



## FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA E A ESTRUTURA CURRICULAR: o curso de graduação do Campus Catalão/UFG

Robson Alves Santos  
robson.alves@msn.com

---

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Endereço: Av. T13, 199. Setor Bueno. CEP 74230-050. Goiânia/GO.

### RESUMO

A Geografia é uma ciência do cotidiano e vem passando por um processo de avanço e de popularização, no sentido de propiciar melhores compreensões da realidade, o que confirma a importância de estudos que tratem da questão da formação do professor de Geografia. Assim, o presente artigo tem por objetivo estudar o processo de formação docente em Geografia tendo por base a estrutura curricular e no Projeto Pedagógico do Curso da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Para realização da pesquisa, foi feita uma revisão de literatura sobre a temática e a pesquisa documental, na qual foram analisados dados dos três últimos Projetos Pedagógicos, 1992, 2005 e 2009, e entrevistas com alunos e professores do Curso de Geografia Regional Catalão e suas respectivas estruturas curriculares, anual e semestral. Acredita-se na importância do papel do professor de Geografia na sociedade, além da importância de sua qualidade, o mesmo age diretamente na esfera social, formando opiniões e propiciando o desenvolvimento crítico, reflexivo e intelectual da sociedade no qual sua formação deve corresponder aos anseios e problemas sociais.

### PALAVRAS-CHAVE

Formação docente em Geografia. Projeto Pedagógico. Estrutura Curricular.

**GEOGRAPHY TEACHERS IN TRAINING  
AND CURRICULUM STRUCTURE:  
the undergraduate program of Campus Catalão/UFG**

**ABSTRACT**

Geography is a science of everyday life and is undergoing a process of advancement and popularization in order to provide better understanding of the world, confirming the importance of studies that address the issue of training of geography professors. Thus, this article aims to study the process of teacher training in geography based on the curriculum and the Course Pedagogical Project of the Federal University of Goiás - Regional Catalan. To conduct the survey, a literature review was made on the subject and the documentary research, which analyzed data from the last three pedagogical projects, in 1992, 2005 and 2009, the Regional Catalan Geography course and their curriculum frameworks, annual and every six months.

**KEYWORDS**

Teacher training in Geography. Educational Project. Curricular Structure.

**Introdução**

Este artigo tem por objetivo analisar o processo de formação docente em Geografia do curso de graduação do Campus Catalão/UFG. Abordam-se elementos referentes ao processo formativo do professor de Geografia, como Projeto Político-Pedagógico e estrutura curricular. Na sociedade contemporânea, a atualização permanente é o ponto chave diante de suas constantes transformações e das novas exigências e necessidades da sociedade em vigor. Assim, torna-se necessária uma reflexão a respeito do processo de educação e formação de educadores no momento atual, indagando se estes atendem às exigências da sociedade.

É de concordância de todos que o principal intuito e desafio de um curso de licenciatura é proporcionar uma formação que prepare o professor para o exercício da docência em sala de aula, ou seja, um curso que forneça não só os saberes teóricos e metodológicos, mas destes juntamente com saberes didáticos, e que haja uma dialética entres esses dois campos, que prepare o futuro professor a estar apto a ensinar e fazer com que seus alunos aprendam o que lhes é ensinado.

Um curso de formação de professores que tenha por objetivo formar professores que realmente promova o ensino e a aprendizagem em Geografia de seus alunos, deve não só formar profissionais em quantidade, mas também em qualidade, por meio de uma

formação sólida e teórica que possibilite enfrentar os desafios e contradições que surgem em sua práxis

## Metodologia

A pesquisa está ancorada em metodologias de natureza qualitativa que permitem compreender o processo de formação do profissional de Geografia do CAC/UFG. Para a realização da pesquisa foram feitas revisões de literatura sobre os temas; pesquisa documental nos Projetos Pedagógicos de 1992, 2005 e 2009 e a análise de leis que regulamentam a formação do professor de Geografia; e entrevistas com alunos e professores do curso em questão. Por meio destas metodologias intenta-se investigar como o acadêmico do curso de Geografia do CAC/UFG se constitui professor de Geografia e como este profissional se depara com o cotidiano da escola.

A pesquisa teórica conta com o aporte teórico de autores que tratam da temática da formação docente e formação docente em Geografia como: Callai (2003 e 2006), Leão (2008), Marques (2006), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007); de autores que tratam da temática do ensino e ensino de Geografia, entre eles: Anastasiou (2005), Cavalcanti (1998), Oliveira (1989, 2006), Kaercher (2006), e Vesentini (2006) entre outros.

A pesquisa documental é compreendida em dois momentos distintos: o primeiro, de coleta de documentos, e o outro, de análise dos mesmos. Foram analisados documentos como: a) Projeto Político-Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia dos anos de 1992, 2005 e 2009; b) a estrutura curricular de 1992 (estrutura anual) e de 2005 (estrutura semestral); c) ementas das disciplinas; d) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); e) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); f) Parecer nº 412/62, que fixa o currículo mínimo do curso de Geografia; g) Resolução CNE/CP 2/2002, de 4 de março de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) entre outros. Dessa maneira, a análise de documentos, como o Projeto Pedagógico do Curso, buscou compreender que profissional o curso de Geografia da UFG/CAC forma e qual seu perfil.

Na fase de obtenção de informações empíricas, optou-se por entrevistas semi-estruturadas, que se constituem na formulação de perguntas previamente selecionadas (roteiro de questões), que permite uma organização flexível e ampliação

dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado. Assim, foram entrevistados alunos e professores do curso de Geografia da Regional Catalão, sendo entrevistados dez licenciados no total, sendo 5 (cinco) da estrutura anual e 5 (cinco) da estrutura semestral. Durante as entrevistas foram abordadas questões sobre a formação de cada entrevistado e questões da estrutura curricular e do Projeto Pedagógico do curso e de suas experiências em sala de aula durante o curso. Os elementos que foram considerados para escolha dos entrevistados foram que estes tenham alguma experiência em sala de aula ou que estejam cursando algum tipo de pós-graduação.

Realizaram-se, também, entrevistas com docentes do Curso de Geografia do CAC/UFG, por acreditar que estes, por serem os formadores dos profissionais formados pelo curso, tenham contribuições a acrescentar na pesquisa. Outro fator para realização de entrevistas com os professores do Curso, é que eles teriam condições de relacionar uma estrutura curricular com a outra, o que não seria possível para o profissional formado pelo curso, uma vez que ele só poderia argumentar sobre a estrutura em que se formou. O curso de Geografia do CAC/UFG conta com 18 (dezoito) professores, dentre os quais 5 (cinco) foram entrevistados. As entrevistas foram feitas por meio de roteiro, no qual abordaram-se questões pertinentes a formação profissional em Geografia pelo CAC/UFG. Foram realizadas perguntas sobre o PPP de 1992 e 2005, os aspectos positivos e negativos de cada um; como foi feita a construção do PPC e os conflitos dentro do curso e questões sobre o estágio.

