



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA – UNAGEO  
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**FRANCISCA DAS CHAGAS SILVEIRA LACERDA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2015**

**FRANCISCA DAS CHAGAS SILVEIRA LACERDA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores – Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, com finalidade de obtenção do título de Licenciada em Geografia.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

**CAJAZEIRAS – PB  
2015**

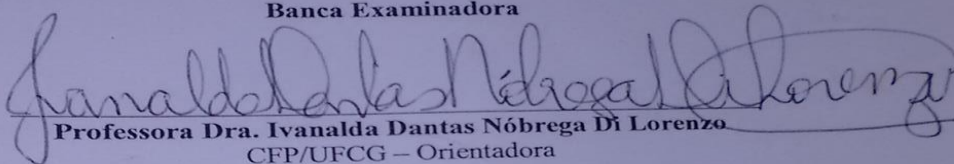
FRANCISCA DAS CHAGAS SILVEIRA LACERDA

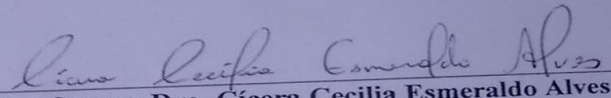
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

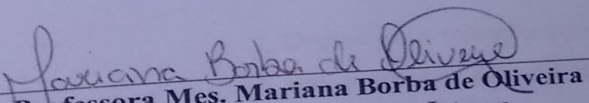
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores – Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, com finalidade de obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Aprovada em: 07.12.15

Banca Examinadora

  
Professora Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo  
CFP/UFCG – Orientadora

  
Professora Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves  
CFP/UFCG – Examinadora Interna

  
Professora Mes. Mariana Borba de Oliveira  
CFP/UFCG – Examinador Interno

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

L131f Lacerda, Francisca das Chagas Silveira  
A formação de professores no curso de licenciatura em Geografia  
no Centro de Formação de Professores. / Francisca das Chagas  
Silveira Lacerda. - Cajazeiras: UFCG, 2015.  
57 f. : il.  
Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dr. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo.  
Monografia (Graduação) – UFCG.

1. Formação docente. 2. Estágio supervisionado. 3. Geografia.  
4. Currículo. I. Lorenzo, Ivanalda Dantas Nóbrega Di.  
II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 377.8

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia. Aos meus pais João e minha mãe Francisca, ao meu esposo Marcelo e aos meus irmãos Santos e Maria que sempre me deram forças para seguir em frente.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela proteção e por sempre me mostrar o caminho certo para conseguir concluir uma das etapas da minha formação acadêmica.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Aos colegas de curso, em especial da turma 2010.1, pela importante parceria nestes cinco anos de curso.

Ao professor Aldo Gonçalves de Oliveira, pela paciência que sempre teve comigo, pelo incentivo para que me envolver-se com a pesquisa, pois isso foi de grande importância para minha formação acadêmica.

A minha prima, Fernanda de Oliveira Silva, pelo apoio e a ajuda nos momentos de dificuldade no decorrer do curso.

A minha querida professora e orientadora Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo neste projeto, pela paciência e apoio incondicional no processo de construção deste trabalho.

Aos membros examinadores da banca de defesa de TCC e todos que fizeram parte desta pesquisa.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CFP** – Centro de Formação de Professores

**CES**– Câmara de Educação Superior

**CNE**– Conselho Nacional da Educação

**CONSEPE** – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**ENEM**– Exame Nacional do Ensino Médio

**FAFIC**– Faculdade de Filosofia e Ciências

**FFCL**– Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

**IES** – Institutos de Educação Superior

**LDB**– Lei de Diretrizes e Bases

**MEC**– Ministério da Educação e Cultura

**PPC**– Projeto Pedagógico do Curso

**PCN**– Parâmetros Curriculares Nacionais

**SENAI**– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SENAC**– O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**TCC**– Trabalho e Conclusão de Curso

**UDF**– Universidade do Distrito Federal

**UFMG**– Universidade Federal de Campina Grande

**UFPB**– Universidade Federal da Paraíba

**USP** – Universidade de São Paulo

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> - Opção por cursar Geografia .....	38
<b>Gráfico 02</b> - Motivações na Opção pelo curso de Geografia .....	39
<b>Gráfico 03</b> - Disciplinas nas quais ocorre a relação entre teoria e prática.....	40
<b>Gráfico 04</b> - Qualidade da Formação oferecida pelo currículo atual do curso .....	42
<b>Gráfico 05</b> - Suficiência de carga horária para as disciplinas de estágio curricular .....	43



## RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre o processo de formação de professores dando ênfase a essa formação especificamente no curso de Geografia, ofertado pelo Centro de Formação de Professores (CFP), Campus Cajazeiras, criado no ano de 1979. Para alcançarmos o nosso objetivo geral que consiste em investigar a formação de professores em Geografia do (CFP) no tocante aos aspectos legais e as implicações práticas nesse processo. Adotamos como objetivos específicos: identificar os elementos teóricos e legais que norteiam a formação docente no curso de Geografia do CFP/UFCG; investigar em quais momentos ocorre à práxis dialógica capaz de fortalecer o processo educacional da formação docente; verificar a importância da prática na formação docente expressa no Estágio Curricular Supervisionado para a formação de professor em geografia no CFP. Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado o método dialético considerando-se a dinamicidade da vida dos sujeitos entrevistados, pois segundo Lakatos (2010) na dialética as coisas não são analisadas na quantidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está estática, encontrando-se sempre em vias de transformar. O recorte temporal do estudo se dá no período de 2015.1 quando encerramos nossa pesquisa junto aos sujeitos participantes que foram os estudantes do primeiro ao décimo período do referido curso, dos turnos manhã e noite, a pesquisa foi realizada com 65 discentes. Para tanto, o estudo tem um caráter qualitativo no qual se desenvolveu a partir da aplicação de questionários e posterior tabulação das informações, produção de gráficos e análise dos dados. Deste modo através dos dados foi possível constatar os diferentes motivos que levaram os discentes escolherem o curso de geografia, percebeu-se também a que ocorre uma divisão entre as disciplinas teóricas e práticas e que na visão dos discentes a preocupação com a formação docente limita-se a algumas disciplinas. Diante da pesquisa chegamos a conclusão de que o curso necessita de uma melhoria em sua grade curricular na qual possibilite aos discentes uma maior interação entre a Universidade e Escola e que a prática não se restrinja apenas a algumas disciplinas de cunho pedagógico, o que poderá fortalecer todo o processo de constituição dos futuros docentes.

**Palavras Chave:** Formação Docente. Geografia. Estágio Supervisionado. Currículo.

## ABSTRACT

This work seeks to reflect on the process of teacher education with emphasis on teacher training in geography, as part of the course offered by the Teacher Training Center (Centro e Formação de Professores - CFP), Campus Cajazeiras, created in the year 1979. To reach our overall business is to investigate teacher training in Geography (CFP) regarding the legal aspects and the practical implications in this process, adopted as specific objectives identify the theoretical and legal elements that guide teacher training in the course of Geography of the CFP / UFCG; Investigate moments in which occurs the dialogic praxis able to strengthen the educational process of teacher training in CFP / UFCG; Check the importance of practice in teacher education expressed in Curriculum Supervised for teacher training in Geography at (CFP); Reflect on the Stage practices within the course, considering the views of different subjects of research acerca strengthening the partnership University / School and the educational practices of geography teaching considering methodological strategies and methodological resources for teaching geography of innovation. For the development of research, we used the dialectical method considering the dynamics of life of the subjects interviewed, because according to Lakatos (2010) in the dialectic things are not analyzed in the amount of fixed goals, but moving: no such thing is in the static, lying always in the process of transforming the time frame of the study is the period in 2015.1 when we close our survey of the research subjects, students from first to tenth period that course, the shifts morning and evening the research was conducted with sixty-five students. We develop qualitative research from questionnaires, tabulating the information and graphics production. Accordingly through the tabulation of the data, It was possible to observe the different reasons why the students chose the course of Geography, he realized also that there is a division between theoretical and practical subjects, and no vision of students to concern about teacher training is limited in some subjects. On the research, we came to the conclusion that the course requires a curriculum which enables the improvement in student increased between the University and School and that the practice is not restricted only to certain educational profile of disciplines.

**Keywords:** Teacher Training. Geography. Supervised Internship. Resume.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. ELEMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM DEBATE INICIAL</b> .....	16
<b>1.1. A formação de professores entre 1927 a 1934: alguns apontamentos</b> .....	17
<b>1.2. A formação de professores pós-1934: a atuação da universidade</b> .....	18
<b>1.3. Redemocratização e reformas educacionais em prol da formação de professores</b> .....	21
1.3.1. A década de 1990: prenúncios de mudanças .....	22
1.3.2. O debate atual da formação de professores no Brasil: aspectos legais.....	25
<b>2. FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	27
<b>2.1. Ordenamento Legal da Formação de Professores de Geografia</b> .....	29
<b>2.2. Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia</b> .....	30
2.2.1. As Competências Formativas .....	31
2.2.2 A Estrutura Curricular .....	32
2.2.3 Funcionamento e Organização do Curso.....	33
<b>3. CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: DA REALIDADE À PRÁTICA NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	37
<b>3.1. O perfil dos discentes no Curso de Licenciatura em Geografia</b> .....	37
<b>3.2. A Prática como Elemento da Formação: antinomias e dicotomias</b> .....	39
<b>3.3. A relação Universidade-Escola e a perspectiva da formação do discente</b> .....	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	47
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	49
<b>APÊNDICE</b> .....	52

## INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil se deu inicialmente pela criação das Escolas Normais no ano de 1930, tendo como seguimentos de ensino, o 1º e o 2º Grau. Até então, os professores eram formados por meio desse método sequencial. Cada Unidade da Federação possuía sua legislação própria, e que veio a ser modificado a partir da implantação da Lei 5692/71, ao transformar a estrutura do ensino primário, secundário e do colegial para o 1º e o 2º grau. Deste modo, o ensino normal configurou-se em uma das habilitações profissionais do 2º grau, atualmente obrigatoriamente profissionalizante (BRASIL, 1983), que é responsável pela formação de professores em âmbito nacional.

Para tanto, a formação de professores deixou de ficar a cargo da Escola Normal e passou a ser responsabilidade dos Institutos de Educação Superior (IES) a partir da Reforma do Ensino Superior estabelecida pela Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) a qual definia a formação de professores em nível superior como responsabilidade desses Institutos.

A partir dessa lei, ocorre o processo de expansão do Ensino Superior no Brasil que tem priorizado a privatização com o predomínio de instituições isoladas. Isso acaba por contrariar a Lei da Reforma do Ensino Superior 5.540/68 (ibidem), que dispunha sobre a organização do ensino superior nas universidades e fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.

Dentre os IES, também ganharam espaço na formação de professores diversas instituições como as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que se multiplicaram no fim dos anos 60 e início dos anos 70, no bojo do forte impulso expansionista do ensino superior brasileiro, caracterizando-se como *locus* institucional da formação de professores para a escola básica (PONTUSCHKA, 2009 p. 90).

Tendo em vista essa realidade destacada, cria-se também o curso de formação de professores em Geografia que ao longo de muitos anos foi oferecido em conjunto com a disciplina de Estudos Sociais, funcionando da seguinte forma: dois anos estudava-se Geografia e os outros dois anos relacionava-se aos Estudos Sociais. Assim, quando ocorreu o processo de separação entre os cursos, o curso de Geografia passa a ter um novo currículo que vai sendo estruturado e delimitado ao longo do tempo.

O curso de Geografia surgiu nos grandes centros urbanos e nas capitais, mas especificamente na Região Sudeste por volta de 1934. Mediante sua expansão e antenados as

novas demandas que surgiam no contexto da época e os cenários atuais para o momento, dá-se início ao processo de criação do curso de Geografia do Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG), Campus Cajazeiras.

