



## O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: percepções de professores do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás/Itapuranga

Lorena Francisco de Souza  
lorena.souza@ueg.br

---

Doutora em Geografia Humana pela  
Universidade de São Paulo (USP) e Professora  
da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5300-5046>

Larissa Brenda da Silva Lemes  
larihsilva833@gmail.com

---

Licenciada em Geografia pela Universidade  
Estadual de Goiás (UEG)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2206-0763>

### RESUMO

Este artigo tem a intenção de discutir a construção da identidade profissional docente em Geografia, a partir de uma análise do projeto de formação de professores do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Unidade Universitária (UnU) de Itapuranga, elaborado em 2015 e atualmente vigente. A formação de professores em Geografia é um importante elemento para a construção de uma identidade profissional atenta a uma visão integrada entre a teoria e a prática e os conhecimentos acadêmicos e os escolares. A pesquisa foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico sobre o contexto teórico que envolve a formação docente em Geografia, de uma análise documental por meio da leitura e análise do Projeto Político do Curso de Geografia e a realização de entrevistas com docentes do curso, apontando suas percepções sobre a identidade profissional do professor de Geografia e sobre o projeto de formação de professores do curso em que lecionam. Ao abordarmos uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia, orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, observamos as intenções do curso de Geografia da referida universidade no que se refere à formação de profissionais docentes, a partir da organização da estrutura curricular e as percepções e práticas dos docentes do curso sobre o perfil dos profissionais que pretendem formar.

### PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores de Geografia, Identidade docente, Projeto Pedagógico de Curso.

**LE PROJET DE FORMATION DES PROFESSEURS DE  
GÉOGRAPHIE ET LA CONSTRUCTION DE  
L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DU PROFESSEUR:  
des perceptions des professeurs du cours de Géographie dans  
L'Université D'État de Goiás/Itapuranga**

**RÉSUMÉ**

Cet article a l'intention de discuter la construction de l'identité professionnelle des professeurs de Géographie d'une analyse du projet de formation des professeurs du cours de Géographie de l'Université De l'État de Goiás/Unité Universitaire de Itapuranga, élaboré en 2015 et encore courant. La formation des professeurs de Géographie est un important élément pour la construction d'une identité professionnelle attentive à une vision intégrée entre la théorie et la pratique et les connaissances académiques et les écoliers. La recherche a été réalisée d'une enquête bibliographique sur le contexte théorique qu'enveloppe la formation des professeurs de Géographie, d'une analyse des documents avec la lecture du Projet Politique du Cours de Géographie et la réalisation des entrevues avec les professeurs du cours, pointant leurs perceptions sur l'identité professionnelle du professeur de Géographie et sur le projet de formation des professeurs du cours qui enseigne. Quand on approche l'analyse du Projet Pédagogique du Cours de Géographie, orienté par les Diretrizes Curriculares Nacionais pour la formation des professeurs, on regarde les intentions du cours de Géographie de cette université en ce qui concerne à formation des professeurs professionnels, de l'organisation de la structure du programme et les perceptions et des pratiques des professeurs du cours sur le profil des professionnels qu'ils ont l'intention de former.

**MOTS-CLÉ**

Formation des professeurs de Géographie, Identité des professeurs, Projet Pédagogique du Cours.

**Introdução**

As representações sociais sobre a docência perpassam o imaginário e o discurso de muitas pessoas em nossa sociedade, refletindo a desvalorização e a negatividade sobre os princípios que regem a profissão. Quando dizemos para alguém que fazemos um curso superior na área da licenciatura é muito comum sermos criticados ou ridicularizados em tempos em que o moderno sistema produtor de mercadorias glorifica profissões "rentáveis" e pouco ligadas ao *care*<sup>1</sup>. Mesmo que tenhamos uma aproximação da docência ao *care*, assim como algumas profissões das ciências da saúde, é notável que àquela é atribuído um ofício de intenso desgaste psíquico e de pouca remuneração,

---

<sup>1</sup> O Care refere-se ao trabalho de cuidar, em várias instâncias, sobretudo por mulheres. Ver a discussão em Hirata (2011) e Carvalho (1999).

vinculado ao trabalho feminino. Carvalho (1998) já apontou que o gênero marca o imaginário que regulamenta as práticas docentes. Nesse sentido, ele é criado e transformado no ambiente de trabalho, em um contexto de relações hierárquicas.

Vivemos no Brasil, atualmente, uma educação híbrida, diversificada e contraditória, no que se refere a apresentar propostas com valores associados à masculinidade – modelos de eficiência, competitividade, racionalidade, cidadania - que silenciam sobre o cuidado e o afeto, mas exercidas por professoras que mantêm, em sua prática, fortes referências de feminilidade e maternidade - o modelo da segunda mãe profissional, sobretudo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (CARVALHO, 1998). A discussão de gênero impetrada na formação docente é uma realidade contundente e eficaz na construção do discurso da desvalorização e precarização da categoria.

O problema da desvalorização social da profissão e a formação docente são temáticas discutidas há bastante tempo nas agendas de pesquisadores/as da educação, confirmando que a discussão sobre a construção de uma identidade profissional aborda uma dicotomia sobre o papel da universidade como *locus* do processo formativo, uma vez que há dois aspectos considerados como importantes neste processo, no entanto, apresentado de maneira estanque e dicotomizada pela própria instituição. Para Saviani (2009), num contexto que perdurou até meados dos anos 2000, nos projetos de formação de futuros/as professores/as afirmavam-se que o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação (SAVIANI, 2009, p.150).

Mesmo com a dissolução do modelo “3+1” que alocava as disciplinas específicas nos três primeiros anos da graduação e as disciplinas didático-pedagógicas no último ano da formação, ainda é possível perceber a determinação de que, se o futuro professor domina os conhecimentos específicos, quando atuar profissionalmente, aprenderá pela experiência a conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Porém, enfatiza Pereira (1999), que assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um/a bom/a professor/a, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para a garantia de uma formação docente completa ou adequada, uma vez que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e estes, por sua vez, ganham novos significados diante da realidade escolar.

