Brzezinski (1996), que o denominou de sistema 3+1, se referindo a “três anos de formação voltados para o bacharelado, para o conhecimento específico e, no último ano, a formação pedagógica para a docência.” (COIMBRA, 2020, P.8).

Ainda presente em grande parte das instituições de formação de professores, preconiza pelo ensino majoritariamente desenvolvido através de teorias científicas, presentes em publicações e materiais didáticos. Suas metodologias primam em repetir ideias e conceitos previamente estabelecidos, sem a possibilidade de interpretações críticas a respeito do conteúdo que está sendo tratado. Segundo Freire (1996) esse modelo se traduz em “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico, é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p.33).

Uma característica marcante na formação de professores da racionalidade técnico-conteudista, é a incapacidade da resolução de problemas com o auxílio do senso crítico, mas somente por meio de respostas prontas, estabelecidas em teorias e conceitos. É a regra do $2+2=4$, sem a necessidade ou espaço para questionar se realmente é isso, uma vez que aquela resolução já é estabelecida como uma verdade absoluta. Contreras (2002) afirma que “a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p.90).

Pautando-se sempre no método conteudista, ao qual o docente de forma hegemônica descarrega uma carga de teorias nos discentes sem essas estarem ao mínimo uma pequena parcela relacionada com as questões cotidianas que cercam a escola, o bairro ou até mesmo o entorno da residência dos alunos. Quase nunca parte para atividades que promovam interesse desses futuros agentes sociais, instigando-os a repensar suas atitudes, dando voz a esses e escutando seus anseios, seja por via oral, por atividades lúdicas ou outras formas.

Para diversos autores esse modelo defasou-se em suas aplicações, até mesmo nos espaços acadêmicos, tendo em vista a distância entre a teoria e a realidade, que mesmo dentro de pesquisas científicas, devem estar coadunadas, uma vez que como afirma Schön (1983 *apud* PÉREZ-GÓMEZ, 2010), não é mais possível relacionar a realidade a quaisquer esquemas pré-estabelecidos. Nessa perspectiva, esses modelos formam profissionais da educação para esta geração, apesar do seu contexto complexo e “do aumento das exigências e manutenção das velhas verdades que não funcionam” (IMBERÓN, 2009, p. 16).

Este esquema já foi muito criticado em teses e dissertações na área, evidenciando a dicotomia entre o conteúdo e a forma, a teoria e a prática – onde os saberes e práticas docentes são considerados em segundo plano, pois, ao professor, o que de fato interessa nesta lógica são os conteúdos (MENDES, 1999, p. 15 e seg).

Esse paradigma ainda predomina na formação de professores, haja a vista o separativíssimo que ainda há entre disciplinas específicas e pedagógicas nos cursos de licenciatura. Ainda em muitos casos, mesmo as disciplinas que deveriam induzir a atividades práticas são ministradas quase ou totalmente subsidiadas em bases teóricas.

Ainda que como afirma Callai (2013) a formação de professores da ciência geográfica deva primar para o ensino da Geografia escolar, ainda se percebe uma nítida primazia do conhecimento acadêmico, que deveria estar coadunado com o treinamento didático-pedagógico que será desenvolvido pelos alunos egressos.

Dentro desse modelo, há uma distância entre teoria e prática. Esse paradigma inclui no mercado de trabalho da educação, professores limitados, reduzidos a uma carga de conhecimentos teóricos, e que em grande parte estão dissociados da prática real, tanto do professor, como dos alunos, gerando, portanto, um efeito enciclopédico de conhecimento, que não se coaduna com a atual sociedade. Desta forma, os professores são reduzidos a competências técnicas para o trabalho, não tendo

desenvolvido a capacidade pedagógica de posicionar-se criticamente tendo condições de contestar o sistema (FREIRE, SHOR, 2011).

Como pontua Pimenta (2002), a teoria é fundamental para a formação dos profissionais da educação. Contudo ela deve servir como norte para o início do processo de investigação e para a busca de entender a relação da então teoria, com a realidade. Em contribuição, Zeinher, (2010) e Schon (2002), destacam que cada professor e cada contexto educacional são únicos, e que por isso, o modelo não pode ser pronto e técnico, mas flexível e reflexivo.

De maneira mais específica no ensino de Geografia, as aplicações desse modelo implicam diretamente no interesse dos alunos pelo conhecimento geográfico, sobretudo porque esta ciência está sempre acompanhando as mudanças da superfície terrestre, sejam elas físicas, sociais e culturais, e o docente do modelo tecnicista, ainda que perceba essas mudanças, sempre trabalhará essas transformações atreladas a velhos dilemas. Se seguirmos esse modelo na Geografia, podemos evidenciar o desinteresse dos alunos pelo conhecimento geográfico (CALLAI, 2001; KATUTA, 2004; CAVALCANTI, 2002; 2004), o distanciamento do professor do papel de protagonista da aula (KAERCHER, 2002; 2006), e os desafios em acompanhar as mudanças sociais da contemporaneidade (PONTUSCHKA, 2009).

É importante enfatizar que quando fazemos críticas a esse paradigma de formação inicial de professores, não descartamos o valor do conhecimento teórico que um docente pode e deve ter. No entanto, sobretudo no ensino de Geografia que acompanha a educação geográfica e nos processos que emanam no Espaço Geográfico, a relação teórico-metodológica deve estar sempre relacionada às práticas, sobretudo às práticas cotidianas, que cercam os discentes e o próprio professor.

3.2 O professor formado pelo paradigma prático-pedagógico

Em contrapartida ao modelo técnico, o paradigma prático-pedagógico, também denominado de didático-pedagógico, traz consigo uma série de mudanças em relação as bases teórico-metodológicas que regem a formação de professores. Prima pela aproximação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Assim, durante a formação, o estudante aprende o conteúdo das disciplinas específicas da disciplina em que irá lecionar, mas recebe também a orientação de como ensinar o

mesmo conteúdo “[...] eis o que denomino de modelo pedagógico-didático de formação de professores” (SAVIANI, 2011, p. 9).

É desencadeado também com a crise da ciência moderna. Assim, a defesa de sua implantação surge em um contexto de tentar rever as metodologias que vigoravam na formação de professores, que eram pautadas somente na aquisição de conhecimentos teóricos e previamente estabelecidos. Segundo Gomez (2015), “Não obstante, a defesa da aplicação desse modelo pedagógico-didático na formação e profissionalização de professores é tema não tão recente, pois vem sendo discutido desde o início do século XX” (Gomez, 2015, p.5).

Esse modelo preconiza que aprender e conhecer são processos demorados e que devem estar coadunados com as experiências e realidades pessoais. A proposta principal é uma reforma curricular para os cursos de formação de professores, em que a prática e a reflexão crítica sobre o ensino sejam primordiais. Essa reflexão se refere sobretudo ao pensar individual do professor, aliado as teorias já existentes. Portanto, a formação do professor prático-pedagógico deve se pautar na valorização das teorias já existentes, mas sempre coadunadas com a realidade prática.

Como pontua Gomez et.al (2015) esse modelo concebe que a formação dos professores somente se completa com preparo didático-pedagógico. “Nele, além da cultura geral e formação específica na área correspondente de conhecimento, as instituições formadoras deverão assegurar, por meio de sua organização curricular, a preparação didática-pedagógica dos professores”. (GOMEZ et.al 2015, p.5).

Os conteúdos científicos preparam o professor para o ensino, mas a transferibilidade do conhecimento, ou seja, a transposição didática é um dos aspectos a ser observado na formação, isto porque a reprodução de conteúdo dos programas formativos jamais poderá ser reconhecida como formação de professores. (GOMEZ et.al, 2015, p.5)

Menezes e Kaercher (2015), ao analisar a formação de professores de Geografia no Brasil, enfatizam que uma das maiores dificuldades dos licenciandos é saber como ensinar na escola os conhecimentos que foram trabalhados na universidade. Assim cada disciplina, mesmo sendo específica, deve ter seu caráter didático-pedagógico. “Ou seja, a preocupação com o ensino não deve restringir-se somente às disciplinas pedagógicas, mas também deve estar presente nas disciplinas de Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia da População, Geografia Agrária e demais disciplinas específicas que compõem o currículo. ” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p.10).

Baseada nas premissas de Pacheco (2005), Gomez (2015) pontua que a natureza dessa formação abrange duas questões principais: mudança para novos saberes ligados à prática profissional do professor e atividades conducentes à nova compreensão do contexto educativo e do seu fazer didático (Gomez, et.al, 2015, p.4). Assim, o professor não é mais visto como um mero reproduzidor de conhecimentos previamente estabelecidos, mas reflete através de uma autocrítica, sobre sua prática enquanto professor, independente da disciplina em que leciona.

Pimenta (2002) entende que as mudanças críticas nas práticas docentes e a solução de problemas cotidianos das salas de aulas, requisitam para além de reflexões, mas também entre as práticas escolares e o contexto sociocultural, tendo como finalidade promover um ensino que preze pela mudança positiva da realidade social. “Há algo de errado no lado ‘acadêmico’ da formação profissional, se, por meio dele, o estudante não obtiver, constantemente, lições práticas da mais excelente qualidade”. (DINIZ-PEREIRA, 2011a, p. 211).

Diferente do paradigma técnico-conteudista, o professor formado pelo modelo prático-pedagógico também adquire caráter crítico. A ideia é que o professor formado por essa racionalidade deve sempre avaliar e reavaliar suas ações e aspirações enquanto professor. Da mesma forma, os professores dos cursos de licenciatura também devem se questionar isso, e instigar que os futuros professores também sintam a necessidade dessa autorreflexão.

O professor prático-pedagógico não fica restrito a métodos pré-estabelecidos, pois a partir da reflexão, entende que cada professor, cada aluno e cada contexto educacional são únicos, e que as metodologias devem se adequar a essa unicidade, pois do contrário, a função social do professor é reduzida e burocratizada a mera reprodução de carga teórica. Pimenta (2002), pontua que esse modelo prima pela reflexão, sobretudo diante das incertezas, inseguranças e confusões, pois entende que a partir do ato da reflexão-crítica, as respostas surgirão. A autora ainda pontua que a formação de um docente está relacionada à prática cotidiana, e enfatiza que essa racionalidade busca promover a construção dos saberes e a busca da superação da dicotomia entre teoria e prática.

Schon (1983) defende que se deve repensar a formação inicial de professores e enfatiza que durante o exercício da profissão, a teoria deve servir para a reflexão acerca dos acontecimentos cotidianos. E ainda é possível ao professor refletir sobre suas metodologias de ensino, ou seja, fazer uma autoavaliação do seu próprio

trabalho, e julgá-lo se esta é a melhor forma de desenvolver o ensino em sala de aula, trabalhando não somente o conteúdo, mas questões cognitivas e socioemocionais.

O professor prático-pedagógico não se pauta somente na resolução de problemas dos conteúdos, mas tenta esclarecer as questões que envolvem aquele problema, tendo de entender suas causas e consequências, e que ao descobrir, essa reflexão somaria para seu conhecimento. Esse modelo se configura como fundamental, sobretudo para a formação continuada de professores, tendo em vista que a reflexão leva ao aperfeiçoamento da prática. “A prática reflexiva tem sido amplamente divulgada no campo das discussões sobre formação de professores, e incorporada à textos e documentos de forma quase integral e totalizadora” (CAMPOS e DINIZ, 2001, p.135).

O professor repensa suas atitudes enquanto um profissional, desenvolvendo uma auto criticidade, que por conseguinte sempre surgirá a necessidade de um complemento (formação continuada), que devem estar coadunadas com os processos que ocorrem naquele momento.

[...] uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1997, P.56).

Uma das principais características do paradigma prático-pedagógico é a capacidade do professor em se importar com o aprendizado do aluno. Para tanto, antes de tudo isto, faz uma reflexão acerca do seu ensino, e questiona-se, se o aluno de fato está aprendendo. Essa característica se configura como uma das mais desafiadoras quanto à necessidade dos professores a se autocriticarem, tendo em vista as heranças positivistas mantidas pela racionalidade técnica. Para Zeichner, (1993), “Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade”. Essa sua prática leva a repensar o currículo, a metodologia e os objetivos em seu trabalho. (ZEICHNER, 1993 p. 17)

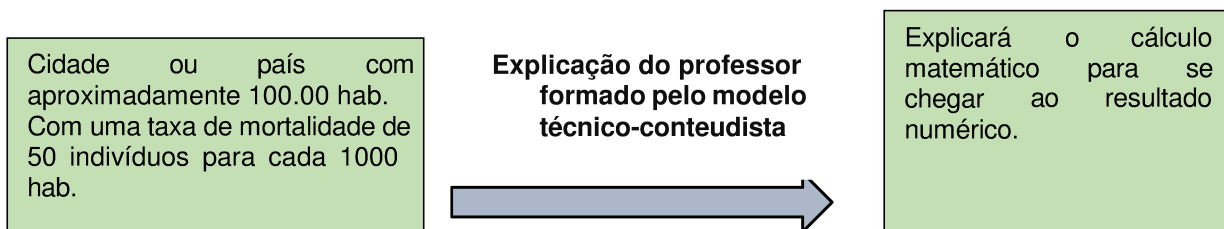
Tanto do ponto de vista geral, como do particularmente geográfico, uma característica em comum desse modelo é a negação de que somente o conhecimento baseado em empirismos e dados quantitativos seja componente do conhecimento científico no estabelecimento de verdades. Para esse paradigma, a ciência não possui caráter acumulativo, portanto, não é possível afirmar que uma teoria está inteiramente

certa ou está mais certa do que outra, pois aqui entende-se que toda teoria é provisória e passível a novas reformulações que emanam após refutações.

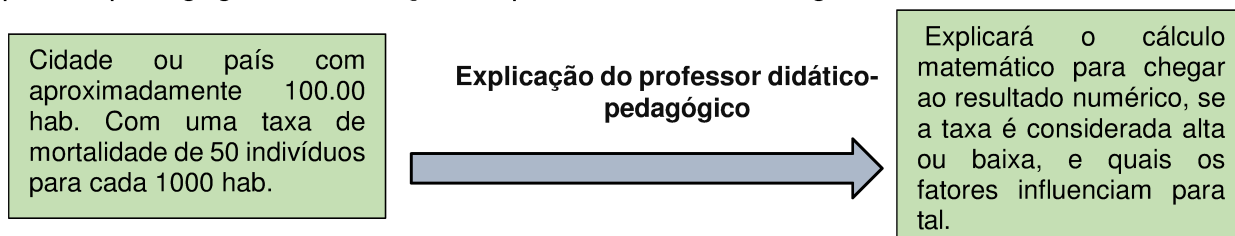
Além das referências teóricas que defendem que a formação de professores deve se dá no interior da escola, Iberon (2006); Callai (2013), Kaercher (2015), o próprio Conselho Nacional de Educação através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação básica nos cursos de licenciatura, destaca no inciso 2º do artigo 12 a seguinte afirmação: “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2001, p. 67).”

Para que possamos entender melhor e em síntese como se aplicam em sala de aula as diferentes racionalidades que compõem o quadro de professores das instituições de ensino, façamos uma suposição hipotética, de maneira lúdica, que será explicada logo após a exibição dos esquemas.

Nesse sentido, como um professor formado pela racionalidade técnico-conteudista explicaria o seguinte problema em sala de aula:



Agora partindo para as aplicações de um professor formado pela racionalidade prático-pedagógico, a resolução do problema seria da seguinte forma:



Este exemplo trata apenas de uma situação com análises limitadas, partindo de uma perspectiva generalizada, que tem o simples intuito de situar o leitor sobre as principais características das aplicações práticas de professores formados por diferentes racionalidades. No entanto, destacamos que assim como um professor

técnico pode se reter somente ao cálculo, o professor da racionalidade prático-pedagógico pode ir além das explicações teóricas, para questionar por exemplo sobre qual a questão socioeconômica por traz de uma alta taxa de mortalidade.

A partir da reflexão é que surgem novas práticas docentes, contribuindo para a formação inicial e continuada desses professores. Na formação inicial, os professores universitários dos cursos de licenciatura devem primar pela formação de professores que irão além da teoria. Nas licenciaturas em Geografia, a formação de professores aliada a reflexão, prática e crítica, contribuirá para uma única finalidade, o entendimento e a ação social sobre os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico.

Na formação continuada, a medida em que os processos socioespaciais vão mudando, a necessidades de mudança no processo de ensino também vão sendo necessárias, tornando o processo de aprendizagem continuo e nunca finalizado. “Portanto, pensar o fazer pedagógico do professor do ensino básico remete a pensar a formação docente e, conseqüentemente, a própria prática dos professores universitários” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p.11).

A aplicação dos paradigmas, seja ela técnica ou pedagógica, desencadeia um efeito manada. O conhecimento é perpassado. O professor formado na universidade somente a partir de termos técnicos, levará essa racionalidade para as salas de aula da educação básica, o que não contribuirá com a formação prática-reflexiva dos seus alunos. Da mesma forma, o professor formado pela racionalidade prático-pedagógica, levará a herança desse modelo para sua prática docente.

Nesse sentido, a formação deve ser pensada também através de suas conseqüências. Essa reflexão deve vir aliada a ação, desde a macro escala (formação de professores nas universidades), até a microescala (formação continuada de professores na educação básica).

Portanto, levando em consideração as premissas aqui abordadas, entende-se a necessidade de que se questione, a partir da formação inicial, que professor se quer formar. Tardif (2014, p. 276) pontua que “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”. Em Geografia, o modelo de racionalidade empregado durante a formação, contribuirá, ou não, para a formação de bons professores dessa ciência.

Além dos professores, é necessário que as próprias universidades revejam suas políticas educacionais, já que essa problemática é também estrutural, pois a

busca constante pela produção científica, sobretudo nos programas de pós-graduação, muitas vezes atarefa o professor universitário, que concentra esforços para atender as demandas exigidas pelos programas de pesquisa da universidade, deixando em segundo plano os aspectos formativos, característicos da profissão docente.

4. A TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR NO BRASIL: HISTORIOGRAFIA NO CONTEXTO MUNDIAL E ESPECIFICIDADES

Esse tópico tem como objetivo principal apresentar a historiografia do ensino de Geografia nas universidades e nas escolas. Focamos com especial interesse sobre o território brasileiro, no entanto antes de entrarmos em suas especificidades, é preciso entender a história da Geografia e seu ensino no contexto historiográfico mundial. Isso porque a Geografia no Brasil, tanto a escolar quanto a acadêmica, sofreram forte influência dos espaços de gênese da ciência geográfica.

Analisar a ordem cronológica do ensino de Geografia, requer voltar no tempo e fazer uma análise epistemológica acerca dessa ciência. Essa análise é requisito para entender a atual conjuntura da docência em Geografia, uma vez que desde as primeiras concepções de seu ensino, outras vieram, se estabeleceram e desapareceram (parcialmente), dissociando e mantendo continuidades entre si, desde a gênese da constituição de seu ensino, até a presente data.

A trajetória do ensino de Geografia nas universidades e escolas, é marcada por diferenças e similitudes. O início do seu ensino se dá a princípio em espaços escolares, que posteriormente passa a ser ensinada nas universidades, com características e finalidades adequadas a determinados interesses.

Não há como dissociar a trajetória da Geografia científica da Geografia escolar, pois esta última surge diretamente atrelada a historiografia da primeira, dentro de suas diferentes correntes de pensamento. Ainda que essa relação indissociável seja marcada de encontros e desencontros, deve-se entender que a própria gênese do ensino de Geografia no Brasil é escolar.

Entrando no contexto epistemológico, é importante pontuar que desde os períodos pré-históricos já havia conhecimento geográfico. Apesar de não ser sistematizado e nomenclaturado, os primeiros indivíduos mantinham relações com o espaço, analisando os recursos hídricos disponíveis, desenvolvendo práticas agrícolas de acordo com a questão climática, as primeiras habitações que eram erguidas em locais de favorecimento natural, e outras questões que caracterizam o uso do espaço como palco de ações humanas, ainda que mais atrelado a questões de natureza física.