Este Curso foi criado em 1979 pelo Conselho Universitário (CONSEPE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição que fora desmembrada no ano de 2002 surgindo assim a UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, com o CFP – Centro de Formação de Professores, amparado pela Resolução nº 136/79 (UFCG, 2008) e 294/79 (UFCG, 2008), e data de 1º de agosto do ano de 1979, criado pela Resolução nº 62/79 (ibidem) do Conselho Universitário (CONSEPE) da UFPB, inaugurado no dia 03 de fevereiro de 1980 (UFCG, 2008).

É notória a necessidade de a academia abrir espaço para que haja um diálogo de promoção da práxis, o que pode ser constatado nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, quando percebemos na relação Universidade-Escola uma parceria indispensável à consolidação de saberes necessários à formação de professores e, portanto, capaz de produção de uma educação por competência cidadã, na qual o professor possa ter condições de desenvolver as suas habilidades construídas ao longo do curso, na formação de professores em Geografia.

Ressalta-se aí a importância da melhoria na estrutura curricular do curso, na qual os discentes possam ter um maior contato com a realidade da escola básica, o que pode ocorrer mediante uma formação que priorize a práxis dialógica na formação docente. Neste caminho, o recorte da pesquisa situa-se no CFP, no qual me incluo nesse quadro como discente pré-concluente do curso de Licenciatura em Geografia. Destarte, elegemos como nosso objeto de estudo, a formação de professores de geografia, e onde determinamos como objetivo geral da pesquisa, investigar esta formação no tocante aos aspectos legais e as implicações práticas nesse processo.

Pautamo-nos em documentos legais, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual dispõe sobre a educação permanente, com base na realidade do sujeito, assim como também partimos da compreensão de Paulo Freire de que a educação não prescinde da práxis, amparando-se na ação e reflexão, bem como que a aprendizagem se dá formando e formando-se, pois segundo o autor “[...] não há docência sem discência [...], pois [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]. daí, docência discência” (2001, p. 31).

No desenvolvimento desta pesquisa, nos amparamos no método dialético considerando a dinamicidade da vida dos sujeitos entrevistados, pois, segundo Lakatos (2010) na dialética as coisas não são analisadas na quantidade de objetos fixos, mas em movimento, pois nada está estático, encontrando-se sempre em vias de transformar e desenvolver. Assim, consideramos que o fim de um processo é sempre o começo de outro.

Foi utilizando como técnica para obtenção dos dados o questionário (LAKATOS, 2010, p. 200), este entendido como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Partindo deste pensamento, desenvolvemos esta pesquisa por etapas, seguindo procedimentos que contemplem aos objetivos citados.

A pesquisa qualitativa deu-se no período de 2015.1 realizadas com 65 discentes do primeiro ao décimo período, dos turnos manhã e noite, do Curso de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG. No período da pesquisa, investigamos as condições da formação docente, incluindo-se o Estágio Curricular Supervisionado, oportunidade na qual foi investigado quais as contribuições deste para a formação docente, bem como verificar qual a sua relação com a promoção da educação contextualizada.

Por conseguinte, esse processo fora realizado a fim de realizar o reconhecimento dos saberes e das realidades dos sujeitos educandos, assim como, para o fortalecimento da parceria Universidade - Escola e verificar se as distintas disciplinas promovem uma aproximação com uma educação pautada na pedagogia da alternância, considerando-se o constante repensar sobre as práticas pedagógicas na escola, e nas disciplinas de Estágio Supervisionado e suas contribuições para a formação docente e para a escola, campo de realização de estágio.

Na primeira etapa foi realizado o levantamento bibliográfico referente à temática de pesquisa partindo dos referenciais teóricos, seguido da pesquisa documental referente aos aspectos teóricos e legais que amparam a formação docente e o Estágio Curricular Supervisionado, a exemplo de resoluções, pareceres, a Constituição Federal do país, Leis e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do Curso de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG. Na pesquisa de campo os questionários tiveram uma estrutura semiaberta.

A etapa consistiu na análise dos dados de campo, buscando-se relacionar os dados com os resultados da pesquisa documental, possibilitando assim a construção textual contextualizada ao qual podemos chegar a algumas conclusões que serão evidenciadas no decorrer da pesquisa.

A estrutura deste trabalho comporta três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Assim, nos dois primeiros capítulos do referencial teórico, é feita uma exposição descritiva sobre a formação docente no Brasil, desde a Escola Normal até os dias atuais, dando ênfase ao processo de Formação de Professores em Geografia, destacando assim o curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo CFP/UFCG. O terceiro e último capítulo trata-se da pesquisa de campo realizada com os discentes do curso de Licenciatura em Geografia do CFP e abrange a discussão e análise dos dados adquiridos.

## **1. ELEMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM DEBATE INICIAL**

Para melhor compreendermos o processo de formação de professores no Brasil, apresentamos o histórico de lutas e do ordenamento jurídico relativo à reformulação legal no tocante à formação de professores desde períodos pretéritos até o momento atual.

Ao longo dos anos, o Brasil vem passando por diferentes mudanças no campo de formação de Professores, isto vem ocorrendo por diferentes motivos, dentre eles está à forma aligeirada como ocorria à formação docente pautada em modelos cartesianos, especialmente ao que se conhece por “modelo 3+1” (PONTUSCHKA, 2009, p. 92), ou seja, três anos de disciplinas teóricas e um ano de disciplinas de práticas de ensino. Assim,

Para propor as mudanças necessárias e levá-las a efeito, é necessário conhecer a realidade que deve ser objeto de transformação, ou seja, os cursos de licenciatura, além dos meios e sua utilização. Portanto não se trata apenas de produzir uma teoria sobre formação de professores, mas criar as condições e produzir referências concretas para, efetivamente, pô-la em prática mediante as mudanças operadas (*ibidem*).

Mediante essa afirmação pode ser compreendido que houve uma intenção de mudança, no entanto, ainda persiste o ‘modelo de 3+1’, visto que agora ele é tratado de forma diferente, e isto pode ser constatado na ausência de diálogo entre a teoria e a prática, ou seja, falta espaço para a práxis é o que sentimos evidentemente nos cursos de formação docente, dentre eles a realidade da qual fazemos parte como discente, o curso de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG.

O processo de mudança na formação docente não prescinde de leis e documentos legais para nortear a formação docente, uma vez que necessita de subsídio e estrutura para garantia da oferta e formação de qualidade. Contudo, observam-se mudanças e permanências na formação como símbolos da dinamicidade, mas também de resistências de antigas práticas que consolidam no ensino as distintas correntes do pensamento geográfico coexistindo num mesmo tempo histórico em que a diversidade e o respeito aos saberes exigem a práxis na formação dialógica dos sujeitos.

Destacamos a seguir a formação de professores desde algum tempo atrás até os dias atuais em seu processo de formação destacando as mudanças e as permanências neste contexto.



### 1.1. A formação de professores entre 1927 a 1934: alguns apontamentos

A formação de professores entre os anos 1927 a 1934 foi um período de grandes mudanças no sistema educacional brasileiro impulsionado principalmente pelas transformações ocorridas no campo político-econômico e social. Podemos apontar como fatores que foram de grande influência para a reformulação na formação de professores, tendo assim eixos para essa nova estruturação que foram circunscritas por Gonçalves (1990) como:

A reivindicação popular pela escola encontra-se resposta por parte dos políticos nos anos da ditadura Vargas (1937 a 1945), o modelo político populista responde às aspirações dos trabalhos com a organização do sistema de ensino no país (Leis Orgânicas), que era antes definida em cada Estado. Nas Leis Orgânicas, a preparação de professores para o ensino primário e passou a ser organizados por diretrizes e normas de caráter nacional. O ultimo fator a considerar nesse período foi à segunda Guerra Mundial. Até então, o Brasil importava tudo, inclusive professores, mas a economia de guerra obrigou o país à “forma” seus profissionais. Sinoticamente a primeira universidade brasileira (USP) datada de 1934, e a primeira legislação sobre o curso de pedagogia (que formaria professores para forma professores) data de 1939 (GONÇALVES, 1990 p. 97).

É nesta perspectiva de reestruturação na formação de professores que antes da criação da Lei Orgânica criada pelo Decreto Lei 8530/46 que rege a estrutura da formação de professores a mesma possuía características distintas em cada Estado brasileiro, ou seja, cada um tinha normas e leis a serem seguidas nos cursos de formação de professores, só após a implantação da Lei Orgânica do Ensino Normal de 02 de janeiro de 1946, Decreto- Lei n. 8530/46 que foi definido um currículo único para todo o Brasil (BRASIL, 1946).

Assim, o Decreto- Lei n. 8530/46 (BRASIL, 1946) tinha por finalidade:

1. Promover a formação docente necessária às escolas primárias;
2. Habilitar administradores destinados às mesmas escolas;
3. Desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância.

A exigência para a formação de professores surgiu a partir da necessidade em que a sociedade tinha em formar pessoas capacitadas para o mercado de trabalho, visto que era um momento de transformação na economia e na política do país em meados dos anos 60. Mas, essa formação que estava surgindo era uma formação elitista, por conseguinte, excludente, conforme

afirma Gonçalves (1990, p. 101):

A escola normal, que se ampliou a partir da década de 30, e que foi regulamentado em nível nacional pela Lei Orgânica, cumprira basicamente a finalidade de prepara o professor para atuar no ensino primário de então: seletivo e elitista. Refletindo a contradição das estruturas de poder existentes o sistema de ensino, de um lado, fundia-se nos princípios do populismo nacionalista e, de outro vivia o retrocesso da educação classista voltada para a preparação de liderança, mantendo em seu conteúdo o cunho literário. A escola que se expandiu foi profissionalizante ou semi, destinada às classes desfavorecidas.

Conforme podemos verificar, as mudanças em diferentes campos politico-econômico-social influenciaram de forma direta na formação de professores e também nas reestruturações ocorridas ao longo das décadas, mas de início uma das primeiras mudanças ocorridas foi à criação da escola normal em 1835. Contudo, a formação permaneceu tecnicista e aligeirada, conforme assegura Gonçalves (*ibidem*, p. 102):

Pontados nesse modelo pedagógico, o currículo e os conteúdos das escolas e dos institutos de educação permaneceram inalterados e cada vez mais distantes da realidade do ensino primário, mostrando-se insuficiente e inadequados para forma professores capazes de ensinar os saberes escolares mínimos às crianças originarias das camadas populares que começaram a ter acesso á escola a partir da década de 50, [...].

Percebemos então que mesmo com a implantação da - Lei n. 8530/46 (BRASIL, 1946) promovendo mudanças na formação de professores, ainda ficou evidente uma formação tecnicista e aligeirada, sem isso mostra que não se deu a devida atenção a uma formação de qualidade para os professores.

## **1.2. A formação de professores pós-1934: a atuação da universidade**

Foram inúmeras as tentativas de reformulação dos cursos de formação de professores, que até então, era definida como Escola Normal, mas apenas em 1931 iniciaram a haver mudanças, isso porque na época foi criado alguns decretos entre eles o decreto do Estatuto das Universidades brasileiras – Decerto nº 19.851 (BRASIL, 1931), que foi implantado em 1937 na época do governo do então presidente Getúlio Vargas.

Este Decreto foi dirigido por Francisco Campos, na mesma época em que se tinha sido

criado o ministério da Educação e saúde pública. Mesmo como a criação do decreto do Estatuto das Universidades Brasileira em 1931, o mesmo só foi efetivado em 1934 com a criação das duas primeiras Universidades brasileiras.

