



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA**

ROZANA CADÉ SANTOS

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CAMPINA GRANDE – PB: singularidades e
desafios**

CAMPINA GRANDE 2018

ROZANA CADÉ SANTOS

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CAMPINA GRANDE – PB: singularidades e
desafios**

Trabalho de Conclusão de Curso ao Programa de Pós-Graduação em especialização em ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em ensino em Geografia

Área de concentração: Ensino.

Orientador: Prof. Mes. Juliana Nóbrega de Almeida

**CAMPINA GRANDE
2018**

S237c Santos, Rozana Cadé.

Currículo e formação de professores de geografia das universidades públicas de Campina Grande - PB [manuscrito] : singularidades e desafios / Rozana Cadé Santos. - 2018. 44 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

Orientação : Profa. Dra. Juliana de Nóbrega Almeida, Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC.

1. Geografia. 2. Licenciatura em Geografia. 3. Formação de professor. 4. Currículo - Licenciatura. 5. Prática pedagógica.

21. ed. CDD 375

ROZANACADÉ SANTOS


**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CAMPINA GRANDE – PB: singularidades e
desafios**

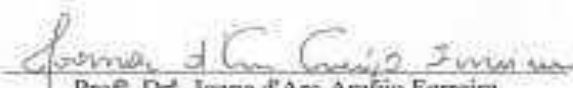
Trabalho de Conclusão de Curso ao Programa de Pós-Graduação em especialização em ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em ensino em Geografia

Aprovada em: 03/ Março/2018.

03 de março 2018

BANCA EXAMINADORA


Prof. Ms. Juliana Nóbrega de Almeida (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Joana d'Arc Araújo Ferreira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Luiz Eugênio Carvalho (UFCG)

AGRADECIMENTO

À Josandra Melo, coordenadora do curso de Especialização, por seu empenho.

À professora Juliana Nóbrega pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação.

A minha mãe, por sempre incentivar ao estudo acreditando que a educação é o caminho.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, em especial, Marluce Silvino, Aretuza Candeia, Valeria Raquel e Rafael Xavier, e todos os outros professores que contribuíram ao longo de doze meses, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

“... O ensino se modifica em decorrência da sua necessária ligação com o desenvolvimento da sociedade e com as condições reais em que ocorre o trabalho docente”

RESUMO

Para compreendermos a formação do professor de Geografia é indispensável pensarmos as singularidades e desafios da sua formação inicial, especialmente quando pensamos na dimensão da educação e das práticas educativas, na qual são imprescindíveis ações que possibilite aos docentes em formação inicial pensar os problemas da ciência geográfica de maneira reflexiva e crítica, permitindo levar o futuro professor a ser sujeito desse processo. Dessa maneira, acreditamos que é importante conhecer as nuances que caracterizam a essência da proposta curricular para a formação inicial docente. Nesse sentido, essa pesquisa teve como objetivo conhecer as singularidades do currículo do curso de licenciatura de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da Universidade Federal de Campina Grande (UFPB) em Campina Grande-PB. Para isso, analisamos o currículo e a formação do professor de Geografia como também as propostas curriculares desses cursos por meio dos Projetos Pedagógicos Curriculares e tentamos identificar às práticas pedagógicas em Geografia através das perspectivas dos alunos dos últimos períodos do curso, assim, a pesquisa adotou uma metodologia qualitativa, por meio de estudo de caso, construída através de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo em ambas as instituições. O que trazemos nessa pesquisa é um olhar sobre a formação inicial docente em Geografia da UEPB e da UFCG, destacando aspectos que nos leve a refletir quais desafios são necessários para melhorarmos a formação docente e possivelmente apontarmos sugestões para resenharmos o papel da universidade diante desse cenário, dos professores e alunos.

Palavras-Chave: Formação, professor de Geografia, prática pedagógica.

ABSTRACT

In order to understand the formation of the Geography teacher, it is indispensable to think about the singularities and challenges of his initial formation, especially when we think about the dimension of education and educational practices, in which actions are essential to enable teachers in initial formation to think about the problems of geographic science in a reflexive and critical way, allowing the future teacher to be the subject of this process. In this way, we believe that it is important to know the nuances that characterize the essence of the curricular proposal for initial teacher training. In this sense, this research had as objective to know the singularities of the curriculum of the degree course of Geography of the State University of Paraíba (UEPB) and the Federal University of Campina Grande (UFPB) in Campina Grande-PB. To do this, we analyze the curriculum and the formation of the Geography teacher as well as the curricular proposals of these courses through the Curricular Pedagogical Projects and we try to identify the pedagogical practices in Geography through the perspectives of the students of the last periods of the course, thus, the research adopted a qualitative methodology, through a case study, constructed through a bibliographical, documentary and field research in both institutions. What we bring in this research is a look at the initial teacher training in Geography of UEPB and UFCG, highlighting aspects that lead us to reflect what challenges are needed to improve teacher education and possibly suggest suggestions to review the role of the university in this scenario, teachers and students.

Key words: Formation, Geography teacher, pedagogical practice.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Em sua opinião o que poderia fortalecer o curso de licenciatura em Geografia?
UFCG

Gráfico 2: Em sua opinião o que poderia fortalecer o curso de licenciatura em Geografia?
(UEPB)

Gráfico 3: Das disciplinas que já concluiu, os professores relacionam o seu conteúdo com a teoria a pratica da sala de aula?

Gráfico 4: Diante das disciplinas concluídas, você sente-se preparado pra sala de aula e seus desafios?

Gráfico 5: Das disciplinas que já concluiu até o momento, você se verem como:
Bacharel em Geografia ou professor de Geografia?

Gráfico 6: Com a estrutura do curso de Geografia que você está cursando, em sua opinião até o momento da sua formação inicial, sua universidade está formando você para ser bom professor ou pesquisador (bacharel)?

Gráfico 7: Caso faça a sua pesquisa de conclusão de curso em áreas especifica como Geografia Humana ou da Geografia Física, você acha importante relacioná-la com o ensino da Geografia?

Gráfico 8: Com o estágio supervisionado, você se sente estimulado em ser professor, em construir uma carreira docente?

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Institutos de Ensino Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FURNE	Fundação Universitária de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
PPC	Projeto Político Pedagógico
PIBID	Programa de Institucional de Iniciação a Docência
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	13
2. O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	16
2.1 A formação inicial do Professor de Geografia	17
2.2. Estágio Supervisionado e o PIBID na Formação do Professor de Geografia	20
3.CONTEXTUALIZAÇÃO E TEMPORALIZAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UEPB E UFCG.....	23
4. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA: perspectiva dos alunos da UEPB e UFCG.....	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS	40

1-INTRODUÇÃO

Discutir a formação dos professores de Geografia sugere, certamente, em ir além de aspectos meramente curriculares, é preciso construir análises mais contextualizadas, de modo que, relacionem a formação desse profissional com a promoção de um trabalho pedagógico para a qualidade da educação básica. Nesse sentido é preciso compreendermos o perfil desses cursos, tendo em vista que, estes têm a responsabilidade de formar profissionais habilitados para atuarem no Ensino Básico.

Podemos observar que, em vários cursos de licenciatura em Geografia, é possível identificarmos maior valorização para a pesquisa individual dos estudantes em áreas específicas da ciência geográfica como: Geografia da População, Geopolítica, Geologia, dentre outras, em relação às pesquisas que vinculem essas especificidades à área da prática de ensino, ou seja, que dialoguem com a formação docente

Para isso, é necessário um diálogo entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas do curso de Geografia, isso deveria ocorrer também junto a elaboração de pesquisas e trabalhos de conclusão de curso, tendo como opção dialogar a temática estudada com a realidade da Educação Básica. Entretanto muitas vezes ocorre o contrário, as pesquisas não dialogam com a prática de ensino, o que de certa forma “fogem da finalidade de um curso de licenciatura”.

Contudo, é preciso que os cursos de licenciatura em Geografia das IES proporcionem aos estudantes um maior aprofundamento para a formação da prática docente, especialmente diante das grandes mudanças na qual vem vivendo a Educação Básica do país, com as novas Políticas Educacionais, pois os desafios são inúmeros e mais complexos.

Infelizmente, as Políticas Educacionais atuais em nossa sociedade, são Políticas de Governo, o que ocasiona desvalorização para a docência, bem como para as atividades ligadas a educação nos mais diversos níveis. Isso de certa forma repercute na universidade e na formação do profissional para atuar na Educação Básica, aumentando os desafios para a formação inicial docente.

Desse modo, a formação inicial docente deve explorar com mais profundidade a mobilização dos saberes docentes, no entanto em muitos casos ocorre o contrário. Isso por sua vez, deixa os discentes que estão no processo de formação inicial, com mais características de técnicos ou bacharéis. Dessa maneira, essa realidade deve ser pensada com muito cuidado, tendo em vista que, uma formação fragmentada e com pouca reflexão dos aspectos pedagógicos prejudicam o futuro profissional, que vai vivenciar uma realidade totalmente

diferente no seu campo de trabalho e conseqüentemente sentir dificuldade de relacionar a teoria com a prática.

Logo, é preciso mencionar que os cursos de licenciaturas muitas vezes estão muito mais apegados na formação de um pesquisador ou bacharel, do que professor. Assim, o discente que se encontra no processo de formação inicial deve ser estimulado a ter o máximo de reflexão sobre a ciência geográfica e as ciências da educação (incluindo as Práticas Pedagógicas, Estágios Supervisionados e Metodologias do Ensino). Nesse sentido é preciso lembrar que a universidade é um espaço/tempo da formação inicial, pois a formação profissional ocorre também em outros momentos da carreira, por isso, não podemos colocar toda a responsabilidade da formação docente sobre a universidade.

