

AS MUDANÇAS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UVA

Maria Cássia de **SÁ**

Graduada em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

cassia.conrado@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3477192053125454>

Virginia Célia Cavalcante de **HOLANDA**

Professora do Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE)

virginiaholand@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9956987624407961>

Resumo: Analisar os reflexos da reforma curricular pós DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor de geografia da UVA se constitui no principal objetivo, acompanhado dos seguintes objetivos específicos: avaliar se a formação do professor apresenta perceptíveis mudanças no que consiste a aproximação dos conteúdos discutidos em sala e a realidade vivenciada pelo formando no espaço da escola; identificar de que forma as novas modalidades de Trabalhos de Conclusão de Curso vêm proporcionando o surgimento de temas mais diversificados sobre os processos educativos.

Palavras chave: Formação de Professor. Currículo. Licenciatura em Geografia.

CHANGES IN DEGREE IN GEOGRAPHY OF UVA

Abstract: Analyze the reflexes of curriculum reform post DCN's - National Curriculum Guideline for the formation of a geography professor at UVA is the main goal, along with the following specific objectives: to assess whether teacher training has noticeable changes in what constitutes the approach of the contents discussed classroom and the reality experienced by trainees in the school, identifying how the new forms of work Completion of course are providing the emergence of more diverse issues on the educational processes.

Keywords: Teacher Education. Curriculum. Degree in Geography.

LOS CAMBIOS EN LA LICENCIATURA EN GEOGRAFÍA DE LA UVA

Resumen: Analizar los reflejos de la reforma curricular tras DCN's – Directrices Curriculares Nacionales para la formación del profesor de geografía de la UVA se constituye en el principal objetivo, acompañado de los siguientes objetivos específicos: evaluar se la formación del profesor presenta perceptibles cambios en el que consiste la aproximación de los contenidos discutidos en la clase y la realidad experimentada por el formando en el espacio de la escuela; discutir de que forma las nuevas modalidades de TCC's vienen proporcionando el surgimiento de asuntos más diversificados sobre los procesos educativos.

Palabras llave: formación del professor. Currículo. Licenciatura en Geografía

INTRODUÇÃO

Consideramos o currículo como construção social e compreendemos que as mudanças pelas quais este vem passando na atualidade é um reflexo das transformações na própria sociedade. Nesse sentido, o presente trabalho de pesquisa buscou conhecer a visão dos Professores do Curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, acerca da formação de professores após a implantação do novo currículo de Licenciatura em Geografia desta instituição.

Tendo em vista que a necessidade de transformar o Ensino da Ciência Geográfica é anterior às políticas de reformulação curricular iniciadas na década de 1990, buscamos compreender além do olhar docente sobre este novo projeto, as possíveis repercussões do ponto de vista de sua atuação, na formação de um novo professor de Geografia. A fim de atingirmos nosso objetivo, procuramos conhecer, que concepção de currículo para formação de professores os docentes do curso de Geografia, sujeitos da pesquisa, possuem; como analisam sua prática; e que apropriação fazem do novo currículo.

Através de um estudo de natureza qualitativa, utilizamos entrevistas semi-estruturadas, que nos permitem uma maior interação com os sujeitos da pesquisa, e por meio destas, averiguamos o olhar e a postura dos professores sobre a nova estrutura curricular.

A partir de uma pesquisa bibliográfica procuramos dialogar com teóricos que discutem currículo, políticas educacionais, formação de professores, e a Geografia escolar, com destaque para: Campani (2007), Berticelli (1998), Silva e Dias (2004), Moreira e Silva (1994), Silva (2007); Andrade (2008), Rocha (2000 e 2001), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Cavalcanti (2008), Straforini (2011), dentre outros que constituem uma importante base para os nossos estudos. .

Nosso artigo está sistematizado em duas partes: na primeira buscamos compreender as questões teóricas que envolvem as discussões sobre currículo e como as transformações deste ao longo dos anos estão correlacionados a interesses de atores hegemônicos; abordamos também como se deu as transformações nos cursos de formação de professores de Geografia no Brasil e em que contexto ocorreu estas mudanças.

Na segunda parte apresentamos uma análise do curso de licenciatura em Geografia da UVA: infraestrutura; formação e mudanças curriculares; bem como a concepção do professor desta instituição acerca do currículo para formação de professores, sua relação com o Projeto Político Pedagógico, e sua prática a partir deste, a fim de compreendermos a percepção do docente sobre o novo currículo de Geografia elaborado pós Diretrizes Curriculares Nacionais.

AS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa, conforme Silva e Dias (2004, p. 130) e Silva (2007, p. 22), nos Estados Unidos dos anos vinte, diretamente ligado à massificação do ensino, sendo que a especialização desse campo de estudos tem como marco a publicação de *The Curriculum* de Ferdinand Bobbitt em 1918. Em vista disso, passou-se a pensar o que e o como ensinar para um grande número de pessoas. Essa reestruturação da educação veio incisivamente, objetiva e adequada às necessidades do mundo do trabalho, constituindo-se em uma possibilidade de sair da crise econômica mundial na década de 1920, a partir da formação de um grande número de pessoas escolarizadas e capacitadas, na tentativa de alavancar novamente o crescimento econômico e a reconstrução social dos países afetados, deste modo, quase todos os países de economia capitalista adotou a massificação do ensino.

