

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

MAXIMILIANO VALE DE RESENDE LARA

**AS DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO COMO COMPONENTE
CURRICULAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MINAS GERAIS**

São João del-Rei-MG

2017

MAXIMILIANO VALE DE RESENDE LARA

**AS DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO COMO COMPONENTE
CURRICULAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Vicente de Paula Leão

Linha de Pesquisa: Geografia Escolar:
Formação de Professor e Educação Geográfica

São João del-Rei-MG

2017

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L586d Lara, Maximiliano Vale de Resende.
AS DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO COMO
COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA : PRÁTICAS DE ENSINO EM
GEOGRAFIA / Maximiliano Vale de Resende Lara ;
orientador Vicente de Paula Leão. -- São João del
Rei, 2017.
138 p.

Dissertação (Mestrado - Geografia) -- Universidade
Federal de São João del-Rei, 2017.

1. Geografia. 2. Formação de Professores. 3.
Práticas de Ensino. 4. Licenciaturas. 5. Educação. I.
de Paula Leão, Vicente , orient. II. Título.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS
CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

Autor: Maximiliano Vale de Resende Lara

Orientador: Professor. Dr. Vicente de Paula Leão

A Banca Examinadora composta pelos membros abaixo aprovou esta dissertação:

Prof. Dr. Vicente de Paula Leão – Orientador

Universidade Federal de São João del-Rei

Prof.ª Dr.ª Carla Juscélia de Oliveira Souza

Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ

Prof.ª Dr.ª Sandra de Castro de Azevedo

Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL

SÃO JOÃO DEL-REI

Dezembro de 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida.

Às professoras Sandra e Carla, por me ajudarem a rever e repensar conceitos.

Aos licenciandos, futuros professores de Geografia, que me receberam com muito carinho em suas instituições e muito contribuíram para esta pesquisa.

À minha primeira professora de Geografia, Lucia Resende.

Aos professores das instituições onde foram realizados os grupos focais.

À Secretaria Municipal de Educação de São João del-Rei.

Ao Colégio Nossa Senhora das Dores.

Ao Centro Educacional Frei Seráfico.

Ao Centro Educacional ANGHER.

Ao amigo e orientador Vicente Leão, pela compreensão, carinho, respeito, exemplo e ensinamentos.

Aos meus pais, Paulo e Stela, pelo exemplo de vida, formação, amor e apoio incondicional.

À minha filha, Maria Cecília, pela luz nos caminhos mais difíceis.

À minha esposa e parceira Priscila, pelo incentivo e força nos momentos mais difíceis e por compartilhar os momentos mais alegres.

A todos os mártires da América Latina. O sangue derramado não foi em vão.

Continuamos a luta por uma educação mais libertadora.

A Paulo Freire.

*“Não importa quanto tempo
temos, o que importa é saber o
que fazer com o tempo que nos
é dado”.*
(Gandalf)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a forma como as disciplinas de Práticas de Ensino estão dispostas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Geografia das universidades federais no estado de Minas Gerais, bem como a importância dessas disciplinas na articulação entre teoria e prática presentes na formação inicial dos licenciandos em Geografia. Para isso, foram analisados os documentos oficiais do Ministério da Educação relacionados à formação de professores, autores de referência na formação de professores e da Educação Básica, e os Projetos Pedagógicos Curriculares, além da realização de grupos focais com alunos dos últimos períodos dos cursos de licenciatura em Geografia nas Universidades Federais de São João del-Rei (UFSJ), de Alfenas (UNIFAL) e de Minas Gerais (UFMG). As disciplinas de Práticas de Ensino são importantes para a formação de professores, visto que se trata de momentos de vivência pedagógica dos fundamentos teóricos das disciplinas dispostas ao longo do curso. A partir daquilo que foi diagnosticado pelo Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e da nova perspectiva a partir da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), foi realizada a análise da ressignificação das licenciaturas em Geografia, buscando entender a transição do modelo “3 + 1” para uma nova metodologia de ensino, que tem valorizado as disciplinas de Práticas de Ensino. O modelo de formação técnica tem valorizado uma formação bacharelesca em detrimento da formação de professores. A análise da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) aponta novos caminhos para as licenciaturas ao garantir 400 horas de prática pedagógica como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura além das 400 horas de Estágio Supervisionado. Foram analisados os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de Geografia das universidades federais: UFSJ, UNIFAL, UFMG, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A partir da leitura e análise dos PPCs, observou-se a disposição das disciplinas de Práticas de Ensino e comparou-se a organização de cada uma delas a partir de suas ementas. Concluiu-se o trabalho analisando os grupos focais e

a forma como os licenciandos têm vivenciado as Práticas de Ensino dentro dos cursos de Geografia nas universidades federais no estado de Minas Gerais

Palavras-chave: Formação de professores. Educação básica. Disciplinas de práticas. Projetos pedagógicos. Diretrizes Curriculares Nacionais. Grupos focais. Licenciaturas em Geografia.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze how the teaching practices are arranged in the Pedagogical Projects of the Geography Courses of the Federal Universities in the State of Minas Gerais, as well as the importance of these disciplines in the articulation between theory and practice present in the initial formation of the graduates in Geography. For this, we analyzed official documents of the Ministry of Education related to teacher training, reference authors in teacher training and Basic Education, analysis of the Curricular Pedagogical Project, the realization of focus groups with students from the last periods of the Bachelor's Degree in Geography in the Federal Universities of São João del-Rei, Alfenas and Belo Horizonte. The Teaching Practice Disciplines are important for the training of teachers since they are moments of pedagogical experience of the theoretical foundations of the disciplines arranged along the course. Based on what was diagnosed by the CNE Opinion CP 09 of 2001, on the National Curricular Guidelines for the training of Basic Education teachers and the new perspective from Resolution 02 of 2002, an analysis of the re-signification of the degrees in Geography was carried out to understand the transition from the "3 + 1 model" to a new teaching methodology that has valued the Teaching Practice Disciplines. The technical training model has valued baccalaureate training at the expense of teacher training. The analysis of Resolution 02 of 2002 points out new paths for undergraduate degrees by guaranteeing 400 hours of pedagogical practice as a compulsory curricular component in undergraduate courses beyond 400 hours of Supervised Internship. We analyze the PPCs (Pedagogical Curricular Projects) of the Federal University Geography courses: UFSJ – Federal University of São João del-Rei, UNIFAL – Federal University of Alfenas, UFMG – Federal University of Minas Gerais, UFJF – Federal University of Juiz de Fora, Federal University of Uberlândia, UFM – Federal University of Triângulo Mineiro, UFVJM – Federal University of the Jequitinhonha and Mucuri Valleys, UFOP – Federal University of Ouro Preto. From the reading and analysis of the PPCs, we observe the disposition of the Disciplines of Teaching Practices and compare the organization of the same ones from the menus of each of them. We conclude the work by analyzing the focus groups and the way in which the graduates have lived the Teaching Practices within the Geography Courses in the Federal Universities in the state of Minas Gerais

Key words: Teacher training. Basic education. Practical disciplines. Pedagogical projects. National Curricular Guidelines. Focus groups. Bachelor's degrees in Geography.

LISTA DE FIGURAS

Erro! Nenhuma entrada de índice de ilustrações foi encontrada.Figura 1 - Disciplinas de Práticas de Ensino mais ofertadas nas Licenciaturas em Geografia	43
Figura 2 - Percentual de Professores por Área/Linha de Pesquisa nas Licenciaturas – UFSJ.....	52
Figura 3 - Hidrografia, Laboratório de Cartografia	61
Figura 4 - Vulcão, Laboratório de Cartografia.....	62
Figura 5 - Área Urbana, Laboratório de Prática de Ensino de Geografia.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de Licenciatura em Geografia nas Universidades Federais de Minas Gerais onde foram realizados grupos focais.....	22
Quadro 2 - Docentes por área de atuação nos Cursos de Geografia nas Universidades Federais no Estado de Minas Gerais.....	39
Quadro 3 - Categorização das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área	442
Quadro 4 - Ementas das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Didática em Geografia.....	454
Quadro 5 - Ementas das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Currículo e Organização Escolar	45
Quadro 6 - Ementas das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Novas Linguagens e Tecnologia	573
Quadro 7 - Ementas das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Cartografia Escolar Saberes Locais.....	57
Quadro 8 - Ementas das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Saberes Locais e Ressegnificação do Conhecimento.....	63
Quadro 9 - Ementas das Disciplinas por Áreas – Pesquisa e Projetos de Práticas Diluídas em Disciplinas Teórico-acadêmicas	676
Quadro 10 - Ementas das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Práticas de Ensino Diluídas em Disciplinas Teórico-Acadêmicas disciplinas de Práticas sem ementa disponível para consulta.....	67
Quadro 11 – Ementas das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Práticas de Ensino sem Ementas para Consulta períodos nos Cursos de Geografia.....	78
Quadro 12 - Práticas de Ensino por períodos nos Cursos de Geografia.....	92

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
EB	Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	18
2 AS DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	36
3 DISCIPLINAS DE PRÁTICAS DE ENSINO NAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA EM MINAS GERAIS.....	42
3.1 Disciplina de Prática: Didática em Geografia.....	44
3.2 Disciplina de Prática: Currículo e Organização Escolar.....	45
3.3 Disciplina de Prática: Novas Linguagens e Tecnologia	53
3.4 Disciplina de Prática: Cartografia Escolar.....	57
3.5 Disciplina de Prática: Saberes Locais e Ressignificação do Conhecimento....	63
3.6 Disciplina de Prática: Pesquisa e Projetos.....	66
3.7 Disciplina de Prática: Práticas de ensino diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas.....	67
3.8 Disciplinas de Prática: sem ementas para consulta.....	77
4 AVALIAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA (UFSJ, UNIFAL E UFMG)	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	1084
6. REFERÊNCIAS	108
ANEXO A – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFMG	112
ANEXO B – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFOP	120
ANEXO C – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFJF	123
ANEXO D – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFSJ.....	124
ANEXO E – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFTM.....	126
ANEXO F – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFU.....	129
ANEXO G – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFV	130
ANEXO H – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFVJM...	133
ANEXO I – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UNIFAL....	136

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da formação de professores nos cursos de licenciatura em Geografia nas universidades federais no estado de Minas Gerais, analisando a forma como as disciplinas de Práticas de Ensino estão sendo vivenciadas a partir da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) e do Parecer 9 (BRASIL, 2001) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001)¹ avaliou como os cursos de licenciatura estavam sendo ofertados e propôs mudanças para estes, visando à garantia de tempos e espaços que permitissem maior integralidade e terminalidade para os cursos de formação de professores. A Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), seguindo o que fora diagnosticado pelo Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001), determinou nova carga horária das licenciaturas, sendo 400 horas de Práticas de Ensino como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, 400 horas de Estágio Supervisionado, 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais e 1.800 horas de aulas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

Assim, a partir do levantamento bibliográfico de referência, verificamos, no Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001), os principais problemas para as licenciaturas. Analisamos, a partir das novas determinações trazidas pela Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), os Projetos Pedagógicos dos cursos de Geografia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Posto isso, analisamos as disciplinas de Práticas de Ensino nos currículos dos cursos de formação de professores de Geografia. Procuramos, então, compreender como essas unidades curriculares estão sendo ofertadas e como se relacionam com as disciplinas teórico-acadêmicas na busca de uma formação de

¹ O Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001) é um documento de revisão do modelo de formação de professores no Brasil. Esse documento apontou as deficiências da formação docente no País e novas perspectivas para as licenciaturas. A Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) normatizou as mudanças apontadas pelo Parecer 9 (BRASIL, 2001) e, entre outras providências, instituiu nova carga horária para as licenciaturas e também valorizou as disciplinas de práticas nos cursos de formação de professores.

professores capazes de interagir com as diferenças no processo de ensino/aprendizagem e também próxima daquilo que os futuros docentes irão encontrar nas salas de aula da Educação Básica.

Realizamos três grupos focais com alunos dos últimos períodos dos cursos de Geografia na UFSJ, UNIFAL e UFMG. Esses grupos focais revelaram a relevância das disciplinas de Práticas de Ensino na formação dos futuros docentes além de identificarem problemas enfrentados por esses licenciandos durante seu processo de formação.

Entendemos que a formação de um profissional necessita que elementos, como o estudo, a qualificação, o conhecimento científico, a visão da dimensão da área como um todo, a teoria, a técnica e, principalmente, a articulação da prática formadora com a realidade da atuação profissional, sejam um processo constante. Esse tem sido um dos maiores desafios entre o tempo de formação e a maneira como os profissionais têm ingressado em suas carreiras.

É preciso entender a realidade daquilo que se propõe a fazer e saber articular o momento de formação com as práticas profissionais, a fim de que se tenha um resultado positivo entre o saber científico-teórico e a aplicação desse saber na realidade diária vivida por cada profissional. Assim, as disciplinas de Práticas de Ensino nos cursos de licenciatura são propostas para que se possa elevar a capacidade de interação e de aproximação do licenciando com sua futura profissão. Desse modo, o professor é aquele que realiza a mediação do processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula. Ele é o mediador entre o conhecimento e a descoberta de novas possibilidades e de novas experiências com seus alunos.

Observando a realidade da formação de professores, os objetivos são ainda mais instigantes, pois o professor é o articulador do ensino com aquilo que cada indivíduo carrega como construção de sua própria história e que será parte significativa na formação do seu aprendizado profissional. Cabe ao professor, construir, junto com seus alunos, um ambiente de transformação do conhecimento, entendendo que esse processo formador não é estático; ao contrário, ele é dinâmico e se reinventa a cada nova experiência, tornando-se, de fato, em momento de libertação tanto para o aluno como para o professor.

Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura refletem aquilo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), o Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001) e a Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) estabelecem como

eixos norteadores para a formação de professores a partir das experiências anteriores que não estavam de acordo com aquilo que se esperava para as licenciaturas. As mudanças trazidas pela Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) já mostram resultados importantes, como a divisão entre as modalidades de licenciatura e bacharelado e uma nova carga horária, além da valorização das disciplinas de Práticas de Ensino e do Estágio Supervisionado, visando, assim, à busca por uma formação docente que desperte a criticidade e leve licenciandos e professores de Práticas de Ensino a dialogarem com os problemas e desafios no dia a dia das salas de aula da Educação Básica.

A teoria abordada dentro de cada conteúdo nas aulas de Geografia na Educação Básica deve ser aliada à prática, pois a realidade a ser vivenciada nas salas de aula transcende as informações e conteúdos abordados no material didático adotado no currículo de Geografia. Desse modo, o educando não pode ser entendido como um recipiente vazio em que os conhecimentos serão depositados em consonância com a dinâmica exclusiva do professor.

Conforme já discutido por Freire (2016), o processo de ensino e aprendizagem deve partir de um princípio em que haja a construção e a desconstrução do saber por parte de alunos, professores, famílias e comunidade. Nesse sentido, mesmo com o aporte das diretrizes nacionais do CNE para as licenciaturas, algumas disciplinas, em alguns cursos de licenciatura em Geografia nas universidades federais, ainda se sustentam no conhecimento técnico dissociado das Práticas de Ensino. Em alguns casos, também persiste um modelo de valorização de disciplinas teórico-acadêmicas de formação bacharelesca. Mas as mudanças instituídas pela Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) buscam fortalecer a formação de professores e também as licenciaturas enquanto modalidade da Educação Superior.

A garantia das 400 horas de Práticas de Ensino na formação de professores nas licenciaturas refletirá em um ensino geográfico na Educação Básica, o qual promoverá o amadurecimento de uma sociedade mais crítica e participativa da realidade que a cerca, tornando-se, a cada dia, mais capaz de compreender o seu papel no espaço geográfico. Além disso, as Práticas de Ensino motivam os licenciandos a se descobrirem como professores ainda no processo de formação ao aproximar a universidade da Educação Básica.

As novas normatizações trazidas pela Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) apontam o caminho para que as licenciaturas alcancem sua terminalidade mediante um currículo que possibilite aos licenciandos vivenciarem a correlação entre teoria e prática, segundo a própria Resolução, que determina a carga horária de disciplinas de Práticas de Ensino (400 horas), por entender a importância destas para o processo de formação de professores. Essa Resolução aponta uma nova dinâmica para os cursos de licenciatura, valorizando uma formação profissional que antecipa os desafios a serem superados pelos licenciandos:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na Educação Básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99 (BRASIL, 2002, p. 1²).

A busca pela valorização da profissão docente e das próprias licenciaturas passa, necessariamente, pela Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), que é, por sua vez, um marco fundamental na discussão sobre a formação docente no Brasil.

Assim, observamos que, apesar de passados 15 anos da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), as disciplinas de Práticas de Ensino ainda não estão plenamente consolidadas dentro dos cursos de Geografia nas universidades federais. Dessa forma, para chegar a conclusões parciais sobre a relevância das Práticas de Ensino na formação docente, dividimos a pesquisa em três capítulos.

O primeiro capítulo analisa a formação docente à luz do Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001), da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), das Práticas de Ensino como

² <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

Componente Curricular e da formação de professores. Nesse capítulo, foram consultados autores de referência na formação docente. No segundo capítulo, abordamos o processo metodológico que conduzirá a pesquisa. E no terceiro capítulo, analisamos os PPCs dos cursos de Geografia, a disposição das disciplinas de Práticas de Ensino nestes e as ementas das disciplinas de Práticas de Ensino. Também, no terceiro capítulo, analisamos os resultados dos grupos focais realizados em três turmas de licenciatura em Geografia de diferentes universidades, pelas quais percebemos a contribuição das disciplinas de Práticas de Ensino para os licenciandos e para sua atuação na Educação Básica.

1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta pesquisa é baseada na publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), que instituiu as unidades curriculares de Práticas de Ensino (principal objeto desta pesquisa), nova carga horária para os cursos de licenciatura e para o estágio supervisionado e as atividades acadêmico-científico-culturais. Todas essas mudanças também passaram pelo diagnóstico do Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001) sobre a formação de professores, que avaliou a formação docente anterior a esse período. Foram analisados os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de Geografia das universidades federais no estado de Minas Gerais, avaliando a disposição das disciplinas de Práticas de Ensino ao longo do processo de formação e as ementas destas.

Para o levantamento das informações necessárias para a análise das disciplinas de Práticas de Ensino, foram consultados os PPCs nos *sites* dos cursos de Geografia (verificando que nem todos os cursos disponibilizam seus PPCs para consulta *online*), a matriz curricular de cada curso, a disposição dessa matriz, as ementas das disciplinas de Práticas de Ensino e a forma como essas disciplinas se articulam com as disciplinas teórico-acadêmicas, com o Estágio Supervisionado e com a Educação Básica. Em alguns casos, foi preciso entrar em contato diretamente com as Coordenadorias de Geografia dos cursos e solicitar cópia do Projeto Pedagógico Curricular via *e-mail*.

Também, realizamos a categorização das disciplinas de Práticas de Ensino e das ementas de cada uma delas. A categorização contribuiu para que pudéssemos verificar a correlação entre a proposta das ementas das disciplinas de Práticas de Ensino e a aplicação das disciplinas na formação docente nos cursos de licenciatura em Geografia em Minas Gerais.

Ao analisar os PPCs dos cursos de licenciatura em Geografia, percebemos também que nem todas as respostas poderiam ser encontradas a partir dessa análise. Por isso, optamos pela formação de grupos focais para dar maior fundamento à pesquisa. Os grupos focais foram realizados nos meses de fevereiro (UFSJ), abril (UNIFAL) e maio (UFMG). A escolha desses cursos seguiu critérios sugeridos pela orientação e pela Banca de Qualificação desta dissertação. Optamos por esses cursos pelas seguintes características:

- Tempo de atuação do curso – o da UFMG é mais antigo e o da UFSJ e o da UNIFAL são mais recentes.
- Distância para realização da pesquisa – procuramos cursos mais próximos por uma questão de tempo e também pelo fato de não contarmos com financiamento de pesquisa para realização de viagens mais longas, uma vez que teríamos que nos ausentar de nossa atividade profissional por um período extenso.
- Disponibilidade de professores nos cursos de Geografia para a organização e preparação das turmas para a realização dos grupos focais. Para isso, contamos com a colaboração e intervenção direta do professor orientador e das professoras da Banca de Qualificação.
- Oferta das modalidades de Licenciatura e Bacharelado. A oferta das duas modalidades possibilitou uma comparação entre o processo de formação nas duas áreas. Tal fato enriqueceu a pesquisa ao revelar os privilégios que ainda persistem para uma formação teórica dentro das licenciaturas.

O desenvolvimento da pesquisa e a avaliação de resultados foram enriquecidos com a realização dos grupos focais, pois estes puderam balizar e fortalecer percepções acerca do processo de formação de professores. O grupo focal, por se tratar de uma técnica de pesquisa ou de avaliação qualitativa, não diretiva que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico sugerido pelo pesquisador, é um significativo instrumento que se utiliza para dar maior sustentação àquilo que os PPCs não puderam esclarecer em relação às disciplinas de práticas. Para Morgan (1993, p. 484):

Esse tipo de técnica de pesquisa (grupo focal) tem como objetivo entender, a partir das trocas nas discussões no grupo, conceitos, sentimentos, como também atitudes, reações etc., de um modo específico que não seria possível captar através de outras técnicas como: a entrevista, o questionário ou a observação. O trabalho com o grupo focal permite a compreensão de contraposições, contradições, diferenças e divergências.

Os grupos focais foram fundamentais para que pudéssemos perceber a realidade da formação de professores nos cursos de licenciaturas a partir da visão de quem vive o dia a dia desse processo. Durante a realização do trabalho em grupo, foi possível percebermos as diferentes reações e até mesmo oposições entre os participantes.

Para a realização dos grupos focais, optamos por licenciandos dos últimos períodos de formação em Geografia pelo fato de estes terem tido maior contato com as disciplinas de Práticas de Ensino e com o Estágio Supervisionado. Isso possibilitou colher dados mais consistentes a respeito da relevância das Práticas de Ensino e do Estágio Supervisionado para a formação do licenciando. Durante a realização dos grupos focais, os alunos foram convidados a debater questões sobre o processo de formação docente, bem como sobre a relevância das disciplinas de Práticas de Ensino e do Estágio Supervisionado na sua formação.

Também, consideramos o fato de dois dos cursos (UFSJ e UNIFAL) em que realizamos os grupos focais terem sido criados após a Resolução nº 2 (BRASIL, 2002). Todavia, os dois tiveram trajetórias diferentes. O curso de Geografia da UFSJ teve início em 2009, ofertando a modalidade de Licenciatura, e contou com um profissional da área de Práticas de Ensino em Geografia desde o início de suas atividades, correspondendo àquilo que era previsto pela Resolução nº 2 (BRASIL, 2002). O curso da UNIFAL teve início em 2007 e só passou a contar com um profissional dessa área cinco anos após sua instalação, contrariando aquilo que havia sido instituído pela Resolução. Por sua vez, o curso de Geografia da UFMG iniciou suas atividades em 1957 e também disponibiliza as modalidades de Licenciatura e Bacharelado. Esse curso é o mais antigo entre as universidades federais de Minas Gerais e conta com dois professores de Práticas de Ensino. O curso passou pelo processo de transição na formação docente entre os modelos “3 + 1” e a nova proposta que está em curso a partir da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002). Assim, a aplicação do grupo focal nesses três cursos nos revelou resultados a partir das experiências dos licenciandos em relação às disciplinas de Práticas de Ensino e do Estágio Supervisionado, além de mostrar que há dúvidas e receios sobre a profissão docente, mas também existe a vontade de promover nas salas de aula da Educação Básica aquilo que estão vivenciando nas disciplinas de Práticas de Ensino.

O grupo focal realizado nas três universidades federais abordou os seguintes temas/questões:

1- Você tem conhecimento ou já realizou a leitura do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do seu curso?

2- Você realiza a leitura das ementas das disciplinas que você está cursando?

3- *Por que vocês optaram pelo bacharelado? (Pergunta direcionada aos alunos do bacharelado que participaram do grupo focal).*

4- *Como você avalia a disposição das disciplinas de práticas ao longo do curso? A forma como estão distribuídas na matriz curricular contribui para articulação entre a formação teórica e a prática? Como você espera que as disciplinas de práticas contribuam para a sua atuação como professor na Educação Básica?*

5- *São desenvolvidas aulas em campo e nos laboratórios durante as disciplinas de práticas?*

6- *As disciplinas de Prática de Ensino se articulam com o Estágio Supervisionado? Se sim, como?*

7- *Você considera que as disciplinas de Prática de Ensino contribuem para o seu futuro trabalho como professor na escola básica?*

8- *Os professores que atuam nas disciplinas de prática possuem formação específica na área de ensino de Geografia?*

O resultado do grupo focal foi base para a análise da forma como esses licenciandos compreendem a relevância das disciplinas de Práticas de Ensino e também foi referência para que pudéssemos analisar a maneira como essas disciplinas estão dispostas nos currículos dos cursos de Geografia das universidades federais no estado de Minas Gerais. A análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de Licenciatura em Geografia e as ementas de cada disciplina de prática ofertada nesses cursos foram importantes para a análise e categorização da pesquisa ainda que não possam nos revelar resultados definitivos.

A partir da análise da disposição das disciplinas de Práticas de Ensino dentro das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores de Geografia, passamos ao processo de avaliação dos resultados dessas análises. Esse processo de categorizar, analisando a disposição das disciplinas de práticas, e ao mesmo tempo dialogar com as referências de pesquisa é um momento imprescindível para que o texto ganhe identidade e também se justifique.

Para que fosse possível alcançar o objetivo de avaliar a importância das disciplinas de Práticas de Ensino como componente curricular no processo de formação de professores, além da categorização da disposição dessas disciplinas dentro das matrizes curriculares, do quadro de docentes e suas áreas de atuação, também realizamos a leitura de vários autores de referência e dos documentos

oficiais que normatizam as Práticas de Ensino. Foi realizada uma análise do Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001), que diagnosticou a formação docente no contexto anterior à publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002). Essa Resolução, por sua vez, determinou nova carga horária para as licenciaturas e valorizou as Práticas de Ensino no processo de formação de professores ao instituí-las como unidade curricular obrigatória.

Buscamos compreender a forma como as orientações desses documentos têm sido adotadas nos cursos de licenciatura em Geografia pelas análises dos PPCs e dos resultados obtidos com a realização dos grupos focais. Para a análise dos PPCs, foram selecionados os cursos de Geografia nas universidades federais no estado de Minas Gerais: UNIFAL, UFSJ, UFMG, UFV, UFOP, UFVJM, UFU, UFTM e UFJF. Uma vez que os PPCs não puderam esclarecer todas as indagações desta pesquisa, os grupos focais foram fundamentais para apontar aquilo que de fato ocorre dentro dos muros dessas universidades. As falas de cada um dos licenciandos que participaram dos grupos focais foram gravadas, com autorização deles, e aquelas que melhor se enquadraram no objeto de estudo da pesquisa foram transcritas e analisadas no terceiro capítulo. O Quadro 1 é uma apresentação dos cursos escolhidos para a realização dos grupos focais, com a nomenclatura do curso, ano de instalação e região geográfica dentro do estado de Minas Gerais.

Quadro 1 - Cursos de Licenciatura em Geografia Universidades Federais de Minas Gerais onde foram realizados grupos focais

CURSO	ANO DE INSTALAÇÃO	MODALIDADES OFERTADAS	REGIÃO GEOGRÁFICA
UFSJ	2009	Licenciatura/Bacharelado	Campo das Vertentes
UNIFAL	2007	Licenciatura/Bacharelado	Sul/Sudoeste
UFMG	1957	Licenciatura/Bacharelado	Região Metropolitana de Belo Horizonte/Região Central do Estado

Fonte: dados do autor, 2017.

Não sendo possível realizar grupos focais em todos os cursos de Geografia no estado de Minas Gerais, foram feitos estudos e análises dos PPCs de cada um

desses cursos. Os PPCs, textos que norteiam a vida acadêmica do licenciando e indicam as metas a serem alcançadas durante o processo de formação, são capazes de representar parcialmente o que segue em cada curso.

No Mapa 1, apresentamos a localização geográfica de cada um dos cursos de Geografia em universidades federais no estado de Minas Gerais, com a indicação de onde foram realizados os grupos focais e/ou a análise dos PPCs.

Mapa 1 - Localização dos cursos de Geografia em universidades federais no estado de Minas Gerais – cursos em que foram analisados os PPCs e realizados os grupos focais



Fonte: Base de dados IBGE: adaptação do autor, 2017.

A observação do mapa nos permite compreender que a abrangência dos cursos de Licenciatura em Geografia contempla diferentes realidades socioespaciais. Devido à extensão territorial do estado de Minas Gerais, das diversas influências culturais regionais e das diferentes realidades socioeconômicas, os cursos de Geografia espalhados pelo Estado atendem a demandas distintas. Em algumas áreas, há maior carência de professores para a Educação Básica,

enquanto outras regiões apresentam a necessidade de formar profissionais nas áreas técnicas além da formação de docentes.