Destacamos que as metodologias do ensino devem possibilitar a construção do ensino/aprendizagem para a formação profissional, juntamente com os de mais componentes curriculares das áreas específicas da licenciatura. No entanto, em muitos IES o modelo curricular dentro das universidades focado no bacharelado tem prejudicado esses graduandos, especialmente o modelo 3 + 1, separando as disciplinas específicas das disciplinas pedagógicas, concentrando-as no fim do curso.

Sendo assim, é necessário repensarmos as estruturas curriculares das instituições educacionais de ensino superior voltadas para formação de professor, tendo em vista que, se faz necessário, repensarmos o papel da licenciatura e sua função social, tendo como uma das intenções: formar profissional de modo que possa estar habilitado a assumir uma sala de aula de maneira que utilize os saberes adquiridos junto a sua profissionalização, para que tenha o mínimo de impactos com o seu ambiente de trabalho e possa colocar em prática o que se foi aprendido dentro da universidade.

Diante disto, este estudo tem como objetivo conhecer as singularidades do currículo das Universidades Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) campi Campina Grande, a fim de compreender o perfil de cada uma, haja vista que, as mesmas possuem seus cursos voltados para formação de professor de Geografia.

Acreditamos ser imprescindível perpetrarmos reflexões e análise dos currículos desses IES, de modo que, possamos conhecer as singularidades da proposta curricular para a formação dos professores de Geografia da UFCG e UEPB, como também identificarmos a relação entre o currículo e práticas pedagógicas construídas nos cursos dessas instituições. Para contemplar o objetivo maior, instituímos como objetivos específicos: Analisar o currículo e a formação do professor de Geografia, compreender as propostas curriculares desses cursos por meio do Projeto Pedagógico Curricular da UEPB e UFCG e identificar as práticas pedagógicas em Geografia através das perspectivas dos alunos do curso

Portanto, escolhemos como sujeitos participantes desta pesquisa 39 alunos dos últimos períodos dessas instituições, sendo 20 da UEPB e 19 da UFCG. Assim, para compreendermos o objeto desta pesquisa, utilizamos o método qualitativo, por meio de um estudo de caso. Os alunos participantes responderam de forma espontânea e subjetiva um questionário semi-estruturado. Assim os respondentes estavam livres para apresentar o seu ponto de vista sobre a prática de ensino em Geografia. Para isso utilizamos questionários com 10 perguntas objetivas, porém, todas as questões poderiam ser justificadas. Desse modo, analisamos as repostas e justificativas dos alunos no processo de formação inicial em Geografia da UEPB e da UFCG.

Sendo assim, tivemos como etapas metodológicas para o desenvolvimento deste trabalho: Pesquisa bibliográfica com revisão de literatura de teóricos como, Abreu (2013), Callai (2013), Costa (2012), Demo (2011), Luck (2009) Cavalcante (2012), Campos (2012), Khaoule (2012), Tardif (2002) que discutem a respeito de formação docente e sobre currículo.

Além de pesquisa bibliográfica, também fizemos uso de pesquisa documental, com acesso aos seguintes documentos: Projeto Pedagógico Curricular da UEPB e UFCG, desses cursos; das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010) com o intuito de entendermos a proposta curricular nacional para os cursos de licenciatura e compreendermos a proposta desse currículo nas instituições pesquisadas.

Dessa forma, o trabalho está contido em: o currículo e a formação do professor de geografia; Contextualização e temporalização do curso de Geografia da UEPB e UFCG; Prática pedagógica: Perspectivas dos alunos como essa introdução e as considerações finais.

No primeiro momento traremos reflexões junto com alguns teóricos que escreve sobre currículo e formação do professor de Geografia a fim de compreendermos o processo de formação desses licenciados em Geografia.

Na contextualização e temporalização do curso de Geografia da UEPB e UFCG buscaremos compreendermos suas singularidades como suas diferenças para entendermos o perfil de cada uma dessas Instituições por meio dos seus Projetos Políticos Curriculares.

Por fim, traremos os resultados das análises dos questionários aplicado com os alunos dessas universidades, assim, identificaremos quais as suas práticas pedagógicas segundo as perspectivas dos seus discentes.

2. O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Entender o currículo é necessário para identificarmos as peculiaridades e as singularidades dos cursos de formação docente, de modo que, nos permita construirmos reflexões sobre a importância do currículo na formação do professor de Geografia. Sendo assim imprescindível fazermos um breve resumo como esse curso surgiu no Brasil.

A implantação do curso de geografia no Brasil teve sua influência nas universidades da Alemanha e França, onde essas tinham como estratégia a construção do Estado Nação. O que podemos compreender no entendimento de Campos (2012 p. 5) é que:

A geografia escolar aparece como uma disciplina estratégica para a construção do Estado Nação, com a incumbência de servir à classe dominante, porque, mesmo utilizando-se de descrição e observação dos aspectos naturais, humanos e econômicos de maneira fragmentada, tais conhecimentos garantiam aos alunos um panorama do país. A ciência geográfica também servia como disciplina alienante, uma vez que as atitudes governamentais eram exaltadas, sendo justificadas como necessárias à construção da nação.

No Brasil, esse modelo curricular não foi diferente, a Geografia escolar surgiu com o intuito de contribuir esses conhecimentos de Estado Nação que servia apenas para as classes dominantes do país. Inicialmente o curso de Geografia era ministrado por bacharéis em direito, médicos e engenheiros, já que não tinha curso de formação em licenciatura em geografia, daí um dos indícios dos cursos de licenciatura ter um perfil de bacharel.

Esses modelos de formação refletiram em sala de aula, em muitos casos esses professores praticavam apenas uma geografia descritiva e mnemônica distante da realidade do aluno fazendo com que a disciplina não apresentasse de forma expressiva na formação desses alunos, perpetrando com que estes apenas reproduzissem o que era visto em sala de aula. Desse modo, a geografia não exercia o papel de formar cidadãos críticos e reflexivos e sim apenas meros reprodutores do que era visto em sala de aula.

Com as mudanças no ensino brasileiro no final do século XX, impulsionado pelo modelo capitalista, com a necessidade de compreender a globalização e o atual modelo econômico do país, gerou a procura por uma melhor qualificação influenciada pela competição de mercado no qual gerou mudanças aos padrões de ensino ofertado no Brasil. Também proporcionou maiores reflexões e debate com a forma de se ensinar geografia, esses debates têm permitido mudanças nos currículos das universidades possibilitados avanços nas licenciaturas.

Essas modificações têm refletido na qualificação dos professores que buscam melhores currículos. Na compreensão de Demo (2011, P.102).

O currículo intensivo representa proposta de organização alternativa da didática acadêmica (universidade ou de educação superior), tendo em vista o perfil do

cidadão e do profissional moderno, de quem se espera competência questionadora reconstrutiva, não a simples reprodução de saberes e fazeres. Incorpora principalmente o desafio de educar pela pesquisa.

Desse modo, entendemos que competência não se limita apenas ao saber acadêmico, mas, ao um profissional questionador reconstrutivo que busca por uma melhor qualificação.

Compreendemos que um currículo bem estruturado possibilitará uma formação consistente, permitindo que esses graduandos em licenciatura de Geografia sintam-se preparado para sua atuação como professor de Geografia

Ademais, tendo em vista que é preciso ter uma visão crítica das mudanças que a nossa sociedade vem apresentando ao logo dos anos, estarmos preparados para tais mudanças nos permite compreendermos todas as transformações sociais, comportamentais, econômicas e estruturais, desse modo nos aproximando das realidades locais como globais.

Logo, o currículo deve-se apropriar dessas novas realidades, como atentamos anteriormente o currículo foi adequado conforme sua implantação no Brasil, este tinha a finalidade de servir as classes dominantes da sociedade. Desse modo, promovendo exclusão das classes menos favorecida, assim repensar esta estrutura é necessário, tendo em vista o contexto atual da sociedade. Para Costa (2012, p.48)

O currículo há muito tempo está sendo questionado. Por isso, começasse a tentar promover uma maior visibilidade das vozes que estão à margem desse processo de inclusão, o “outro”, os diferentes que não estavam incluídos nesses currículos outros, a exemplo de negros, homossexuais, etnias subjugada por processos imperialistas de colonização etc. [...] que, durante muito tempo, tiveram suas vozes negadas e suas culturas invisibilizadas na organização curricular, devido a uma perspectiva que privilegiava a cultura do colonizador, até então vista como a cultura predominante.

Desse modo, entendermos que o currículo deve se reorganizar segundo os novos paradigmas, observando os novos contextos sociais e assim reconhecendo a importância do multiculturalismo para a construção da identidade de uma sociedade.

2.1 A formação inicial do Professor de Geografia

Para construirmos uma reflexão concisa da formação do professor de Geografia, principalmente no tocante a formação inicial, acreditamos que é pertinente conhecermos algumas discussões sobre o currículo e suas propostas pedagógicas. Assim, com essa intenção apresentaremos alguns aspectos relevantes sobre o currículo, pois este é um instrumento essencial para a consolidação do curso de licenciatura, e na Geografia não é diferente.