A literatura especializada que surge nesse momento se desenvolve no contexto em que o intenso processo de urbanização e industrialização impulsiona diversas transformações econômicas, sociais e culturais. A escolarização em massa se apresenta como um meio de perpassar princípios e ideais modificadores dos modos de pensar e agir das pessoas, a escola, nessa conjuntura, possibilita através do currículo um controle social. Campani (2007, p. 55) assinala que “a escolarização passou a significar os instrumentos disciplinares necessários para a regulação das relações sociais”.

Desenvolveram-se disciplinas e métodos pedagógicos a fim de propagar valores, condutas e hábitos, em que, conforme colocam Moreira e Silva (1994, p. 09) o propósito maior dos “especialistas parece ter sido planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las”.

Ao colocar o currículo como “uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’”, Silva (2007, p. 15), deixa claro quão imperativo é conhecer as racionalidades que fundamentam esse, uma vez que, segundo o autor, “o currículo acaba por nos tornar o que somos” indo além do conhecimento e constituindo-se como uma identidade.

A reorganização das estruturas de ensino, bem como a homogeneização dos programas escolares difundiu-se amplamente no cenário mundial, Campani (2007, p. 53) coloca que:

O Estado em consonância com princípios político-econômicos do capitalismo e das suas forças produtivas, vendo a necessidade governar os sujeitos, empreendeu uma ampla reorganização frente aos diferentes saberes produzidos por regiões e

categorias sociais. Através de instituições e agentes legitimados, como os professores, apropriou-se dos saberes, disciplinou-os e colocou a seu serviço.

Neste contexto, a prática do docente atuante nas escolas assume grande relevância, e as políticas de formação de professores instituídas neste momento, estão voltadas à formação de profissionais que possam legitimar um saber pedagógico normatizado pelo discurso técnico científico, através de sua prática no ambiente escolar. Não podendo ser diferente, a estrutura curricular adotadas nos cursos de formação de professores que vão surgindo pautada na racionalidade técnica, onde o professor era “concebido como um técnico, um especialista que aplica com rigor, as regras que derivam do conhecimento científico e pedagógico” (Ibidem, p. 11).

O conhecimento nesse modelo de formação fundamenta-se no Positivismo, tendo grande ênfase teórica e técnica, e que deveriam ser aplicadas no campo profissional, assim a vivência e a realidade dos discentes não eram considerados, pois o ensino detinha-se, como já mencionado, em atingir os objetivos de ensino proposto.

Nos anos que se seguem os currículos para formação de professores foram objeto de diversas reformas, considerando que essas podem revelar-se em mudanças no pensar, no ser e na prática dos sujeitos sociais.

Alicerçados nessa compreensão, buscamos conhecer no próximo tópico onde estudamos as transformações nos cursos para formação de professores de Geografia, em que medida a corporificação dos conhecimentos da ciência geográfica compuseram os currículos das instituições de ensino voltadas a promover esta formação, e em que contexto o discurso curricular acabou por na maioria das vezes, contribuir com a legitimação de poder, mesmo que de forma implícita.

A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

No Brasil o estabelecimento de um sistema para formação do professor secundário tem origem na década de 1930, a partir da necessidade de formalizar a profissionalização docente, quando então surgiram os primeiros cursos destinados a formação de professores de Geografia. Em seus estudos Rocha (2000, p. 132) aborda que através do decreto nº 19.851 de abril de 1931 “foram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que passou a abrigar, dentre outros cursos, o de Geografia”, sendo a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, as primeiras instituições a implantarem tais cursos. Andrade (2008, p. 373) acrescenta ainda,

que no período de 1936 a 1957 a “Geografia se constitui junto com a História, uma única Graduação”.

A partir de 1957 a formação do professor de Geografia se deu em um curso independente, entretanto a estrutura curricular ainda era a mesma da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, utilizada como padrão nos cursos de formação, nessa, a graduação do professor do ensino secundário é formatada de acordo com o currículo voltado para a formação específica do bacharelado, cursado em três anos, e para os que desejassem o título de professor deveriam cursar mais um ano de didática. Este procedimento de ensino pautava-se numa abordagem isolada dos conteúdos, fundamentado em uma matriz curricular estável, onde conteúdos específicos eram demasiadamente valorizados em detrimento da formação pedagógica.

A licenciatura em Geografia, como graduação unicamente destinada a formar professores tem origem em 1962 pelo parecer nº412/62, suscitado pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que exige um currículo mínimo de quatro anos.

Frente à constatação da precariedade do ensino destas ciências e aos inúmeros movimentos contestatórios de professores e estudantes, aos poucos as Licenciaturas Plenas foram suprimindo tais cursos, e as áreas específicas de Geografia e História ganham novamente força anos depois. Andrade (2008, p. 378-379) assinala que essa revitalização demorou mais tempo a chegar às escolas públicas, entretanto frente aos movimentos contestatórios, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) compreende a “ineficiência do ensino de estudos Sociais, cedendo para que houvesse o retorno do ensino de Geografia e História”, o que muito contribui a com a revitalização das licenciaturas nessas áreas de Ensino.

Esse panorama do ensino da Ciência Geográfica suscitou diversas manifestações em busca de mudanças mais significativas, Martins (2011, p. 64) afirma que “muitos geógrafos mostravam-se insatisfeitos com os recursos metodológicos de compreensão do mundo, embasados numa visão fragmentada, sem a preocupação com o contexto nacional e mundial”. Nesse contexto, Gramacho (2008, p. 294) coloca que se instiga a urgência das reformas curriculares, e “os atuais currículos nascem no bojo das grandes transformações, no modo de fazer e pensar Geografia dos anos de 1970”, pondo em pauta as questões de uma realidade em mutação.