Portanto, a partir da compreensão do papel fundamental da Geografia enquanto ciência e das Práticas de Ensino no processo de formação de professores, esta pesquisa tem como suportes metodológicos:

- a referência dos autores que pesquisaram e publicaram trabalhos e livros sobre o contexto da Educação Básica anterior à Resolução nº 2 (BRASIL, 2002);
- trabalhos, artigos e livros publicados sobre as Práticas de Ensino;
- o diagnóstico sobre o processo de formação docente a partir do Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001);
- a publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), que instituiu as 400 horas de Práticas de Ensino como componente curricular obrigatório, e tudo aquilo que foi alcançado dentro dos cursos de Licenciatura em Geografia a partir dessa Resolução;
- análise dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Geografia;
- análise e categorização das ementas das disciplinas de Práticas de Ensino;
- avaliação das Práticas de Ensino a partir dos grupos focais realizados.

A partir da segunda metade do século XX, a sociedade passou a vivenciar transformações sociais, políticas, econômicas e culturais bastante significativas. A globalização, tema bastante discutido dentro da ciência geográfica e tão presente no currículo da Educação Básica, promoveu uma mundialização dos sistemas produtivos, de comunicação, informação, transporte e consumo. A ideia de uma aldeia global atingiu todos os segmentos da sociedade ao evidenciar os avanços da tecnologia e a difusão de um sistema financeiro especulativo ao mesmo tempo em que acentuou as desigualdades socioeconômicas.

Nesse contexto, temos um novo cenário em que a conectividade e a informação em tempo real atingiram todos, mesmo naqueles lugares onde há escassez de recursos tecnológicos, financeiros e investimentos em saneamento, educação, segurança e saúde por exemplo. A ideia de um consumo global chega a todos de acordo com as possibilidades de participação de um mercado consumidor que vai atender a grupos sociais capazes de comprar carros de luxo ou aparelhos

celulares caríssimos, e também para grupos sociais aos quais serão ofertados carros populares ou aparelhos celulares similares aos originais com custo baixo.

A partir desse cenário, a educação, em todos os níveis, também foi impactada. É cada vez mais urgente e necessário formar professores qualificados e articulados com essas mudanças, a fim de que possamos alcançar um processo de ensino e aprendizagem que seja capaz de promover uma sociedade mais justa e mais atenta às formas como essas mudanças impactam suas vidas. É importante reconhecer a educação como um processo no qual os profissionais são levados a contemplar diferentes aspectos da sociedade e do espaço onde atuam, possibilitando interações capazes de promover a experiência educacional como momento oportuno de descobertas.

Percebemos que um dos maiores desafios sobre o processo de formação de professores está na forma como os cursos de licenciaturas vivenciam suas unidades curriculares. Antes da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), o processo de formação docente estava moldado no esquema “3+1” (três anos de bacharelado e um ano de disciplinas relacionadas à docência). Esse modelo, pautado na teoria e na técnica, desvinculando Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado do processo formador, contribuiu pouco para que a formação de professores contemplasse as novas demandas que surgiram a partir das mudanças citadas anteriormente. Gatti (2013, p. 486) aponta esse processo de formação sistematizado no molde “3 + 1”:

No início do século XX aparece a preocupação com a formação de professores para o ‘secundário’ [correspondendo aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio], em cursos regulares específicos. A formação desse tipo de professor – o chamado professor especialista em disciplina – inicia-se com a criação de universidades. Até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais e autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. Nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ‘ensino secundário’ [formação que veio denominar-se 3+1].

A formação que privilegia uma abordagem técnica e teórica para as licenciaturas tem se mostrado ineficaz para atender a uma demanda educacional que já não pode ser concebida segundo o modelo clássico do início do século XX. Conforme Gatti (2013, p. 90):

As formações clássicas voltadas à preparação individual para o trabalho se têm revelado ineficazes, ou seja, a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca. O que se precisa buscar não é uma sequência fixa de dois momentos, primeiro a formação acadêmica inicial e depois a continuada com base nas experiências no trabalho, 'mas uma alternância contínua de múltiplos momentos'.

Pimenta (2007, p. 89) revela que, apesar das mudanças nas políticas públicas sobre a formação docente, o modelo clássico/tradicional ainda é uma realidade em alguns cursos de licenciatura dentro das universidades:

O modelo clássico de formação desse profissional, que perdura até hoje, prevê dois conjuntos de estudos, congregando, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-psico-pedagógicas. Esse formato tradicional ficou conhecido como 'modelo 3+1', ou seja, três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica – que muitos consideram como licenciatura –, acrescida de estágio supervisionado.

Esse modelo de formação, com base em técnicas e teorias, não privilegia momentos de discussão e reflexão sobre a prática profissional docente. Assim, compreendemos que a Prática de Ensino, componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura a partir da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), transcende a simples aplicação de uma disciplina didática, devendo ser o momento quando os licenciandos estejam face a face com a dinâmica da realidade profissional. Por isso, segundo essa Resolução, as Práticas de Ensino serão realizadas, a fim de que o licenciando, durante sua formação acadêmica, possa:

- adquirir experiências prévias na área profissional;
- identificar habilidades requeridas para o exercício profissional;
- desenvolver um trabalho integrado com professores, colegas e escolas da comunidade;
- aplicar conhecimento, técnicas e procedimentos acadêmicos de aprendizagem inerentes à função docente;
- desenvolver a capacidade de iniciativa e maturidade emocional em relação ao desempenho profissional;
- estimular a criação de material didático, que o instrumentalize para o exercício da profissão.

Castellar (2009), refere-se a este momento de busca da valorização das Práticas de Ensino como componente fundamental na vida de um futuro professor. Sabemos que o modelo até então seguido não se mostrava eficiente e era urgente a releitura das licenciaturas e das Práticas de Ensino nesses cursos, como foi diagnosticado a partir do Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001). Na visão de Castellar (2009, p. 3):

A prática educativa remete, frequentemente, ao processo ensino/aprendizagem, que se reporta, sobretudo, à ação didática. A esse respeito, questionamos: será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado com relação à educação e ao ensino? Em termos gerais, a resposta é não.

De acordo com Castellar (2009), o modelo de formação anterior à instituição das Práticas de Ensino não preparava adequadamente os professores para que estes pudessem realizar a transição/conexão entre teoria e prática. A partir do diagnóstico realizado pelo Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001), sobre o processo de formação docente no Brasil, e da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), muitas mudanças na formação de professores já foram realizadas. Entre elas, podemos citar a divisão das modalidades de Bacharelado e Licenciatura dentro dos cursos e a instituição de 400 horas de Práticas de Ensino como unidades curriculares obrigatórias na formação docente.

De 2002 até a presente pesquisa (2017), já são 15 anos da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002). Diversas transformações já ocorreram, assim como muito daquilo que foi definido por essa Resolução ainda precisa ser colocado em prática nas licenciaturas. Entre essas transformações, a inclusão das 400 horas de disciplinas de Práticas de Ensino para as licenciaturas foi um ganho, pois propicia momentos de formação contextualizados com a realidade docente. A passagem do modelo “3 + 1” para as novas diretrizes a partir dessa Resolução é um tempo em que as Práticas de Ensino passam a ser valorizadas como momento fundamental na formação de professores.

Relacionando as disciplinas de práticas no contexto da formação de professores, é importante ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem não se desfaz da ciência e das suas referências técnico-teóricas. Um professor precisa, ao definir o que ensinar, como ensinar e por que ensinar, se valer das referências que norteiam a ciência; ou seja, precisa do arcabouço teórico e científico que irá

delinear sua ação de ensinar/aprender. Na perspectiva de Leão (2013, p. 13), esse processo é uma reflexão constante e fundamental no processo de ensino e aprendizagem:

A ação docente requer uma reflexão constante sobre 'O que Ensinar', 'Como Ensinar' e 'Por que Ensinar'. O professor deve se fazer essa pergunta constantemente. Diante das inúmeras possibilidades, o professor deve definir quais conceitos de ensinar para determinada faixa etária e nível de escolaridade. É importante, ao definir 'o que ensinar', entender que os conteúdos não possuem uma estrutura própria; por essa razão, dependem da ciência de referência da qual fazem parte.

Saber definir o que ensinar, como ensinar e por que ensinar é um processo que está diretamente associado às Práticas de Ensino, uma vez que essas unidades curriculares são momentos significativos, a fim de que os licenciandos possam desenvolver as habilidades necessárias para o exercício da docência além de uma antecipação da vida profissional do futuro professor. A partir das experiências de formação no modelo que ficou conhecido como 3 + 1 (três anos de disciplinas de formação bacharelesca e um ano de disciplinas didáticas) e que se mostrou pouco eficaz, as políticas públicas sobre o processo de formação de professores no País determinaram novas regras, dividindo as modalidades de Bacharelado e Licenciatura. Conforme o Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001, p. 6):

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores.

A partir do diagnóstico do Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001) e da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), as licenciaturas passaram a ser justificadas pela sua própria essência e finalidade, que é a formação de professores. Para isso, novas abordagens, novos projetos curriculares e novas formas de pensar as pesquisas acadêmicas foram e continuam sendo desenvolvidos sobre a formação de professores. O Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001) reforça a figura e o papel do professor como aquele que faz a mediação no processo de ensino e aprendizagem e revela a importância de uma nova metodologia de ensino nas licenciaturas que

proporcione a ele, o professor da Educação Básica, subsídios para exercer sua função.

Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001, p. 9-11).

A constante busca pela qualificação e formação profissional dos professores passa diretamente pelas mudanças trazidas pela Resolução nº 2 (BRASIL, 2002). A terminalidade que se quer alcançar para as licenciaturas a partir dessa Resolução é um passo fundamental para que a formação docente no País ganhe maior identidade e deixe de ser enxergada como uma etapa dependente dos cursos de bacharelado. Em outras palavras, as licenciaturas, até então, eram uma extensão muitas vezes enxergadas como algo de menor valor dentro dos cursos de bacharelado.

O chamado modelo “3 + 1” colocava as licenciaturas num plano de complementaridade do bacharelado, ou apenas uma extensão, fazendo entender que o cerne da formação eram as disciplinas técnicas. Esse modelo se mostrou ineficaz, uma vez que a supervalorização da teoria abandonava as disciplinas didáticas e, conseqüentemente, a preparação para o exercício da docência. A didática era abordada isoladamente ao final do processo formativo, com pouco nexo entre aquilo que fora aprendido/ensinado nos três primeiros anos de curso e o que viria a seguir como experiência profissional a partir do estágio. O que se praticava nos cursos de formação de professores reforçava a formação bacharelesca. Segundo nota do Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001, p. 16):

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. 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. Neste 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 autoformulação do 'jeito de dar aula'.

Essa nota deixa claro que o que se praticava nas licenciaturas era pouco eficiente no que diz respeito à aproximação do licenciando com a profissão docente. Para muitos egressos dos cursos de licenciaturas, o exercício da docência seria de fato compreendido quando assumissem suas salas de aula e vivenciassem o dia a dia do ambiente escolar. Essa é uma percepção que verificamos em alguns casos, quando recebemos graduandos de licenciatura nas escolas onde trabalhamos no momento em que estes estão realizando o Estágio Supervisionado. Muitos desses licenciandos afirmaram que conhecem o conteúdo, mas julgavam difícil fazer a comunicação do conhecimento com a aplicação deste nas salas de aula da Educação Básica. Outros ainda não sabiam lidar com as diferentes situações comuns a uma sala de aula. Alguns têm receio em realizar a regência, uma vez que não tiveram a oportunidade de debater, trocar experiências ou vivenciar projetos dessa natureza dentro do seu processo formativo nas licenciaturas. E outros afirmam ainda que as Práticas de Ensino, componente curricular obrigatório nas licenciaturas, simplesmente não abordaram essa temática didática. Há vários relatos de estagiários que afirmam que as disciplinas de Práticas de Ensino foram direcionadas para disciplinas teórico-acadêmicas e não apresentaram qualquer relação com a formação docente.

Infelizmente, também se concebe que aquilo que se aprende na teoria não pode ser aplicado na prática. Sem que se perceba, acaba-se desmerecendo tanto a teoria como a prática, pois, apesar de terem recebido um enorme arcabouço teórico nos seus cursos de formação, ainda não sabem exatamente o que fazer com esses saberes adquiridos. Ou seja, tiveram uma formação baseada em saberes disciplinares, e não no interdiscurso que articula as teorias às práticas. Na ótica de Pimenta (2006, p. 2, grifos do autor):

Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de *teorias*, pois constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de

atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional. O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que, muitas vezes, não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolvem.

Os currículos propostos nos cursos de Geografia anteriores à Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) pouco valorizaram as Práticas de Ensino, o Estágio Supervisionado e outras atividades didático-acadêmicas fundamentais na formação de professores. Assim, a formação do professor da Educação Básica era pautada, de acordo com Pimenta (2006), em um amontoado de disciplinas isoladas e sem conexão. A partir da análise feita pelo Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001) sobre as licenciaturas e das normatizações da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), iniciamos uma nova etapa para a formação docente. No entanto, mesmo com a divisão entre as modalidades de bacharelado e licenciatura e sem desconsiderar os espaços conquistados pelos cursos de licenciatura na busca pela independência do seu projeto pedagógico em relação ao bacharelado, entendemos que, como nos diz Gatti (2013, p. 91):

Há predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação. Não que esse tipo de formação não seja necessário, mas ele é insuficiente para a integralização da formação de um(a) profissional da docência. Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, nos quais se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato nas instituições formadoras, para fazer essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. Encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado.

Leão (2008, p. 23) aponta para as divergências e dificuldades de se encontrar um equilíbrio de forças entre licenciatura e bacharelado nos cursos em que existe a oferta das duas modalidades:

Nas instituições de ensino superiores federais, o envolvimento dos professores com a construção da matriz curricular revela outro problema. Os professores dividem o curso entre as diferentes correntes que o compõem (bacharéis e não bacharéis, sociólogos e antissociólogos, geografia física, geografia humana, tradicionais e críticos e, por incrível que pareça, até esquerda e direita), assim como em uma guerra a estratégia é avançar

sobre o território inimigo, conquistando posições. No interior do curso, o território a ser conquistado é a matriz curricular. Os grupos organizam-se para disputar o controle do curso pelo controle territorial da matriz. Deterá o poder quem controlar o maior número de disciplinas. Ao agirem dessa forma, esses professores retiram a legitimidade do projeto pedagógico, que deixa de ser um instrumento formador de consenso sobre os princípios norteadores do curso.

Leão (2008) revela que, apesar de os PPCs dos cursos de Geografia formulados a partir da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) apontarem para uma direção de interdisciplinaridade e de aproximação entre teoria e prática, ainda persiste um modelo que privilegia uma formação bacharelesca. Sabemos que essas disputas não contribuem para uma formação docente que esteja de acordo com aquilo que foi proposto pela Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) e nem pela LDB. A proposta trazida pela LDB normatiza a formação de professores e a coloca num plano de importância ímpar, por se tratar do processo responsável pelo fato de gerar profissionais que estejam atentos às mudanças impostas pelo novo contexto social, econômico, político e cultural em que vive nossa sociedade. Nessa Lei, os artigos 61, 62 e 63 apontam os objetivos da profissão docente, a participação dos professores na Educação Básica e a função dos institutos de formação de professores:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;
2. o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 2017, p. 41).

As políticas recentes sobre a formação docente apontam a relevância desse processo de valorização dos professores na busca pelo reconhecimento da própria

profissão docente e também das licenciaturas. Entendendo a importância dos professores na sociedade como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, as licenciaturas assumem um papel fundamental na transformação da própria identidade docente. Segundo Gatti (2013, p. 89):

Nesse sentido, a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas.

De acordo com Gatti (2013), todo o processo educacional tem muito a ganhar a partir de uma formação docente capacitada e que atenda às demandas das comunidades em que atuam os docentes da Educação Básica, diferentemente daquilo que era praticado anteriormente à publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002). Compreendendo que essa formação docente capacitada ocorre também a partir de Práticas de Ensino vividas dentro das licenciaturas, é imprescindível ressaltar o destaque que essa Resolução dá a essas Práticas e ao Estágio enquanto unidades curriculares. Para Passini (2007, p. 26-27):

A prática de ensino e o Estágio Supervisionado são significativos nos cursos de Licenciatura e não deveriam ser realizados apenas como um cumprimento da grade (sic)³ curricular, mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social. Deveríamos exercitar nosso profissionalismo na construção do conhecimento individual e coletivo, como professores e alunos, ambos cidadãos responsáveis e participantes. A nossa prática nos estágios deve incluir, além das reflexões e discussões sobre metodologias de ensinar e aprender Geografia, o conhecimento do espaço escolar e as relações de produção dos sujeitos nos projetos e diferentes momentos do calendário letivo: planejamento, reuniões, conselhos de classe.

Passini (2007) nos leva à reflexão sobre a dimensão da atuação docente e a relevância que a ciência geográfica tem enquanto motivadora de discussões e descobertas da relação homem/espaço, passando por um processo de formação que valoriza as Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado. Assim, é crucial reconhecer que os currículos não podem ser vistos como forma de dominação e

³ Matriz curricular.

imposição de uma ou de outra corrente de pensamento dentro dos cursos de licenciaturas. Mas, ao contrário, deve ser uma prática de cidadania e de democratização em que as disciplinas de práticas estejam dispostas ao longo dos cursos, contemplando os diferentes momentos de formação docente e percorrendo caminhos interdisciplinares com as demais unidades curriculares. Esse é um dos preceitos fundamentais para que as Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado deixem de ser apenas dispositivos a serem cumpridos nos currículos dos cursos de licenciatura e passem a exercer papel decisivo na formação dos professores nas licenciaturas. Passini (2007, p. 27) diz que:

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado têm tido um caráter complementar na grade (sic)⁴ curricular do curso de Geografia, e percebemos ao longo dos quatro anos do nosso curso a dicotomia existente entre teoria e prática, cuja dificuldade de integração foi revelada aos licenciandos por essas disciplinas.

A dificuldade apontada por Passini (2007) será analisada neste trabalho quando analisarmos os grupos focais e as falas dos licenciandos sobre a relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em Geografia. O Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001) aponta a importância de se transformarem objetos de conhecimento em objetos de ensino. Ou seja, saber relacionar teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

Para superar a suposta oposição entre *conteudismo* 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 (BRASIL, 2001, p. 56, grifos no original).

O Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001) reforça a importância da integração entre teoria e prática além de ressaltar o papel do professor de Práticas de Ensino nas Licenciaturas. Não se pode pensar um processo de formação de professores pautado unicamente no arcabouço teórico das disciplinas que compõem o currículo dos cursos. Tampouco, deixar que as questões pedagógicas fiquem a cargo

⁴ Matriz curricular.

exclusivamente dos pedagogos e que ao professor da Educação Básica caberá apenas a função teórica da sua disciplina. As disciplinas de Práticas de Ensino aproximam as possibilidades de interdisciplinaridade e de intervenções mais dinâmicas e coerentes por parte do professor em sua atuação profissional, pois realizam o diálogo entre teoria e prática.

A formação docente merece um destaque especial no que diz respeito à sua valorização, mas de fato é preciso que as normatizações que apontam novos caminhos para a formação de professores sejam colocadas em prática, a fim de que possam dar resultados positivos e para que a valorização desses profissionais se consolide. Até o ano de 2002, o que se percebeu é que o processo de formação docente não estava adequado a essa formação.

A partir dessa perspectiva, faz-se necessária uma reflexão sobre o processo de formação docente nos cursos de licenciatura e também uma avaliação de como as disciplinas de Práticas de Ensino estão sendo dispostas ao longo dessa etapa. É importante ressaltar o valor de cada disciplina teórico-acadêmica nesse contexto, mas não se pode resumir a formação docente àquela. É preciso que as práticas docentes sejam conjugadas ao mesmo tempo em que se vive a formação teórica, com o objetivo de se proporcionar a capacitação tão necessária aos futuros professores. Alcançar a identidade e a terminalidade das licenciaturas é atingir um ponto fundamental em relação à qualidade da formação docente.

2 - AS DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Os cursos de Licenciatura em Geografia, objeto de análise desta pesquisa, passaram por significativas mudanças desde a publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002). A partir do que foi diagnosticado pelo Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001) e normatizado por essa Resolução, a forma como as licenciaturas estavam organizadas passou por um processo de valorização das matrizes curriculares voltadas para a formação docente. O modelo de formação que ficou conhecido como “3 + 1” (três anos de disciplinas teórico-acadêmicas e um ano de disciplinas didáticas), que deixava as disciplinas didáticas isoladas ao final do curso, vem sendo gradativamente abandonado para dar lugar a um novo formato para as licenciaturas. Trata-se de um processo contínuo e que requereu tempo para que as universidades pudessem se adequar às novas exigências a respeito da formação de professores. Reconhecemos que boa parte dos PPCs reescritos a partir da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) se enquadraram nessa nova realidade, mas, na prática, em alguns casos, o que se vive no dia a dia dos cursos de Licenciatura em Geografia ainda está distante de uma situação ideal, conforme foi possível verificar a partir da realização dos grupos focais e da avaliação das ementas das disciplinas de Práticas de Ensino.

O PPC da UFSJ (2001, p. 8) aponta a contribuição a ser dada pela Geografia e pelos egressos do curso a partir das unidades curriculares em consonância com as novas políticas lançadas pela Resolução nº 2 (BRASIL, 2002):

O curso de Geografia e seus egressos poderão contribuir para a compreensão do espaço como resultado da interpenetração do conhecimento acumulado pelas diferentes unidades curriculares que compõem o currículo da escola básica e que, em conjunto com as experiências desenvolvidas no interior das comunidades, seja possível entender o espaço geográfico em sua totalidade ampliando, assim, sua cidadania.

Aqui, o texto do PPC da UFSJ nos mostra que o alcance do processo de ensino e aprendizagem é capaz de promover uma sociedade que busca fortalecer sua cidadania e que compreenda o espaço que ocupa. E, nesse processo, o papel do professor é crucial. Tal fato nos remete à formação docente e à importância que as disciplinas de Práticas de Ensino assumem na vida dos licenciandos.

Preparando-se para lidar com situações que exijam um olhar mais atento sobre os problemas à sua volta, o professor adquire experiências fundamentais para o exercício da docência a partir da vivência das Práticas de Ensino. Ou seja, uma parte significativa da formação docente está no diálogo entre prática e teoria. E para que esse diálogo contribua para ampliar as possibilidades de comunicação entre professores de Geografia e alunos da Educação Básica, é preciso que as Práticas de Ensino, vivenciadas nas licenciaturas, sejam momentos de experiência e reflexão sobre a atuação do professor.

A partir das transformações que se quer alcançar para as licenciaturas, os PPCs dos cursos de Geografia foram reescritos para que as novas demandas educacionais fossem contempladas. Os textos dos PPCs apontam uma preocupação em direcionar a formação docente de acordo com aquilo que foi observado e diagnosticado pelo Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001) e por aquilo que foi definido pela Resolução nº 2 (BRASIL, 2002).

A docência da Geografia nos diferentes níveis de ensino – da educação básica ao ensino superior – tem requisitado, do professor, novos desafios e demandas que, frequentemente, não têm sido satisfatoriamente solucionados exclusivamente a partir da abordagem, pelos professores e pelas escolas, de temáticas selecionadas pelo saber científico acadêmico. A sociedade tem exigido da formação superior dos educandos mais que uma mera simplificação de conteúdos e temas. É fundamental, nos cursos preparatórios de docentes, investimentos maciços voltados para a recontextualização do conhecimento acadêmico e científico naqueles níveis de ensino em que atua o docente. Os desafios atualmente colocados a todos os níveis da educação, nacional e internacionalmente, envolvem não apenas o desejo de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas universidades e escolas, mas também a capacitação e a descoberta de novos caminhos educativos que acompanhem as modernas e rápidas transformações da sociedade, envolvendo os avanços tecnológicos, as mudanças no acesso à informação e as mudanças de valores e costumes sociais (UFMG, 2011, p. 9).

Percebemos que as mudanças que se quer alcançar para as licenciaturas envolvem a descoberta de novas formas de abordagem no processo de ensino e aprendizagem vividas diretamente nas disciplinas de Práticas de Ensino. A inclusão das 400 horas de Práticas de Ensino é uma grande conquista para a formação docente, uma vez que essas práticas dialogam com a teoria e contribuem para a compreensão daquilo que é aprendido/ensinado nos cursos de licenciaturas. A partir dessa realidade, a formação de professores de Geografia deve promover um

discurso de cidadania e de justiça social, levando os licenciandos a refletir sua própria realidade e seu espaço de atuação.

Entende-se que a formação do professor de Geografia se constitui em questão central no contexto da educação brasileira, cujo papel é o de 'prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço' (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

Todas as propostas de mudanças nos PPCs dos cursos de licenciatura em Geografia dessas universidades federais partem do princípio de que a função do professor é imprescindível na transformação da própria sociedade. Quando se propuseram mudanças na formação docente, antes de tudo, foi preciso refletir e avaliar o modelo que até então era utilizado. A partir dessas reflexões, surgiu uma nova proposta para as licenciaturas e, no caso da Licenciatura em Geografia, uma busca constante em atender às transformações sociais, culturais, econômicas e políticas em curso na sociedade.

A Geografia vale-se de análises socioespaciais que refletem as realidades do nosso País. Assim, as licenciaturas, ao buscarem sua terminalidade, buscam também reconhecer nos alunos da Educação Superior e nos alunos da Educação Básica sujeitos participativos e atuantes na sociedade. O desenvolver e o redescobrir da ciência geográfica nas licenciaturas revelam a necessidade de uma produção científica que contemple as demandas sociais, políticas, econômicas e culturais do nosso País mediante as Práticas de Ensino articuladas a esse processo, conforme o texto do PPC da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM, 2012, p. 8):

Diante disso, deve-se admitir que o amadurecimento da geografia vem impondo uma série de desafios que não são exclusivos dos campos do bacharelado e da pesquisa, mas também presentes nas áreas relacionadas às práticas de ensino e à licenciatura. A complexidade dos fenômenos, em suas diversas escalas, que variam do global ao local, exige que a geografia busque soluções teóricas e metodológicas capazes de interpretar esta realidade dinâmica.

Diante de um novo cenário, em que as licenciaturas passam a ser reconhecidas como a única modalidade de formação de professores, foi preciso atribuir à prática de ensino uma função específica; ou seja, considerá-la como

modalidade de formação, campo de saber na estrutura curricular dos cursos de formação docente. E foi a partir da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) e da instituição das 400 horas de Práticas de Ensino que a realidade das licenciaturas ganhou sua terminalidade. Sabemos que também não há uma consolidação desse processo e que muito ainda há que ser feito, principalmente em relação ao número de docentes especialistas nas licenciaturas para as Práticas de Ensino, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Docentes por área de atuação nos cursos de Geografia nas Universidades Federais no Estado de Minas Gerais

Total de Professores nas Licenciaturas em Geografia	113
Professores - área teórico-acadêmicas	96
Professores – Práticas de Ensino	17

Fonte: dados do autor, 2017.

Os dados do Quadro 2 nos mostram que há um número de professores especialistas nas disciplinas teórico-acadêmicas da Geografia (Cartografia, Geomorfologia, Geografia Agrária, Geografia Urbana, Geopolítica etc.) muito desproporcional se comparado ao número de docentes atuando nas Práticas de Ensino. Na realidade, os professores especialistas em Práticas de Ensino muitas vezes se veem isolados, sem o acompanhamento dos demais docentes do curso. Essa é uma barreira a ser superada, pois as Práticas de Ensino cumprem um papel fundamental ao dialogarem com a teoria e proporcionarem uma vivência profissional antecipada ao licenciando. O reconhecimento e a instituição das disciplinas de Práticas de Ensino dentro das matrizes curriculares promovem um diálogo com as disciplinas teórico-acadêmicas e são primordiais na formação de um professor com uma nova compreensão do seu fazer-profissional. Feito isso, esse licenciando será capaz de incorporar um repensar constante do seu papel na construção de conhecimentos significativos para a promoção de uma educação de qualidade. As disciplinas de Práticas de Ensino contribuem para a formação de um profissional autônomo, capaz de atuar de forma crítica e criativa a partir de uma visão totalizadora do sistema educacional.