Por meio de decreto, estabelecia o Estatuto das Universidades brasileiras, que elevou para o nível superior a formação de professores secundários no país. A partir do decreto federal foram criadas as duas primeiras Universidades propriamente ditas do país a do estado de São Paulo e a da cidade de Rio de Janeiro, então Distrito Federal- respectivamente 1934 e 1935. Ambas os projetos deferiam entre si. (PENINI 2001, p. 318).

Como mencionado anteriormente, as duas primeiras Universidades, a de São Paulo (USP) e a do Distrito Federal (UDF), criadas entre 1934 e 1935, trabalhavam em perspectivas diferentes na formação de professores: a USP iria formar professores para o nível secundário num curso com duração de três anos e a Universidade do Distrito Federal iria preparar os professores para os dois níveis de ensino básico: primário e secundário.

Após a criação das primeiras Universidades no Brasil em 1934 e a efetivação do decreto do Estatuto da Universidade que tinha como objetivo passar a responsabilidade da formação dos professores secundários para o ensino superior, ou seja, a formação passaria a ser responsabilidade das universidades. Em 1937 por via do acontecimento do Golpe Militar, este trouxe consigo alterações no campo educacional que é influenciado novamente pela economia e pela política.

Sabe-se que essas alterações na educação vêm ocorrer principalmente pelo interesse do Estado que tinha como objetivo principal preparar profissionais e colocá-los ao seu dispor. Conforme afirma Fávero (1980, *apud* MENEGHEL, 2001, p. 74):

As diretrizes que passaram a nortear a educação neste período, em todos os seus níveis, denotavam o caráter centralizador do Estado, preocupado em coloca-lo a seu serviço. Além do caráter ideológico, atribui-se á educação importação estratégica por “assegurar e consolidar mudanças estruturais, tanto na infra como na superestrutura”, gerando a necessidade de criar espaço, dentro do sistema de ensino, que regulassem sua organização e funcionamento. Com base nesta visão da educação e da instituição escolar, o Estado tirou a autonomia de todas as instituições educacionais que rigidamente controladas passaram a ser organizadas e fiscalizadas como qualquer outro serviço público transformado em instrumento de manipulação do sistema instituído.

De acordo com as alterações ocorridas no sistema de ensino após 1937, razões econômicas relacionadas à qualificação da força de trabalho e a propagação de ideologias do próprio Estado, esses acontecimentos levaram a criação de decretos de várias Leis que redefiniram currículos e articulações entre cursos, ciclos e graus, a fim de estabelecer um sistema escolar único em todo o país (MENEGHEL, 2001). De acordo com Gonçalves (1990), os decretos estabelecidos após o Golpe Militar de 1937 foram os seguintes:

- Decreto que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (Decreto-lei 4.028, de 22 de janeiro de 1942);
- Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942);
- Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942);
- Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943);
- Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei 8.529, 2 de janeiro de 1946);
- Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei 8530, 2 de janeiro de 1946);
- Decretos que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (Decretos-lei 8.621 e 8.622 de 10 de janeiro de 1946);
- Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto 1946).

Um dos principais decretos para o ensino superior foi o Decreto Lei Nº 1.190 (BRASIL, 1939), que culminou com a ideia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como núcleo integrador de cursos básicos e escolas profissionais da universidade – princípios e modelos da USP e da UDF, dando ênfase à tendência profissionalizante e deixando como plano secundário a função cultural e científica da universidade (Fávero, (1980)(*apud* MENEGHEL 2001).

Conforme o mesmo autor (*ibidem*, p. 75)

As Leis Orgânicas mantêm o alto grau de seletividade [...]. De um lado, o ensino secundário, destinado a “dar preparação intelectual em geral que possa servir de base de estudos mais elevados na formação especial” (art. 1º da Lei Orgânica do Ensino Secundário) e, de outro lado, o ensino profissional destinado à formação de mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado.

Assim, podemos entender que os decretos posteriores ao Golpe Militar eram de grande interesse do Estado para que ele pudesse ter mão-de-obra qualificada e as formações poderiam ser feita em curto prazo.

### 1.3. Redemocratização e reformas educacionais em prol da formação de professores

A partir dos anos 1960 houve a criação de várias Leis entre elas a Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), que influenciaram no processo de mudanças no campo universitário. Segundo Pereira (2006, p. 154):

A partir da Lei Nº 5.540/68, (BRASIL, 1968) mais conhecida como reforma Lei da Reforma Universitária, que os cursos de licenciatura sofreram uma grande transformação, uma vez que ela retirava da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, a responsabilidade total das licenciaturas. Além disso, todas as demais propostas de Reforma Universitária deixaram sua marca na nova configuração da Licenciatura.

A Lei nº 5.540/68 (BASIL, 1968) ao estabelecer o princípio da indissociabilidade ensino/pesquisa, propõe a pesquisa como elemento associado em igualdade de condição, indispensável á atividade de ensino. Observa-se a partir desse momento, o reconhecimento e o fortalecimento institucional da pesquisa nas universidades. Segundo Pereira (2006, p. 154) “[...] o modelo organizacional da universidade moderna proposta pela reforma respondeu aos interesses de ordem acadêmica de um grupo específico ligado à pesquisa”.

Nesse sentido, Barbosa (2004, p 361) afirma que:

A Legislação educacional urgente a partir dos anos 60 e o início dos anos 70 produziu alterações significativas nos procedimentos universitários voltados á formação de professores. A formação inicial para os professores (1º a 4º) continuou sendo feita em nível médio, e sim numa habilitação específica de segundo grau especialmente criada para essa finalidade. [...] e para o magistério das series finais (5º a 8º), foi criada a chamada licenciatura em nível superior, mas com duração máxima de dois anos.

Para o magistério nas séries do Segundo Grau, exigia-se a Licenciatura Plena, no entanto, na prática poderia ser obtida a partir da Licenciatura Curta como acréscimo de mais um ano de estudo, conforme salienta Gonçalves (1990, p. 107):

A Lei 5.692/71 deu “novo” aspecto formal-legal nos curso de formação de professores, sem lhes alterar substancialmente os conteúdos, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar professores capaz de ensinar de modo que os alunos das camadas pobres com acesso (ainda que parcial) a escola aprendam. Essas alterações formais-legais modificaram, sim, o antigo curso normal – e era necessário que fosse modificado, pois como vimos,

além de elitizante, não estava conseguindo cumprir o seu papel, portanto, não se trata de reeditar o curso normal e/ou o instituto de educação.

No tocante às licenciaturas, todas as mudanças provocadas no ensino de 1º e de 2º Grau pela Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), exigiram novas preposições para a formação de professores.

O conselheiro Valnir Chagas membro do Conselho Federal de Educação foi responsável pela elaboração de um conjunto de propostas voltadas a uma nova forma de preparação dos docentes, que se configurou por meio de uma serie de indicações (67/75, 68/75, 70/76, 71/69). Contudo, tais indicações, algumas delas homologadas, foram sustadas (BARREIRO, 2006, p.49).

Sabe-se que poucas dessas preposições para a formação de professores obtiveram resultados positivos, pois muitos não passavam de decretos que na maioria das vezes acabam não sendo efetivados, pois, necessitava-se ter profissionais formados na área, mas não profissionais que tivesse uma formação pautada no desenvolvimento das competências e habilidades para atuação na Educação Básica.

Passados alguns anos houve alteração da Lei Nº. 5692/71, (BRASIL, 1971), ocorridos em 18 de outubro de 1982, por meio da Lei. 7044 (BRASIL, 1982), Porém, isso pouco mudou a estrutura curricular dos cursos de formação de professores mantendo-se uma articulação didática e de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, em que o estágio se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência sem qualquer articulação entre a realidade do ensino do 1º grau e a formação. (BARREIRO, 2006, p. 50).

São inúmeras as tentativas de mudanças, que podem ser vistas nas Leis de Diretrizes e Bases, mas nenhuma propõe uma formação onde apresente uma articulação entre teoria e prática, ou até mesmo uma reflexão sobre a profissão docente.

#### 1.3.1. A década de 1990: prenúncios de mudanças

Sabe-se que a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional foi a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que só entrou em vigor em 1962 e fez com que pela primeira vez na história da educação brasileira, uma só lei pudesse versar sobre todos os níveis de ensino e que tinha ao mesmo tempo validade para todo o território nacional. Essa lei, apesar de versar sobre todos os níveis de ensino de maneira geral, permaneceu praticamente com a mesma estrutura já

implantada no ensino (GONÇALVES, 1990, p. 43).

Atualmente esta lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), não está mais em vigor, hoje a lei que rege a educação brasileira e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), aprovada em dezembro de 1996. Dentre algumas transformações introduziu novos indicadores para formação de profissionais para a Educação Básica. Contudo é importante destacar que muitas das proposições se encontram distanciadas dos anseios dos movimentos organizados e das entidades científicas e acadêmica, em especial no tocante á formação de educadores (BARREIRO, 2006, p. 44).

Além da implantação da nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional na década de 1990 também foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e estes foram elaborados no bojo de um conjunto de reformas sociais, políticas, econômicas e educacionais no Brasil.

“As reformas educacionais, especificamente os PCN, devem ser entendidas no contexto das reformas do Estado brasileiro decorrentes de mudanças impostas pelos processos de reestruturação capitalista e globalização da economia” (CACETE, 2013, p. 47). Após aprovação dos PCN, a formação de professores acaba tendo que se reestruturar para que assim possa adequar-se da melhor maneira possível ao novo modelo de ensino.

Após a aprovação dos PCN o Ministério da Educação elaborou Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a escola básica em nível superior em todas as áreas do conhecimento. O modelo proposto reconhece a individualidade e a especificidade dos cursos de licenciaturas em relação ao bacharelado superando o tradicional modelo 3+1. Apesar de alguns avanços as diretrizes, assim como os PCN, vêm sendo questionados pelas entidades científicas e acadêmicas da área, que apontam para o caráter centralizador das políticas públicas que desconsideram a contribuições advindas do intenso debate sobre o currículo e sobre os diferentes modos de conceber a formação docente. Os referencias mostram a necessidade de mudanças na formação de professores apontando que grande diferencial entre a formação tradicional organizada a partir de um elenco de disciplinas e o que é proposto nas diretrizes, diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências profissionais para atender á novas concepções do currículo da escola básica. (CACETE, 2013, p. 50).

Mediante a implantação de um novo currículo na Educação Básica, impulsiona para uma reestruturação na formação de professores em nível superior, pois o mesmo determina como princípio básico o de “uma educação por competência cidadã”.

Educar por competência implicar, portanto, a reeducação dos próprios professores. Assim como se requer outro modelo de Escola e outro currículo, reque-se, também, outro/a professor/a, com algumas características marcantes: disposição ao diálogo com os alunos, aprendendo, pessoalmente, a viver e conviver nas diferenças; consciência reflexiva sobre a importância estratégica da sua profissão; emersão de uma postura individualista para uma perspectiva e práticas comprometidas política-pedagogicamente, de participação na vida da polis, no caso, no microcosmo societário de diversidade em que a Escola se configura. (SILVEIRA, 2010, p. 11).

As reformas curriculares trazem consigo a necessidade de regularização na formação de professores, pois os professores são visto como meros detentores do conhecimento e os alunos meros receptores compondo uma formação exclusivamente tecnicista.

As diretrizes definem um perfil de habilidades e competências para esses profissionais articulados a um sistema nacional de avaliação e certificação de competências e progressão na carreira, cabendo, portanto ao estado a função de regulação e avaliação da profissão docente. Ao ancora a formação de professores no âmbito das competências, denuncia-se o aligeiramento da formação inicial a ênfase no caráter prático, técnico- profissional, e o esvaziamento dos aspectos teóricos e epistemológicos (GARRIDO, 2004, PATTO, 2004, apud, CACETE, 2013).

Sabemos que desde a implantação da nova (LDB) (BRASIL, 1996), a formação de professores ganha outros rumos. Segundo Pereira (2006, p. 75) “as propostas curriculares elaboradas desde então rompem com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação”. Além da prática, é necessário formar professores autônomos críticos e reflexivos em sua profissão docente.