Buscamos assim, dialogar a teoria e a prática na compreensão do currículo junto aos cursos de licenciatura em Geografia. Por meio do currículo, é possível permitir para os

discentes que estão no processo de formação inicial, construir saberes e fazeres pertinentes para vivência do universo docente e da educação, possibilitando um sentido entre os vários saberes, habilidades e competências existentes entre os componentes curriculares, enfocando a dimensão da prática de ensino, como elo entre o currículo e a construção desses saberes, buscando assim, proporcionar um sentido real para a efetivação de uma boa formação para o futuro professor de Geografia

Para pensarmos a formação do professor de Geografia é de fundamental importância e identificar a especificidade do currículo da licenciatura, assim se faz necessário, que as IES preparem os futuros docentes para a diversidade do mundo da educação, fortalecendo a licenciatura, por meio do ensino, pesquisa e extensão, evitando o caráter de bacharel ou técnico em Geografia. Essas inquietações são percebidas por Callai (2013, p. 116), quando afirma que “a estrutura curricular, os conteúdos das disciplinas e a própria metodologia de sala de aula são mais ligados à formação do pesquisador, do técnico, do que do professor”.

Assim essas estruturas curriculares (3+1) em muitos casos não permitem que, esses alunos se percebam como professor de Geografia, mas como um pesquisador de uma determinada área do conhecimento, desse modo os tornando apenas como um técnico especialista de Geografia.

Por isso, a necessidade de refletimos sobre as propostas curriculares das Instituições que oferecem o curso de licenciatura, por que, mesmo que esse professor sai habilitado para exercer suas funções, encontraram com algumas realidades que não foram instruídos dentro dos cursos de licenciatura. Nesse sentido Callai (2013, p.117) acresce que.

O professor que sai habilitado ao exercício do magistério em Geografia, num e noutro tipo de instituição, enfrenta de igual forma problemas muito sérios referentes à realidade da sala de aula. Os primeiros têm grandes dificuldades de encarar a dinâmica da sala de aula, o segundo grupo mostra grandes dificuldades de trabalharem muitos dos conteúdos exigidos.

Desse modo, quando esses professores se deparam com essas realidades das escolas, percebem que algo foi deixado de ser ensinado e que a realidade escolar se distância do que foi visto dentro das universidades, assim esse professor tem que buscar novos conhecimentos para estarem aptos para exercerem suas funções como professores. Cavalcante (2012, P.31) acresce que:

Ainda que a geografia acadêmica seja importante para a formação inicial dos saberes dos professores, no exercício profissional, eles acabam se distanciando do que tem sido produzido e reelaborado na academia e buscando outras fontes para a construção de seu conhecimento geográfico.

Diante disso é de fundamental relevância discutir sobre a formação do professor de Geografia e identificarmos quais as dificuldades desses discentes para colocar em prática o

que foi aprendido dentro das Universidades. Entendemos que é imprescindível uma integração e articulação dos componentes curriculares da Geografia específica com as de práticas pedagógicas.

Observamos que, muitos discentes passa de 3 a 4 anos no mínimo dentro de uma universidade e quando se depara com a escola de Ensino Básico ver-se na necessidade de se identificar com a geografia escolar. Callai (2013, p, 76) ainda destaca que;

Vários estudiosos que trabalham com a investigação sobre o ensino da Geografia consideram que a Geografia escolar não se identifica com a Geografia acadêmica, embora seja esta a fonte básica de sua legitimidade.

Percebemos que, o distanciamento dos conteúdos das universidades com os das escolas básicas tem gerado para alguns discentes falta identificação com o seu campo de trabalho, desse modo, afetado na formação do professor Geografia e conseqüentemente na sua prática docente.

Nesse sentido, é preciso repensar a estrutura curricular desses cursos para que haja uma integração que contribua para uma formação que, não se limite apenas ao saber acadêmico e nem ao domínio de sala de aula, mas, uma interação racional de refletir a própria prática, de modo que, consiga dialogar a teoria com a prática.

Compreendemos que em muitos casos as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura de Geografia deixam a desejar quando ofertam poucas disciplinas de conhecimentos pedagógicos e valorizar as disciplinas conhecimentos específicos sem fazer a devida relação com a prática pedagógica.

Desse modo, o arranjo currículo desses cursos de licenciatura é indispensável, para isso foram acentuados novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico e organizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação na qual o componente estruturante passa ser o projeto pedagógico, que devem ser elaborados de acordo com a competência e habilidade definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001, p51 e 52)

A perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso. São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro passo para a transposição didática que o formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores. Até aqui o presente documento identificou competências e âmbitos de conhecimentos e de desenvolvimento profissional. Nesta parte,

indicam-se critérios de organização que completem as orientações para desenhar uma matriz curricular coerente. Esses critérios se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores.

A partir das DCNs espera-se que esses cursos de licenciatura preparem esses futuros professores para vivência do seu ambiente de trabalho tendo competência e habilidade para desenvolver suas funções enquanto profissionais. Ainda nesse sentido os Projetos Pedagógicos Curricular dessas Universidades de Ensino Superior devem proporcionar estrutura para que esses futuros professores seja um pesquisador que reflita sobre suas práticas profissionais que busquem conhecimentos e habilidades que os ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente e assim os tornem um bom professor.

Desse modo identificando caminhos para a superação de suas dificuldades, de modo que proporcione a esse professor entendimento sobre o saber que está sendo construído, assim verificando sua legitimidade à medida que, permita conhecimentos significativos para a construção de sua identidade.

2.2. Estágio Supervisionado e o PIBID na Formação do Professor de Geografia

Sendo assim, questionarmos essa estrutura currículo que valorizam mais os conteúdos específicos deixando de lado os de conhecimento pedagógico é necessário, tendo em vista que muitas disciplinas de praticas pedagógicas são visto apenas na metade do curso, isso possivelmente tem dificultado ainda mais na formação desses licenciados.

Assim ao fazer parte de um curso de licenciatura tanto o estágio supervisionado, como disciplinas de teorias educacionais e de práticas de ensino deveriam ser componentes de fundamental importância na grande curricular desses discentes, haja vista que, essas disciplinas proporcionam maiores experiências e vivências desses graduandos com o seu ambiente de trabalho.

Desse modo, percebemos que mesmo com a ampliação das horas aulas do estágio de 120 horas para 400 horas ainda não é suficiente, considerando-se que o seu ambiente de trabalho é escola e que a teoria deve-se caminhar com a prática. É imprescindível que as propostas curriculares e os conteúdos programados contribuam para essa interação universidade e escola.

Porém ainda é perceptível que em muitos cursos de licenciatura de Geografia valorizam-se mais as disciplinas que se detém a pesquisa pela pesquisa e que, em nenhum

momento relaciona essa teoria com a prática docente. Podemos observar isso no entendimento de Abreu (2013, p.91)

O aluno-estagiário vem influenciado pela vivência de conteúdos de ‘aula’ ou como bolsista de iniciação científica, por exemplo, vinculado a uma discussão acadêmica temática, quando se aprofundou juntamente com outros colegas do grupo de pesquisa que participa e com “orientador” e encontra no momento do estágio supervisionado o vazio de uma formação que “não o/ a ensinou a ser professor.

Desse modo, tanto o estágio supervisionado como a prática de ensino aparecem como meros figurantes na formação desses docentes e que até mesmo é desvalorizada por alguns profissionais da graduação, isso faz com que esse aluno não se encontre ou não se identifique com o ambiente escolar. No entendimento de Khaoule (2012 p, 61).

O estágio, que tem compromisso de aproximar o aluno estagiário à realidade profissional, somente se sustenta quando inclui o envolvimento e a intencionalidade entre as partes envolvidas no processo. A maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas e de relatórios apresentam uma visão estreita do espaço escolar.

Com isso, é indispensável repensar a estrutura ofertada pelo estágio supervisionado que mesmo com o aumento da carga horária ainda não é suficiente para um melhor desenvolvimento desses estagiários que, muitos se preocupam mais com preenchimentos de ficha e na construção do relatório, assim ocupa um maior tempo com questões burocráticas do que com a própria vivência no ambiente escolar, assim deixando esses estagiários distantes da prática docente, mas, limitados em apenas cumprir o tempo determinado pelo estágio.

Desse modo, compreendermos que o estágio supervisionado é um dos principais mediador entre universidade e escola a inserção desses docentes no ambiente escolar logo nos primeiros anos do curso proporcionara maior integração desses docentes com a sala de aula, assim permitido que os estagiários possam vivenciar suas primeiras experiências. De tal modo permitindo conhecer a dinâmica do seu local de trabalho como também suas dificuldades.

Logo entendemos que o estágio supervisionado tem um dos papéis principais para formação desses alunos, pois, é no estágio que estes vão colocar o que foi aprendido na graduação e é ele que vai permitir que os alunos possam relacionar a teoria com a prática, ou seja, é o que deveria acontecer, porém, podemos perceber que devido à insuficiência de horas dedicada ao estágio supervisionado os alunos encontram dificuldade em relacionar teoria com práticas e não consegue se organizar e planejar esses momentos em sala de aula, assim sendo insuficiente para sua formação.

Com isso percebemos a necessidade de repensar a estrutura do estágio supervisionado para que esses estagiários possam superar essas dificuldades encontradas no seu ambiente de

trabalho e que esses não sejam prejudicados na sua formação, mas que haja alternativas para que essas dificuldades sejam amenizadas.

Nesse sentido, podemos apresentar o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) que vem mostrando experiências significativas e que tem proporcionado um avanço para os cursos de licenciatura, pois, permite que os alunos graduandos envolvidos possam ter um tempo maior que supera o estágio supervisionado no ambiente escolar. Com isso.

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (DEB, CAPES, 2012, p. 30).