A alteração dos problemas centrais nas licenciaturas, envolvendo a formação profissional docente, será resolvida com mudanças significativas na condição desse profissional, sendo algumas destas a desvalorização, os salários incompatíveis com a

jornada de trabalho, a precarização do plano de carreira. Como afirma Souza (2013), os/as professores/as são confrontados/as com exigências cada vez maiores em seu trabalho:

a resistência crescente de estudantes à forma escolar e a chegada de novos públicos escolares com relações diversificadas com os saberes escolares; a adoção de políticas escolares compensatórias fundadas na discriminação positiva (classes de aceleração da aprendizagem, promoção automática); o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos mais individualizados para tratar as diferenças e a heterogeneidade crescente dos estudantes ao mesmo tempo em que se recorre às avaliações nacionais durante o seu processo de escolarização; o reforço da autonomia da escola e a sua aproximação com o entorno social e econômico (“parcerias” com empresas); a submissão da escola e de seus professores às injunções da responsabilização, racionalização de práticas e avaliação de resultados; a contratualização dos objetivos educativos e desenvolvimento do gerencialismo participativo (Plano Político de Gestão, Planos Diretores, Equipe Gestora, são alguns exemplos); a individualização das carreiras dos professores (mediante avaliação de mérito e pagamento por bônus); além da degradação dos salários e da desvalorização social da profissão (SOUZA, 2013, p. 164 e 165).

Todas essas questões são problemáticas que complexificam a busca e reivindicação por melhores condições de trabalho, bem como por uma superação de representações sociais relativas à docência, como já apresentamos.

Para pensarmos a formação docente e a construção da identidade profissional no âmbito do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás/UnU Itapuranga, organizamos um questionário aplicado a docentes e discentes ingressantes, verificando o tempo de atuação profissional, o conhecimento do Projeto Político do Curso, bem como as percepções dos/as graduandos/as sobre a profissão docente e as expectativas sobre sua formação.

A metodologia desenvolvida para esta pesquisa foi o estudo de caso, com base na pesquisa qualitativa em educação. Segundo André (2001), os estudos qualitativos representam um conjunto diverso de técnicas, métodos e análises, incluindo os antropológicos, pesquisas participantes, pesquisa-ação e análises de discursos. O estudo de caso é utilizado nas pesquisas educacionais para promover a investigação e interpretação de contextos em instituições de ensino, problemáticas relacionadas a grupos sociais ou práticas educativas. Além disso, o estudo de caso permite uma compreensão do fenômeno a partir de seu contexto.

A partir daí, elaboramos um questionário aos docentes do curso de Geografia com o intuito de saber como eles compreendem a docência, o Projeto Político do Curso e o alcance de objetivos do curso na formação do futuro professor, entre outros aspectos. De um total de 09 (nove) professores, 07 (sete) docentes se disponibilizaram a responder

e 02 (dois) não responderam. Para apresentar as respostas dadas por cada docente, estes serão identificados como professor 1, professor 2, professor 3 e assim sucessivamente.

O curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás/UnU Itapuranga possui 09 (nove) docentes, sendo 07 (sete) efetivos e 02 (dois) temporários, especialistas, mestres e doutores. O quadro temporário é formado por professores que possuem, pelo menos, 10 (dez) anos de experiência com a docência, tanto em ensino básico, quanto na própria instituição e o quadro efetivo conta com um contingente de professores com pouco tempo de experiência profissional, embora também apresente docentes com uma década no exercício da profissão. Importante mencionar que alguns professores também foram egressos desta instituição, o que representa um importante fator para a formação docente continuada, buscando a qualificação em outras universidades.

Foram aplicados questionários a 26 alunos ingressantes na faixa etária entre 17 e 40 anos, todos provenientes de escolas públicas, sendo que 17 deles foram aprovados no vestibular após a conclusão do ensino médio, 03 (três) alunos foram aprovados após 01 (um) ano de conclusão do ensino médio e 06 (seis) alunos não especificaram quanto tempo ficaram sem estudar antes de serem aprovados no vestibular. A modalidade de ingresso no curso foi por meio do vestibular, num total de 24 alunos e 02 (dois) discentes pelo SAS (Sistema de Avaliação Seriado).

Também realizamos uma pesquisa documental, a partir da consulta e análise do Projeto Político do Curso de Geografia da UEG/UnU Itapuranga. Nele pudemos verificar a concepção de formação profissional destinada aos/às graduandos/as. O documento apresenta a preocupação com a inserção dos egressos no mercado de trabalho, reforçando o papel do geógrafo na leitura da realidade e na organização e planejamento territorial, bem como a sua capacidade de entender o lugar e o mundo enquanto totalidades indissociáveis (PPC, 2015).

A partir destas considerações, versamos sobre a construção da identidade profissional a partir dos referenciais e pesquisas sobre a temática e as percepções de docentes e discentes sobre a identidade profissional de professores/as de Geografia da UEG/UnU Itapuranga num contexto de crise nas licenciaturas, reprodução de concepções negativas sobre a profissão, em contradição com o projeto de formação docente elaborado pela instituição.

Observamos que a falta de interesse de pessoas pelos cursos de licenciatura está presente não somente na unidade universitária da cidade de Itapuranga, como também na UEG como um todo, visto que nos últimos anos as inscrições para o vestibular dos cursos oferecidos - Licenciatura em Biologia, Geografia, História e Letras - têm diminuído

a cada ano, gerando uma grande preocupação na unidade universitária e na instituição como um todo.

## A identidade profissional docente e percursos formativos no curso de Geografia da UEG/UnU Itapuranga: uma leitura do Projeto Político de Curso

A identidade profissional docente é um importante elemento nos projetos de formação de professores. Ela não é apenas resultado de uma formação profissional, mas sim um processo socialmente construído a partir de sua relação com o mundo, além disso, as competências e habilidades, adquiridas no processo de formação, se confrontam e/ou dialogam com as práticas vivenciadas no âmbito da profissão. Assim, Cavalcanti (2012), destaca a relevância de três aspectos importantes na construção desta identidade, sendo a história de vida, a formação e a prática pedagógica.

A história de vida, que cada um traz consigo, se faz importante na medida em que ela contribui para a formação do caráter, do ser e perpassa por toda a trajetória do sujeito. Durante sua formação, ele refletirá sobre a função social docente, as competências exigidas para a profissão, bem como munir-se-á de conhecimentos específicos e didático-pedagógicos necessários. Com a prática pedagógica vivenciada em sala de aula e nas ocasiões que regem seu trabalho na escola, o/a docente também constrói sua identidade profissional, refletindo sobre os aspectos formativos em sua trajetória escolar e profissional.

