



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED  
CURSO DE GEOGRAFIA - LICENCIATURA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**O PAPEL DO PERCURSO FORMATIVO DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

CAROLINA ARAÚJO MICHIELIN

FLORIANÓPOLIS, 2019

**CAROLINA ARAÚJO MICHIELIN**

**O PAPEL DO ITINERÁRIO FORMATIVO DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, como requisito para a obtenção de título de Licenciado em Geografia.

**Orientadora:** Prof.a Dra. Rosa Elisabete M. W. Martins

**FLORIANÓPOLIS – SC**

**2019**

**CAROLINA ARAÚJO MICHIELIN**

**O PAPEL DO ITINERÁRIO FORMATIVO DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito para obtenção do título de licenciado em geografia, no Curso de Graduação em Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

**Banca examinadora:**

Orientadora:

.....  
Prof.a Dra. Rosa Elisabete M. W. Martins  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

.....  
Prof.a Mrs. Larissa Corrêa Firmino  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

.....  
Prof.a Mrs. Suelen Santos Mauricio  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

**Florianópolis, 22 de novembro de 2019.**

Ao meu irmão Junior, por me proporcionar o verdadeiro significado de amor incondicional e aos meus pais, Helder e Patrícia, por serem a base de todo aprendizado e vivência pelas quais já passei.

Por uma mudança, mesmo que ínfima, na educação brasileira nestes tempos tortuosos.

## AGRADECIMENTOS

Antes de tudo agradeço aos meus pais e familiares, por todo suporte e incentivo que me proporcionaram nestes anos de curso, aguentando cada situação e me permitindo um porto seguro no qual pude voltar todas as vezes que precisei. Ao meu irmão, por um ser um ótimo ouvinte e me compreender como ninguém, além de ser uma das maiores motivações para seguir tentando.

Agradeço, especialmente, a Marina e ao Digo por estarem presentes em todos os momentos da minha vida, inclusive durante a graduação, mesmo que longe vocês constituem grande parte da pessoa que sou hoje. Reconheço e aprecio demais por acreditarem no meu potencial quando me senti sem forças para continuar, vocês representam a luz dentro de mim.

Quero agradecer, do fundo do meu coração, a Amábili – minha dupla e minha pessoa, seja para parceria no estágio quanto para a vida – por, primeiramente ter dividido todos os pesos e somado todos os melhores momentos durante a graduação, agradeço também por ter compartilhado comigo nosso intercâmbio e ter estado lá para todas as horas, obrigada por cada experiência que pudemos viver juntas. À Gabrielle, por ter aparecido no meio da graduação e ter acrescentado tanto em todas as situações, obrigada por ser tão parecida comigo e compartilhar de muitos momentos complicados aos quais pudemos mutualmente nos ajudar, você não faz ideia do quão especial e essencial se tornou em minha vida. Ao Matheus, que chegou para acrescentar no último semestre da graduação, em plena escrita desta pesquisa, a você agradeço por tornar as coisas mais leves e fáceis, com você as adversidades tornam-se possibilidades na minha vida.

Tenho grande reconhecimento às amigas que o LEPEGEO me proporcionou e que levarei para a vida, Larissa e Angel por terem me mostrado o amor pela educação e pela Geografia. Vocês tornaram as vivências dentro do laboratório e do curso muito mais proveitosas, além de estarem presente, tanto em momentos relacionados à universidade quanto momentos voltados a assuntos do coração.

A todos os colegas que, em algum instante do curso, passaram por mim e me marcaram para vida, obrigada. Em especial, Ana Luiza e Lucas, pelo início da graduação, por terem acompanhado todas as minhas mudanças, obrigada pelo companheirismo.