A própria redemocratização do Brasil no final de 1970 e início de 1980, provoca também uma discussão, sobre a democratização da escola, levando-se em conta a entrada de alunos pertencentes às camadas populares nesta. Os sujeitos estudantis em questão possuíam

tanto uma cultura como uma linguagem diferente da que se tinha em âmbito escolar. A questão em foco se constituía em como formar o docente preparando-o para atuar junto a este aluno “real” que rompia com sua cultura em um universo que valorizava e transmitia uma cultura elitista.

Essa urgência por modificações nos métodos de ensino, além do contexto de democratização da escola, também se pautava nas mudanças na estrutura da sociedade, e nos processos de trabalho, uma vez que “a introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, que dominou o mundo por um século, passaram a exigir a formação de outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente” (CAMPANI, 2007, p.103).

Nesta conjuntura, as recentes reformas curriculares no ensino superior e nos cursos de Licenciatura em Geografia, perpassam as políticas educacionais provenientes do Banco Mundial, onde a educação institucionalizada necessita agora de trabalhadores “com nível de abstração mais aguçado e capazes de desenvolver atividades em equipe, além de serem capazes de identificar e resolver os problemas e os imprevistos.” (ROCHA, 2001, p. 46)

Uma vez que “as políticas educacionais em implantação tem se caracterizado pela submissão do ensino público ao mero papel de formação de ‘sujeitos’ com o perfil desejado pelo mercado” (*idem*, 2000, p.142), ante a exigência de um novo perfil de profissional condizente com essa realidade, entra em vigor em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394/96), sendo que esta dá base à adaptação dos cursos de formação a nova lógica do mercado.

Com a aprovação das Diretrizes curriculares Nacionais – DCN’s (2001) para os cursos de formação de professores surge uma nova lógica para formação nos cursos de licenciatura pautada na racionalidade prática, em que o professor deve estar capacitado a enfrentar as situações-problema em sua prática na sala de aula, através do ato criativo e reflexivo da evolução do conhecimento.

Oliveira (2008, p. 19) ao discorrer sobre o papel da Geografia, como disciplina e como ciência, frente às dinâmicas da sociedade, aborda que as diversas concepções geográficas têm buscado dar a esta ciência condições “para poder explicar àquela parcela da realidade total (que cabe a Geografia explicar) em cada momento em que o homem e as coisas sofreram importantes metamorfoses ou evoluções”, para o autor a Geografia em sua dinâmica tem sido impulsionada a explicar o presente e este já não pode mais ser explicado com as teorias e metodologias do passado.

Há uma necessidade, neste período, por parte dos geógrafos, em transformar o ensino de Geografia de modo que este dê subsídios à construção do sujeito social crítico e

modificador da sua realidade. Diversos Geógrafos buscaram, também, alertar para a necessidade de se reformar as práticas curriculares a fim de sanar os desencontros que há entre ensino superior e o ensino dos níveis fundamental e médio, dentre eles podemos citar Oliveira e Trindade (2008), que em seus estudos acerca da (re)construção do currículo no âmbito da Licenciatura em Geografia, ressaltam a necessidade de revê-lo e redesenhá-lo.

Essa necessidade reformulação do Ensino de Geografia ocorre ao mesmo tempo em que as políticas curriculares são implantadas, e chegaram aos departamentos ou colegiados dos Cursos de Geografia através das DCN's. Estas orientam a elaboração de currículos direcionados ao desenvolvimento de competências e habilidades que preparem os egressos ao mercado de trabalho.

O ensino por competências de acordo com Perrenoud (2000, p. 19) seria “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Com base nos pressupostos das DCN's, que vêm nortear as reformas no modelo de formação de professores e “induz as mudanças no modo de conceber, organizar e desenvolver o currículo dos cursos de formação docente” (CAMPANI, 2007, p. 116), espera-se que estes possibilitem a construção de um currículo que atenda as necessidades de formação de professores, especificamente na área de Geografia.

O CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA)

No Ceará temos 03(três) universidades públicas estaduais, são elas: Universidade Regional do Cariri (URCA) no sul do estado com sede na cidade do Crato, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) com sede em Fortaleza e a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), essa última localizada em Sobral no noroeste cearense, *locus* de nossa pesquisa a UVA teve origem em 23 de outubro de 1968 pela Lei Municipal nº 214 como Fundação Municipal mantida pela Diocese de Sobral, e foi encampada pelo Governo Estadual do Ceará em março de 1993.

O Curso de Geografia foi criado no segundo semestre de 1994. Está incorporado ao Centro de Ciências Humanas – CCH, no Campus III - Junco, onde se localizam suas estruturas física e administrativa.

Seguindo as determinações da Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9394/96 que rege as Universidades e das Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) elaboradas

com base na LDB, A UVA passa no período de 2003 a 2006 por um processo de reformulação curricular a fim de atender as políticas curriculares pós década de 1990 para a formação docente.

O Curso dispõe de infraestrutura que abrange espaços compartilhados com os Cursos de História e Ciências Sociais e espaços exclusivos do curso de Geografia. Nas instalações físicas para a administração o curso conta com sala da Coordenação, sala de reuniões e sala da secretaria; dispondo ainda de espaço reservado para professores, com 09 (nove) gabinetes individuais ou compartilhados. Os espaços para as aulas teóricas, práticas e/ou conferências consistem em: 12 salas de aula para até 45 alunos cada; 01 auditório climatizado com capacidade para 120 pessoas e 01 com capacidade para 45; sala de audiovisual com capacidade para 40 pessoas; sala de cartografia e fotointerpretação, museu de geologia (práticas de geologia geral, mineralogia, etc.) e laboratório de Informática climatizado com 31 (trinta e um) microcomputadores.