Pimenta (1996) aborda que a identidade docente não é algo imutável e nem adquirida de forma repentina, mas sim através de um longo processo do sujeito, processos estes que são compostos por diversos elementos, tais como

[...] a revisão constante dos significados sociais da profissão; [...] a revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1996, p. 76).

Nesse sentido, a identidade docente é moldada e construída em diferentes momentos da prática profissional, podendo ser alterada e reconstruída ao longo da experiência adquirida na prática escolar cotidiana e na cultura da escola. Tal experiência provém do conhecimento do contexto onde se ensina, dos alunos a quem se ensina, de si

mesmo e de como se ensina (MARCELO, 2009). Para expressarmos de uma maneira prática, o saber profissional dos/as professores/as é construído pelo saber científico ou disciplinar do componente curricular que se ensina, bem como de outros saberes justapostos, como os pedagógicos e os da experiência.

Para Tardif (2010), os saberes docentes não estão completamente formados já durante o seu início de trabalho profissional, mesmo que esses primeiros anos sejam quase definitivos para essa construção, apontando também que a instituição, em que o docente leciona, tem um grande papel na construção desse saber.

Já Libâneo (2010) aponta que são vários os caminhos que levam o professor a aprender a sua profissão, e que é extremamente importante a capacidade que o docente tenha de refletir sobre sua prática, o que ele chama de “reflexividade do professor” e que requer também aportes teóricos para que assim “o pensar sobre a prática não se restrinja a situações imediatas” (CAVALCANTI, 2012, p. 27).

Segundo o PPC do curso de Geografia do ano de 2015, o objetivo do curso é formar profissionais capacitados para atuarem na profissão docente nos anos finais do Ensino fundamental, médio e superior, que atendam às necessidades do sistema educacional. Os egressos do curso desta universidade devem estar aptos a:

- Realizar análises críticas sobre as diversas manifestações e fenômenos que envolvem a sociedade;
- Trabalhar com outros profissionais de maneira multidisciplinar e transdisciplinar;
- Preparar atividades em campo para explorações geográficas;
- Conhecer o funcionamento da escola de forma geral;
- Possuir base teórica em saberes culturais, geográficos e didático-pedagógicos;
- Predisposição em estar sempre atualizando seus conhecimentos;
- Possuir uma prática reflexiva-crítica (PPC, 2015, p. 09).

Estes são alguns dos aspectos que o profissional docente deve possuir após se formar, no curso de Geografia e, além desses, espera-se que esse profissional tenha dimensão da real importância do seu trabalho e da sua função social. Ao se formar, esse profissional deverá possuir algumas competências e habilidades que devem ser construídas ao longo do seu processo formativo na Universidade, dentre elas estão:

- Cumprimento das normas e compreensão do uso da língua portuguesa;
- Possuir compreensão dos fenômenos naturais e sociais, tais como: Aplicações de conceitos; reconhecimentos de fatos tempo-espaciais e de fatos geográficos; adequar-se ao processo de ensino-aprendizagem em diversos níveis de ensino;
- Portar capacidades em resolver situações-problemas, e tomar decisões nas atividades de pesquisa e extensão, como: propor e elaborar projetos de pesquisa em sua área de atuação; planejar e realizar trabalho de campo;

- saber fazer relações com outras áreas do conhecimento; avaliar tratamentos gráficos e estatísticos matemáticos; entre outros;
- Construir argumentos com o propósito de: articular e ordenar os pensamentos para o convencimento de argumentos; aproximar pontos de vistas diferenciados; defender ponto de vista de maneira consistente e lógica (PPC, 2015, p. 10).

Na finalização sobre as competências e habilidades necessárias ao egresso, assegura-se a necessidade de ele saber intervir na realidade espacial geográfica: tomar parte de decisões que refletem na vida comunitária, exercer a cidadania, compreender a realidade em diversas dimensões (social, cultural, ética, política, econômica). Obviamente que estes direcionamentos sobre a formação do/a futuro/a professor/a no Projeto Político do Curso se torna possível a partir da estrutura de ensino e das práticas docentes.

No PPC/2015 consta que a carga horária total do curso deverá ser de 3.240 horas, dividida entre núcleo comum, livre (escolhido pelo aluno), específica (referentes aos conhecimentos geográficos) e de modalidade; atividades complementares; trabalho de curso; estágio supervisionado e Prática como Componente Curricular (PCC). Tais modalidades são consideradas de maneira integrada e dialogada entre as “disciplinas próprias da Geografia e aquelas provenientes de áreas afins.” (PPC, 2015, p. 90).

A Prática como Componente Curricular (PCC) deve ser trabalhada em todas as disciplinas da matriz curricular com o intuito de auxiliar os futuros docentes em suas habilidades pedagógicas necessárias de sua prática em sala de aula ou fora dela. Para o desenvolvimento da PCC espera-se que

[...] seja trabalhada de maneira contextualizada, levando o discente à reflexão da teoria, a resolução de problemas, através da montagem de oficinas, painéis, apresentações de seminários, estudo de caso e outras atividades pedagógicas, de tal maneira que o professor aprofunde o conteúdo e desenvolva procedimentos próprios para o exercício da docência (Resolução CsA 3/2015). [...] alcance ambientes que não a sala de aula, atingindo a vida familiar, o trabalho, outras instituições de ensino e organizações da sociedade civil. (PPC, 2015, p. 85).

Em síntese, essa prática seria um “conjunto de atividades propostas nos cursos de licenciatura que tem por objetivo uma articulação entre a teoria-prática ou ação-reflexão-ação, nas diferentes disciplinas dos cursos [...]” (PPC, 2015, p. 84), trabalhada desde o início do curso com uma carga horária total de 400 horas.

A carga horária total do curso é de 3.220 horas, divididas em 2820 horas para conhecimentos específicos teóricos e a prática como componente curricular e 400 horas para a prática referente ao Estágio obrigatório, de acordo com a Resolução CNE/CP N° 2,



de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

Em relação à formação do discente, é de obrigatoriedade que todos tenham no mínimo 200 horas em atividades complementares, ao final do curso, sendo elas, atividades de iniciação à pesquisa e docência, participação em congressos, seminários, e outras atividades assistidas, publicações e atividades de extensão. Tais atividades precisam ser oferecidas também pelo próprio departamento ou instituição, além daquelas oferecidas por outras instituições de ensino.