Sou profundamente grata a minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Rosa, não apenas pela confiança e dedicação a minha formação, mas também a este trabalho. Obrigada por ter me inserido em seu laboratório e ter me mostrado o caminho dentro da graduação, além de instigar em mim a paixão pela educação. Obrigada por ter encontrado tempo para me orientar, não somente neste trabalho, mas em todo o meu caminho na Geografia. Agradecendo a você, estendo a gratidão a todos/as os/as professores e professoras que passaram por mim durante o curso, me mostrando as diferentes perspectivas dentro da Geografia e dessa maneira acabaram me marcando de alguma forma.

Por fim, agradeço a Prof.<sup>a</sup> Larissa e a Suelen por terem aceitado participar de minha banca e por colaborar na construção e finalização deste trabalho, contribuindo em tudo que

fosse necessário. À Prof.<sup>a</sup> Larissa agradeço ainda, por todos os momentos como amiga, dentro e fora do laboratório, por incentivar o amor pela ciência geográfica e pelo Ensino de Geografia.

Ensinar exige compreender que a educação é uma  
forma de intervenção do mundo.

Paulo Freire (2004)

## RESUMO

O presente trabalho se insere pela discussão acerca da importância e relevância dos currículos de Geografia Licenciatura e do Projeto Pedagógico do Curso no Centro de Ciências Humanas e da Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina. A pesquisa aqui apresentada, resultado do trabalho de conclusão do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC<sup>1</sup>, de caráter bibliográfico e documental, gira em torno de referenciais que abordam a influência dos currículos na formação de professores e professoras e sua identidade docente, tendo como finalidade e objetivo compreender de que forma a organização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o desenho curricular, implantado em 2014, do curso de Geografia Licenciatura contribui para a construção da identidade docente. A formação de professores e professoras está diretamente ligada à constituição dos desenhos curriculares dentro de um curso de licenciatura, dessa forma, uma identidade profissional consolidada pode contribuir com a valorização da profissão. Esta pesquisa apontou que os desenhos curriculares e os atravessamentos do percurso de formação são fundamentais na constituição da identidade profissional docente do/a estudante de Geografia, e o Projeto Pedagógico do Curso tem um papel crucial na constituição do itinerário formativo dos/das licenciados/as para além do currículo.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Identidade docente; Currículo; Geografia Licenciatura.

---

<sup>1</sup> Centro de Ciência Humanas e da Educação FAED – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dados de identificação do curso .....	41
Figura 2: Quadro de vagas oferecidas e preenchidas entre 2009 e 2011.....	47
Figura 3: Relação candidato/vaga curso de Geografia .....	48

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Estrutura curricular do Curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC .....	50
Tabela 2: Estrutura das disciplinas optativas da matriz proposta para o Curso de Geografia Licenciatura .....	52
Tabela 3: Quadro resumo da carga horária do curso proposto .....	53

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Disciplinas obrigatórias do curso de Geografia Licenciatura .....	55
Gráfico 2: Disciplinas optativas do curso de Geografia Licenciatura .....	55

## LISTAS DE ABREVIATURAS

CCE	Conselho Estadual de Educação
CSE	Conselho Superior de Estatística
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
IEE	Instituto Estadual de Educação
IES	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LEPEGEO	Laboratório de Estudo e Pesquisa em Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEN	Pró Reitoria de Ensino
SESu	Secretária de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>15</b>
<b>3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: UM ENSAIO A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>17</b>
3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DAS REFORMAS CURRICULARES DESDE A LDB .....	17
3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DE 2002 E 2015 .....	20
3.3 OS DESENHOS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NO BRASIL .....	27
<b>4 A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL .....</b>	<b>31</b>
4.1 O PERCURSO FORMATIVO DOS/AS PROFESSORES/AS NO CURSO DE GEOGRAFIA .....	31
<b>5 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE RETRATADA NOS DESENHOS CURRICULARES: UMA ANÁLISE BASEADA NO PPC DO CURSO .....</b>	<b>37</b>
5.1 HISTÓRICO DO CURSO DE GEOGRAFIA DA FAED/UDESC.....	37
5.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA LICENCIATURA DA FAED/UDESC .....	40
<b>5.2.1 Objetivos do curso e perfil profissional .....</b>	<b>43</b>
<b>5.2.2 Proposta pedagógica.....</b>	<b>46</b>
5.2.2.1 Estrutura curricular .....	49
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>73</b>
--------------------------	-----------