Dessa forma, permitindo um maior desenvolvimento desses graduandos com a docência. Esse programa foi criado como política de governo para promover a qualidade do ensino na escola básica. Com isso ele tem possibilitado a oportunidade de intensificar e qualificar o processo de formação e iniciação à docência através da participação em pesquisa, planejamento e execução de metodologias inovadoras, além de vivenciar o ambiente escolar, suas rotinas e dinâmicas; buscando assim, refletir sobre o uso de novas metodologias no ensino procurando relacionar os conteúdos que são trabalhados em sala de aula com o dia a dia dos alunos, portanto, aproximando a teoria com a prática e construindo novas formas de aprendizagem mais dinamizadas e atrativas.

Para Abreu (2013. P.98) “o PIBID vai além porque traz para dentro da relação ensino/aprendizagem, o professor da escola, “no/do chão de fábrica”, também bonificado (bolsa de tutor) para dedicasse aos projetos aprovados e dos quais também é sujeito”.

Com isso compreendemos que a relação desses bolsistas com a escola na qual o projeto foi implantado é diferente da escola de estágio, pois, a relação do professor regente com o aluno bolsista é de parceria onde esses buscam juntas, estratégias que possa superar os problemas encontrados em sala de aula, criando alternativas que venham melhorar e que vá além do livro didático.

3.CONTEXTUALIZAÇÃO E TEMPORALIZAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UEPB E UFCG

Apresentaremos nesse momento o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ambas as instituições possuem apenas curso de licenciatura de Geografia. Desse modo, compreender o perfil desses cursos é importante para entendermos a característica, singularidades, desafios e semelhança desses cursos, no tocante a formação do professor de Geografia.

Campina Grande é a segunda maior cidade da Paraíba, e nesta encontram-se as Universidades UEPB e UFCG que atende diversas cidades que ficam em suas proximidades, fazendo com que estas possuam certa dependência por Campina Grande, pois, a mesma ainda oferece diversos serviços como: saúde, educação, comércio e entre outros, assim, proporcionando grande dinamismo para a cidade.

A única Universidade que ofertava o curso de Licenciatura de Geografia era a UEPB, até o ano de 2009, pois nesse ano iniciasse as atividades do curso de licenciatura de Geografia da UFCG campus Campina Grande. O curso de Geografia se introduziu no contexto em que o Governo Federal, contribui para o surgimento de novos cursos em Universidades Federais, além de novos campi e novas universidades, assim com o Programa REUNI, em todo o Brasil, permitiu a ampliação e o surgimento de novos cursos sendo um desse o de Licenciatura de geografia da UFCG Campina Grande.

Embora Campina Grande já possuísse um Curso de Geografia na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, a demanda por professores requerida pelo Ensino Público e Privado na região ainda é maior que a oferta, o que justifica a existência de mais um Curso de Licenciatura, com o objetivo de formar profissionais na área. Devemos destacar ainda, que esse fato se deve à contingência populacional da região do Compartimento da Borborema ser superior a 1.300.000 (um milhão e trezentos mil habitantes); sem mencionar que boa parte de estudantes oriundos de outras sub-regiões da Paraíba e de outros Estados procuram a UFCG para realizarem seus cursos de graduação. (PPC/UFCG/Campina Grande, p 8, 2010.)

Assim a implantação do curso de Licenciatura de Geografia da UFCG veio acrescentar para cidade, permitindo maiores possibilidades para os que querem ingressar em uma carreira acadêmica em específico de licenciatura de Geografia. O curso de Licenciatura de Geografia no seu início fazia parte da Unidade Acadêmica de História e Geografia, mas, hoje tem a sua própria Unidade Acadêmica assim permitindo maior autonomia para o curso.

Desse modo, ao analisarmos o Projeto Pedagógico Curricular de Geografia da UFCG destacamos que após nove anos de implantação do curso seu projeto ainda não atualizou informações desde 2010, mas podemos enfatizar que algumas mudanças já ocorreram ao longo desses anos uma dessas, foi o desligamento da Unidade de História, passando assim o curso de Geografia ter a sua própria Unidade.

Segundo o PPC de Geografia os seus quadros possuem 13 professores efetivos na área de Geografia, sendo 6 doutores e 7 mestres, sendo que três destes encontravam-se na época em fase final de conclusão do doutorado como esse dado é de 2010 acreditamos que estas já tenham concluído seus doutorados. Estes docentes atendem ao Curso de Geografia e as disciplinas ofertadas nos cursos de História, Sociologia e outros. Fato este que possibilita uma melhor participação para a organização de um Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

O acesso ao curso é através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que utiliza a seleção de cotas, assim, com o total de vagas de 90 alunos dividido para os dois turnos diurno e noturno, cada um com 45 alunos. Possuindo uma carga horária total de 2.895 horas com, 193 créditos, sendo 2.145 horas para o núcleo específico 420 horas para o núcleo complementar e para o núcleo livre 120 horas de disciplinas optativas e 210 horas de Atividades Complementares Científicas Culturais.

O período mínimo de integralização curricular é de oito períodos (diurno) e nove períodos (noturno), e o Período máximo de integralização curricular é de doze períodos (diurno) e catorze períodos (noturno), tendo o número de créditos para matrícula por período de no mínimo 16 (dezesseis) créditos e no máximo 28 (vinte e oito) créditos para o diurno e noturno no mínimo 16 (dezesseis) créditos e no máximo 20 (vinte) créditos.

O curso apresenta como objetivo geral a formação de profissionais para atuarem como professor em Geografia na Educação Básica (Fundamental e Médio), e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos geográficos. Segundo o PPC da UFCG (2010 P, 11).

O traço marcante do Curso de Geografia é que ele está voltado para a formação do professor do ensino básico; desta forma, o curso vai transpor o conhecimento das ciências geográficas para os níveis de Ensino Fundamental e Médio. Espera-se, portanto, utilizar técnicas, fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia que possam trazer uma leitura ou abordagem da relação sociedade-natureza e da organização e produção do espaço geográfico.

Desse modo, acreditasse que, esses futuros profissionais ao sair da Universidade estejam aptos para atuarem no Ensino Básico, tendo em vista que sua formação é para serem professores. Desse modo, esperasse que esse professor consigam atender o que está no parecer do CNE/CES 492/2001 (p. 10):

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia.

Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

Com isso, espera-se que estes alunos saiam habilitados para colocar em prática o que foi aprendido na Universidade, dessa forma o currículo do curso está organizado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) seguindo as orientações do Parecer CNE/CES 492/2001.

A sua base curricular está dividida em três núcleos: (1) Núcleo específico - conteúdos referentes ao conhecimento geográfico; (2) Núcleo complementar – permitindo diálogos com outras áreas de conhecimento, porém, sem excluir os da natureza geográfica; (3) Núcleo de opções livres – este é escolhido pelo os próprios alunos.

Assim, segundo o PPC espera que, ao final do curso esse profissional deva-se posicionar para que sua contribuição à educação brasileira seja a de formador de cidadãos comprometidos com uma sociedade mais justa, democrática e que busque viver em harmonia com o meio, com base no desenvolvimento sustentável. (UFCG. 2010)

Diferente do curso da UFCG o curso de licenciatura de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) é um curso antigo criado no ano 1974, nessa época ainda era a Fundação da Universidade Regional do Nordeste - FURNE, através da Resolução 016/74, em acolhimento ao requerimento feito pelo Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (Processo 000962 de 20/06/74). Foi reconhecido pela Portaria Ministerial Nº 455 de 21/11/1983, sendo publicado no Diário Oficial da União em 22/11/83.

O curso já passou por duas reformas curriculares: a primeira no ano de 1997 e a segunda iniciada no ano de 2007 e concluída em 2009, quando foram sugeridas novas adaptações ao currículo do curso, tendo em vista incentivar em conformidade a conjuntura atual.

O seu Projeto Pedagógico Curricular teve uma nova atualização em 2016. Assim segundo o PPC o curso de Geografia possui 16 professores efetivos, sendo 08 (oito) doutores e 08 (oito) mestres.

O processo de acesso ao curso é pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não utiliza o processo de cotas apenas o de ampla concorrência, com um total de vagas de 160 alunos distribuídos entre o diurno e noturno. Possuindo uma carga horária total de 3.200 horas; com definição de 9 semestres com duração mínima de 4,5 anos para a conclusão do curso e no Máximo 14 semestre de integralização.

O curso apresenta como objetivo geral formação de professores para o exercício do magistério no ensino fundamental e médio oportunizando condições teórico-reflexivas necessárias às experiências interdisciplinares. (UEPB 2016)

O currículo da UEPB também tem como base as DCNs, porém o seu currículo não está organizado em núcleos, mas em quatro áreas; Física, Humana, Técnica e Didático Pedagógico. Conforme o PPC essa divisão não são separadas, mas dependentes uma das outras, de modo que haja integração entre elas, tendo em vista que, a finalidade de habilitar o graduando para o ensino.

O Projeto Curricular ainda destaca que, o seu currículo tem que preparar esses graduandos para atuarem no Ensino Básico, para Isso, os conteúdos teóricos devem articular com as práticas pedagógicas voltadas para o ensino. Segundo o PPC da UEPB (2016 p, 29.) o currículo do Curso de Licenciatura em Geografia deve se espelhar em uma diversidade teórica que permita, de uma forma consciente e bem articulada, compreender e discutir o espaço para daí pensar, planejar, fazer e ensinar Geografia.

Desse modo, cumprindo o papel de formar profissionais competentes e habilitados para o mercado de trabalho, haja vista as novas complexidades da sociedade. Assim o curso procura formar cidadãos competentes e comprometidos com esta sociedade.