Um outro ponto necessário a se mencionar, presente na grade curricular do curso e fundamental na formação inicial do/a professor/a de Geografia, é a atividade do Estágio Supervisionado. Entre os objetivos do estágio citados no PPC/2015, estão

Adquirir momentos específicos de aprendizagem prático-teórica em que, por meio do exercício pleno da docência [...], compreenda a estrutura e funcionamento do seu futuro campo de trabalho; favorecer seu contato profissional, compreensão e engajamento na realidade escolar; promover a combinação teoria-prática, permitindo a criação, elaboração e reelaboração de experiências pedagógicas; instituir contato com a rotina dos ambientes escolares, de forma a analisar as competências exigidas na prática profissional; estimular a prática da pesquisa como componente da formação inicial e permanente de futuro professor, a partir da organização e do desenvolvimento de projetos; garantir oportunidades de contribuir para a discussão, análise e reflexão sobre problemas que afetam o ensino da disciplina; relacionar os conhecimentos teórico-práticos construídos ao longo do curso sob perspectivas trans/multi/interdisciplinares, a fim de produzir, dentro de abordagens situadas, possibilidades de enfrentamento dos desafios encontrados na escola-campo, propiciando, assim, uma prática reflexiva. (PPC, 2015, p. 75).

A carga horária instituída ao estágio é de 400 horas, distribuídas nos dois anos finais da formação inicial. Durante este período, os/as alunos/as devem: realizar atividades referentes à prática em sala de aula; receber orientações do/a professor/a orientador/a; discutir as atividades na escola-campo nas disciplinas didático-pedagógicas; observar e auxiliar ao/a professor/a regente; desenvolver um projeto de proposição e ação docente e; produzir um artigo final sobre o processo.

Há alguns critérios estabelecidos para o exercício da função de professor/a orientador/a do Estágio, bem como que aspectos avaliativos ele/a precisa se atentar diante da prática pedagógica e do desenvolvimento do trabalho pelo/a estagiário/a. Tais aspectos são importantes ferramentas para o preparo e para a aquisição de conhecimentos e competências específicas à profissão e ao desenvolvimento da prática reflexiva.

## A percepção dos docentes sobre o projeto de formação de professores de Geografia da UEG/UnU Itapuranga

Ao serem questionados sobre o PPC e a estrutura curricular do curso, alguns professores demonstraram conhecimento acerca dos documentos e apontaram problemas que precisam ser reparados ou reelaborados, pois a última atualização ocorreu ainda no ano de 2015. Alguns ainda afirmaram que não conheciam o documento com maior profundidade, mas salientaram falhas na estrutura curricular que prejudicam a formação docente.

“O PPC de Geografia vem, como todos os projetos, como um direcionamento do que tem que ser feito, mostra todas as disciplinas, apresenta todas as ementas que vão ser trabalhadas durante o curso. E apresenta pontos positivos, tais como: direcionamentos que funcionam como um norte para se trabalhar as disciplinas. Negativos: muitas coisas que estão presentes nele, que não funcionam como deveriam ser, como a prática de ensino, pois não se consegue atingir, pela falta de estrutura do curso, pois a Unidade X não tem autonomia, é uma universidade gigante, porém não atende todos os campi da mesma forma.” (Professor 1)

“[...] Pelo PPC do curso de Geografia percebe-se que a estrutura curricular do curso ainda se distancia do objetivo do curso que é a formação de professores, não deixando claro a relação teoria e prática, fazendo com que algumas disciplinas nem trabalham com a prática de seus conteúdos para o ensino básico. O aspecto positivo é que o PPC nos dá uma visão geral do Campus Universitário e do curso, como era e como está, podendo assim melhorar alguns aspectos. O ponto negativo é a falta de interesse tanto dos educandos e educadores em conhecer e participar da construção do PPC.” (Professor 2)

“A matriz curricular do curso apresenta problemas, respondendo no que tange às disciplinas de Geografia Física, elas apresentam problemas de ordem linear na grade, Climatologia é uma das últimas disciplinas na grade de 2015, sendo que tem que ser uma das primeiras, pois a compreensão desta é importante e se torna pré-requisito para compreender as demais disciplinas (Geomorfologia e Biogeografia).” (Professor 3)

Desse modo, entre as diversas opiniões sobre este questionamento, muitos apontaram o problema relatado pelo professor 3, referente à ordem de oferta de disciplinas que deveriam estar no início do curso e estão no final, além da ausência de algumas disciplinas estruturantes para o curso. Outro problema apontado é a semestralidade que foi implementada na unidade universitária a partir de 2015 e, para o professor 4, este tipo de modalidade de curso gera alguns *déficits* na formação docente, uma vez que há uma priorização do aumento do número de disciplinas ofertadas e não uma preocupação com a qualidade da oferta das mesmas, como tempo para a discussão e preparo dos alunos com professores melhor qualificados para o andamento das mesmas.

À pergunta feita aos docentes, sobre a relevância do PPC para o trabalho com a disciplina que lecionam, notou-se que apontaram sobre a importância de não se prenderem à normativa e à orientação curricular estabelecida pelo documento, uma vez que a desatualização restringe referenciais bibliográficos consultados e outras diretrizes sobre as práticas pedagógicas.

“Como trabalho as disciplinas que pertencem à área pedagógica que fazem parte dos cursos de formação docente e principalmente responsável pela relação teoria e prática, no PPC encontra-se toda a normativa que baseia o desenvolvimento do meu trabalho, sendo possível articular com as demais disciplinas o processo ensino aprendizagem que deve ser aplicada na Educação Básica.” (Professor 2)

“Acredito que tem pouca relevância. Talvez citar a possibilidade de basear a disciplina a partir da ementa, porque até as referências estão defasadas. Sempre utilizo de bibliografia complementar para ajudar o planejamento das minhas aulas e do semestre.” (Professor 4)

“O único ponto que utilizo do PPC são as ementas e as referências bibliográficas que são obrigatórias de cada disciplina que leciono. Na disciplina de didática, ele aponta como se trabalhar a didática na Geografia em sala de aula, tanto na prática como na teoria no estágio supervisionado.” (Professor 1)

Observa-se, então que, para cada docente, o PPC se apresenta de uma forma distinta de acordo com cada disciplina lecionada. Para alguns, as ementas e as referências bibliográficas se apresentam de forma satisfatória e para outros estão defasadas e pouco contribuem com sua prática em sala de aula.

Outro aspecto importante que procuramos apresentar nas falas dos professores foi referente à importância da pesquisa no campo da formação docente e na prática pedagógica enquanto professor de uma licenciatura.