## O projeto pedagógico e a estrutura curricular

Tem-se como objetivo realizar uma análise dos Projetos Pedagógicos de 1992, 2005 e do PPC de 2009 do curso de graduação do CAC/UFG. O primeiro PPP corresponde ao ano de 1992 da estrutura anual, em que o aluno cursava disciplinas de um tronco comum e somente no último ano optava pela licenciatura ou pelo bacharelado. Com o segundo PPP de 2005, a estrutura curricular passa ser semestral, os alunos cursam disciplinas de um tronco comum nos quatro primeiros períodos e depois decidem pela licenciatura ou pelo bacharelado, os que optassem pelo bacharelado deveriam escolher entre análise ambiental ou planejamento urbano.

Acredita-se que o PPP tem por objetivo traçar o perfil do profissional que se pretende formar, o que torna importante sua análise e discussão. Toda instituição de

ensino, seja uma escola ou uma universidade, possui objetivos e metas que almeja cumprir, com o seu ensino, no caso de uma escola, ou com seus cursos, no caso de uma universidade. O conjunto dessas aspirações e os meios pelos quais irão ser alcançados e, de fato, concretizados esses objetivos é o que dá forma ao Projeto Político-Pedagógico (PPP). A construção de um PPP é norteada por leis, regulamentos, resoluções pareceres e decretos, sejam eles a âmbito nacional e federal ou institucional que são criados e formulados dentro da própria instituição da qual o curso de graduação pertence.

Para Andre (2001) e Veiga (1998), o PPP se caracteriza por um projeto porque reúne ações a serem executadas durante um determinado tempo no intuito de alcançar os objetivos propostos. É político por considerar a instituição de ensino na qual ele é elaborado como um espaço de formação de cidadãos críticos, conscientes e responsáveis que atuarão de forma individual ou coletivamente na sociedade. E, por último, ele é pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários que irão compor o processo de ensino e aprendizagem da instituição que o elaborou.

Segundo Vasconcellos (1995), o projeto pedagógico

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os a gentes da instituição (VASCONCELOS, 1995, p. 143).

O PPP é uma exigência legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. O projeto pedagógico do curso, como aponta a LDB “[...] é de responsabilidade de cada instituição educativa a construção e execução de seu projeto pedagógico.” Para Anastasiou (2005) a

[...] construção do projeto pedagógico, tem um espaço para avaliar, refletir, manter ou alterar os rumos até então efetivados. Isto porque, se é *projeto*, indica definição de metas, objetivos e compromissos a serem assumidos por determinado período de tempo a ser projetado para o futuro, o que só pode ser feito a partir dos problemas e necessidades diagnosticadas no presente (ANASTASIOU, 2005, p. 179, grifo do autor).

Defende-se que o PPP deve ser elaborado e construído por todos os sujeitos, principalmente pelos professores, que participam de forma direta ou indireta na sua execução, sendo que este deve ser seguido, executado e difundido dentro da instituição em que ele foi criado, pois o que ocorre na maioria das vezes é o “engavetamento” do PPP, ou seja, um documento sem importância e sem sentido. Sobre isso o entrevistado 3 argumentou o seguinte:

Eles entregaram um livrinho pra gente com o PPP do curso de Geografia, que continha todas as disciplinas, que continha a questão curricular mesmo do curso, das disciplinas voltadas para o bacharelado e para licenciatura. O conhecimento que eu tive do PPP foi esse livrinho que eles entregaram, porque não houve uma conversa, não houve nada com relações às questões inerentes ao PPP. Eles entregaram para gente, e falaram sigam isso, e pronto! (Entrevistado 3, Informação verbal, maio, 2012).

Leão (2008) nos chama atenção sobre a importância e a função da estrutura curricular e do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Geografia. A estrutura curricular deve ser o instrumento planejador e definidor do perfil do profissional da Geografia que se deseja, “[...] são as competências desejadas para o futuro professor de Geografia, que devem orientar a escolha das disciplinas e a composição de suas ementas [...]” (LEÃO, 2008, p. 56).

O Curso de Geografia do CAC/UFG surgiu com uma estrutura anual no ano de 1986 e em 1992, por meio da Resolução CCEP/UFG nº 326, fixa um novo currículo para os Cursos de Geografia da UFG e seus demais Campi em que a estrutura continua anual. Esse novo currículo passa a valer para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 1992, como mostra o quadro 1.

**Quadro 1** - Estrutura curricular do Curso de Geografia modalidade licenciatura UFG - 1992

<b>ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA ANUAL LICENCIATURA (Resolução CCEP/UFG nº 326/1992)</b>			
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>H/S</b>	<b>H/A</b>	<b>DEPART./UNIDADE</b>
<b>1ª SÉRIE</b>			
Formação Econômico-Social	04	128	Geografia - IQ
Geologia	04	128	Geografia - IQ
Climatologia	04	128	Geografia - IQ
Cartografia Sistemática	04	128	Geografia - IQ
Geografia Humana	04	128	Geografia - IQ
Fundamentos de Astronomia	02	64	Geografia - IQ
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>640</b>	
<b>2ª SÉRIE</b>			
Geografia Agrária	04	128	Geografia - IQ
Cartografia Temática	04	128	Geografia - IQ

Teoria e Método em Geografia	04	128	Geografia - IQ
Teoria da Região e Regionalização	04	128	Geografia - IQ
Geomorfologia	04	128	Geografia - IQ
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>640</b>	
<b>3ª SÉRIE</b>			
Geografia Urbana e da Indústria	04	128	Geografia - IQ
Geografia Regional	04	128	Geografia - IQ
Geografia do Brasil	04	128	Geografia - IQ
Iniciação à Pesquisa em Geografia	04	128	Geografia - IQ
Biogeografia	04	128	Ciências Biológicas - ICB
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>640</b>	
<b>4ª SÉRIE – Licenciatura</b>			
Educação Brasileira	04	128	Func. e Prat. de Ens. - FE
Psicologia da Educação	04	128	Func. e Prat. de Ens. - FE
Estrutura e Func. do Ens. 1º e 2º Grau	02	064	Func. e Prat. de Ens. - FE
Didática e Prática de Ensino	08	256	Geografia - IQ
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>576</b>	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>			
<b>MODALIDADE</b>			<b>H/T</b>
Licenciatura			<b>2.660</b>

Fonte: Resolução CCEP/UFG nº 326/1992  
Organizado por: SANTOS, R. A dos. (2012)

A estrutura curricular anual de 1992 é baseada no modelo 3+1, em que se tem três anos de disciplinas específicas da Geografia e no último ano o aluno opta por fazer Licenciatura ou Bacharelado. Ao escolher a Licenciatura, o aluno cursava, na última série, somente disciplinas pedagógicas, sendo este um dos problemas relatados pelos entrevistados que fizeram a graduação quando esta estrutura estava em vigor.

Eu considerava boa. Mas tinha a questão que se estudava os três anos das matérias comuns e depois no quarto ano você fazia só as matérias pedagógicas, então tinha uma ruptura. Era como se você aprendesse os conceitos da ciência geográfica e depois no quarto ano você tivesse só as matérias pedagógicas em separado (Entrevistado 2, Informação verbal, maio de 2012).