A reforma educacional em curso no país coloca em evidencia um processo simultâneo de desprofissionalização, regulação e flexibilidade do trabalho docente em contraposição à perspectiva de valorização do professor significa criar condições para autonomia pedagógica, autonomia da reflexão e interpretação da realidade e valorização da capacidade de decisão. (CACETE, 2013, p. 55).

Através das exigências postas pela LDB em relação à formação de professores, a mesma tem que desempenhar uma postura crítico/reflexivo, cabe agora ao Estado fornecer aos professores subsídio para uma formação onde sejam desenvolvidas as habilidades e competência de ser fazer uma reflexão sobre a prática docente e qual o seu papel diante da sociedade, também



se configura importante o professor busca se adequar à nova realidade da qual ele está inserido.

### 1.3.2. O debate atual da formação de professores no Brasil: aspectos legais

Hoje, a formação de professores se encontra pautada na LDB de nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), onde propõe a necessidade de repensar a formação de professores no país. Diversas resoluções vêm sendo implantadas para a reestruturação da formação de professores.

Uma das primeiras Resoluções para a formação e professores foi a CP/CNE de 30 de setembro de 1999 a mesma refere-se ao Decreto N.3276/99, que orienta sobre a formação de professores em nível superior para Educação Básica, o mesmo foi alterado pelo Decreto 3554/9 o Parecer CES 970/99 que trata da formação de professores nos cursos superiores, já o Parecer CNE/CP 9/2001 aborda as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica em nível superior dentre outros. Um Parecer muito importante é o parecer CNE/CP 9/2001, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para Educação Básica, em nível superior, destaca a importância da articulação da teoria com a prática e indica que a “prática na matriz curricular não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado com o restante do curso” (BARREIRO, 2006, p. 55).

Conforme afirma Leão (2013, p. 20), [...] “deve ser ressaltado na organização curricular dos cursos de formação de professores de acordo com os Pareceres 09/2001 e 28/2001, que fundamentam as Resoluções 01/2002 e 02/2002, é que, tanto a prática como o estágio constituem momentos de reflexão sobre a atividade docente.” Nesta perspectiva, os cursos de formação de professores devem contemplar em seus projetos pedagógicos desde o início do curso, tempos e espaços curriculares específicos, para a prática como Componente Curricular.

Ao longo dos últimos anos foram criados Pareceres como o CNE/CEB nº 5/1997 e CNE/CEB Nº 12/1997 (BRASIL, 1997) para a formação de professores para Educação Básica. Hoje os cursos de formação de professores os cursos de Licenciatura estão pautados da seguinte maneira, o que podem ser evidenciado da seguinte forma:

Art 1º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior em curso de licenciaturas, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de no mínimo, 2800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- 400 (quatrocentos) horas como componente curricular, vivenciado ao longo do

curso;

- I- 400 (quatrocentos) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científica-cultural;
- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmica- científica culturais.

Parágrafo único os alunos que exerçam atividade docentes regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até no máximo de 200 (duzentas) horas (BARREIRO, 2006, p. 59).

De acordo com a estrutura estabelecida pela Resolução CNP/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 e o CNE/CP 28/2001 para a formação de professores de Educação Básica buscam fornecer aos licenciados uma formação que haja tanto a teoria quanto a pratica, mas pudemos perceber que a formação oferece a teoria e a prática uma separada da outra. Mas, hoje compreendemos que a prática é tão importante quanto à teoria, percebemos assim que o estágio supervisionado vem proporcionar ao licenciado a aproximação com o campo educacional de sua atuação futura.

## **2. FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

No início, o curso de Geografia da USP era ofertado em conjunto com História, sendo que havia mais disciplinas de História do que de Geografia. Isso vem a ser modificado a partir de 1956 quando se ampliaram a matriz curricular das disciplinas de Geografia, além disso, havia outro problema na formação de professores de Geografia em nível superior que era a ausência de profissionais específicos da área, ou seja, o curso era ministrado por médicos, advogados, engenheiros, dentre outros. Fiori (2013, p. 58) aponta que:

Na Universidade do Brasil por exemplo, na fase de 1939 a 1955 a maioria dos professores não tinha formação específica em geografia, caso de Vitor Leuzinger (engenheiro); Josué de Castro (médico); Delgado de Carvalho (cientista político), que, com o geógrafo francês Ruelhan, tiveram importância na produção acadêmica da universidade.

A ausência de profissionais com formação específica para atuar nessa área era fonte de imensa preocupação, pois ninguém pode improvisar-se professor. Salvo casos excepcionais, aquele que não está só por isso apto a ensinar uma disciplina científica, da qual nada aprendeu desde a juventude. Nenhum professor de geografia pensaria improvisar-se engenheiro ou advogado.

Outro problema foi constatado no curso de geografia, mais especificamente na USP, e foi identificado por Aroldo de Azevedo (1946), o qual identificava da seguinte maneira: “nota-se, antes de mais nada, falta de base geográfica. Os alunos se apresentavam aos exames de habilidades e frequente vezes ignorando noções gerais, quando não princípios rudimentares da geografia” (AZEVEDO, 1946, 228 *apud* FIORI, 2013, 58). Monbeig (1944) destaca mais uma vez problemas relacionados à qualidade da licenciatura em geografia:

Em última análise, a causa essencial dessa fraqueza relativa novos licenciados reside, em grande parte, nas deficiências dos cursos secundários onde foram alunos não tendo nunca aprendido a trabalhar com método a pensar e a ler com espírito crítico, tem atraso considerável a vencer e a boa vontade nem sempre é suficiente para preencher as falhas de formação de criança (MONBEIG, 1944, p. 8 *apud* FIORI, 2013 p. 59).

Podemos então perceber que além da ausência de professores de geografia havia também

a deficiência dos alunos ingressantes no curso de geografia. Outro problema muito importante que deve ser levado em consideração e que já foi mencionado anteriormente, o que acaba por dificultar na formação de professores de geografia, é a inteira ligação que há entre a história e a geografia, pois, a mesma só deixou de existir a partir dos anos 1960 quando ocorreu a separação entre os dois cursos o que veio a ocorrer uma nova reestruturação curricular da área.

Apesar de vários problemas no início levando em conta este contexto, várias barreiras foram ultrapassadas. Os cursos de formação de docente em geografia continuaram se expandindo ao longo dos anos em todo o território brasileiro, a construção de campus universitário voltado para esta esfera, em sua grande maioria, estavam situados na Capital, e logo em seguida foram expandiu-se para o interior dos Estados.

Pontuschka (2013) afirma que a formação de professores está se realizando principalmente nas Licenciaturas criadas nas Capitais, cidades grandes e médias na chamada Região Centro Sul do País e na faixa mais urbanizada da região Nordeste, onde já se percebe até mesmo certa interiorização das licenciaturas em cursos superiores públicos, a exemplo do curso ao qual pesquisamos que é o curso Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG, Campus Cajazeiras/PB, o qual se situa na mesorregião do Sertão Paraibano.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia (UFCG: 2008) o curso foi criado em 1979 pelo Conselho Universitário (CONSEP), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição a qual pertencia o Centro de Formação de Professores (Resolução nº 136/79 e 294/79), que data de 1º de agosto do mesmo ano, criado pela Resolução nº 62/79 (UFCG, 2008) do Conselho Universitário da UFPB inaugurado no dia 03 de fevereiro de 1980.

Sua criação se deu a partir da federalização da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIC) de Cajazeiras/PB. Nesse período, o curso já era reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Portaria nº 17 de 08 de janeiro de 1982. Após vinte anos da criação do curso pela UFPB ocorre uma nova divisão, na qual o curso deixaria de pertencer a UFPB e passaria a fazer parte da UFCG, mais especificamente, ao Campus V, do CFP.

O curso de Geografia do CFP foi um marco importante para a mesorregião do Sertão Paraibano e para os Estados circunvizinhos, Ceará, Rio Grande do Norte e dentre outros Estados brasileiros donde vêm os discentes que perfazem o CFP, tendo em vista a sua localização geográfica de fácil acesso ao município de cajazeiras - PB.

O Curso de Geografia oferta oitenta vagas anuais, o ingresso ocorre por meio de processo seletivo vestibular, atualmente substituído pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja certificação se dá anualmente. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (UFCG, 2008), o referido Curso tem como intuito principal formar docentes capacitados.

Este se fundamenta no pressuposto que a profissão docente exige uma formação específica, uma vez que, para o seu exercício, não é suficiente o domínio do conteúdo da área que vai atuar. É preciso capacitar o docente para compreender criticamente a educação e o ensino, assim como seu contexto sócio histórico.

Desse modo a formação de professores de Geografia do CFP está pautada em uma formação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências do docente em formação, ou seja, esta não está voltada apenas para o conteúdo específico, mas para um cunho mais dinâmico, na qual o docente tem a possibilidade de desenvolver habilidades que podem estar sendo postas em prática em diferentes momentos de sua atuação profissional como professor do Ensino Básico.

A seguir destacamos o ordenamento legal para a formação de professores em Geografia do CFP, o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia e suas subdivisões, entre elas as competências formativas e seus objetivos, a estrutura curricular e também a estrutura de funcionamento do curso de Geografia do CFP.

## **2.1. Ordenamento Legal da Formação de Professores de Geografia**

Como sabemos o curso de formação docente em Geografia e também os demais outros cursos de licenciatura são regidos pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os diversos pareceres e resoluções são quem vão definir os currículos de cada curso. A partir da década de 1960 foi instituído o currículo mínimo para os cursos de Geografia, bem como foram criados os cursos de Estudos Sociais, que também habilitavam a formação de professores de Geografia.

Esta situação continuou até o início dos anos 1990 com a coexistência de cursos de Geografia e de Estudos Sociais. Após a ruptura dos dois cursos, cria-se o currículo específico apenas das disciplinas de conhecimentos geográficos. Um documento muito importante são as DCNs do Curso de Geografia (BRASIL, 2001), que passaram a nortear a produção da matriz

curricular, bem como do Projeto Pedagógico dos cursos, conforme aponta o documento:

A geografia, em seu processo de desenvolvimento histórico como área do conhecimento veio consolidando teoricamente sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar às múltiplas interação entre a sociedade a natureza. Isso significa dizer que possui um conjunto muito amplo de interfaces com outras áreas do conhecimento científico. Assim coloca-se a necessidade de buscar compreender essa realidade especial, natural e humana, não de forma fragmentada, mas com totalidade e dinâmica (BRASIL, 2001 *apud* FIORI, 2013)

A formação de professores foi instituída a partir de leis que fazem uma interligação entre os conteúdos e a sociedade, ou seja, são de suma importância que haja essa interação entre esses dois elos. Neste processo de formação de professores e também de reestruturação dos cursos de licenciatura, o referido Curso de Geografia da UFCG neste ano de 2015, passa por um processo de mudança em sua estrutura curricular.

## **2.2. Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**

A reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso em Geografia do CFP faz parte de um conjunto de medidas tomada pelo Governo Federal que visualiza uma melhoria na qualidade do Ensino Superior, visto que o curso já não detinha os objetivos necessários para uma formação de qualidade e visando assim, atender as novas necessidades surgidas nesta realidade.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (UFCG, 2008) o relatório do Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001) o mesmo tem como objetivos principais:

a) orientar e medir o ensino para aprendizagem dos alunos; b) comprometer-se como o sucesso da aprendizagem dos alunos; c) assumir e saber lidar com a diversidade existente entre alunos; d) incentivar atividades de enriquecimento cultural; e) desenvolver práticas investigativas; f) elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares g) utilizar novas metodologia, estratégias e materiais de apoio; h) desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (UFCG, 2008, p. 5).