“Penso a pesquisa e o ensino de forma integrada e indissociável. O ato de ensinar requer a todo momento o contato com novas teorias, novos conceitos, novas concepções. Essa renovação cíclica e constante só é possível através da pesquisa.” (Professor 5)

“Quando iniciei havia uma grande discussão em relação aos professores e o pesquisador, como se pudéssemos desvincular essas duas funções que devem fazer parte da formação, onde surgirá professores pesquisadores. Hoje já se tem claro o quanto é necessário formar professores pesquisadores e para garantir isso desenvolve-se os trabalhos de curso voltados para a atuação do professor, além de atividades de iniciação à docência e pesquisa, projetos e programas de Ensino.” (Professor 2)

“Apesar de todas as dificuldades em infraestrutura e valorização salarial dos professores que os Campus da UEG enfrentam, sobretudo aqueles localizados no interior do estado, há um campo fértil para a pesquisa na Unidade X, uma vez que a maior parte dos professores que ali estão vem de uma tradição de pesquisa significativa. [...] Assim como eu, percebo que os colegas se esforçam no estímulo à pesquisa aos estudantes, inserindo-os em projetos com ou sem financiamento.” (Professor 6)

Como consta no PPC do curso de Geografia, o incentivo à pesquisa é primordial para um curso de licenciatura, visto que “a pesquisa na universidade é um processo sistematizado de produção do conhecimento científico, é uma forma de discutir, de analisar, de refletir sobre o conhecimento existente, de unir teoria e prática para produzir o novo.” (PPC-Geografia, 2015, p. 55).

Neste sentido, a pesquisa deve ser pensada de forma integrada e indissociável do ensino, pois como aborda Souza (2009), ela

[...] pode ser uma possibilidade de dar a voz de que o professor precisa ter na produção de conhecimento sobre sua prática. Acredita-se, ainda, que a pesquisa pode ampliar as possibilidades de alteração do tradicional modelo dos cursos de formação de professores rumo à inserção crítica e transformadora na realidade escolar. (SOUZA, 2009, p. 49).

Nesta unidade universitária, vários professores possuem projetos de incentivo à pesquisa que buscam a ampliação do conhecimento dos discentes, mas, como relatado por alguns docentes, este incentivo não acontece como realmente deveria devido à falta de instrumentos e laboratórios que possam auxiliar os discentes a desenvolverem suas pesquisas.

No entanto, são imprescindíveis os incentivos dos docentes ao desenvolvimento da pesquisa, pois serve como estímulo aos discentes para o entendimento de que a produção de conhecimento e a investigação são elementos enriquecedores na formação docente e no ensino básico. Como lembra Cavalcanti (2012), a pesquisa pode ser um procedimento de ensino em todos os níveis promovendo a formação geral dos alunos. Ela é, portanto, um princípio educativo proveniente de uma investigação planejada, orientada, autocrítica e reflexiva.

Buscamos, nesse interim, compreender como os professores efetivam a relação entre ensino e pesquisa nas disciplinas que eles lecionam

*“As aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado são desenvolvidas na base da pesquisa, pois é a prática vivenciada na escola campo e no desenvolvimento do Projeto de Proposição e Ação Docente, as observações e as reflexões das mesmas.” (Professor 2)*

*“O ensino e a pesquisa é a base de toda a formação docente, portanto, sempre utilizamos de bons textos que a partir do planejamento pode construir bons referenciais para o aluno em formação, possibilitando o acadêmico pensar a totalidade de sua formação, incluindo a base do conteúdo, mas também pensando o cotidiano acadêmico e inclusive os desafios que são muitos voltados para a formação docente no Brasil. Acredito que pensar a totalidade neste contexto atual brasileiro em sala de aula é sermos honestos quanto aos desafios que os futuros professores em geografia vão enfrentar ao se deparar com o mercado de trabalho.” (Professor 4)*

*“A pesquisa é trabalhada durante o decorrer das aulas, principalmente pelo fato das disciplinas ministradas esse ano serem direcionadas a trabalhos científicos. Assim, desde o primeiro período é inserido o que vem a ser a pesquisa e cada um já inicia uma pequena pesquisa que resultará em um artigo científico.” (Professor 1)*

A partir dessas falas dos docentes, nota-se que cada um compreende a pesquisa numa perspectiva e a desenvolve em suas aulas e demais trabalhos de uma forma, obedecendo seus interesses temáticos e as disciplinas que ministram, buscando integralizar o ensino, a pesquisa e a extensão no curso.

Outro elemento importante na formação docente recorrente no PPC é a relação teoria-prática, visto que é a partir dela que o/a futuro/a professor/a deve considerar o fundamento do trabalho docente, compreendendo que a reflexão sobre a prática é o caminho inicial para o trabalho em sala de aula- o saber experiencial- e para o fortalecimento dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos.

Libâneo (1990, p. 27) aponta que “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. Infelizmente, nos deparamos com relações lineares e distantes entre as instituições formadoras de professores e as escolas, que ainda seguem a lógica sequencial do conteúdo teórico, seguido do domínio prático.

A teoria e a prática devem ser estabelecidas de maneira conjunta para promover uma troca mais responsável de conhecimentos e experiências, no caso da geografia, para a possibilidade de uma problematização do conhecimento geográfico, uma permanente construção e reconstrução de conhecimentos para o/a graduando/a na compreensão de um pensamento geográfico que dialogue com a escola.

Ao relatarem sobre a maneira como procuram integrar a teoria e prática em sua prática docente, alguns professores não conseguem fazer esta relação, por compreenderem que são indissociáveis e dialéticas

*“A todo instante durante minhas aulas busco relacionar teoria e prática, tendo sempre a parte de leituras de diversos autores, mas também deve ser levado para a prática, pois como é um curso de licenciatura, deve ser mostrado a eles como trabalhar o conteúdo na prática.” (Professor 1)*

*“Por meio da utilização de métodos de ligação entre as teorias da Geografia, principalmente pela utilização de categorias da Geografia, para análise, classificação e organização de dados cartográficos e geoespaciais. As categorias da geografia se transformam em plano de fundo para interpretação de fenômenos geográficos passíveis de serem interpretados por meio de mapas e dados geoespaciais em ambiente de Sistemas de Informações Geográficas.” (Professor 7)*

“A possibilidade em disciplina fazer o meu aluno pensar, refletir sempre o conteúdo a partir da realidade escolar que o discente irá encontrar no cotidiano de sala de aula e quais suas conexões.” (Professor 4)

Percebe-se que a maioria busca planejar e executar trabalhos de campo, como forma de relacionar a teoria abordada em sala de aula com o campo, tendo como objetivo mostrar aos discentes que o conteúdo pode e deve ser levado para além da sala de aula, buscando relacionar o conteúdo com a realidade do aluno. O trabalho de campo, na concepção apresentada por eles, deve proporcionar a ressignificação dos conteúdos sistematizados, cooperando didaticamente para a compreensão do espaço geográfico.