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de conclusão do curso de Geografia Licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC no qual se constitui como fruto de uma inquietação acadêmica de reconhecer a historiografia do curso de Licenciatura em Geografia. Constituindo-se assim como o foco principal desta pesquisa a análise do currículo de Licenciatura em Geografia da UDESC/FAED e de seu Projeto Pedagógico, com ênfase na última reforma curricular que ocorreu em 2014.

No ano de 1989 foi criado o curso de graduação em Geografia na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, no Centro de Ciências Humanas e da Educação, a FAED. A princípio o curso e sua matriz curricular se constituíam no formato de habilitação em Licenciatura Plena em Geografia, capacitando a formação docente voltada ao 1º e 2º Grau<sup>2</sup> da rede pública municipal, estadual, federal e também a rede particular de educação escolar formal (PPC, 2013). Devido a críticas que permeavam o currículo vigente iniciou-se a primeira reformulação do mesmo, conduzindo-o à dupla habilitação, em um processo que almejava consolidar a habilitação de Bacharelado em Geografia. Tal estrutura curricular se constituiu até ano de 2014, na qual a sua última reformulação desmembrou o curso de Geografia em duas matrizes curriculares distintas, ainda que similares em determinadas áreas, remodelando-a em duas habilitações: bacharelado e licenciatura em Geografia. A referida matriz curricular, ainda que tenha sido discutida e modificada se mantém até o presente momento, no ano de 2019, em que o curso de Geografia completa 30 anos de existência através da institucionalização do mesmo na UDESC/FAED<sup>3</sup>.

Quando relacionadas a discussões referentes à formação de professores, pesquisas questionam e evidenciam que os cursos que promovem este tipo de formação ao reproduzirem um currículo formal<sup>4</sup> constando atividades e estágios que, ao invés de relacionar e criar pontes entre a academia e a escola, optam por trabalhar em “uma perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente” (PIMENTA, 1999, p.

---

<sup>2</sup> Constituem-se o Ensino Fundamental e Médio, como duas das três etapas da Educação Básica, segundo a LDB.

<sup>3</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina e Centro de Ciências Humanas e da Educação (antiga Faculdade de Educação).

<sup>4</sup> Currículo formal refere-se ao currículo que é estabelecido pelos sistemas de ensino e/ou por instituições educacionais. Compreende o currículo legal que é expresso por meio de diretrizes normativas prescritas institucionalmente.

16).

Em consonância a esse e outros questionamentos, este trabalho se **justifica**, para além de uma motivação pessoal, pelos estudos que realizei no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia da FAED/UDESC – LEPEGEO, mas para identificar as transformações e pretensões resultantes das mudanças curriculares do curso de Geografia da FAED/UDESC, que foram fundamentais para produção de conhecimentos e princípios que definiram o perfil da formação inicial do/da professor/a de Geografia, além de saber se este processo contribuiu para construção da identidade deste/a professor/a, uma vez que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 1999, p. 19). A partir dessa perspectiva procuro discutir neste TCC categorias que abordem, de maneira geral, debates acerca da formação de professores/as e os currículos no curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC, com o propósito de procurar compreender as contribuições que estas possibilitam no processo do *ser* professor/a.

A **problemática** que me leva a produzir esta pesquisa, é intermediada por minha justificativa, que busca depreender de que maneira os desenhos curriculares, do curso de Geografia Licenciatura, contribuíram para a formação da identidade docente dos futuros professores e professoras do curso? São essas e outras indagações que me levaram a estudar as transformações dos currículos de Licenciatura em Geografia, em especial o desenho curricular e a análise do PPC<sup>5</sup> da última reformulação do curso de Geografia Licenciatura que iniciou em 2014.