Desde a publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), já se passaram 15 anos e as mudanças definidas por essa Resolução ainda estão em andamento. Há cursos de Licenciatura em Geografia que avançaram nesse processo, dialogando

com alunos e professores sobre sua própria realidade, seu currículo, seus Projetos Pedagógicos e as Práticas de Ensino adotadas. Também, identificamos problemas que nem sempre serão visíveis e compreendidos com a leitura dos textos dos PPCs de cada curso, pois a realidade vai além das linhas de cada Projeto Pedagógico. O que se percebe nos cursos de Licenciatura em Geografia não é exatamente aquilo que a legislação obriga. É necessário estar em contato direto com os cursos de Licenciatura em Geografia para entender questões como:

- Avaliar a disposição da infraestrutura (laboratórios, trabalhos de campo, instrumentos de pesquisa e outros) do curso e da universidade para as licenciaturas;
- Reconhecer como as disciplinas de Práticas de Ensino têm contribuído para a formação desses futuros professores da Escola Básica;
- Analisar como os licenciandos identificam a profissão docente a partir das Práticas de Ensino.

São questões que não poderão ser compreendidas somente na análise dos textos dos PPCs. Para reconhecer os avanços e os problemas que ainda persistem nas licenciaturas em Geografia, é preciso viver a realidade de cada uma delas. As melhores respostas podem vir do diálogo com aqueles que vivem o dia a dia do processo de formação. Por isso, realizamos grupos focais em três universidades federais que ofertam o curso de Geografia nas modalidades de licenciatura e bacharelado. A observação e a análise dos grupos focais nos revelam que os licenciandos reconhecem, nas disciplinas de Práticas de Ensino, um momento fecundo de amadurecimento dos projetos profissionais, discutem e compartilham experiências e dúvidas a respeito da profissão docente. Mesmo com os questionamentos colhidos nos grupos focais sobre o reduzido número de professores disponíveis para as Práticas de Ensino, a concentração dessas disciplinas nos últimos períodos da graduação e o direcionamento bacharelesco que ainda é dado às licenciaturas, os resultados obtidos são positivos e apontam as disciplinas de Práticas de Ensino como um dos momentos mais relevantes na formação por parte dos licenciandos. É de suma importância que essas unidades curriculares sejam melhor reconhecidas e que os cursos de formação de professores disponham de mais profissionais especialistas para ministrá-las e insistir para que se consolidem dentro das licenciaturas.

Em cada um dos cursos analisados, observamos que as disciplinas de Práticas de Ensino estão dispostas ao longo do processo de formação de acordo

com os objetivos que os PPCs estabelecem para as Licenciaturas em Geografia. Como veremos, as Práticas de Ensino apresentam em suas ementas possibilidades de articulação com o Estágio Supervisionado e a contextualização do conhecimento com diferentes realidades sociais, econômicas e culturais. Em outros casos, as ementas não correspondem àquilo que é inerente às Práticas de Ensino.

3 - DISCIPLINAS DE PRÁTICAS DE ENSINO NAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA EM MINAS GERAIS

As 400 horas de Práticas de Ensino como componente curricular aparecem incorporadas às matrizes curriculares dos cursos de Geografia de formas distintas; em alguns casos, tendo em vista as análises das ementas, entendemos que essas 400 horas não estão sendo cumpridas. Buscamos, com os Quadros 3 e 4, a categorização dessas disciplinas para avaliar se cumprem a Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) e os pressupostos estabelecidos no Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001), bem como entender quais são os objetivos presentes nas disciplinas de Práticas de Ensino para a formação dos licenciados. Para isso, analisamos as disciplinas de Práticas de Ensino em cada uma das licenciaturas em Geografia, em conjunto com suas ementas, nas universidades já citadas.

Quadro 3 - Categorização das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área

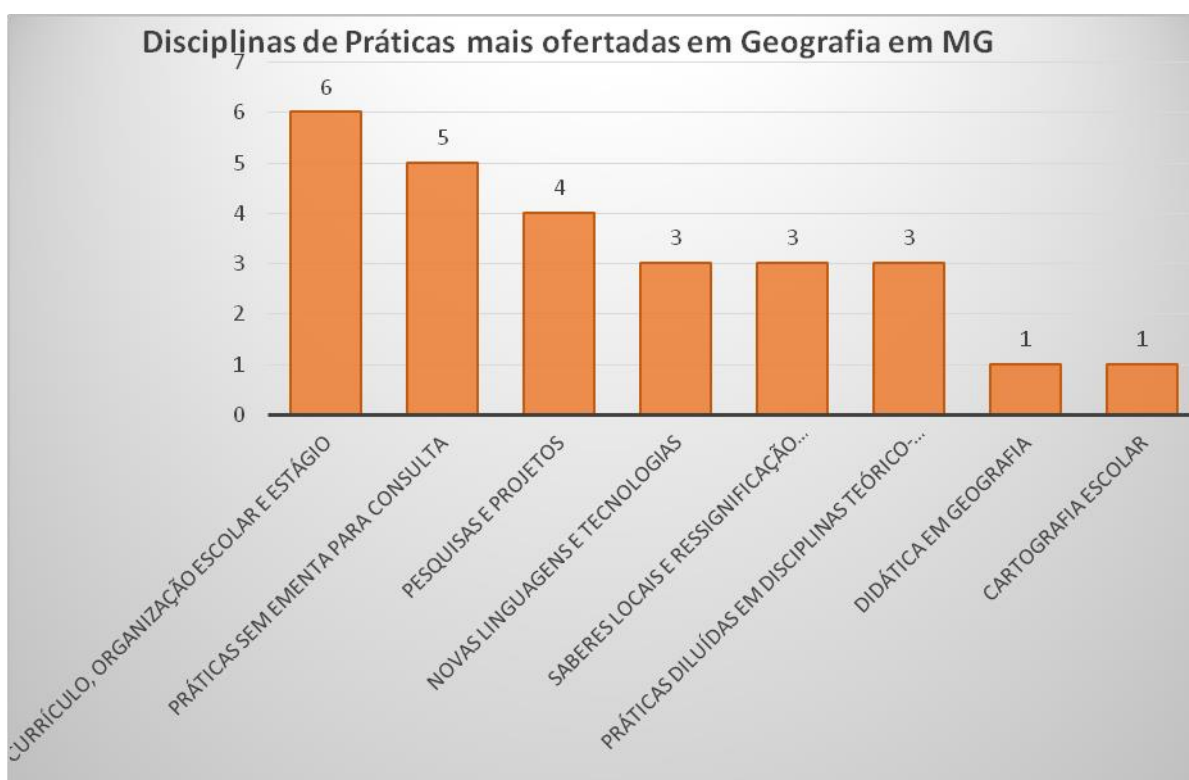
UFSJ								
UNIFAL								
UFMG								
UFOP								
UFJF								
UFTM								
UFU								
UFV								
UFVJM								

	Didática em Geografia
	Currículo, organização escolar e estágio
	Novas linguagens e tecnologias
	Cartografia escolar
	Saberes locais e ressignificação conhecimento
	Pesquisas e projetos
	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas
	Disciplinas de Práticas sem ementa para consulta

Fonte: dados do autor, 2017.

Notamos uma quantidade significativa de disciplinas de Práticas de Ensino que não apresentam ementas para consulta *on-line* nos PPCs dos cursos. Também, há casos em que as disciplinas de práticas não apresentam uma conexão entre seu título e seu texto, como veremos nos quadros que mostram cada uma dessas unidades curriculares: Quadro 5 (Didática em Geografia), Quadro 6 (Currículo e Organização Escolar), Quadro 7 (Novas Linguagens e Tecnologia), Quadro 8 (Cartografia Escolar), Quadro 9 (Saberes Locais e Ressignificação do Conhecimento), Quadro 10 (Pesquisa e Projetos), Quadro 11 (Práticas de Ensino diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas) e Quadro 12 (Disciplinas de Práticas sem ementa disponível para consulta), relacionando seus títulos com suas ementas.

Figura 1 - Disciplinas de Práticas de Ensino mais ofertadas nas Licenciaturas em Geografia



Fonte: dados do autor, 2017.

A seguir, apresentamos os quadros com as ementas das disciplinas de Práticas de Ensino divididas pelas categorias estabelecidas na Tabela 1. A partir da análise desses quadros, poderemos perceber as diferenças entre as unidades curriculares em suas ementas e a relação entre a prática docente e o que cada uma

dessas ementas traz em seu conteúdo. No entanto, perceberemos que nem todas as disciplinas nomeadas como Práticas de Ensino cumprem esse objetivo na formação docente. E outras, ainda, não apresentam ementas para consulta, deixando uma lacuna na interpretação e análise delas.

3.1 - Disciplina de Prática: Didática em Geografia

O Quadro 5 apresenta a categoria de Didática em Geografia presente apenas no curso de Licenciatura em Geografia da UFSJ.

Quadro 4 - Ementas das disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Didática em Geografia

Curso	Área	Disciplina	Ementa
UFSJ	Didática em Geografia	Prática do Ensino II – Didática do Ensino de Geografia	Fundamentos e metodologias do ensino de Geografia. O papel da prática pedagógica na construção dos conceitos que servem de referência para o ensino dessa ciência. A interlocução entre geografia acadêmica e escolar e o estudo dos aspectos fundamentais que devem nortear o processo de formação do professor.

Fonte: dados do autor, 2017.

De acordo com a categorização estabelecida para as disciplinas de Práticas de Ensino, a didática do ensino em Geografia, abordada pelo curso de Licenciatura em Geografia da UFSJ, inicia o entendimento das práticas enquanto elementos fundamentais para a formação docente. Essa prática promove discussões sobre o papel da Geografia acadêmica e da Geografia escolar, aproximando os licenciandos da realidade da universidade e da escola.

Durante a realização do grupo focal com os licenciandos da UFSJ, percebemos que as discussões sobre os desafios que encontramos nas salas de aula da Educação Básica são muito produtivas. Os licenciandos desse curso compreendem que o papel do professor na atualidade deve acompanhar aquilo que

faz parte do cotidiano dos alunos e aquilo que estes trazem como experiências de vida e lastros culturais. De acordo com Tardif (2007, p. 23):

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e a orienta.

Conforme consta na ementa “o papel da prática pedagógica na construção dos conceitos que servem de referência para o ensino dessa ciência”, o professor que assume a prática a partir de significados busca a interlocução dos conteúdos da Geografia escolar com a Geografia acadêmica e busca, pela sua prática, a construção do conhecimento geográfico que faça sentido para os alunos.

3.2 - Disciplina de Prática: Currículo e Organização Escolar

No Quadro 6, apresentamos a categorização de Currículo e Organização Escolar presente em seis cursos de Licenciatura em Geografia.

Quadro 5 - Ementas das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Currículo e Organização Escolar

Curso	Área	Disciplina	Ementa
UNIFAL	Currículo, Organização Escolar e Estágio	Laboratório de Ensino de Geografia I	A escola, o contexto escolar e o ensino de Geografia. O espaço escolar, seu entorno, a organização interna do espaço escolar e o ensino de Geografia. As relações institucionais internas e externas e o ensino de Geografia.
UNIFAL	Currículo, Organização Escolar e Estágio	Laboratório de Ensino de Geografia II	O currículo escolar e o ensino de Geografia. O currículo definido e praticado pelos professores de Geografia. O currículo de sala de aula. O currículo oculto escolar e suas relações com o currículo explícito.

UNIFAL	Currículo, Organização Escolar e Estágio	Laboratório de Ensino de Geografia III	A metodologia de ensino de Geografia. A pesquisa colaborativa e a organização do ensino de Geografia na unidade escolar. A elaboração, execução e avaliação de atividades didáticas em Geografia. O professor e os processos de ensino e de avaliação da aprendizagem em Geografia.
UNIFAL	Currículo, Organização Escolar e Estágio	Laboratório de Ensino de Geografia IV	A metodologia de ensino de Geografia. A pesquisa colaborativa e a organização do ensino de Geografia na unidade escolar. A elaboração, execução e avaliação de atividades didáticas em Geografia. A elaboração de uma proposta curricular para o ensino de Geografia.
UFV	Currículo, Organização Escolar e Estágio	Análise de Prática Pedagógica e Estágio 1:	Compreensão da escola: tempos, espaços e sujeitos a partir da vivência, interação, observação e reconhecimento de sua dinâmica. - - Análise da Prática Pedagógica e Estágio 2: Análise dos condicionantes históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos. Visita a um centro de relevância no campo do ensino de Geografia. Elaboração e execução de projeto, no campo de estágio que contemple o eixo temático desenvolvido na disciplina. Orientação do estágio curricular supervisionado.
UFV	Currículo, Organização Escolar e Estágio	Análise da Prática Pedagógica e Estágio 3:	A sala de aula de Geografia: observação do trabalho docente. Planejamento e regência de aulas de Geografia no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Participação e vivência na rotina da es-

			cola e das aulas, bem como em projetos pedagógicos de Geografia e interdisciplinares. Visita a um centro de relevância no campo do Ensino de Geografia. Orientação do estágio curricular supervisionado.
UFV	Currículo, Organização Escolar e Estágio	Análise da Prática Pedagógica e Estágio 4:	A sala de aula de Geografia: A observação do trabalho docente; planejamento e regência de aulas de Geografia no Ensino Médio. Organização de seminários sobre a Geografia Escolar. Visita a um centro de relevância no campo do Ensino de Geografia. Apresentação final de portfólio. Seminário de finalização. Orientação de estágio curricular supervisionado.
UFOP	Currículo, Organização Escolar e Estágio	Pesquisa e Prática Pedagógica II – A Geografia acadêmica e a Geografia escolar:	A geografia acadêmica versus a geografia escolar: fundamentos para orientar a prática docente. Fundamentos da Geografia e sua influência sobre as metodologias do ensino. Das abordagens teóricas ao conhecimento prático, do senso comum à construção de conceitos.
UFOP	Currículo, Organização Escolar e Estágio	Pesquisa e Prática Pedagógica III – Didática e o Ensino em Geografia:	Análise e avaliação crítica dos elementos teórico-metodológicos do processo de reconstrução do saber didático e do processo de ensino em Geografia. Análise do planejamento e da avaliação no ensino e aprendizagem. Concepções e procedimentos da avaliação. Papel do professor: interação, mediação e interdisciplinaridade; produção e uso do ma-

			terial didático.
UFJF	Currículo, Organização Escolar e Estágio	Geografia na Escola Básica II:	Prática Escolar em Ensino de Análise de situações do cotidiano escolar na Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio, focando temáticas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem, condições de trabalho, vivências e expectativas dos sujeitos em relação à educação, diferentes juventudes.
UFJF	Currículo, Organização Escolar e Estágio	Prática Escolar em Ensino de Geografia na Escola Básica III:	Verificação e análise <i>in loco</i> do Ensino de Geografia nas escolas.
UFTM	Currículo, Organização Escolar e Estágio	Currículo e Avaliação Educacional:	Teorias e práticas curriculares. Currículo e cultura escolar. Dimensões, níveis e modalidades da avaliação escolar: perspectivas teóricas e práticas.
UFMG	Currículo, Organização Escolar e Estágio	Análise da Prática Pedagógica e estágio I:	A disciplina tem como objetivo apresentar e debater os conteúdos e condições para o discente identificar problemas e/ou questões, desenvolver um projeto de pesquisa e exprimi-lo na forma de uma Monografia Individual. Visa, também, orientar o processo de concepção de uma pesquisa, desde a escolha do tema até a discussão de sua relevância e implicações autorais, bem como sobre os critérios e normas científicas, incluindo levantamento bibliográfico.
UFMG	Currículo,	Análise da	A disciplina objetiva a orientação do

	Organização Escolar e Estágio	Prática Pedagógica e estágio II:	discente quanto ao desenvolvimento de teorias e metodologias associadas ao projeto ou ao tema iniciado na disciplina "Trabalho de Conclusão do Curso "Projeto de Pesquisa", expressando os resultados em um texto científico que demonstre a postura ética do pesquisador e sua capacidade em analisar.
--	-------------------------------	----------------------------------	---

Fonte: dados do autor, 2017.

Em nossa pesquisa, temos observado que a organização escolar e a avaliação de currículos representam a maior concentração das Práticas de Ensino nas licenciaturas em Geografia das universidades federais em Minas Gerais. O currículo e a organização escolar são elementos fundamentais na concepção de uma educação mais cidadã e mais participativa. As disciplinas de Práticas de Ensino que abordam essa temática demonstram uma relação de proximidade entre aquilo que está sendo ofertado na Escola Básica e, ao mesmo tempo, promove um diálogo para que essa categorização seja objeto constante de análise por parte dos licenciandos. Ou seja, essa prática coloca o currículo como atividade participativa, na qual professores e alunos buscam um equilíbrio na valorização da ciência em benefício de um projeto pedagógico que apresente maior cidadania. Além disso, essa temática de prática de ensino proporciona aos futuros professores um primeiro contato com as diferentes possibilidades de organização da disciplina Geografia na Educação Básica e a organização dos espaços escolares.

No caso do curso de Licenciatura em Geografia da UNIFAL, em que há maior concentração das Práticas de Ensino na categorização de "Currículo e Organização Escolar", a valorização do conhecimento do ambiente escolar e a organização dos currículos dentro dos Sistemas de Ensino possibilitam aos licenciandos uma antecipação da realidade da Educação Básica, conforme observamos durante a realização do grupo focal. Por meio de debates e trabalhos realizados no Laboratório de Ensino da UNIFAL, os licenciandos promovem discussões sobre a atuação no Estágio Supervisionado, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e nas demais atividades acadêmicas que os aproximam de sua futura atuação profissional.

A importância da organização escolar, do currículo e do debate sobre as diferentes metodologias e correntes de pensamento na educação contribuem para o desenvolvimento crítico dos futuros professores e, conseqüentemente, para todas as práticas que estes possam desenvolver na Educação Básica. Na visão de Alves e Azevedo (2014, p. 46):

Entender o processo histórico da ciência geográfica é fundamental para se analisar o ensino desta ciência, pois ele repercute tanto nas abordagens científicas e em sua produção, como também nos materiais e práticas educacionais. Como reflexo desse sistema, as propostas curriculares presentes na realidade escolar vão ser fundamentais na postura docente frente ao conhecimento científico e, conseqüentemente, nas suas metodologias didáticas.

Ao contrário do que ocorre na UNIFAL, as disciplinas de Prática e Estágio ofertadas pela UFMG não apresentam conexão com aquilo que é indicado em suas nomenclaturas. As disciplinas que tratam de estágio e prática de ensino devem seguir uma metodologia que possibilite futuras intervenções do professor em sua atuação profissional, o que não verificamos nas disciplinas de Práticas de Ensino da UFMG analisando as palavras dos alunos durante os grupos focais e as ementas dispostas no PPC de Geografia.

O objetivo das disciplinas de Prática de Ensino caracterizadas como “Ementas das disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Currículo e Organização Escolar” ofertadas pela UFMG é o desenvolvimento de pesquisas voltadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O desenvolvimento do TCC deve ser contemplado durante o processo de formação, mas não durante as disciplinas de Práticas de Ensino, uma vez que estas foram instituídas a partir da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) e justificadas em seu Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001, p. 4), ao afirmar que os cursos de licenciatura devem garantir “terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado”.

Conforme o fragmento textual extraído da ementa da disciplina “Análise da Prática Pedagógica e Estágio I”, do curso de Licenciatura em Geografia da UFMG, verificamos que essa disciplina não garante espaços para a reflexão sobre o ensino de Geografia e/ou a formação de professores:

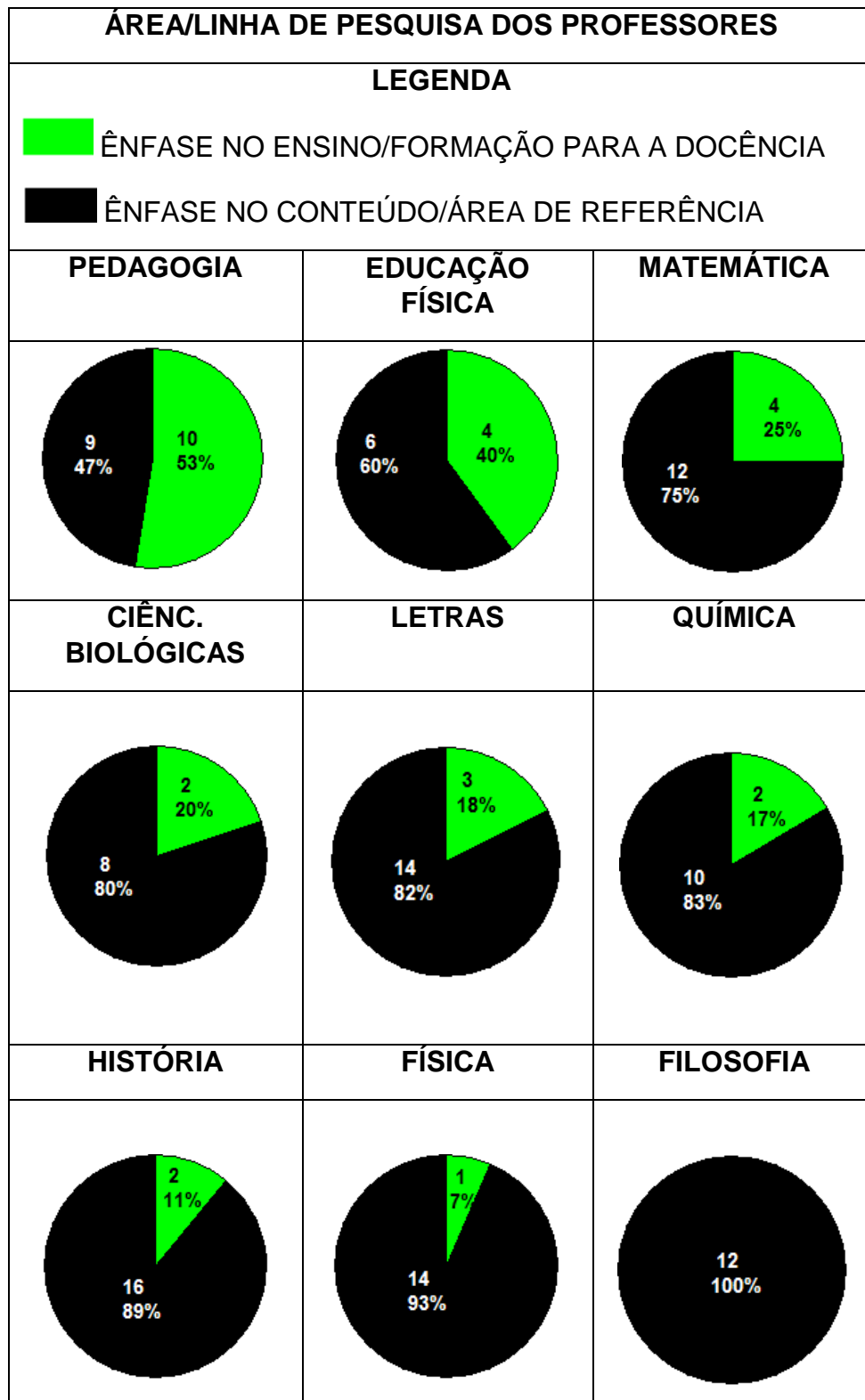
A disciplina tem como objetivo apresentar e debater os conteúdos e condições para o discente identificar problemas e/ou questões, desenvolver um projeto de pesquisa e exprimi-lo na forma de uma Monografia Individual. Visa, também, orientar o processo de concepção de uma pesquisa, desde a escolha do tema até a discussão de sua relevância e implicações autorais, bem como sobre os critérios e normas científicas, incluindo levantamento bibliográfico (UFMG).

Apesar de ser uma disciplina sobre estágio e compor as 400 horas de prática, o texto faz referência à pesquisa que pode se realizar a partir de qualquer conteúdo sem, necessariamente, articular com a prática docente.

As demais práticas (Análise da Prática Pedagógica e Estágios II, III e IV) ofertadas pela UFMG disponibilizam suas ementas para consulta. Apesar de essas práticas abordarem temas relacionados ao interesse profissional do licenciando, podemos verificar que a formação de professores ainda encontra dificuldades em se consolidar, principalmente em instituições nas quais há um grande número de docentes especialistas nas disciplinas teórico-acadêmicas, como é o caso da Licenciatura em Geografia da UFMG.

Essa questão foi abordada pelos licenciandos durante a realização do grupo focal nessa instituição, quando percebemos a insatisfação deles em relação à atenção que o Departamento de Geografia da UFMG dispensa à licenciatura e ao número de docentes disponíveis para as Práticas de Ensino. Essa disparidade entre o número de professores de disciplinas teórico-acadêmicas e o de professores dedicados às 400 horas de prática como componente curricular não ocorre somente nos cursos de Geografia, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 - Percentual de Professores por Área/Linha de Pesquisa nas Licenciaturas – UFSJ



Fonte: LEÃO, Inêz Aparecida de Carvalho. São João del-Rei, 2011, p. 117.

Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MPBB-7KUHPL/p_ginas_introduc_rias.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Os dados da Figura 2 revelam que nos cursos de licenciatura da UFSJ prevalecem os interesses de uma formação teórico-acadêmica, contrariando o que fora diagnosticado pelo Parecer CNE/CP 09 (BRASIL, 2001). Essa é uma lógica que persiste em vários cursos de licenciatura, conforme apontam as pesquisas no campo da formação de professores de Geografia. Essa estrutura cria, de acordo com Leão (2008, p. 30-31), o ciclo do bacharelado nos cursos de licenciatura:

O graduando e o pós-graduando, que se prepararam para ser um bacharel, ao não encontrar espaço no mercado de trabalho e/ou por perceber que na educação são maiores suas possibilidades de renda e estabilidade – caso dos empregos públicos federais –, retorna às universidades federais, agora como candidato a uma vaga no quadro de professores. A falta de formação profissional voltada para o exercício da docência não impede esse profissional de ser aprovado nos concursos, visto que, em vários casos, quem prepara os editais são os bacharéis, que ainda mantêm o controle do curso. Esses editais, voltados para a contratação do bacharel, permitem a renovação do quadro de profissionais que irão garantir a manutenção do ‘ciclo do bacharel’ e impedir a seleção de um profissional com o perfil definido em um projeto pedagógico, pensado para formar professores.

A autonomia que garante o domínio da vontade de grupos majoritários não deve se confundir com democracia. Nesse sentido, a intervenção de políticas públicas, como a implantação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), que estabelece a obrigatoriedade de 400 horas de prática como componente curricular, pode significar uma intervenção que minimiza esse desequilíbrio de forças.

3.3 - Disciplina de Prática: Novas Linguagens e Tecnologia

No Quadro 7, apresentamos a categorização das disciplinas de Práticas de Ensino e as novas tecnologias e linguagens. Essa prática está presente em três cursos de Licenciatura em Geografia.

Quadro 6 - Ementas das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Novas Linguagens e Tecnologia

Curso	Área	Disciplina	Ementa
UFSJ	Novas Linguagens e Tecnologia	Prática de Ensino IV: Diferentes Linguagens e Práticas do	A interdiscursividade do conhecimento geográfico com as diferentes linguagens veiculadas nos diversos meios de comunicação de massa,

		Ensino de Geografia	tais como: jornais, revistas, programas televisivos, internet e outros produtos da indústria cultural (filmes, charges, músicas, etc.). Promoção, através da prática docente, de espaços de ressignificação dessas informações para sua incorporação ao ensino de Geografia.
UFOP	Novas Linguagens e Tecnologia	Pesquisa e Prática Pedagógica – Linguagens e Práticas de Ensino em Geografia:	O conhecimento geográfico e a inserção das diferentes linguagens utilizadas nos diversos meios de comunicação, produtos da indústria cultural produtos analógicos e digitais (jornais, revistas, internet, CD ou DVD, blogs, <i>webquest</i> , músicas e outros). Processo de ressignificação desses recursos e sua incorporação ao ensino de Geografia.
UFTM	Linguagens e Tecnologia	Saberes Geográficos e Práticas Educativas:	Desenvolvimento de práticas educativas na interface com o conhecimento geográfico. Apropriação das múltiplas linguagens, tecnologias e possibilidades metodológicas no ensino de geografia. Aproximação das práticas culturais na constituição de saberes geográficos. Conhecimento dos novos domínios pedagógicos e práticas de ensino de geografia.

Fonte: dados do autor, 2017.

As novas tecnologias, principalmente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs⁵), estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar. O uso de novas formas de comunicação e informação é constantemente abordado em reuniões de professores da Educação Básica, nos sistemas de ensino e também nas licenciaturas. A internet, ao possibilitar uma nova dimensão de comunicação e informação, tornou-se uma ferramenta fundamental para a pesquisa e o estudo. Atualmente, podemos considerar que tais tecnologias são irreversíveis e não há como separar processos educacionais e a utilização delas. Para Santos (1998, p. 11):

A internet torna-se, gradativamente, um meio comum de trocas de informações, de acesso de especialista, de crianças e jovens, de formação de equipes de trabalho, de construção de relações de amizades, independente da distância geográfica. Diferente das tecnologias surgidas nos últimos anos, a internet rompe não só as barreiras geográficas, mas também de tempo e espaço, permitindo que as informações sejam em tempo real, e este novo cenário social, tecnológico e cultural está cada vez mais familiar para todos.