A reformulação do curso e a imediata implantação se apresentam não somente como exigência, mas, sobretudo, como uma necessidade. A presente proposta representa na realidade, um novo curso para o CFP/UFCG. Observamos então que a reformulação do curso veio transformar de forma positiva o currículo de Geografia, sendo que a nova reformulação trouxe

consigo uma nova estrutura a partir da qual se desenvolve uma formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades.

### 2.2.1. As Competências Formativas

Como está exposto no Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (2008), compete ao licenciado em Geografia atuar com profissionalismo não somente no que se refere ao domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também compreender as questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidades pelas opções feitas.

Competência é pensada como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um melhor desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém (FLEURY 2001, p. 128).

Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o conteúdo em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer uma ação teórico-prático, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo o fazer com a reflexão” (UFCEG, 2008, p. 15).

A Formação Docente em Geografia devem estar pautada no intuito de “articular teoria e prática, formando o professor- pesquisador e possibilitando o estágio enquanto locus da práxis docente”. Não é possível fragmentar a prática em relação a teoria docente e separá-las sem que haja prejuízo no entendimento deste processo. Ambas precisam ser considerados no processo de formação docente (SANTOS, 2012 *apud* SANTOS, 2013, p. 71).

Às competências a serem adquiridas e desenvolvidas ao longo do curso pelos discentes em formação, e, posteriormente, na atuação profissional, relacionam-se com o engajamento e comprometimento com a sociedade, possibilitando assim compreender a importância da escola para a sociedade. Além dessas, o discente também necessita entender a importância de fazer uma interação entre o conteúdo que está sendo trabalhado e a realidade na qual está inserido.

Conforme consta no Parecer CNE/CES 492/2001, (BRASIL, 2001), as Diretrizes

Curriculares para o Curso de Geografia, especificamente no item que se refere das competências e habilidades são definidas,

a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento; b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais; c. reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos; d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica; e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográficos; f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia; g. Utilizar os recursos da informática; h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico; i. Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares ((BRASIL, 2001).

Todas estas habilidades aqui expostas devem ser adquiridas e colocadas em prática ao longo do curso, para promoção da atuação profissional futura.

### 2.2.2 A Estrutura Curricular

A estrutura curricular do curso Licenciatura em Geografia está pautada sobre a Resolução Nº 03/2008, (UFCG, 2008), Resolução esta que teve como base Resolução CNE/CES 14/2002 (BRASIL 2001) que refere-se ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia. Já a Resolução CNE/CP 1/2002, (BRASIL, 2002) que institui as DCNs para a formação de professores da educação básica, em nível superior – curso de licenciatura plena; e a Resolução CNE/CP 2/2002, (BRASIL, 2002), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

A matriz curricular do curso de Geografia está centrada em três núcleos: o Núcleo Específico, Núcleo Complementar e Núcleo de Opções Livres, de acordo com Parecer CNE/CES Nº. 492/2001(BRASIL 2001).

**O Núcleo Específico** que é referente ao conhecimento geográfico que incluir entre eles: História da Geografia, Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional e do Brasil; **Núcleo Complementar** refere-se aos conteúdos indispensáveis para aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas do conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da geografia. Estão compostos pelas disciplinas das áreas afins, as



instrumentais e, as pedagógicas; **O Núcleo de Opções Livres** refere-se aos créditos das disciplinas optativas e tópicos especiais em Geografia (UFCG, 2008).

Com base nos núcleos acima definidos, a formação do licenciado em Geografia, se articulará em torno dos seguintes eixos temáticos:

EIXO 01 – Ensino, pesquisa e extensão (Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional); EIXO 02 – Produção coletiva e práticas investigativas (Eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional); EIXO 03 – Conhecimento geográfico e os contextos sócio-econômico-político e cultural (Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade); EIXO 04 – Formação do professor e contextos escolares (Eixo articulador da formação comum com a formação específica); EIXO 05 – Geografia e as concepções, teóricas, educacionais e pedagógicas (Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa); EIXO 06 – Metodologia do ensino e da pesquisa (Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas) (UFCG, 2008, p.28).

A estruturação dos conteúdos no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG, leva em consideração as DCN do Curso de Geografia que determina que cada IES estabeleça a sequência e estrutura semestral das atividades acadêmicas curriculares, de acordo com as necessidades intrínsecas da formação pretendida para o profissional em Geografia, de maneira a conferir-lhes um eixo de integração ao longo do curso (*ibidem*).

### 2.2.3 Funcionamento e Organização do Curso

A organização curricular do curso de Geografia foi estabelecida a partir da Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002p. 33) e pelo Parecer 492/2001 (BRASIL, 2001). A organização ficou estabelecida da seguinte maneira: Prática como Componente Curricular, Estágio Curricular Supervisionado, o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC e Atividades Complementares (UFCG 2008, p.15).

#### ***A- Prática como Componente Curricular***

A Prática como Componente Curricular está centrada de acordo com a Resolução CNE/CP1/2002, (BRASIL, 2002) e não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que se

restringa ao estágio, desarticulado do restante do curso. A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situação contextualizada, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema (Art. 12 § 2º).

A prática como componente curricular contabiliza 405 (quatrocentos e cinco) horas divididas nas seguintes disciplinas: Prática de Ensino em Cartografia; Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil; Prática de Ensino em Geografia Humana; e Prática em Geografia Física.

Na proposta curricular do Curso de Geografia do CFP está previsto que a prática deverá contemplar o conhecimento específico com os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio.

Conforme o Parecer CNE/CP 009/2001, (BRASIL, 2001, p. 31), no que se refere à realização da prática, estas poderão estar sendo realizadas através de oficinas, seminários, palestras, grupos de trabalho supervisionados, grupos de estudos, dentre outros, desde que contemplem a produção didática e paradidática no ensino de Geografia, momentos da aula (motivação, introdução, escolha dos conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliação) e, as diversas linguagens no ensino da Geografia capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

### ***B- Estágio Curricular Supervisionado***

O Estágio Curricular Supervisionado, de acordo com o Parágrafo 3º do Artigo 13 da Resolução CNE/CP 01 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), está definido por lei e é realizado na escola de Educação Básica.

Consiste num modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar, testando suas competências por um determinado período (UFCG, 2008).

A integralização curricular está redimensionada conforme a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), distribuída em carga horária equivalente a 400 horas, dividida em 4 estágios, distribuídos em disciplinas intituladas: Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, II, III e IV.

O primeiro refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I quando está previsto o primeiro contato do estagiário com a escola para observação de seu funcionamento físico e didático-pedagógico. O segundo Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II refere-se à regência que pode ocorrer no 6º ou no 7º Anos, ou seja, nos quais o estagiário ministra aulas. O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III refere-se à regência no 8º ou no 9º Ano do Ensino Fundamental, e o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV a regência do Ensino Médio, em quaisquer dos anos deste seguimento.

### ***C - Trabalho de Conclusão de Curso- TCC***

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia (2008), para obtenção da Licenciatura em Geografia é necessário à realização do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, o mesmo consiste em uma monografia na qual será apresentada em uma seção pública, na qual a mesma terá uma banca examinadora composta por três docentes um deles sendo o orientador que acompanha todo o processo de construção do TCC do discente.

Cabe ao aluno à construção do TCC, este terá que seguir uma linha de pesquisa, podendo ser: ensino de Geografia, meio ambiente, organização e dinâmica do espaço urbano, organização e dinâmica do espaço urbano agrário, estrutura e dinâmica do meio físico-biológico da região semiárida. O mesmo é regulamentado pelo Colegiado do Curso.

### ***D- Atividades Complementares***

As atividades complementares estão regulamentadas de acordo com Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001), sendo estabelecidas pela necessidade que haja uma articulação entre a teoria e a prática e entre a pesquisa básica e sua aplicada, estas atividades são oferecidas pelos IES.

A Resolução CNE/CP 02 de 19 fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), além da carga horária em disciplinas obrigatórias, optativas, tópicos especiais e práticas, o aluno deverá cumprir, no mínimo, 200 (duzentas) horas em Atividades Complementares de natureza acadêmico-científico-

cultural (UFCG 2008, p.20).

Com base no processo de formação de professores em Geografia do CFP/UFCG, Campus Cajazeiras, as atividades complementares são: Participação em eventos científicos, em oficinas, em minicursos, apresentação e publicação de trabalhos completos e resumos em anais de eventos científicos, apresentação de painel em encontros acadêmicos, atividades de Pesquisa, de Ensino e Extensão, seminários atividades culturais entre outras (*ibidem*).

### **3. CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: DA REALIDADE À PRÁXIS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Conforme Leão (2010) a palavra currículo origina-se do latim e significa curso, ato de correr. Assim o currículo é um curso, que previamente traçado, tem como objetivo conduzir a um determinado lugar. É o caminho que deve seguir para se atingirem os objetivos que foram definidos no Projeto Político Pedagógico (PPP).

O currículo do Curso de Licenciatura em Geografia do CFP é formado por 42 (quarenta e duas) disciplinas, dentre as quais 21 (vinte e uma) são pré-requisitos. Deste modo, o curso possui 17 (dezessete) disciplinas de núcleo específico, ou seja, os conteúdos são peculiares da ciência geografia; 26 (vinte e seis) disciplinas complementares que por sua vez são responsáveis pela realização da prática na formação de professores onde devem possibilitar a ligação entre a teoria e a prática, podendo serem consideradas disciplinas de cunho pedagógico.

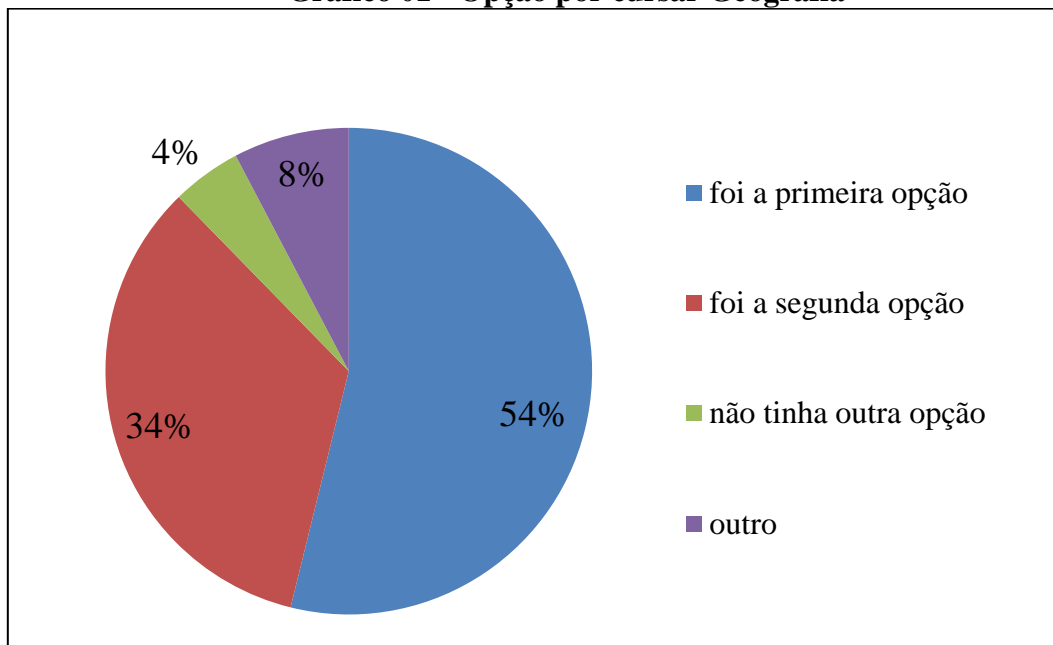
Diante da estrutura acima citada, buscamos compreender de que forma está ocorrendo à formação docente no curso de Licenciatura em Geografia, desta forma destacamos: “o processo de formação de futuros professores, o debate sobre a construção curricular deve conduzi-los a reflexões que lhes permitam compreender que o currículo não pode ser uma construção descontextualiza” (LEÃO, 2013, p. 26).