Segundo Moreira (2014, p. 13), “a trajetória do saber geográfico vem dos séculos I e II de nossa era, quando no primeiro século foi criada por Estrabão e ao segundo, por Claudio Ptolomeu”. Apesar de Estrabão e Ptolomeu apresentarem

diferentes formas de estudo do espaço, surge na Grécia as primeiras bases de estudo na Geografia. Estrabão com uma análise mais na escala horizontal (ligeira relação entre paisagem e modo de vida humana), e Ptolomeu na escala vertical (com ênfase para a relação planeta Terra e Universo).

No entanto, é em território alemão que o conhecimento geográfico se sistematiza, colocando a Geografia em maior visibilidade. Isso se deve sobretudo pelo contexto histórico ao qual a Alemanha estava inserida, tendo em vista que entre os séculos XVIII e XIX, essa nação ainda não havia se constituído como um Estado Nacional, e era necessária sua unificação. Para isso, foi estratégico lançar ideais nacionalistas e conhecimentos acerca do seu território nas escolas e academias. Assim, o *lócus* da Geografia sistematizada adquire um caráter estrategicamente político, o que se denomina de Geografia de Estado.

É necessário entender que dentro desse interesse, há um contexto. Durante esse período (séculos XVIII e XIX), o capitalismo já havia se consolidado em grande parte do continente europeu. No entanto, devido a não constituição de um Estado alemão, não havia institucionalização desse sistema nessa região. Assim, implantar os ideais nacionalistas nas escolas foi uma estratégia específica de uma classe social, afim de atender os seus objetivos. A Geografia nesse contexto teve um papel fundamental, sobretudo em relação a questão do estudo da espacialidade e da propagação de uma identidade nacional. De acordo com Tonini (2016),

A Geografia, então, foi considerada uma ferramenta de grande auxílio para este projeto. Tornou-se importante devido à possibilidade de produzir as verdades necessárias para a unificação alemã (1871). A contribuição da Geografia Escolar para esse projeto foi de produzir um saber sobre a relação homem e natureza com efeitos de verdade. [...] por privilegiar a descrição dos fenômenos físicos, cujos discursos foram atravessados pela causalidade natural, a Geografia foi posicionada como dispositivo para fabricação da identidade do povo alemão na escola. (TONINI, 2006, p. 31)

Para fins de sistematização das ideias até aqui apresentadas, é necessário entender, portanto, que a gênese do ensino de Geografia se dá nas escolas. Nesse mesmo período, a ciência geográfica já era ensinada na academia, entretanto, isolada como uma disciplina específica e não como um curso de graduação. Somente mais tarde é implantada como curso superior, e isso se deve em grande parte pelo destaque dessa ciência nas escolas de educação básica.

Como precursores da Geografia na Alemanha e que se materializam como seus sistematizadores como ciência, citamos Alexander Humbolt e Karl Ritter. Apesar de ideais e contextos diferentes, ambos contribuíram para a organização da ciência

geográfica. Humbolt, talvez inspirado por suas inúmeras viagens, assume que a Geografia é a ciência da descrição das paisagens terrestres, enquanto que Ritter, como professor, aborda uma análise mais bibliográfica acerca da individualidade de cada lugar. Os estudos de ambos caracterizam a primeira escola geográfica, a Geografia Tradicional, também chamada de Geografia Moderna.

Essa corrente baseava seus estudos no método positivista, onde a finalidade da Geografia era limitada a descrição das paisagens e a métodos estritamente empiristas e naturalistas. O positivismo defendia que somente poderia ser estudado como ciência aquilo que se pudesse tocar, ver ou sentir. Nesse sentido, a Geografia assume um caráter descritivo e enciclopédico. Segundo Moraes (2007, p.7) “[...] Assim, para o positivismo, os estudos devem restringir-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis”.

Essa corrente influenciou o ensino de Geografia, tanto nas universidades como nas escolas, e em diferentes escalas geográficas, pois a razão positivista se disseminou para além das fronteiras alemãs, chegando com intensidade inclusive no Brasil. A Geografia tradicional desconsiderava a análise crítica e humanística do espaço, considerando o homem apenas como produto do meio (Determinismo), sendo essa teoria defendida por Friedric Ratzel, que também baseou suas ideias atreladas a unificação e expansão alemã.

O Possibilismo de Vidal de La Blache na França, também se baseava no método positivista. E ainda que tivesse um viés diferente da teoria Ratziana, ainda havia uma primazia de uma Geografia que atrelava o ser humano somente a natureza. Botelho (1933, p.49) destaca que: “Está escola não aceita mais o espaço natural como objeto primordial da análise geográfica. Foi este substituído pelo espaço geográfico humanizado e suas mútuas relações com o ambiente natural”.

Estas duas primeiras escolas, determinista e possibilista, também chamadas escolas europeias, são conhecidas como Geografia Tradicional, e ainda hoje encontramos pesquisadores e professores fiéis em parte aos princípios estabelecidos por essas escolas, isto é, notadamente, porque o grande mérito da Escola Europeia é o de manter a estrutura e a unidade da Geografia. (BOTELHO, 1993, p.56).

Tanto a teoria de Ratzel, como a de La Blache, eram voltadas para defender interesses nacionalistas. O primeiro com a teoria determinista, tinha como finalidade unificar e expandir o território da Alemanha. La Blache e sua teoria do possibilismo tinham como interesse reconquistar os territórios perdidos na guerra Franco-Prussiana, e por isso contraria Ratzel, afirmando que o homem domina e transforma o

espaço. Apesar de ambas adquirirem caráter estratégico para o desenvolvimento de políticas de dominação territorial, essas teorias ajudaram primordialmente para as fases posteriores da Geografia, que culminaram na classificação do seu objeto de estudo e de sua real finalidade.

Depreende-se que no período da Geografia Moderna, tanto a ciência quando a disciplina escolar exercera funções estratégicas para servir aos dominantes. Mais que isso, a Geografia foi sistematizada com esse intuito de fornecer um conhecimento do espaço para facilitar a conquista territorial aos detentores do poder, enquanto que na escola tinha o papel de construir um sentimento de identidade nacional. Isso pode ser claramente percebido tanto na Alemanha, o berço da Geografia, quanto na França. (MENEZES, 2015, P.348).

No entanto, devido as grandes mudanças ocorridas no espaço, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, desencadeadas pelas revoluções industriais, consolidação dos diferentes tipos de capitalismo e a globalização, e seus desdobramentos sobre as sociedades, a Geografia Tradicional entra em estado de crise, pois o método positivista se defasa diante das inúmeras complexidades que perpassam o espaço e a sociedade, e que agora não mais pode se limitar a descrições.

Com a crise na Geografia Moderna, surgem novas correntes para o desenvolvimento dessa ciência. A mais relevante delas recebe a nomenclatura de Geografia Renovada, através da *New Geography* e a Geográfica Crítica. Essa primeira surge nos Estados Unidos, mais atrelada a uma Geografia teórica e quantitativa, com tabulações de gráficos e baseadas em cálculos matemáticos para o entendimento de fenômenos terrestres.

Apesar de descartar parte das limitações impostas pelo positivismo, essa corrente não apresentava aplicabilidade, sobretudo a pedagógica, pois sua análise era mais técnica, desconsiderando uma função mais socialmente analítica e sendo denominada de neopositivismo. “A Nova Geografia diferencia-se, sob o ponto de vista pedagógico, dos discursos anteriores porque ela não emerge com a finalidade de atender ao ensino, não está articulada a nenhum projeto educacional” (TONINI, 2006, p.57).

Assim, destacasse nos anos finais do século XX, a Geografia Crítica, que traz uma abordagem mais social para as análises dos fenômenos da sociedade. Influenciadas sobretudo pelas produções marxistas, essa corrente propõe que a Geografia deva ir além das descrições e quantificações acerca dos fenômenos que ocorrem na superfície terrestre, mas deve se expandir para analisar e transformar o

espaço, de forma a tentar compreender os fenômenos sociais, políticos e econômicos que englobam o Espaço Geográfico.

A Geografia Tradicional criticou os métodos utilizados pelas correntes anteriores, pautando sua crítica sobre a justificativa de que a função da Geografia não era trabalhar para a manutenção de um modelo vigente, mas transformá-lo para propiciar a sociedade um ambiente mais justo. Essa corrente atinge os espaços escolares e acadêmicos, apesar de correntes anteriores ainda estarem também presentes neste espaço. De acordo com Menezes (2015) “no ensino, esta corrente esteve presente através da ênfase dada à construção do espaço permeado de tensões, conflitos e contradições sociais. Entretanto, a Geografia Crítica ainda possui dificuldades de consolidação no espaço escolar” (MENEZES, 2015, p.351).

Todo esse desenvolvimento do conhecimento geográfico também chega no Brasil. Apesar disso, a Geografia no território brasileiro só se sistematiza como ciência a partir de 1930, através da criação da Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), e da Universidade de São Paulo (USP). Contudo, é importante pontuar que “antes de se constituir como campo de formação em nível superior, essa matéria já era ensinada nas escolas; ela foi, assim, antes de tudo, geografia escolar [...]. Porém, há uma relação de certa correspondência em suas trajetórias” (CAVALCANTI, 2012, p. 21).

Nesse sentido, a princípio, como já citado anteriormente, a primeira etapa da Geografia no território brasileiro se pautou na Geografia escolar. Ainda no período imperial, em 1837, a Geografia foi implantada como disciplina pela primeira vez no colégio primário Pedro II, localizado na até então capital do Brasil, Rio de Janeiro.

Ainda que a Geografia tenha dado um passo importante, que foi a sua institucionalização como disciplina obrigatória nas escolas, tanto anteriormente, como neste estágio, sua finalidade era atender sobretudo interesses políticos. Aqui encontramos vestígios nítidos da Geografia de Estado, tendo em vista que durante o período imperial e que teve sua institucionalização como disciplina, há uma clara tentativa da manutenção da ordem social vigente. Assim, a educação geográfica era voltada para conhecimentos acerca do território brasileiro, sobretudo questões fronteiriças e ideais ligados a unificação nacional e imperial.

Nesse período, é importante lembrar que o ensino de Geografia era pautado apenas em enciclopédias e metodologias de memorização, além da reprodução de conteúdo oriundo de estudiosos de outros países, sobretudo Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, uma vez que ainda não há, nesse período, produção

acadêmica geográfica no Brasil. O ensino era reproduzido basicamente a partir do viés de duas escolas. O determinismo geográfico de Ratzel e o possibilismo de Vidal De La Blache. Assim, era a reprodução de uma Geografia da descrição, que tratava de relatos de viagem, informações sobre países, alguns dados de curiosidades, entre outros.

Somente em 1934, a Geografia se sistematizou como curso acadêmico de formação de professores, quando foi implantada na Universidade de São Paulo (USP), e posteriormente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesse primeiro momento o quadro de professores se configurava como tradicionais, de influência de correntes francesas, e pautados em métodos positivistas, em uma Geografia que considera o homem apenas como um elemento da paisagem. De acordo com Rocha (2001):

Foi através do decreto n 19.851, de 11 de abril de 1931, que o Ministro Francisco Campos renovava o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Neste decreto, eram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que abrigariam, dentre outros cursos, o de Geografia. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras, Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), fundaram suas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área de conhecimento. (ROCHA, 2001, p.1).

A princípio, o curso de Geografia na Universidade de São Paulo era ministrado dentro da faculdade de letras. Isso porque o curso ainda não tinha autonomia bibliográfica e científica para funcionar como um departamento exclusivo da Geografia. Além disso, os cursos de Geografia e História constituíam uma única graduação. Os livros nem se quer eram produzidos por geógrafos, mas por sociólogos e alguns historiadores, que por terem viés diferentes, tiravam a finalidade da qual o conhecimento geográfico viria posteriormente a objetivar.

Outra característica da formação dos primeiros professores de Geografia nas universidades, era que sua formação poderia ser concluída em quatro anos, onde três eram voltados para conhecimentos específicos, e o último ano a formação era voltada para o curso de formação pedagógica (didática). Esse modelo é comumente chamado de 3+1, como já citado anteriormente neste trabalho. Sua institucionalização também é herança da Geografia tradicional.

De acordo com Rocha (2001), é nesse contexto que se formam os primeiros professores de Geografia para atuar oficialmente nas escolas de educação básica.

Segundo o autor, esses professores exerciam a profissão, com o auxílio de um livro didático que não ajudava muito e que se trabalhava apenas descrição dos lugares. Assim era o perfil do ensino da Geografia da época. Ainda que com essas características limitadas, a ação da criação de um curso superior em Geografia foi de fundamental importância para a pesquisa geográfica no Brasil e para o desenvolvimento da própria Geografia escolar.

Com a evolução das pesquisas, surgem novas correntes que contribuiram para o desenvolvimento desta como uma ciência que vai além das descrições. Sobretudo após as inúmeras mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais ocorridas no âmbito do espaço geográfico, a Geografia não deve e não consegue mais se limitar somente a descrição, e que se for para descrever, que seja do ponto de vista da criticidade e da ação, para assim propor compreensões e soluções a respeito dos acontecimentos que permeiam a superfície terrestre. “Pensamos que nos anos 70 ficavam cada vez mais nítidas, em todos os níveis as mudanças tecnológicas iniciadas após a Segunda Guerra Mundial. O mundo se refazia com o domínio da técnica, ciência e da informação produzindo uma ruptura profunda com o período anterior”. (STRAFORINI,2004, p.64)

A partir da crise da Geografia Tradicional (por volta de 1940) e a ascensão da Geografia Crítica, é que a Geografia no Brasil se configura como uma ciência que vai além das descrições da paisagem. A produção acadêmica não se limita apenas a uma ou duas correntes de pensamento, mas surgem por demanda, de acordo com a evolução dos processos que emanam no espaço geográfico. Favoravelmente, a evolução da Geografia acadêmica, acompanha, ainda que com mazelas, a evolução da Geografia escolar, que migra da Geografia da “decoreba”², para a Geografia da compreensão dos acontecimentos socioespaciais. Porto Gonçalves (1982, p. 11) reitera: “Se a geografia está em crise, viva a geografia! ”.

Esse novo paradigma influenciou diretamente o ensino de Geografia no Brasil, tanto nas universidades como nas escolas. Sua concepção perpassa a ideia da descrição dos fenômenos terrestres. Assim, com essa nova escola, a Geografia passa a possuir um caráter mais crítico e social, voltando suas análises para compreender os fenômenos socioeconômicos vigentes na superfície terrestre e suas influências

² Expressão usada para se referir ao ensino que preza por decorar (memorizar) conteúdos e não no aprendizado real.

para a vida humana, evidenciando sua preocupação, sobretudo com as desigualdades de acesso a qualidade de vida.

De acordo com Straforini (2004, p.67,) “O centro de preocupação da Geografia Crítica passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço, exigindo dessa forma, a negação dos velhos pressupostos da Geografia Tradicional”. Portanto, evidencia-se que também não há nessa nova corrente, a fragmentação entre a Geografia física e humana como na Geografia Moderna, pois agora os fenômenos sociais e naturais se interrelacionam.

Contudo, a inserção da Geografia Crítica nas escolas e universidades sofreu inúmeras resistências. A dificuldade estava sobretudo na hegemonia da então Geografia Tradicional nos ambientes de ensino. Além disso, a gênese da Nova Geografia ainda era muito influenciada por ideais puramente ideológicos, por vezes utópicos e distantes da realidade, facilitando a manutenção do paradigma da Geografia Tradicional. Como a grande maioria de professores ainda era influenciado por essa corrente, a Geografia Crítica foi sendo inserida gradativamente nas escolas e universidades, atrelada entre novos e velhos dilemas.

Ainda assim, a Geografia Crítica serviu como chancela para instaurar a nova perspectiva de ensino de Geografia. Era preciso superar o ensino mecanizado, atrelado somente a ideia da memorização. De acordo com Martins (2011, p. 65), “os métodos e as teorias da Geografia tradicional, baseados em levantamentos empíricos e estudos descritivos, tornaram-se insuficientes para dar conta de uma nova perspectiva de ensino”.

Durante o regime militar, o ensino de Geografia passa por algumas mudanças. A Geografia Crítica que já tinha dificuldade de se inserir nas instituições de ensino, sobretudo nas escolas, sofre agora com sua exclusão quase que total. A disciplina de Geografia foi inserida dentro de uma nova matéria, denominada de Estudos Sociais.

Assim, houve uma diminuição brusca de sua carga horária e de seus conteúdos. De acordo com Conti (1976) *apud* Rocha (2000, p.3) “[...] concorreria para empobrecer a formação humanística da juventude, comprometendo de forma grave seu preparo integral e equivaleria ao fracasso do ensino em si mesmo [...]”. Somente a partir de 1980, com o processo de redemocratização do país, é que a Geografia Crítica volta a crescer nos espaços escolares.

Apesar de todas essas evoluções, ainda no período hodierno, nota-se que há em grande parte das instituições educacionais, a primazia do modelo tradicional de

ensino, que é praticada nas universidades e tomam caminho até a escola, tendo em vista que atualmente a constituição de professores da educação básica, é oriunda das universidades. Segundo Castrogiovanni (2014, p. 91), “é inegável que ainda existam, em muitos casos, práticas extremamente tradicionais na sala de aula, não condizentes com a transformação ocorrida na ciência ao longo das últimas décadas”

Uma das heranças do paradigma tradicional que ainda vigora atualmente, é a distância entre a geografia acadêmica e escolar. Assim, evidencia-se uma distância do *lócus* da formação docente e de sua atuação na prática. Ainda que possuam diferentes características no processo de ensino e aprendizagem, ambas possuem uma única finalidade: fazer com que os indivíduos interpretem e transformem de forma positiva, os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico.

Sobre essa diferença, Cavalcanti (2012) pontua que Geografia escolar se refere basicamente a Geografia ensinada, aquela trabalhada em sala de aula, onde os conteúdos devem seguir aquilo que foi ensinado na academia. Ainda que a Geografia Escolar sofra influência da própria escola e seus contextos, seus objetivos em termos de conteúdo não devem ser dissociados do que foi aprendido na academia. Em relação a Geografia acadêmica, a autora pontua que é esta que garante a legitimidade da Geografia escolar, pois os cursos de formação acadêmica são orientados para isso.

Muitas vezes, o currículo estruturado na universidade prima por uma formação muito mais positivista, dissociando a parte específica da parte pedagógica. A formação acadêmica nos cursos de Geografia licenciatura em alguns casos não considera a realidade da própria Geografia escolar. Assim, evidencia-se que ainda há presença do modelo tradicional de ensino, e que se torna necessário repensar o diálogo entre a Geografia acadêmica e escolar.

Eis aqui um ponto crucial: na formação docente, a preocupação em ensinar a aprender tem se resumido, em muitos casos, a uma questão meramente técnica, desconsiderando seu caráter pedagógico e social. Consequentemente, este modelo tende a contribuir para a permanência de um ensino tradicional. (MENEZES, 2015, p.359).

A autora aponta que de acordo com Straforini (2004), a construção da Geografia nas escolas ocorreu de forma verticalizada. Ou seja, não houve uma construção coletiva entre professores universitários e professores do ensino básico, nem um diálogo entre os mesmos. O autor afirma que “na verdade, a Geografia Crítica foi apresentada para a grande maioria dos professores através dos livros didáticos,

pulando a mais importante etapa: sua construção intelectual” (STRAFORINI, 2004, p. 50).

Contudo, a partir das mudanças que se materializaram com a introdução da Geografia nas universidades, sobretudo nos cursos de licenciatura, com o passar do tempo acabaram desencadeando também mudanças na Geografia escolar. Haja vista que o ensino de Geografia ofertado pelas instituições de ensino superior, quando concluída, não devem ficar retidos na academia, ao contrário, devem perpassar os muros da universidade, pois caso não seja assim, a Geografia não seria reconhecida como uma ciência da ação, como uma ciência humana.

Mas afinal, quais são as bases de referências, ou seja, as diretrizes que podem auxiliar os cursos de graduação em Geografia a formarem bons professores, estabelecendo uma mútua relação entre a Geografia acadêmica e a escolar? Com enfoque na formação de professores para a educação básica, tentaremos responder tal questionamento no tópico a seguir, discutindo e apresentando referências que destacam a importância do diálogo entre as duas geografias.