Diante dos desafios de saber conciliar as novas tecnologias com as metodologias educacionais, as Práticas de Ensino ofertadas nas licenciaturas em Geografia promovem momentos oportunos para que os licenciandos possam antecipar sua prática docente em relação a essa temática. No entanto, disciplinas como “Análise de Banco de Dados” (UFVJM) e “Introdução ao Geoprocessamento” (UFTM) apresentam em suas matrizes curriculares horas de prática, mas em suas ementas não apresentam qualquer relação dessas linguagens com as práticas docentes. Em momento algum, aparecem palavras como “educação”, “escola básica”, “professor” ou “práticas de ensino” nessas ementas. Por esse motivo, essas unidades curriculares não foram consideradas como Práticas de Ensino que abordam as “Novas Tecnologias e Linguagens”. Concluímos que, nesses cursos, as Práticas de Ensino estão suprimidas e diluídas em outras disciplinas e que não se enquadram naquilo que foi proposto pelo Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001).

⁵ “As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de *hardware*, *software* e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem”. Disponível em: <<http://totlab.com.br/noticias/o-que-e-tic-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao/>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

Em tempos em que a mídia exerce uma influência muito grande sobre parte significativa da população, saber como desenvolver práticas que lidam com a linguagem midiática é crucial para que se possa promover uma educação mais crítica. Ao saber lidar com essas novas tecnologias e suas linguagens, o professor de Geografia promove a comunicação como ato libertário que se contrapõe a uma educação bancária. De acordo com Freire (2016, p. 47):

Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável. Esta é a razão pela qual, enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro. Vê-se assim que a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível, rompendo a 'estrutura dialógica' do conhecimento, está equivocada, por maior que seja sua tradição. Equivocada também está a concepção segundo a qual o que fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber. A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência do saber – que o torna quase 'morto' –, é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo. Por isto é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

O licenciando deve entender a importância do diálogo na ressignificação dos discursos presentes na mídia. Com as TICs, esses discursos chegam até os alunos com uma velocidade nunca antes registrada na história da humanidade. Assim, saber se relacionar com essa nova realidade é fundamental para que a formação de jovens e adultos ocorra dentro de um contexto crítico e reflexivo, e que os alunos que estudam geografia, para promoverem essa ressignificação, devem compreender que, segundo afirmam os PCNs⁶:

O espaço, a paisagem, o território e o lugar estão associados à força da imagem, tão explorada pela mídia. Pela imagem, muitas vezes, a mídia utiliza-se da paisagem para inculcar um modelo de mundo. Sendo a Geografia uma ciência que procura explicar e compreender o mundo por meio de uma leitura crítica a partir da paisagem, ela poderá oferecer grande contribuição para decodificar as imagens manipuladoras que a mídia constrói na consciência das pessoas, seja em relação aos valores socioculturais ou a padrões de comportamentos políticos nacionais. O campo cognitivo do aluno nessa faixa etária já se apresenta aberto a uma maior complexidade para que ele possa compreender o papel da mídia, por exemplo. Seu imaginário já é capaz de lançá-lo a uma relação de espaço e

⁶ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>

tempo mais complexa, relativizar o próximo e imediato, o distante e o mediato na relação com os lugares.

Constantemente, em nossa atuação docente na Educação Básica, deparamo-nos com situações em que os alunos são motivados a debaterem questões sobre temas repercutidos pelos meios de comunicação. Temas como intolerância, preconceito, violência e problemas urbanos e ambientais são debatidos pelos alunos, que trazem uma série de conceitos prontos – conceitos que partem da manipulação da mídia acerca de determinadas questões. Procuramos lidar com essas situações demonstrando aos alunos que é preciso ir além das informações que recebemos diariamente, assim como é importante saber o que os dois ou mais lados envolvidos dizem a respeito daquilo que está sendo debatido. Procuramos mostrar que as redes sociais são um canal de comunicação e informação, mas não de formação.

Não se pode abraçar um tema, uma ideia ou mesmo uma ideologia a partir de um fato ou de informações superficiais. Nesse momento, mostramos aos alunos a importância de uma formação consistente, baseada em pesquisas, na leitura e na diversidade de ideias. A ausência de uma Prática de Ensino que aborda “Linguagens e Novas Tecnologias” em alguns cursos de Geografia limita as possibilidades dos licenciandos em vivenciar o que essas novas linguagens podem trazer como recursos didáticos a serem aplicados nas aulas. Como em nosso caso, muitos licenciandos em Geografia terão que descobrir sozinhos a forma como essas novas linguagens e tecnologias têm impactado na sua atuação profissional.

3.4 - Disciplina de Prática: Cartografia Escolar

No Quadro 8, apresentamos a categorização de Cartografia Escolar. Essa prática de ensino é ofertada apenas pelo curso de Licenciatura em Geografia da UFSJ.

Quadro 7 - Ementas das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Cartografia Escolar

Curso	Área	Disciplina	Ementa
UFSJ	Cartografia	Prática de	Elementos básicos para a representação

	Escolar	Ensino 1 – Cartografia Escolar	terrestre: projeções, orientação, coordenadas geográficas, escalas, fuso horário, simbologias e convenções. Apreensão da noção de espaço geográfico e sua representação cartográfica, bem como as metodologias e práticas necessárias ao ensino dessa unidade curricular.
--	---------	--------------------------------------	---

Fonte: dados do autor, 2017.

A prática de Cartografia Escolar realiza o diálogo entre a Cartografia e a Geografia escolar, pois proporciona as práticas necessárias para que o licenciando possa conhecer esse conteúdo na Educação Básica. Cada vez mais presente no dia a dia de todos, a cartografia, ao proporcionar uma aproximação espacial através da visualização de mapas, contribui para que alunos possam se inserir num contexto de valorização do seu entorno e da sua própria identidade, representando e interpretando esse espaço. Callai (2000, p. 105-106) assevera:

Assim, não basta saber ler o espaço. É importante também saber representá-lo, o que exige determinadas regras. Para fazer um mapa, por mais simples que ele seja, a criança poderá realizar atividades de observação e de representação. Ao fazer um desenho de um lugar que lhe seja conhecido ou mesmo muito familiar, ela estará fazendo escolhas e tornando mais rigorosa a sua observação. Poderá, desse modo, dar-lhe conta de aspectos que não eram percebidos. Poderá levantar soluções para as quais lhe parecia impossível contribuir. A capacidade de o aluno fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que estar aprendendo Geografia: pode ser um exercício que permitirá a construção do seu desenvolvimento da criatividade que está sendo representada, e estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente.

Proporcionar aos seus alunos esta experiência de reconhecimento da sua realidade é, por parte do professor, um ato de educar para a vida, indo além da transmissão de um conhecimento cartográfico, fortalecido a partir de uma prática de ensino.

De outra forma, algumas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Geografia de universidades federais em Minas Gerais apresentam a disciplina Cartografia sem, contudo, estabelecer sua relação com a Cartografia Escolar e a prática de ensino desse conteúdo. Trataremos desse assunto no tópico 5.7, quando

analisaremos as disciplinas de ensino categorizadas como práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas.

A cartografia, para ser ensinada na Escola Básica, deve valer-se de práticas que permitam que o aluno compreenda as diferentes linguagens gráficas e cartográficas a partir de experiências vividas por ele ou por fatos que marcam sua realidade espacial. Ao promover uma cartografia sem conexão com as práticas de ensino, os cursos apenas transmitem um conhecimento e pouco auxiliam o professor a ensinar esse conhecimento na Educação Básica. Cavalcanti (2005, p. 14) aponta:

Para analisar esse tema e refletir sobre o ensino de geografia, tenho partido de alguns pressupostos: na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de geografia na escola; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica.

Ao associar as experiências vividas no seu tempo e espaço, o aluno passa a compreender a importância das atividades relacionadas à Cartografia Escolar. Em nossa experiência como professor, percebemos o quanto os alunos da Educação Básica têm dificuldades de interpretar e elaborar atividades cartográficas. Em inúmeras situações, os alunos não conseguem identificar sua própria realidade a partir das aulas que tratam da temática de cartografia. No conteúdo de Coordenadas Geográficas, em fusos horários e escala, por exemplo, os alunos chegam ao resultado final mais pela lógica matemática do que pelo raciocínio espacial.

Normalmente, os materiais didáticos da Educação Básica apresentam técnicas para a resolução de questões cartográficas voltadas à preparação de vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e quase nunca para o desenvolvimento do saber cartográfico. Uma prática que utilizamos para suprir essa lacuna é a proposta de uma atividade em que cada aluno desenvolve um mapeamento do seu espaço de vivência, abordando questões ambientais, sociais e urbanas. A partir da elaboração de mapas da sua realidade, os alunos passam a se identificar com o conteúdo de Cartografia e conseguem desenvolver uma visão mais ampla do espaço. A seguir, listamos algumas atividades de cartografia escolar que propomos em nossa ação docente nas salas de aula da Educação Básica:

- Mapa de sala: os alunos desenham a sala de aula, carteiras, cadeiras, quadro e demais materiais adotando uma medida para o desenvolvimento de escala;
- Mapeamento do seu entorno: os alunos produzem mapas temáticos com informações ambientais, sociais, econômicas etc. dos bairros onde moram. A produção desses mapas se dá a partir de uma base cartográfica do professor com referências de orientação, escala, legendas etc.;
- Desenvolvendo conceitos de orientação: a partir de uma base cartográfica, os alunos delimitam áreas de acordo com os pontos de orientação presentes na Rosa dos Ventos. A partir dessa delimitação, desenvolvem o mapeamento de categorias determinadas.

Ao longo de nossa trajetória, observamos que são poucos os materiais didáticos que relacionam a Cartografia com a Cartografia Escolar, possibilitando aos alunos uma reflexão sobre sua atuação no espaço ao mesmo em tempo que interpreta mapas. Na perspectiva de Souza e Pereira (2017, p. 265, grifo nosso):

A alfabetização cartográfica e a construção do conhecimento simbólico, que rege a representação do espaço geográfico envolvem o desenvolvimento de noções de visão oblíqua e visão vertical; imagens tri e bidimensional; proporção e escala; lateralidade. Portanto, o reconhecimento desse processo significa, na formação inicial, entender, também, as transformações cognitivas que podem ocorrer no aluno quanto a lógica passagem do elemento do real para a representação no mapa. *E, ainda, significa refletir os mapas como comunicação e linguagem que informam sobre determinado espaço geográfico e não somente objeto de reprodução.* [...]. Como futuros professores, é necessário que vivenciem o processo de alfabetização cartográfica e entendam-na como uma metodologia que possibilita compreender a construção e leitura de mapa. Mas, principalmente, que reconheçam a capacidade de transformação cognitiva existente em cada fase do processo de alfabetização cartográfica. A compreensão dessas transformações é que possibilita, então, o professor acompanhar e detectar as dificuldades de seus alunos com a representação cartográfica e as relações espaciais.

Ressaltamos a parte final em que a autora chama a atenção para o papel do professor em face do conhecimento cartográfico, que deve estar comprometido com a aprendizagem do aluno, e que esse sentimento deve estar presente na formação dos licenciandos.

A Prática de Ensino em Cartografia Escolar no curso da UFSJ desenvolve trabalhos em que os licenciandos aprendem a desenvolver projetos de maquetes e mapas, instrumentos fundamentais para aproximar o aluno das várias possibilidades

de aprendizado em Cartografia. Nas Figuras 3, 4 e 5, são apresentados os trabalhos desenvolvidos na Prática de Cartografia Escolar na UFSJ.

Conforme o trecho da ementa da disciplina de Prática de Ensino “Cartografia Escolar”, ofertada pelo curso de Licenciatura em Geografia da UFSJ, a “apreensão da noção de espaço geográfico e sua representação cartográfica, bem como as metodologias e práticas necessárias ao ensino dessa unidade curricular”, e o desenvolvimento de atividades que proporcionem ao licenciando experiências prévias a serem desenvolvidas na Escola Básica se dão a partir de uma compreensão dos objetivos do desenvolvimento de uma cartografia escolar.

Figura 3 - Hidrografia, Laboratório de Prática de Ensino de Ensino



Fonte: foto do autor, UFSJ, 2017.

Figura 4 - Vulcão, Laboratório de Prática de Ensino de Ensino



Fonte: foto do autor, UFSJ, 2017.

Figura 5 - Área Urbana, Laboratório de Prática de Ensino de Ensino



Fonte: foto do autor, UFSJ, 2017.

Uma forma de aproximação é por meio do laboratório, espaço no qual há o incentivo para se desenvolverem metodologias, que buscam aprimorar as práticas pedagógicas, a interdisciplinaridade e o uso de TICs, além da produção de materiais didáticos.

A partir de atividades que promovem a aproximação das técnicas cartográficas da realidade dos alunos, a Prática de Ensino em Cartografia Escolar proporciona aos licenciandos o desenvolvimento de habilidades necessárias para a

educação cartográfica na Escola Básica. O referido laboratório, que hoje divide espaço com o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE⁷), possui três impressoras 3D para auxiliar nas construções de maquetes e na alfabetização geográfica de deficientes visuais, uma prensa para imprimir imagens (inclusive mapas que podem ser desmembrados em “quebra-cabeça”), um drone para captura de fotos e vídeos aéreos, além de outros equipamentos que podem ajudar no trabalho dos professores em sala de aula. A garantia de espaços como laboratórios para a formação dos licenciandos pode ser entendida como uma conquista possibilitada pela presença de professores de prática de ensino nos cursos de licenciatura.

3.5 - Disciplina de Prática: Saberes Locais e Ressignificação do Conhecimento

No Quadro 9, apresentamos a categorização de Saberes Locais e Ressignificação do Conhecimento. Essa prática de ensino está presente em três cursos de Licenciatura em Geografia.

Quadro 8 - Ementas das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Saberes Locais e Ressignificação do Conhecimento

Curso	Área	Disciplina	Ementa
UFSJ	Saberes Locais e Ressignificação do Conhecimento	Prática de Ensino 3: Geografia do Campo das Vertentes	A interlocução entre conhecimento geográfico e saberes dos educandos. Esses saberes são vivenciados nos diferentes lugares de origem dos graduandos com destaque para a mesorregião do Campo das Vertentes. O estudo da Geografia requer a compreensão do lugar em que os fenômenos espaciais são percebidos (espaço de vivência dos alunos). Sob essa perspectiva, os conceitos cotidianos constituem o suporte para a edificação dos conceitos coletivos que permitem a aquisição do co-

⁷ <https://lifeufs.j Wordpress.com/>

			nhhecimento geográfico em diferentes escalas, contribuindo assim, para a contextualização do ensino da Geografia na escola básica.
UFV	Saberes Locais e Ressignificação do Conhecimento	Análise da Prática Pedagógica e Estágio 2:	Análise da Prática Pedagógica e Estágio 2: Análise dos condicionantes históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos. Visita a um centro de relevância no campo do Ensino de Geografia. Elaboração e execução de projeto, no campo de estágio que contemple o eixo temático desenvolvido na disciplina. Orientação do estágio curricular supervisionado.
UFJF	Saberes Locais e Ressignificação do Conhecimento	Prática Escolar em Ensino em Formação Territorial de Minas Gerais:	Conceitos e fundamentos no ensino da formação territorial do estado de Minas Gerais nas escolas.

Fonte: dados do autor, 2017.

As possibilidades de adaptação do homem em relação ao espaço que ocupa são condicionantes para que as sociedades possam se desenvolver e ao mesmo tempo compreender sua relação com esse espaço. Assim, as práticas de ensino que valorizam os conhecimentos prévios dos alunos e sua experiência em seu espaço de vivência promovem uma aproximação do licenciando e uma possibilidade de contextualização do conhecimento geográfico. Conforme Cavalcanti (2002, p. 31-32):

A perspectiva socioconstrutivista [...] concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento [...]. Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais

ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser 'inserido' no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo.

Ao trabalharem com essas temáticas, na formação dos licenciandos, essas disciplinas de Práticas de Ensino possibilitarão aos futuros professores, conforme texto da ementa da UFSJ, “a compreensão do lugar em que os fenômenos espaciais são percebidos (espaço de vivência dos alunos) [...] e a contextualização do ensino da Geografia na escola básica”. De acordo com Cavalcanti (2005, p. 14):

A internalização é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação. Trata-se de uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e consiste nas seguintes transformações: de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Na explicação desse processo de internalização, os estudiosos de Vygotsky têm destacado dois aspectos que me parecem fundamentais para a linha de raciocínio que está sendo desenvolvida neste texto. Primeiro é o percurso dessa internalização das formas culturais pelo indivíduo, que tem início em processos sociais e se transforma em processos internos, interiores do sujeito, ou seja, por meio da fala chega-se ao pensamento. O segundo aspecto é o da criação da consciência pela internalização, ou seja, Vygotsky alerta, como dizem seus estudiosos, para o fato de que esse processo não é o de uma transferência (ou cópia) dos conteúdos da realidade objetiva para o interior da consciência, pois esse processo é, ele próprio, criador da consciência. Considero conveniente destacar esses dois aspectos porque eles demonstram a importância de processos socioculturais específicos para o percurso da formação da consciência, como é o caso de processos do ensino escolar, e que essa formação é uma construção ativa do sujeito que transforma, via internalização, os conteúdos externos em conteúdos da consciência.

A proposta de uma internalização do conhecimento a partir de experiências externas por parte de Vygotsky reforça aquilo que as Práticas de Ensino, quando aplicadas objetivando a formação docente, sugerem para as licenciaturas. Vygotsky valoriza a construção, e não uma assimilação do conhecimento. Ou seja, não basta que as disciplinas teórico-acadêmicas sejam ministradas com maestria nas licenciaturas. É preciso que essas disciplinas promovam a internalização do saber do licenciando, para que ele possa desenvolver conhecimentos da consciência e, no futuro, em sua atuação profissional, proporcione momentos de desenvolvimento do saber da consciência de seus alunos na Educação Básica.

As disciplinas de prática de ensino nos ajudam a entender o sentido de atividades promovidas em sala de aula, nos orientam nesses teóricos como

Vygotsky e precisam de espaços como os garantidos pelas 400 horas de Prática de Ensino para serem apresentados aos licenciandos. A partir desses conceitos, o aluno é levado a construir uma identidade com o espaço a partir de suas próprias experiências.

3.6 Disciplina de Prática: Pesquisa e Projetos

No Quadro 10, apresentamos a categorização de Pesquisa e Projetos dentro das Práticas de Ensino. Essas práticas estão presentes apenas no curso da UFTM sem, contudo, apresentar informações suficientes para que a análise da ementa possa garantir a compreensão desses projetos e pesquisas como prática de ensino.

Quadro 9 - Ementas das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Pesquisa e Projetos

Curso	Área	Disciplina	Ementa
UFTM	Pesquisa e Projetos	Trabalho de Orientação de Pesquisa (45 horas de Práticas):	Elemento da pesquisa geográfica.
UFTM	Pesquisa e Projetos	Trabalho de Orientação de Pesquisa II (45 horas de Práticas):	Pesquisa em Geografia.

Fonte: organizada pelo autor, 2017.

As disciplinas que se enquadram na categorização de “Pesquisa e Projeto” não apresentam em suas ementas fundamentos para o desenvolvimento de atividades relacionadas à prática de ensino. Suas ementas demonstram que essas unidades curriculares são desenvolvidas para a pesquisa, mas não há uma especificação sobre qual linha seguem as pesquisas e projetos.

Tais disciplinas poderiam contribuir dentro das 400 horas de Práticas de Ensino se tratassem de pesquisas e projetos no campo da educação, ensino de Geografia na Escola Básica, formação de professores, avaliação de currículos etc. Mas, da forma como se apresentam, não poderiam ser classificadas dentro das 400

horas de Prática de Ensino. Percebemos uma adaptação, um “jeitinho”, para forjar o cumprimento da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002).

3.7 Disciplina de Prática: Práticas de ensino diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas

No Quadro 11, apresentamos a categorização de disciplinas de Práticas de Ensino diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas. Os cursos de Licenciatura em Geografia da UFTM, UFVJM e UFJF apresentam horas de Práticas de Ensino dentro das ementas das disciplinas, mas não há uma associação às 400 horas de Prática de Ensino, conforme preconizadas pelo Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001).

Quadro 10 - Ementas das Disciplinas de Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas

Curso	Área	Disciplina	Ementa
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Climatologia I (15 horas de Práticas):	Tempo atmosférico e clima. Distribuição e balanço global de radiação. Composição e estrutura da atmosfera. Atmosfera pré-terrá e atual. Elementos e fatores do clima: definições, unidades de medição, controles de grande escala, representação das suas variações espaço-temporais e suas influências no condicionamento de aspectos físicos e na vida. Evaporação e evapotranspiração. Gradiente vertical da atmosfera. Nuvens. Circulação geral da atmosfera. Massas de ar, frentes e perturbações atmosféricas. Prática em instrumentação para observa-

			ção e registro do comportamento meteorológico
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Geologia I (15 horas de Práticas):	Planeta Terra: estrutura, composição interna e dinâmica interna (magma, vulcanismo, plutonismo, terremotos, epirogênese, orogênese). Tectônica de placas. Tempo geológico. Minerais e rochas.
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Climatologia II (15 horas de Práticas):	As escalas do clima. Os sistemas climatológicos. A análise rítmica do clima. Principais classificações climáticas. Prática em cartografia climática. Prática em instrumentação para observação e registro do comportamento meteorológico.
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Geologia II (15 horas de Práticas):	Processos geológicos que comandam a dinâmica externa. Estratigrafia. Cartografia Geológica. Estruturas geológicas como condicionantes de relevo, da paisagem e das drenagens. Geologia do Brasil e do Triângulo Mineiro.
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Pedologia (15 horas de Práticas):	Os fatores de formação dos solos. A influência da rocha, do clima, do relevo, do tempo, dos organismos vivos e do homem na formação e evolução dos solos. Os componentes do solo.

			As propriedades dos solos. A distribuição geográfica dos solos no mundo. As diferentes classificações dos solos. Manejo e conservação dos solos.
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Cartografia Sistemática (15 horas de Práticas):	Conceitos sistemáticos da cartografia. Elementos de Astronomia de posição. Sistemas de Coordenadas Geográficas e Coordenadas Planas. Sistema Geodésico. Carta Internacional ao Milionésimo e sistema UTM. Projeções Cartográficas. Orientação. Escala. Leitura e interpretação de cartas topográficas. Carta hipsométrica e clinométrica. Diagramação de mapas.
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Cartografia Temática (15 horas de Práticas):	Bases conceituais da Cartografia Temática. Semiologia gráfica aplicada à cartografia geográfica. Medidas das variáveis geográficas. Obtenção de dados para mapeamento temático. Tratamento estatístico para o mapeamento temático. Visualização gráfica e cartográfica. Tecnologias da informação geográfica aplicadas ao mapeamento temático. Mapas temáticos no ensino-aprendizagem de geografia.

UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Geomorfologia I (15 horas de Práticas):	Os componentes estruturais da crosta terrestre e a gênese das formas do relevo. Os caracteres geológicos das rochas e sua influência nos processos morfogenéticos. Tipologia dos relevos estruturais. O papel das estruturas geológicas nos arranjos espaciais de relevo.
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Biogeografia (10 horas de Práticas):	Conceitos, histórias e teorias. Fatores ecológicos que interferem na distribuição dos animais e plantas. 3. Distribuição geográfica dos seres vivos. Teorias do Refúgio e dos Relictos. As transformações ambientais globais na superfície da Terra. Legislação ambiental e Unidades de Conservação.
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Hidrologia (15 horas de Práticas):	Água: suas propriedades e características. As fases do ciclo hidrológico (precipitação; infiltração, escoamento superficial, água subterrânea). Hidrologia fluvial e subterrânea. Estudos ambientais de bacias hidrográficas.
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Fisiologia da Paisagem (15 horas de Práticas):	Conceitos básicos de paisagem e fisiologia da paisagem. Análise e integração de dados ambientais. Paisagens brasileiras e o estudo dos domínios morfocli-

			máticos. Técnicas de mapeamento de paisagem. Paisagem e planejamento ambiental.
UFVJM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Solos e Paisagens (30 horas de Práticas):	A cobertura pedológica sob um ponto de vista geográfico, como o substrato da paisagem e das atividades humanas e como um subsistema dos sistemas naturais. A morfologia e a estrutura das coberturas pedológicas (em seus vários níveis de organização) bem como seu funcionamento. A gênese das coberturas pedológicas segundo os principais caminhos de alteração/pedogênese, enfocando os principais tipos de solos da região intertropical. Levantamento pedológico em campo (Análise Estrutural da Cobertura Pedológica). Discussão dos efeitos das ações antrópicas nos sistemas pedológicos de um ponto de vista ambiental. Prática de laboratório e trabalho de campo.
UFVJM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Geomorfologia Ambiental (30 horas de Práticas)	Sistemas e Geossistemas, Conservação de Recursos. Impactos Ambientais. Planejamento Ambiental. Análise geomórfica e geométrica das formas de relevo; processos geomórficos de encostas, fluviais, formas e processos cársticos (em rochas

			carbonáticas e siliciclásticas), análise dos impactos resultantes da ação antrópica, avaliação do mecanismo de prevenção e recuperação de áreas degradadas, noções de geomorfologia cenozoica. Prática de laboratório e trabalho de campo.
UFJF	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Prática de Ensino em Geografia Política: (15 horas de Práticas)	Estratégias de ensino e aprendizagem dos conceitos e fundamentos da Geografia Política nas escolas. Abordagem sob o vértice da Geografia Política de questões étnico-raciais e ambientais no mundo contemporâneo na escola básica.
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Geografia Econômica (15 horas de Práticas):	Principais matrizes do pensamento econômico. Revolução industrial e processo de industrialização. As teorias de localização das atividades econômicas. Teorias da industrialização brasileira. Abordagens teórico-metodológicas da Geografia Econômica. Globalização, reestruturação produtiva e suas implicações. Conjuntura econômica brasileira a partir dos anos 1990.
UFTM	Práticas diluídas em dis-	Regionalização do Espaço Brasileiro I	Processos históricos de formação, estruturação e diferencia-

	ciplinas teórico-acadêmicas	(15 horas de Práticas):	ção do espaço regional. Industrialização, agricultura e urbanização na dinâmica regional brasileira. Divisão regional do Brasil. A questão regional no Brasil.
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Regionalização do Espaço Brasileiro II (15 horas de Práticas):	Especificidades dos espaços regionais: Amazônia, Nordeste e Centro-Sul. Aspectos econômicos, socioculturais, políticos e ambientais de Minas Gerais.
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Geografia Agrária (15 horas de Práticas):	Abordagens teórico-metodológicas da Geografia Agrária. Agricultura, feudalismo e as relações capitalistas. Modernização da agricultura e formação dos complexos agroindustriais no Brasil. Estado e políticas para agricultura. Povos tradicionais, movimentos socioterritoriais, luta pela terra e Reforma Agrária. As relações campo-cidade e as transformações recentes na organização espacial do campo. As dinâmicas socioambientais e a agricultura na perspectiva do desenvolvimento sustentável.
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Geografia Urbana (15 horas de Práticas):	A Geografia e a análise do urbano. Conceito de cidade e de urbano. Origem da cidade e o processo histórico de urbanização. Urbanização e industrialização.

			<p>zação. Urbanização nos países “periféricos” e no Brasil. Rede urbana. Produção do espaço urbano capitalista, usos do solo e agentes estruturadores. Relações cidade/campo. O papel da metrópole no capitalismo e suas relações com as demais escalas do urbano. Problemática socioambiental urbana e movimentos sociais.</p>
UFVJM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Planejamento Urbano e Regional (30 horas de Práticas)	<p>O que é o Planejamento Urbano e Regional. A geografia e o planejamento urbano. Novas perspectivas para o Planejamento. O planejamento urbano no mundo: surgimento e estudos de caso. Planejamento urbano no Brasil: conceitos, abordagens e instrumentos legais. O planejamento nos municípios (Planos Diretores, Planos de Desenvolvimento, entre outros). Iniciativas recentes. Planejamento metropolitano. Gestão das cidades. Gestão metropolitana. Desenvolvimento Regional. Técnicas e recursos metodológicos no planejamento.</p>
UFTM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-	Introdução ao Geoprocessamento (15 horas de Práticas):	<p>O que é Geoprocessamento. Ciência da Informação geográfica. Tecnologias da informação geográfica. Sistemas de Infor-</p>

	acadêmicas		mação Geográfica (SIG). Base de dados para geoprocessamento. Modelagem e representação de dados geográficos. Banco de dados Geográficos. Aplicações do SIG na Geografia e no ensino de Geografia.
UFVJM	Práticas diluídas em disciplinas teórico-acadêmicas	Análise de Banco de dados estatísticos (30 horas de Práticas)	Análise exploratória de dados. Noções de probabilidade. Amostragem e estimação. Variáveis aleatórias - distribuições: discretas, contínuas e amostrais - correlação - regressão - teste de hipótese. Montagem de banco de dados para a produção cartográfica. Noções básicas de manipulação de bancos de dados estatísticos. Pacotes estatísticos.