Partindo dessa perspectiva, compreendemos que há necessidade que ao longo do curso possa ser trabalhado a formação de maneira contextualizada, possibilitando ao discente uma reflexão sobre sua formação e que o mesmo tenha condições necessárias de avaliar buscando cada vez mais melhorar suas práticas pedagógicas.

#### **3.1. O perfil dos discentes no Curso de Licenciatura em Geografia**

Com intuito de compreender qual o perfil dos ingressantes do curso de Geografia foi elaborado um questionário com conjuntos de perguntas, entre elas estão indagações como: Por que escolheram o curso de Geografia; Como o curso está estruturado; Como ocorre a realização dos Estágios Supervisionados; Se o curso oferece estrutura suficiente para que o discente possa vir a atuar no Ensino Básico; dentre outras questões que compunham o questionário.

A seguir, o gráfico 01 traz os dados apontando o porquê da escolha do curso de Licenciatura em Geografia como curso de nível superior.

**Gráfico 01 - Opção por cursar Geografia**

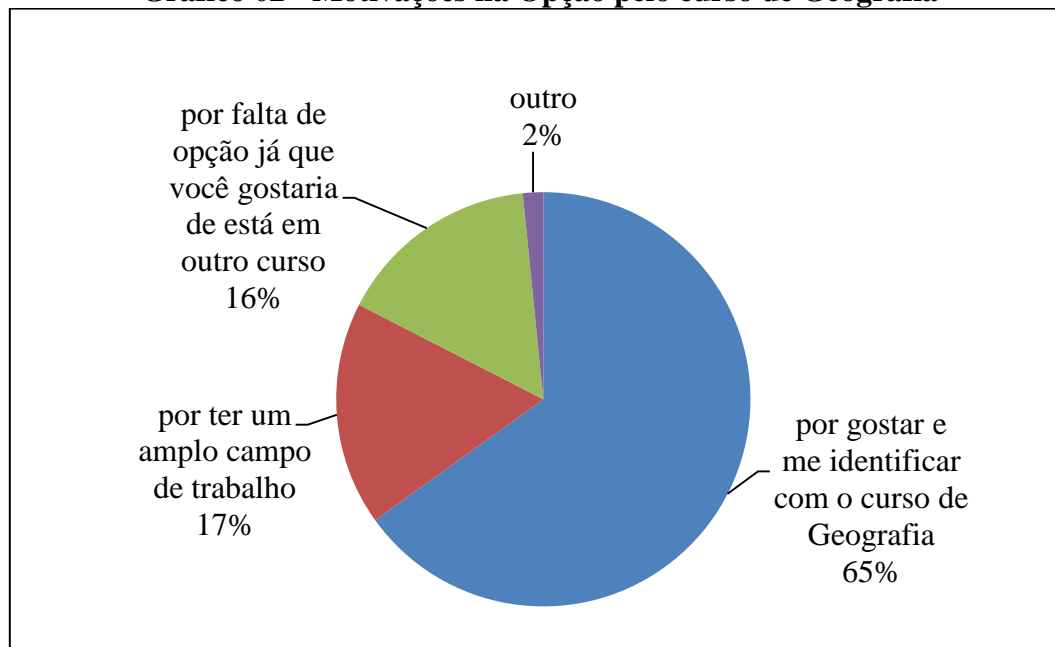
**Fonte:** Lacerda, 2015.

De acordo com a pesquisa, os alunos ingressantes do curso de Geografia do CFP, com média de 54%, afirmaram que fizeram este curso como a sua primeira opção para o ingresso no ensino superior, já 34% afirmaram que o curso foi a sua segunda opção, 8% se enquadraram em outros, ou seja, a escolha foi influenciada por outros fatores como a exemplo da proximidade de suas residências, já 4% o tiveram por escolha a falta de opção, pois a sua intenção seria ingressar em outro curso.

Desta forma, constata-se que são diferentes motivos que levam aos ingressantes do curso Geografia a escolherem o mesmo entre esses motivos se destacam a identificação com a temática geográfica, outro motivo foi à falta de opção isso ocorre principalmente pelo fato que o curso tem uma baixa concorrência para o seu ingresso, sedo assim se o candidato não ingressa no curso que deseja busca então ingressar em um curso de menor concorrência.

O gráfico 02 mostra de forma detalhada os dados referentes aos fatores que influenciaram a escolha pelo curso de geografia.

**Gráfico 02 - Motivações na Opção pelo curso de Geografia**



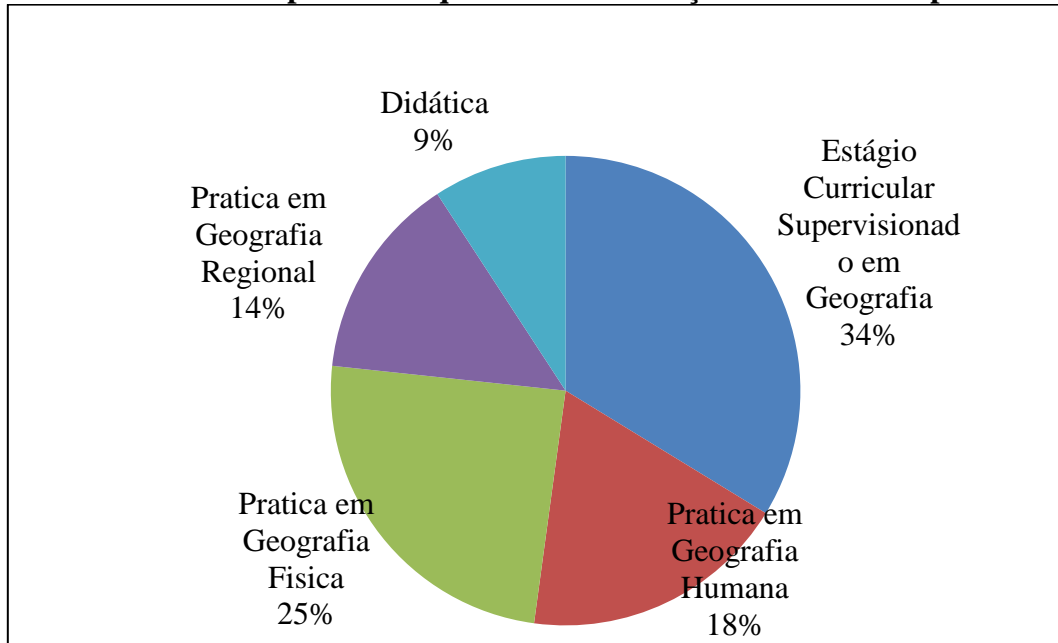
**Fonte:** Lacerda, 2015.

De acordo com a pesquisa o número de ingressantes no curso de geografia é bem significativo e principalmente pelo fator impulsionador desta escolha que consiste basicamente em gostar e se identificar com o curso dados que equivalem a 65% dos entrevistados. Já 17% dos destes afirmaram escolher geografia por enxergarem um amplo campo de trabalho e 16% afirmaram que estão no curso, porém gostariam de estar em outro.

### **3.2. A Práxis como Elemento da Formação: antinomias e dicotomias**

Sabemos da dicotomia existente entre a teoria e a prática na formação de professores e que a mesma se perpetua até os dias atuais, isto se torna bem evidente no curso de geografia do CFP, visto que de acordo com os depoimentos dos alunos, evidencia-se que a preocupação com a formação docente só ocorre em determinadas disciplinas, como se apresenta no gráfico 03 a seguir.

**Gráfico 03 - Disciplinas nas quais ocorre a relação entre teoria e prática**



**Fonte:** Lacerda, 2015.

De acordo com Passini (2010) a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado têm tido um caráter complementar na grade curricular do curso de Geografia, pois, percebemos a dicotomia existente entre teoria e prática cuja dificuldade foi revelada aos licenciados por essas disciplinas. Assim:

No curso de Geografia, cujo objetivo é a formação de professores sentimos a necessidade de discutir a importância da práxis na vida acadêmica de cada um dos graduandos e exercitar a prática praticando, exercitar o planejamento planejando, discutir a relação professor- aluno relacionando-se com os alunos, aprender a avaliar avaliando atitudes, trabalhos, conhecimento em construção (PASSINI 2010, p. 28).

Dessa forma podemos compreender que a práxis é a atitude (teórico – prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis) (MARX, 1986 *apud* PIMENTA, 1997).

Essa dicotomia entre as disciplinas teoria e prática são bem perceptíveis pelo fato que a disciplina de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado serem ofertadas apenas a partir da segunda metade do curso de Geografia, já que até então, o curso apenas oferece disciplinas teóricas sem realizar um elo análogo de interligação entre teoria e prática.



A prática de Ensino e Estágio Supervisionado estão presentes em todos os cursos de licenciatura, e devem ser consideradas como um instrumentalização fundamental no processo de formação profissional de professores. Assim são segmentos importantes na relação entre o trabalho acadêmico e a aplicação das teorias, representando a articulação dos futuros professores com o espaço de trabalho, a escola a sala de aula e a relação a serem construídas (PASSINI, 2010, p. 27).

Ainda conforme Passini (2010) a responsabilidade de formação e qualificação profissional do aluno não poderia ser elemento apenas das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado com a exequibilidade prática efetiva de apenas alguns meses. Estas deveriam se tratar de uma totalidade envolvendo caracterização política e profissional ligada à atividade da práxis.

Conforme afirma Barreiro (2006) geralmente nos curso de licenciaturas somente os professores que ministram as disciplinas pedagógicas são responsabilizados pela formação de professores. Os demais docentes não assumem a formação desses futuros profissionais – professores, desconhecendo a realidade e a necessidade da escola e da educação básica, de modo que ambas não se constituem em desafios a sua prática.

É sabido que a Universidade, em especial, os cursos de formação docente, tem papel importante na formação dos professores, e é dentro dela que o mapa para o conhecimento da realidade educacional pode e deve ser traçado. Este mapa precisa, necessariamente, inscreve-se no binômio teoria-prática. Educadores precisam de formação teórica e da concretização da teoria na prática, adquiridas em situações didáticas que permitam que os conhecimentos apreendidos, de diferentes natureza e experiências, possam ser experimentados em tempos e espaços distintos [...] (BARREIRO, 2006 p. 89).

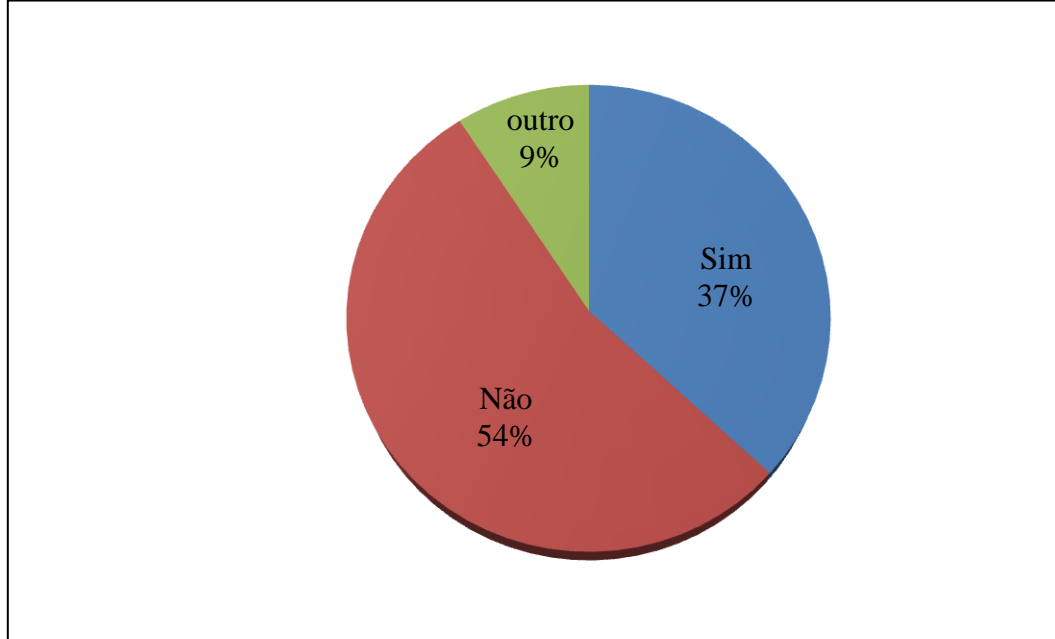
A dicotomia entre as disciplinas teóricas e práticas são bem evidentes em todo o curso de geografia, tendo em vista haver uma preocupação com a formação de profissionais habilitados, capazes de atuarem na Educação do Ensino Básico se restringem apenas a algumas disciplinas como foi verificado no gráfico 03. Destarte, pode-se dizer que existe a necessidade de haver um envolvimento maior entre disciplinas teóricas e práticas é de grande importância na formação de professores.