5. A QUESTÃO CURRICULAR NA GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR: PROBLEMÁTICAS E O DIALOGO NECESSÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL

Entendido os caminhos que perpassaram o ensino de Geografia no Brasil e no mundo, este capítulo procura agora abordar a importância da relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar na formação inicial de professores. Ao mesmo tempo em que levantamos as discursões com ênfase para a ciência geográfica, focamos lentes também sobre a relação universidade e escola nos cursos de licenciatura.

É necessário, portanto, repensar a formação de professores de Geografia, sobretudo do ponto de vista da relação universidade e escola. É notável em várias instituições ainda hoje, a distância e a diferença no tratamento dos conteúdos da Geografia ensinado nas universidades, para aqueles ensinados nas escolas. Há inclusive uma série de conteúdos que estão inseridos na estrutura curricular da Geografia acadêmica, mas não são conhecidas ou aplicadas na matriz curricular da Geografia Escolar. Assim, “este princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores.” (GARCIA, 1995, p. 55).

É evidente que não podemos comparar os níveis de ensino de Geografia das escolas e das universidades, pois ambas se constituem em espaços e finalidades diferentes. A Geografia acadêmica, apesar de ter surgido posteriormente a Geografia escolar, é *locus* da produção do conhecimento geográfico e que norteia e legitima a funcionalidade da Geografia escolar. Essa última por sua vez, é sobretudo reprodutora do conhecimento adquirido pelos centros de pesquisa geográfica, desenvolvida em grande parte na acadêmica. Contudo, a Geografia escolar, por reproduzir o conhecimento acadêmico já sistematizado, não perde seu caráter científico.

Em termos de finalidade e objetivos, ambas as geografias têm o mesmo objeto de estudo, sendo ele o Espaço Geográfico. Assim, tanto nas escolas, quanto nas universidades, o objetivo principal é fornecer para o aluno o conhecimento do objeto de estudo, possibilitando o seu entendimento, influencias sociais e formas de transformá-lo. Nas escolas, esse fornecimento de conhecimento do Espaço Geográfico é mais relacionado ao cotidiano da comunidade escolar (ou ao menos deveria ser), levando os alunos a interpretarem e identificarem processos que se estabelecem na escala global, e faze-los conseguir relacionar tais fenômenos com as relações do dia-dia, ao qual os alunos estão inseridos.

A Geografia nas universidades possui um maior aprofundamento em relação aos estudos. Os laboratórios de pesquisas e projetos de extensão são em grande parte os responsáveis pelo levantamento de novos problemas e teorias que somarão e/ ou renovarão o conhecimento geográfico, e que inclusive, será repassado para as escolas. Na formação de professores, o aprofundamento também é necessário. Apesar da sua formação ser voltada para o ensino nas escolas de educação básica, onde não há produção científica legitimada, o professor formado na academia deve ter sua formação voltada para desenvolver a função de professor e também pesquisador.

Ou seja, há uma relação de encontros e desencontros entre as duas geografias. Segundo Menezes (2015) [...] “a geografia acadêmica não pode ser confundida com a geografia escolar. Cada uma possui uma função, visa determinados objetivos e são direcionadas a grupos distintos de sujeitos” (MENEZES, 2015, p.16). No entanto, afirmar que as geografias acadêmica e escolar estão inseridas e se desenvolvem em ambientes e contextos distintos, não invalida a relação que há entre as duas, pois ambas possuem uma direta ligação, sobretudo em relação a produção e reprodução do conhecimento geográfico em diferentes espaços. De acordo com Cassab (2009), “Essa distância tem que ser tangenciada pelo método didático pedagógico, na adequação do que se ensina e para quem se busca ensinar” (CASSAB, 2009, p.12).

Essa tangencia proposta por Cassab para servir como elo entre as geografias ensinadas nas universidades e aquelas ensinadas nas escolas, nos remete novamente ao conceito de *transposição didática*. Esse conceito se refere a relação que deve haver entre a universidade e a escola, em saber transpor o conhecimento adquirido na academia para as salas de aula das escolas.

Menezes e Kaercher (2015) ao analisar a formação de professores de Geografia no Brasil, enfatizam que uma das maiores dificuldades dos licenciandos é saber como ensinar na escola os conhecimentos que foram trabalhados na universidade. Assim cada disciplina, mesmo sendo específica, deve ter seu caráter didático-pedagógico. “Ou seja, a preocupação com o ensino não deve restringir-se somente às disciplinas pedagógicas, mas também deve estar presente nas disciplinas de Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia da População, Geografia Agrária e demais disciplinas específicas que compõem o currículo. ” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p.10).

Assim, o professor em formação deve adquirir os conhecimentos científicos durante sua passagem pela academia, e também saber transferir esses mesmos conhecimentos para seus futuros alunos nas escolas de ensino básico. Esse conceito é fundamental para as discussões acerca da formação de professores, sobretudo porque a formação desses profissionais muitas vezes se pauta demasiadamente na aquisição de conteúdos com rigor acadêmico, sem nenhuma ênfase para como esses mesmos conteúdos podem ser abordados nas salas de aula do ensino fundamental e médio.

De acordo com Cavalcanti (2006):

Uma das dificuldades na formação inicial é que em geral ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem reflexão do que significa, e de como atuar na prática docente com esse conteúdo (CAVALCANTI, 2006, p.121).

Essas dificuldades citadas pela autora, ainda é reflexo da passagem do positivismo na trajetória epistemológica do ensino de Geografia, e que permeiam até hoje nos espaços acadêmicos. Assim, apesar de nos últimos anos ter havido uma aproximação entre o espaço de formação e o de atuação dos professores, o ensino de Geografia nas universidades e escolas tiveram sua gênese em diferentes momentos. Como já exposto no capítulo anterior, a primeira etapa do ensino de Geografia, tanto no Brasil, como na Alemanha, se deu nas escolas e posteriormente foi inserida nas universidades.

Outro fator responsável pelo distanciamento entre as universidades e escolas e por consequência entre as Geografias acadêmica e escolar, é o modelo 3+1, implantado nos primeiros cursos de formação de professores. Ou seja, três anos de formação voltada para aquisição de conhecimentos específicos da Geografia, e apenas um para a formação didática voltada para questões escolares. A formação em si era mais voltada para a formação bacharelesca, para pesquisas e registros escritos.

Essa formação baseada na Geografia Tradicional se expandiu mesmo com o advento da Geografia Crítica. Assim, ainda hoje, mesmo nos cursos de Geografia licenciatura, há uma nítida primazia no fornecimento de conteúdos puramente empíricos, sem que estes estejam ao mínimo relacionado de como deverá ser sua abordagem no espaço escolar. Em muitos casos, o estudante só tem contato com a Geografia escolar, no período do estágio obrigatório, encontrando na maioria das vezes, dificuldade de utilizar os temas adequados aos estudantes de ensino fundamental e médio, priorizando conceitos estritamente científicos e sem relação

com o cotidiano dos estudantes, contribuindo para a manutenção da defasagem do ensino de Geografia nas escolas.

É fundamental que os docentes que regem a formação dos futuros profissionais da educação, saibam a importância de formar não só pesquisadores, mas professores-pesquisadores, aptos a administrarem uma sala de aula. Diante do atual cenário, observa-se em muitos casos por parte dos egressos dos cursos de licenciatura, a deficiência de gestão em sala de aula, tanto em conteúdo, como em ação prática, em função da falta de preparo que deveria ter sido adquirida na Universidade.

A formação de professores da ciência geográfica deve primar para o ensino da Geografia escolar, ainda se percebe uma nítida primazia do conhecimento acadêmico, que deveria estar coadunado com o treinamento didático-pedagógico que será desenvolvido pelos alunos ingressos.

Segundo Vesentini (2009),

Formar especialistas é uma atribuição dos cursos de pós-graduação (ou de especialização) e não da graduação. E o geógrafo (professor ou não, pois essa diferença no fundo é ou deveria ser pouco importante) deve ter uma formação completa na sua área, estando apto a dar aulas no ensino elementar ao ensino médio, e a exercer outras atividades nas quais a sua presença costuma ser requisitada: análise ambiental, turismo, planejamentos etc. (VESENTINI, 2009. p. 239).

Dito isso, discutir a ideia de transposição didática é fundamental para o melhoramento do ensino de Geografia, tanto nas universidades quanto nas escolas. Se a formação inicial for pautada somente na transmissão de conteúdos específicos e estritamente empíricos, sem nenhuma relação com a atuação profissional, corre-se o risco de devolver a sociedade, professores de Geografia que contribuirão com a manutenção de velhas racionalidades de ensino.

Com ênfase na temática desse trabalho de conclusão de curso, uma das distâncias mais evidentes entre a Geografia acadêmica e escolar e por consequência entre a universidade e a escola, é a questão da matriz curricular, ou seja, os conteúdos. Muitas vezes não há nos cursos de formação de professores, a articulação entre o que se é ensinado de conteúdo no âmbito acadêmico, e como se ensinar esses mesmos conteúdos nas escolas da educação básica.

Nesse caso, novamente é necessário recorrer a discursão da ausência de transferibilidade do conhecimento, pois durante a formação inicial na academia, o professor em formação aprende diversos conceitos e teorias acerca de conteúdos

relacionados a sua disciplina, mas não aprende como repassar esses conceitos e teorias para os alunos das escolas, de forma que, sobretudo a linguagem e forma de abordagem seja mais acessível e compreensível aos estudantes desse nível de instrução.

Nos estudos desenvolvidos por Rosa (2014) em sua dissertação de mestrado, foi constatado que grande parte dos estudantes de licenciatura em Geografia sentem dificuldades de abordar determinados conteúdos em um nível que seja adequado aos estudantes da educação básica.

Um outro exemplo que pode evidenciar essa questão, é o ensino de geomorfologia nas universidades e nas escolas, onde muitas vezes os estagiários ou professores já formados, detém o conhecimento da tabela histórico-geológica, mas não sabem como repassar de forma didática para os alunos da educação básica, ministrando muitas vezes esse conteúdo de forma estritamente teórica, ou até mesmo há omissão da explicação do assunto.

Em função dessa ausência de aproximação dos conteúdos, Richter (2013) enfatiza o fato de que é comum durante a prática do estágio, os estudantes darem mais valor aos saberes científicos da Geografia do que aos conhecimentos teórico-pedagógicos que fundamentam a prática escolar. De acordo com Menezes e Kaercher (2015), essa racionalidade que preza demasiadamente pelo conteúdo, desencadeia um despreparo para a atuação inicial do professor. “Logo, quando os professores recém- -formados chegam a uma sala de aula sentem-se despreparados” (MENEZES E KAERCHER, 2015, p.8).

Durante a formação inicial, há a necessidade de que a formação de professores seja considerada não somente nas disciplinas pedagógicas, mas também nas específicas. Essa distância entre os fatores da formação e da atuação, segundo Barreiro e Gerbran (2006) são desencadeadas porque:

Geralmente, nos cursos de Licenciatura, somente os professores que ministram as disciplinas pedagógicas são responsabilizados pela formação do professor. Os demais docentes do curso não assumem a formação desses futuros profissionais - professores - desconhecendo a realidade e as necessidades da escola e da educação básica, de modo que ambas não se constituem em desafios à sua prática de formadores. (p. 74).

Essa distância no tratamento dos conteúdos durante a formação, sem relação com a atuação, traz por consequência grandes problemas. Na Geografia por exemplo, contribui para manutenção de velhos paradigmas e de racionalidades ultrapassadas

que cercam essa ciência. Na escola, um professor que prioriza demasiadamente os conteúdos e termos científicos e não os adequa a realidade cotidiana dos alunos ou relaciona com as práticas pedagógicas, somará para a ideia de que a Geografia é uma ciência sem aproximação com a realidade, monótona ou “chata” como muitos alunos da educação básica a denominam.

Por isso, surge a necessidade de que durante a formação inicial, os docentes que regem a formação de professores tenham consciência do que, quem e para quem estão formando os professores. Apesar de ainda pendurar determinadas mazelas, Rosa (2014), *apud* Cavalcanti (2012), destaca que ainda é possível e necessário estruturar os cursos de licenciatura na perspectiva de prover os futuros professores com elementos que os ajudem a construir os saberes de sua profissão.

Nesse sentido, nos projetos de formação profissional de professores, devem-se realçar os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem articulados com os conhecimentos das disciplinas específicas. São conhecimentos referentes aos modos pelos quais as pessoas aprendem, aos mecanismos de mediação próprios do ato de ensinar, às contribuições específicas da matéria a ensinar no desenvolvimento intelectual, social e emocional dos alunos; aos instrumentos e procedimentos adequados, levando-se em conta os conteúdos ensinados e os alunos, aos modos de abordagem dos conteúdos considerando situações concretas em que as atividades ocorrem ou ocorrerão, aos instrumentos e às estratégias de avaliar e acompanhar os resultados das aprendizagens conseguidas, aos contextos sociais, intersubjetivos e individuais dos alunos. (p. 34).

Assim, deve-se repensar a formação de professores de Geografia a partir de sua gênese na academia, e relacioná-lo também com a Geografia que será ensinada nas escolas. A grosso modo, podemos afirmar que nos cursos de licenciatura, a necessidade principal é ensinar a ensinar. Ensinar cartografia na acadêmica, e ensinar a como ensiná-la nas escolas. Da mesma forma deve ser as outras áreas específicas do saber geográfico.

Formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didático-pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender Geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a disciplina. (CALLAI, 2013. p.81).

Tendo em vista que esta pesquisa busca responder que racionalidade forma o professor no âmbito acadêmico, e entendendo que essa racionalidade se faz presente na prática docente nas salas de aula dos diversos níveis de ensino, especialmente no trabalho da educação básica, é importante destacar que boas metodologias de aprendizagem contribuem para a formação inicial do professor e para sua atuação em todos os níveis de ensino. Ainda que alguns discentes de graduação desenvolvam a

formação acadêmica pelo propósito de continuar na pós-graduação, com foco na docência no ensino superior, a grande maioria sempre inicia e mantém suas atividades docentes em instituições de ensino Fundamental e Médio.

É notável que ao longo do tempo, ocorreram, graças as discursões sobre o tema, várias mudanças positivas em relação a formação de professores, e no contexto desse trabalho, destaca-se a aproximação entre o *lócus* da formação e atuação desses profissionais, tanto em estratégia curricular, como na ação prática. As inúmeras mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais também contribuíram para essa evolução na formação docente.

Podemos destacar como um marco clássico a Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961, que estabeleceu a Lei das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), e que enfatizou a importância de considerar a realidade da escola na formação de professores, além de preconizar a necessidade emergente de mudar a até então estrutura dos cursos de formação de professores. Posteriormente, o Parecer nº 292 do Conselho Federal de Educação de 14 de novembro de 1996 reforçou essa questão quando instituiu que deveria ser estabelecida durante a formação de professores, a inserção da parte pedagógica de fluxo contínuo.

Outra legislação que contribuiu para relação entre a universidade e a escola foi a Lei 9.394/1996, que inseriu na estrutura curricular dos cursos de licenciatura 400hrs de Prática como Componente Curricular (PCC) e mais 400 horas de estágio supervisionado. Assim o modelo 3+1 fora sendo desconstruído, ao menos no papel, já que houveram grandes resistências a implantação da legislação. “Esse é um aspecto importante, no entanto, diversos autores sinalizam as dificuldades de implementação dessas novas perspectivas formativas, principalmente no que diz respeito à superação de uma visão tecnicista do currículo” (SCHNETZLER e ARAGÃO, 2000; MALDANER, 2003).

Outro marco importante, baseado nas premissas da Lei 9.394/1996 e através da portaria normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007 foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que revolucionou o acesso dos estudantes de licenciatura aos espaços escolares. Através desse programa, os alunos antes mesmo do estágio obrigatório, poderiam desenvolver com o auxílio de professores já formados, atividades docentes nas escolas de educação básica com ênfase para a sua área específica do conhecimento.

Para a ciência geográfica, proporcionou aos alunos uma aproximação entre a Geografia acadêmica e escolar, pois na medida em que os alunos desenvolviam os conhecimentos na academia, durante a vigência da bolsa, aplicava estes mesmos conhecimentos nas escolas ao qual prestavam os serviços. A importância do PIBID na formação docente se materializou como um avanço extraordinário na preparação dos professores para a atuação no espaço profissional.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) através do Parecer nº 9/2001 também provocou avanços no que tange a formação docente, sobretudo a relação entre a teoria e a prática. Propôs uma reforma curricular para os cursos de licenciatura, onde a realidade da escola, seja em termos de contexto ou conteúdo, deve ser levada em consideração durante a formação do professor. “à ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001, p. 23).

A prática mencionada acima não se refere somente a estar inserido na escola de forma física, mas de considerar os aspectos e realidades desse espaço educacional. Empregamos aqui, novamente, o conceito de transposição didática proposto por Chevallard (1997), também denominado de transferibilidade do conhecimento por Gomez et.al (2015), pois há a necessidade de que o estudante de licenciatura saiba transformar o conhecimento aprendido na academia, em conhecimento ensinado para as escolas. “Transformação dos objetos de conhecimento em objeto de ensino” (BRASIL, 2001, p. 56).

A legislação ainda destaca que essa prática não deve ser fragmentada por disciplinas, ou seja, não pode ocorrer de somente as disciplinas de linha pedagógica tomem sobre si a parte prática. Segundo o documento “todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática” (BRASIL, 2001, p. 57). Assim, a dimensão prática e também didático-pedagógica deve estar presente desde os primeiros, até os últimos períodos dos cursos de licenciatura.

Diante do exposto, torna-se importante destacar sobre como se configuram importante as metodologias de ensino e aprendizagem durante a graduação, uma vez que o professor que se forma na academia, leva suas concepções teórico-metodológicas para além de seus muros. De forma mais específica, focando na área de ensino e aprendizagem em Geografia, as formas de ensinar utilizadas pelos

professores de graduação, são elementos que irão refletir na prática docente dos professores que atuarão nas escolas.

A geografia escolar vai se consolidando o passo que saímos das universidades e buscamos conhecimentos que são adquiridos tão somente no chão da escola. Reconhecer que a formação docente se consolida em diferentes espaços é essencial para diminuir a dicotomia estabelecida na relação Universidade/Escola. (ROSA, 2014, p.732).

Finalizo as considerações desse capítulo com a referida citação acima, aproveitando o contexto para esclarecer que este trabalho, em suas reflexões, reconhece, portanto, a importância da universidade na formação do professor, e que apesar de ser o *locus* legítimo da consolidação do professorado, a atuação profissional também modela a prática docente, ao passo em que os professores, agora formados e atuando, se aventuram e se desafiam as novas formas de ensinar, buscando sempre o melhoramento do seu ensino, do ensino de Geografia.

6. O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) E SUAS DIRETRIZES BÁSICAS: UMA DISCUSSÃO ACERCA DA SUA IMPORTÂNCIA

Nesse tópico do relatório faremos uma abordagem conceitual sobre os PPCs dos cursos de licenciatura. Posteriormente abordamos sobre como esse documento é importante para o desenvolvimento dos cursos que visam a formação inicial de professores, no sentido de que nele há o direcionamento primordial sobre os objetivos e metodologias que devem ser trabalhadas no âmbito da formação docente.

Assim, segundo Libâneo (2013) o PPC é um:

[...] documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade

escolar [...]. O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos. (LIBANEO, 2013, p.151).

Apesar de nos últimos anos ter sido notório um aumento nas pesquisas relacionadas a formação de professores e análises dos cursos de graduação, ainda é desafiador encontrar referencial teórico a respeito das análises de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. A citação de Libaneo (2013) faz referência aos PPCs, e se refere a denominação escola. No entanto, a conceituação se aplica também aos cursos de graduação em licenciaturas.

Entendemos o PPC dos cursos que formam professores como essencial para o desenvolvimento coletivo dos docentes e discentes das instituições de ensino superior, e sobretudo para o atingimento dos objetivos que cada projeto político tem como meta para serem alcançados, que no que concerne aos cursos de licenciatura, quase que sempre tem a finalidade de formar bons professores.