Portanto, através de um análise dos dois Projetos Políticos Curriculares observamos uma semelhança na forma de organização do seu Currículo, havendo algumas diferenças na distribuição dos componentes curriculares. No curso da UFCG observamos que as disciplinas da área pedagógica só são vista depois de dois anos de curso, Já os da UEPB algumas disciplinas pedagógicas são ofertadas logo nos primeiros períodos do curso.

Tanto a UEPB como UFCG explicita que o curso é de formação de professores e que os alunos que integraram, ira trabalhar no Ensino Básico que compreende os níveis do Ensino Fundamental e Médio. Ainda ressalta que, os cursos propiciaram a integração do conhecimento específico da Geografia com os da formação pedagógica, de modo que, esses cursos possibilitem aos formandos a habilidade e competência, segundo recomendado no Parecer CNE/CES 492/2001.

Porém, observamos que, os cursos oferecem poucas disciplinas pedagógicas voltadas para: o ensino de Geografia, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Nesse sentido a UFCG oferta 11 disciplinas Prática Pedagógica, sendo que 4 dessas são as do Estágio Supervisionado, já UEPB oferece 9 disciplinas, sendo 3 para o Estágios Supervisionados. Analisamos que as disciplinas pedagógicas são ofertadas logo no segundo período para curso da UEPB tanto para o diurno como noturno, porém, na UFCG são ofertadas a partir do quarto período para o diurno e do quinto para o noturno.

Também percebemos que as disciplinas letivas ou optativas que tem como objetivo a especialização ou aprofundamento de pesquisa se assim acharem necessário para o currículo, não apresenta nenhuma voltada para as de práticas pedagógicas.

Sendo assim, percebemos que, os cursos de Licenciatura de Geografia dessas IES não compreenderam totalmente a lógica das competências e habilidades recomendadas para a formação dos professores. Pois os currículos estão centrados em componentes curriculares separados, possibilitando pouca integração ou articulação dos conhecimentos para a atividade docente.

Nesse sentido, Leão (2013) estudando as DCN para a formação do professor de Geografia, assegura que, as matrizes curriculares estão centradas nos conteúdos e não nas competências. Desse modo, segundo o entendimento do autor,

[...] as competências desejadas para o futuro professor de Geografia, que devem orientar a escolha das disciplinas e a composição de suas ementas o que, na maioria dos casos, não ocorre, o resultado é o ensino de uma geografia fragmentada em que o conteúdo de referência ganha status da ciência qual originou. Assim, os princípios que devem compor a formação do futuro professor perdem espaço diante das exigências do ensino centrado em conteúdos específicos
(LEÃO, 2013, p. 27).

Dessa forma, compreendemos que os PPC dessa IES ainda não estabeleceram um diálogo coerente com as DCNs, tendo em vistas que, são elas que norteiam os projetos dessas universidades, sendo assim, ainda percebível a oferta de disciplinas de forma fragmentadas, desse modo é preciso melhor entendimento entre as DCNs com as proposta curriculares desses cursos, portanto, é preciso que essas IES proporcionem clareza na proposta de construção de habilidades e competência para a formação profissionais desses discentes.

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA: perspectiva dos alunos da UEPB e UFCG

Para enfatizarmos algumas reflexões sobre a Prática Pedagógica em Geografia, buscamos conhecer as perspectivas dos discentes da UEPB e da UFCG, destacando assim, o ponto de vista de alguns alunos dos cursos de licenciatura em Geografia. Aplicamos dessa forma, um questionário semiestruturado com uma amostra representativa de alunos de ambas as instituições. Desse modo, foram escolhidos alguns alunos dos últimos períodos do curso, essa opção justifica-se pelo fato de que, esses alunos são mais veteranos, por conseguinte poderíamos com isso obter uma visão mais sistemática dos componentes curriculares ligados a Prática Pedagógica em Geografia, uma vez que, esses alunos de certa forma possuem maior quantidade de períodos cursados e disciplinas concluídas.

Com isso, uma das nossas maiores preocupações com esse estudo foi identificarmos algumas singularidades das disciplinas Pedagógicas para a formação do professor de Geografia desses cursos, tendo em vista que, na UEPB e na UFCG é ofertado apenas o curso de licenciatura. Logo, entendemos que, os cursos de licenciaturas devem possuir maior identidade com os componentes curriculares que intensifiquem o debate sobre as Práticas Pedagógicas, as Didáticas e as Metodologia do Ensino contribuindo para o fortalecimento da formação docente.

A Luz dessa compreensão entendesse que, a formação do professor de Geografia, em alguns momentos enaltece a Geografia acadêmica e se distancia da Geografia escolar. Desse modo, esses cursos acabam demonstrando características mais técnicas, dessa forma descaracterizando a identidade da licenciatura e conseqüentemente da Geografia escolar.

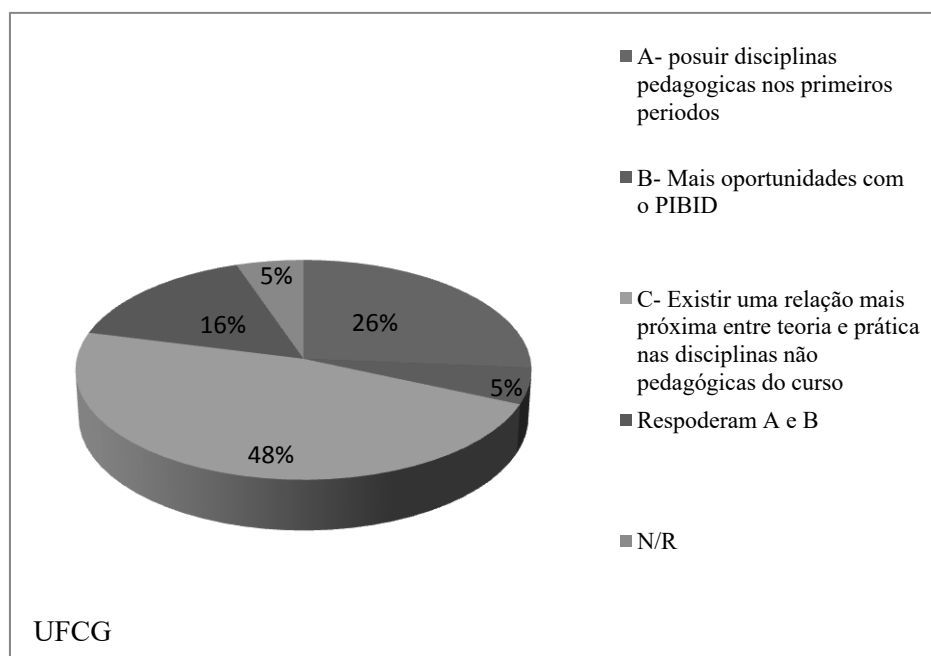
Sendo assim, mediante breve análise dos PPC da UEPB e UFCG, nos proporcionou maiores entendimento sobre as propostas curriculares dessas IES para formação dos professores de Geografia, assim, através das respostas desses discentes, podemos identificar quais as singularidades e os desafios dessa universidade para a formação do professor de Geografia.

Portanto, a pesquisa de campo ocorreu através de visitas *in loco* nas turmas dos últimos períodos dos turnos: diurno e noturno na UFCG, manhã e noite na UEPB. Foram aplicados questionários semiestruturados com 39 discentes, sendo 20 alunos da UEPB e 19 da UFCG. Portanto, a seguir mostraremos os resultados através de gráficos.

Inicialmente perguntamos aos discentes o que poderia fortalecer o curso de licenciatura em Geografia segundo a opinião deles e, que também justificassem as respostas

ou até mesmo dessem sugestões que contribuíssem com a pesquisa, nesse sentido, podemos observar essas respostas no gráfico 1 e 2, no primeiro temos as respostas dos graduandos da UFCG e no segundo da UEPB.

Gráfico 1: Em sua opinião o poderia fortalecer o curso de licenciatura em Geografia?



Fonte: Rozana C. Santos, 2018,

Percebemos que para maiorias dos graduandos da UFCG, o que poderia fortalecer o curso de licenciatura é havendo uma relação mais próxima entre teoria e prática e em seguida possuir disciplinas pedagógicas nos primeiros semestres do curso.

Observamos que no próprio Projeto Pedagógico Curricular da UFCG, as disciplinas pedagógicas e as de práticas de ensino são ofertadas apenas na metade do curso, sendo assim esperado esses discentes sentirem falta das disciplinas pedagógicas nos primeiros anos do curso.