Durante o curso nós víamos nos três primeiros anos disciplinas da Geografia, sem nenhuma ligação ou relação com a licenciatura, nesses três anos nós tínhamos a sensação de que a gente não seria professor de Geografia ou não estava fazendo um curso pra ser professor e sim Geógrafo. Pra mim, essa falta de diálogo desde o início do curso com as disciplinas mais voltadas para a educação, acredito eu, que tenha causado alguma deficiência na minha formação. (Entrevistado 9, Informação verbal, dezembro de 2012).

A respeito do fato de se ter disciplinas pedagógicas somente no último ano, na estrutura anual de 1992, foi consenso dos 5 (cinco) entrevistados, que cursaram o curso na modalidade de licenciatura desta mesma estrutura, que este fato prejudicou sua formação enquanto professor de Geografia. Não havia uma articulação, um diálogo desde o início do Curso, das disciplinas pedagógicas com as específicas de Geografia, pois a estrutura curricular não previa isso. Somente no último ano de curso é que se tinha as disciplinas de Educação Brasileira, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau, disciplinas estas voltadas para o magistério, como mostra o quadro 1.

Para Leão (2008), o modelo 3+1 traz como produto final um professor dicotomizado que separa conteúdo e prática, ou seja, que possui a prática sem o conteúdo ou transmite o conteúdo como se o mesmo possuísse um fim próprio.

O Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 56) estabelece que

[...] para superar a suposta oposição entre conteúdos e pedagogismo os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos [graduandos] fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino. Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento.

Outra questão relevante é o fato de não haver disciplinas pedagógicas em conjunto com a Geografia na estrutura anual. Pode-se citar, como exemplo, a disciplina da estrutura semestral de 2005 (Quadro 2, que será analisado a seguir), Didática e Formação de Professores de Geografia. Sempre havia uma divisão em torno da disciplina, ou esta era de Geografia ou era da Pedagogia. Outro entrevistado relatou que:

De repente, se existisse uma mesclagem desde o início, para você ir aprendendo junto, de repente eu teria uma ideia mais do todo. Porque fica



muito fragmentado quando é desse jeito. Você estuda três anos só de Geografia, aí no quarto você estuda só essas matérias pedagógicas que eram Educação brasileira, Psicologia da Educação, eram quatro. Tinha Didática e tinha uma outra que eu esqueci. Você tinha os três anos de Geografia, aí um quarto ano para ser professor, ou um quinto ano que é o bacharelado pra ser pesquisador, para atuar como geógrafo. Então era muito separado. Isso aí é um problema, assim que eu vejo. Parecia que você aprendia a ser professor somente no último ano do curso (Entrevistado 3, Informação verbal, maio de 2012).

Segundo a estrutura curricular anual, as disciplinas pedagógicas ficavam quase sempre sob responsabilidade da Faculdade de Educação (FE) ou, no caso do Campus Catalão, do Departamento de Pedagogia. Aqui está outro problema do modelo 3+1, pois o pedagogo não possui domínio dos conteúdos específicos da Geografia, logo, este está apto a formar professores, mas não professores de Geografia.

Com base na estrutura anual, percebe-se que não existia a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, isto foi outro aspecto negativo relatado pelos entrevistados que se formaram nessa estrutura. Para eles, o fato de não ter que fazer o TCC impossibilitou um contato com a pesquisa, era como se não houvesse para o licenciado a necessidade de pesquisar, sendo visto como pesquisador somente o bacharel em Geografia.

Naquela época a licenciatura não tinha que fazer monografia. Então o povo que não gostava de ler, que não gostava de escrever, que não queria saber de pesquisa, que achava que aquilo não era uma coisa interessante acabava fazendo só licenciatura. Corria pra fazer a licenciatura porque não tinha que fazer monografia (Entrevistado 5, Informação verbal, maio de 2012).

Nas entrevistas com os professores do Curso de Geografia do CAC/UFG, todos eles destacaram que preferiam a estrutura anual. O Professor Entrevistado 1 alegou que o anual era mais fácil de se trabalhar em sala de aula, menos corrido, pois havia mais tempo para trabalhar determinada disciplina. Ao ser perguntando sobre os aspectos positivos e negativos da referida estrutura, ele respondeu o seguinte:

Olha, eu gostava tanto quando era anual, que eu não consigo ver desvantagens, é claro que existia, mas eu preferia o anual. Eu acho que o anual ele tinha muitas vantagens em relação ao seriado era mais tranquilo. O aluno ele tinha mais tempo para aprender. (Professor Entrevistado 1, Informação verbal, dezembro de 2012).

Mesmo considerando a estrutura anual como a melhor estrutura já implantada pelo Curso, o Professor Entrevistado 3 cita como aspecto negativo dessa estrutura o fato da mesma não possibilitar ao aluno estruturar o curso de acordo com suas preferências, pois este é organizado de uma forma “fechada”.

O aspecto negativo é de que ela não dá liberdade do aluno montar um curso. A estrutura anual ela traz o curso em blocos. São aquelas disciplinas e não dá a opção do aluno fazer as disciplinas optativas ou de núcleo livre então é um curso fechado. Tem a vantagem de que facilita a vida acadêmica do aluno, ele pega o bloco e se ele cumpriu aquele quantitativo de disciplinas anuais no período de quatro anos ele termina o curso. Academicamente, administrativamente é melhor pro aluno, mas pedagogicamente ela trunca a possibilidade do aluno escolher algumas disciplinas como é o caso da de créditos que o aluno tem opções de fazer ou as disciplinas optativas ou de núcleo livre. (Professor Entrevistado 3, Informação verbal, dezembro de 2012)

No ano de 2005 ocorre a mudança da estrutura anual para a semestral com base na Resolução CEPEC/UFG nº 730. Esta Resolução fixa o currículo pleno do Curso de Graduação em Geografia, modalidades Bacharelado e Licenciatura, para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2005, como mostra o quadro 2. A estrutura semestral do bacharelado será vista na próxima seção, pois, mesmo contendo disciplinas comuns, contém disciplinas específicas de tal modalidade.

**Quadro 2** – Estrutura curricular do Curso de Geografia modalidade licenciatura CAC/UFG – 2005

<b>ESTRUTURA CURRICULAR DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA/CAC-UFG</b>			
(Resolução CEPEC/UFG nº 730/2005)			
<b>1º Semestre</b>		<b>2º Semestre</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Fundamentos de Astronomia	32	Cartografia Temática	64
Cartografia Básica	64	Introdução à Climatologia	64
Geografia e Sociedade	64	Form. do Territ. e do Povo Brasileiro	64
Geografia e Demografia	64	Geografia da População	64
Estatística Básica	32	Geologia e Recursos Minerais	64
Formação Socioespacial	64	Núcleo Livre	32
Geologia Geral	64		
<b>3º Semestre</b>		<b>4º Semestre</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Teoria e Metodologia da Geografia	32	Princípios de Sensoriamento Remoto	32
Geomorfologia Geral	64	Geoprocessamento	32
Climatologia Dinâmica	64	Teoria e Met. da Geo. Contemporânea	64
Geopolítica e Geografia Política	64	Geografia Agrária	64
Geografia de Goiás (optativa)	64	Núcleo Livre	64
Fund. Fil. e Sócio-Hist. da Educação	64	Geomorfologia Tropical (optativa)	64