O curso dispõe ainda da Biblioteca setorial do CCH, com livros e periódicos de Geografia, História e Ciências Sociais, composta com quatro salas de estudo coletivo e trinta bancadas para estudo individual; funcionando nos turnos manhã, tarde e noite. Consultas ao acervo também podem ser feitas pela internet.

Em virtude da reformulação curricular, núcleos e laboratórios também passaram por reestruturações a fim de atender a proposta contida no Projeto Político Pedagógico oriundo desta. Com boa infraestrutura, oito núcleos e/ou laboratórios estão ativos atualmente.

Todos os laboratórios dão subsídio às pesquisas nas diversas áreas de estudo da Geografia, dispondo de computadores com acesso à internet e outros equipamentos que possibilitam aos pesquisadores e acadêmicos desenvolverem seus trabalhos utilizando as estruturas dos laboratórios.

Essa infraestrutura vem melhorando ao longo dos anos, e está disponível aos acadêmicos do curso durante o dia todo, entretanto algumas dificuldades estruturais da própria UVA acabam “engessando” uma maior vivência destes na universidade. A ausência de residência e restaurantes universitários se constitui exemplos de como as estruturas acabam impedindo os alunos de terem uma vida universitária efetiva, uma vez que os alunos, em sua maioria, residem nos municípios circunvizinhos.

FORMAÇÃO E CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA UVA

O Curso de Geografia da UVA passa por um longo processo de reformulação curricular, tendo início em 2003 e consolidado em 2005, com o Projeto Político Pedagógico elaborado pelo colegiado do Curso, com Assessoria da Comissão de Reformulação Curricular da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD. Professores-pesquisadores de outras instituições também foram convidados a se inserirem no debate sobre a formação de professores de Geografia “contribuindo de forma significativa para o esclarecimento de pontos polêmicos e possibilitando a confrontação de ideias, visões e das diferentes abordagens na reformulação curricular dos cursos de nível superior” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 01).

No período que antecede a elaboração da proposta presente no PPP, o colegiado se fez presente nas reuniões de reforma curricular do curso; no Fórum Cearense de Reforma Curricular em Geografia, fórum itinerante organizado em 2001 pelos departamentos de Geografia das quatro universidades públicas cearenses – UVA, URCA, UECE e UFC (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 06); e no Fórum de Reforma Curricular da UVA realizado entre 2003 e 2005.

As discussões ocorridas nestes momentos bem como as experiências da prática docente que em 2005 já somavam dez anos, dão base à construção do projeto, sendo que neste processo o colegiado se organizou no sentido de: discutir em grupo a documentação que regulamenta a formação de professores em nível superior, que consistia em leis, diretrizes, pareceres, referenciais, minutas de resolução, etc.; em seguida ocorreu a elaboração de propostas de reformulação em subgrupos formados por professores das áreas específicas a partir dos documentos referenciais; apreciação das propostas; materialização do Projeto Político pedagógico; análise deste pelos membros do colegiado e encaminhamento final para a PROGRAD/UVA.

Dessa forma, o curso passa a ofertar uma nova licenciatura em Geografia a partir do semestre 2006.1. Até o ano de 2005 os alunos que ingressavam no Curso por meio de vestibular poderiam realizá-lo num período mínimo de três anos e máximo de sete, podendo cursar de acordo com seu interesse, tanto a habilitação em licenciatura quanto o bacharelado, a escolha ocorrendo depois de três anos de curso. Para isso, a matriz curricular compreendia um “Tronco Comum” do I ao VII semestre, composto pelas disciplinas específicas de Geografia; mais dois semestres dedicados as disciplinas da habilitação formal escolhida pelo

acadêmico, Bacharelado ou Licenciatura em Geografia, sendo o último semestre voltado para elaboração e defesa da Monografia de Graduação, obrigatória para ambas as habilitações.

A integração – conteúdos específicos, práticas pedagógicas e docentes – não aconteciam de forma articulada, dificultando a formação de professores através da práxis educacional. A percepção e a discussão sobre a necessidade de reformulação curricular surgem antes mesmo das mudanças propostas pelo Ministério da Educação com as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas vêm a partir da constatação que o currículo em vigor não contribuía na formação de profissionais suscetíveis a congregar em sua prática docente às mudanças em curso no mundo e na educação.

Parte dos problemas se fundava na ênfase à formação epistêmica do professor de Geografia, e após esta no final do curso, os graduandos se dedicavam ao estudo das questões pedagógicas, nesse contexto concordamos com Silva (2011, p. 223) quando coloca que, “[...] a formação de professores de Geografia, assim como ocorria em outras áreas, privilegiava uma pedagogia sem conteúdos disciplinares e conteúdos sem objetivos pedagógicos. Uma disciplina que se resolveria em torno de si.”

A reformulação curricular proposta pelo curso norteia-se pelas transformações no campo dos conhecimentos geográficos e no âmbito da educação, com as novas tecnologias e os novos recortes espaço e tempo, bem como em consenso com as políticas educacionais brasileiras expressas nas mudanças apresentadas pelo Ministério da Educação através dos pressupostos contidos nas DCN’s para a Formação de professores da Educação Básica.