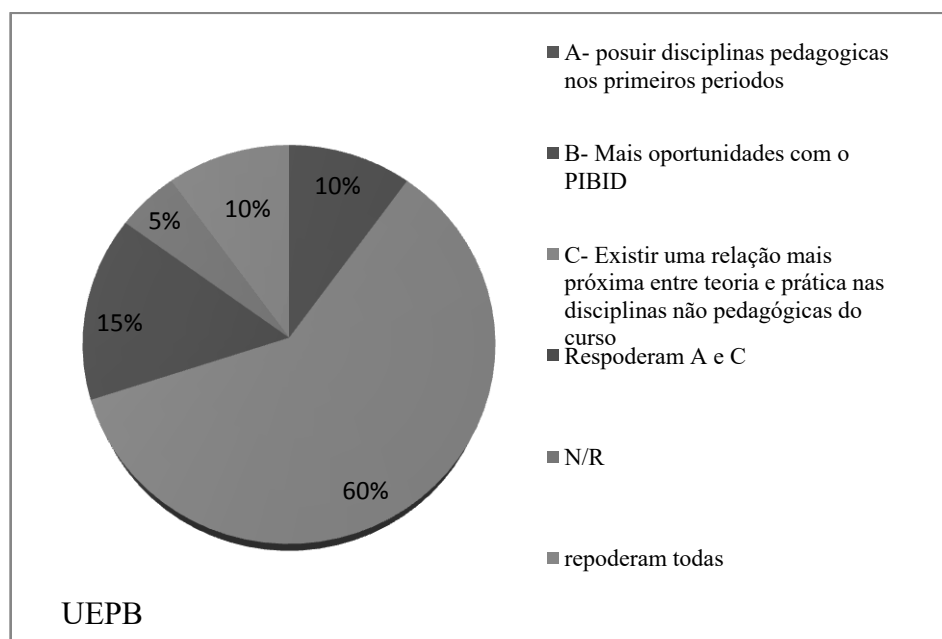
Ainda segundo as sugestões dos alunos A18¹ e A1 da UFCG, acrescenta que:

Os Estágios Supervisionados deveria começar no 4º período e os professores poderiam motivar mais seus alunos. A18 UFCG

Presença de mais professores formados em licenciatura. A1 UFCG

Gráfico 2: Em sua opinião o poderia fortalecer o curso de licenciatura em Geografia?

¹ Para maior entendimento iremos identificar os alunos por A1, A2 e assim sucessivamente, sendo que de 1 ao 19 são os alunos da UFCG e da 20 a 39 os da UEPB.

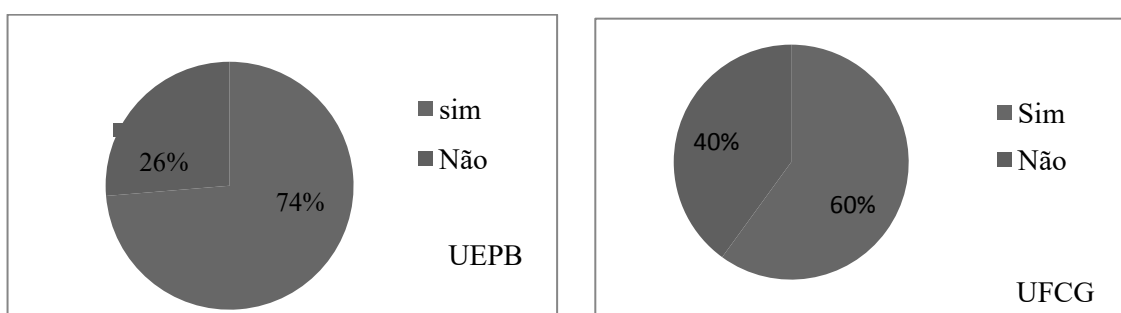


Fonte: Rozana C. Santos,

Também no entendimento dos discentes da UEPB para existir esse fortalecimento do curso necessita de uma relação mais próxima entre a teoria e a prática com as disciplinas não pedagógicas.

Na pergunta a seguir voltamos aos mesmos questionamentos sobre a relação teoria e prática, segundo as resposta desses alunos observamos algumas contradições, pois, questionamos aos graduandos se os professores relacionam os seus conteúdos com a teoria e a prática de sala de aula.

Gráfico 3: Das disciplinas que já concluiu, os professores relacionam o seu conteúdo com a teoria e prática da sala de aula?



Fonte: Rozana C. Santos, 2018.

Desse modo, observamos que na resposta anterior esses alunos afirmaram que, para maior fortalecimento do curso, deveria ocorrer uma relação mais próxima entre a teoria e a prática da sala de aula, assim, percebemos que, segundo as respostas dos discentes os professores de alguma forma relacionam os seus conteúdos com a prática, dessa forma contrariando a resposta anterior, pois, 73% dos alunos da UEPB e 60% da UFCG responderam que sim. Portanto, entendemos que existe uma relação entre os conteúdos com

as práticas pedagógicas, porém, é notório que para alguns graduandos nem todos os professores relacionam a teoria com a prática, podemos observar isso com A1 e A5 respectivamente.

Eu diria que alguns professores fazem essa relação, mas, o interessante seria se todos fizessem essa inter-relação.

Nos primeiros períodos isso não acontecia, porém, nessa fase final do curso, percebo que essas práticas estão sendo mais freqüente.

Constatamos que para outros graduandos, além de não existir essa relação há também um distanciamento dos conteúdos visto na universidade com os das escolas, é o que entendemos nas justificativas do A37 e A18.

Há um distanciamento entre o que se vê na universidade e a sala de aula. Muito pouco do que se ver aqui será usada em sala de aula na educação básica. (A37, UEPB)

Não, porque quando eu vou dar aula no estagio tenho que estudar conteúdos que não são dados na universidade. (A18, UFCG)

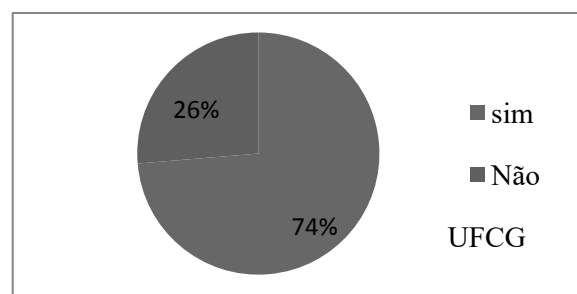
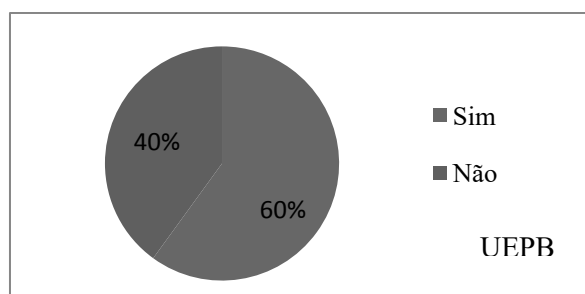
Compreendemos que para esses discentes não há uma articulação entre os conteúdos acadêmicos com os da escola. Nesse sentido Callai (2013, p.80) acrescenta que:

A articulação entre o saber e o fazer pode aprofundar a consistência e a coerência no trabalho educativo. E tendo clareza teórica que sustente as ações, as escolhas e a definição dos caminhos permite maiores e melhores efeitos no trabalho de ensinar e de fazer a formação docente. [...], é importante assinalar que a proposição de uma aprendizagem significativa é a constante busca da efetividade e da ação nos cursos de formação. É recorrente, mas importante acentuar que, se no curso de formação docente o graduando consegue entender esses pressupostos ele poderá como professor atuar no mesmo sentido.

Concluimos que é importante que essas IES além das cargas teórica e conceitual trabalhada, articulem também as de práticas didático-pedagógicas e metodológicas, oferecendo ao graduando bases para sua atuação na docência.

Com isso, questionamos aos discentes se eles sentem-se preparados para os desafios da sala de aula.

Gráfico 4: Diante das disciplinas que já cursou você sente-se preparado pra sala de aula e seus desafios?



Fonte: Rozana C. Santos, 2018.

Percebemos que, os graduandos acreditam estarem preparados para a sala de aula e os seus possíveis desafios. Porém o A7 e A37 afirmam não estarem preparados é o que constatamos com as repostas desses graduandos.

Pelo fato das disciplinas de caráter pedagógico ser introduzido apenas a partir do quarto ou quinto período do curso. (A7, UFCG)

Discutem muitos outros temas, mas de pratica pouco a questão do ensino na pratica, ou seja, se fala mais não se faz. É muito discurso. (A37, UEPB)

Em compensação o A9 e A34 mesmo dizendo que estão preparados, acrescentam que;

Pode-se perceber que o déficit de disciplinas pedagógicas no inicio do curso não fortalece a relação professor e aluno. (A9, UFCG)

Apesar da dificuldade de repassar os conteúdos a principio, ser professor vai alem da preparação teórica da sala de aula. (A34, UEPB)

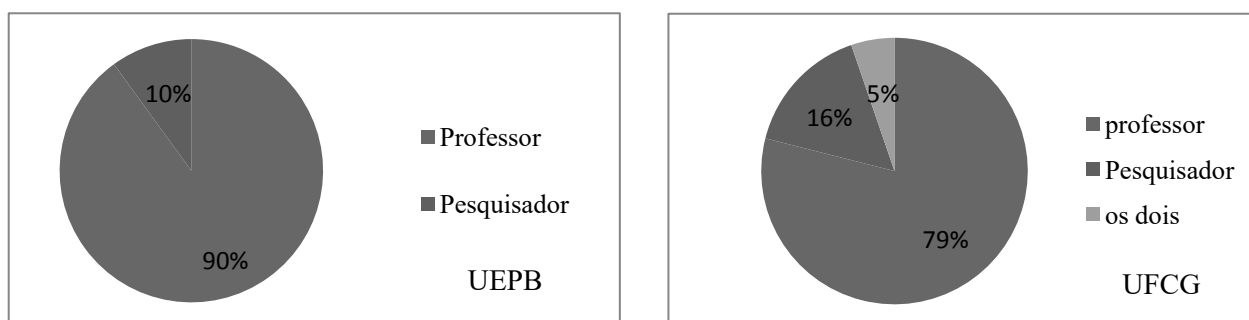
Para esses discentes, ficam nítidos que as disciplinas pedagógicas são de fundamental importância, porém, outros acreditam que, ser professor perpassa as teorias e o que foi aprendido na universidade. Ainda para o entendimento de Tardif (2010, p.61)

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são visto pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade [...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber-ensinar.