Corroborando com isso, Barreiro afirma que (2006, p. 91):

Compreender quais os vínculos de integração entre a Prática de Ensino e os demais componentes curriculares do curso de formação de professores é de fundamental importância para que se possa assimilar o processo de ensino em dimensão humana, técnica e sociopolítica. A prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do curso – portanto, articuladas – pode favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e prepara o futuro professor para compreender, de forma mais profunda, a prática docente e refletir sobre a possibilidade de transformação.

No gráfico abaixo, podemos observar novamente dados que demonstram que a formação de professores ocorre de fato em determinados momentos do curso, e esta dicotomia dever ser revista dentro da realidade em questão.

**Gráfico 04 - Qualidade da Formação oferecida pelo currículo atual do curso**



**Fonte:** Lacerda, 2015.

Como pode ser verificado no gráfico 04, os dados apontam para uma predominância dos alunos do curso de Geografia que não considera que o mesmo esteja lhe proporcionando uma boa formação para atuação no Ensino Básico. Os discentes identificam e sentem essa dificuldade quando passam a estudarem as disciplinas de Práticas de Ensino e de Estágio Supervisionado, isso porque estas proporcionam aos mesmos uma aproximação da realidade que ele atuará como professor em sala de aula.

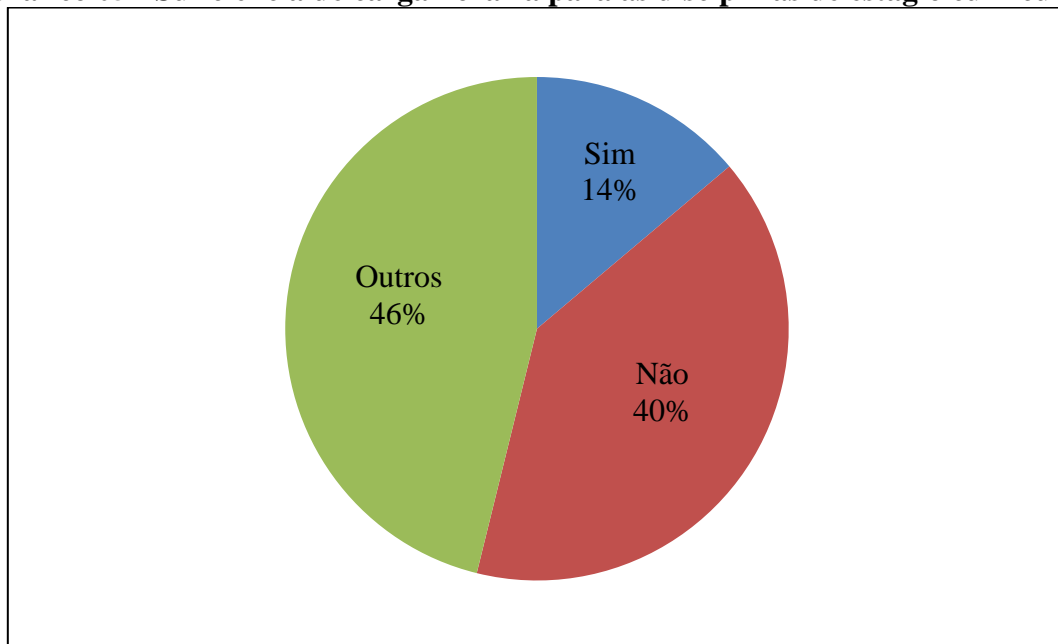
Este resultado remete um olhar para as dificuldades encontradas pelos discentes ao chegarem à sala de aula da Educação Básica para o desenvolvimento do estágio, pois, considera-se que até então eles não haviam tido contato com a escola. Isso acontece porque o curso apresenta-se dividido de duas formas: as disciplinas teóricas que por vezes não buscam trazer para a universidade a relação que necessariamente tem que existir entre o campo acadêmico e escola.

A outra metade refere-se às disciplinas de práticas que buscam fazer uma relação com os conteúdos vistos na Universidade e a realidade que o discente encontra na escola no momento do estágio e também após o termino da graduação.

### 3.3. A relação Universidade-Escola e a perspectiva da formação do discente

A interação dos discentes na escola deve proporcioná-los uma melhor compreensão do funcionamento da escola e qual o seu papel para com a sociedade, pois, como se sabe, a teoria muitas vezes se distancia da prática, causando um impacto quando o discente fica diante da realidade escolar. De acordo com os sujeitos pesquisados, a Prática de Ensino deveria ocorre desde o início do curso como é verificado no gráfico 05 abaixo.

**Gráfico 05 - Suficiência de carga horária para as disciplinas de estágio curricular**



**Fonte:** Lacerda, 2015.

Conforme os dados do gráfico 05, a carga horária das disciplinas de estágio se torna insuficiente pelo fato que é necessário trabalhar tanto a parte teórica como também a prática, na mesma disciplina e que muitas vezes a maneira de como e trabalhada compromete o resultado, pois o tempo se torna pouco, e isso se torna bem evidente quando se pergunta sobre a suficiência de carga horária, apenas 14% afirmaram que a carga horária é suficiente, já 40% disseram que não, e 46% disseram outros, esses outros está relacionado principalmente quando se trata de como é trabalhada a disciplina durante o período.

De acordo com Cavalcanti (2012) as escolas são os lugares por “excelência” das práticas referentes a educação e aos processos de ensino. É em seu interior e em sua dinâmica cotidiana que os professores atuam profissionalmente. E, do ponto de vista desse ‘lugar da prática’, considerando-se a teoria muito distante e produtora de uma visão idealizada, utópica, não correspondente à realidade.

Segundo Barreiro (2006, p. 22) a formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. Concebida assim, deve assentar-se em concepções e práticas que levem a reflexão no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interativa.

O estágio se baseia em teoria e prática, pois, antes de irmos para a prática se faz necessário termos uma boa teoria para que seja colocado em ação o nosso processo de aprendizado dessas questões mais teóricas. Neste processo não pode haver teoria sem prática ou vice e versa. Porém, muitas vezes nos deparamos com uma realidade totalmente diferente daquelas vistas nas teorias acadêmicas, então este é o momento em que o estagiário deve aprofundar seus conhecimentos de forma a analisar e adquirir novos saberes em torno da teoria e da prática.

A ação docente não pode ser considerada somente sob o ponto de vista instrumental, pois, entre o conhecimento e a ação existe a mediação do sujeito, a sua subjetividade. Nessa perspectiva, o estágio coloca-se como teórico-prático e não como teórico ou prático, devendo possibilitar aos estagiários, uma melhor compreensão das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais, como mecanismo que possibilite a preparação dos futuros professores (BARREIRO, 2006 p. 28).

A seguir, veremos alguns relatos de alunos participantes da pesquisa sobre o desenvolvimento das aulas de estágio supervisionado, nestes relatos ficam evidente a relação entre a teoria e prática que é tão importante na formação de professores.

- “As aulas ocorrem da seguinte maneira aula teórica em debate de textos e livros e orientação de como realizar os estágios e depois somos liberados para irmos para a escola, só que o tempo é pouco para realização da prática” (ALUNO 1).
- “Os estágios supervisionado geralmente os professores trabalham textos referentes ao estágio que servem como embasamento teórico, após isso o aluno elabora questionários, projetos para desenvolver na escola e logo em seguida são encaminhado para o estágio” (ALUNO2).
- “As aulas teóricas são proveitosa e compreende-se bem determinados conteúdos, mas deixa a desejar com relação a pratica pois não há acompanhamento adequado e a participação da professora da escola é rara”(ALUNO3).

Pode ser observado através de relatos de alguns alunos, que o estágio proporciona aos mesmos a possibilidade de colocar em prática o que foi estudado ao longo do curso. No entanto, o estágio ainda não é realizado como deveria ser, pois, as horas destinadas para o mesmo são muito limitadas.

Assim, é notório perceber que em algumas realidades escolares, os discentes em período de estágio ainda são vistos como substitutos ou intrusos quando encontram-se no ambiente de atuação, o que muitas vezes pode inibir e dificultar o bom desenvolvimento da ação, como também a realização da prática e a reflexão sobre o que é ser professor e qual é o nosso papel em sala de aula.

O estágio supervisionado tem papel fundamental na formação do futuro professor. É o estágio tanto de observação e participação, como de regência, que possibilita ao aluno a vivencia das relações do cotidiano escolar, adquirindo informações e habilidades para formar o novo profissional. [...] para nos tornamos professores, precisamos construir conhecimento profissional, que não é algo pronto e que podermos compreender estudando a experiência dos outros. O conhecimento metodológico das ações em sala de aula será construindo pela vivencia em sala de aula, ao longo da carreira como professor. O nosso desempenho docente dependerá não exclusivamente, mas grande parte, de nosso histórico acadêmico e das reflexões sobre a pratica de ensino nos momentos de sala de aula, o estágio supervisionado (PASSINI, 2010 p. 29).

Segundo Barreiro (2006), a formação inicial é o começo da busca por uma base para o exercício da atividade docente. Concebida assim, deve assentar-se em concepções e práticas que levem a reflexão no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interativa.

A ação docente não pode ser considerada somente sobre o ponto de vista instrumental, pois, entre o conhecimento e a ação, existe a mediação do sujeito, a sua subjetividade. Nessa perspectiva, o estágio coloca-se como teórico- prático e não como teórico ou prático, devendo possibilitar, aos estagiários, melhor compreensão das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais, como maneira de preparar os futuros professores (BARREIRO, 2006 p. 28).

O estágio apresenta-se como parte essencial na formação de professores, pois o mesmo tem como objetivo proporcionar ao licenciado o desenvolvimento da prática, sendo assim o estágio deve proporcionar ao estagiário uma aproximação do campo da docência, pois, o mesmo passará a vivenciar a realidade na qual ele estará inserido na condição de docente, permitindo assim um momento crítico reflexivo sobre a formação que está vivenciando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como intuito compreender o processo de formação docente em Geografia desde as disciplinas de cunho teórico, na qual trabalha os diversos conteúdos geográficos, e as disciplinas de práticas curriculares e o estágio supervisionado, na qual essa última disciplina possibilita o ingresso do discente na escola criando assim um elo entre as duas instituições formadoras de professores que é a universidade, com a parte teórica e, a escola com a parte prática, ou seja, possibilitar o momento da práxis apesar das dificuldades em haver uma interação entre elas.