Segundo Alentejano e Rocha-Leão (2006), o trabalho de campo representa uma etapa do processo de produção do conhecimento, mas prescindido por uma teoria. Para realmente se configurar como uma metodologia de ensino, precisa ser planejada, uma vez que não deve ser reduzida ao mundo do empírico, deve ser um momento em que se possa articular teoria e prática (SOUZA e SOUZA, 2012).

O trabalho de campo é uma das metodologias de ensino mais tradicionais da Geografia e tem representado o contato com a realidade, embora não seja a própria realidade. Não podemos considerá-lo como empirismo estanque, destituído de uma intenção didático-pedagógica e teórica. Nesse sentido, é recorrente a confusão ou a limitação do pensamento dos docentes de que o trabalho de campo representa a prática em si, quando, na realidade, é um instrumento que se articula com o campo teórico.

No que se refere às disciplinas apresentadas na matriz curricular do curso de Geografia da UEG/UnU Itapuranga, compreende-se que cada uma representa a importância de uma formação ampliada e integrada com diversas áreas de atuação na ciência geográfica. E uma das questões feitas aos/às docentes questionava sobre o papel da disciplina que ministram para a formação docente dos/as graduandos/as.

“As disciplinas que ministro são fundamentais para a formação do professor em Geografia. Pois a cartografia, além de ser aplicada para a análise e caracterização da espacialidade dos fenômenos naturais e sociais, também pode ser utilizada como ferramenta de ensino de Geografia. Além disso, os discentes em formação, podem se valer de técnicas de cartografia para produção de material didático (tais como os Atlas, mapas específicos, análises), estudo do espaço local. Então, a cartografia se torna uma ferramenta complementar ao livro didático, permitindo o docente estudar outros temas e regiões que não constem no livro didático, como por exemplo, recortes da vivência e do cotidiano dos alunos das escolas.” (Professor 7)

“É fundamental, sendo que trabalha diretamente com a prática e vivência a realidade nas escolas, que faz com que o acadêmico tenha o seu primeiro contato com a função da docência.” (Professor 2)

“A disciplina de teoria do conhecimento e geomorfologia possibilita ao acadêmico entender as múltiplas formas de pensarmos os fenômenos a partir do olhar geográfico. A grande questão que está posta atualmente é nos posicionarmos quanto a questão da forma de pensar, ser e estar dentro de um contexto científico não perdendo a identidade geográfica do nosso campo disciplinar e dos saberes geográficos. Portanto, acredito que o papel de minhas disciplinas é fazer como cita Paulo Cesar da Costa Gomes (2017), que ‘a geografia é uma forma de pensar’, por isso as disciplinas propõem pensar o mundo a partir de sua totalidade de um pensamento e um lócus epistêmico muito particular.” (Professor 4)

Nesses trechos, percebemos o compromisso dos docentes em apresentarem a relação de suas disciplinas com a formação docente de uma maneira integrada e dialógica. É consenso que todas as disciplinas deverão apresentar as possibilidades para a compreensão de um pensamento geográfico, das espacialidades e das relações que elas estabelecem no espaço.

A relação frágil entre a universidade e as escolas-campo é uma preocupação inerente ao debate sobre a formação de professores/as em todas as áreas do conhecimento, como apontam Gurgel e Silva (2016):

Concebemos que o conhecimento científico produzido nas universidades deva passar por transformações de natureza pedagógico-metodológica, para que isso se chegue aos alunos do ensino básico. Entendemos que são espaços distintos que produzem conhecimento ao lidar com o pensar geográfico, cada um com compreensão própria e grau de intensidade e dificuldade diferentes. (GURGEL e SILVA, 2016, p. 8).

O estágio representa o alicerce da aproximação do acadêmico com a escola e a relação universidade-escola precisa se descolar da ideia errônea de que se trata de um momento para o cumprimento de horas e atividades irrelevantes para, enfim, ser considerada um momento de contato com o campo de trabalho, de diálogo com os/as professores/as e alunos/as da escola, bem como de pensar a prática em consonância com a realidade escolar. Os/as professores/as refletem que

“A relação universidade/escola se torna fundamental, por se tratar de um curso de licenciatura. E apresenta pontos positivos: a maioria das escolas dá abertura aos alunos que irão realizar seu estágio, para que ele pratique a teoria que foi aprendida na universidade. Como pontos negativos vejo que alguns professores da escola campo vê o estagiário como um meio dele descansar, o exploram, ao invés de ajudar os alunos que vão à escola.” (Professor 1)

“Infelizmente, ainda frágil. Só recentemente, houve uma reconfiguração do estágio em geografia, distanciando-o do “mar burocrático” no qual estava imerso, e aproximando-o do universo da pesquisa e do ensino criativo. Uma das grandes mudanças foi a incorporação de um trabalho de campo coletivo nas escolas-campo, junto às professoras supervisoras de estágio. Na ocasião, trabalhamos com maior atenção o que para a Geografia é crucial: a observação. A observação não mais restrita à metodologia do professor, mas a observação atenta do espaço escolar, da estrutura administrativa, dos

instrumentos de avaliação institucional e do processo ensino-aprendizagem, do projeto político pedagógico, dos estudantes, da carreira, formação e atuação docente.” (Professor 6)

“A escola é o campo de trabalho do profissional que está em formação, é neste local que há a integração dos conhecimentos adquiridos na universidade com a prática profissional do docente. No que tange especificamente à relação da UEG com as escolas de formação, não possui competência para citar detalhes ou avaliar o trabalho que é realizado.” (Professor 7)

Os docentes que participam diretamente das atividades do estágio são os que lecionam as disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado, apontando importantes elementos sobre a aproximação com a escola na medida em que supera o trabalho burocrático de aplicação de modelos técnicos sobre o “dar aula” ou o “aprender a ensinar”. Importante mencionar os aspectos positivos e os negativos apontados pelos/as docentes, no que se refere à representação social sobre o/a estagiário/a e seu papel na escola, a resistência de professores/as na escola de conceber o estágio como um processo formativo a partir da pesquisa e da reflexão.