O PPC é o documento norteador para estudantes e professores dos cursos e para toda prática pedagógica. Nele se encontra as diretrizes básicas da instituição. Cruz (2011) pontua que o PPC é a própria identidade do curso, e que neste sentido, serve para além de um manuscrito, mas uma apresentação de seus objetivos e finalidades, explicando sua existência, seu papel e sua função social.

Ainda que quase sempre nos seletivos para ingressos nos cursos de formação de professores das mais várias disciplinas, as vagas sempre sejam preenchidas, sobretudo nas universidades de regiões metropolitanas, há no decorrer do processo de formação uma quantidade considerável de alunos que evadem. Para Zainco (2015) há um desinteresse da juventude quanto a escolha do magistério, e também, pelos modelos de formação inicial de professores, destacando-se o currículo.

Nesse sentido, o aluno enquanto estudante de licenciatura deve entender e estar a par do que trata o seu curso, qual sua inerência, e conseqüentemente entender qual sua finalidade social, para que assim siga o curso com a consciência do porquê ele está ali, diminuindo, portanto, o risco de abandono acadêmico, em detrimento da falta de direcionamentos sobre sua formação.

A lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1992 (Brasil, 1992), estabelece algumas normas para a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos. O artigo 12 dessa mesma lei estabelece algumas normas a serem seguidas, como:

- I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

Nessa perspectiva, os PPCs, sejam de instituições de ensino básico, como de ensino superior, devem atender aos requisitos estabelecidos pela legislação prevista em lei nacional. A partir de então, os cursos devem iniciar a elaboração de seus projetos políticos seguindo a base nacional, mas sempre primando pelas especificidades que envolvem o curso, observando as necessidades e anseios da comunidade que o compõe.

Os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura possuem suas particularidades no que tange ao que deve estar inserido nesse documento. Cada curso, com a participação da sua comunidade, deve elaborar seu PPC de acordo com o consenso moral de todos os envolvidos. Ainda assim, devem seguir as diretrizes estabelecidas pela lei nº 9.394 (1992). Pontuamos abaixo os principais pontos que sempre devem estar presentes na composição desse documento.

Dados Locacionais

Neste item do PPC, deve conter as informações a respeito da localização da instituição de ensino, considerando a sua abrangência.

Estrutura Organizacional e dados constitucionais

As informações acerca da organização do corpo docente, seus integrantes, qual o departamento e direção (caso houver), bem como qual da sua chefia, devem ser apresentadas neste item.

Objetivo

O objetivo deve estar incluído no PPC para deixar explícito qual a finalidade do curso, no sentido de entender quais são as metas a serem atingidas por aquela faculdade. Os objetivos podem vir de modo geral e/ou específicos, no entanto o recomendável é o estabelecimento de ambos, uma vez que dentro dos cursos de formação de professores são variadas as metas a serem alcançadas.

Metodologia

A metodologia, em termos de importância para o curso se torna hegemônica, sobretudo porque é a partir dela que o curso pode desenvolver suas funções. De acordo com Demo (1994), a metodologia define os passos metodológicos

determinantes no caminho que determinado pesquisador vai seguir. “Identificar as partes, métodos, técnicas, leituras, discussões e a base teórica a serem trilhadas durante a busca. O questionamento deve ser sempre o método da pesquisa”. (BLOISE, 2020, p.105-122).

Portanto, entendemos que a proposta metodológica é um requisito obrigatório para que inclusive, se desenvolva as outras composições do Projeto Político dos Cursos.

Estrutura curricular

Também chamada de matriz curricular, esta parte deve incluir todas as disciplinas que serão ofertadas durante o percurso do curso. Aqui deve-se entrar tanto as disciplinas específicas das áreas dos cursos como também as de cunho pedagógico. Outro ponto a destacar é a oferta de disciplinas optativas que também devem vir incluídas na estrutura curricular dos PPCs.

Políticas de ensino, pesquisa e extensão

Também se configura como uma das partes principais que devem conter o corpo estruturante dos PPCs. Entende-se que aqui há um dos pontos centrais para que o ingressante do curso de licenciatura entenda quais as políticas de ensino que regem aquela faculdade, quais os direcionamentos e como funciona.

Além disso, quando tratamos de políticas de pesquisa e extensão, buscamos compreender qual a finalidade científica do curso e qual a contribuição deste para a comunidade acadêmica e também para a sociedade. Deve-se aqui explicitar quais as pesquisas desenvolvidas, por meios de quais grupos, qual a finalidade das pesquisas e outras questões que cada instituição considerar relevante.

Carga horária

Nessa parte do PPC, deve-se explicitar qual a carga horária mínima do curso, especificando a carga horária de cada disciplina. Importante citar que os cursos de licenciatura em geral, seguem a legislação regulamentada pela resolução CNE/CP nº 2 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III –

1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural ; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividade acadêmico científicos-culturais.

Importante frisar que essa carga horária estabelecida deve ser atendida dentro do prazo de 200 dias letivos anuais como regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

Perfil esperado do formado

Aqui se estabelece que tipo de professor se espera que os alunos se tornem. Nessa parte, podemos entender qual o paradigma de formação de professores que o curso prima. Às vezes, não necessariamente estará explícito a nomenclatura técnico-conteudista, ou prático-pedagógico, mas no estabelecimento do perfil desejado pelo curso, podemos tirar tal conclusão.

Essas, portanto devem ser as informações básicas que devem estar presentes dentro de um PPC. Baseada em referenciais teóricos, deve-se pontuar que a elaboração desse documento não pode ficar restrita ao corpo administrativo da instituição, pois como bem preconiza Zainko (2015), muitas vezes o PPC é um documento desconhecido pela comunidade. Também concordamos com Zanlorenzi e Pinheiro (2010), quando estes afirmam que para que um PPC possa cumprir de fato sua função verdadeira, o mesmo deve inserir de forma direta toda a comunidade na sua elaboração, pois assim implicaria na facilidade de atender melhor as demandas vigentes naquele espaço educacional.

Segundo Vasconcelos (2003),

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de processo de Planejamento, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2003, p.169).

Cada curso, de cada área específica, deve ter suas especificidades ao elaborar o seu PPC. Este documento terá diferença de composição em relação aos cursos de Química, Matemática e Geografia por exemplo. No entanto, esse documento independentemente do curso, serve como um norte para os professores e alunos, sobretudo porque sua elaboração se deu de acordo com os anseios da comunidade. Assim, o PPC é um documento que deve direcionar a formação de professores. Ainda segundo a autora, deve ser composto de “consciência, intencionalidade e participação são fundamentos mais marcantes. Nesta perspectiva o saber emerge através do

diálogo, da decisão coletiva, a formação da consciência crítica a partir da reflexão sobre a prática de mudança. (VASCONCELOS, 2003, p.170).”

É claro que cada professor dos cursos de licenciatura carrega consigo suas próprias características metodológicas de ensino, e que também são importantes de serem implementadas. No entanto, descartar o PPC da instituição e não o tomar como base para a prática docente, é cegar a vista as especificidades da comunidade acadêmica e correr o risco de defasar o processo de formação, em função de práticas metodológicas que não se adequem as realidades e finalidades do curso.

7. ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

7.1 Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

Partindo de um ponto introdutório, logo no início do documento há uma preconização do Núcleo Docente Estruturante (NDE) em relação as bases que deram eixo para a construção do PPC da instituição.

Ao desenhar este Projeto, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) teve como eixo norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais para pensar a formação do professor de Geografia para as demandas contemporâneas do universo multifacetado da educação atual, alicerçando os saberes, o perfil, as competências e as habilidades necessárias ao profissional para os enfrentamentos do cenário educacional. Nessa realidade que deseja formar quanto às contribuições sociais que ele dará à sociedade onde se inserir como profissional. (PPC, GEOGRAFIA UEMA, 2018, p.6).

Nesse sentido, é importante frisar que a construção do PPC do curso de Geografia licenciatura da UEMA não se deu de forma isolada, dissociada das bases nacionais que regem a formação de professores, e especialmente os de Geografia. O NDE (Núcleo Docente Estruturante) elaborou o documento coadunando com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UEMA. Atualmente o curso está sobre a resolução nº 2 de 2015.

Além disso, nota-se que na citação acima, há uma referência do curso em pensar a formação de professores dentro do atual momento. Parafraseando o ponto específico, o trecho da citação fala sobre “pensar a formação do professor de Geografia para as demandas contemporâneas do universo multifacetado da educação atual”, ou seja, observa-se nesta frase uma proposta positiva, tendo em vista que como defendem alguns autores, o ensino de Geografia deve estar relacionado com as questões contemporâneas, e com as transformações do mundo. Straforini (2004) afirma que “para alguns autores o ensino de Geografia é fundamental para que as novas gerações possam acompanhar e compreender as transformações do mundo, dando à disciplina geográfica um status que antes não possuía” (STRAFORINI, 2004, p.188).

O PPC destaca a premissa de considerar as bases epistemológicas da ciência geográfica, coadunando estas com as realidades da educação básica. Importante, uma vez que a formação de professores nas universidades deve ser voltada principalmente para as escolas. De acordo com o papel: “Nessas reflexões o NDE demonstra através do Projeto Pedagógico que o Curso de Geografia licenciatura

assume umas práxis pedagógicas em permanente diálogo com a base epistemológica da ciência geográfica e com a realidade educacional básica” (PPC UEMA, 2018, p.7).

O texto preconiza a necessidade da formação de professores pesquisadores. Além disso também em vários pontos destaca o objetivo de atrelar o conhecimento geográfico as realidades nacionais, regionais e locais.

Assim, há um diálogo constante do processo científico pedagógico que oportunize condições de aprender a produzir conhecimento científico como Professor pesquisador em Geografia comprometido com a realidade nacional. Nesse sentido o Curso propõe-se a formar, capacitar e atualizar profissionais integrados à realidade local, despertando-os para o aproveitamento das suas potencialidades socioeconômicas e culturais, tornando-os autênticos promotores do desenvolvimento regional. (PPC UEMA, 2018, p.16).

O próprio contexto em que o curso fora criado, sua finalidade principal foi instituída com a idealização de assistir as escolas de educação básica da capital maranhense. “[...] Incluiu em seu projeto pedagógico a criação de Cursos de Licenciatura que viessem a contribuir de forma mais eficiente na capacitação de professores para atuar no Ensino Básico de São Luís” (PPC UEMA, 2018, 9.14).

Também se percebe que há na apresentação do documento uma preocupação com a finalidade do curso, onde destaca-se que o PPC da faculdade de Geografia não se preocupa apenas com a formação do professor em si, mas faz com um professor formado pela racionalidade reflexiva e crítica, ou seja, há uma preocupação com a qualidade do professor que se está formando. “Portanto, essas metodologias devem ser desafiadoras e comprometidas com conhecimento, com o desenvolvimento de competências reflexivas, críticas e com as habilidades indispensáveis na formação do professor.” (PPC UEMA, 2018, p.58)

Nesse sentido, o PPC destaca as bases inerentes que devem ser levadas em consideração quando tratamos da formação de professores de Geografia desenhados através de seus PPCs, tais como a necessidade do conhecimento da realidade regional que o curso deve ter em “assumir sua responsabilidade social, coadunando sempre suas finalidades com o universo contemporâneo, palco das ações do universo educacional” (PPC GEOGRAFIA UEMA, 2018).

No PPC explicita-se a intenção de assumir o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão, além de encarar com seriedade a formação de professores de Geografia. Declara também que as bases dos cursos são coadunadas seguindo as diretrizes curriculares nacionais, no tocante ao perfil da formação docente e as competências e habilidades estabelecidas por estes, considerando claro, as especificidades do curso de Geografia da UEMA.

No decorrer dos 20 anos de existência do curso, o documento enfatiza a criação de programas inerentes a qualificação de seus graduandos, como o Programa de Iniciação à Docência, que em parceria da UEMA com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, esteve vigente durante o período de 2014 a 2017. Além desse, outro programa fundamental para a qualificação dos graduandos do curso, é o Programa de Residência Pedagógica, implantado em 2018 e que funciona inserindo em escolas públicas da educação básica, os graduandos para lecionarem, com o auxílio de professores já formados. Atualmente o programa encontra-se inativo.

Importante pontuar que esses programas de ingresso dos discentes em sala de aula se fundamentam na formação dos professores em geral. Além das cadeiras pedagógicas e dos estágios obrigatórios, é importante que os alunos ainda que em processo de formação, mantenham um constante contato com o espaço que fará parte do seu cotidiano profissional.

Um ponto importante e que há uma relação direta com este trabalho é o fato de o curso primar também pelo contato contínuo entre universidade e escola durante a formação de professores e que prepara os alunos para os desafios pedagógicos.

Seguem as citações:

“Assim conduziremos o trabalho cotidiano em nossos ambientes educativos (sala de aula, laboratórios, escolas, comunidades, entre outros), construindo seriamente uma formação de professores competentes para responder aos atuais desafios pedagógicos.” (PPC UEMA, 2018, p.17).

“As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, indicam uma articulação necessária com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Esses diálogos da universidade com a escola, estimulados pelas vivências produzidas nas disciplinas curriculares que ocorrem nos espaços da Educação Básica, são importantes na relação teoria e prática e trouxeram contribuições importantes no âmbito do Curso.” (PPC UEMA, 2018, p.19).

No que diz respeito à política de ensino, o curso destaca que: “a política de graduação prevista na UEMA deve ser capaz de encorajar, instigar, estimular, mesmo despertar, quando estiver adormecida, a curiosidade, a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época” (PPC UEMA, 2018, p.23).

De acordo com as diretrizes de ensino citadas acima, nota-se uma clara preocupação do documento com relação a uma qualificada formação de professores. Uma das políticas, talvez a mais importante, são os programas de inserção dos

discentes nas salas de aula: estágios curriculares, programa de residências profissionais e de formação de professores. Essas atividades instituídas pela universidade, quando de fato aplicada, contribui de forma eficaz com a formação de professores, uma vez que enquanto os alunos ainda estão na graduação, já vão conhecendo a realidade das salas de aula da educação básica.

Dos objetivos do Curso

O curso de Geografia licenciatura da UEMA de acordo com o PPC, tendo em vista as metas que deseja atingir, apresenta como objetivo geral fornecer uma formação de professores baseada na criticidade e criatividade, mesclando entre a teoria e a prática, e destaca que para isso busca como alternativa, didáticas inovadoras e interdisciplinares, que na visão do desenho pedagógico do curso, devem contribuir para as análises dos processos que ocorrem no Espaço Geográfico e para a elaboração de propostas pedagógicas para a educação e para a resolução de problemas.

Além do objetivo geral, o curso conta com uma gama de objetivos específicos, ao qual contextualizando com a temática dessa pesquisa, destacamos alguns principais abaixo:

- Reconhecer as instituições educativas de Educação Básica, como organização complexa e necessária para promover a educação inclusiva, para e na cidadania;
- Realizar pesquisa bibliográfica contínua, visando a articulação geográfica concernente ao conhecimento científico com os elementos empíricos da realidade socioespacial;

Nesse sentido, partindo do ponto de vista analítico, pode-se observar que os objetivos estabelecidos pelo curso primam pela formação de professores de Geografia aptos a atuarem na realidade socioespacial. através do conhecimento teórico, aplicado na prática, ou seja, não podem estar dissociados e usados separadamente, mas deve haver uma simbiose para que assim possa haver o alcance das metas estabelecidas pelo PPC do curso.

Das competências e habilidades

O documento destaca que há uma preocupação com o desenvolvimento das possibilidades educativas dos desenvolvimentos dos saberes, e destaca o “saber”, “o saber fazer”, o “saber ser” e o “saber conviver”. Para tanto, o curso estabelece

algumas competências e habilidades específicas, cuja destacamos aqui algumas delas, como:

- Utilizar tecnologias e linguagens na representação e interpretação de fenômenos geográficos;
- Analisar e propor ações de ensino e/ou pesquisa com perspectiva multidisciplinar e/ou interdisciplinar;
- Analisar os processos naturais, sociais e econômicos e suas inter-relações na produção do espaço em diversas escalas;

Além dessas competências e habilidades citadas acima, com características voltadas sobretudo para o campo pedagógico, o PPC do curso desenha algumas outras como o desenvolvimento de competências e habilidades que primam pela resolução de situações-problemas, justificadas através da interpretação e análises de informações, cuja essas análises devem se estender também para a interpretação cartográfica, imagéticas, gráficas, e dados coletados em campo.

Do perfil profissional do egresso

Consideramos uma das partes mais importantes para entendermos qual o professor que o curso de Geografia licenciatura da UEMA deseja formar. Nesse sentido, no tópico perfil do egresso, o PPC detalha qual o perfil profissional do professor formado por determinada faculdade, em determinada universidade.

No caso do curso de Geografia licenciatura na UEMA, o PPC destaca que espera que no percurso do curso, os estudantes obtenham um perfil baseado na aquisição das bases conceituais, e que detenha as competências técnicos-profissionais no tocante à docência em Geografia.

O processo de formação visa efetivamente que o egresso do nosso Curso, compreenda os elementos e processos interativos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia, a partir do domínio e aprimoramento das abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico. (PPC, GEOGRAFIA- UEMA).

E ainda destaca alguns pontos que se espera dos egressos do curso:

- Reflexivo na análise espacial e seus desdobramentos;
- Crítico na interpretação, articulação e representação dos fenômenos espaciais em diferentes escalas, com utilização de tecnologias e linguagens;

- Proativo no processo educativo e na ação docente, considerando as especificidades da ciência geográfica, a interdisciplinaridade, a contextualização e a ética, visando seu exercício e aprimoramento do profissional;
- Ser identificado como sujeito de sua aprendizagem e da sua construção enquanto profissional, futuro professor de Geografia.

Da matriz curricular do curso

De acordo com o documento, a matriz curricular está dividida entre disciplinas pedagógicas e específicas e que “os conteúdos curriculares definidos nesse projeto pedagógico se alinham ao perfil do egresso que o Curso de Geografia pretende formar” (PPC CURSO DE GEOGRAFIA, UEMA, 2018, p.32).

São 11 disciplinas pedagógicas obrigatórias que estão presente no currículo, e 37 disciplinas específicas da ciência geográfica (Quadro 1). Dessas específicas, 8 são optativas. Além disso, o curso conta ainda com outros três componentes curriculares, para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dos estágios curriculares, que são desenvolvidos em três níveis: Fundamental, Médio Gestão e Atividades Teórico-Práticas (ATP's).