Geografia e Educação (optativa)	64	Teoria e Prática do Planejamento (optativa)	64
Fundamentos da Educação Ambiental	32	Geopolítica e Geog. Polít. Contem. (optativa)	64
Geografia Cultural (optativa)	32	Teoria da Região e Regionalização (optativa)	32
		Didática e Formação de Professores	32
		Psicologia da Educação I	64
		Geografia, Sujeito e Cultura (optativa)	32
<b>5° Semestre</b>		<b>6° Semestre</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Pedologia	64	Geografia da Indústria	64
Geografia Urbana	64	Metodologia da Pesquisa	32
Núcleo Livre	64	Didática para o Ensino de Geografia I	64
Estágio Supervisionado I	96	Território e Redes (optativa)	64
Climatologia. Aplicada a Geografia. (opt)	64	Políticas Educacionais no Brasil	64
Didática e Form. de Professores. de Geo.	64	Biogeografia (optativa)	64
Psicologia da Educação II	64	Análise e Gestão de Bacias Hidrográfica (opt.)	64
Estudos Regionais: América Latina. (opt.)	64	Planejamento Ambiental (optativa)	64
Geografia e Mov. Sociais no Campo (opt.)	64	Estágio Supervisionado em Geografia II	96
Metod. e Práticas de Edu. Ambiental (opt.)	32		
<b>7° Semestre</b>		<b>8° Semestre</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Elaboração de Projeto de Pesquisa	64	Trabalho Final de Curso	64
Didática para o Ensino de Geografia II	64	Núcleo Livre	64
Planejamento Territorial (optativa)	64	Estágio Supervisionado em Geografia IV	64
Ecologia do Cerrado (optativa)	64		

Cultura, Currículo e Avaliação (optativa)	64		
Estágio Supervisionado em Geografia III	160		
Geografia e Planejamento do Turismo (opt.)	64		
<b>Carga horária geral:</b>			<b>2.984 horas</b>

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia/UFG, 2005.  
Organizador por: SANTOS, R. A dos. (2012)

Na estrutura de 2005, os alunos cursavam por período, ou semestre, cada disciplina e não mais anualmente como na estrutura anterior. A principal característica dessa nova estrutura, segundo os entrevistados, era a fragmentação de disciplinas e o fato de possuir bem mais disciplinas que a anual. Algumas disciplinas eram divididas entre I e II ou apenas mudavam de nome, como por exemplo, na estrutura anual que se tinha a disciplina de Geologia, e na semestral passa-se a ter Geologia Geral e Geologia e Recursos Minerais.

Essa questão da fragmentação e da divisão de disciplinas foi relatada pelos entrevistados como sendo um dos principais problemas da estrutura semestral de 2005. Para eles, se por um lado esta estrutura possibilitava uma quantidade maior de disciplinas e, assim, o aluno iria aprender uma diversidade maior de temas da Geografia, por outro, não permitia um aprofundamento maior em nenhuma das disciplinas.

Algo de positivo na estrutura semestral era o fato de que já no terceiro período há conteúdos voltados para a docência, diferente da estrutura anual e do modelo 3+1. As disciplinas de “Fundamentos de Educação Ambiental” e “Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação” eram vistas no terceiro período e, nos períodos subsequentes, todos continham disciplinas pedagógicas, sendo que não havia disciplinas voltadas para o magistério somente nos três primeiros períodos.

O fato mencionado acima, foi relatado por dois entrevistados como algo de positivo na estrutura semestral, mas também como algo negativo, visto que já no terceiro período, ao fazer a matrícula, o aluno tinha que optar entre licenciatura e bacharelado.

A nossa turma foi meio que cobaia dessa nova grade de licenciatura bacharelado, porque antes, uma turma anterior a nossa eu me lembro que você fazia os quatros anos, quatro anos de formação e se você quisesse o bacharelado você fazia mais um. A nossa grade não, já no terceiro período com um ano e meio de curso você já teria que optar se você queria ser licenciado ou

bacharel. Então eu penso que um aspecto negativo seja nesse sentido, já no início, que parece que a gente ainda é tão imaturo, ter de optar em ser bacharel ou ser licenciado (Entrevistado 1, Informação verbal, maio de 2012).

Outro entrevistado argumentou que faltou, por parte do Curso e dos professores, um maior esclarecimento sobre a formação do Geógrafo e a área de atuação de cada modalidade.

Nós poderíamos ter tido mais encontros, aqui no próprio campus com relação a nossa área de formação. Deveria ter tido mais debate na época, eu me lembro de um encontro só, que nós tivemos lá no anfiteatro, uma conversa com os professores, com o coordenador do curso a respeito de licenciatura bacharelado. Nós tivemos um debate só a respeito disso. A gente chegou muito imaturo, uma falha foi essa escolha muito cedo. Quando eu digo encontro, eu falo de encontros que seriam pra discutir essa relação entre bacharelado e licenciatura, a formação mesmo do Geógrafo (Entrevistado 3, Informação verbal, maio de 2012).

Na visão de todos os cinco entrevistados, que possuem a modalidade de licenciatura da estrutura semestral, um dos grandes problemas do Curso de Geografia do CAC/UFG está no fato de não haver, por parte dos professores do curso, um direcionamento para o ensino. O professor, ao ministrar uma determinada disciplina, não introduz e não relaciona a educação no contexto da disciplina ministrada, o que seria importante, visto que ele está formando futuros professores de Geografia.

Com base na análise das estruturas anual (1992) e semestral (2005), e das ementas das disciplinas que compõem essas estruturas curriculares, fica visível o fato mencionado no parágrafo anterior. Na análise das ementas da estrutura anual de 1992, ficou evidente que não havia nenhuma relação entre as disciplinas específicas da Geografia e a educação. Na estrutura semestral de 2005, a única disciplina que contempla e faz uma relação entre a Geografia e a educação é a disciplina Geografia e Sociedade, ou seja, de um total de 26 disciplinas de núcleo comum obrigatórias para a licenciatura, somente uma disciplina faz esta relação, como se vê na ementa abaixo.

Geografia e Sociedade: a Geografia como ciência e a produção do conhecimento científico. A Geografia como disciplina escolar. Categorias e conceitos básicos da análise geográfica: espaço, paisagem, lugar, território, natureza e região. Geografia e suas diferentes áreas de especialização e o exercício da profissão: o ensino de nível básico ao superior; a pesquisa; o planejamento; a análise físico-territorial e ambiental; o turismo. (RESOLUÇÃO - CEPEC N° 730, p. 18).

Outra questão é a de que os PPPs eram criados predominantemente em Goiânia no IESA e o fato de serem implantados em outros campi foi uma questão mencionada como um problema por parte dos Professores Entrevistados 1, 2, 3 e 5. Na

visão deles ao se construir um PPP em uma determinada cidade, no caso de Goiânia, se leva em conta somente os aspectos locais e regionais daquela cidade e não dos outros campi, onde o PPP também seria implantado como Catalão e Jataí. Isso acaba por ser um aspecto negativo como relata o Professor entrevistado 3.