Fonte: dados do autor, 2017.

Ao analisar as ementas das disciplinas teórico-acadêmicas que possuem carga horária prática, percebemos que se trata de uma forma de forjar o cumprimento da legislação, que obriga as Licenciaturas a ofertarem 400 horas de Prática de Ensino. As ementas dessas disciplinas não fazem referência à formação dos licenciandos para o exercício da docência e não explicitam de que forma o conteúdo teórico dessas disciplinas se articula com a prática de ensino. As práticas acabam sendo diluídas dentro de outras disciplinas, sem conexão com a formação docente, conforme a ementa da disciplina de Geomorfologia Ambiental do curso de Geografia da UVJM, que apresenta 30 horas de práticas:

Sistemas e Geossistemas, Conservação de Recursos. Impactos Ambientais. Planejamento Ambiental. Análise geomórfica e geométrica das formas de relevo; processos geomórficos de encostas, fluviais, formas e processos cársticos (em rochas carbonáticas e siliciclásticas), análise dos impactos

resultantes da ação antrópica, avaliação do mecanismo de prevenção e recuperação de áreas degradadas, noções de geomorfologia cenozoica (UFVJM, 2011, p. 19).

O texto da ementa da disciplina de “Geomorfologia Ambiental”, do curso de Licenciatura em Geografia da UFVJM, confirma que, em alguns cursos, as 400 horas de práticas não se enquadram na proposta para as disciplinas de Práticas de Ensino.

Por outro lado, podemos avaliar a ementa da disciplina de Prática de Ensino em Geografia Política ofertada pelo curso de Geografia da UFJF: *Estratégias de ensino e aprendizagem dos conceitos e fundamentos da Geografia Política nas escolas. Abordagem sob o vértice da Geografia Política de questões étnico-raciais e ambientais no mundo contemporâneo na escola básica*. A partir da análise da ementa, percebemos que, nesse caso, há um direcionamento da disciplina teórico-acadêmica para a prática docente e que o contexto geopolítico abordado pela disciplina contribui para futuras intervenções dos licenciandos em sua atuação profissional.

No caso de disciplinas de cartografia, optamos por classificá-las nessa categoria, tendo em vista que suas ementas tratam de conteúdos específicos da Cartografia sem associação com a prática de ensino destes. Conforme o Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001), as 400 horas de prática deveriam garantir tempos e espaços para a formação do professor para o exercício da docência, diferenciando a licenciatura do bacharelado. Ao instituir as Práticas de Ensino como componente curricular para as licenciaturas, a Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) buscou aquilo que o Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001, p. 23) identificou como problemas a respeito da formação docente no Brasil:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

A reflexão sobre a docência por parte do licenciando a partir da vivência das Práticas de Ensino e do Estágio Supervisionado promove maior criticidade sobre o papel exercido por ele em sua atuação profissional. Em nosso processo de formação (2002 a 2006), não contamos com momentos oportunos para a antecipação de

nossa atividade profissional, uma vez que a matriz curricular do curso de Licenciatura em que nos formamos não ofertava disciplinas de Práticas de Ensino apesar de nosso ingresso na Educação Superior ter ocorrido após o ano de 2002, data da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002). Ou seja, considerando que a Resolução entrou em vigor a partir do ano de 2002, nossa formação como licenciandos já deveria ter sido contemplada com as 400 horas de Práticas de Ensino. No entanto, ao longo dos anos de formação, percebemos um viés bacharelesco muito marcante no curso. As disciplinas teórico-acadêmicas dominavam a matriz curricular ao passo que as disciplinas direcionadas à formação docente contavam com poucos espaços e momentos de formação. Os principais momentos de formação docente ocorreram durante as disciplinas de Didática, não frequentadas e não compreendidas pelos licenciandos.

Durante nossa formação, muito por influência dos docentes, também víamos as disciplinas teórico-acadêmicas como o grande mote do processo formativo, acreditando que o saber acumulado seria capaz de promover uma atuação docente pautada unicamente no conteudismo. Todavia, a realidade da atuação profissional mostrou que estávamos equivocados e que o saber acumulado nas disciplinas teórico-acadêmicas era importante, mas não bastava para que as aulas que agora ministrávamos na Educação Básica atendessem plenamente aos anseios de nossos alunos. A realidade da Educação Básica nos fez mudar ao longo do tempo e repensar nossa prática docente. Não podemos pensar em uma aula para jovens e adultos da Educação Básica como um acumulado de conhecimentos. Porém, segundo analisado por Cavalcanti (2005), deve ser um processo de interiorização do saber a partir de experiências externas, transformando esse aprendizado em saber da consciência.

3.8 Disciplinas de Prática: sem ementas para consulta

No Quadro 12, apresentamos as disciplinas de Práticas de Ensino que não possuem ementas disponíveis para consulta. Os cursos de Licenciatura em Geografia que não apresentam ementas de algumas disciplinas de práticas são os da UFMG, UFJF, UFU e UFTM. O caso da UFU chama a atenção pelo fato de que os oito créditos de Práticas de Ensino do curso não apresentam ementas para consulta.

**Quadro 11 - Ementas das Disciplinas de Práticas de Ensino por Área –
Disciplinas de Práticas sem ementa disponível para consulta**

Curso	Área	Disciplina
UFMG	Sem Ementa Disponível	Análise da Prática Pedagógica e estágio III:
UFMG	Sem Ementa Disponível	Análise da Prática Pedagógica e estágio IV:
UFJF	Sem Ementa Disponível	Prática Escolar em Saberes Geográficos: (sem ementa disponível).
UFJF	Sem Ementa Disponível	Prática Escolar em Ensino de Geografia na Escola Básica I: Verificação e análise <i>in loco</i> do Ensino de Geografia nas escolas.
UFJF	Sem Ementa Disponível	Prática de Ensino em Geografia Urbana:
UFU	Sem Ementa Disponível	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática de Ensino 1
UFU	Sem Ementa Disponível	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática de Ensino 2
UFU	Sem Ementa Disponível	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática de Ensino 3
UFU	Sem Ementa Disponível	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática de Ensino 4
UFU	Sem Ementa Disponível	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática de Ensino 5
UFU	Sem Ementa Disponível	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática de Ensino 6
UFU	Sem Ementa Disponível	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática de Ensino 7

UFU	Sem Ementa Disponível	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática de Ensino 8
UFTM	Sem Ementa Disponível	Orientação e Estágio Supervisionado I (80 horas de Práticas).
UFTM	Sem Ementa Disponível	Orientação e Estágio Supervisionado II (80 horas de Práticas).
UFTM	Sem Ementa Disponível	- Orientação e Estágio Supervisionado III (80 horas de Práticas).

Fonte: dados do autor, 2017.

A ausência de ementas disponíveis para consulta para as disciplinas dispostas no Quadro 12 impossibilita a análise delas. Não sendo possível considerar o que essas unidades curriculares propõem para as Práticas de Ensino, os cursos de Licenciatura em Geografia da UFTM, UFU, UFJF e UFMG demonstram uma falha no processo de formação docente, pois entendemos isso como uma desvalorização das licenciaturas e da própria atuação profissional dos professores. Entendemos, também, que as Práticas de Ensino desses cursos constam apenas como forma de cumprir o que a Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) determina para as licenciaturas, deixando uma lacuna no processo de formação.

A não valorização das Práticas de Ensino em alguns cursos de Licenciatura em Geografia demonstra o quanto ainda é preciso romper com os modelos que valorizam apenas a teoria e a técnica. Porém, os bons resultados que já são percebidos em cursos como da UFSJ e da UNIFAL nos mostram que muito já está sendo realizado e que as possibilidades de correlacionar teoria e prática são muito possíveis e produtivas, e proporcionam aos licenciandos experiências de antecipação de sua atuação profissional, conforme observamos durante a realização dos grupos focais.

4 - AVALIAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA (UFSJ, UNIFAL E UFMG)

Os grupos focais foram realizados em três cursos de Licenciatura em Geografia: da UNIFAL (Alfenas), da UFSJ (São João del-Rei) e da UFMG (Belo Horizonte). A escolha dessas instituições seguiu critérios de orientação para que fossem analisados cursos com a oferta de Licenciatura e Bacharelado, a fim de que houvesse uma base de comparação entre as duas modalidades por parte dos licenciandos participantes do grupo focal. O tempo de atuação dos cursos em cada universidade também foi um critério de escolha, uma vez que o curso da UFMG já possui um longo caminho percorrido em comparação aos cursos da UFSJ e da UNIFAL. Nesse caso, é importante destacar que o curso de Geografia da UFMG abrange uma região metropolitana com uma população de 5.873.841 habitantes⁸, o que, por sua vez, justifica a maior atuação de bacharéis, visto que as demandas pelo trabalho nas áreas de urbanismo e meio ambiente, por exemplo, são maiores que nas regiões onde se localizam os cursos de Geografia da UFSJ e da UNIFAL.

Foram analisadas cada argumentação e exposição de ideias dos licenciandos a respeito das questões levantadas pelo pesquisador a partir das quais foi realizada a seleção das falas de acordo com o foco da pesquisa. Os grupos focais nas três universidades foram realizados durante os meses de fevereiro (UFSJ), março (UNIFAL) e maio (UFMG) de 2017.

Por meio da técnica de grupos focais, coletando dados por meio de interações advindas de um tema, buscamos conhecer o que cada licenciando participante traz a partir de suas experiências de vida e de formação nos cursos de Licenciatura em Geografia, compreendendo que a formação não se limita àquilo que é aprendido/ensinado nos cursos superiores, mas também a tudo aquilo que cada licenciando possui enquanto estudante da Educação Básica, da sua história de vida, da sua prática profissional e, também, de tudo aquilo que é vivenciado ao longo de sua formação universitária. Dessa forma, a realização dos grupos focais contribuiu para a compreensão de toda a trajetória que cada licenciando em Geografia tem a partir daquilo que foi colhido durante a realização dessa técnica de pesquisa.

⁸ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2017. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=310620>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

Para a realização dos grupos focais, foram elaboradas questões/roteiro que deram suporte ao pesquisador, com a finalidade de cumprir o objetivo da pesquisa, evitando distorções, uma vez que as falas dos licenciandos são corroboradas pelos textos dos PPCs.

Ao todo, nos grupos focais, participaram 59 licenciandos em Geografia da UFMG, UFSJ e UNIFAL, sendo oito licenciandos cursando o 6º período, 29 cursando o 7º período e 20 cursando o 8º período, além de dois que vieram do bacharelado em Geografia na UFSJ. Todos os participantes dos grupos focais tiveram contato com disciplinas de Práticas de Ensino e com o Estágio Supervisionado.

Destacamos as falas dos licenciandos de acordo com o roteiro traçado para a realização dos grupos focais. Assim, foi possível observar que a preocupação daqueles e daquelas que estão se preparando para assumir a docência em Geografia nas salas de aula da Educação Básica é bastante relevante ao contextualizar o processo formativo com as disciplinas de Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado. A relação entre teoria e prática, questão bastante levantada pelos licenciandos durante a realização dos grupos focais, está bastante evidente quando esses mesmos licenciandos apontam o que eles chamam de “comparação” entre os PPCs dos cursos de Geografia, tema da primeira questão abordada nos grupos focais:

Pergunta 1: Vocês têm conhecimento ou já realizaram a leitura do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do seu curso?

Resposta do licenciando 6 – UNIFAL: Na verdade, a gente tem uma prática, na verdade, a gente não estudou o PPC, a gente comparou com outros cursos e, por exemplo, no quesito de disciplinas, a gente percebe que o nosso curso ficou um pouco ‘pra’ trás. Existem cursos de graduação em Geografia no Brasil que têm uma carga horária de estágio maior, estágio mais dividido, têm mais disciplinas que abrangem outras áreas enquanto o nosso estágio é concentrado somente nas salas de aula e as outras disciplinas deixam falhar um pouco (GRUPO FOCAL UNIFAL, 2017).

Muitas vezes, o sentimento que os licenciandos demonstram em relação ao processo de formação de professores é um reflexo da realidade da Educação Básica no País. Percebemos uma vontade de mudar a realidade da educação a partir de novas experiências e de novas práticas em sala de aula por parte desses futuros docentes. A fala do licenciando 6 da UNIFAL revela esse questionamento acerca da educação como um todo. Porém, o PPC do curso de Licenciatura em Geografia da UNIFAL é incisivo no que se refere ao número de horas para o Estágio

Supervisionado e a carga horária das Práticas de Ensino (ANEXO I), e essa universidade cumpre o que é determinado para as Licenciaturas.

Em relação à queixa do licenciando 6 da UNIFAL, sobre a carga horária de estágio, o PPC da Universidade Federal de Alfenas e a Regulamentação⁹ Específica do Estágio Curricular do Curso de Geografia – Licenciatura deixam claro que o número de horas de Estágio Supervisionado é de 405 horas, conforme exigido pela Resolução nº 2 (BRASIL, 2002). Mas no caso específico da UNIFAL, o debate no grupo focal revelou que, nos cinco primeiros anos de funcionamento do curso de Licenciatura em Geografia, não havia um professor especialista em Práticas de Ensino lecionando no curso. Como a Licenciatura em Geografia dessa universidade iniciou suas atividades no ano de 2007, cinco anos após a publicação da Resolução, o curso permaneceu durante seus cinco primeiros anos sem um professor de Práticas de Ensino, limitando-se àquilo que a própria Resolução havia definido.

Como foi avaliado anteriormente, muitas vezes, é possível que uma matriz curricular apresente as disciplinas de Práticas de Ensino em todos os períodos, mas é preciso verificar se essas disciplinas são realmente utilizadas para as Práticas de Ensino ou se estão sendo utilizadas por outras unidades curriculares como complemento de estudos. É certo que ainda há um predomínio de disciplinas técnicas nos cursos de licenciaturas, resultado de resquícios de uma formação bacharelesca. No entanto, as significativas transformações pelas quais vêm passando as licenciaturas já despertam maior crítica por parte dos licenciandos em relação ao processo de formação docente. Além de ser uma queixa, a fala do licenciando 11 da UFSJ na resposta seguinte é um questionamento acerca da quantidade de disciplinas teórico-acadêmicas e da necessidade de articulá-las às disciplinas de Práticas de Ensino e com o Estágio Supervisionado.

Resposta do licenciando 11 – UFSJ: Comparando com outros cursos, o nosso tem muitas disciplinas de áreas mais específicas da Geografia do que outros [o licenciando refere-se às unidades curriculares teóricas da Geografia]. Para nós, que vamos ser professores, isso é bom, mas também falta uma sintonia dessas disciplinas com o estágio e com as práticas de ensino (GRUPO FOCAL, 2017).

⁹ http://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/system/files/imce/Estagio/Geografia_Lic/Regulamento_Est%C3%A1gio%20Obrigat%C3%B3rio.pdf

É imprescindível reconhecer que, no modelo de formação docente anterior à Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), as Práticas de Ensino não estavam organizadas e nem instituídas enquanto unidades curriculares nas licenciaturas. A partir de 2002, as Práticas de Ensino passaram a receber o *status* de unidade curricular, fortalecendo o exercício da docência.

Infelizmente, percebemos que nem todos os licenciandos dos três cursos em que foram realizados os grupos focais têm conhecimento ou realizam a leitura do Projeto Pedagógico Curricular. Conhecer o PPC é fundamental para que licenciandos e docentes reflitam sobre os eixos norteadores da sua formação. É crucial que haja maior difusão da leitura e compreensão do PPC, principalmente pelo fato de os licenciandos se queixarem de uma carga horária que privilegia uma teoria geográfica sem articulação com o Estágio Supervisionado e com as Práticas de Ensino. Além disso, em cada PPC analisado, há informações sobre o quadro curricular e a quantidade de horas de cada crédito, inclusive sobre o Estágio Supervisionado e as disciplinas de Práticas de Ensino. No caso da UNIFAL, verificamos que as disciplinas de Práticas de Ensino estão articuladas ao Estágio Supervisionado, conforme a ementa da disciplina de Didática, ofertada no 4º período:

Didática – Carga Horária: 135h

Princípios paradigmáticos da didática. O ensino e a aprendizagem como objeto da didática. A organização curricular do ensino. A relação professor-aluno, o tempo e o espaço da sala de aula. Avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem (UNIFAL, 2011, p.1).

Aqui, é possível observar que as disciplinas relacionadas diretamente à formação de professores, como a Didática, têm em sua ementa uma preocupação em relacionar o processo de ensino e aprendizagem com o espaço da sala de aula, com aquilo que o professor vivencia desde o início de sua trajetória docente, ou seja, a partir do Estágio Supervisionado. É importante notar que, embora ainda ocorram problemas no processo de formação de professores nos cursos de licenciatura, muitos avanços já foram conquistados. A preocupação em relacionar teoria e prática a partir da introdução das 400 horas de Práticas de Ensino reflete aquilo que se quer alcançar para as licenciaturas e para a profissão docente.

Nesse sentido, na segunda questão abordada durante a realização dos grupos focais, os licenciandos foram unânimes, ao serem questionados sobre a

apresentação e leitura das ementas de cada unidade curricular, revelando a importância do arcabouço teórico para a fundamentação da formação docente. De acordo com os alunos, todos os professores realizam a leitura das ementas das disciplinas no início de cada período.

Pergunta 2: Vocês realizam a leitura das ementas das disciplinas que estão cursando?

Resposta do licenciando 15 – UFMG: Todos os professores apresentam a ementa da disciplina no início do período. Os professores sempre analisam as ementas com a gente e também indicam uma bibliografia básica. Isso é muito importante, porque assim ficamos por dentro do que vai ser visto durante o semestre e também temos a possibilidade de enriquecer o conhecimento através da leitura dessa bibliografia (GRUPO FOCAL, 2017).

Dentre as várias questões discutidas durante os grupos focais, uma relevante discussão foi a comparação entre as modalidades de Bacharelado e Licenciatura por parte dos licenciandos dos cursos de Geografia. No grupo focal realizado na UFSJ, havia dois alunos que cursaram a modalidade de Bacharelado e agora estão cursando disciplinas da Licenciatura. Com o objetivo de conhecer melhor a opção dos participantes do grupo focal, perguntamos sobre a motivação deles pelo Bacharelado. As informações que esses discentes trouxeram foram significativas, a fim de que pudessemos ter um parâmetro de comparação entre as diferentes posições apresentadas.

Pergunta 3: Por que vocês optaram pelo Bacharelado?

Resposta do licenciando 1 – UFSJ: Eu escolhi o Bacharelado, porque é uma área que atua com meio ambiente e eu não queria ir para sala de aula. E agora estou tentando a Licenciatura, porque não consegui trabalho na área técnica e preciso trabalhar. Vou tentar conseguir algumas aulas no Estado (GRUPO FOCAL, 2017).

A fala do licenciando 1 da UFSJ revela que, por parte de alguns discentes em Geografia, existe uma predileção pela área técnica/ambiental em função da valorização que esta recebe dos docentes dentro dos cursos de graduação. Para Vessentini (2006, p. 235):

Lembro-me da época em que frequentei, como aluno [graduando], o curso de Geografia, aqui na USP – isso de 1970 a 1974, quando havia uma sensível subvalorização, para não dizer um desprezo velado ou, às vezes, até aberto, da preparação do docente. Na prática, sempre se priorizou a formação do futuro especialista.

A experiência de Vesentini (2006) também reflete aquilo que muitos licenciandos sentem em relação à sua formação. Podemos considerar essa fala como a realidade dos cursos de Geografia em que há oferta das modalidades de Licenciatura e Bacharelado. Muitos graduandos em Geografia optam pelo Bacharelado, porque enxergam na Licenciatura a realidade das salas de aula no Brasil com baixos salários, a não valorização do professor e as condições de trabalho muitas vezes inadequadas. Ou ainda, porque a relação que estabelecem é com a ciência geográfica, e não com o ensino desta na Educação Básica. Assim, a Licenciatura passa a ser a segunda opção do graduando.

Em nosso período de formação, lembro-me da fala de um professor da disciplina de “Geoprocessamento” sobre a formação docente: *“Para formar professores não é preciso ter laboratórios, apenas uma biblioteca com livros didáticos”*. A fala desse professor tem uma abrangência que talvez nem ele reconheça. Muitos graduandos acabam “comprando” a ideia de que a Licenciatura é um curso de menor importância e que seria melhor optar pelo Bacharelado, visto que este proporciona maior *status* e possibilidades de trabalhar na área ambiental. Em regiões de menor demanda por serviços nas áreas técnico-ambientais, muitos egressos do Bacharelado encontram dificuldades em conseguir empregos e acabam retornando à universidade para cursar a modalidade de Licenciatura, conforme a resposta do licenciando 2 da UFSJ:

Resposta do licenciando 2 – UFSJ: Porque eu gosto mais da área física, eu quero trabalhar mais com planejamento ambiental, planejamento urbano. Aí, se não aparecer nada, a gente vem puxando matérias da Licenciatura e é mais fácil arrumar um serviço (GRUPO FOCAL, 2017).

As respostas apresentadas por esses dois licenciandos (1 e 2 da UFSJ) reforçam aquilo que observamos anteriormente quando a Licenciatura passa a ser a segunda opção para aqueles licenciandos que vieram do Bacharelado. Uma vez formados, esses graduandos serão professores, que farão da sua profissão um “bico”. Uma vez que as práticas de ensino não tiveram qualquer valor para sua atuação docente, dificilmente teremos professores que contribuirão para que as licenciaturas deixem de ser enxergadas como algo de pouco valor. A fala do licenciando 2 da UFSJ (*“Aí, se não aparecer nada, a gente vem puxando matérias da Licenciatura e é mais fácil arrumar um serviço”*) mostra que a profissão docente é, para esses graduandos, uma opção de trabalho de segundo plano, o que acaba

de fato ocorrendo dada a alta rotatividade de professores da Educação Básica. Também, podemos considerar a pequena oferta de serviços nas áreas técnicas e ambientais, que requerem a presença de um bacharel em Geografia em regiões de menor porte demográfico e baixo dinamismo econômico. Essa predileção pelo Bacharelado é comum, principalmente quando avaliamos a situação da educação no cenário nacional e o *status* que a área ambiental desperta nos jovens universitários. Segundo Oliveira e Silva (2012, p. 381):

Os estudantes entram nas universidades ainda muito jovens, com cerca de 19 anos, e, por esse motivo, sem muita condição para fazer uma escolha consciente sobre qual habilitação seguir. Em um curso em que professores com perfil de bacharel, e com as reservas que existem sobre a profissão docente, é comum que os graduandos façam uma opção pelo bacharelado, descaracterizando, portanto, essa 'escolha consciente'.

Oliveira e Silva (2012) revela que, muitas vezes, os licenciandos são influenciados pelo *status* da área técnica nas salas de aula dos cursos de Licenciatura. Além de desmotivar aqueles que optaram pela profissão docente, acabam privilegiando uma formação bacharelesca, minando muitas oportunidades de desenvolver um trabalho de valorização para a formação de professores.

Em contrapartida, alguns licenciandos rebateram a posição do discente que migrara do Bacharelado para a Licenciatura. Foi muito positivo observar que os discentes que optaram pela Licenciatura estão cientes dos desafios, dos problemas e da realidade das salas de aula na Educação Básica. A maioria desses licenciandos demonstra muita vontade de desenvolver trabalhos ou dar continuidade aos trabalhos que já estão realizando no Estágio Supervisionado e em programas como o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID). O PIBID, enquanto programa de incentivo à docência, promove a articulação entre a Educação Superior, a escola e os sistemas municipal e estadual de ensino, incentivando a carreira do magistério nas áreas de maior carência da Educação Básica. A fala do licenciando 3 da UFSJ demonstra que aqueles que optaram pela modalidade de Licenciatura estão cientes de seu papel dentro das universidades:

Resposta do licenciando 3 – UFSJ: Não consigo compreender e não concordo com o fato de professores que não são licenciados poderem dar aulas para um curso de Licenciatura. A gente acaba tendo um conteúdo muito técnico e específico. A gente não vê uma relação desse conteúdo com a realidade da sala de aula. Nossa formação é bacharelesca. Poucos professores estão realmente preocupados com a formação docente. O

restante dos professores dá suas aulas e pedem relatórios técnicos, trabalhos específicos de cada disciplina. Nunca te pedem pra fazer uma relação dessa matéria com a realidade da sala de aula. Assim, a gente não se sente totalmente preparado para ser professor. A gente acaba conhecendo tudo de Geografia, mas não faz ideia de como aplicar isso tudo na sala de aula. A gente acaba descobrindo algumas coisas quando vai fazer estágio ou então vai trabalhar com o PIBID (GRUPO FOCAL, 2017).

Essa é uma fala muito rica, pois nos mostra a urgência de se estabelecerem melhores conexões entre teoria e prática durante a formação docente, antecipando, assim, momentos ricos de experiências profissionais para os licenciandos. De acordo com a fala do licenciando 3 da UFSJ, não se pode conceber a formação docente como algo de menor valor ou apenas abordando teoria durante esse processo. É fundamental que a profissão docente seja valorizada e que as licenciaturas consigam maior autonomia, principalmente no seu quadro de professores para as Práticas de Ensino.

Essas unidades curriculares são fundamentais para a formação docente e para o desenvolvimento profissional prévio dos licenciandos. Contudo, é importante ressaltar que, apesar das dificuldades que existem em estabelecer conexões entre as disciplinas teórico-acadêmicas e as disciplinas de Práticas de Ensino, as licenciaturas em Geografia contam com o suporte dos Laboratórios de Instrumentação Pedagógica. Nesses Laboratórios, o principal objetivo é criar um espaço para integrar ensino, pesquisa e construção do conhecimento prático.

Durante a realização dos grupos focais, foi possível observar a estrutura dos laboratórios de ensino da UFSJ, UNIFAL e UFMG. Nesses laboratórios, são desenvolvidos trabalhos com maquetes, avaliado o material didático utilizado pelos sistemas de ensino, além de uma estrutura que conta com computadores, impressora em 3D¹⁰ disponíveis para licenciandos e professores que atuam nas disciplinas de Práticas de Ensino. A sala de aula é um espaço rico para o afloramento de ideias, que, muitas vezes, necessitam de um espaço para experimentação, conforme o PPC da Universidade Federal do Triângulo Mineiro:

¹⁰ “As impressoras 3D conseguem imprimir qualquer tipo de coisa utilizando a tecnologia de impressão tridimensional. Os materiais usados na impressão costumam ser resina plástica e modelagens com laser, e sua estrutura é de metal. Ao fazer a leitura de arquivos para impressora 3D, é possível criar os mais diversos tipos de objetos, como peças decorativas, alimentos e até mesmo tatuagem” (VIANA, Gabriela. O que é e como funciona a impressora 3D? TechTudo. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/01/o-que-e-impressora-3d.html>>. Acesso em: 23 fev. 2017).

Considerando a complexidade e amplitude que representam os conteúdos da Ciência Geográfica, os Laboratórios de Ensino são ferramentas educacionais constituídas por espaços de promoção de atividades práticas dos componentes curriculares e práticas de ensino, o que garante ao discente a experiência prática e, por consequência, a interdependência específica dentro dos conteúdos. Entendemos que essas ferramentas educacionais valorizam ainda mais os conteúdos teóricos ao mesmo tempo em que proporcionam ao discente maior confiança e segurança no desempenho de suas futuras atividades profissionais (UFTM, 2014, p. 56).

Outro licenciando do curso de Geografia da UFSJ também alegou que há privilégios para a modalidade de Bacharelado. De acordo com a fala do licenciando 4 da UFSJ, os docentes responsáveis pelas Práticas de Ensino, muitas vezes, atuam sozinhos, e que a maior parte da infraestrutura do curso, incluindo laboratórios, serve mais à modalidade de Bacharelado.

Reconhecemos que ainda persistem tais privilégios. Todavia, é importante reconhecer que, a partir da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), muito foi conquistado para as licenciaturas. Hoje, a partir daquilo que coletamos nos PPCs e daquilo que observamos em nossas visitas técnicas aos cursos em que foram realizados os grupos focais, é fundamental considerar a relevância dos Laboratórios de Instrumentação Pedagógica das disciplinas de Ensino e do Estágio Supervisionado no processo de formação de professores:

Resposta do licenciando 4 – UFSJ: E aqui no curso sempre tem um privilégio para o Bacharelado. Tudo é pra eles e muito pouco ou nada pra gente. Se não fossem os professores (...), que montaram o laboratório e incentivam a gente, não teríamos nada relacionado à formação de professores e às Práticas Pedagógicas (GRUPO FOCAL, 2017).