A fim de desvendar o problema desta pesquisa e percorrer essa trajetória identitária da formação docente, estabeleço o **objetivo** de compreender de que forma a organização do PPC e o desenho curricular, implantado em 2014, do curso de Geografia Licenciatura contribui para a formação da identidade docente. Com o propósito de garantir que o objetivo geral seja concretizado, estipulo alguns **objetivos específicos**: investigar como as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores/as e as políticas públicas impactaram na organização curricular dos cursos de licenciatura no Brasil; identificar a importância e a construção da identidade docente nos cursos de licenciatura e analisar o desenho curricular e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC de 2014, com o intuito de reconhecer como o mesmo influencia na construção da identidade docente de

---

<sup>5</sup> Projeto Pedagógico do Curso.

professores e professoras.

Quanto aos procedimentos **metodológicos** para desenvolver a pesquisa, opto por uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, pois me debruço sobre revisões bibliográficas e referenciais teóricos que colaboraram para as considerações de minha problemática. Também se desenvolve fundamentada em uma pesquisa documental, tendo em vista que utilizo de análises documentais, com o intuito de identificar o perfil da formação docente do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UEDESC, por meio da análise dos desenhos curriculares e do PPC do curso de licenciatura de geografia implantado em 2014.

Com o propósito de elucidar e desvendar as fragilidades e potencialidades dos currículos aqui estudados minha pesquisa se desmembra em três principais capítulos – opto por realizar uma síntese de minha trajetória investigativa pelo fato de auxiliar ao leitor na compreensão de cada etapa desta pesquisa. Primeiramente desenvolvo uma reflexão acerca da organização curricular e políticas públicas que impactam os cursos de licenciatura no país. No segundo capítulo procuro discutir a respeito da formação de professores nos cursos de licenciatura, com enfoque nos processos identitários, além da própria identidade docente dos professores e professoras do curso de Licenciatura em Geografia da FAED/UEDESC. O último capítulo expõe um breve histórico do curso de Geografia com a finalidade de ilustrar os desenhos curriculares existentes discutindo sua evolução e analisando os processos e diretrizes que o formam, partindo para uma análise mais detalhada do PPC de 2014 que resultou no curso de Geografia licenciatura da FAED/UEDESC.

Essa pesquisa não procura e nem se preocupa em conceber uma verdade a respeito dos currículos ou sobre a formação de professores de Geografia, pois não se tem aqui o intuito de arquitetar uma utopia entorno da grade curricular de um curso. Tampouco procura determinar que a reformulação curricular seja concebida como a solução de todos os problemas que circundam a implantação de um curso de formação de professores/as.

Desta forma, propõe-se aqui uma problematização acerca da organização curricular do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UEDESC, frente às demandas da realidade educacional brasileira, que necessita a organização de cursos de formação inicial de professores/as que assegurem uma formação sólida capaz de dar conta da construção da identidade docente para a atuação profissional no sentido de atender às necessidades e interesses dos/das estudantes e as demandas da educação básica. Compreende-se ainda que a organização curricular aqui discutida – e mesmo o próprio PPC do curso de Geografia

Licenciatura – são fundamentais neste processo de profissionalização dos/as professores/as, todavia estas demandas não garantem e nem são responsáveis pela solução dos problemas educacionais, principalmente no âmbito da Educação Básica brasileira.

## **2 METODOLOGIA**

Com o propósito de refletir acerca dos desenhos curriculares do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC, com enfoque na última reformulação curricular, e com a finalidade de compreender como estes currículos influenciam na construção de uma identidade docente na formação de professores e professoras, optamos por realizar uma pesquisa a partir da perspectiva qualitativa. Quanto aos procedimentos para desenvolver a mesma, a pesquisa possui caráter bibliográfico e documental. Bibliográfico, pois me debruço sobre revisões bibliográficas e referenciais teóricos que colaboraram para as considerações de minha problemática. Também se desenvolve fundamentada em uma pesquisa documental, na qual utilizo de análises documentais, com o intuito de compreender o perfil da formação docente do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC.