De acordo com as orientações das DCN’s, a formação específica e pedagógica do licenciado deve estar baseada na constituição de competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica. Coloca-se para o ensino superior a necessidade de flexibilização do conhecimento, onde o currículo esteja mais voltado para o “aprender a aprender” e para o “aprender a ensinar a aprender”, que se daria no desenvolvimento de habilidades diversas pelos educandos. O currículo também deverá possibilitar o desenvolvimento de competências que ponha o futuro graduado em condições de acompanhar e entender as transformações da sociedade, bem como os rebatimentos dessas transformações no mercado de trabalho e no exercício de sua profissão.

Com base nessa diretriz a estrutura curricular formatada, deve primar pela formação pedagógica, de forma articulada com a formação específica, proporcionando uma formação que assegure aspectos da licenciatura desde o início do curso.

Também confere à formação profissional, basear-se nas teorias do professor reflexivo, na pedagogia das competências, na interdisciplinaridade e na flexibilidade curricular acima mencionada.

A proposta curricular pós DCN's do Curso de Geografia da UVA se insere nesta lógica, da formação baseada no currículo por competência, da atual racionalidade para formação profissional: a racionalidade prática, e do modelo de formação do professor reflexivo.

O Projeto Político Pedagógico elaborado em 2005 traz ao longo do texto a consideração que os saberes da Ciência geográfica devam ocorrer de forma simultânea e articulada com os processos educacionais, além da construção do conhecimento de forma mais totalizadora, buscando assegurar a flexibilização curricular no processo de formação do licenciado, valorizando as diferentes experiências educativas, formais e não formais.

A proposta assegura entender que exista a necessidade de consolidar o princípio que deve prevalecer na formação docente, *à união da teoria com a prática*, para tanto as diferentes dimensões que compõem a matriz curricular organizam-se em eixos articulados e interrelacionados que atuam nesta união.

O currículo vem composto pelos princípios de flexibilização e interdisciplinaridade, compreendendo as seguintes dimensões: uma *dimensão específica*, composta pelos conhecimentos específicos da Ciência Geográfica; uma *dimensão prática*, composta pelos Estágios Supervisionados, bem como por disciplinas que também se encaixam nas demais dimensões curriculares; uma *dimensão pedagógica geral*, composta por conhecimentos de cunho pedagógico; e uma *dimensão pedagógica específica*, que reúne conhecimentos específicos da ciência geográfica e da dimensão pedagógica geral; tais questões estão dotadas de conteúdos necessários à formação do professor de Geografia, definindo um conjunto de competências e habilidades que deverão compor o perfil do profissional a ser formado a partir de vivência curricular.

Em 2010 uma nova reformulação é realizada no Projeto Político Pedagógico, são retiradas as disciplinas do intitulado Básico, correspondente ao I Semestre, comuns aos currículos de todos os cursos da UVA, e “aproveitando o ensejo, alterou-se a matriz curricular também no sentido de suprir algumas lacunas que persistiam mesmo depois da ampla reforma realizada pelo Curso”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 06).

O novíssimo Projeto Político Pedagógico (2010) apresenta no decorrer do documento, de forma expressa, os princípios orientadores da proposta de formação profissional, tópico terceiro, sendo o primeiro deles “a competência como formação nuclear na orientação do

curso, ou seja, que o profissional além de ter conhecimento sobre seu trabalho, saiba também mobilizá-los, transformando-os em ação”.

Outro tópico que denota um amadurecimento e uma maior apreensão desta nova lógica para formação de professores presentes nas políticas educacionais pós década de 1990, está no quarto tópico: Concepções que orientam a organização da Proposta Curricular, sendo elas, *concepção de formação profissional, concepção de educação, concepção de ensino-aprendizagem, concepção de conteúdos, concepção das atividades teórico-práticas, concepção de atividades acadêmico-culturais, e concepção de Avaliação da aprendizagem*. As abordagens definidas nestes itens dão ênfase à formação Prática-Reflexiva e à pedagogia das competências.

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA UVA: PERCEPÇÕES E OLHARES

O corpo docente do Curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, é formado por 19 (dezenove) professores, sendo 16 (dezesesseis) professores efetivos e 03 (três) substitutos, todos com pós-graduação.

A maioria dos professores trabalha com projetos, sendo que: 88,33% dos professores desenvolvem projetos de monitoria e 75% projetos de pesquisa. Tais projetos possibilitam ao acadêmico vivenciar, no curso de licenciatura, situações que conduzem a produção de saberes, gerando melhores referências para elaboração de ações pedagógicas, posteriormente, em uma possível atuação na escola básica.

A Grande parte desses professores acumula experiência no ensino superior, quanto à experiência na Educação Básica, 50% já lecionaram em escolas de Ensino Médio, 25% no Ensino Fundamental e 25% não possui nenhuma experiência na Educação Básica. Vale ressaltar que um dos campos de atuação do egresso do Curso de Licenciatura em Geografia é a Educação Básica, ou seja, Ensino Fundamental e Médio.

Todos os professores do Curso orientam trabalhos de conclusão de curso e se esforçam para aproximar a pesquisa orientada das situações pedagógicas. Dos 169 trabalhos defendidos na licenciatura, 131 foram orientados por professores ainda atuantes no curso. Com o intuito de conhecermos o olhar do docente sobre este novo currículo e como vem sendo sua prática a partir deste, entrevistamos oito professores efetivos do curso de Geografia, sendo critério para a escolha, a experiência docente nas duas matrizes curriculares que o curso oferece.