Nos Laboratórios de Instrumentação Pedagógica, as Práticas de Ensino são colocadas para os licenciandos de forma que estes estejam face a face com a dinâmica da realidade profissional. Trata-se de um momento em que os discentes terão a oportunidade de adquirir experiências prévias na área profissional e poderão identificar habilidades requeridas para o exercício profissional e desenvolver um trabalho integrado com professores, colegas e escolas da comunidade. Também, poderão aplicar conhecimento, técnicas e procedimentos acadêmicos de aprendizagem inerentes à função docente, desenvolver a capacidade de iniciativa e maturidade emocional em relação ao desempenho profissional e estimular a criação de material didático que os instrumentalizem para o exercício da profissão. Consideramos, portanto, que os Laboratórios de Instrumentação Pedagógica ou

Laboratórios de Ensino, como são nomeados em alguns cursos, são espaços dedicados ao desenvolvimento da docência mediante as Práticas de Ensino.

A dimensão de abrangência das disciplinas de Práticas de Ensino é algo inestimável para a formação de professores e para a valorização dos próprios cursos de licenciaturas. Com elas, podemos afirmar que o discente eleva seu contato com o ambiente escolar, sendo direcionado a construir sua identidade como educador dentro da realidade brasileira. Assim, a prática de ensino torna-se facilitadora do processo de unidade entre formação pessoal e profissional. Na visão de Gonçalves Júnior e Ramos (1998, p. 5):

A dificuldade dos graduandos e profissionais integrarem prática e teoria é, por vezes, trazida à tona pela Prática de Ensino. Propõe-se uma Prática de Ensino e Estágio Curricular não apenas como cumprimento de uma exigência legal, desligado de sua realidade, mas contextualizados e comprometidos com a transformação social; onde se encontra unidade entre: formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social, conhecimento e ação (práxis).

Reconhecendo nas Práticas de Ensino momentos fundamentais para a formação de professores, foi abordada, junto aos licenciandos dos grupos focais, a disposição dessas unidades curriculares ao longo do processo formativo. Durante essas falas, foi possível perceber que os licenciandos compreendem a relevância das disciplinas de Práticas de Ensino e fazem comparações entre os docentes dos cursos superiores de Geografia, apontando aqueles que possuem Licenciatura em sua formação e aqueles que possuem a modalidade de Bacharelado:

Pergunta 4: Como você avalia a disposição das Disciplinas de Práticas ao longo do curso? A forma como estão distribuídas na matriz curricular contribui para articulação entre a formação teórica com a prática? Como você espera que as disciplinas de práticas contribuam para a sua atuação como professor na Educação Básica?

Resposta do licenciando 1 – UNIFAL: Eu acho um absurdo um bacharel dar aulas, porque a sala de aula vai muito além do conteúdo em si. É decisivo ter disciplinas de práticas, e as nossas são muito boas, e todo professor tem que ter, porque, se for só pra falar de conteúdo, eu posso dar aulas de Matemática só copiando no quadro. Mas você adquirir o conhecimento e a forma de se passar, trocar conhecimento com aluno, é fundamental. A pessoa que não tem prática de ensino não poderia dar aula. O lastro que o professor tem com o aluno vai muito além do conteúdo. A gente fez disciplinas com professores que não têm Licenciatura, e a diferença é gritante. O professor é extremamente conteudista e é como seu não tivesse feito a disciplina, é como se eu tivesse pulado essa disciplina [todos concordam] (GRUPO FOCAL, 2017).

A fala do licenciando 1 da UNIFAL nos revela que a insistência em uma formação conteudista por parte de alguns docentes nos cursos de Licenciatura em Geografia causa-lhes estranheza. Para um licenciando, é imprescindível que o seu professor tenha a visão da profissão docente e não apenas o conhecimento técnico ou teórico sobre determinado tema. A argumentação do licenciando em relação à presença de professores não licenciados atuando na formação de professores representa o esvaziamento da profissão docente.

A carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008¹¹. É importante ressaltar que os grupos focais foram realizados com licenciandos do 6º, 7º e 8º períodos. Esses licenciandos já estiveram em contato com as disciplinas de Práticas de Ensino e com o Estágio Supervisionado. Nos Laboratórios de Instrumentação Pedagógica, esses discentes têm debatido sobre o papel do professor e sua atuação didática em sala de aula. Portanto, fica claro que, para esses licenciandos, a prática de ensino deve estar ao lado da teoria e não deixada de lado como algo sem importância. Leão (2008, p. 25), citando Nóvoa (1992), ressalta a construção do conhecimento a partir da reflexão sobre a própria prática, e não na acumulação de informações:

Para Nóvoa (1992), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

A construção e a reconstrução de uma identidade pessoal que requer a vivência de experiências educacionais dentro das licenciaturas passam pelos momentos de troca de experiência entre os licenciandos e pelo conhecimento que os docentes de Práticas de Ensino colocam à disposição deles. Não se concebe a

¹¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

prática de ensino como unidade curricular de forma isolada das outras disciplinas e dos demais docentes das licenciaturas. As disciplinas de Práticas de Ensino, objeto principal desta pesquisa, são apontadas como compromisso de todos os docentes envolvidos na formação de professores nas licenciaturas. No PPC da UFSJ (2011, p. 26), consta que:

Em concordância com as diretrizes curriculares do MEC, o curso oferecerá unidades curriculares de caráter prático tendo em vista a formação e a qualificação dos professores para o exercício de sua profissão. Contudo, entendemos que a tarefa de promover o conhecimento necessário a esse fim não é apenas das unidades curriculares de Prática Pedagógica, mas de todos os professores, que, por serem os maiores conhecedores de suas áreas, devem ter o compromisso de construir em conjunto com os alunos as linguagens e as práticas necessárias para a aquisição do conhecimento geográfico e sua interlocução com a escola básica.

Todavia, o que constatamos na fala dos licenciandos é que ainda é preciso estreitar a relação entre professores das disciplinas de Práticas de Ensino e os demais docentes. Entendemos que o trabalho que envolve as Práticas de Ensino é de responsabilidade do professor especialista na área como em qualquer outra disciplina. É ele quem tem a formação específica para esse fim. No entanto, sem a participação e contribuição dos professores das disciplinas teórico-acadêmicas, esse trabalho não se realiza plenamente. Ocorre o que muitos alunos alegam: há uma valorização da técnica em detrimento da prática, conforme aponta também o PPC da UFSJ (2011, p. 26):

A Prática de Ensino do Curso de Geografia da UFSJ desenvolve-se segundo disposições legais pertinentes e em consonância com o nosso projeto pedagógico. Deverá ser necessariamente supervisionada por um professor e contar com a participação dos demais professores do curso – uma vez que entendemos que a prática não pode estar dissociada da teoria – responsáveis pelo acompanhamento e verificação do desenvolvimento, das condições e possibilidades de um trabalho integrado voltado para a formação profissional do futuro professor.

Assim, a partir da concepção de Práticas de Ensino integradas à teoria de cada disciplina ministrada durante o processo de formação docente, é possível uma visão mais ampla de cada subárea da Geografia para os futuros professores da Educação Básica. Tudo isso vai de acordo com o que propõe a Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) e também os PPCs dos cursos de Geografia, observando o que aponta o PPC do Curso da UNIFAL (2011, p. 44):

A Prática de Ensino, segundo a Legislação, articula-se através de três modalidades:

- 1- Como instrumento de integração do aluno com a realidade social, economia e o trabalho na área/curso, possibilitando a interlocução com os referenciais teóricos do currículo já a partir dos primeiros semestres do curso, permitindo a sua participação em projetos integrados e favorecendo a aproximação entre ações e propostas pelas disciplinas//atividades;
- 2- Como instrumento de iniciação à pesquisa educacional e ao ensino, na articulação da teoria com a prática, considerando que a formação profissional deve estar vinculada à atividade de pesquisa;
- 3- Como instrumento de iniciação profissional junto às escolas, outros ambientes educacionais, nas atividades de observação e regência de aulas ou projetos pedagógicos, configurando a prática pedagógica necessária ao exercício profissional.

Entendemos que, ao perguntarmos como um licenciando espera que as disciplinas de Práticas de Ensino contribuam para sua atuação como profissional da Educação Básica, devemos também voltar nosso olhar sobre a forma como essas disciplinas estão sendo ofertadas nos cursos de Licenciatura em Geografia, bem como sua disposição e correlação às demais unidades curriculares ao longo do processo formativo.

O Quadro 13 foi elaborado a partir do quadro curricular de cada curso de Geografia nas universidades federais no estado de Minas Gerais, indicando o período em que são ofertadas as disciplinas de Práticas de Ensino.

Quadro 12 - Práticas de Ensino por períodos nos Cursos de Geografia

CURSO	1º P	2º P	3º P	4º P	5º P	6º P	7º P	8º P
UFU								
UFSJ								
UFJF								
UFMG								
UNIFAL								
UFOP								
UFVJM								
UFV								
UFTM								

Fonte: dados do autor, 2017.

Entre os cursos de Geografia nas universidades federais no estado de Minas Gerais, os da UFSJ, UFU e UFOP apresentam distribuição das disciplinas de Práticas de Ensino no primeiro ano de formação. A Universidade Federal de Uberlândia oferece disciplinas de Práticas de Ensino a partir do 1º período. As Universidades Federais de São João del-Rei e de Ouro Preto oferecem as disciplinas de Práticas de Ensino a partir do 2º período. Os demais cursos concentram as disciplinas de Práticas de Ensino a partir do 4º período. Essa concentração a partir da segunda metade do curso foi uma das queixas levantadas pelos licenciandos dos cursos de Geografia da UNIFAL e da UFMG durante a realização dos grupos focais. Porém, nos casos em que há oferta das disciplinas de práticas a partir do primeiro período, constatamos, a partir da análise das ementas, que as Práticas de Ensino estão diluídas em outras unidades curriculares e também não apresentam ementa para consulta:

Fala do licenciando 13 da UFMG: Acho que as Práticas deveriam ser ofertadas desde o início do curso. Assim, a gente poderia ter uma noção sobre a docência desde o início (GRUPO FOCAL, 2017).

De acordo com a fala do licenciando 13 da UFMG, para aqueles que estão se formando nos cursos de licenciatura, as Práticas de Ensino deveriam ser ofertadas logo no início do processo, dando maior suporte à formação docente. No entanto, cursos de licenciatura, como o da UFVJM, ainda insistem em contradizer aquilo que a Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) determinou para as licenciaturas: as 400 horas de Práticas de Ensino são ofertadas, mas não há uma conexão destas com as demais disciplinas e tampouco são ofertadas nos primeiros períodos. Conforme o Quadro 13, as disciplinas de práticas na UFVJM são ofertadas na reta final do curso.

Na pergunta seguinte, os licenciandos revelam a realidade acerca daquilo que foi apontado anteriormente em relação à estrutura dos cursos e aos privilégios que são dados à formação de bacharéis, colocando em segundo plano o objetivo de formar professores em consonância com o potencial que as Práticas de Ensino podem exercer nas Licenciaturas:

Pergunta 5: São desenvolvidas aulas em campo e em laboratórios durante as disciplinas de Práticas?

Resposta do licenciando 10 – UFSJ: Sim. Já realizamos trabalhos de campo e utilizamos o Laboratório de Ensino. Mas foi apenas um trabalho de

campo e, mesmo assim, porque a professora tem formação na área técnica e também na área de ensino. Com os outros professores, os trabalhos de campo foram específicos da disciplina e depois elaboramos relatório técnicos, mas sem nenhuma relação com a formação de professores (GRUPO FOCAL, 2017).

A partir da fala do licenciando 10 da UFSJ, percebe-se, mais uma vez, o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em Geografia, contrariando aquilo que os PPCs apontam em relação ao processo formativo em que os demais docentes deverão contribuir para a formação dos licenciandos e também conforme nota do Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001, p. 57):

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. [...]. Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

Essa dificuldade foi sentida em nossa atuação docente, pois não sabíamos o que fazer com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em um trabalho de campo, por exemplo. Todos os campos que realizamos em nossa formação, isso entre 2002 e 2006, foram atividades técnicas, muito específicas de uma determinada unidade curricular, mas nunca relacionadas à prática docente.

A seguir, o licenciando 7 da UNIFAL reafirma o isolamento muitas vezes imposto às Práticas de Ensino e aos professores que ministram essas disciplinas:

Resposta do licenciando 7 – UNIFAL: A maioria dos professores faz trabalho de campo para sua disciplina. Nunca vi relação com práticas de ensino. O trabalho com as práticas é feito no Laboratório de Ensino, no estágio, no PIBID. Os laboratórios são exclusivos da Geomorfologia, Cartografia, Geoprocessamento. O único laboratório disponível para a discussão pedagógica é o de ensino (GRUPO FOCAL, 2017).

Em geral, os cursos de licenciatura utilizam o trabalho de campo para a verificação e análise *in loco* de conteúdos e estudos em sala de aula sem, contudo, estabelecer relação desses conteúdos com seu ensino na Educação Básica. O trabalho de campo, utilizado dentro das práticas de ensino, pode se tornar um momento oportuno para a contextualização e construção do conhecimento geográfico, através da percepção possibilitada pela proximidade dos alunos com as

áreas em que ocorrem os fenômenos naturais e as intervenções antrópicas no meio, conforme afirma Moreira (2009, p. 4):

Em suma, o exercício de campo trouxe à formação do profissional da Geografia a capacidade de integrar a teoria vista em sala de aula com a realidade da prática de campo e também de aprofundar os conhecimentos acerca das temáticas propostas para confecção do relatório. Através da prática do trabalho de campo, percebemos e tomamos consciência de que a realidade tratada no âmbito da sala de aula pode e deve ser observada fora dela, não apenas pela descrição e beleza da paisagem, mas também pelo conhecimento científico do conteúdo natural, histórico e social que o espaço transmite e faz compreender e fazer juízo da sociedade contemporânea e de saber que esse conhecimento vai ser devolvido à própria sociedade.

A relação de espacialização entre teoria e prática que envolve o trabalho de campo é um princípio fundamental na construção do conhecimento. Por meio do trabalho de campo, o licenciando pode perceber aquilo que foi aprendido/ensinado na universidade e transformar esse momento em oportunidade de desenvolvimento de estratégias a serem aplicadas por ele no futuro, durante sua atuação profissional nas salas de aula da Educação Básica. A experiência do Projeto LIFE da UFSJ é uma iniciativa de levar esse contexto aos licenciandos, proporcionando-lhes uma atividade interativa em relação ao campo em Geografia para a Educação Básica. A partir de uma plataforma virtual (Era Virtual – Águas do Rio Grande¹²) foi desenvolvido um estudo sobre a Bacia Hidrográfica do Rio Grande, no qual os alunos podem interagir com diversos pontos da bacia, além da observação de questões ambientais, conforme Leão (2003, p. 2):

O objetivo de fazer com que os alunos percebam que a segurança hídrica da cidade de São João del-Rei, bem como todas as atividades humanas a ela relacionadas dependem da preservação e recuperação de diversas nascentes pelo Brasil. O recorte espacial escolhido foi a bacia do Rio Grande. Partindo das Serras de São José e do Lenheiro, buscamos mostrar como encontra-se a situação destas nascentes e quais são os impactos que promovem a sua destruição. Importantes regiões do Brasil enfrentam uma das piores secas das últimas décadas. Busca-se, assim, construir (em conjunto com professores da escola básica) um instrumento pedagógico a partir das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) para formação da consciência ambiental dos alunos da escola básica.

A partir de atividades que aproximam o aluno da realidade espacial na qual está inserido, o trabalho de campo abre novas possibilidades para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizado. No entanto, nem

¹² <http://eravirtual.org/aguas-do-rio-grande/>

todos os cursos de Licenciatura em Geografia apresentam opções como o LIFE da UFSJ. De acordo com o PPC da UFSJ (2011, p. 48):

O trabalho de campo tem a função de identificar e compreender a cadeia de relações que se estabelece entre os fatos e fenômenos e de descobrir os princípios explicativos que servem de base para a compreensão e análise da dinâmica do espaço e das sociedades, propiciando atingir uma sistematização coerente do conhecimento na Geografia.

O Trabalho de Campo é um instrumento de prática de ensino, uma vez que estabelece as relações necessárias, a fim de que o licenciando possa desenvolver habilidades e competências para sua formação.

Também, o PPC da UFSJ deixa claro que os trabalhos de campo fazem parte da formação dos licenciandos e que buscam a interdisciplinaridade:

Os trabalhos em campo permitem o estudo *in loco* do espaço em suas múltiplas dimensões. Através dessas atividades, buscamos construir objetivos interdisciplinares permitindo, assim, que as variáveis de cada unidade curricular sejam inter-relacionadas em benefício da aquisição do conhecimento geográfico e da formação do professor de Geografia (UFSJ, 2011, p. 16).

A busca por uma formação interdisciplinar, envolvendo teoria e prática, é aquilo que se quer alcançar para as licenciaturas com o objetivo de promover a valorização dos professores. Por isso, os textos dos PPCs são incisivos ao articular as diversas áreas do conhecimento em torno da interdisciplinaridade. É por meio de Práticas de Ensino, articuladas aos demais campos do conhecimento geográfico, que a formação docente se realiza e fortalece sua própria identidade junto às demais unidades curriculares e ao Estágio Supervisionado. Na questão seguinte, perguntamos aos licenciandos sobre a relação entre as Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado, instrumento fundamental para o desenvolvimento do saber docente:

Pergunta 6: As disciplinas de Prática de Ensino se articulam com o Estágio Supervisionado? Caso sim, queira explicar como.

Resposta do licenciando 5 – UNIFAL: Sim. Quando comecei a fazer as disciplinas de práticas, eu me descobri ainda mais como professor. Eu amo fazer o Estágio, as disciplinas de práticas, estar com os alunos na escola. A prática é fundamental para você decidir se vai ser professor ou não. Mas eu acho que essas disciplinas de práticas deveriam estar mais envolvidas com as outras disciplinas. São pouquíssimos os professores da área física que

trabalham com os professores de práticas, e nós só temos uma professora de práticas (GRUPO FOCAL, 2017).

Na fala do licenciando 5 da UNIFAL, é interessante notar a sintonia estabelecida entre o *ser professor* e o *saber fazer* para ser professor. O licenciando relata que se descobre ainda mais como professor a partir das experiências de Práticas de Ensino e com o Estágio Supervisionado. Esse relato é uma experiência muito marcante na vida de um licenciando, uma vez que a descoberta do *ser professor* e do *saber fazer* também é uma etapa a ser vivida durante sua formação.

Aquilo que se espera de um licenciando em Geografia é que este tenha uma visão crítica da realidade socioeconômica do seu meio e que seja capaz de promover maior consciência de seus futuros alunos acerca dessa situação, principalmente nas escolas públicas. Gadotti (2007, p. 39), analisando a visão de Paulo Freire sobre a importância do ambiente escolar, de modo especial a escola pública e o papel do profissional docente, aponta:

A escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Nenhum país do mundo se desenvolveu sem uma boa escola pública. Nenhuma sociedade se desenvolveu sem incorporar a grande maioria dos seus cidadãos ao bem viver. A escola pública do futuro, numa visão cidadã freiriana, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos. Ele entendia a escola pública como 'escola pública popular' (grande mote de sua gestão), como 'escola cidadã', definida por ele, mais tarde, como 'escola de companheirismo que vive a experiência tensa da democracia', como expressão concreta da 'escola pública popular'.

Assim, o distanciamento entre as unidades curriculares teóricas e práticas nos cursos de licenciatura em Geografia diminui as possibilidades de se desenvolver uma educação libertadora, fato também relatado na fala do aluno 5 da UNIFAL. Por sua vez, esse distanciamento pode ser minimizado ou até mesmo rompido mediante uma formação docente que contemple diferentes momentos e experiências a partir de práticas bem organizadas e articuladas com a realidade das salas de aula da Educação Básica do País.

Sempre que conversamos com professores que atuam na Educação Básica a respeito do processo que norteou sua formação acadêmica, colhemos relatos de que o arcabouço teórico foi extremamente rico, mas que a parte didática da formação deixou muito a desejar. Essa realidade ainda não se modificou completamente, porém começa a se mover em direção à valorização da docência a

partir da inclusão das Práticas de Ensino como componente curricular obrigatório nas licenciaturas. E compreendemos que, a partir da consolidação dessas práticas dentro dos cursos de licenciaturas, poderemos promover uma formação docente que vá ao encontro daquilo que Paulo Freire apontou como mote da sua gestão: uma educação pública de qualidade para o pleno desenvolvimento social e econômico do País.

Durante toda sua trajetória, Paulo Freire sempre acreditou em transformações da educação a partir de experiências da cidadania, da solidariedade e da justiça social. É preciso que os licenciandos vivam também esse espírito de solidariedade e percebam que sua ação docente também é ato de transformação social.

Ainda no seu processo de formação, o professor já vivencia momentos de aprendizados futuros, principalmente quando se depara com as comunidades onde realiza o Estágio Supervisionado. Lembro-me dos momentos de estágio em que realizamos intervenções muito positivas, tanto na regência das turmas como nos momentos fora das salas de aula, quando vários alunos nos procuravam. Percebíamos a vontade desses alunos em compartilhar suas experiências de vida e até os momentos de angústia que viviam em suas comunidades. O Estágio Supervisionado foi um grande aprendizado para minha formação docente. E em relação ao Estágio Supervisionado, O PPC da UNIFAL (2006, p. 1) aponta a importância deste no processo de formação docente:

O Estágio Supervisionado de Geografia Licenciatura da UNIFAL – MG tem por objetivo articular a teoria com a prática no processo de formação do licenciado, inserindo-o nos diferentes contextos da sua futura prática profissional, ocasião em que procurará articular sua formação prévia ao cotidiano da profissão.

O rompimento de paradigmas acerca do processo de ensino e aprendizagem é importante para que uma nova concepção de educação, aquela que de fato liberta e abre as janelas do conhecimento a partir de suas próprias experiências de vida e da visão do seu meio, seja uma trajetória a ser seguida pelos licenciandos durante sua formação docente. A fala do aluno 4 da UFSJ revela que o Estágio Supervisionado, assim como as Práticas de Ensino, tornaram-se em momentos fundamentais para essas descobertas:

Resposta do aluno 4 – UFSJ: As disciplinas de Práticas me mostraram o que é ser professor. Eu tinha a visão de alunos do Ensino Médio, que era simplesmente transcrever assuntos no quadro e, depois que comecei a estudar as disciplinas, eu vi que não. Eu vi que tem um preparo todo por trás disso. Eu vi que o professor não pode só despejar conteúdo. É preciso ir além. O estágio está sendo um momento muito importante 'pra' gente descobrir e viver a nossa profissão (GRUPO FOCAL, 2017).

Os avanços e conquistas para as licenciaturas a partir da introdução das 400 horas de Práticas de Ensino já podem ser observados na fala dos licenciandos que participaram dos grupos focais realizados nos cursos de Geografia da UFMG, UNIFAL e UFSJ. Para esses futuros professores, as experiências vividas dentro das disciplinas de Práticas de Ensino e durante o Estágio Supervisionado têm sido uma forma de viver e antecipar a realidade profissional. Essa antecipação da profissão durante o Estágio Supervisionado promove nos licenciandos maior segurança em relação à profissão docente, pois, ao anteciparem a realidade que encontrarão na vida profissional, enfrentam o medo e a ansiedade, uma vez que as salas de aula da Educação Básica não serão um ponto de interrogação, mas um ambiente próximo daquilo que fora vivenciado na sua formação.

Comparando o que esses licenciandos vivem atualmente com o período em que formamos (2006), percebemos o quanto este foi difícil, pois o que aprendemos de prática foi realmente vivendo o dia a dia do ambiente escolar. Em nosso caso, foram poucos os momentos de antecipação profissional para a formação. A carência de professores especialistas nas áreas de ensino de Geografia compromete o desenvolvimento das disciplinas de Práticas de Ensino e os estágios. Seria necessário ampliar o quadro de docentes para melhor qualificar a formação docente. Para isso, o Estágio Supervisionado teria que ser valorizado por todos os professores, que são aqueles que definem para onde as vagas serão destinadas.

No tema seguinte, foi exposta aos licenciandos a relação das disciplinas de Práticas de Ensino com sua futura atuação nas salas de aula da Educação Básica:

Pergunta 7: Você considera que as disciplinas de Prática de Ensino contribuem para o seu futuro trabalho como professor na escola básica?

Resposta do aluno 12 – UFMG: Acho que a formação de professores precisa de teoria e de prática. Não dá 'pra' estudar só as teorias sem saber como aplicar isso nas salas de aula. Agora, durante o estágio, já dá 'pra' ter uma ideia de como essas disciplinas são importantes. A gente percebe que os conteúdos dos livros precisam ser adaptados para a realidade de cada turma e de cada aluno. Dá 'pra' fazer muita coisa. É preciso ter vontade de fazer e de querer ser professor. Aí, eu acho que as disciplinas de prática

têm uma contribuição muito grande para a nossa carreira, porque a gente discute aqui na universidade o que é a profissão, os desafios, os problemas da educação no Brasil e aprende a valorizar aquilo que a gente vai ser (GRUPO FOCAL, 2017).

Entender as diferentes formas de aprendizagem não significa simplesmente ler o que os pensadores e teóricos produziram sobre o ensino e aprendizagem. Significa também compreender melhor a prática e a forma de agir. A aproximação entre teoria e prática nos revela outros horizontes que nos possibilitam buscar outras práticas que facilitem a aprendizagem do educando. A fala do aluno 12 da UFMG nos mostra a importância de saber relacionar teoria e prática, bem como as Práticas de Ensino são fundamentais nesse processo de se descobrir enquanto professor por parte do licenciando.

De acordo com todos os relatos até aqui expostos, os licenciandos encontram nas disciplinas de Práticas de Ensino uma antecipação para a profissão docente. As unidades curriculares de Práticas de Ensino se tornaram um rico laboratório de experiências e descobertas pedagógicas, a fim de que esses futuros professores possam debater os desafios da profissão docente. Esse é um princípio fundamental para que esses futuros profissionais possam promover, constantemente, o aperfeiçoamento de sua prática docente. Koppe (2014, p. 3), analisando o que Tardif (2002) apresenta sobre a importância da construção do conhecimento ao longo do tempo para a formação docente, aponta a dimensão abrangente que esse processo tem na vida de um professor:

Para Tardif (2002), a questão saber não pode estar separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho docente. O saber dos professores é um saber social, pois ele é partilhado por um grupo de agentes, sua posse e utilização repousam sobre todo o sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização, seus objetos são práticas sociais. Além disso, os 'saberes a serem ensinados' e o 'saber-ensinar' evoluem com o tempo e as mudanças sociais e, por último, porque ele é um processo em construção ao longo de uma carreira profissional.

Na perspectiva de Gatti (2013), as propostas curriculares dos cursos de licenciatura têm demonstrado poucos avanços com relação à consolidação entre teoria e prática para enfrentar o campo de trabalho. Segundo Gatti (2013, p. 1375), deve haver uma revolução nas estruturas institucionais, nos currículos e nos conteúdos para que a formação docente realmente considere as demandas da Educação Básica:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Conforme já analisado por Gatti (2013), a educação deve se valer daquilo que o indivíduo traz como referência histórica e de vida para o ambiente escolar. O professor, diante do desafio de contemplar a diversidade de uma sala de aula, deve ser capaz de perceber a particularidade que cada indivíduo demonstra através de sua ação no ato de ensinar/aprender. Assim, o momento de formação dos futuros professores deve ser capaz de identificar e possibilitar as diferentes realidades que são inerentes ao ambiente escolar, cabendo às Práticas de Ensino uma parte importante desse processo.

Na questão seguinte, foi perguntado aos licenciandos sobre a atuação e formação dos docentes que ministram as disciplinas de Práticas de Ensino nas licenciaturas em Geografia:

Pergunta 8: Os professores que atuam nas disciplinas de Práticas de Ensino possuem formação específica na área de ensino de geografia?

Resposta do licenciando 9 da UFMG: Sim. Os professores que estão dando as aulas de práticas são especialistas na área de formação de professores. São poucos professores para as disciplinas de práticas, mas estão fazendo muito para nossa formação (GRUPO FOCAL, 2017).

A fala do licenciando 9 da UFMG é um reflexo daquilo que foi exposto pela maior parte dos graduandos que participaram dos grupos focais. Para a maioria dos licenciandos que vivenciam as Práticas de Ensino, os professores dos cursos de licenciatura em Geografia possuem qualificação para ministrar essas disciplinas. De acordo com o PPC da UFSJ (2011, p. 12), a busca pela excelência na qualidade do corpo docente é fundamental para que se tenha um processo de ensino e aprendizagem que promova o desenvolvimento dos licenciandos:

O curso de Geografia da UFSJ tem como prioridade a excelência profissional dos futuros egressos. Acreditamos que, para isso, deve-se estar atento para a capacidade profissional do corpo docente. Estabelecemos como critério para a contratação de professores que estes detenham a qualificação necessária ao exercício da profissão. De acordo com o PARECER CNE/CP 9/2001 do MEC p. 20: 'Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a

aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar.