Quadro 1- Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia/UEMA

Ord.	Núcleo	1º PERÍODO – DISCIPLINAS	CH	Créditos		Total
				Teórico	Prático	
1	NC	Sociologia da Educação (*)	60	04	---	04
2	NE	Geologia	60	02	01	03
3	NE	Métodos e Técnicas de Pesquisas Geográficas	60	04	---	04
4	NE	Evolução do Pensamento Geográfico	60	04	---	04
5	NE	Estatística Aplicada à Geografia	60	04	---	04
6	NC	Filosofia da Educação (*)	60	04	---	04
TOTAL			360	22	01	23

Ord.	Núcleo	2º PERÍODO – DISCIPLINAS	CH	Créditos		Total
				Teórico	Prático	
1	NC	Psicologia da Educação (*)	60	04	---	04
2	NE	Cartografia	60	02	01	03
3	NE	Geografia da População	60	04	---	04
4	NC	Política Educacional Brasileira (*)	60	04	---	04
5	NE	Epistemologia da Geografia	60	04	---	04
6	NE	Prática Curricular na Dimensão Político-Social	135	---	03	03
TOTAL			435	18	04	22
Ord.	Núcleo	3º PERÍODO – DISCIPLINAS	CH	Créditos		Total

				Teórico	Prático	
1	NE	Climatologia	60	04	---	04
2	NE	Política de Ordenamento do Espaço Agrário	60	04	---	04
3	NE	Geoprocessamento Aplicado ao Ensino da Geografia (*)	60	04	--	04
4	NE	Geografia Regional	60	04	---	04
5	NE	Pedologia	60	04	---	04
6	NE	Prática Curricular na Dimensão Educacional	135	---	03	03
TOTAL			435	20	03	23
Ord.	Núcleo	4º PERÍODO – DISCIPLINAS	CH	Créditos		Total
				Teórico	Prático	
1	NC	Educação Especial e Inclusiva (*)	60	04	---	04
2	NC	Didática (NC) (*)	60	03	01	04
3	NE	Geografia Econômica	60	04	---	04
4	NE	Geomorfologia	60	02	01	03
5	NE	Cartografia Escolar (*)	60	02	01	03
6	NE	Prática Curricular na Dimensão Escolar	135	---	03	03
TOTAL			435	15	06	21
Ord.	Núcleo	5º PERÍODO – DISCIPLINAS	CH	Créditos		Total
				Teórico	Prático	
1	NE	Geografia Urbana	60	03	01	1
2	NC	Avaliação Educacional e Escolar (*)	60	04	---	2
3	NE	Geografia Agrária	60	---	02	3
4	NE	Biogeografia	60	03	01	4
5	NE	Hidrogeografia	60	02	01	5
6	NC	Língua Brasileira de Sinais- Libras	60	04	---	6
TOTAL			360	16	05	21
Ord.	Núcleo	6º PERÍODO – DISCIPLINAS	CH	Créditos		Total
				Teórico	Prático	
1	NE	Estudos Geoambientais do Brasil	60	04	---	1
2	NE	Estudos Socioeconômicos do Brasil	60	04	---	2
3	NE	Tecnologias Aplicadas ao Ensino da Geografia	60	02	01	3
4	NE	Geomorfologia do Quaternário	60	02	01	4
5	NE	Projeto de Pesquisa em Geografia	60	04	---	5
6	NE	Metodologia para o Ensino de Geografia (*)	60	02	01	6
TOTAL			360	18	03	21
Ord.	Núcleo	7º PERÍODO – DISCIPLINAS	CH	Créditos		Total
				Teórico	Prático	
1	NE	Geografia Cultural	60	04	---	1
2	NE	Estudos Geoambientais do Maranhão	60	04	---	2
3	NE	Estudos Socioeconômicos do Maranhão	60	04	---	3
4	NE	Optativa I	60	04	---	4
5	NE	Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Finais do Ensino Fundamental	135	---	03	5
TOTAL			375	16	03	19
Ord.	Núcleo	8º PERÍODO – DISCIPLINAS	CH	Créditos		

				Teórico	Prático	Total
1	NE	Optativa II	60	04	---	1
2	NC	Gestão Educacional Escolar (*)	60	---	02	2
3	NE	Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Médio	180	---	04	3
4	NE	Geografia Política	60	04	---	4
TOTAL			360	08	06	14
Ord.	Núcleo	9º PERÍODO – DISCIPLINAS	CH	Créditos		Total
				Teórico	Prático	
1	NE	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	---	---	---	1
2	NE	Estágio Curricular Supervisionado de Gestão Escolar	90	---	02	2
3	NE	ATP	225	05	---	3
TOTAL			315	05	02	07
TOTAL DE CARGA HORÁRIA			3435			

(*) Disciplinas Pedagógicas

Ord.	Núcleo	DISCIPLINAS OPTATIVAS	CH	Créditos		
				Teórico		Prático
1	NE	Ensino de Geomorfologia	60	04	---	4
2	NE	Geografia do Turismo	60	04	---	4
3	NE	Relação Campo-Cidade	60	04	---	4
4	NE	Planejamento Territorial	60	04	---	4
5	NE	Educação do Campo	60	04	---	4
6	NE	Educação Ambiental	60	04	---	4
7	NE	Ecologia e Conservacionismo	60	04	---	4
8	NE	Geografia da Saúde	60	04	---	4

Fonte: PPC UEMA, 2018.

Para a formação de professores que lecionarão em disciplinas específicas, é importante que a estrutura curricular do curso acadêmico ofereça cadeiras tanto de cunho pedagógico quanto aquelas específicas do curso, uma vez que o ato de se tornar um docente, requer conhecimentos tanto acerca da ciência em que lecionará, quanto das questões do sistema educacional.

Nesse sentido, as disciplinas pedagógicas preparam o estudante de licenciatura para que lecione de forma correta sua própria disciplina específica. Consideramos, portanto, que o curso de Geografia Licenciatura da UEMA traz em sua base curricular uma boa estrutura, uma vez que possui disciplinas voltadas para prática e gestão escolar, propiciando ao ingressante a oportunidade de conhecer

questões acerca da realidade educacional, e coadunar isso com o ensino da sua matéria.

Importante pontuar que o PPC do curso destaca que essa estrutura curricular tem como proposta o compromisso coletivo com os docentes “com a ação educativa e com um processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos” (PPC UEMA 2018, p.35), e enfatiza a evidência do protagonismo do professor no manejo das atividades docentes e sua importância para que se concretize o cumprimento louvável da estrutura.

Destaca-se que o documento não dissocia Geografia e prática pedagógica de forma a torná-los independentes. Tanto no corpo do PPC, quanto na estrutura curricular, percebe-se que os objetivos e resultados esperados pelo curso, ao formar professores, sempre contextualiza a formação acadêmica em Geografia com os objetivos da Geografia escolar, pois estes serão necessários para o desenvolvimento nas salas de aula da educação básica. Essa Geografia didático-pedagógica é fundamental para uma qualificada formação de professores da ciência geográfica.

7.2 Universidade Federal Do Maranhão (UFMA)

O Projeto Pedagógico do curso de Geografia da Universidade Federal do Maranhão aqui a ser analisado, é um documento com data oficial do ano de 2006, cujo curso trabalha as habilitações de Bacharelado e Licenciatura. Ainda assim, é importante esclarecer que de acordo a atual direção do referido curso, está ocorrendo a atualização do PPC, a qual ainda não foi divulgada, afim de melhorar sua composição de acordo com a legislação atual.

Logo na introdução do documento há um texto explicativo informando a evolução do PPC do curso, em função das necessidades de atualização. Um primeiro documento foi elaborado pela resolução CONSEP, nº 14, do ano de 1983, sendo atualizado em 1998 pela resolução CONSEP nº 15. Em 2006, o curso estabeleceu uma nova atualização do documento, preconizando que os processos socioespaciais mudaram, e a dinâmica de formação também.

O curso justifica as atualizações do PPC em função de defasagens identificadas nos profissionais egressos dos cursos, além de visar coadunar os processos atuais com a formação de profissionais aptos a atuarem de acordo com este período.

Consente essas afirmativas o próprio documento nas seguintes citações:

Decorridos mais de dezessete anos de vigência do currículo atual, evidenciaram-se certas lacunas no processo de formação dos profissionais egressos do Curso, tanto na modalidade de Bacharelado como na de Licenciatura, que reclamam a implementação das alterações ora propostas. (PPC UFMA, 2006, p.5).

Na última década, a tendência de globalização dos processos de desenvolvimento social, político e econômico vem impondo ao Brasil, e ao Estado do Maranhão, transformações radicais nos modelos de organização do espaço e de exploração dos recursos naturais até então adotados, particularmente no que compete à articulação entre a eficiência do processo produtivo, à gestão dos recursos e do território e à oferta de bens e de serviços. (PPC UFMA, 2006, p.5).

Assim, o curso reconhece também a importância da formação de professores com paradigmas que estejam mais atrelados ao mundo contemporâneo. Nos escritos do documento, há a premissa de que a formação de professores de Geografia deva servir para além da aquisição de conhecimentos teóricos.

Quanto ao licenciado em Geografia [...] o processo ensino aprendizagem está a exigir o comprometimento de profissionais qualificados para a formação de cidadãos capazes de compreender, explicar e atuar no equacionamento de problemas relacionados com a gestão racional da organização social, econômica e política do país.” (PPC UFMA, 2006, p. 6).

Na justificativa do PPC, o documento destaca novamente a necessidade de atualização deste, em função das demandas atuais. Enfatiza o não cumprimento dos documentos anteriores com as habilidades e competências da sociedade atual e pelo mercado de trabalho para profissionais com a formação em Geografia. “Mediante tais contingências, evidencia-se a necessidade de reformulação do currículo do Curso de Geografia da UFMA, com vistas à qualificação de profissionais compatíveis com as exigências que o mercado de trabalho requer atualmente” (PPC UFMA, 2006, p. 6).

Um ponto importante encontrado no documento, é o fato dele próprio destacar sua finalidade. Há, portanto, dentro do texto, a informação que o PPC fora criado para nortear o processo de formação dos estudantes da melhor forma. “Em vista de tal panorama, elaborou-se o presente documento que se pretende constituir instrumento norteador de novo direcionamento da formação do profissional de Geografia que ingressar na Universidade Federal do Maranhão...” (PPC UFMA, 2006, p.6).

Dos objetivos do curso

Como o curso desenvolve, as modalidades bacharelada e licenciatura juntas, os objetivos tendem a atender uma demanda ora mais técnica da Geografia e ora mais educacional. No entanto, destacamos que nos objetivos não há um estabelecimento claro acerca da formação de professores, isso em caráter didático- pedagógico.

Assim, pontuamos abaixo os objetivos que mais se aproximam com a formação de professores, ao qual interessa estudar este trabalho.

Geral:

➤ Formar profissionais qualificados, capazes de atuarem em atividades de ensino, pesquisa e extensão, orientados pela consciência crítica no pleno exercício da cidadania.

Específicos:

➤ Formar profissionais qualificados, capazes de atuarem em atividades de ensino, pesquisa e extensão, orientados pela consciência crítica no pleno exercício da cidadania.

➤ Dispor ao aluno o instrumental que lhe permita a realização de pesquisas bibliográficas e de campo, bem como a compreensão, elaboração e interpretação de textos científicos e didáticos de conteúdo geográfico, nos diferentes níveis de abordagem;

➤ Dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;

➤ Preparar o aluno, didática, metodológica e tecnicamente, para o exercício eficiente de suas atividades profissionais;

Os objetivos citados acima são os que mais se aproximam de abordagens acerca da formação de professores de Geografia. Nota-se uma preocupação com o domínio dos conteúdos básicos, que serão ministrados para os alunos da educação básica. Além disso, enfatiza a preparação do profissional para o exercício da sua profissão.

No entanto, um dos pontos que mais chama a atenção nesta etapa do documento, é o item onde se objetiva dispor suporte para pesquisas de gabinete e de campo acerca do conhecimento geográfico nos mais diversos níveis de abordagem. Ou seja, não há somente a primazia do conhecimento acadêmico, mas também de outros.

Nas premissas abordadas na parte de fundamentos do curso, há uma clara preocupação do documento com a formação de profissionais para a gestão do espaço em diferentes níveis de escala, destacando sempre o desejo de oferecer para o estado do Maranhão os melhores profissionais de Geografia.

O projeto Pedagógico do Curso de Geografia da Universidade Federal do Maranhão almeja a formação de bacharéis e licenciados em Geografia, eficazes no cumprimento do papel social e científico que lhes forem

delegados, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida da sociedade em que estejam inseridos diretamente, isto é, a Região Metropolitana da Grande São Luís e o Estado do Maranhão. (PPC UFMA, 2006, p. 08).

Caberá a todos, pois, a missão de “produzir, sistematizar e socializar o saber teórico e prático, acompanhando os avanços científicos tecnológicos, ampliando e aprofundando a formação do homem para que saiba reverter o conhecimento adquirido em favor da solução de problemas básicos da sociedade local, regional e nacional, de forma crítica, solidária e criativa”. (PPC UFMA, 2006, p. 08).

Em seus ideais registrados no texto, o documento destaca também há a não dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, propiciando, portanto, para o aluno, a formação de professores-pesquisadores, além de preconizar a contribuição para desenvolvimento cultural, artístico, tecnológico e socioeconômico do estado do Maranhão, da região Nordeste e do Brasil.

Este projeto converge com o Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Maranhão (PDI-UFMA, 2000), que “mantém sua vocação humanista, tendo como eixo central a figura do homem por inteiro, comprometido com a sociedade em geral; reflexivo e criativo, em perene mudança no processo histórico, transformando-se e transformando o mundo, através de sua ação” (PPC UFMA, 2006, p. 08).

Do perfil profissional dos egressos e competências e habilidades

Em relação ao perfil profissional que o curso de Geografia licenciatura-bacharelado deseja formar, o documento preconiza vários termos, e os atrela também as competências e habilidades.

Novamente é importante pontuar que procuramos neste trabalho evidenciar a relação entre a Geografia acadêmica e escolar na formação de professores, e neste sentido, identificamos aqui os pontos que mais se aproximam da temática do trabalho. Assim, notou-se que o PPC do curso de Geografia da UFMA disserta de forma enfática sobre a relação no tratamento de conteúdo, se preocupando com as abordagens nos mais diferentes níveis de ensino.

De acordo com o documento, o que se espera do profissional formado para a docência são as seguintes competências e habilidades:

I. Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática:

- Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade

II. Competências referentes à compreensão do papel social da escola:

- Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;
- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular
- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola

III. Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade e, os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;

IV. Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas

sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidos.

V. Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica

- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico

VI. Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

- Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;

Partindo do ponto de vista analítico, é a clara a intensão do curso em formar professores qualificados para as escolas. O documento em suas abordagens de competências e habilidades, dispõe claramente sobre a necessidade de formar profissionais para a educação básica, tanto em ações pedagógicas, como curricular.

Assim, identifica-se até aqui uma explícita intenção do curso em ofertar para o estudante a melhor formação de professor. Essa afirmação é enfatizada novamente nas páginas que seguem do documento. “Assim, o Licenciado em Geografia é um profissional habilitado e competente para o exercício do magistério na Educação Básica” (PPC UFMA, 2021, p. 17).

A sua formação curricular o torna apto a ensinar disciplinas de conteúdo geográfico e de temáticas não excludentes da Geografia ou que tenham reconhecida afinidade com a aludida ciência. Por extensão, intervir no processo ensino-aprendizagem, fornecendo ao aluno o embasamento conceitual-metodológico e a instrumentalização, necessários ao desenvolvimento de suas competências e habilidades, no cenário dos sistemas de objetos e de ações do cotidiano geográfico. (PPC UFMA, 2021, p. 17)

De acordo com as exposições acima, o professor formado pelo curso, deverá conter o conhecimento geográfico pertinente as bases da ciência a nível acadêmico,

e também escolar, pois sua formação é voltada para a educação básica, ou seja, para a Geografia escolar.

Da carga horária e matriz curricular

A carga horária do curso conta com 3.855 hora-aula, equivalente a 193 créditos, que estão distribuídos de acordo com a tabela abaixo.

Quadro 2- Estrutura curricular por núcleos

Disciplinas	Carga horária	Crédito
Núcleo de Fundamentação humanística	1.950	112
Núcleo de formação pedagógica	360	22
Núcleo de fundamentação teórico-complementar	240	16
Núcleo das práticas pedagógicas e estágio curricular	1.095	29
Núcleo de atividades complementares	210	14
Total	3.855	193

Fonte: PPC, UFMA, 2006.

Durante a exposição da estrutura curricular do curso, o documento enfatiza algo muito importante. Destaca que a estrutura curricular tem como objetivo proporcionar aos alunos o conhecimento acerca dos temas inerentes a sua prática enquanto professor, mesclando entre o geográfico e o pedagógico, e sempre refletindo sobre sua prática. “Fundamentar a profissionalização do magistério a partir de uma prática docente pesquisadora e reflexiva sobre o próprio ato educativo” (PPC UFMA, 2006, p.34)

A estrutura curricular deste núcleo da modalidade Bacharelado-Licenciatura tem como objetivo instrumentalizar o aluno em conteúdos essenciais, que garantam competências para o exercício nas atividades de ensino, pautados no campo de conhecimento geográfico-pedagógico. (PPC UFMA, 2006, p.24).

Destacar essa informação é de fundamental importância, tendo em vista que como pontuado em capítulos anteriores, a formação de professores de Geografia ainda tem se mantido no campo da formação bacharelesca, dissociando pedagogia e Geografia na formação de docentes dessa ciência.

No núcleo de formação humanística, são ofertadas 32 disciplinas. Na formação pedagógica são 6. No núcleo de estágio e práticas curriculares são ofertadas 7 disciplinas, sendo 4 dessas relacionadas a práticas como componente curricular (420h), e 3 estágios supervisionados (675h). Importante enfatizar que o contato com

os conteúdos da Geografia escolar, só acontecem durante o estágio, tendo em vista que as práticas são desenvolvidas por meios de projetos com temas relacionados, mas não específicos do currículo.

Considerações críticas/analíticas acerca dos PPCs

Partindo de uma análise crítica, foi possível identificar que o PPC do curso de Geografia Licenciatura da UEMA oferece aos seus discentes uma formação baseada em bases estruturais qualificadas. Desde o início do documento, é possível perceber uma preocupação com a formação de professores de Geografia que estejam prontos a agirem e a formarem agentes ativos na sociedade, os tornando conhecedores e colaboradores do Espaço Geográfico, analisando as realidades do período contemporâneo e atuando sobre estes, na tentativa de resolver problemas, sejam eles de ordem econômica, cultural, social, política ou quaisquer outro.

Outrossim, no PPC da UFMA também se observa uma preocupação em formar professores com capacidade de lecionar nas escolas de educação básica. Essa afirmação é evidenciada em várias partes do documento, que inclusive enfatiza a necessidade de coadunar os conteúdos acadêmicos, com aqueles que serão ministrados nas escolas.

Ainda que com algumas diferenças entre si, identifica-se nos dois documentos a presença do paradigma didático-pedagógico. Em ambos, nota-se uma preocupação com a formação de professores qualificados, capazes de relacionar os conteúdos com as relações cotidianas nas diferentes esferas de localização, além da reflexão e das mudanças em caso de necessidade

Todavia, para a culminância deste trabalho, e para que se atinja os objetivos propostos, nos questionamos: O professor de Geografia desenhado nos PPCs da UEMA e UFMA, é de fato aquele que está sendo formado nas salas de aula do curso? Os paradigmas e os objetivos propostos no documento estão sendo observado nas práticas de ensino? E em relação as disciplinas, tanto pedagógicas, quanto específicas, estão sendo oferecidas tendo como base as propostas do PPC, ou continuam atreladas a paradigmas ultrapassados? São questões a serem respondidas no tópico a seguir deste trabalho.

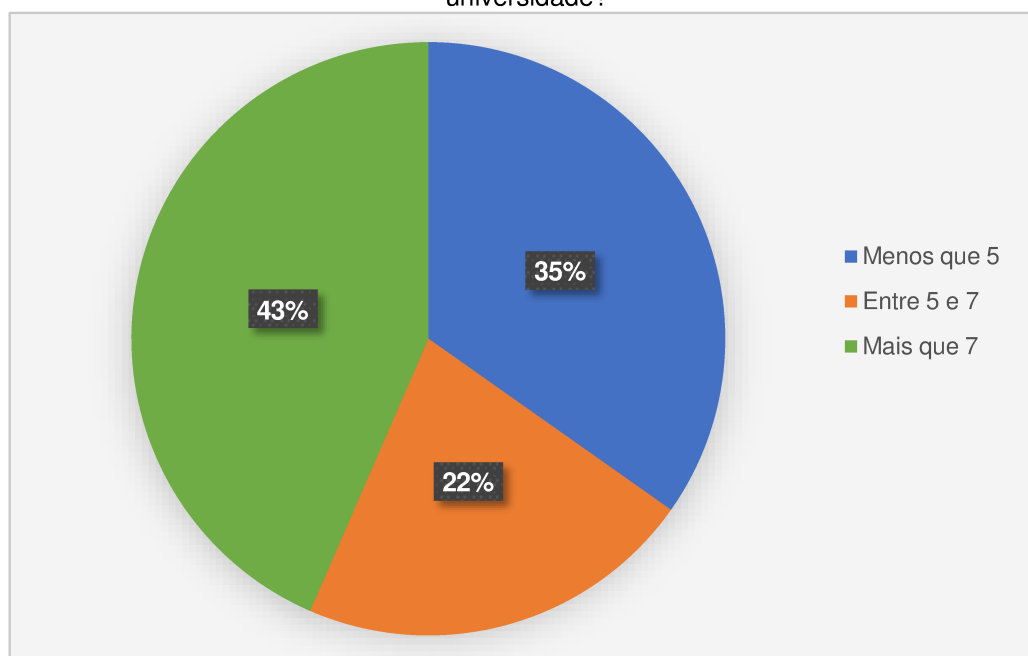
8. ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO: OS PARADIGMAS QUE REGEM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEMA E UFMA

Nesta etapa final do trabalho, serão apresentados os resultados obtidos através da aplicação de questionários aos alunos e professores das universidades recortadas para este estudo. No geral, foram obtidas variadas respostas, que utilizando a metodologia de categorização de respostas de Mynaio (2014), melhor descrita no início deste trabalho, foram transformadas em categorias específicas, após análise minuciosa dessas respostas. Contudo, para fins de entender a avaliação, as respostas originais constam no apêndice XX desse trabalho.