O lado negativo desse PPP de 2005 foi ele não levar em consideração as questões regionais. Como ele foi montado pra Goiânia ele foi implantado Goiânia, Jataí e Catalão sem levar em consideração as especificidades regionais tanto de Catalão como de Jataí e isso trouxe problemas. Algumas disciplinas deveriam ser voltadas para questões locais, como Planejamento Urbano e Planejamento Ambiental levando em consideração que Catalão tem algumas especificidades como exemplo o fato de que o município de Catalão conta hoje com cinco lagos de usinas hidrelétricas na região, então nós temos uma potencialidade muito grande pra turismo e nós não temos nenhuma disciplina de turismo, o que deveríamos ter. Esses lagos também trouxeram seriíssimos problemas ambientais o que também deveria ser pensando. Esses lagos também trouxeram problemas as áreas urbanas então são essas especificidades que deve ser levadas em consideração na construção do PPP e na montagem das matrizes curriculares. (Professor Entrevistado 3, Informação verbal, dezembro de 2012).

Esse mesmo professor também relatou, o fato do PPP de 2005 ser um projeto criado para um curso diurno e não noturno como é o caso do Curso de Catalão. Para o professor existe uma carga horária excessiva no PPP de 2005, o que dificulta sua inserção em curso noturno. Como exemplo tem-se o fato de que nesse PPP o aluno tinha aulas aos sábados e às 17h30min para conseguir cumprir a carga horária do curso no período regular.

O PPP de 2005 é um projeto que veio montado pelo IESA em Goiânia, e teve pouca participação dos professores de Catalão, três professores. A nossa participação foi mínima, participamos somente nos momentos iniciais, nos momentos decisivos nós não fizemos parte, nem votar nas decisões finais. Então, ele é um projeto eminentemente montado para o IESA com uma característica, é um projeto montado para ser ministrado diurno, não é um projeto para ser ministrado no período noturno em função até da carga horária, pois a carga horária dele é excessiva para um curso noturno. (Professor Entrevistado 3, Informação verbal, dezembro de 2012).

Em 2009, a estrutura curricular do Curso de Geografia do CAC/UFG muda novamente. No ano de 2005, com a Resolução CONSUNI/UFG nº 19/2005, de 11 de novembro de 2005, cria-se o Campus Catalão. O Campus Catalão assim torna-se uma Unidade Acadêmica diferenciada, transformação do Campus Avançado de Catalão em Unidade Acadêmica. A Resolução CONSUNI/UFG nº 23/2007, de 23 de novembro de 2007, regulamentou o Regimento Geral do Campus Catalão da UFG, impondo uma estrutura administrativa e acadêmica diferenciada para o Campus Catalão.

Com a transformação do Campus Avançado de Catalão em Unidade Acadêmica da UFG, acarretaram-se a discussão e a elaboração de um novo Projeto

Político Pedagógico, chamado pelo Departamento de curso de Geografia CAC/UFG de Projeto Pedagógico de Curso (PPC), específico para o Curso de Geografia do Campus Catalão, sendo, agora, diferenciado do PPC da UFG de Goiânia.

O Curso de Geografia do CAC/UFG possui PPC específicos para cada modalidade do Curso, um para a licenciatura outro para o bacharelado. A principal mudança dessa nova estrutura, em relação aos outros PPPs, é o fato do aluno escolher, já ao prestar o vestibular, a modalidade que irá cursar, licenciatura ou bacharelado.

**Quadro 3 – Estrutura curricular do Curso de Geografia CAC/UFG - 2009**

<b>MATRIZ CURRICULAR DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA/CAC-UFG</b>			
<b>1° Semestre</b>		<b>2° Semestre</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Cartografia Básica	64	Cartografia Temática	64
Elementos de Probabilidade e Estatística	64	Climatologia Geral	64
Formação Sócio-Espacial	64	Geografia e Demografia	64
Fundamentos de Astronomia	32	Formação do Território Brasileiro	64
Geologia I	64	Geografia e Economia Política	64
História do Pensamento Geográfico	64		
Organização do Trabalho Científico	32		
<b>3° Semestre</b>		<b>4° Semestre</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Geografia e Educação	64	Geografia da Indústria	64
Geografia Agrária	64	Geografia e Movimentos Sociais	64
Geomorfologia Geral	64	Didática e Formação de Professores	64
Teoria da Região e Regionalização	64	Pedologia	64
Teoria e Método em Geografia	64	Sensoriamento Remoto	64
Geografia do Brasil	64	Psicologia da Educação I	64
Núcleo Livre (optativa)	32	Núcleo Livre (optativa)	32
<b>5° Semestre</b>		<b>6° Semestre</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>

Biogeografia	64	Didática para o Ensino de Geografia II	64
Geografia Urbana	64	Estágio Supervisionado em Geografia II	96
Núcleo Livre	64	Geografia de Goiás	64
Didática para o Ensino de Geografia I	64	Geografia e Geopolítica	64
Estágio Supervisionado em Geografia	64	Políticas Educacionais no Brasil	64
Fundam. Filos. e Sócio-históricos da Educação	64	OPTATIVA 2	64
Psicologia da Educação II	64		
OPTATIVA 1	64		
<b>7º Semestre</b>		<b>8º Semestre</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Estágio Supervisionado em Geografia III	64	Estágio Supervisionado em Geografia IV	64
Elaboração de Projetos de Pesquisa	160	Dinâmica e Caracterização da Paisagem	64
Trabalho de Campo em Geografia	64	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	64
<b>Carga horária geral:</b>			<b>3.264 horas</b>

Fonte: Departamento de Geografia CAC/UFG  
Organizado por: SANTOS, R. A dos. (2012)

Um aspecto positivo dessa estrutura é o fato desta conter, também, disciplinas específicas não só para o ensino, mas para o ensino de Geografia em específico, o que acarreta na formação de um professor de Geografia mais bem preparado no que se refere ao ensino-aprendizagem em Geografia.

Outro aspecto que chama atenção no PPC do curso de Geografia do CAC/UFG é a quantidade de disciplinas, com um total de 73 disciplinas, o que confirma uma fragmentação em excesso do conhecimento geográfico, como já foi mencionado acima por um entrevistado.

Sobre essa estrutura, durante as entrevistas com os professores do Curso, eles salientaram algumas questões importantes sobre esse PPC. Os Professores Entrevistados 1, 2 e 3 vêem o PPC como uma conquista pelo fato do mesmo ter sido feito e criado dentro do próprio Curso e não mais advindo de Goiânia, como era feito anteriormente.



Nós tivemos varias reuniões, foi muito cansativo, pois havia uma disputa muito grande, bacharelado/licenciatura. Mas eu penso que foi uma conquista, porque a gente conseguiu fazer alguma coisa que saiu daqui e não que veio de cima pra baixo. (Professor Entrevistado 1, Informação verbal, dezembro de 2012).

Como resultado das análises das estruturas curriculares de 1992 e 2005, e com base na estrutura em vigor, dos PPPs e das ementas das disciplinas, percebe-se que os avanços vêm sendo apresentados, ainda que modestos, como é possível ver na estrutura em vigor. Como exemplo, pode-se citar que, assim como na estrutura semestral passada, a nova estrutura de 2009 já contempla disciplinas voltadas para o magistério no terceiro período de curso e em todos os períodos subsequentes o que ocasionou um aumento da carga horária do curso de 2600h para 3264h e uma melhor formação pedagógica.