No decorrer da pesquisa percebemos que a distribuição das disciplinas na grade curricular do curso dificulta o processo de aproximação entre a universidade e escola, e que o discente ao chegar a essa realidade apresenta várias dificuldades para a realização da prática, entre elas está a falta de domínio com a sala, onde muitas vezes são vistos como substitutos dos professores e não como estagiários que estão ali pra aprender e dialogar com a realidade.

Podemos dizer que os pontos positivos dessa pesquisa giram em torno da compreensão, por parte dos discentes, da prática como parte da sua formação que é algo essencial, ou seja, o estágio curricular supervisionado é responsável pela prática na formação de professores e o mesmo proporciona um momento de pesquisa e reflexão sobre a atividade docente.

O estágio também possibilita ao discentes a aproximação do ambiente escolar. Dessa forma o discente tem a oportunidade de observar a dinâmica escolar, os seus conflitos e desafios, quais as melhores metodologias que devem ser adotadas tendo como critério de escolha a necessidade de cada sala de aula, e que o estágio é uma troca de saberes entre o discente/licenciando e a escola.

Quanto aos pontos negativos que pudemos identificar foi a dicotomia no ensino de geografia existente entre as disciplinas do curso, e que isso se repercute de forma negativa na formação docente, pois como foi identificado pelos discentes o momento em que eles percebem a preocupação com a sua formação limita-se apenas a algumas disciplinas, por conseguinte, há um distanciamento entre os conteúdos e a realidade dos discentes, tornando uma aprendizagem insignificativa para aqueles que nem sempre percebem a relação dos conteúdos ministrados com as suas realidades.

Concluimos então que a formação de professores vai além da teoria, e que a academia necessita abrir espaço para que haja um diálogo entre teoria e prática, e em relação à formação de

professores em Geografia os mesmo necessitam de uma melhoria na estrutura curricular do curso onde proporcionem aos discentes uma maior aproximação do seu ambiente de trabalho que é a Educação Básica.

Percebemos que também é fundamental abrir o leque de possibilidades para a realização da prática e que a mesma tem a necessidade de ocorrer desde início do curso fazendo com que haja uma inter-relação com a teoria, pois a formação dos professores não deve ficar limitada a algumas disciplinas. Assim, fica evidente que são poucas as disciplinas responsáveis que possibilitam a prática e estas são disciplina de cunho pedagógico que se restringem a poucos períodos curso.

Portanto, percebemos que a formação de professores não pode estar pautada em uma formação sem a mediação com a realidade, em que o futuro professor estará inserido, pois o mesmo terá necessidade de colocar em ação as habilidades e competências adquiridas ao longo do curso e para que isso aconteça o mesmo precisa ter conhecimento da dinâmica do seu futuro local de trabalho que é a escola.



## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aroldo de. **Dez anos de Ensino Superior de Geografia**. Revista Brasileira de Geografia. Comentários. Rio de Janeiro, IBGE, ano VIII, 2, abr- jun, 1946, p. 227-242.

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor**. In: BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARBOSA Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**/organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. - São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / SEF**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>>. Acesso em: 20/11/15.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5. 540/68**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm)>. Acesso em: 30/11/15.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996: Nova LDB (lei nº 9394)**, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20/11/15.

CACETE, Núria Hanglei. **Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico** In. ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de, FERREIRA, Joseane Abilio de Sousa. **Formação, pesquisa e prática docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa, Editora mídia, 2013. 496p.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **O ensino de geografia na escola/ Lana de Sousa Cavalcanti**.- Campinas, SP. Papirus, 2012. – (coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CONCELHO Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>>. Acesso em: 18/11/15.

DECRETO Lei Nº 1.190, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm)>. Acesso em: 18/11/15.

DINIZ, Júlio Emilio. **Formação de professores – pesquisa representações e poder/ Júlio Emilio Diniz**.- Belo Horizonte: Autética, 2000.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais, Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20/11/15.

FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de licenciatura em geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação.** São Paulo, 2012.

FLEURY, Maria Tereza Lene, Afonso Fleury. **Construindo o Conceito de Competência,** RAC, Edição Especial, 2001.

GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revedo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores/** Carlos Luiz Gonçalves, Selma Garrido Pimenta.- São Paulo: Cortez, 1990. – (coleção magistério- 2º grau.)

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2010.

MENEGHEL, Stela Maria. **A crise da universidade moderna no Brasil/** Stela Maria Meneghel.- Campinas SP: IS.N.1, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer 492/2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13243-parecer-ces-2001>>. Acesso em: 18/11/15.

\_\_\_\_\_. Pareceres CNE/CEB nº 5/1997 e CNE/CEB Nº 12/1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf)>. 18/11/15

PASSINI, Elza Yasuk; PASSINI, Romão; MALYXZ, Sandra T. ( Org.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**– 2. Ed. 1º Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa, **A formação de professores e a responsabilidade das universidades.** estudos avançados 15 (42), 2001.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. **Formação de professores- pesquisa, representações e poder** – 2ed. – Belo Horizonte: Autentica, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?/** Selma Garrido Pimenta. – 3. Ed.- São Paulo: Cortez, 1997.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib, **Para ensinar e aprender Geografia/** Nidia Nacibi Pontuschka, Tomoco Iyda Paganelli, Nuria Hanglei Cacete. – 3º ed.- São Paulo: Cortez, 2009. – (coleção docência em formação. Serie Ensino Fundamental).

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas na trajetória do ensino e formação dos professores. In: Formação, pesquisa e prática docentes: reformas curriculares em questão/** Maria ALBUQUERQUE, Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abilio de Sousa. João Pessoa, Editora mídia, 2013. 496p.

RESOLUÇÃO Nº 05/2013, Universidade Federal de Campina Grande, 2013.

SANTOS, Maria Francicleia Pinheiro Dos. **O estágio na formação dos professores de geografia**. In: **Formação, pesquisa e pratica docentes: reformas curriculares em questão/** Maria Adailza Martins de Albuquerque, Joseane Abilio de Sousa Ferreira: editora mídia, 2013. 496p

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Uma Reforma curricular em um contexto de muitas mudanças, referenciais curriculares do ensino fundamental: ciências humanas, ensino religioso e de educação sociocultural.** João Pessoa; SEG/Grafset, 2010, p.11-37.

SOUZA, Vanilton Camilo, **Desafio do estágio supervisionado na formação do professor de geografia.** In: **Formação, pesquisa e pratica docentes: reformas curriculares em questão/** Maria Adailza Martins de Albuquerque, Joseane Abilio de Sousa Ferreira: editora mídia, 2013. 496p.

UFCG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia.** UFCG, Cajazeiras: 2008.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A – Questionário desenvolvido com os educandos do Curso de Licenciatura em Geografia

Prezado educando, as informações presentes neste questionário são de fundamental importância para o nosso Trabalho de Conclusão de Curso, o qual possibilitará a este CFP a análise sobre a estrutura curricular do curso de Geografia. Por favor, leia atentamente cada item e marque com um X apenas uma opção, justificando quando solicitado.

Antecipadamente agradeço a sua colaboração e participação.

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Local onde reside: \_\_\_\_\_

Local de trabalho: \_\_\_\_\_

Atuação profissional: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Qual período você está cursando? \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_

### Questionário

#### 1. Estar no curso de Geografia foi por motivo de:

- a.  foi a primeira opção
- b.  foi a segunda opção
- c.  não tinha outra opção
- d.  Outra. Qual? \_\_\_\_\_

#### 2. Por que você escolheu o curso de Geografia?

- a.  por gostar e me identificar com o curso de Geografia;
- b.  por ter um amplo campo de trabalho;
- c.  por falta de opção, já que você gostaria de está em outro curso.
- d.  Outra. Qual? \_\_\_\_\_

#### 3. Você sabe como está estruturado o curso de Geografia?

- a.  sim;
- b.  não;

**4. Você acha necessário que ocorram algumas alterações no PPP do curso de Geografia?**

a.  sim. Quais?

---

---

---

b.  não conheço e não poderia opinar.

c.  Outra. Qual?

---

---

**5. O currículo atual do curso de Geografia lhe proporciona uma boa formação de professores para o Ensino Básico?**

a.  sim, pois o currículo está bem estruturado, pois as disciplinas específicas do conteúdo geográfico e as disciplinas de prática proporcionam uma boa formação para atuarmos na Educação Básica;

b.  não, pois no currículo deveria haver uma maior interação entre a teoria e a prática, desde do início do curso.

c.  Outra. Qual?

---

---

**6. Como você avaliaria as distribuições das disciplinas do curso de Geografia?**

a.  boa, pois as disciplinas estão bem distribuídas;

b.  regular, pois a mesma poderia estar melhor distribuídas;

c.  ruim, pois algumas das disciplinas são indispensáveis para serem vistas antes de outras disciplinas, não ocorrendo na prática ou sendo vistas simultaneamente.

d.  Outra. Qual?

---

**7. A estrutura curricular do curso de Geografia está dividida em três núcleos, ou seja, núcleo de disciplinas específicas do conhecimento geográfico, núcleo de disciplinas complementares voltadas para a aquisição do conhecimento geográfico através da prática e do estágio supervisionado, e núcleo de opções livres, as disciplinas optativas. Sobre esta estrutura curricular:**

a.  Alguns aspectos podem ser modificados. Quais?

---

---

b.  A forma como elas estão distribuídas contempla todos os objetivos da formação de professores para o Ensino Básico.

c.  Outra. Qual?

---

**8. Em relação ao estágio curricular supervisionado, as horas destinadas para o desenvolvimento geral (universidade e escola) são suficientes ou seria necessário mais horas para a sua realização?**

a.  a quantidade de horas disponíveis são suficientes para a sua realização.

b.  seria necessário mais horas, pois ficamos pouco tempo em contato com o ambiente escolar.

c.  Outra. Qual?

---

**9. A quantidade de horas destinadas à prática de estágio supervisionado, na escola, contempla a necessidade da formação docente?**

a.  sim.

b.  não. Neste caso, quanto tempo deveria destinar para a prática na escola?

---

c.  Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**10. Refletindo sobre a relação teoria-prática, como os professores da universidade costumam desenvolver as aulas de estágio supervisionado?**

---

---

**11. Quanto tempo vem sendo destinado para o aprendizado da prática na escola?  
É tempo suficiente?**

---

---

**12. Você já realizou estágio supervisionado (ES)?**

a.  sim.  ES I  ES II  ES III  ES IV

b.  não.

**13. Se já realizou algum estágio, descreva sucintamente como os professores orientaram o decurso da disciplina e o que foi possível realizar:**

ES - I \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ES - II \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ES - III \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ES - IV \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**14. Quais as metodologias utilizadas por você para a realização da prática em estágio supervisionado?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**15. Quais disciplinas estudadas no curso de geografia lhe deram subsídio na escolha das metodologias acima citadas?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**16. Em qual momento (semestre letivo) você percebeu que houve preocupação com a formação docente? Quais as disciplinas que contribuíram nesse aprendizado?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**17. Considerando os núcleos da estrutura curricular do curso (específicas, complementares e optativas) você acha que a prática docente pode ser enfatizada a partir de qual momento da formação?**

- a.  a partir das complementares
- b.  a partir das específicas.
- c.  realizada apenas em algumas disciplinas é suficiente para uma formação de qualidade.
- d.  Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**18. O que você mudaria na estrutura curricular do curso de geografia?**

---

---

**19. O que você considera importante e que pode permanecer no curso de geografia?**

---

---

**20. De maneira geral, como você avalia o curso de Geografia oferecido pelo Centro de Formação de Professores (CFP)?**

---

---

---

**21. Você considera que este curso lhe ofereceu uma formação compatível com a necessidade do mercado de trabalho?**

---

---

---

**22. Você recomendaria este curso para um/a amigo/a?**

- sim  não. Por quê? \_\_\_\_\_

---

**23. Pretendes ingressar na pós-graduação?**

- sim  não