Em relação ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

Na primeira pergunta, tanto para os alunos quanto para os professores, fora questionado o nível de conhecimento do PPC do curso. Foram solicitados a responder o nível de conhecimento, medidos a partir de uma escala de zero a 10, que categorizamos por novas escalas. Os resultados dos alunos podem ser evidenciados no gráfico 1.

Gráfico 1- Em uma escala de 0 a 10, o quanto você conhece o PPC do curso de Geografia da sua universidade?



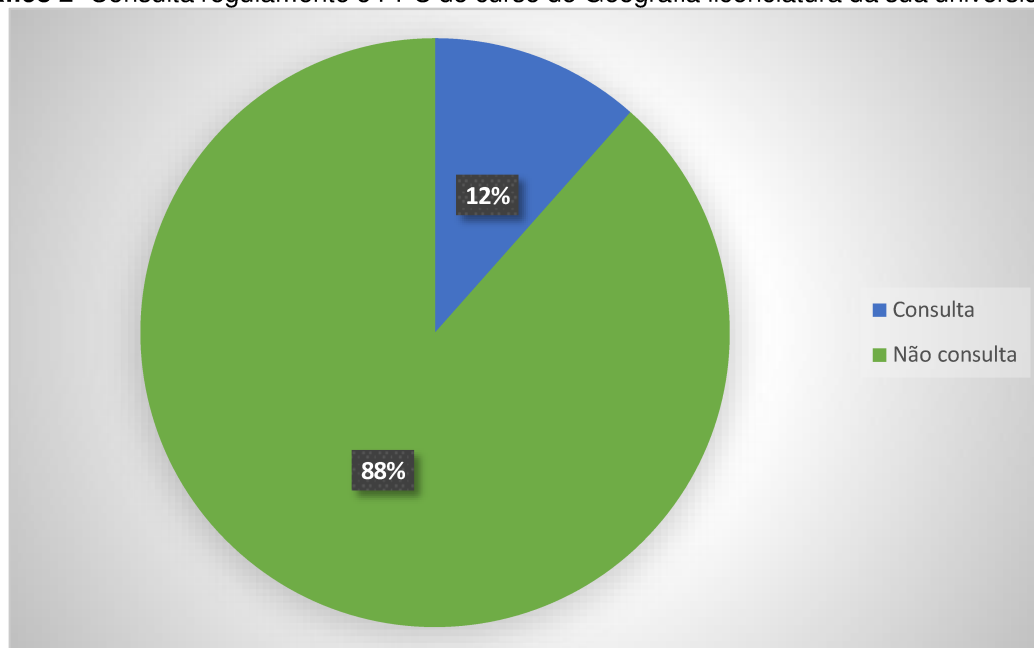
Elaboração: VIANA, 2022.

A partir da análise do gráfico, podemos evidenciar uma certa complexidade ao interpretar o nível de conhecimento dos alunos sobre o PPC do curso de geografia de suas referidas universidades. Considerando que um conhecimento menor que 5 é

insuficiente para saber as diretrizes básicas que regem a formação de professores na instituição em que o aluno estuda, e que entre 5 e 7 há um conhecimento primário sobre estas questões, evidencia-se que de fato, como pontua Zainko (2015), ainda há uma falta de conhecimento do PPC por parte dos alunos.

Essa ausência de conhecimento do PPC é evidenciada também no gráfico 2, quando os alunos foram questionados se possuíam o hábito de consultar regularmente o documento.

Gráfico 2- Consulta regularmente o PPC do curso de Geografia licenciatura da sua universidade?

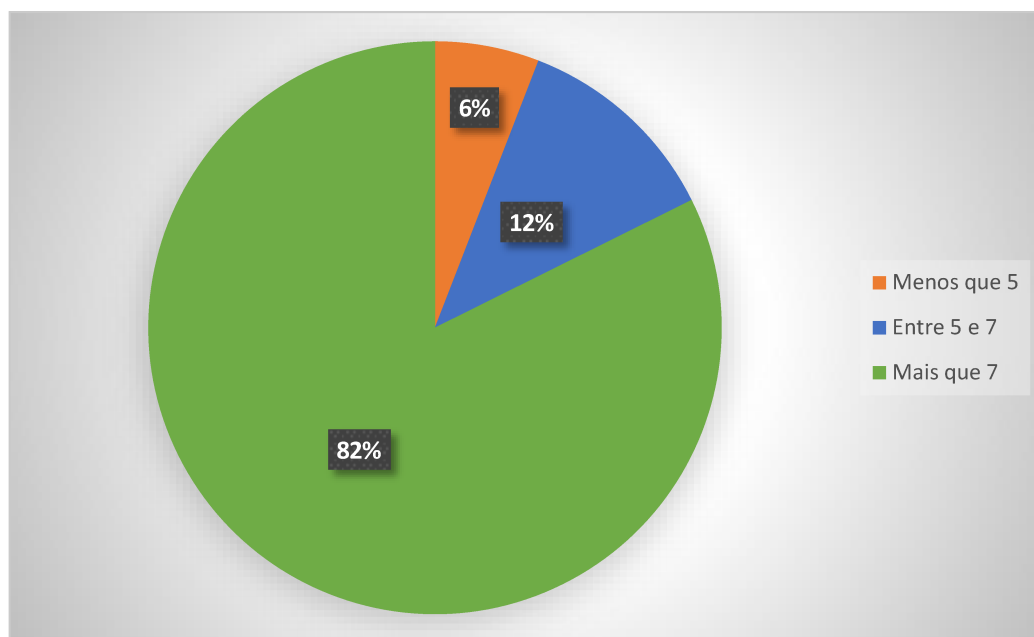


Elaboração: VIANA, 2022.

Pode-se afirmar, portanto, que a maioria dos alunos questionados, não consultam o PPC de seus cursos. A expressão quantitativa do gráfico revela o quão esse documento muitas vezes é utilizado como material demasiadamente institucional, sem a real utilização por parte do corpo discente. A ausência desse conhecimento e de consulta ao PPC, desencadeia uma nova ausência de conhecimento, no caso, acerca das diretrizes básicas que regem a formação de professores.

A partir do gráfico 3, podemos observar a resposta dos professores da UEMA e da UFMA acerca do conhecimento do PPC.

Gráfico 3- Em uma escala de 0 a 10, o quanto você conhece o PPC do curso de Geografia licenciatura da sua Universidade?



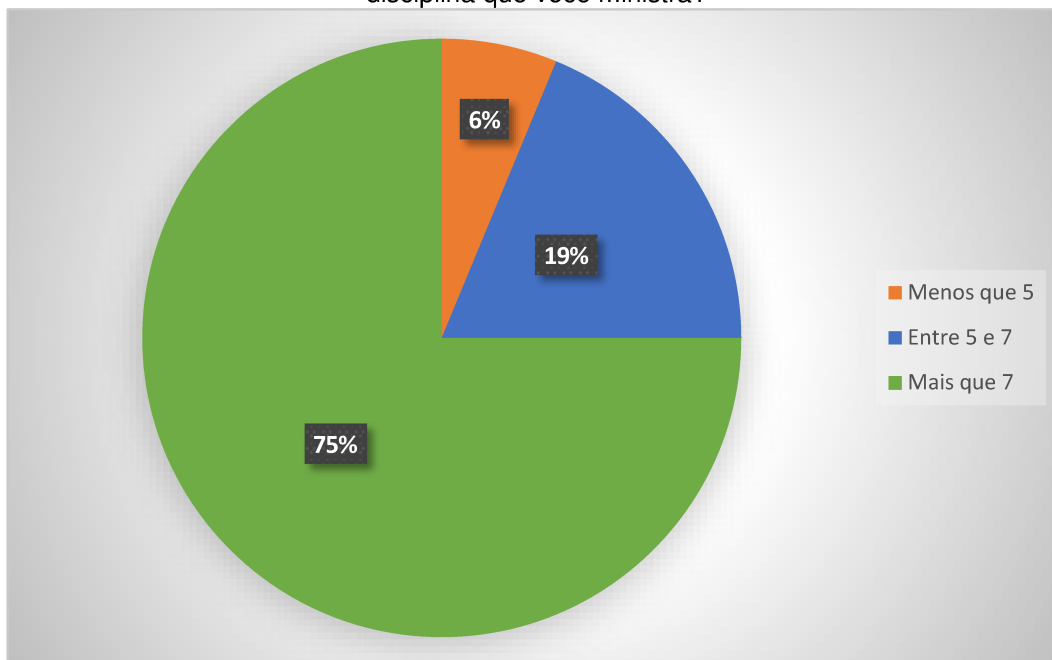
Elaboração: VIANA, 2022.

Quanto aos professores, nota-se um maior nível de conhecimento acerca do PPC. 82% dos 19 professores contatados, afirmam que conhecem o documento em uma escala satisfatória (maior que 7), o que torna o processo de formação de professores mais claro, uma vez que como já pontuado, esse papel deve ser um eixo norteador no curso. Contudo, ainda se nota que 18% desses professores possuem conhecimento intermediário ou baixo sobre o PPC.

Esse aspecto positivo em relação ao conhecimento do escrito, se coaduna com o nível de reconhecimento deste como algo fundamental para nortear a prática docente. Assim, ao serem questionados se consideram o documento importante para as diretrizes docentes, **todos os professores**, sem exceção, responderam que sim.

Todavia, apesar dessa unanimidade ao reconhecer a importância do PPC, nota-se que este nem sempre é utilizado como eixo norteador da prática dos professores. Observando o gráfico 4, onde os docentes foram questionados sobre o quão o PPC ajuda na elaboração da ementa da disciplina em que a docente ministra, pode-se tirar algumas conclusões.

Gráfico 4- Novamente utilizando a escala de 0 a 10, quanto o PPC ajuda no planejamento da disciplina que você ministra?



Elaboração: VIANA, 2022.

Considerando novamente a escala de 0 a 10, observa-se que a maioria dos professores (75%), utiliza de forma considerável o PPC do curso para elaborar o planejamento da disciplina. Contudo, ainda há professores que usam o documento em baixa escala. Considerando que abaixo de 7, encontra-se resultados insatisfatórios, o PPC ainda é descartado como ponto de partida dos cursos de licenciatura.

Antes de uma análise final e mais aprofundada, quando falamos especificamente sobre o papel desse documento e seu conhecimento e utilização nos cursos de licenciatura da UEMA e da UFMA, observamos que este se caracteriza como fundamental, uma vez que como evidenciam os gráficos, é reconhecido e levado em consideração por grande parte dos professores e também dos alunos. Cruz (2011) pontua que o PPC é a própria identidade do curso, e que neste sentido, serve para além de um manuscrito, mas uma apresentação de seus objetivos e finalidades, explicando sua existência, seu papel e sua função social.

Porém, também se evidencia, ainda que em menor escala, que alguns alunos e professores ainda possuem omissões quanto a relação com o escrito. Sobretudo no tocante aos alunos e ao nível de consulta do documento, encontra-se uma grande parcela de discentes que não o faz. Há também, de acordo com os gráficos, uma parcela de professores que não leva em consideração as diretrizes do PPC no

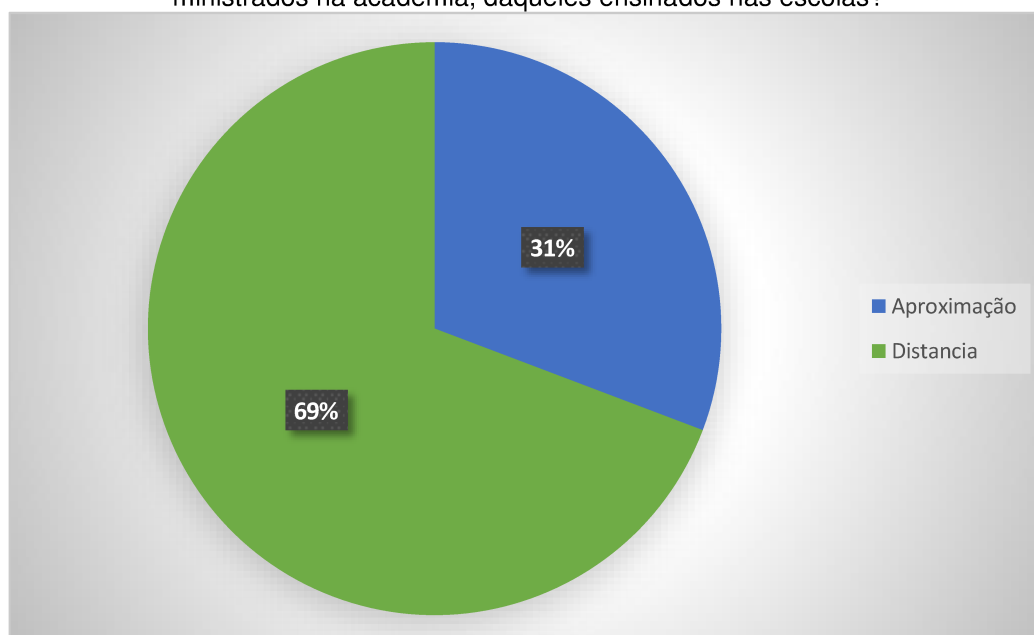
planejamento de sua disciplina. Quer queira, ou não, essa ausência de coadunação com o documento, pode desnortear as finalidades didático-pedagógicas do curso, uma vez que a construção desse escrito foi contextualizada, levando em consideração, as realidades locais das instituições.

Em relação a geografia acadêmica e escolar

Quando analisamos se há ou não uma relação entre a geografia acadêmica e escolar na formação de professores nos cursos de licenciatura da UEMA e da UFMA, temos que analisar a partir de duas vertentes: a discente e a docente. Assim, apresentando primeiro os resultados obtidos através da aplicação de questionários aos alunos, foi possível obter uma certa variação de respostas.

Na primeira pergunta referente a este binômio geografia acadêmica e escolar (gráfico 5), os alunos foram questionados se sentiam aproximação ou distância em relação aos conteúdos ministrados na universidade e aqueles ministrados durante as práticas de ensino nos estágios curriculares. Importante pontuar que só responderam ao questionário, alunos que já tinham experiências docentes, sejam elas curriculares ou extracurriculares.

Gráfico 5- A partir das suas experiências docentes durante o estágio supervisionado, você reconhece/percebe PREDOMINANTEMENTE distancia ou aproximação entre os conteúdos ministrados na academia, daqueles ensinados nas escolas?



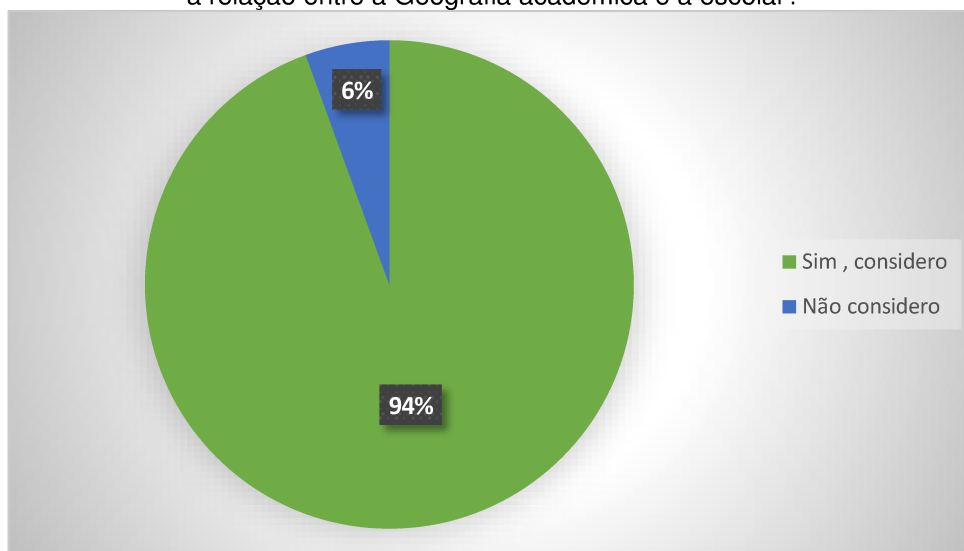
Elaboração: VIANA, 2022.

Analisando o gráfico, pode-se observar a maioria dos alunos (69%), afirmam que percebem predominantemente distância em relação aos conteúdos que são

ministrados nas salas de aula das escolas, daqueles ministrados na sala de aula da universidade. É claro que não podemos comparar os níveis de aprofundamento em relação a geografia acadêmica e escolar, isso já foi pontuado nos capítulos que antecedem este. No entanto, considerando os cursos de licenciatura, a preparação do estudante durante sua passagem na academia, deve prepará-lo, também, para a docência no ensino básico, e, portanto, deve haver uma coadunação entre os níveis de conteúdos curriculares.

O gráfico 6 a seguir apresenta uma contradição entre a resposta de professores e alunos, pois ainda que os discentes sintam majoritariamente distância em relação aos conteúdos acadêmicos e escolares, a maioria dos professores respondeu que ao planejar sua disciplina, leva em consideração a relação entre a geografia acadêmica e escolar. Observando o gráfico, nota-se que quase todos os professores (94%) estabelecem essa relação ao elaborar a ementa de sua disciplina.

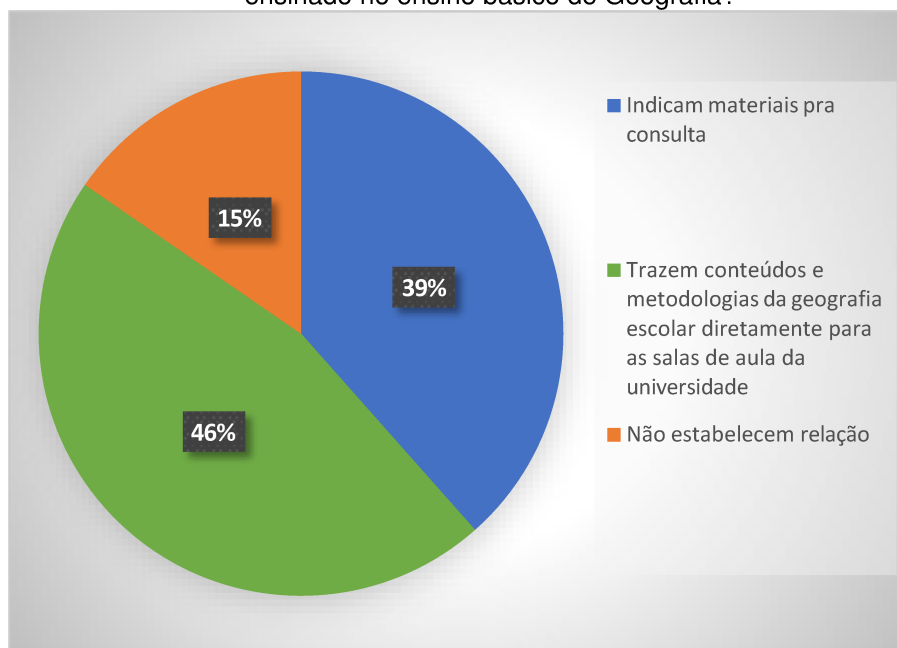
Gráfico 6- Ao planejar o conteúdo programático de sua disciplina, você leva em consideração a relação entre a Geografia acadêmica e a escolar?