### **Dos aspectos legais da formação docente em Geografia e a dicotomia bacharelado e licenciatura**

Quanto aos aspectos legais que regulamentaram o curso de Geografia e sua estrutura curricular, temos o Decreto nº 85.138 de 15 de setembro de 1980, que regulamenta a Lei nº 6.664 de 26 de junho de 1979. O objetivo era regulamentar a profissão de Geógrafos e a profissão de professor de Geografia que haviam sofrido inúmeras transformações nas últimas décadas.

Tendo em vista os novos referenciais de formação de profissionais da educação, particularmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), esta última sendo publicada pela Resolução CNP/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, observa-se que um dos principais problemas enfrentados hoje, pelos cursos de licenciatura, refere-se ao tratamento dispensado por parte desses cursos aos processos de investigação.

A criação das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) para os cursos de licenciatura, a partir da publicação da Resolução CNP/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, e do Parecer CNE/CP 9/2001, tinha como função principal promover uma terminalidade e integralidade próprias para os cursos de licenciatura. O objetivo era que, com as DCNs, os cursos de formação de professores no geral e, conseqüentemente, os de formação de docentes em Geografia não tivessem uma formação submetida a uma cultura bacharelesca, como estava ocorrendo. Assim, os cursos de licenciatura ganharam uma nova legislação e deveriam superar algumas questões, como aponta o Parecer CNE/CP

9/2001:

no caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Nesse sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto formulação do “jeito de dar aula”. (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 16).

Essa visão reducionista da profissão docente é em parte consequência de um ciclo do bacharelado nas Instituições de Ensino Superior (IES). Leão (2008, p. 29) define esse ciclo como “[...] à manutenção dos cursos de graduação, pós-graduação e do acesso às vagas das universidades e escolas federais sob o comando da lógica do bacharelado[...]” prevalecendo, assim, uma concepção de Geografia dos bacharéis. O mesmo autor afirma, ainda, que a graduação é caracterizada como fase inicial na escolha de orientandos que irão garantir, na Pós-graduação (Especializações, Mestrados e Doutorados), os projetos do bacharelado mantendo o ciclo do bacharelado.

A partir da década de 1970, inicia-se um movimento pela valorização da formação docente no país, uma reação a um modelo em crise, que concebia o professor somente como repassador de informações, com uma formação que deveria ser apenas técnica. A partir dessa reação, surge um novo modelo de formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) apontou algumas mudanças para os cursos superiores, como a formação de educadores, prioritariamente em nível superior, mediante a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Com as DCNs a licenciatura ganharia terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado, consolidando-se como um projeto único e específico, diferenciado do bacharelado, o que para autores como Callai (2003) e Leão (2008) acabam por prejudicar na formação do Geógrafo como um único (licenciatura e bacharelado). Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) colocam que os cursos de licenciatura sempre aparecem numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico ganha maior importância, enquanto a licenciatura é vista como um curso complementar e secundário.

Durante as entrevistas, os licenciados em Geografia, ao serem perguntados sobre o bacharelado em Geografia e como eles viam a formação deles em um sentido único, de obter as duas modalidades e de formar não o licenciado em Geografia ou o

bacharel, mas sim o Geógrafo como um todo, os entrevistados relataram que não gostavam das áreas de atuação do bacharelado, que não se viam em outra profissão que não fosse a de professor.

Outra questão levantada pelos entrevistados foram as dificuldades com os conteúdos mais voltados para área de Geografia Física.

Eu sempre tive mais facilidade com a área humana e quando chega nos conteúdos ditos de Geografia Física, nossa! Parece que é o terror de todo professor de Geografia, e principalmente os conteúdos de geologia e cartografia. Então, tem que se buscar ir atrás, porque você se sente acuado em frente aos conteúdos que você tem dificuldade. (Entrevistado 4, Informação verbal, maio, 2012).

A respeito dessa dificuldade em ministrar aulas de conteúdos mais físicos da Geografia, alguns entrevistados relataram que, na visão deles, eles saíram da graduação com essa deficiência, pois dentro do curso não havia um diálogo das ditas disciplinas da Geografia Humana com as da Geografia Física, o que desencadeou em uma dificuldade de aprendizado dos conhecimentos físicos, pois, para eles, os conhecimentos físicos são mais distantes da realidade e, ao fazer o diálogo do físico com o humano, há uma proximidade maior e ocasionaria uma apropriação maior dos conteúdos físicos.

Ainda acerca dessa questão da formação do licenciado, em relação aos conteúdos voltados para a Geografia física, o Professor entrevistado 5 relatou que, tanto no PPP de 1992 quanto no de 2005, se tinha uma formação melhor voltada para a Geografia. Para o mesmo professor, no PPC de 2009, essa formação geográfica é prejudicada e cita, como exemplo, o fato de que aluno tem na estrutura de 2009, para a licenciatura, somente um semestre de disciplinas importantes, como Geologia 1 e Geografia e Demografia. Tanto na estrutura de 1992 como na de 2005, o aluno cursava um ano ou dois semestres dessas disciplinas.

Eu vejo que nessa última reformulação da grade, os conteúdos de Geografia Física ficaram menores para a formação da licenciatura. Existe hoje, e não é culpa do Curso, uma carga horária muito grande de disciplinas digamos assim, mais pedagógicas, que não eram tantas na época do anual. Então perde-se um pouco da formação em Geografia para dar lugar a esses conteúdos mais pedagógicos. (Professor Entrevistado 5, Informação verbal, dezembro de 2012)

Professor entrevistado 3, também, argumenta algo parecido, ao relatar que o PPC de 2009 possibilita uma formação mais voltada para Geografia Humana, para o Licenciado, e mais para Geografia Física, para o bacharelado.

É claro e notório que, na matriz curricular da licenciatura está mais evidenciado uma preponderância da área Geografia Humana. Na matriz do bacharelado está preponderante uma maior vinculação com o grupo da Geografia Física. Então são duas formações distintas pra dois grupos distintos e isso eu vejo que trouxe alguns problemas. Eu falo com toda tranquilidade, e hoje alguns colegas de departamento já reconhecem isso, que a matriz do bacharelado ela forma melhor o Geógrafo do que a matriz da licenciatura. Então ela é mais voltada a Geografia, enquanto a matriz da licenciatura ela tem algumas falhas, não dá aquela formação geográfica, fico muito preocupado talvez com as questões de movimentos sociais por exemplo. (Professor Entrevistado 3, Informação verbal, dezembro de 2012).