Optamos por entrevistas semi-estruturadas visando estabelecer uma maior interação com os sujeitos da pesquisa, nestas indagamos aos professores: qual a concepção destes sobre

currículo para formação do professor; como vêm desenvolvendo e como analisam a sua prática neste novo currículo; assim como a familiaridade com o Projeto Político Pedagógico estes possuíam. As falas que emergiram dos diferentes discursos dos professores, ao responderem estas questões, estão sistematizadas nos tópicos seguintes.

O professor “A” aborda que “currículo, é algo amplo”, compreende também que: “O currículo vem a partir de um Projeto Político Pedagógico, então a partir daquele Projeto Político Pedagógico do curso você vai desenvolver aí quais são as estratégias de execução desse currículo pra formação de professores, no caso da licenciatura.” (PROFESSOR A).

O professor ressalta ainda que em sua concepção o currículo, para a formação de professores, deve mesclar os conhecimentos de embasamento específico da ciência geográfica, e associá-los a bagagem pedagógica, ressaltando a importância de se discutir a prática em sala de aula, os estágios, etc. Entretanto, o referido professor destaca ser necessário o retorno de algumas disciplinas, expressando que: “Não é que eu pense que o ‘cara’ tenha que ser bacharel e professor ao mesmo tempo não, mas eu acho que está faltando disciplinas, [...]” (PROFESSOR A)

O professor “A” acredita que o aprofundamento técnico deve ser retomado, para que os professores da educação básica tenham essa “capacitação”. Percebe-se aqui a permanência da ideia de que para ser um bom professor o domínio dos conceitos e categorias de análise da ciência na qual vai ensinar deva ser enfatizado.

O professor “B” compreende que o currículo para formação de professores é “basicamente a integração de disciplinas pedagógicas, de conteúdos específicos, práticas curriculares, e atividades complementares, que visam desenvolver habilidades e competências, necessários a formação de professores”, sendo uma afirmação que sintetiza a proposta contida no PPP do curso, e a que consta nas DCN’s para formação de professores.

Já o entrevistado “C” exprime uma concepção de currículo que compreende sua abrangência; “O currículo é uma coisa muito complexa, e a gente parte do pressuposto que esse currículo não é apenas algo técnico, [...], o currículo ele nunca está pronto ele é um processo. É um processo que também é uma técnica, ele tem uma estrutura, eu diria uma estrutura ideológica mesmo por trás, é claro que a gente tem que ficar atento ao que o mercado exige, e aí é muito difícil você ficar atento ao que o mercado exige e ao mesmo tempo tentar colocar uma ideologia por trás que mostre como esse professor vai atuar na sociedade, como esse professor vai formar seres humanos. [...]” (PROFESSOR C)

Diante das referências e parâmetros estabelecidos pelas diretrizes, há a autonomia dos cursos na formulação e organização do Projeto Político Pedagógico, o que permite uma

recontextualização e uma ressignificação de acordo com a intencionalidade inerente ao curso, ou que foi “pleiteada pelo colegiado” como afirma o referido professor, e os princípios dos quais acredita.

O professor “D” aborda que o currículo para a formação de professores além de conter teoria e prática de forma articulada, este deve; “Dar suporte para o professor, para que ele possa ter acesso às metodologias de ensino, e possa ser capaz dele mesmo utilizar recursos didáticos, elaborando materiais de baixo custo, para que ele possa também, utilizar esses materiais didáticos nas aulas, eu acho que o formato que a gente tem do currículo hoje é justamente nesse sentido.” (PROFESSOR D)

O referido professor anseia que o currículo contenha os métodos e metodologias necessárias a prática profissional, sendo esta uma característica que deve ser inerente a um currículo para a formação de professores, em que este permita “trabalhar teoria e prática de forma articulada, e que o currículo também esteja articulado com os conhecimentos pedagógicos.” (PROFESSOR D)

O professor “E” afirma que o currículo é de fundamental importância, pois representa uma “base para repassar para os alunos”, sendo que sua importância também vai além dos “assuntos de sala de aula, aulas teóricas, mas também para a pesquisa”, aborda ainda que o currículo para a formação de professores tem importância fundamental, tendo em vista que o mercado de trabalho está voltado principalmente para a área de licenciatura.

Professor “F” afirma que um bom currículo para formação de professores deve proporcionar tanto “questões básicas teóricas, como a prática daquela teoria”, considerando esta última muito importante para o professor. Ressalta que esse currículo acaba trazendo diversos desafios, a exemplo de questões como: “Como a gente vai trabalhar um conteúdo teórico e vai adequar isso para o ensino?”, indagações que segundo o entrevistado surgiram já na constituição do currículo.

O professor “G” concebe o currículo como um “alicerce, o alicerce instrumental” a partir do qual o professor deve nortear suas ações, mas faz duras críticas ao atual currículo presente no curso, assinala também que esse passa a ideia de “obrigação”, tanto para os professores quanto aos alunos, no sentido de que o conteúdo que está sendo vivenciado “seja rapidamente colocado em sala de aula” o que considera um dos grandes equívocos presentes no ensino hoje.

O referido professor enfatiza que “existe uma preocupação excessiva com o lado pedagógico, de como esse aluno deve trabalhar em sala”.

O discurso do professor vem carregado de nostalgia do currículo anterior, o mesmo parece acreditar que o currículo extinto daria ao acadêmico o título de Ensino Superior necessário para atuar em diversos setores do mercado de trabalho.