“O estágio é mais que uma primeira experiência, um campo de pesquisa. Como dito anteriormente, é a oportunidade para que o aluno conheça e vivencie a escola real, com os problemas e desafios destas.” (Professor 6)

Ao tentarmos ouvir também docentes de disciplinas específicas do curso sobre suas concepções relativas ao estágio na formação do professor de Geografia, alguns não souberam responder, por não participarem diretamente desse processo, o que nos leva a presumir que, nesses casos, quando não se trata de disciplina específica de sua formação e atuação, os/as docentes não se colocam como parte do processo formativo do aluno enquanto futuro professor, inclusive com relação à experiência com o estágio. No entanto, o que prevalece é o entendimento de que se trata de uma importante etapa na formação inicial, mesmo que reforcem a concepção de dissociação entre teoria e prática, como apresentado pelo professor 2, o estágio é importante

“Não só para o professor de Geografia como para os professores de todas as áreas é de fundamental importância, pois é no Estágio Supervisionado que os acadêmicos terão a oportunidade de colocar em prática o que se aprendeu na teoria no decorrer de todo o curso, podendo assim fazer a reflexão e melhorando cada vez mais as práticas pedagógicas.” (Professor 2)

Na formação inicial de professores/as, os estágios e práticas de ensino são elementos importantes que devem ser aperfeiçoados e pensados como instrumentos de diálogo com as escolas do ensino básico. Eles representam a solidez junto às vivências



específicas no contexto escolar e colocam os/as estagiários/as num exercício de associação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, o que não é uma tarefa fácil, uma vez que o conhecimento sistematizado ainda é apresentado de maneira conteudista, enciclopédica e pouco próximo da vivência dos alunos da escola.

No que se refere à Prática como Componente Curricular (PCC) como outro elemento inerente aos cursos de licenciatura, consta no Projeto Político do Curso (PPC) a referência sobre a obrigatoriedade do cumprimento de 400 horas. Anderi (2008) aponta a Prática como Componente Curricular como sendo

Um elemento relacionado ao exercício da docência e que deve estar presente em todas as disciplinas constantes da matriz curricular dos cursos de formação de professor, ela deve articular o conhecimento específico da área de formação com as condicionantes, particularidades e objetivos deste conhecimento na educação básica. Será espaço para a reflexão sobre o conteúdo que está sendo aprendido pelo graduando e que será ensinado por ele quando de sua atuação profissional como professor. (ANDERI, 2008, p. 75).

Portanto, a PCC é de fundamental importância no processo formativo das licenciaturas ao contribuir com a construção de uma identidade profissional que pense a relação entre teoria e prática e instrumentalize ações que respeitem o diálogo entre elas como “um movimento contínuo entre saber e fazer”, uma vez que a mesma será para os discentes que estão em processo de formação um reforço que contribuirá na sua construção de identidade como educador, pois esta correlação entre a teoria e prática “é um movimento contínuo entre saber e fazer” (PEREIRA, FERREIRA e SANTOS, 2014, p. 209).

Apresentamos aqui trechos que representam como os/as docentes do curso têm realizado essa prática em suas disciplinas com o intuito de contribuir com os acadêmicos no desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas. Eles/as relatam que

“A prática é efetivada por meio de carga horária prevista. Por não termos laboratórios adequados, esta carga horária é utilizada em sua maioria para visitas técnicas e trabalhos de campo.” (Professor 3)

“Os alunos têm aulas práticas de Cartografia de forma analógica e digital. Eles também treinam elementos indispensáveis ao professor por meio de práticas de seminários, atividades de ensino em sala, entre outras ações.” (Professor 7)

“A prática como um componente curricular nas minhas disciplinas não está somente baseada em horas como está citada no PPC. Eu acredito que todo o conteúdo, toda a realidade, teoria, ilustrações e outros nas minhas disciplinas tento sempre canalizar as forças e os olhares para a prática, porque acredito que o sucesso de todo o debate teórico e outros a partir da multiplicidade de conteúdo que os alunos veem na universidade precisa ser pensado a partir da prática como base do componente curricular. Também utilizo das atividades de campo como mais uma estratégia da prática que é excepcional.” (Professor 4)

Entre os docentes que responderam à questão, praticamente todos disseram usar o trabalho de campo como uma das principais atividades que representam a Prática como Componente Curricular, por se referir a uma forma de aproximar o conteúdo com a realidade dos alunos e efetivar a compreensão da teoria por meio da atividade prática. Concordamos com Guimarães (2015), quando ele afirma que os processos de formação de professores/as marcam uma ambivalência entre a hiper valorização da formação teórica ou a celebração da prática. Assim,

É preciso ressaltar que necessitamos tomar cuidado com o excessivo festejo em relação à prática, pois a teoria é indispensável para subsidiar o aprofundamento analítico sobre o fazer pedagógico, encaminhando o docente a pensar para além das etapas da prescrição, dos procedimentos e da repetição (GUIMARÃES, 2015, p. 50).

Este entendimento amplia a concepção sobre uma identidade docente que precisa estar preparada para executar o trabalho prático, mas a partir de uma formação teórica. Os conhecimentos sólidos são fundamentais para o fazer docente pedagógico, mas, para isso, é fundamental a apreensão de conhecimentos teóricos e científicos sobre a ciência geográfica.

A partir das falas dos docentes observa-se que, apesar de alguns não conhecerem com profundidade o PPC, a maioria busca desenvolver o trabalho em consonância com o que está previsto no documento, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, buscando, inclusive, situações e condições para que os discentes se sintam motivados e interessados pela docência.

Um fato importante que vale salientar no desenvolvimento desta pesquisa, foi a recusa de 02 (dois) docentes em participarem da entrevista, o que pode ser entendido por nós como um desinteresse dos próprios docentes com relação à importância da pesquisa sobre a formação docente em Geografia e o escasso entendimento de que o PPC é um importante instrumento de orientação dos cursos de formação de professores de Geografia, inclusive para seu trabalho enquanto docente.