Conforme os PPCs analisados, a busca pela excelência no trabalho docente para a Educação Superior é algo fundamental e deve promover possibilidades para que os licenciandos se preparem plenamente para sua atuação profissional. No entanto, há que se reconhecer que o sucesso desse processo para os cursos de licenciatura passa necessariamente por uma profunda e bem articulada relação entre as disciplinas teórico-acadêmicas e as disciplinas de Práticas de Ensino.

Todas as respostas e argumentações dos licenciandos que participaram dos grupos focais convergem para a descoberta do “ser professor” a partir da vivência das Práticas de Ensino e do Estágio Supervisionado. Com a realização dos grupos focais, percebemos que os licenciandos em Geografia estão atentos aos desafios da profissão docente e que também são incentivados, por meio do Estágio Supervisionado e das Práticas de Ensino, a se prepararem para o trabalho como futuros profissionais da Educação Básica.

Há professores preparados e especializados para a formação docente atuando nas licenciaturas em Geografia, cujo espaço para contratação se deu a partir da publicação da Lei que instituiu as 400 horas de Práticas de Ensino. Anterior à Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), a formação era terceirizada aos cursos de Pedagogia, que pouco valorizavam o trabalho desses professores.

No caso desta pesquisa, cujo principal objetivo é analisar as Práticas de Ensino no processo de formação de professores de Geografia, podemos notar que, mesmo com poucos docentes disponíveis para as Práticas de Ensino, há um ambiente em que se discute a profissão, os desafios, o currículo, as propostas pedagógicas, assim como as dúvidas e as experiências que os licenciandos já trazem do Estágio, do PIBID, grupos de pesquisa, projetos de iniciação, dissertações, semanas acadêmicas e das próprias práticas.

Conforme analisado e verificado nesta pesquisa, há cursos de licenciatura em Geografia que já apresentam mudanças em relação àquele modelo no qual as disciplinas didáticas eram concentradas ao final do processo de formação docente, passando para um modelo no qual as Práticas de Ensino passam a dialogar com o futuro profissional durante o processo de formação. Mesmo que ainda se verifiquem

privilégios para uma formação de bacharéis no que diz respeito a trabalhos de campos, materiais, laboratórios e número de professores, a formação docente passa a ser valorizada e discutida de forma que, a fim de que os futuros professores, egressos dos cursos de licenciatura em Geografia, contribuam para o desenvolvimento social e para a compreensão do espaço por parte de toda comunidade onde estarão atuando:

O curso de Geografia e seus egressos poderão contribuir para a compreensão espaço como resultado da interpenetração do conhecimento acumulado pelas diferentes unidades curriculares que compõem o currículo da escola básica e que, em conjunto com as experiências desenvolvidas no interior das comunidades, seja possível entender o espaço geográfico em sua totalidade, ampliando, assim, sua cidadania. Portanto, além de preparar os futuros professores de Geografia, o curso desempenha papel importante no processo de planejamento e produção do espaço em nossa região (UFSJ, 2011, p. 8).

Assim, a atuação profissional docente deve ser acompanhada pelas práticas adquiridas como unidade curricular durante o processo formativo, construídas, desconstruídas e reconstruídas durante sua atuação na educação em todos os níveis, conforme já analisada por Freire (2016). Aperfeiçoada com o tempo e com a experiência adquirida, a prática torna-se reflexão sobre a própria identidade docente quando aplicada ao processo de ensino e aprendizagem e quando conseguimos alcançar os objetivos desse processo nas salas de aula.

Nesta pesquisa, verificamos a importância das Práticas de Ensino como componente curricular durante o processo de formação dos licenciandos em Geografia e a forma como essas práticas têm contribuído para a descoberta e reflexão de possibilidades e desafios para a profissão docente. Muito ainda se questiona e se debate acerca da profissão docente, mas é certo que a introdução das Práticas de Ensino nos cursos de licenciatura, a partir da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), já podem ser observadas como um aprofundamento da reflexão sobre o papel do professor. Podemos considerar que as Práticas de Ensino deram maior significado às licenciaturas ao inseri-las num contexto em que a função docente passa a ser debatida durante o processo de formação com resultados muito positivos, uma vez que os licenciandos passam a vivenciar experiências sobre a profissão docente não apenas nos Estágios, mas dentro das universidades, nas e com as disciplinas de Práticas de Ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em julho de 2006, assim que recebemos o diploma de licenciado e bacharel em Geografia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte, tivemos a oportunidade de assumir nove aulas em uma escola estadual na periferia da cidade de Belo Horizonte. Foi uma experiência muito rica além de ter sido nossa primeira experiência profissional na docência. Desde então, passaram-se 11 anos e continuamos atuando nas salas de aula da Educação Básica em instituições públicas e privadas. Durante todo esse tempo, três questões sempre estiveram à frente do nosso trabalho: como aplicar tantos conceitos e teorias em Geografia para alunos da Educação Básica? Como aplicar esses conceitos em realidades sociais tão diversas? Como despertar o interesse dos alunos por temas às vezes tão complexos e longe da sua realidade? As respostas em relação a muitos desafios poderiam ter sido melhor respondidas caso nossa formação tivesse sido contemplada por momentos oportunos de antecipar a experiência profissional, principalmente quando observamos a relevância das disciplinas de Práticas de Ensino nos cursos de licenciatura atualmente.

Foi a partir da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) que as Práticas de Ensino foram instituídas como unidades curriculares obrigatórias nos cursos de Licenciatura, oportunizando uma antecipação da atuação profissional docente para os licenciandos. A valorização das licenciaturas a partir da publicação dessa Resolução é um marco histórico e extremamente positivo, mesmo que ainda verifiquemos problemas como o reduzido número de docentes disponíveis para as disciplinas de Práticas de Ensino nas licenciaturas e o isolamento que essas unidades curriculares enfrentam por parte das demais disciplinas dos cursos, além da apropriação das horas de práticas pelas disciplinas teórico-acadêmicas em alguns cursos de licenciatura em Geografia nas universidades federais em Minas Gerais analisadas nesta pesquisa.

O modelo 3+1, que concentrava disciplinas teórico-acadêmicas nos três primeiros anos de formação e deixava as disciplinas didáticas concentradas no último ano de curso, mostrou-se pouco eficiente. A partir de estudos, debates e pesquisas entre especialistas em formação docente do País, surgiu uma nova proposta que veio acompanhada do Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001), que, por sua vez, identificou problemas referentes à formação docente no Brasil. Com esse

parecer, novos estudos deram origem à Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), que instituiu nova carga horária para as licenciaturas e para o Estágio Supervisionado, além da inclusão das Práticas de Ensino como unidades curriculares obrigatórias para as licenciaturas. Essas mudanças vêm ao encontro da necessidade e da busca pela terminalidade para as licenciaturas, uma vez que é a partir dessa modalidade de Educação Superior que professores adquirem habilitação para atuar profissionalmente. Compreendendo a importância do papel do professor para a sociedade, podemos afirmar que todas essas mudanças representam um decisivo passo para a valorização profissional do trabalho docente. Mais que isso: a inclusão das Práticas de Ensino torna-se fundamental para a plena preparação dos futuros professores.

A análise dos PPCs dos cursos de licenciatura em Geografia e das ementas das disciplinas de práticas mostram, também, que apesar das disputas internas e problemas que ainda persistem dentro dos cursos de formação de professores, abriram-se espaços para discutir o direcionamento que deve ser dado às licenciaturas por parte de professores especialistas em Ensino de Geografia e Práticas Pedagógicas. Se, na formação anterior à publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), a formação de professores era uma extensão dos cursos de bacharelado, a partir dessa Resolução as licenciaturas ganharam mais espaço para construir um projeto específico para formação de professores.

Destacamos a autonomia das licenciaturas, uma vez que compreendemos que esse é um ponto de partida para futuras conquistas em relação à formação docente nos cursos de licenciatura no Brasil. No entanto, o primeiro aspecto que chama a atenção nos PPCs analisados é a distância entre o que se diz no texto e a organização curricular proposta para os cursos: esta acaba privilegiando uma formação bacharelesca, em que as matrizes curriculares valorizam uma fragmentação da ciência ao não aproximar as disciplinas teórico-acadêmicas das disciplinas de Práticas de Ensino. A matriz curricular reflete a divisão da ciência de origem em diferentes “distritos do saber”, cabendo ao professor de prática fazer a articulação desses conteúdos, uma vez que prevalece o ensino de uma geografia fragmentada que orienta uma formação para a especialização. E essa fragmentação reflete, por vezes, o ensino de Geografia na Escola Básica, em que o objetivo se baseia no cumprimento do conteúdo dos materiais didáticos, e não na aprendizagem desses conteúdos.

A análise dos PPCs dos cursos de Licenciatura pesquisados revela que a maioria desses cursos adaptou seus textos àquilo que determina a legislação vigente em relação ao cumprimento da obrigatoriedade da oferta de 400 horas de práticas sem, contudo, promover mudanças de concepção e estruturais, que garantissem integridade e terminalidade próprias para os cursos de licenciatura. Observamos que ocorreram avanços significativos, mas ainda insuficientes para garantir essa integralidade e essa terminalidade.

Percebemos que a análise dos PPCs não seria suficiente para responder a todas as perguntas que nos levaram ao desenvolvimento desta pesquisa. Assim, optamos pela técnica de formação de grupos focais. Os grupos focais revelaram que, apesar de os PPCs serem um referencial de objetivos e metas a serem atingidas, ainda existe uma apropriação dos cursos de licenciatura em Geografia por uma formação de cunho bacharelesca, limitando a atuação dos professores especialistas em Práticas de Ensino e a própria essência das licenciaturas.

Muitos licenciandos revelaram, nos grupos focais, que ainda elaboram relatórios de campo e trabalhos teóricos sem associação com a profissão docente nas licenciaturas em Geografia, o que acaba transformando o campo em uma aula teórica fora do ambiente da sala de aula. O mesmo ocorre com as unidades curriculares que utilizam laboratórios para o desenvolvimento de atividades relacionadas a conteúdos como cartografia, climatologia, sensoriamento remoto, geomorfologia etc., sem, no entanto, correlacioná-las com as Práticas de Ensino. Também, verificamos que, em alguns cursos, ainda prevalece um modelo de formação com base no sistema que ficou conhecido como “3 + 1”, isolando as Práticas de Ensino das demais unidades curriculares. Em outros casos, também observamos resultados muito positivos em que os currículos, a Cartografia Escolar e o desenvolvimento de projetos a partir das práticas se tornaram momentos de reflexão e antecipação da atuação profissional para os licenciandos.

Podemos concluir que as Práticas de Ensino são fundamentais para a formação de futuros professores, tornando-os capazes de compreender que o processo de ensino e aprendizagem transcende o acúmulo de conhecimentos. Por outro lado, não podemos esquecer que as disciplinas teórico-acadêmicas também são imprescindíveis para a formação e o embasamento teórico dos futuros professores. Mas é preciso que essas unidades curriculares estejam em

consonância com as disciplinas de Práticas de Ensino, valorizando a formação e também as licenciaturas.

Não constitui objetivo desta pesquisa promover um debate entre licenciatura e bacharelado. A busca pelo fortalecimento das licenciaturas não se dá em detrimento do bacharelado. Entendemos que os dois cursos possuem especificidades próprias que precisam ser respeitadas. Contudo, percebemos que o viés bacharelesco que se dá à formação docente ainda prevalece em várias licenciaturas. Os grupos focais revelaram como, em alguns casos, esse viés ainda ocorre, mas que as Práticas de Ensino, ministradas por especialistas da área, permitiram momentos oportunos para maior entendimento da atuação profissional docente.

A educação, vista por aqueles que dela participam, é um processo constante de construção e desconstrução (FREIRE, 2016), no qual os diferentes atores envolvidos atuam de acordo com aquilo que trazem como experiência de vida e aquilo que fora e continua sendo vivenciado na Educação Básica.

A sala de aula sempre será um ambiente heterogêneo, onde o professor é aquele que deve ter a sensibilidade de saber fazer a transição entre os diferentes saberes que envolvem cada um dos alunos que lhe foram confiados. O licenciando, ao buscar a compreensão do que se passa no seu entorno, deve se valer da experiência profissional e dos momentos vividos durante sua formação, que anteciparam sua atuação como docente. As unidades curriculares de práticas são fundamentais para a formação de professores preparados para atuarem na promoção de uma educação cidadã, crítica e libertadora.

6. REFERÊNCIAS

- ALVES, R.. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.
- ALVES, F. T.; AZEVEDO. S. C.. *Geografia Física em discussão: o ensino e a proposta curricular de Minas Gerais*. Belo Horizonte: CBC, 2014.
- BRAGA, R. B. Formação inicial dos professores: uma trajetória com permanências eivada por dissensos e impasses. *Terra Livre - AGB - Geografia Política e Cidadania*, Belo Horizonte, n. 15, p. 113-128, 2000.
- BRASIL. CNE. *Resolução CNE/CP 2/2002, de 4 de março de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 2 maio 2016.
- BRASIL. MEC. Despacho do Ministro sobre Parecer CNE/CP 009/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 2 maio 2016.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei n. 9.394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Coordenação de Edições Técnicas, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/529732>>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- CALLAI, H. C. *A formação do profissional da Geografia*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000.
- CALLAI, H. C. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 255-259.
- CASTELLAR, Sônia. *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CASTELLAR. S.M. V. *A formação de professores e o ensino de Geografia*. São Paulo: EDUSP, 2009.
- CASTROGIOVANNI, A.C. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000. v. 1, p. 85-136.
- CAVALCANTTI, L. S.. *O Ensino de Geografia na Escola*. São Paulo: Papyrus, 2002.
- CAVALCANTTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- CAVALCANTTI, L. S.. *Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia*. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 25, n. 66, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566>>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- CAVALCANTTI, L. S. (Org.). *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*: 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, M. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A. *Por uma Política Nacional de Professores*. São Paulo: UNESP, 2013.

GONÇALVES JUNIOR, L.. RAMOS, G. N. S. A prática de ensino e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física. *Revista da Unicastelo*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 13-15, 1998.

GOULART, R. R. et al. *Os Desafios da Prática Pedagógica Interdisciplinar para a Formação do Professor de Educação Física. Do Corpo: ciências e artes*, Caxias do Sul, v.1, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/2304>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

LEÃO, V. P. *O uso da mídia no ensino da geografia na educação básica*. 2003. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

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. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação do Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LEÃO, V. P. *A Geografia e a construção de saberes necessários ao entendimento do problema das enchentes em São João del-Rei/MG*. In: FERREIRA, Yosshiya (Org.). *Águas Urbanas: Memória, Gestão, Riscos e Regeneração* da Editora. Londrina: Eduel, 2009.

LEÃO, V. P.; LEÃO; I. C. *Ensino de Geografia e Mídia: linguagens e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

LEÃO, V. P.; LEÃO; I.C. *Metodologia do Ensino de Geografia*. NEAD – UFSJ. São João del-Rei, 2013.

MORTIMER, E. F; PEREIRA, J. E. D. *Uma proposta para as 300 horas de prática de ensino: Repensando as licenciaturas para além do modelo da racionalidade técnica*. *Educação em Revista*, n. 30, nov. 1999.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA; SILVA. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. *Holos*, Ano 28, v. 2, 2012.

PASSINI, E. Y. *Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007.

PENA, R. F. A. Vidal de La Blache. *Brasil Escola (on-line)*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/vidal-la-bliche.htm>>. Acesso em: 29 out. 2017.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo. Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G. *Pesquisa em Educação*. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, S. G. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Revista Poíesis, São Paulo, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação).

SOUSA, N. F. *O Ciclo de Políticas de Stephen Ball e a Análise de Políticas Curriculares: Contextualizando a Geografia*. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 43-57, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.8/Art%203%20v5n8.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

SOUZA, C. J.O.; PEREIRA, M. B. *Cartografia escolar na formação do professor de Geografia e a prática com mapas mentais*. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 248-276, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/513>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia*. Alfenas, 2011. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/geografia/ppp>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico dos cursos de graduação em Geografia: Licenciatura e Bacharelado*. Belo Horizonte, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. *Projeto Pedagógico do Curso de Geografia: Licenciatura*. São João del-Rei, 2011. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cogeo/Projeto_Pedagogico_do_Curso_de_Geografia_-_Licenciatura_-_2012.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia*. Uberaba, 2014. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/geografia/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO JEQUITINHONHA E MUCURI. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia*. Diamantina, 2011. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/cursos/geografia.html>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

VESENTINI, J. W. *Por Uma Geografia Crítica na Escola*. São Paulo: EP, 2006.

VIANA, G. *O que é e como funciona a impressora 3D?* TechTudo. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/01/o-que-e-impressora-3d.html>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

Z Aidan, S; Pereira, J. E. D. *A quem cabe formar o professor da educação básica.* *Presença Pedagógica*, ed. 20, p. 89-92, mar./abr. 1998.

ANEXO A – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFMG

1º Período

Cartografia
Fundamentos de Geologia
Introdução à Geografia
Geografia Econômica

2º Período

Introdução à Estatística
Geografia Política
Representação espacial em Geografia
Climatologia
Geografia da População

3º Período

Geografia Urbana
Geografia Agrária
Pedologia
Geomorfologia Tectônica e Estrutural
Carga Formação Livre

4º Período

Sociologia da educação
Geografia da Mundialização
Biogeografia

Dinâmica Geoambiental no Terr.
Brasileiro
Didática de Licenciatura
Carga optativa
Carga Formação Livre

5º Período

Política Educacional
Psicologia da Educação
Geografia Humana do Brasil
Teorias e métodos em Geografia
Análise e Prática Pedagógica em
Geografia I
Carga Optativa

6º Período

Metodologia da Pesquisa em Geografia
Análise e Prática Pedagógica em
Geografia II
Carga Optativa
Carga AACC

7º Período

Trabalho de Conclusão de Curso I
Análise e Prática Pedagógica em
Geografia III
Carga Optativa
Carga Formação Livre
Carga AACC

8º Período

Trabalho de Conclusão de Curso II
Análise e Prática Pedagógica em
Geografia IV
Fundamentos de libras
Carga Optativa

ANEXO B – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFOP

ESTRUTURA CURRICULAR

MÓDULO 1: FUNDAMENTOS			
CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 603	Fundamentos de Filosofia e Sociologia	60	4
EAD 604	Prática de Leitura e Produção de Textos	60	4
EAD 605	Fundamentos da Educação a Distância	60	4
EAD 606	Cartografia e Sensoriamento Remoto	75	5
EAD 607	Evolução do Pensamento Geográfico	60	4
EAD 608	Metodologia do Trabalho Científico	45	3
TOTAL		360	24
MÓDULO 2: GEOGRAFIA E NATUREZA			
CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 609	Geografia de Minas Gerais	60	4
EAD 610	Fundamentos de Geologia Geral	60	4
EAD 611	Fundamentos de Climatologia	60	4
EAD 612	Psicologia da Educação	60	4
EAD 613	Pesquisa e Prática Pedagógica I	90	6
EAD 614	Libras	30	2
TOTAL		360	24

MÓDULO 4: GEOGRAFIA E APLICABILIDADES

CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 620	Políticas Públicas Educacionais	60	4
EAD 621	Conceitos e Teorias em Geografia Regional	60	4
EAD 622	Geografia e Turismo	60	4
EAD 623	Dinâmica Populacional	60	4
EAD 624	Pesquisa e Prática Pedagógica III	120	8
TOTAL		360	24

MÓDULO 3: GEOGRAFIA E AÇÃO ANTRÓPICA

CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 615	Geografia Econômica	60	4
EAD 616	Geomorfologia e Recursos Hídricos	60	4
EAD 617	Biogeografia	60	4
EAD 618	Geoprocessamento	60	4
EAD 619	Pesquisa e Prática Pedagógica II	105	7
TOTAL		345	23

MÓDULO 5: ENERGIA E INDÚSTRIA

CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 625	Geografia da Indústria	60	4
EAD 626	Métodos Quantitativos em Geografia	60	4
EAD 627	Matriz Energética e Desenvolvimento	60	4
EAD 628	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	90	6
EAD 629	Estágio Supervisionado I	90	6
TOTAL		360	24

MÓDULO 6: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 630	O Espaço Urbano e a Geografia	60	4
EAD 631	Geografia do Brasil	60	4
EAD 632	Circulação, Transporte e Integração Espacial	60	4
EAD 633	O Espaço Agrário e a Geografia	60	4
EAD 634	Estágio Supervisionado II	120	8
TOTAL		360	24

MÓDULO 7: GEOGRAFIA, ENSINO E APRENDIZAGEM

CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 635	Metodologias de Ensino e as Teorias de Aprendizagem em Geografia	60	4
EAD 636	História Contemporânea	60	4
EAD 637	Ética e Educação Ambiental	60	4
EAD 638	Estágio Supervisionado III	90	6
EAD 639	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais I	90	6
TOTAL		360	24

MÓDULO 8: ESPAÇO E PODER

CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 640	Geografia do Poder e Território	60	4
EAD 641	Globalização e Espaços Regionais	60	4
EAD 642	Estágio Supervisionado IV	105	7
EAD 643	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais II	120	8
EAD 644	TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	45	3
TOTAL		390	26

ANEXO C – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFJF

13.2. Matriz Curricular – Modalidade Licenciatura.

GEOGRAFIA		Eixo de Formação Geográfica		Eixo de Ensino Supervisionado		Eixo de Geografia Escolar		Eixo de Formação Pedagógica		Eixo de Sala de Aula Aberta		TOTAL		
		1140	480	420	480	600	360	3000						
LICENCIATURA		76	32	28	40	24	200							
		EFG	EFG	EES	EGE	EFP	ESAA							
		Carga Horária:												
		Créditos:												
		Síglas:												
1º Período		2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período						
GEO 111	04	HIS 145	GEO 093	GEO 118	GEO 134	ADE 103	EDU 033	EDU 034						
INTRODUÇÃO À CIÊNCIA GEOGRÁFICA		HISTÓRIA ECONÔMICA E GERAL	GEOLOGIA	PRÁTICA DE ENSINO EM CARTOGRAFIA	TEORIA DA GEOGRAFIA	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR	EXPERIÊNCIAS E PROJETOS EDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS	ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO						
EFG	60	EFG	EFG	EGE	EFG	EFG	EFP	EFP						
GEO 080	04	GEO 065	GEO 116	GEO 055	GEO 119	EDU 054	EDU 067	EDU 088						
GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO		CARTOGRAFIA TEMÁTICA	GEOGRAFIA POLÍTICA	PEDOLOGIA	INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA	QUESTÕES FILOSÓFICAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS						
EFG	60	EFG	EFG	EFG	EGE	EFG	EFP	EFP						
GEO 112	04	GEO 081	GEO 121	GEO 124	PEO 038	GEO 139	GEO 136	GEO 138						
CARTOGRAFIA		GEOGRAFIA AGRÁRIA	FOTINTERPRETAÇÃO E SENSORIAMENTO REMOTO	FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL	PRÁTICA ESCOLAR I	ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL	PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA HUMANA	PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA FÍSICA						
EFG	60	EFG	EFCB	EGE	EFP	EGE	EFP	EFP						
GEO 076	04	GEO 095	GEO 130	GEO 115	PEO 039	PEO 040	MTE 038	MTE 129						
CLIMATOLOGIA		BIOGEOGRAFIA	HIDROGEOGRAFIA	GEOGRAFIA DOS SERVIÇOS E INDÚSTRIA	PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	PRÁTICA ESCOLAR II	PRAT. DE ENSINO COM ESTÁGIO SUPERV. EM GEOGRAFIA I	PRAT. DE ENSINO COM ESTÁGIO SUPERV. EM GEOGRAFIA II						
EFG	60	EFG	EFG	EFG	EFP	EFP	EES	EES						
EST 001	04	GEO 113	GEO 122	GEO 127	GEO 114	GEO 130	MTE 139							
ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA		GEOGRAFIA URBANA	TEORIA REGIONAL E REGIONALIZAÇÃO	SABER GEOGRÁFICO ESCOLAR	GEOMORFOLOGIA	ESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO DE MINAS GERAIS	PRÁTICA ESCOLAR III	OPCIONAL III						
EFG	60	EFG	EFG	EGE	EFG	EGE	EFP	ESAA						
EDU 130	04	EDU 130	EDU 130	GEO 137	GEO 114	GEO 137	GEO 138							
REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS I		REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS II	REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS II	OPCIONAL II	OPCIONAL II	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM GEOGRAFIA LICENCIATURA I	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM GEOGRAFIA LICENCIATURA II	OPCIONAL IV						
EES	60	EES	EES	ESAA	ESAA	ESAA	ESAA	ESAA						

ANEXO D – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFSJ

1º PERÍODO UNIDADE CURRICULAR	Nº AULAS SEMANAIS	Nº DE AULAS NO SEMESTRE
Cartografia	04	72
História do Pensamento Geográfico	04	72
Leitura e Produção de Texto	04	72
Geologia Geral	04	72
CARGA HORÁRIA TOTAL	16	288

2º PERÍODO UNIDADE CURRICULAR	Nº DE AULAS SEMANAIS	Nº DE AULAS NO SEMESTRE
Geomorfologia I	04	72
Cartografia Temática	04	72
Elementos de Sociologia	04	72
Prática de Ensino 1: Cartografia Escolar	04	72
CARGA HORÁRIA TOTAL	16	288

3º PERÍODO UNIDADE CURRICULAR	Nº DE AULAS SEMANAIS	Nº MÍNIMO DE AULAS NO SEMESTRE
Climatologia	04	72
Geografia da População	04	72
Introdução ao Geoprocessamento	04	72
Prática de Ensino 2: Didática do Ensino de Geografia	04	72
CARGA HORÁRIA TOTAL	16	288

4º PERÍODO UNIDADE CURRICULAR	Nº DE AULAS SEMANAIS	Nº MÍNIMO DE AULAS NO SEMESTRE
Geografia Urbana	04	72
Pedologia	04	72
Tópicos Especiais em Geografia Escolar:	04	72
Políticas Públicas Educacionais	04	72
CARGA HORÁRIA TOTAL	16	288

5º PERÍODO UNIDADE CURRICULAR	Nº DE AULAS SEMANAIS	Nº MÍNIMO DE AULAS NO SEMESTRE
Geografia Agrária	04	72
Biogeografia	04	72
Psicologia da Educação	04	72
Orientação para o Estágio Supervisionado	04	72
Estágio Supervisionado 1		
CARGA HORÁRIA TOTAL	16	288

6º PERÍODO UNIDADE CURRICULAR	Nº DE AULAS SEMANAIS	Nº MÍNIMO DE AULAS NO SEMESTRE
Geografia Econômica	04	72
Geografia do Brasil I: Espaço Natural	04	72
Prática de Ensino 3: Geografia do Campo das Vertentes	04	72
Optativa ou Eletiva	04	72
Estágio Supervisionado 2		
CARGA HORÁRIA TOTAL	16	288

7º PERÍODO UNIDADE CURRICULAR	Nº DE AULAS SEMANAIS	Nº MÍNIMO DE AULAS NO SEMESTRE
Teoria da Região e Regionalização	04	72
Geografia do Brasil II: Aspectos Humanos	04	72
Prática de Ensino 4: Diferentes Linguagens e Práticas do Ensino de Geografia	04	72
Libras	04	72
Estágio Supervisionado 3		
CARGA HORÁRIA TOTAL	16	288

8º PERÍODO UNIDADE CURRICULAR	Nº DE AULAS SEMANAIS	Nº MÍNIMO DE AULAS NO SEMESTRE
Organização do Espaço Mundial	04	72
Geografia Cultural	04	72
Prática de Ensino 5: Geografia da África e relações Étnico Raciais	02	36
Prática de Ensino 6: Educação Ambiental	02	36
Prática de Ensino 7: Formação de Professores e Saberes Docentes	04	72
Estágio Supervisionado 4		
CARGA HORÁRIA TOTAL	16	288

ANEXO E – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFTM

1º SEMESTRE								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD*	APC**	Total			
Geografia da População	30	-	-	15	45	3	-	-
Leitura e Produção de Textos	60	-	-	-	60	4	-	-
Climatologia I	50	15	-	10	75	5	-	-
Geologia I	50	15	-	10	75	5	-	-
Filosofia e Educação	60	-	-	-	60	4	-	-
Subtotal	250	30	0	35	315	21	-	-