Concernente à dificuldade em exercer a profissão, os profissionais formados no Curso entrevistados, ao serem questionados se eles não estariam mais bem preparados se tivessem feito também bacharelado em Geografia ou se o curso oferecesse um curso único que formasse não o licenciado ou o bacharel, mas sim o Geógrafo, a resposta foi a seguinte:

Se a gente for levar em consideração que o bacharelado ele oferece mais disciplinas condizentes com a questão física da Geografia, é claro que eu estaria mais preparada! Porque eu teria visto bem mais, teria aprofundado o meu conhecimento na questão física mesmo do ensino de Geografia da Geografia enquanto ciência. Mas o campo para o bacharelado, para o mercado de trabalho, ele é muito escasso, você faz a graduação, logo você quer se ver atuando no mercado de trabalho. Então, eu não pensei nessa perspectiva, olha que interessante, nunca havia pensado nisso, ter feito bacharelado não pra me tornar uma pesquisadora bacharel, mas pra subsidiar meus conhecimentos enquanto professora de Geografia, então nunca tinha pensando nisso não! Essa pergunta me fez pensar nisso agora, mas acredito que teria me ajudado muito se eu tivesse tido essa sacada antes. (Entrevistado 2, Informação verbal, maio, 2012).

O Professor Entrevistado 2 afirma que, durante as reuniões para a construção do PPC do Curso, ficou evidente os embates, os interesses entre quem era do bacharelado e quem era da licenciatura, cada um defendendo a modalidade a qual pertencia. Para ele, isso é um fato negativo, uma vez que se deixa de pensar na formação do Geógrafo para se pensar em profissões separadas.

Os interesses de cada grupo, bacharelado e licenciatura, apareceram durante a construção do PPC em 2008. Eu penso que o ruim que aconteceu, foi que nós não conseguimos discutir uma ideia muito clara de Curso de Geografia. Nós discutíamos bacharel e licenciado como se tivéssemos dois cursos. Nesse sentido eu costumo pensar, que nós trabalhamos muito mais em cima das profissões e não em cima do Curso. No meu ponto de vista isso é uma coisa ruim, porque você se preocupa demais com a formação do bacharel ou com a formação do licenciado. O que acontece é que aquela pessoa que é mais adepta com a discussão do bacharelado, ela não se envolve com a discussão da licenciatura e vice versa. Então você acaba tendo grupos, os que são mais ligados ao bacharelado e os que são mais ligados à licenciatura. Hoje eu tenho dúvidas se duas entradas foi uma coisa boa. Acredito que nós poderíamos ter duas formações, mas duas entradas eu não sei se foi uma coisa boa, até hoje eu não sei, criar dois cursos. Antes de se fazer essa mudança, essa reforma curricular de duas entradas, nós tínhamos mais alunos querendo fazer a licenciatura e hoje houve uma inversão. Eu penso que as pessoas deveriam

procurar fazer um curso de Geografia, e não bacharelado ou licenciatura. (Professor Entrevistado 2, Informação verbal, dezembro de 2012).

Marques (2006), em seu estudo sobre a formação dos profissionais da educação na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), afirma que o principal problema relacionado às licenciaturas e aos bacharelados se refere à desarticulação existente entre ambos. A licenciatura é vista como incapaz de produzir seu próprio conhecimento, caracterizando-se apenas como um curso de aprendizagem de tarefas didático-pedagógicas, versões empobrecidas do bacharelado.

O mesmo autor ainda salienta que a relação entre bacharelado e licenciatura deve ser de reciprocidade, um complementa o outro. Não se pode pensar em um educador de Geografia que não tenha domínio do conteúdo técnico-científico por ele ensinado, como também não se pode pensar em um profissional da Geografia, licenciatura ou bacharelado, que não saiba lidar com pessoas e grupos, com intuito de construir, com os sujeitos interessados, os conhecimentos e as capacidades que lhes competem. Nesse sentido, não pode haver a distinção entre bacharelado e licenciatura nos cursos de graduação, ou seja, não é somente o bacharel em Geografia que deve estar apto à pesquisa, o licenciado também necessita saber pesquisar e garantir em sua prática cotidiana uma articulação entre pesquisa, ensino e sociedade.

Ainda em relação à licenciatura e ao bacharelado, Vesentini (2006) diz que o curso de Geografia deve formar bons profissionais, docentes ou não, devendo estes terem um curso básico, que seja pluralista e abrangendo as diversas áreas da disciplina Geografia, visto que formar especialistas não cabe à graduação, posto que esta é uma atribuição dos cursos de especialização e de Pós-graduação. Diante dessa realidade, o autor coloca que se deve fazer uma escolha acerca do professor de Geografia que se pretende formar, para qual escola, para qual sociedade.

Callai (2003) corrobora com essa discussão, acrescentando que os cursos de graduação em Geografia não devem se preocupar em separar a formação do graduando em Geografia (licenciatura e bacharelado), mas sim assegurar uma unidade intrínseca a essa formação. A autora afirma que o graduando de Geografia deve saber fazer uma análise geográfica e também manusear os instrumentos necessários e adequados de sua profissão. É fundamental que ele articule esses conhecimentos com uma postura pedagógica, realizando uma interação entre o conhecimento produzido pela humanidade e os sujeitos que participam de suas ações.

Nesse mesmo contexto, Vesentini (2004) argumenta que a grande preocupação dos cursos de Geografia é formar profissionais voltados para a Análise Ambiental, Planejamento Urbano e para futuras especializações. Somente os cursos fracos e de menor nível, ou seja, aqueles que não conseguiram o reconhecimento de seu bacharelado e possuem apenas licenciatura, voltam-se para a formação de professores. O autor denomina essa prática como uma “cultura bacharelesca” em que são mais importantes o diploma e o aspecto formal.

Para Callai (2003), diante das rápidas transformações do mundo atual que promovem aceleradas mudanças no espaço, territórios e fronteiras, exige-se a formação de um profissional da Geografia pesquisador, que seja capaz de compreender a realidade em que vivemos, com um olhar espacial, um “olhar geográfico”, no sentido de pertencimento a este mundo, a esta sociedade, e que possua uma identidade e capacidade criativa e crítica de construir seu próprio saber. O geógrafo deve ser capaz de interpretar a realidade “[...] perceber que os problemas do território são mais que simplesmente problemas do espaço, são questões sociais (dos homens) que precisam ser compreendidas [...]” (CALLAI, 2003, p. 18).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) ressaltam a importância da pesquisa ao considerarem a docência como atividade intelectual e prática, o que exige uma maior intimidade por parte do professor com os processos investigativos, pois o conteúdo por ele aprendido e com os quais ele trabalha são construções teóricas fundamentadas na pesquisa. Esses argumentos reforçam a necessidade prática de um professor pesquisador, que pesquise como foi produzido o conteúdo por ele ensinado. Sua prática pedagógica requer constante reflexão, criação e recriação do conhecimento, o que pressupõe uma atividade investigativa permanente. O maior desafio do professor é desenvolver essa mesma prática com seus alunos, pois investigar é pesquisar, e ao se pesquisar se aprende a aprender, e aprendendo, se aprende a pensar.

Demo (1998), em seu estudo sobre a importância de uma educação voltada para pesquisa e de um profissional da educação com atitude cotidiana de um pesquisador, destaca que a base de uma educação escolar deve ser fundamentada na pesquisa, devendo esta incorporar a prática ao lado da teoria. Uma aula que apenas repassa o conhecimento, deixando o aluno na posição de objeto e não de sujeito, na qual o professor deposita conhecimento em seus alunos, vira treinamento, e perde uma das principais características da educação que é a formação da competência humana.