Elaboração: VIANA, 2022.

O gráfico 7 abaixo pode explicar parcialmente essa questão. Na pergunta que desencadeou a formulação desse gráfico, os docentes foram questionados a responder como relacionam o conteúdo acadêmico de sua disciplina com o nível que será abordado nas salas de aula das escolas.

Gráfico 7- De que forma na sua disciplina, você relaciona o conteúdo programático, ao que será ensinado no ensino básico de Geografia?



Elaboração: VIANA, 2022.

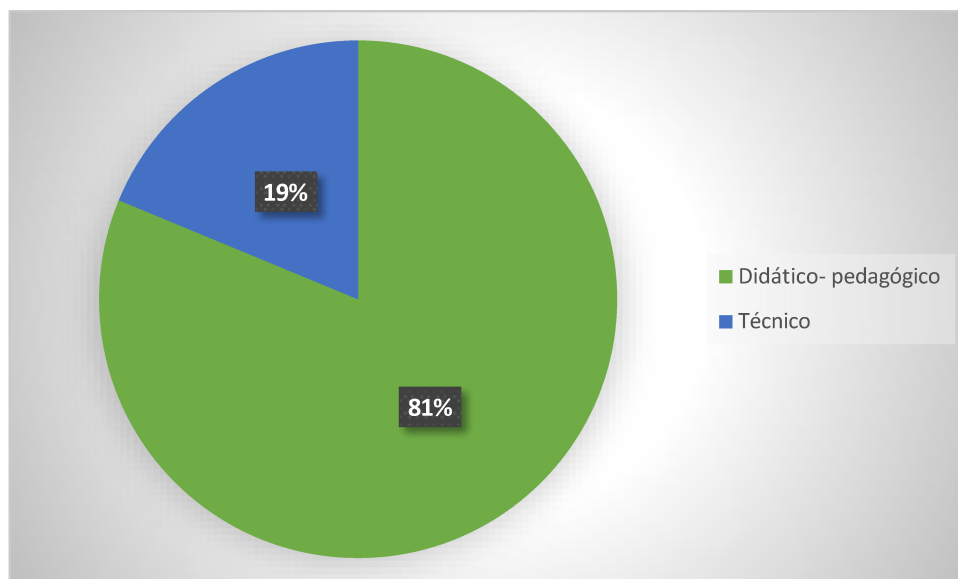
Observando as respostas, nota-se que a maioria dos professores (46%) trazem a geografia escolar diretamente para as salas de aula da universidade. Os professores que se enquadram nessa categoria, afirmam que utilizam metodologias como seminários temáticos, estabelecimento das relações cotidianas com as teorias geográficas e trazendo sempre materiais relativos a educação básica para a sala de aula.

Por outro lado, 39% dos professores indicam materiais para consulta e 15% destes não encabeçam essa relação. São complexidades a serem analisadas, pois nota-se que a maioria dos docentes utilizam, direta ou indiretamente, a realidade da geografia escolar nas suas aulas. Contudo, nas respostas analisadas, ainda se observa uma parcela de inconsistência por parte dos professores, ao estabelecer de fato uma relação entre a geografia acadêmica e escolar.

Apesar das contradições expressas pelos gráficos, nota-se que há respostas satisfatórias em relação a coadunação entre a geografia acadêmica e escolar. Sobretudo após a crise do positivismo e ascensão de uma geografia mais crítica, ocorrida após a segunda metade do século XIX, a realidade da escola passa a ser mais considerada nos espaços acadêmicos, e essa realidade é observada, de acordo com os gráficos, nas universidades UFMA e UEMA.

Para fins de maior detalhamento, os professores foram questionados a responder qual o paradigma que predomina em sua prática docente. As sistematizações das respostas podem ser encontradas no gráfico 8.

Gráfico 8- Qual o paradigma PREDOMINA na sua prática docente?

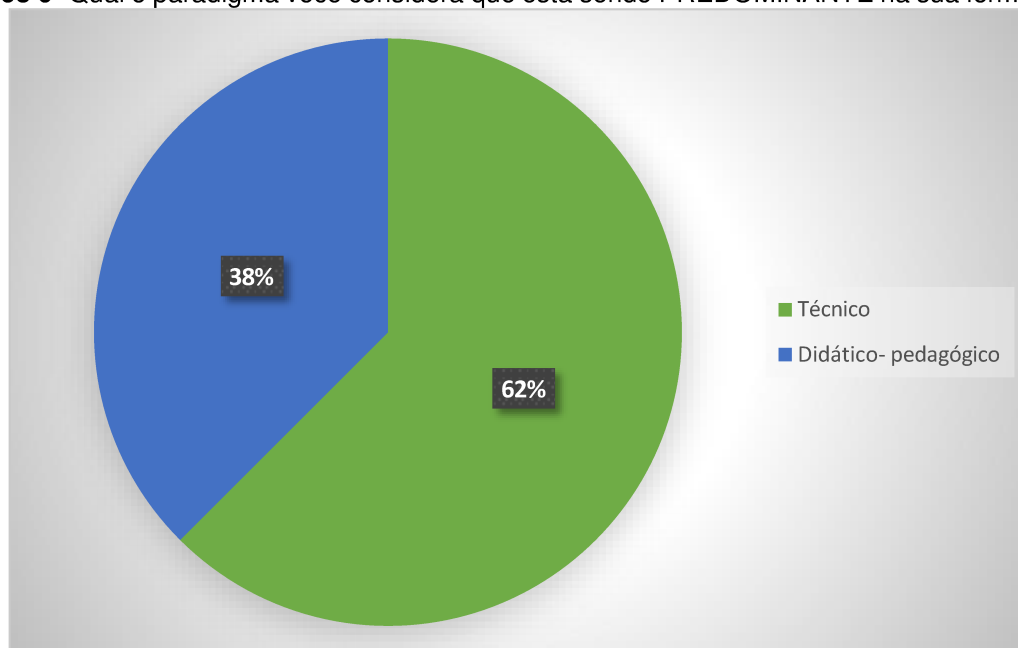


Elaboração: VIANA, 2022.

Nota-se, portanto, que a maioria dos professores reconhece que o paradigma didático-pedagógico é predominante nas suas ações enquanto professor. Ainda assim, observa-se que ainda há uma parcela de docentes (19%), que reconhece que o modelo técnico ainda predomina na sua prática em sala de aula. Essa presença, ainda marcante do modelo técnico nas práticas docentes, pode ainda ser herança das escolas positivistas, pois como afirma Castrogiovanni (2014, p. 91), “é inegável que ainda existam, em muitos casos, práticas extremamente tradicionais na sala de aula, não condizentes com a transformação ocorrida na ciência ao longo das últimas décadas”

Novamente uma contradição se apresenta em relação aos paradigmas trabalhados neste estudo uma vez que enquanto a maioria dos professores afirmam que em sua prática docente, utilizam o modelo didático pedagógico como norte, os alunos reconhecem o contrário. Observando o gráfico abaixo (gráfico 9), onde estes foram questionados sobre qual os modelos de ensino consideram que está sendo predominante na sua formação acadêmica, os discentes em sua maioria, responderam que está sendo o paradigma técnico.

Gráfico 9- Qual o paradigma você considera que está sendo PREDOMINANTE na sua formação?

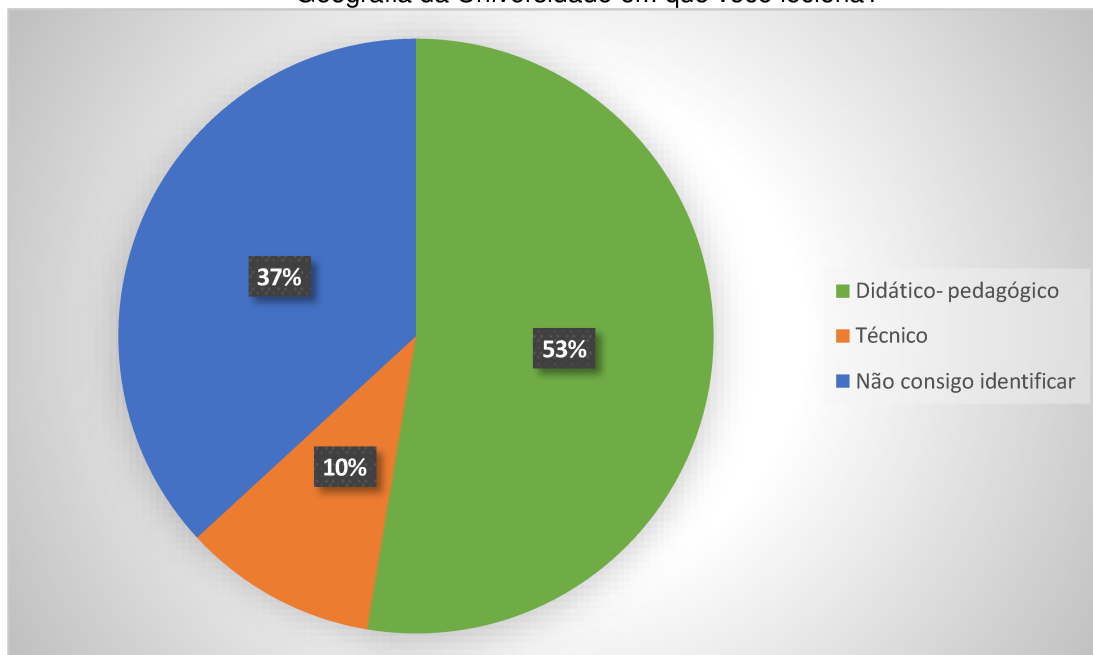


Elaboração: VIANA, 2022.

Isso se configura como uma problemática, pois uma das perguntas do questionário, pedia que os alunos respondessem qual dos modelos de formação de professores era mais importante, e os estes com unanimidade, responderam que o didático- pedagógico era o mais inerente para sua formação.

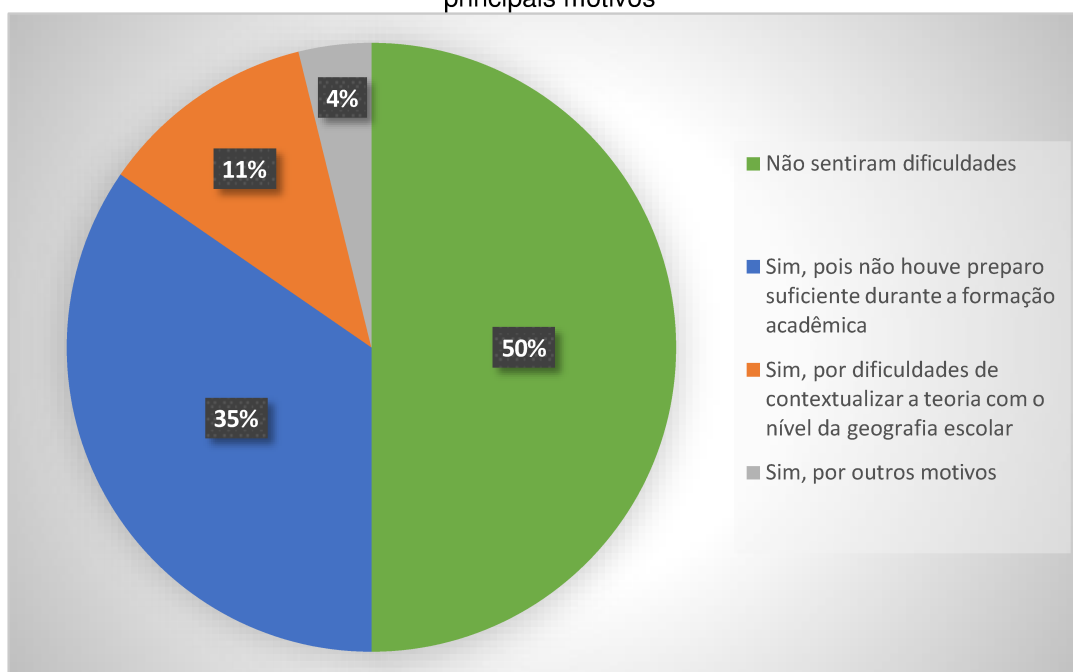
Os professores também foram questionados se conseguiriam identificar qual paradigma predomina na formação de professores da universidade em que leciona e a maioria (53%) respondeu didático – pedagógico, para 37% que reconhece que o técnico predomina e 10% não conseguem identificar.

Gráfico 10- Consegue identificar qual o paradigma que PREDOMINA na formação de professores de Geografia da Universidade em que você leciona?



Para tentar filtrar informações, os alunos foram questionados se durante o estágio supervisionado, sentiram ou não dificuldades para ministrar os conteúdos para os alunos das escolas (gráfico 10).

Gráfico 11- Sentiu dificuldades em ministrar os conteúdos para os alunos? Se sim, pontue quais os principais motivos



Elaboração: VIANA, 2022.

Observando as respostas do gráfico, observa-se que metade dos alunos não sentiram dificuldades para ministrar os conteúdos. Contudo, a outra metade afirma que sim, e justifica essa dificuldade sobretudo por dois fatores principais, sendo eles a insuficiência no preparo acadêmico para a atuação em sala de aula e a dificuldade de contextualizar o conteúdo teórico, em um nível apropriado para os alunos da educação básica. -As citações a seguir parafraseiam as palavras de 3 alunos que responderam ao questionário do gráfico 11:

“ Sim, em virtude de uma falta da didática e como transformar isso na realidade e contextualizar para com os mesmos” **(Aluno 3)**

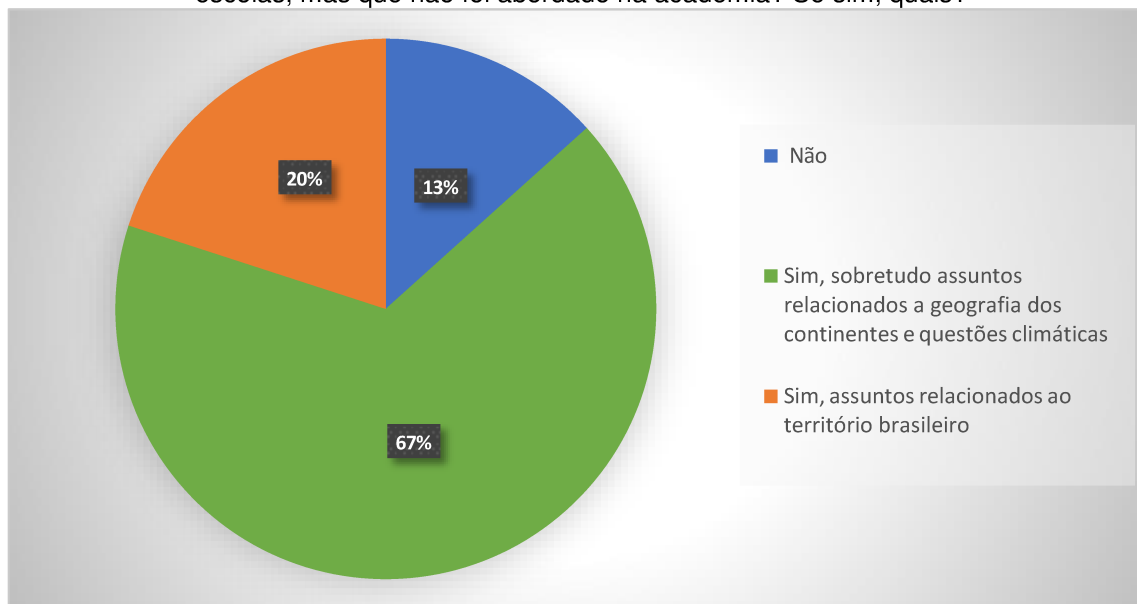
“Sim, pois há diversos conteúdos que não são ministrados em sala de aula da graduação ou que não se tem o devido preparo para eles **(Aluno 4)**

Muitos conteúdos que precisamos lecionar no ensino básico, não nos é apresentado no ensino superior **(Aluno 25)**

Apesar de destacarmos apenas 3 citações, pode ser verificado nos anexos dos questionários, que a maioria dos alunos escreveram, ainda que com outras palavras, os mesmos motivos pelo qual sentiram dificuldades em ministrar os conteúdos da geografia nas escolas. Essa evidencia é teorizada por Kaercher (2015), quando o autor pontua que justamente pela falta de preparo acadêmico, muitos alunos ao chegarem no período de estágio, sentem dificuldades em ministrar as regências.

Por fim, os alunos foram questionados se durante a formação acadêmica houve algum conteúdo que está currículo da geografia escolar, mas que não fora ministrado na universidade. Ao responder, os alunos alegaram o seguinte (gráfico 11).

Gráfico 12- Durante sua formação na universidade, teve algum conteúdo que é ministrado nas escolas, mas que não foi abordado na academia? Se sim, quais?



Fazendo análise do gráfico, podemos notar que segundo os alunos, sobretudo assuntos relacionados a geografia dos continentes e questões climáticas não foram ministrados na graduação, além de uma parcela que afirma que assuntos relacionados ao território brasileiro também são escassos durante a graduação.

Ainda que os estudantes que responderam ao questionário estejam ainda em fase de curso na graduação, a maioria está em fase de conclusão, já tendo passado pela maior parte da estrutura curricular e, portanto, já tendo cursado a maioria das disciplinas. Além disso, na própria estrutura curricular, tanto da UFMA, quando da UEMA, há a ausência de conteúdos que estão presentes na estrutura curricular, mas que não são consideradas na sua matriz. Por exemplo conteúdos relacionados ao continente africano (presente na estrutura do 8º ano do ensino fundamental); Oceania e Europa (presente na estrutura curricular do 9º), e outros, que ainda que foram abordados nas salas de aula da academia, ou não foram apresentados aos alunos, da forma como deve ser ensinado nas escolas.

Assim, partindo de uma análise crítica, o que ficou evidenciado em relação aos resultados da pesquisa, há um aspecto positivo, tanto em relação do PPC, quando na relação entre a geografia acadêmica e escolar. Ainda que com algumas parcelas de defasagem, os caminhos trilhados pelos cursos das duas universidades, caminham rumo a um ensino de geografia para além do estritamente científico. Assim, “este princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o

currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores.” (GARCIA, 1995, p. 55).

Se analisarmos os currículos anteriores, notaremos que houve muitas evoluções acerca do ensino de geografia nos cursos de formação de professores dessa ciência. Então, apesar das situações adversas, com necessidades de modelação, há em ambas as universidades, qualificadas estruturas para a formação de excelentes professores de geografia.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões apresentadas, foi possível analisar as mudanças que ocorreram na formação dos professores e em especial os de Geografia. Como apresentado nos capítulos iniciais, as primeiras escolas e universidades seguiam o paradigma técnico- conteudista, e somente a partir da crise nas ciências modernas, é que esse paradigma começa a ser questionado, devido a suas defasagens. Assim, enfrentando resistências, surge o paradigma didático-pedagógico, primando pela aproximação entre a teoria e a prática cotidiana

Houve uma grande trajetória no estabelecimento da relação entre a geografia acadêmica e escolar, afim de incluir na estrutura curricular da universidade, a realidade da escola, seja nas disciplinas específicas, seja nas pedagógicas. Entendemos que os cursos de formação de professores devem primar não somente pela transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também pela transposição didática, ou seja, ensinar na universidade a como ensinar nas escolas.

Na análise dos os PPCs das universidades investigadas, foi possível identificar que os cursos de licenciatura da UFMA e da UEMA, oferecem aos seus discentes uma formação baseada em bases estruturais qualificadas. Desde o início do documento, é possível perceber uma preocupação com a formação de professores de Geografia que estejam prontos a agirem e a formarem agentes ativos na sociedade, os tornando conhecedores e colaboradores do espaço geográfico

Outrossim, em ambos os documentos, também se observou uma preocupação em formar professores com capacidade de lecionar nas escolas de educação básica. Essa afirmação é evidenciada em diferentes partes do documento, sobretudo nos tópicos de perfil do egresso e finalidades e objetivos, que inclusive enfatiza a necessidade de coadunar os conteúdos acadêmicos, com aqueles que serão ministrados nas escolas. Identificamos, portanto, na estrutura curricular e de acordo

com o documento, que a visão paradigmática dos cursos, preza por uma formação didático -pedagógica.