* Carga horária à distância

** Carga horária de atividade prática curricular

2º SEMESTRE								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD	APC	Total			
Formação Sócio-Histórica do Brasil	30	-	-	-	30	2	-	-
Climatologia II	30	15	-	15	60	4	Climatologia I	-
Geologia II	30	15	-	15	60	4	Geologia I	-
Metodologia Científica	30	-	-	-	30	2	-	-
Sociologia	30	-	-	-	30	2	-	-
Cartografia Sistemática	45	15	-	15	75	5	-	-
História do Pensamento Geográfico	60	-	-	15	75	5	-	-
Subtotal	255	45	0	60	360	24	-	-

3º SEMESTRE								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD	APC	Total			
Teorias e Métodos em Geografia	60	-	-	15	75	5	-	-
Região e Regionalização	50	-	-	25	75	5	-	-
Pedologia	50	15	-	10	75	5	Geologia II	-
Fundamentos de Geografia Escolar	-	-	-	75	75	5	-	-
Cartografia Temática	45	15	-	15	75	5	Cartografia Sistemática	-
Subtotal	205	30	0	140	375	25	-	-

4º SEMESTRE								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
História e Política da Educação	60	-	-	-	60	4	Filosofia e Educação	-
Geografia Econômica	50	15	-	10	75	5	-	-
Regionalização do Espaço Brasileiro I	50	15	-	10	75	5	Região e Regionalização	-
Geomorfologia I	50	15	-	10	75	5	-	-
Saberes Geográficos e Práticas Educativas	-	-	-	75	75	5	-	-
Subtotal	210	45	0	105	360	24		
5º SEMESTRE								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD	APC	Total			
Didática	60	-	-	-	60	4	História e Política da Educação	-
Comunicação, Educação e Tecnologias	24	6	-	-	30	2	-	-
Regionalização do Espaço Brasileiro II	50	15	-	10	75	5	Regionalização do Espaço Brasileiro I	-
Geomorfologia II	50	15	-	10	75	5	Geomorfologia I	-
Introdução ao Geoprocessamento	25	15	-	20	60	4	Cartografia Sistemática	-
Orientação e Estágio Curricular Supervisionado I	40	80	-	-	120	8	-	-
Subtotal	249	131	0	40	420	28		
6º SEMESTRE								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD	APC	Total			
Currículo e Avaliação Educacional	60	-	-	-	60	4	Didática	-
Geografia Agrária	50	15	-	10	75	5	-	-
Geografia Urbana	50	15	-	10	75	5	-	-
Biogeografia	30	10	-	5	45	3	-	-
Trabalho Orientado de Pesquisa I	30	45	-	-	75	5	-	-
Orientação e Estágio Curricular Supervisionado II	40	80	-	-	120	8	Orientação e Estágio Curricular Supervisionado I	-
Subtotal	260	165	0	25	450	30		

7º SEMESTRE								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD	APC	Total			
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	30	-	-	-	30	2	-	-
Geografia Política	55	-	-	20	75	5	-	-
Orientação e Estágio Curricular Supervisionado III	40	80	-	-	120	8	-	-
Hidrologia	25	15	-	5	45	3	Climatologia II	-
Subtotal	200	110	0	35	345	23	-	-
8º SEMESTRE								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD	APC	Total			
Globalização e Regionalização do Espaço Mundial	60	-	-	15	75	5	-	-
Fisiologia da Paisagem	50	15	-	10	75	5	Biogeografia	-
Geografia da América Latina	60	-	-	15	75	5	-	-
Orientação e Estágio Curricular Supervisionado IV	40	80	-	-	120	8	Orientação e Estágio Curricular Supervisionado III	-
Trabalho Orientado de Pesquisa II	30	45	-	-	75	5	Trabalho Orientado de Pesquisa I	-
Subtotal	240	140	0	40	420	28	-	-

ANEXO F – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFU

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
História do Pensamento Geográfico GGEH01 00 30 30	Geografia Econômica GGEH07 00 30 30	Geografia da Indústria GGEH03 00 30 30	Geografia dos Transportes GGEH09 45 15 60	Geografia do Comércio, Consumo e dos Serviços GGEH04 00 30 30	Geografia do Brasil Centro-Sul GGEH29 00 30 30	Optativa	Optativa
Geologia GGEH02 30 30 60	Oceanometeorologia GGEH08 45 15 60	Pedologia GGEH14 30 30 60	Biogeografia GGEH23 30 30 60	Flora e Fauna da Paisagem GGEH25 45 15 60	Optativa	Optativa	Optativa
Climatologia GGEH03 45 15 60	Hidrografia GGEH09 40 20 60	Geografia Rural GGEH15 60 30 90	Geografia da Vegetação GGEH21 60 30 90	Região e Regionalização do Espaço GGEH26 60 30 90	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) GGEH30 30 30 60	Geografia do Brasil Nordeste e Amazônia GGEH33 40 30 70	Registro de Espaço Mundial GGEH36 60 30 90
Teoria e Método da Geografia GGEH04 45 15 60	Geografia Cultural GGEH10 40 20 60	Geografia Urbana GGEH16 60 30 90	Geografia Política GGEH22 60 30 90	Didática Geral GPEH01 60 30 90	Metodologia para o Ensino da Geografia GGEH31 60 30 90	Política e Gestão da Educação GPEH04 40 30 70	Educação Ambiental GGEH37 30 30 60
Cartografia GGEH05 30 30 60	Geostatística GGEH11 30 30 60	Sensoriamento Remoto GGEH17 30 30 60	Psicologia da Educação GPEH50 60 30 90	Estágio Supervisionado 1 GGEH27 45 15 60	Estágio Supervisionado 2 GGEH31 30 30 60	Estágio Supervisionado 3 GGEH34 30 30 60	Estágio Supervisionado 4 GGEH38 30 30 60
			Georeferenciamento GGEH40 30 30 60	Planejamento e Gestão Territorial GGEH41 30 30 60	Planejamento e Gestão Urbana GGEH43 30 30 60	Planejamento e Gestão Ambiental GGEH45 30 30 60	OPTATIVA - - 60
				Trabalho Final de Graduação 1 GGEH42 45 15 60	Trabalho Final de Graduação 2 GGEH44 30 30 60	Trabalho Final de Graduação 3 GGEH46 30 90 120	Trabalho Final de Graduação 4 GGEH47 30 90 120
Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 1 GGEH06 00 50 50	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 2 GGEH12 00 50 50	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 3 GGEH18 00 00 50	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 4 GGEH23 00 00 50	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 5 GGEH28 00 00 50	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 6 GGEH32 00 00 50	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 7 GGEH35 00 00 50	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 8 GGEH39 00 00 50

Atividades Acadêmico-Científico-Culturais: 200 horas

LEGENDA:

(6)

(1)		
(2)		
(3)	(4)	(5)

- (1) Nome da disciplina
 (2) Código da disciplina
 (3) Carga horária semanal teórica
 (4) Carga horária semanal prática
 (5) Carga horária total
 (6) Pré-requisito

- Disciplinas obrigatórias diferenciadas da licenciatura
 Disciplinas obrigatórias diferenciadas do bacharelado
 Disciplinas obrigatórias específicas (comuns às duas modalidades)

- A matrícula em Estágio Supervisionado 2 só poderá ser requerida pelos alunos, após terem cursado com aproveitamento 1.140 h/a em disciplinas mais a disciplina Estágio Supervisionado 1.
 ►► A matrícula em Trabalho Final de Graduação 2 só poderá ser requerida pelos alunos, após terem cursado com aproveitamento 1.140 h/a em disciplinas mais a disciplina Trabalho Final de Graduação 1.

ANEXO G – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFV

<u>Disciplinas Obrigatórias</u>		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
1º Período				
CIS214	Sociologia	4(4-0)	60	
CIS234	Antropologia	4(4-0)	60	
GEO105	História do Pensamento Geográfico	4(4-0)	60	
GEO206	Geografia e Representação do Espaço Geográfico	4(4-0)	60	
GEO130	Geografia da População	4(4-0)	60	
TOTAL		20	300	
TOTAL ACUMULADO		20	300	
2º Período				
EDU117	Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem	4(4-0)	60	
EDU123	Filosofia	4(4-0)	60	
GEO201	História do Pensamento Geográfico II	4(4-0)	60	GEO105
GEO120	Climatologia Geográfica	4(2-2)	60	
SOL220	Gênese do Solo	4(2-2)	60	
TOTAL		20	300	
TOTAL ACUMULADO		40	600	
3º Período				
EAM330	Cartografia Geral	4(4-0)	60	
GEO202	Teorias da Geografia	4(4-0)	60	
GEO233	Geografia Econômica	4(4-0)	60	
GEO250	Biogeografia	4(2-2)	60	GEO120 e SOL220
SOL330	Geomorfologia Geral	4(2-2)	60	SOL220
TOTAL		20	300	
TOTAL ACUMULADO		60	900	
4º Período				
EDU144	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	4(4-0)	60	
GEO230	Geografia Urbana	4(2-2)	60	
GEO231	Geografia Agrária	4(2-2)	60	
GEO420	Geomorfologia Climática e Estrutural	4(2-2)	60	SOL330.
GEO430	Geografia Política	4(4-0)	60	
TOTAL		20	300	
TOTAL ACUMULADO		80	1.200	

5º Período			
GEO232	Geografia da Indústria e do Comércio	4(2-2)	60
GEO240	Organização do Espaço Mundial	4(4-0)	60
GEO320	Dinâmica Fisiográfica do Espaço Brasileiro	4(2-2)	60
GEO331	Formação do Território Brasileiro	4(2-2)	60
GEO473	Estágio Curricular Supervisionado I	8(2-6)	120 Ter cursado 1.200 horas de disciplinas

(Optativas)

TOTAL		24	360
TOTAL ACUMULADO		104	1.560

6º Período

GEO443	Brasil - Centro-Sul	4(2-2)	60	GEO331
GEO472	Metodologia para Pesquisa em Ensino de Geografia	4(2-2)	60	
GEO474	Estágio Curricular Supervisionado II (Optativas)	8(2-6)	120	GEO473
TOTAL		16	240	
TOTAL ACUMULADO		120	1.800	

7º Período

EDU155	Didática	4(4-0)	60	EDU117
GEO444	Brasil - Amazônia e Nordeste	4(2-2)	60	GEO331
GEO475	Estágio Curricular Supervisionado III	8(2-6)	120	GEO472 e GEO474
GEO483	Prática de Pesquisa em Ensino de Geografia (Optativas)	8(2-6)	120	GEO472 ou EDU155
TOTAL		24	360	
TOTAL ACUMULADO		144	2.160	

8º Período

GEO470	Prática de Ensino de Geografia	8(2-6)	120	(GEO472 e GEO473 e GEO476*) ou (EDU155 e GEO483*)
GEO476	Estágio Curricular Supervisionado IV	11(2-9)	165	GEO473 e GEO475
GEO492	Atividades Complementares	14(0-14)	210	
LET290	LIBRAS Língua Brasileira de Sinais (Optativas)	3(1-2)	45	
TOTAL		36	540	
TOTAL ACUMULADO		180	2.700	

Disciplinas Optativas

ARQ100	Desenho Técnico	3(1-2)	45	
ARQ411	Teoria do Planejamento Urbano	4(4-0)	60	
ARQ420	SIG Aplicado ao Planejamento Urbano	4(0-4)	60	
ARQ431	Planejamento Urbano Regional	6(2-4)	90	ARQ411
ARQ432	Planejamento Urbano Municipal	6(2-4)	90	ARQ411
BIO131	Ecologia Básica	3(3-0)	45	
BIO300	Impactos Biológicos da Poluição Ambiental	4(4-0)	60	
CIS217	Fundamentos de Ciências Sociais	4(4-0)	60	
CIS223	Teoria Política	4(4-0)	60	
CIS240	Elementos de Epistemologia e História da Ciência	4(4-0)	60	

ANEXO H – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – UFVJM

EIXOS DE FORMAÇÃO DE BASE E COMPLEMENTAR (EFBC) e INTERDISCIPLINAR (EI) - 1º ao 4º semestres do BHU								
Código	Disciplinas	Tipo	Carga horária			Créditos	Pré-Requisito	Equivalência
			Teórica	Prática	Total			
BHU124	Introdução à Antropologia	LE	75	-	75	5	-	BHU121 – Antropologia Cultural (60h)
BHU126	Introdução à Política	LE	75	-	75	5	-	BHU141 – Fundamentos de Política (90h)
BHU125	Introdução à Sociologia	LE	75	-	75	5	-	BHU131 – Fundamentos de Sociologia (90h)
BHU181	Políticas Públicas	LE	75	-	75	5	-	BHU196 – Políticas Públicas no Brasil (30h) BHU194 – Políticas Públicas e as Transformações Sociais Contemporâneas (30h)
BHU137	Espanhol Instrumental	LE	75	-	75	5	-	BHU192 – Espanhol Instrumental (60h)
BHU128	Inglês Instrumental	LE	75	-	75	5	-	BHU122 – Inglês Instrumental (60h)
BHU171	Literatura e Tecnologias do Texto	LE	75	-	75	5	-	BHU168 – Literatura e Tecnologias do Texto (30h)
BHU116	Oficina de Texto em Língua Portuguesa	LE	75	-	75	5	-	BHU130 – Leitura e Produção de Texto (90h)
BHU185	Ética	LE	75	-	75	5	-	-
BHU186	Estética	LE	75	-	75	5	-	-
BHU115	Introdução à Filosofia	LE	75	-	75	5	-	BHU120 – Fundamentos de Filosofia (90h)
BHU187	Teoria do Conhecimento e Epistemologia	LE	75	-	75	5	-	-
BHU138	Fisiologia da Terra	LE	75	-	75	5	-	BHU176 – Fisiologia da Terra (60h)
BHU188	Introdução aos Estudos Históricos	LE	75	-	75	5	-	-
BHU183	Pré-História Geral	LE	75	-	75	5	-	BHU182 – Pré-História Geral (60h)
BHU139	Cognição, Representação Linguística e Interação	LE	75	-	75	5	-	BHU169 – Processos de Construção do Texto Falado: a perspectiva textual interativa (30h)
BHU127	Introdução à Psicologia	LE	75	-	75	5	-	BHU151 – Fundamentos de Psicologia (60h)
BHU189	Psicologia do Desenvolvimento Adulto	LE	75	-	75	5	-	-
BHU184	Psicologia do Desenvolvimento Infantil	LE	75	-	75	5	-	BHU156 – Psicologia do Desenvolvimento (60h)
BHU135	Metodologia da Pesquisa Científica	LE	75	-	75	5	-	BHU133 – Metodologia da Pesquisa Científica I (60h)
BHU136	Projeto de Pesquisa	LE	75	-	75	5	-	BHU134 – Metodologia da Pesquisa Científica II(60h)
BHU119	Tecnologia, Cognição e Sociedade	LE	75	-	75	5	-	BHU111 – Introdução à Informática (60h)
BHU101	Análise da Paisagem	LE	75	-	75	5	-	BHU146 - Análise da Paisagem (30h)
BHU190	Arte e Cultura	LE	75	-	75	5	-	BHU512 - História da Cultura e da Arte no Brasil (60h) BHU112 - História da Cultura e da Arte (60h)
BHU108	Arte-Educação	LE	75	-	75	5	-	BHU170 - Arte-Educação (60h)

BHU114	Atualidades - Seminários	LE	75	-	75	5	-	BHU110 - Atualidades – Seminários (60h)
BHU198	Comunicação Midiática	LE	75	-	75	5	-	BHU113 - Comunicação Midiática (60h)
BHU09	Diversidade Cultural	LE	75	-	75	5	-	-
BHU129	Formadores do Brasil	LE	75	-	75	5	-	BHU142 - Formadores do Brasil (60h)
BHU097	História e Cidadania no Brasil	LE	75	-	75	5	-	-
BHU191	História, Memória e Patrimônio	LE	75	-	75	5	-	BHU511 - História, Memória e Patrimônio (60h)
BHU100	Identidade, Narrativa e Formação Humana	LE	75	-	75	5	-	BHU158 - Identidade, Narrativa e Formação Humana (60h)
BHU098	Intérpretes contemporâneos do Brasil	LE	75	-	75	5	-	-
BHU117	Meio Ambiente e Sociedade	LE	75	-	75	5	-	BHU140 - Meio Ambiente e Sociedade (60h)
BHU104	Movimentos Sociais e Educação do Campo	LE	75	-	75	5	-	BHU163 - Educação do Campo (60h)
BHU105	Paisagem e Cultura	LE	75	-	75	5	-	BHU193 - Paisagem e Cultura(30h)
BHU099	Patrimônio Cultural Material e Imaterial	LE	75	-	75	5	-	-
BHU107	Política e o Estado Brasileiro	LE	75	-	75	5	-	BHU166 - Política e o Estado Brasileiro (60h)
BHU199	Seminário sobre o Vale do Jequitinhonha	LE	75	-	75	5	-	BHU123 - Seminário sobre o Vale do Jequitinhonha (60h)
BHU102	Semiologia e Comunicação	LE	75	-	75	5	-	BHU147 - Semiologia e Comunicação (60h)
BHU103	Sociologia da Cultura e da Arte	LE	75	-	75	5	-	BHU159 - Sociologia da Cultura e da Arte (60h)
BHU106	Subjetividades e a Escrita Autobiográfica	LE	75	-	75	5	-	BHU161 - A Escrita Autobiográfica (60h)
BHU096	Tópicos Especiais I	LE	75	-	75	5	-	-
BHU095	Tópicos Especiais II	LE	75	-	75	5	-	-
BHU094	Tópicos Especiais III	LE	75	-	75	5	-	-
BHU093	Tópicos Especiais IV	LE	75	-	75	5	-	-
BHU092	Tópicos Especiais V	LE	75	-	75	5	-	-
BHU091	Tópicos Especiais VI	LE	75	-	75	5	-	-
BHU118	Universidade e Ciência	LE	75	-	75	5	-	BHU150 - Universidade e Ciência (60h)
Total					375*	25		

* Os alunos deverão cursar *375 horas no EFBC e EI, correspondentes a 5 disciplinas.

EIXO DA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO - 5º E 6º SEMESTRES DO BHU								
Código	Disciplinas	Tipo	Carga horária			Créditos	Pré-Requisito	Equivalência
			Teórica	Prática	Total			
BHU411	Avaliação de Impacto Ambiental	O	75	-	75	5	-	-
BHU421	Cartografia Temática - Fundamentos e Aplicações	O	75	-	75	5	-	BHU409 - Cartografia Temática - 90h
BHU416	Climatologia	O	75	-	75	5	-	BHU404 - Climatologia - 60h
BHU412	Fundamentos de Ecologia e Biogeografia	O	75	-	75	5	-	BHU405 - Ecologia e Biogeografia - 60h
BHU417	Fundamentos de Geologia	O	75	-	75	5	-	BHU402-Fundamentos de Geologia-90h
BHU418	Geografia da População	O	75	-	75	5	-	BHU401 - Geografia da População-90h
BHU414	Geografia Urbana	O	75	-	75	5	-	BHU406-Geografia Urbana - Planej. e Gestão Urbano ambiental - 90h
BHU413	Geomorfologia Geral	O	75	-	75	5	-	BHU407 - Geomorfologia - Recursos Hídricos - 60h
BHU419	Introdução à Cartografia	O	75	-	75	5	-	BHU403 - Introdução à Cartografia-60h
BHU420	Introdução ao Pensamento Geográfico	O	75	-	75	5	-	BHU410 - Introdução ao Pensamento Geográfico - 60h
Total					750	50	-	-
Total Geral			1125	-	1125	75	-	-

7º SEMESTRE								
Código	Disciplinas	Tipo	Carga horária			Créditos	Pré-Requisito	Equivalência
			Teórica	Prática	Total			
GEO430	Análise de Banco de Dados Quantitativos	O	60	30	90	6	-	-
GEO431	Organização do Espaço Mundial	O	60	30	90	6	-	-
GEO432	Planejamento Urbano e Regional	O	60	30	90	6	-	-
BHU316	Políticas Educacionais	O	60	15	75	5	-	-
GEO433	Solos e Paisagens	O	60	30	90	6	-	-
Total			300	135	435	29	-	-
8º SEMESTRE								
Código	Disciplinas	Tipo	Carga horária			Créditos	Pré-Requisito	Equivalência
			Teórica	Prática	Total			
PDG330	Didática Fundamental	O	60	15	75	5	-	-
GEO434	Geografia do Brasil	O	60	30	90	6	-	-
GEO435	Geografia Humanista e Cultural - Métodos Qualitativos	O	60	30	90	6	-	-
GEO436	Geomorfologia Ambiental	O	60	30	90	6	-	-
GEO437	Sensoriamento Remoto e Sistemas de Informações Geográficas	O	60	30	90	6	-	-
Total			300	135	435	29	-	-
9º SEMESTRE								
Código	Disciplinas	Tipo	Carga horária			Créditos	Pré-Requisito	Equivalência
			Teórica	Prática	Total			
GEO438	Educação Ambiental	O	60	30	90	6	-	-
GEO439	Geografia Rural e Agrária	O	60	30	90	6	-	-
PDG333	Psicologia da Educação	O	60	15	75	5	-	-
GEO440	Seminários de Metodologia de Pesquisa - TCC	O	60	-	60	4	-	-
GEO441	Estágio Supervisionado I	O	30	-	30	2	-	-
Total			270	75	345	23	-	-
10º SEMESTRE								
Código	Disciplinas	Tipo	Carga horária			Créditos	Pré-Requisito	Equivalência
			Teórica	Prática	Total			
LPI634	Fundamentos da Libras	O	45	-	45	3	-	-
GEO442	Geografia dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	O	60	30	90	6	-	-
GEO443	Estágio Supervisionado II	O	30	-	30	2	-	-
Total			135	30	165	11	-	-
GEO444	Atividades Acadêmico Científico Culturais				200		-	-

ANEXO I – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia - UNIFAL

1º PERÍODO												
Código	Disciplinas	Carga horária					Créditos					Pré-requisito
		T	P	PP	E	TOT	T	P	PP	E	TOT	
DCBT 07	Cartografia Básica	30	30	-	-	60	2	1	-	-	3	
DCBT 10	Climatologia Geral	30	30	-	-	60	2	1	-	-	3	
DCBT 34	Geologia Geral	30	30	-	-	60	2	1	-	-	3	
DCBT 37	História do Pensamento Geográfico	60	-	-	-	60	4	-	-	-	4	
DCH 28	História do Brasil	60	-	-	-	60	4	-	-	-	4	
Subtotal		210	90	-	-	300	14	3	-	-	17	
Total		300					17					

2º PERÍODO												
Código	Disciplinas	Carga horária					Créditos					Pré-requisito
		T	P	PP	E	TOT	T	P	PP	E	TOT	
DCBT 08	Cartografia Temática	45	15	-	-	60	3	0,5	-	-	3,5	
DCBT 36	Geomorfologia Geral	30	30	-	-	60	2	1	-	-	3	
DCBT 80	Formação do Território Brasileiro	30	-	-	-	30	2	-	-	-	2	
DCE 21	Estatística Básica	60	-	-	-	60	4	-	-	-	4	
DCBT 77	Língua Portuguesa	30	-	-	-	30	2	-	-	-	2	
DCH 21	Fundamentos de Educação I	60	-	-	-	60	4	-	-	-	4	
Subtotal		255	45	-	-	300	17	1,5	-	-	18,5	
Total		300					18,5					

3º PERÍODO												
Código	Disciplinas	Carga horária					Créditos					Pré-requisito
		T	P	PP	E	TOT	T	P	PP	E	TOT	
DCH 35	Métodos Quantitativos em Geografia	60	-	-	-	60	4	-	-	-	4	
DCBT 45	Pedologia	15	15	-	-	30	1	0,5	-	-	1,5	
DCH 73	Filosofia e Metodologia da Ciência	30	-	-	-	30	2	-	-	-	2	
DCH 22	Fundamentos de Educação II	60	-	-	-	60	4	-	-	-	4	
DCBT 28	Geografia Política	60	-	-	-	60	4	-	-	-	4	
DCBT 79	Fundamentos de Sensoriamento Remoto e Fotointerpretação	30	30	-	-	60	2	1	-	-	3	
Subtotal		255	45	-	-	300	17,0	1,5			18,5	
Total		300					18,5					

4º PERÍODO												
Código	Disciplinas	Carga horária					Créditos					Pré-requisito
		T	P	PP	E	TOT	T	P	PP	E	TOT	
	Geotecnologias no Ensino	30	30	-	-	60	2	1	-	-	3	
DCBT 85	Biogeografia	30	30	-	-	60	2	1	-	-	3	
DCBT 81	Geografia Econômica	60	-	-	-	60	4	-	-	-	4	
DCBT 26	Geografia Agrária	45	15	-	-	60	3	0,5	-	-	3,5	
DCH 98	Didática	60	-	45	-	105	4	-	1,5	-	5,5	
Subtotal		225	75	45	-	345	15,0	2,5	1,5	-	19	
Total		345					19					

5º PERÍODO												
Código	Disciplinas	Carga horária					Créditos					Pré-requisito
		T	P	PP	E	TOT	T	P	PP	E	TOT	
DCBT 75	Direito e Legislação Ambiental	30	-	-	-	30	2	-	-	-	2	
DCBT 29	Geografia Regional	60	-	-	-	60	4	-	-	-	4	
DCE 185	Economia	60	-	-	-	60	4	-	-	-	4	
DCH 23	Fundamentos da Educação Inclusiva I	30	-	30	-	60	2	-	1	-	3	
DCBT 39	Laboratório de Ensino de Geografia I	30	-	60	90	180	2	-	2	2	6	
DCH 51	Psicologia da Educação	60	-	-	-	60	4	-	-	-	4	
	Optativa Curricular I	30	-	-	-	30	2	-	-	-	2	
Subtotal		300	-	90	90	480	20	-	3	2	25	
Total		480					25					

6º PERÍODO												
Código	Disciplinas	Carga horária					Créditos					Pré-requisito
		T	P	PP	E	TOT	T	P	PP	E	TOT	
DCBT 76	Método de Pesquisa em Geografia	30	30	-	-	60	2	1	-	-	3	
DCBT 83	Gestão de Recursos Hídricos	30	30	-	-	60	2	1	-	-	3	
DCBT 30	Geografia Urbana	60	-	-	-	60	4	-	-	-	4	
DCBT 86	Geografia de Redes	60	-	-	-	60	4	-	-	-	4	
DCBT 94	Laboratório de Ensino de Geografia II	30	-	60	105	195	2	-	2	2,3	6,3	
DCBT 66	Trabalho de Conclusão de Curso I – TCC I	30	-	-	-	30	2	-	-	-	2	
Subtotal		240	60	60	105	465	16	2	2	2,3	22,3	
Total		465					22,3					

7º PERÍODO												
Código	Disciplinas	Carga horária					Créditos					Pré-requisito
		T	P	PP	E	TOT	T	P	PP	E	TOT	
DCBT 88	Recursos Naturais do Brasil	30	30	-	-	60	2	1	-	-	3	
DCBT 73	Geografia da População	30	-	-	-	30	2	-	-	-	2	
DCBT 97	Educação Ambiental	30	30	-	-	60	2	1	-	-	3	
DCH 45	Política Educacional Brasileira	30	-	30	-	60	2	-	1	-	3	
DCBT 95	Laboratório de Ensino de Geografia III	30	-	60	105	195	2	-	2	2,3	6,3	
DCH 99	Fundamentos da Educação Inclusiva II	30	-	30	-	60	2	-	1	-	3	
	Optativa Curricular II	30	-	-	-	30	2	-	-	-	2	
	Optativa Curricular III	30	-	-	-	30	2	-	-	-	2	
Subtotal		240	60	120	105	525	16	2	4	2,5	24,3	
Total		525					24,3					

8º PERÍODO												
Código	Disciplinas	Carga horária					Créditos					Pré-requisito
		T	P	PP	E	TOT	T	P	PP	E	TOT	
	Optativa Curricular IV	30	-	-	-	30	2	-	-	-	2	
	Libras	30				30	2				2	
DCBT 96	Laboratório de Ensino de Geografia IV	30	-	90	105	225	2	-	3	2,3	7,4	
DCBT 68	Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II	-	180	-	-	180	-	6	-	-	6	
Subtotal		90	180	90	90	465	6	6	3	2,4	17,4	
Total		465					17,4					

Legenda:

Carga Horária: T = hora-aula teórica; P = hora-aula prática; PP = hora de prática pedagógica; E = hora de estágio; TOT = total de horas

Créditos: T = nº de créditos teóricos; P = nº de créditos práticos; PP = nº de créditos de prática pedagógica; E = nº de créditos de estágio; TOT = nº de créditos totais

*: de acordo com normatização da UNIFAL-MG, 15 horas de aulas teóricas corresponde a 01 crédito; 30 horas de aulas práticas corresponde a 01 crédito; 45 horas de Estágio corresponde 01 crédito.