Nesse sentido, compreendemos que o saber construído na formação não é mais suficiente. Este precisa estar em constante reflexão com as sua prática, assim o educador deve estar sempre se readaptando, atualizando-se, ou seja, em contínua formação.

Sabemos que, muitos professores valorizam mais pesquisa técnica voltados para ciência geográfica e sem fazer relação com a prática, de modo que, distanciam esses alunos do seu objeto de trabalho. Perguntamos aos graduandos quais as percepções sobre as suas formações.

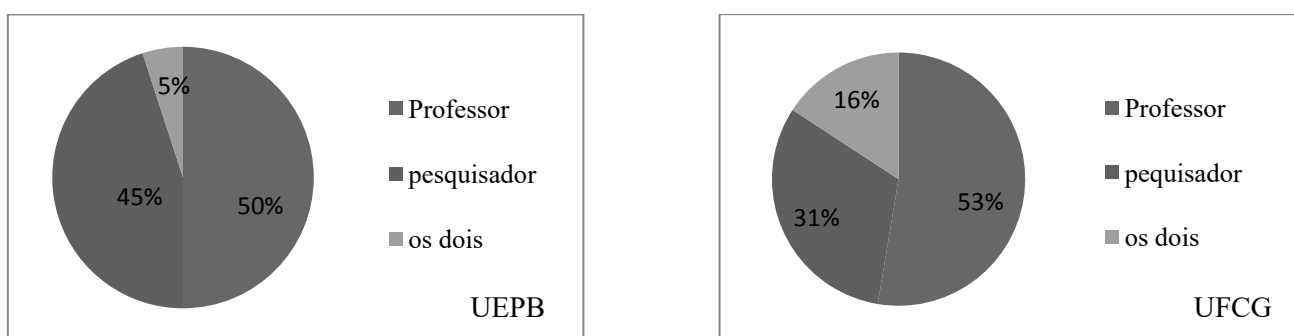
Gráfico 5: Das disciplinas que já concluiu até o momento, você se vê como: Bacharel em Geografia ou professor de Geografia?



Fonte: Rozana C. Santos, 2018.

É inegável que esses discentes se percebem como docente, haja vista que, esses cursos os formam para serem professores, sendo assim, inquestionável esse entendimento, porém, para melhor compreensão perguntamos se estes aperceber-se como um bom professor ou um bom pesquisador.

Gráfico 6: Com a estrutura do curso de Geografia que você está cursando, em sua opinião até o momento da sua formação inicial, sua universidade está formando você para ser bom professor ou pesquisador (bacharel)?



Fonte: Rozana C. Santos, 2018.

Diferente da pergunta anterior observou-se um equilíbrio nas respostas, ou seja, esses discentes se percebem como professor, porém, divergem quanto à preparação do curso para formação do professor de Geografia, pois, 50% dos alunos da UEPB e 53% da UFCG acreditam que o curso está formando para serem bons professores, mas, bem próximo 45% da UEPB e 31% da UFCG entendem que, o curso os forma para serem bons pesquisadores ou até mesmo os dois.

Observamos que os alunos da UEPB têm maior proximidade nas respostas, desse modo, nos chama atenção que, embora esses alunos tenham contato com disciplinas pedagógicas nos primeiros períodos do curso e afirmarem que os professores relacionam teoria com a prática, acreditamos que, ainda falta articulação entre os conteúdos específicos com os pedagógicos como também, metodologias que os aproximem da prática. É o que compreendemos com A39, pois, este acredita que;

Apesar de o curso ser de licenciatura os professores em sua maioria só visam à preparação para mestrado

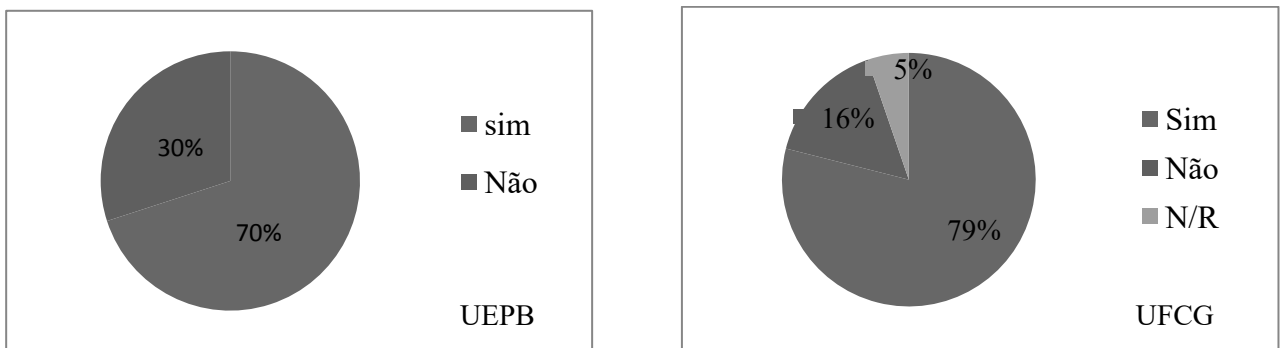
Para o A5 da UFCG acredita que o curso estar formando para serem bom pesquisador por que;

As primeiras cadeiras da grade são mais voltadas à pesquisa ficando por último as cadeiras de ensino

Assim, entendemos que para alguns desses graduandos o curso estar mais voltado para a pesquisa específica da geografia do que para a de prática pedagógica. Porém, compreendemos que para sermos um bom professor temos que ser também um bom pesquisador, mas, reflexivos com suas práticas de modo que, construa conhecimento significativo para sua formação como professor.

Desse modo procurando entender mais o perfil desses discentes perguntamos se eles acham importante relacionar seu trabalho de conclusão de curso com o ensino de Geografia mesmo sendo de área específica.

Gráfico 7: Caso faça a sua pesquisa de conclusão de curso em áreas específicas como Geografia Humana ou da Geografia Física, você acha importante relacioná-la com o ensino da Geografia?



Fonte: Rozana C. Santos, 2018.

Observamos que a maioria acha importante fazer essa relação com o ensino, os poucos que não acha importante acrescentam que não sabem como fazer tal relação e o que podemos observar no entendimento de A5 e A32.

Não vejo como fazer esse tipo de relação com o tema que será trabalhado em meu TCC. (A5, UFCG)

Por mais que seja importante fazer tal relação, não se tornaria adequado na área da pesquisa, é possível perceber que as pesquisas de conclusão acabam fugindo da área de licenciatura. (A32, UEPB)

Acreditamos que esses alunos fazem separação da pesquisa com a licenciatura, visto que, um não consegue fazer essa relação e o outro não acha adequado tal relação. Assim,

entendermos que esses graduandos não se percebem como pesquisador quando relaciona seu trabalho com a prática de ensino, desse modo, não identifica que, como professor também que ser pesquisador para assim, ser um bom professor.

Percebemos também que, alguns professores da graduação estimulam esse pensamento, pois, os mesmos valorizam as de cunho específico da Geografia como: Geopolítica, Geologia, urbana, agrária entre outros, do que a pesquisa voltada para a área de ensino. Assim, em muitos casos esses professores discursam o quão sem graça é fazer pesquisa voltado para o ensino, desse modo desestimulando esses alunos a fazer seu trabalho de conclusão de curso voltado para a área de atuação.

Entendemos que a pesquisa específica de uma determinada área não desmerece a sua formação, porém, compreendemos que esses discentes precisam refletir sobre as suas práticas como também o professor formador que, muitos desses têm apenas a formação de bacharel, sendo assim, um professor mais técnico que não disponham de nenhuma formação pedagógica e nem experiência de ensino desse modo refletindo em sala de aula.

Tratando de maneira específica dos Estágios Supervisionados sabemos que esse componente curricular proporciona a esses graduando experiências significativas com seu ambiente de trabalho e assim aproximando com o cotidiano da escola.

Compreendemos que, o Estágio Supervisionado é importante na formação do professor, por que, colocamos em prática o que foi estudado dentro das universidades, no Estágio vivenciamos experiências, a ponto de criarmos laços com o nosso campo de trabalho, assim nos permitindo construir identidades como a nossa área de atuação. Porém, é preciso se pensar mais sobre o Estágio Supervisionado, tendo em vista que, mesmo com as 400 horas disponibilizada para o seu desenvolvimento ao longo do curso, está ainda não é suficiente para superar dificuldades encontradas no processo de formação desses discentes. Para o A32 e A30 respectivamente da UEPB.

O Estágio é apenas um pequeno desfrute do que será a realidade escolar, além da falta de relação das disciplinas específicas relacionando com a atuação escolar.

É preciso ser debatido mais sobre educação, mesmo nas disciplinas específicas.