Nos estudos quantitativos, constatou-se que o PPC ainda é um documento um tanto desconhecido e pouco utilizado pela comunidade discente, uma vez que, os alunos conhecem o documento em média escala e não possuem o hábito de consultar o papel, não tendo conhecimento das bases paradigmáticas que são propostas para a sua formação, e, portanto, não tendo como analisar se o texto está de acordo com o contexto. Já em relação aos professores, nota-se uma maior ciência e utilização do documento, sendo que a maioria desses o utiliza para nortear as suas ações metodológicas enquanto professor.

Todavia, há algumas contradições entre as respostas dos professores e alunos do curso de geografia das universidades. Em diferentes momentos, foi possível perceber que de acordo com os alunos, o paradigma técnico conteudista predomina na sua formação, sendo justificadas por estes nas dificuldades de ministrar conteúdos para os alunos durante o período de estágio, além de terem a concepção de que os conteúdos das disciplinas estão distantes da realidade do currículo da educação básica.

Por outro lado, as respostas dos professores nos conduzem a entender que o paradigma que predomina na sua atuação prática, é o didático -pedagógico, sendo justificados no reconhecimento e utilização dos PPCs como fonte de inspiração, e considerando que ambos os documentos possuem como base o modelo didático pedagógico. Entendemos, de acordo com as respostas, que suas práticas docentes também seguem esse paradigma. Além disso, os professores afirmam que estabelecem, direta ou indiretamente, a relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

Com base nessas contradições, o processo para definir qual paradigma predomina na formação de professores de Geografia da UEMA e da UFMA se torna desafiador. O que se pode concluir é que há a presença dos dois paradigmas na formação desses futuros professores. Se considerarmos as evoluções pela qual passou-se a formação de professores no contexto geral e especificamente no geográfico, o ensino evoluiu de forma positiva, uma vez que como observado na estrutura curricular dos cursos aqui analisados, o modelo 3+1 foi derrubado, pois em ambas as matrizes, os alunos possuem contato com a escola ainda nos períodos

iniciais dos cursos, proporcionando a estes o contato com o futuro ambiente de trabalho.

Como considerações últimas, a proposta principal deste trabalho é que independente da disciplina em que está sendo ministrada na academia para os alunos, esta deve estar coadunada com a realidade escolar. Nas ementas das disciplinas, além dos referenciais científicos- acadêmicos, deve-se conter uma parte ao qual os alunos são ensinados a como transpor esses conhecimentos para os alunos da geografia escolar, além da necessidade de incluir no currículo das universidades, os conteúdos que estão nos currículos da educação básica.

Por fim, ressaltamos o papel fundamental da universidade na formação destes profissionais. As críticas aqui tecidas têm como objetivo contribuir positivamente para a formação de professores de geografia. Assim, não para concluir, mas para provocar ainda mais questões acerca da formação desses profissionais, surge o questionamento que requer uma resposta individual: que professor eu estou formando, e que professor estou me formando. A resposta é requer reflexão individual para que a mudança seja coletiva e que servirá ou não para a manutenção e/ou evolução de novos e velhos paradigmas sobre a formação de professores de geografia.

REFERENCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas, and Raimunda Abou Gebran. **"Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor."** IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas (2006).

BLOISE, Denise Martins. **A importância da metodologia científica na construção da ciência.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 06, pp. 105-122. Junho de 2020.

BOTELHO, Caio Lóssio. **A filosofia e o processo evolutivo da Geografia.** Rio de Janeiro: Biblioteca do exército, 1933.

BRASIL. **"PORTARIA NORMATIVA Nº 40, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007."**
BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Parecer no 292, de 14 de novembro de 1962.** Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta nº 10, 1962. p.95-100.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 8 de maio de 2001.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.** Parecer CNE/CP n. 9, de 08 de maio de 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 9.394; **Diretrizes básicas para a educação.** 20 de dezembro de 1992.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia: o professor.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **"A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?"** *Terra Livre* 16 (2001): 133-152.

Callai, Helena Copetti. **"O Estudo do Lugar e a Pesquisa como princípio da Aprendizagem."** *Espaços da escola* 47 (2013).

CAMPOS, L. M. L.; DINIZ, R. E. dá S. **A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem os professores de Ciências e Biologia.** *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2001a.

CAMPOS, L. M. L.; DINIZ, R. E. dá S. **Grupo de Estudio: un propuesta de formación.** In: PEDAGOGIA 2001, Havana. Cuaderno de Resumens. 2001b. v. 1, p. 135-135.

Cassab, Clarice. **"Geografia científica e Geografia escolar: O diálogo necessário."** *Niteroi, RJ* (2009).

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Subir aos sótãos para descobrir a Geografia.** In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Marina; GOULART, Ligia Beatriz. **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios.** Santa Cruz, do Sul: EDUNISC, 2014.

CAVALCANTI, L. S. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em geografia.** Goiania: Editora Vieira, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino/ Lana de Souza Cavalcanti.** [Goiânia]: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1998.

CHEVALLARD, Yves. **"Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias."** Revista de educação, ciências e Matemática 3.2 (2013).

COIMBRA, Camila Lima. **Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?** Educação & Realidade, v. 45, 2020.

CONTI, J.B. **A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia.** Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n.51, p.57-70, 1976.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor.** São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Silvana. **Educação ambiental e o projeto político-pedagógico: em busca da sustentabilidade ambiental.** Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista, v. 7, n. 6, 2011.

DE FREITAS BARREIRO, Iraíde Marques; ABOU GEBRAN, Raimunda. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** Avercamp, 2006.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania.** Papyrus Editora, 1994.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 43, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Paz e Terra. 13. Ed. São Paulo. 2011.

GARRIDO, Selma Pimenta. **"Professor Reflexivo: construindo uma crítica." Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez (2002).

GOMEZ, Ángel I. PérEz. **"Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes."** Revista interuniversitaria de formación del profesorado 68 (2010): 37-60.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco. **Actualidad y nuevos retos de la formación permanente**. Revista electrónica de investigación educativa, v. 8, n. 2, p. 1-11, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KAERCHER, Nestor André. **"A Geografia Crítica-Alguns Obstáculos e Questões a Enfrentar no Ensino-Aprendizagem de Geografia."** Boletim Gaúcho de Geografia 28.1 (2002).

KATUTA, Ângela Massumi. **O Estrangeiro no mundo da Geografia. 2004. Tese de Doutorado**. Tese (Doutorado em Geografia) –Universidade de São Paulo, São Paulo.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba, nº 24, 2004.

LIMA, Michele F.; ZANLORENZI, Claudia M.P.; PINHEIRO, Luciana R. **A função do currículo no contexto escolar**. 1 ed. Curitiba: Inter saberes, 2012.

Loch, Ruth Emilia Nogueira, and Marcus Andre Fuckner. **"Panorama do ensino de Cartografia em Santa Catarina: os saberes e as dificuldades dos professores de Geografia."** Geosul 20.40 (2005): 105-128.

LOCH, Ruth Emília Nogueira; FUCKNER, Marcus Andre. **Do ensino de cartografia na universidade à cartografia que se ensina na educação básica**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA. 2003. p. 10-18.

Lopes, Claudivan Sanches, and Nídia Nacib Pontuschka. **"Estudo do meio: teoria e prática."** *Geografia (Londrina)* 18.2 (2009): 173-191.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química Professor/pesquisador**. 2.ed. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, E. M. W. **A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI**. In: TONINI, M. I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

MENDES, Olenir Maria. **"Os cursos de licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação."** Dissertação de mestrado, 1999.

MENEZES, Victória Sabbado, and Nestor André Kaercher. **"A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico."** Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II 2.4 (2016): 47-59.

MENEZES, Victória Sabbado, and Nestor André Kaercher. **"A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico."** Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II 2.4 (2016): 47-59.

MENEZES, Victória Sabbado. **A historiografia da geografia acadêmica e escolar: uma relação de (des) encontros/The Historiography of Academic and School Geography: the Relation of Meetings and Disencounters**. Geographia Meridionalis, v. 1, n. 2, p. 343-362, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

Morin, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Editora Garamond, 2000.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Dom Quixote. Lisboa. 1995.

PIMENTA, S. G. **Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura**. In: ANDRÉ, M. E. D. A; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Geografia está em crise. Viva a Geografia!** In: MOREIRA, Ruy (Org.) **Geografia: teoria e crítica; o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.

RICHTER, Denis. **Os desafios da formação do professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola**. In: SILVA, Eunice Isaias; PIRES, Lucineide Mendes. (Orgs.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 107-124.

RICHTER, Denis. *Os desafios da formação do professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola*. In: SILVA, Eunice Isaias; PIRES, Lucineide Mendes. (Orgs.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 107-124.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil**. In: Terra Livre, n.15, São Paulo, 2000, p.129-144.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil**. In: Terra Livre, n.15, São Paulo, 2000, p.129-144.

Rosa, Claudia do Carmo. **"O Estágio na formação do professor de Geografia: relação universidade e escola."** (2014).

SANTOS, Cátia dos et al. **A Cartografia e o ensino da Geografia**. 2011.

SCHNETZLER, R.P. e ARAGÃO, R.M.R (Orgs). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: UNIMEP/CAPES, 2000.

SCHON, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner**. TPB, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos**.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

UEMA. **Projeto Pedagógico, curso de Geografia Licenciatura**. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1vI4R8LUEYSIqHhHwUvsXiu9xcvW9zL>
I

UFMA. **Projeto Pedagógico, curso de Geografia**. 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1vI4R8LUEYSIgHh-HwUvsXiu9xcvW9zLT>

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: **projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**, 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

ZAINKO, M. A. S. **Políticas de formação do professor e qualidade da educação básica: o projeto pedagógico das licenciaturas, os condicionantes da qualidade, o perfil dos professores e o desempenho dos estudantes no Estado do Paraná: análise dos projetos políticos pedagógicos de cursos de licenciaturas**. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional, Curitiba: UFPR, 2015.

Zeichner, Ken. **"Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades."** Educação (UFES) 35.3 (2010): 479-504.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Educa, 1993.



APENDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Apresentação: Caríssimos alunos e alunas, esta pesquisa é desenvolvida pelo aluno de graduação Francisco de Oliveira Viana, sob orientação da professora Regina Célia de Castro, ambos vinculados ao curso de Geografia licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão. Tem como objetivo principal investigar sobre os paradigmas que regem a formação de professores de Geografia e a importância da relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar na formação desses profissionais. Utiliza como recorte de estudo as duas principais universidades do Estado do Maranhão (UFMA e UEMA).

1- Consulta regulamente o PPC do curso de Geografia licenciatura da sua universidade?

() Sim () Não

2- A partir das suas experiências docentes durante o estágio supervisionado, você reconhece/percebe PREDOMINANTEMENTE distancia ou aproximação entre os conteúdos ministrados na academia, daqueles ensinados nas escolas?

() Aproximação () Distancia

3- Sentiu dificuldades em ministrar os conteúdos para os alunos? Se sim, pontue quais os principais motivos.

4- Durante sua formação na universidade, teve algum conteúdo que é ministrado nas escolas, mas que não foi abordado na academia? Se sim, quais?

5- Qual o paradigma você considera que está sendo PREDOMINANTE na sua formação? (Se precisar, leia o texto de apoio acima).

() Técnico- conteúdolista () Didático-pedagógico

6- Qual o paradigma você considera mais importante para sua formação enquanto professor?

() Técnico- conteúdolista () Didático-pedagógico



APENDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Apresentação: Caríssimos professores e professoras, esta pesquisa é desenvolvida pelo aluno de graduação Francisco de Oliveira Viana, sob orientação da professora Regina Célia de Castro, ambos vinculados ao curso de Geografia licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão. Tem como objetivo principal investigar sobre os paradigmas que regem a formação de professores de Geografia e a importância da relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar na formação desses profissionais. Utiliza como recorte de estudo as duas principais universidades do Estado do Maranhão (UFMA e UEMA). Solicitamos a vossas senhorias, que gentilmente contribuam com nosso trabalho.

- 1- Em uma escala de 0 a 10, o quanto você conhece o PPC do curso de Geografia licenciatura da sua Universidade?
- 2- Você considera o PPC do curso importante para nortear a prática docente?
() Sim () Não
- 3- Novamente utilizando a escala de 0 á 10, quanto o PPC ajuda no planejamento da disciplina que você ministra?
- 4- Ao planejar o conteúdo programático de sua disciplina, você leva em consideração a relação entre a Geografia acadêmica e a escolar?
() Sim, considero. () Não considero
- 5- De que forma na sua disciplina, você relaciona o conteúdo programático, ao que será ensinado no ensino básico de Geografia?
- 6- Qual o paradigma PREDOMINA na sua prática docente?
() Técnico- conteúdistas () Didático-pedagógico
- 7- Consegue identificar qual o paradigma que PREDOMINA na formação de professores de Geografia da Universidade em que você leciona? (Para fins de ciência, caso seja necessário, use o texto fixado no início do questionário)
() Técnico- conteúdistas () Didático-pedagógico () Não consigo identificar



APENDICE C – DADOS ORIGINAIS E CATEGORIZADOS DOS ALUNOS

ALUNOS	(1). Sentiu dificuldades em ministrar os conteúdos para os alunos? Se sim, pontue quais os principais motivos	(1) Categorias	(2). Durante sua formação na universidade, teve algum conteúdo que é ministrado nas escolas, mas que não foi abordado na academia? Se sim, quais?	(2) Categorias
ALUNO 1	Não. Pois o livro didático é um ótimo recurso	<p>* Não sentiram dificuldades (13 alunos)</p> <p>* Sim, pois não houve preparo suficiente durante a formação acadêmica (9 alunos)</p> <p>* Sim, por dificuldades de contextualizar a teoria com o nível da geografia escolar (3 alunos)</p> <p>* Sim, por outros motivos (1 aluno)</p>	Não	<p>(2) Categorias</p> <p>* Não (2 alunos)</p> <p>* Sim, sobretudo assuntos relacionados a geografia dos continentes e questões climáticas (10 alunos)</p> <p>* Sim, assuntos relacionados ao território brasileiro (2 alunos)</p> <p>* Sim, outros assuntos (1 aluno)</p>
ALUNO 2	Não senti		Sim. África, Oceania, Ásia, O território brasileiro	
ALUNO 3	Sim, em virtude de uma falta da didática e como transformar isso na realidade e contextualizar para com os mesmos		_____	
ALUNO 4	Não		Não	
ALUNO 5	Sim, assuntos relacionados a geografia física		Não	
ALUNO 6	Sim, pois há diversos conteúdos que não são ministrados em sala de aula da graduação ou que não se tem o devido preparo para eles.		Sim, sobre os continentes e fatores que influenciam no clima, além de assuntos relacionados a educação ambiental.	
ALUNO 7	Não		Não	
ALUNO 8	Não		Não	
ALUNO 9	Não		Não	
ALUNO 10	Sim. Acho que a graduação em licenciatura deveria ser mais voltada à convivência e conteúdos escolar.		Não, logo porque eu acabei tendo a liberdade de selecionar os conteúdos a ser ministrados. Mas no geral acredito	

			que tem uma disparidade entre esses conteúdos....	
ALUNO 11	Sim, acredito que a universidade não prepara o docente em formação para as verdadeiras problemáticas no ensino dentro da sala de aula como as possíveis dificuldades de aprendizagens e transtornos que alguns alunos podem apresentar		_____	
ALUNO 12	Dificuldade em transformar a teoria parava realidade econômica e social do aluno		_____	
ALUNO 13	Não, embora há sempre questões/desafios que dificultam o trabalho, principalmente		Durante esse momento, todos os assuntos abordados nas experiências de sala foram apresentados na universidade. Isso está facilitando esse processo.	
ALUNO 14	Não		Nenhum	
ALUNO 15	Não		Sim... Sempre há conteúdos que o livro didático traz que não são abordados na formação... é por isso que o aluno/professor sempre deve estar em constante estudo e aprendizagem.	
ALUNO 16	Fala técnica ou conteúdo com linguagem técnica e distância da realidade		Não	
ALUNO 17	Não		Não	
ALUNO 18	Sim, a falta de materiais de apoio são um dos principais motivos.		Não	
ALUNO 19	Não		Não	
ALUNO 20	Sim. A realidade escolar é muito distante da realidade universitária. Não somos preparados para ser professor/a		Sim. Principalmente os conteúdos ligados a geografia física.	

ALUNO 21	Não		Sim	
ALUNO 22	Não		Não	
ALUNO 23	Sim, pois existe muita informação acumulada e é difícil filtrar e selecionar o que deve ser priorizado, além de esta escolha depender das diretrizes do Projeto Político-Pedagógico da escola, o qual ainda tem sua disponibilidade condicionada à disposição da direção escolar.		Não	
ALUNO 24	Sim, muitos conteúdos não foram estudados, ou foram de forma superficial na graduação.		Conteúdos voltados ao processo de ocupação do território brasileiro. Estudo dos continentes	
ALUNO 25	Muitos conteúdos que precisamos lecionar no ensino básico, não nos é apresentado no ensino superior.		Regiões Geoeconômicas, áreas ecúmenas e anecúmenas, geopolítica etc.	
ALUNO 26	Não		Continentes, regiões polares, geografia do Brasil	



APENDICE D – DADOS ORIGINAIS E CATEGORIZADOS DOS PROFESSORES

PROFESSORES	(Sentiu dificuldades em ministrar os conteúdos para os alunos? Se sim, pontue quais os principais motivos)	Categorias
PROFESSOR 1	Aprofundando o espaço vivido do discente com a teoria geográfica	<p>* indicam materiais para consulta (5 Professores)</p> <p>* Trazem conteúdo e metodologias da geografia escolar diretamente para as salas de aula da universidade (6 professores)</p> <p>* Não estabelecem relação (2 professores)</p>
PROFESSOR 2	Trazendo sempre leituras e materiais relativos ao ensino básico da geografia. Exemplos são os artigos que tratam do ensino da Geografia nos anos iniciais, finais e médio, são recortes de livros didáticos, de apostilas; são vídeos que tratam do assunto, dentre outros.	
PROFESSOR 3	Separo textos, tutoriais e seminários sobre aplicação da temática no ensino fundamental e médio	
PROFESSOR 4	A partir das indicações de leituras, de materiais de apoio, bem como de indicações dos mesmos na BNCC	
PROFESSOR 5	Resgatando conteúdos estudados no ensino básico para serem aprofundados, e propondo atividades com interesse didático - pedagógico para novos conteúdos (elaboração de materiais e estratégias de apresentação)	
PROFESSOR 6	Consulto os livros de Geografia da educação básica e procuro apresentar no conteúdo da disciplinas, exemplificações e contextualizações do conteúdo que o futuro discente trabalhará em sala de aula. Ou mesmo, adaptado as atividades propostas no livro.	
PROFESSOR 7	Pensando a aplicabilidade da geografia no cotidiano do estudante	
PROFESSOR 8	Na alusão a situações específicas (estudos de casos que remetem ao cotidiano, p.ex) voltadas para o ensino básico.	
PROFESSOR 9	Utilizo seminários para praticar um pouco a teoria.	

PROFESSOR 10	Aplicando plataformas computacionais de análise do espaço e fazendo correlações com as ações e fenômenos do cotidiano	
PROFESSOR 11	Consulto as diretrizes de Geografia, para a disciplina em específico, para nortear o planejamento de atividades	
PROFESSOR 12	Estimulando a leitura e a interpretação das questões espaciais do cotidiano dos alunos conforme a ciência geográfica.	
PROFESSOR 13	Quando trabalho a disciplina com o curso de licenciatura, procuro direcionar para as relações que possam envolver o professor com as práticas docentes	
PROFESSOR 14	Conteúdos práticos, vivências, metodologias de ensino, técnicas, métodos de ensino!	
PROFESSOR 15	Contextualização com o livro didático	
PROFESSOR 16	Dando exemplo de práticas pedagógicas.	
PROFESSOR 17	Não tem relação	
PROFESSOR 18	Não estabeleço esta relação	