Segundo o professor “H” um currículo em que os conhecimentos pedagógicos e as práticas venham permeando todo o curso dá suporte para formação da identidade docente, uma vez que a questão colocada pelo Professor “G” quando este afirma que “os alunos não querem ser professor” pode ser compreendida pela fala do Professor “H” quando este aborda que sempre se viveu na dualidade, “Geógrafo professor ou geógrafo bacharel?”, sendo que a ideia do geógrafo bacharel sempre foi passada como se o bacharel fosse superior.

O Professor “G” precisa estar atento que o currículo específico para formação de professores visa à formação do profissional docente, e entender à que produto se quer chegar nessa formação. Os conhecimentos que permeiam o currículo “está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2007, p.15), entrar na universidade ciente da profissão que se seguirá é fundamental para a construção desta identidade docente.

Para o professor “H”, o currículo tem que ser sempre aberto, ele afirma “gostar” dessa flexibilidade, das atividades complementares, “de poder fazer uma série de cursos fora, uma série de disciplinas fora”, destacando também o papel dos estágios supervisionados, onde ele menciona;

O professor “H” aborda ainda que vai se aprendendo e construindo a ideia de currículo aberto, de flexibilidade, de que “tem que predominar o conhecimento específico, tem que predominar o conhecimento geográfico”, pois é a identidade do curso, mas que pra ser professor só o conhecimento específico não dá conta, o professor ainda busca desconstruir a máxima de que o professor se forma na realidade da escola.

Parafrazeando Cavalcante (2008, p. 45-46), é notório em muitos ambientes, professores que se dediquem prioritariamente para o avanço da pesquisa em seu campo específico de atuação, destacando o “ensino dos conhecimentos específicos da Geografia, preocupados que estão em ‘fazer chegar’ aos avanços científicos de sua especialidade, o que é, sem dúvida, uma preocupação legítima”, entretanto para a edificação da geografia escolar, e para a formação dos sujeitos responsáveis pela práxis desta Geografia, a “Geografia científica e seus avanços são referências importantes, mas insuficientes”. A escola em sua complexidade precisa ser compreendida a fim de construirmos uma Geografia escolar frutífera.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO (PPP) SEGUNDO A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES

Todos os professores entrevistados afirmam conhecer o atual Projeto Político Pedagógico. Sendo que quatro destes participaram do início até o fim da reformulação curricular; três participaram apenas parcialmente, uma vez que se afastaram para mestrado ou doutorado; e apenas um afirma ter tido acesso ao PPP quando já pronto ao voltar do Doutorado.

Esta familiaridade com o PPP é reforçada na fala dos professores que buscam demonstrar sua participação durante a reformulação, seja através de afirmativas acerca da leitura do Projeto, seja enfatizando a participação na elaboração inicial ou final.

Dos professores entrevistados apenas o professor “G” não participou de nenhuma forma do processo de reformulação, segundo ele sua familiaridade se deu por meio da leitura do PPP. O Professor H que teve uma participação atuante na comissão de reformulação aborda que o curso buscou conhecer e dialogar com os outros cursos, acerca da proposta de reformulação; “O nosso curso ele foi um dos que mais discutiu reforma curricular entre os cursos de Geografia do Estado e na Universidade, nós sempre estivemos ali na dianteira, participando dos fóruns ativamente.” (PROFESSOR H)

O referido professor destaca ainda como o projeto foi construído, pensado, ressaltando sempre que realmente houve uma preocupação em discutir como seria este novo currículo, quais as dificuldades e como seria feito para saná-las.

Neste contexto é interessante observarmos que mesmo com a mencionada participação em todo o processo de reformulação curricular, uma pesquisa realizada pela Pró-Reitoria de Graduação – (PROGRAD/UVA), junto aos professores do curso de Geografia, mostra que estes quando indagados sobre que tipo de formação que o novo PPP possibilitaria, mais da metade não souberam responder (58,33%). Dos professores que responderam 88,33% acham que o novo PPP possibilita uma formação mais qualificada; enquanto 16,67% acreditam que a formação será equivalente a anterior.

O processo de reformulação foi discutido pela maioria do colegiado, no entanto, mais da metade dos professores não sabem responder que tipo de formação esse novo currículo possibilitará. Tais dados abrem espaço a uma reflexão sobre como os professores deste curso se manifestam frente ao tipo de formação que esta nova mentalidade curricular, pautada na racionalidade prática e na flexibilização do conhecimento apresenta.

Neste contexto o curso passa mais uma vez por uma reformulação na licenciatura, em que o professor “F” coloca que essa necessidade advém também do fato de se observar, depois de cinco anos “algumas coisas que devem ser modificadas, umas arestas que devem ser arredondadas para as coisas fluírem melhor”. É interessante observar que após cinco anos da primeira reformulação curricular, o novo Projeto Político Pedagógico (2010) demonstra uma melhor assimilação das DCNs, mas também traz de volta ao currículo disciplinas específicas do currículo anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta nova mentalidade curricular chega até nós através de pareceres e diretrizes, no entanto, nas reformas curriculares, por meio da construção de Projetos Políticos Pedagógicos, pode se definir que ênfase será dada a tais competências e habilidades; que visão de homem será priorizada, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação e de política; ou que “ensino de Geografia” será posto em prática: Um ensino voltado à formação de sujeitos conscientes, ou apenas para habilitar uma mão de obra para o mercado?

O Curso de geografia da UVA está formando docentes tanto para Sobral, quanto para os municípios circunvizinhos, as mudanças no perfil do professor egresso deste curso terão rebatimentos diretos no ensino de Geografia, e na concepção da disciplina geográfica nessa Região.