Os cursos de licenciatura, em geral, devem estar preocupados com a formação de um professor que saiba problematizar e buscar respostas. Deve-se pensar a

pesquisa como princípio pedagógico a nortear as atividades de formação, seja da graduação como formação inicial, seja na formação continuada.

Os autores Masseto (2003), Callai (2006) e (1998) destacam a importância da introdução da realidade do aluno no processo de investigação, produzindo conhecimento sobre problemas reais, pois, deste modo, a pesquisa terá sentido para o universo de referência de seus educandos. Nessa concepção, o aluno precisa ser visto como um ser em constante construção.

Nessa perspectiva, para que o professor cumpra seu papel na sociedade, ele deve ter competência pedagógica. Assim, tem-se a incumbência de saber ensinar e fazer com que os alunos aprendam o que se caracteriza como ensino-aprendizagem. Para Oliveira (2006), isso é um processo, envolve movimento, atividade e dinamismo continuamente. O autor, ainda, destaca que:

[...] Pode-se situar aprendizagem, como experiência adquirida, em razão do meio físico e social. Ou, melhor, aprendizagem é tudo que, no processo de desenvolvimento mental, não é determinado hereditariamente, ou seja, pela maturação, considerando toda a aquisição obtida ao longo do tempo, isto é, mediata e não imediata, com a percepção ou compreensão instantânea. A aprendizagem não será produzida pela simples acumulação passiva, mas mediante a atividade exercida sobre os conteúdos [...] (OLIVEIRA, 2006, p. 217).

Kaercher (2006) enfatiza que o professor de Geografia deve ter entendimento do que é e para que serve o conteúdo da disciplina por ele ensinada, haja vista que sem saber o que queremos com nossa ciência, não há como os alunos nos ouvirem interessadamente. Deve-se mostrar que podemos entender o mundo de uma forma diferente e, através da visão da disciplina Geografia, mostrar que sabemos Geografia e não apenas expor dados ou informações, mas sim relacionar essas informações ao nosso cotidiano, no sentido de entender e participar da produção do espaço. Kaercher (2006, p. 224) nos provoca dizendo que “[...] talvez o principal papel do professor de Geografia, não seja ensinar Geografia, mas realçar um compromisso que ultrapassa, ou seja, fortalecer os valores democráticos e éticos, a partir de nossas categorias centrais (espaço, território, Estado...) [...]” Cavalcanti (1998) colabora com o autor, ressaltando que,

Sem querer negar a importância desses objetivos para o estudo da Geografia (conhecer o mundo em que vivem, localizarem alguns pontos nesse mundo, representá-lo lingüística e graficamente), é preciso acrescentar que sua função não se resume a eles. Tais motivos são apontados porque é próprio do cotidiano pensar o imediato, fazer juízos provisórios. Mas é necessário não se contentar com o que são, na verdade, pré-requisitos para a função mais importante da Geografia, que é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico. E formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é analisar,

é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico. (CAVALCANTI, 1998, p. 128).

Para Oliveira (1989), o professor atual está envolvido em um processo dialético de dominação, ou seja, ele não coloca em dúvida o conhecimento por ele ensinado. O mesmo autor, ainda, questiona a formação do professor, ao afirmar que este é formado para não “[...] pensar *sobre* e o *que* é ensinado e sim, a repetir pura e simplesmente o que é ensinado. O que significa que eles não participam do processo de produção do conhecimento [...]” (OLIVEIRA, 1989, p. 28, grifos do autor). Portanto, uns produzem teoria (o pesquisador, o bacharel em Geografia) e outros ensinam (o professor, o licenciado em Geografia). Como consequência, repassa-se a informação sem questionamentos, como esse conhecimento foi produzido e, conseqüentemente, reforça-se uma dualidade entre o professor e o pesquisador.

## Considerações finais

Diante das questões trabalhadas, acredita-se que é importante o papel do professor de Geografia na sociedade, além da importância de sua qualidade, o mesmo age diretamente na esfera social, formando opiniões e propiciando o desenvolvimento crítico, reflexivo e intelectual da sociedade.

Face à problemática da formação docente e seus novos paradigmas, acredita-se que as entidades de ensino superior, que formam professores, devem se revisar, refletindo acerca do profissional que está formando, sobre qual é o papel de seus profissionais na sociedade e se eles o estão desempenhando com eficiência e qualidade. Nesse sentido, nota-se a necessidade de um novo modelo de formação docente, um novo professor de Geografia que deve ter como finalidade uma formação voltada para os problemas da sociedade e, assim, relacionar a realidade de seus alunos com o ensino de Geografia por ele ministrado, aguçando a crítica e a reflexão no seu cotidiano.

Outro fator importante refere-se à distinção dada pelos cursos de graduação ao bacharelado e à licenciatura, como se um não dependesse do outro. Diante disso, ressalta-se a importância de formar um geógrafo, no sentido completo da palavra, que saiba pesquisar, planejar, que se preocupe com o meio ambiente, que tenha didática, que saiba lidar com a sociedade, que ministre boas aulas. Para tanto, o ensino de Geografia deve ser pluralista, abrangendo todas as áreas do conhecimento geográfico, não havendo espaço na graduação (e sim na pós-graduação) para uma dicotomia entre bacharelado e



licenciatura. Tanto a Geografia Física precisa da Geografia Humana, como esta última precisa da primeira, desta mesma forma, a licenciatura precisa do bacharelado e vice-versa, um necessita do outro.

## Referências Bibliográficas

- ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C.; FELDMAN, D. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 173-187.
- ANDRE, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, A. D de.; CARVALHO, A. M. P de. (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - ensino fundamental e médio: ciências humanas**. Brasília: MEC, 1999.
- CALLAI, H. C. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 255-259.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. 2. Ed. Ijuí: 2003. 80 p.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998. 195 p.
- DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- LEÃO, V. P. **A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior**. 2008. 121 f. Tese (Doutorado em Geografia e análise ambiental) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. rev. Inijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 175-177.
- MASSETO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p. 11-83.
- MOREIRA, R. O pensamento geográfico brasileiro. São Paulo: Contexto, 2008. 176 p.
- OLIVEIRA, A. U. Situação e tendências da Geografia. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 24-29.
- OLIVEIRA, E. da S. G de.; CUNHA, V. L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. In: **Publicación en línea**. Murcia (España). Año V. Número 14.- 31 de Marzo de 2006. Disponível em <[www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf](http://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf)> Acesso em 10.04.2012.
- OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 135-144.

- OLIVEIRA, L. O. Ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 235-240.
- PARECER CNE/CP 9/2001 – HOMOLOGADO – Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.
- PEREIRA, D. A. O ensino escolar e a Geografia que se ensina. In: **Espaço e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 115-137, 1988.
- PIMENTA, S. G. Didática, didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e prática em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 49-56.
- PONTUSCHKA, N. OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em Perspectiva**. SP: Contexto, 2002
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. 383 p.
- KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 221-231.
- VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo, Libertad, 1995.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- VESENTINI, J. W. Ensino da Geografia e luta de classes. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 2006. p. 109-117.

Recebido em 23 de março de 2017.

Aceito para publicação em 22 de junho de 2017.