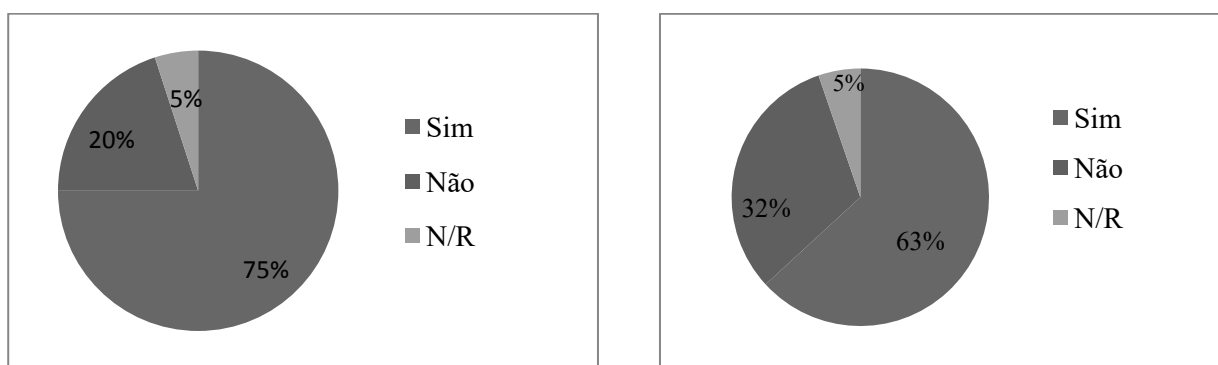
Desse modo, para os alunos é preciso de mais conteúdos que relacionem a prática pedagógica, visto que, quando estes se encontram no Estágio Supervisionando se sentem distante da realidade acadêmica, assim, tendo que se adaptar com o contexto da escola e conseqüentemente buscando outras fontes para construírem suas aulas. Ainda nesse entendimento o A6 e A8 respectivamente da UFCG que:

O problema é o estágio da maneira que é desenvolvido, a academia está muito distante da realidade escolar, mas, o problema não se encontra apenas no curso, mas na maneira de pensar a academia e sua função social e de formação docente.

O estágio acaba sendo muito burocrático, o que faria o estágio torna-se proveitoso seria ter uma escola na universidade.

Notoriamente não existe apenas distanciamento entre teoria e prática, mas, da universidade com a escola. É preciso que os cursos de licenciatura tenham proximidades com o ensino básico, de modo que, desenvolvam projetos e pesquisas que permita contribuições significativas tanto para os cursos de formação de professor como para a comunidade escolar. Apesar de todas as dificuldades encontradas no período do estágio os alunos dizem sentirem estimulados para prosseguirem na carreira de docente, é o que podemos ver no gráfico a seguir.

Gráfico 8: Com o estágio supervisionado, você se sente estimulado em ser professor, em construir uma carreira docente?



Fonte: Rozana C. Santos, 2018.

Assim, entendemos que mesmo o Estágio Supervisionado não sendo totalmente suficiente para que esses alunos adquiram experiências significativas para a formação docente, observamos que mesmo assim os discentes sentir-se estimulado em ser professor e em construir uma carreira docente. Para Tardif (2010, p.86).

O início da carreira é acompanhada também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que o professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. foi, então, através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais.

Portanto, entendemos que, o que deixou de ser estudado nas universidades será aprendido nas experiências do cotidiano escolar desses profissionais, e a partir dessa vivência o professor construirá conhecimentos que perpassara o conhecimento acadêmico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando analisamos o ensino no Brasil observamos que ainda temos um longo caminho para percorrer, pois, a atual estrutura que envolve o ensino no Brasil não tem promovido grandes avanços na educação brasileira, percebemos que ainda há uma desvalorização para os cursos de licenciatura como retrocesso nas políticas voltadas para educação. Esses aspectos somados a outros faz com que os cursos de licenciatura não sejam atraentes para os que querem seguir carreira acadêmica.

Analisamos ao longo desse trabalho o processo de formação dos professores de Geografia tomando como base o currículo para identificarmos quais as singularidades e os desafios na formação do professor de Geografia pelo exame das práticas pedagógicas dos cursos da UEPB e UFCG segundo as perspectivas dos alunos colaboradores dessa investigação.

Sendo assim, acreditamos que é através de prática pedagógica reflexiva que descobriremos os caminhos para suplantar os desafios que envolvem a formação do professor e o processo de ensino-aprendizagem. É preciso que os docentes responsáveis pela formação de professores de Geografia, reflita sobre suas práticas metodológicas pois, este deve assumir a tarefa de conhecer os conteúdos de sua área como também se apropriar de outras áreas para ampliação do conhecimento e assim através de práticas pedagógicas construir novos saberes.

Assim, quanto ao Projeto Pedagógicos Curriculares dessas IES observamos que as DCNs as norteiam, porém, é necessário rever a estrutura curricular e aprofundar as disciplinas de prática de ensino, Pois, acreditamos que as competências almejadas para o futuro professor de Geografia é que devem orientar a escolha das disciplinas e a composição de suas ementas.

Também observamos que, um dos grandes desafios para alguns discentes é a falta de identificação com os conteúdos da Geografia escolar, desse modo, perpetrando o distanciamento entre Geografia acadêmica com a Geografia escola, sendo assim necessários que os professores responsáveis pela formação desses graduandos reflitam as suas práticas e estabeleça relação próxima entre os seus conteúdos com a prática pedagógica, assim, proporcionando articulação entre teoria e prática.

Por fim, compreendemos que, para os cursos de licenciatura em Geografia construir identidades é preciso integralidade própria em relação ao bacharelado. Segundo o texto do Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 6), os cursos de licenciatura deveriam ganhar “terminalidade e

integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico”. Através dos dados obtidos nos permite acrescentar que essa “terminalidade” e “integralidade” própria ainda não ocorrem totalmente na prática. Porém, acreditamos que as propostas curriculares dessa IES podem proporcionar avanços para identidade desses cursos através de: integração e articulação dos componentes curriculares específicos com as de práticas pedagógicas, contatos e aprofundamento das disciplinas de práticas logo nos primeiros períodos dos cursos, proximidade das universidades com as escolas dos Estágios supervisionados, professores comprometidos com suas práticas e com a formação desses discentes. Deste modo, almejamos que esses cursos superem as suas dificuldades na formação docentes e assim, possibilitem o fim que se espera de um curso de licenciatura que é formar bons professores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Silvana de. O Estágio Supervisionado na Formação do Professor de Geografia: diálogos ininterruptos. IN: ALBUQUERQUE, M. A. M de; FERREIRA, J. A. de S (orgs). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. Joao Pessoa: Editora Midia, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. - **PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itmid=467&id=233&option=com_content&view=article> acesso em 18 de fevereiro de 2018

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do professor de geografia: o professor/ Helena Copetti Callai**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, - 168 p. – (Coleção Ciências Sociais).

CAMPOS, Margarida de Cássia- **A formação do professor de geografia: a difícil construção do saber/fazer docente** - Geosaberes, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 3-15, jul. / dez. 2012. Universidade Federal do Ceará.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiars do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa** / Pedro Demo. – 9. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção educação contemporânea)

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. O Estágio Supervisionado e suas contribuições na formação do professor de Geografia. IN: BENTO, I. P. OLIVEIRA, K. A. T. DE. **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em geografia**. Goiânia: Editora PUC-Goiás, 2012.

LEÃO, Vicente de Paula. **Os cursos de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.** In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza M.; FERREIRA, Joseane A.S. (orgs.). Formação, pesquisa e práticas docentes: Reformas curriculares em questão. João Pessoa: Ed.Mídia, 2013. p. 15 – 45.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 13 fev.2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional/** Maurice Tardif. 11. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (**Campus Campina Grande**). **Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Geografia.** UFCG: Campina Grande, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (**Campus Campina Grande**). **Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Geografia.** UFCG: Campina Grande, 2010.

APÉNDICE

ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA - UEPB
CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CAMPINA GRANDE – PB: SINGULARIDADE E
DESAFIOS

UNIVERSIDADE _____ PERÍODO _____

1-Em sua opinião o que poderia fortalecer o curso de licenciatura de Geografia? Justifique.

() Possuir disciplinas Pedagógicas nos primeiros semestres do curso;

() Possuir mais oportunidade com o PIBID, já que com os Estágios Supervisionados não é possível construir uma relação mais próxima entre o futuro professor que encontra-se em sua formação inicial e a escola;

() Existir uma relação mais próxima entre teoria e prática nas disciplinas não pedagógicas do curso, aproximando-as das práticas e metodológicas do ensino da Geografia;

De outro exemplo, fora os citados, que possam contribuir com nossa pesquisa.

2- Das disciplinas que você já concluiu ou está concluindo, os professores relacionam o seu conteúdo com a teoria e prática da sala de aula? Ou seja, apresentam possibilidades do conteúdo ser aplicado, discutido e colocado para os alunos da educação básica? Justifique

() SIM () NÃO

3-Diante das disciplinas que já cursou você está preparado para sala de aula e seus desafios? Justifique.

() SIM () NÃO

4-Das disciplinas concluídas até o momento, você se ver como:

() Bacharel em Geografia () Professor de geografia

5- O seu trabalho de conclusão de curso está voltado para que área de estudo?

() Ensino de geografia () Geografia Física () Geografia Humana

6- Caso faça a sua pesquisa de conclusão de curso na área da Geografia Humana ou da Geografia Física, você acha importante relacioná-la com o ensino da Geografia? Justifique

SIM NÃO

7- Caso faça a sua pesquisa de conclusão de curso na área da Geografia Humana ou da Geografia Física, você irá relacioná-la ao ensino da Geografia? Justifique.

Sim Não

8- Com a estrutura do curso de Geografia que você está cursando, em sua opinião até o momento da sua formação inicial, sua universidade está formando você para ser bom professor ou pesquisador (bacharel)? Justifique.

Professor Pesquisador

9-Sobre a importância do Estágio Supervisionado no curso de Geografia, pode-se perceber que o Estágio Supervisionado sozinho dá conta da amplitude da formação do professor de Geografia? Justifique.

Sim Não

10-Com o estágio supervisionado, você se sente estimulado em ser professor, em construir uma carreira docente? Justifique.

Sim Não