A prática dos docentes desse curso possui então, um papel fundamental na consolidação dessas mudanças, o currículo sozinho não atende de fato uma mudança, é imprescindível uma reformulação nas práticas de ensino, pois estas sim impulsionam mudanças.

No curso de Geografia da UVA, já podemos inferir algumas modificações no quadro de formação, porém o que se constata é um processo de evolução no desenvolvimento do atual currículo. Mesmo tendo diversos relatos de dificuldades iniciais, há também uma superação destas. E mesmo a constatação de que ainda há professores que sentem dificuldades em articular conteúdos específicos e pedagógicos, reflexo de sua formação, há também muitos, buscado evoluírem sua prática de ensino, que demonstram uma preocupação na formação do aluno como na do futuro professor.

A propagação de novos conceitos educacionais instiga o uso de novos materiais e métodos. No desenvolvimento da práxis docente do Curso de Geografia, há os que ainda continuam atuando com aulas tradicionais e metodologias de avaliação convencionais, mas,

há também práticas oriundas da compreensão que um currículo, aonde os conhecimentos pedagógicos e as práticas venham permeando todo o curso, concatenados com os conhecimentos específicos, se constitui um suporte na formação da identidade docente.

O conhecimento básico da ciência geográfica, juntamente com o domínio na área pedagógica, são domínios essenciais ao professor de Geografia, mas este deve também estar atento que a educação não se ergue somente sob o pilar do aprender a conhecer e do aprender a fazer, mas também do aprender a ser e conviver, pra ser professor, e mesmo para estar no mundo, o conhecimento específico não é suficiente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Palma. A Geografia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC): o resgate de sua História (1968-2000). In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (Org.). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2008.

BENEDET, Josiane. Ensino por competência: um novo nome ou um novo rumo para o ensino técnico brasileiro? In: **Escola Técnica de Montes Claros**. MG. Disponível em: <<http://www.profissomestre.com.br>> Acesso em 20 de maio de 2008.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofias. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Porto Alegre: DP&A Editora, 1998.

BRASIL, Parecer CNE/CES 492/2001. Brasília, 2001

CACETE, Núria Hanglei. A formação do professor de Geografia: uma questão institucional. **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia – Goiás, v. 24, n. 1-2, p. 23-30, jan./dez. 2004

CAMPANI, Adriana. **A racionalidade pedagógica no processo de corporificação do currículo que forma o professor na Universidade**. Tese (Doutorado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2007. 227p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico- metodológicas da Geografia: uma referência para formação e a pratica de ensino. In: **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para uma vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

GRAMACHO, Maria Helena. Currículo de Licenciatura em Geografia: horizonte de possibilidades concretas ou de submissão. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (orgs). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2008.

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANI, A. C. *et al* (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 1999.

MARTINS, Rosa Elizabete Militz Wypczynski. A trajetória da Geografia e o Ensino no Século XXI. In: TONINI, I. M. *et al.* (Org.) . **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. Sociologia e teoria do Currículo: uma Introdução. In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, C. G. S.; TRINDADE, G.A. Ensino de Geografia e reflexões acerca da (re)construção do currículo no âmbito da licenciatura. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (Org). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Editus: Ilhéus, 2008.

_____. A Geografia como disciplina: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (orgs). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2008.

PERRENOUD P. Construindo competências. In: **Revista Nova Escola**, Set. de 2000, pp. 19-31. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em 23 de maio de 2006.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. A linguagem cinematográfica no ensino de Geografia. In: **Para ensinar e aprender Geografia**. 1ª ed, São Paulo: Cortez, 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO- Licenciatura em Geografia. Universidade Estadual Vale do Aracá-UVA. Sobral. 2004. Documento do Curso de Geografia.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO- Licenciatura em Geografia. Universidade Estadual Vale do Aracá-UVA. Sobral. 2010. Documento do Curso de Geografia.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A Política do Conhecimento Oficial e a Nova Geografia dos (as) Professores(as) para as Escolas Brasileiras**. 2001. 320p. Tese (Doutorado em Geografia Física). São Paulo: FFLCH/Universidade de São Paulo, 2001.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O ensino de Geografia e o livro didático no Brasil: da chorografia Brasília de Aires de Casal a Geografia Moderna de Delgado Carvalho. In:

VASCONCELOS, J. G. *et al.*(org.). **Tempo, espaço e memória da educação: Pressupostos Teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. Terra Livre, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000. Disponível em:

<http://www.cibergeo.org/agbnacional/terra_livre/Rocha.html> acesso em 08 de junho de 2010

SILVA, Izaura; DIAS, A. M. I. A evolução do pensamento do Curricular no Brasil: da organização sistemática a Sistematização Compulsória. In: ALBUQUERQUE, B. (org.). **Culturas, Currículos e Identidades**. Fortaleza, UFC. 2004. (p. 130-140)

SILVA, Jorge Luiz Barcelos da. Quais saberes constituem um bom professor de Geografia? In: TONINI, I. M. *et al* (org.) . **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidades**: Uma introdução às teorias de currículo. 2. ed., 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STRAFORINI, Rafael. O currículo de Geografia das series iniciais: Entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, I. M. *et al* (Org.) . **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

ZAINKO, M. A. S. Repensando a organização curricular. In: **Salto para Futuro/ TV Escola**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/rc/tetxt4.htm>. > Acesso em 12 de maio de 2008.