Leão (2008) faz uma abordagem a respeito dos projetos do curso, onde aponta que não basta simplesmente que sejam cheios de bons princípios, é preciso que os mesmos sejam compreendidos pelos professores, pois

A falta de correspondência entre o que está escrito e o que se faz, talvez seja o aspecto mais comprometedor para uma correta avaliação dos méritos das DCNs do MEC. Mesmo naquelas matrizes, que mantêm uma coerência entre o texto do projeto pedagógico, as disciplinas e as ementas, é comum o professor fazer o que ele quer. Entre quatro paredes, restam apenas a consciência do professor e o olhar crítico de alguns graduandos. Assim, também não basta possuir um

projeto recheado de bons princípios; é preciso que esses princípios tenham sido internalizados pelos professores. Os cursos de Geografia devem transformar-se em espaços para a internalização desses princípios. (LEÃO, 2008, p. 56-57).

Sendo assim, como abordado por Leão (2008), é de fundamental importância que os docentes tenham um comprometimento com o componente curricular que lecionam e com a formação de professores, pois não basta haver um bom projeto político de curso, com boas matrizes curriculares, se o próprio docente não tiver a consciência da importância de conhecer e, principalmente, usá-las para contribuir no processo de formação dos futuros docentes.

## Considerações finais

Apresentamos aqui a construção da identidade docente ao longo das práticas cotidianas dos professores do curso de Geografia da UEG/UnU Itapuranga, bem como em suas percepções sobre o instrumento pedagógico que direciona a prática docente, o Projeto Político do Curso de regulamentação do curso de licenciatura em Geografia desta universidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, homologadas em 2002 (BRASIL, 2002) e reformuladas em 2015 (BRASIL, 2015), orientam a formulação dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, consolidando uma perspectiva sobre o perfil do egresso e da formação inicial docente. O Projeto Pedagógico de Curso é um importante documento que precisa ser elaborado e organizado a partir da participação de todo corpo docente do colegiado, pois ele é o instrumento mais direto sobre a intenção, elaboração e execução dos processos formativos dos discentes diante de sua profissionalização. Em suma, a finalidade do PPC de Geografia (2015) é apresentar uma nova proposta de ação pedagógica que busque associar ensino, pesquisa e extensão, propiciando aos discentes uma formação crítica e cidadã perante a afirmação de um pensamento geográfico.

A partir da fala dos docentes, que se disponibilizaram a contribuir com a presente pesquisa, percebeu-se que o corpo docente da Unidade X procura desenvolver seu trabalho de acordo com o proposto no PPC, mesmo que este apresente algumas lacunas, como a elaboração apressada e pouco participativa.

Para formar profissionais qualificados e comprometidos com a docência é de fundamental importância a aproximação da relação entre universidade e escola. A dissociação entre a teoria e a prática é um dos maiores gargalos de distanciamento entre

os conhecimentos acadêmicos e os escolares, na medida em que se estabelece uma valorização de um em detrimento do outro.

A universidade, neste aspecto, ainda precisa passar por transformações que rompam o viés burocrático do cumprimento de carga horária no ambiente escolar sem diálogo e intervenções diretas na/com a escola. Atualmente, com o objetivo de amenizar o distanciamento entre a escola e a universidade, elaboramos um projeto de Proposição e Ação Docente que acontece durante o estágio e representa aos alunos um incentivo à pesquisa.

Os/as docentes do curso de Geografia da UEG/UnU Itapuranga têm um grande desafio a ser enfrentado para estabelecer conexões entre o que é ser professor e apresentar elementos a esses discentes que os conduzam à construção de uma identidade profissional comprometida e responsável com a docência. Conexões estas que deverão ser realizadas durante todo o processo de formação inicial docente, aproximando os discentes dos desafios da profissão, da relação do ensino com a pesquisa e da importância da condução das disciplinas didático-pedagógicas, entre outros aspectos.

Portanto, é essencial que os/as docentes estejam comprometidos com a formação destes alunos e cientes das determinações presentes no PPC do curso em que lecionam, visto que o mesmo apresenta os princípios educacionais, didáticos e pedagógicos a serem adotados na condução deste processo de formação. Tais determinações representam a normativa estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, com os objetivos gerais do curso, a matriz curricular, a carga horária de cada disciplina e, principalmente, o perfil de profissional que espera ser formado por esta instituição e que este compreenda seu papel na construção da sociedade.

## Referências Bibliográficas

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalho de Campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-57. 2006.

ANDERI, E. G. C. Contexto do Surgimento da Prática como Componente Curricular. In: ZANATTA, B. A.; SOUSA, V. C. (org.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 13, p. 51-64, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Portal MEC**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://>

[portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file](http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file).

Acesso em: Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. **Portal MEC**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 02 de março de 2020

CARVALHO, M. P. de. A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 89-106, 1999.

CARVALHO, M. P. de. **Professor, Professores: um olhar sobre as práticas docentes nas series iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas (SP): Papyrus, 2012.

GUIMARÃES, I. V. Questões sobre a formação de professores de Geografia. In: SANTOS, K. B. M. A. (org.). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. 1ª ed. Goiânia-GO: Editora da PUC Goiás (Impresso), v. 1, p.35-59, 2015.

GURGEL, T. C. N. P. ; SILVA, C. N. M. Geografia acadêmica e geografia escolar: entorno de uma aproximação teórico-conceitual. In: II Congresso Nacional de Educação (III CONEDU), 2016, Natal (RN). **Anais do III CONEDU**, 2016.

HIRATA, H. O trabalho do cuidado (*care*) em perspectiva comparada: França, Japão e Brasil. In: ABREU, Maria A.(org.). **Redistribuição, reconhecimento e representação: diálogos sobre igualdade de gênero**. Brasília: Ipea, 2011.

LEÃO, V. de 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**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCELO, C. A Identidade Docente: Constantes e Desafios. **Revista Brasileira Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PEREIRA, E. R. M; FERREIRA, G. H. A; SANTOS, A. O. Didática e Ensino de Geografia Hoje: Possibilidades e Desafios. **Revista de Ensino de Geografia**. v. 05, p. 43-62, 2014. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SOUZA, J. C. de; Trabalho de campo integrado em geografia: uma experiência no Parque Nacional Chapada dos Veadeiros, Goiás. **Ateliê Geográfico**, Goiânia-GO, v. 6, n. 4, p. 237-256, dez/2012.

SOUZA, V. C. de. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores**. 2009. 210f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SOUZA, A. N. de. Relações de trabalho docente: emprego e precarização do trabalho. In: PINO, I. R.; PACHECO, D. D.; ZAN (org.) **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11<sup>a</sup>. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia-UnU de Itapuranga**. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015.

Recebido em 10 de abril de 2020.

Aceito para publicação em 02 de novembro de 2020.