Dessa forma o caminho que delineei e a organização metodológica dessa pesquisa passam, inicialmente, pela construção de um referencial teórico sólido o suficiente para que atendesse aos estudos a respeito de estruturas curriculares, formação e identidade docente. Dentro deste referencial teórico estabeleço as análises documentais de uma maneira temporal, perpassando pelo estudo de políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9394/96 – até a observação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de professores e professoras da Educação Básica e Geografia, nas quais pude identificar a potência dos desenhos curriculares para a construção de um caráter formativo e identitário na docência. Posteriormente realizei um recorte temporal do histórico desde o início do curso de Geografia na FAED/UDESC – discorrendo um breve ensaio acerca da disposição dos antigos desenhos curriculares até a atual matriz – objeto de estudo desta pesquisa.

Em seguida inicio uma observação com o Projeto Pedagógico do curso de Geografia Licenciatura (PPC) do ano de 2013, considerando seus aspectos práticos, teóricos e pedagógicos. Nesta etapa foi possível selecionar pontos principais de análise dentro do PPC, estes se constituem através dos capítulos de Objetivo do curso, Perfil profissional e Proposta Pedagógica do PPC. A escolha desses três pontos se deu no decorrer dos estudos e leituras do próprio Projeto Pedagógico, no qual se pode compreender quais aspectos influenciam na formação de uma identidade docente no curso de Geografia Licenciatura, uma vez que, segundo Veiga (1998) os princípios que norteiam os projetos pedagógicos se constituem através da igualdade de condições de acesso e permanência, qualidade educacional, gestão

democrática, liberdade como princípio constitucional e a valorização do magistério, que se constitui como ponto central na discussão do PPC e da identidade docente.

A última etapa da análise, dentro do PPC do curso de Geografia Licenciatura, diz respeito à Proposta pedagógica do curso, no qual são observados como as DCNs influenciaram no processo de constituição tanto do Projeto quanto do próprio curso de Geografia. Aqui são analisadas, primordialmente, as estruturas e desenhos curriculares da Licenciatura e como é possível que essas matrizes vigentes podem (ou não) instigar na construção de uma identidade profissional para a formação dos futuros professores e professoras.

Ao esboçar os processos dos desenhos curriculares e compreender as potencialidades e fragilidades desses currículos no que diz respeito à formação e identidade docente, elaborei as considerações acerca de todas essas análises e estudos. Valendo ressaltar que esta pesquisa não se deu de forma engessada, conforme as observações foram se desenrolando o referencial teórico foi expandindo. Saliento também que esta pesquisa não possui a intenção de encontrar uma solução para a construção de uma estrutura curricular. Currículos são discursos dotados de cultura e subjetividade, à vista disso são necessárias novas metodologias a fim de atender suas demandas.

### **3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: UM ENSAIO A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Segundo Masson (2009) a década de 1980 reflete um momento de mudanças significativas na discussão acerca das construções de alternativas para o ensino no Brasil. As transformações na sociedade brasileira, a partir dessa década, são ocasionadas pelo contexto político do país que advém de um período de democratização do Estado.

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador. [...] Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos (FREITAS, 2002, p. 139).

Sendo assim, a década seguinte foi marcada por um extenso “conjunto de reformas educacionais vinculadas às demandas da reestruturação produtiva e da nova configuração do Estado” (MASSON, 2009, p. 149). Esta conjuntura resultou em uma série de ações que culminaram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) e as sucessivas medidas complementares a esta que direcionaram a organização da Educação Básica e superior no Brasil.

Com isso, este capítulo propõe explicar as políticas públicas supracitadas a partir da criação da LDB até as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores (DCNs), que apresentam um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos cursos de licenciatura de cada estabelecimento de Ensino Superior, para atender as especificidades do exercício dos profissionais da educação e das atividades docentes.

#### **3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DAS REFORMAS CURRICULARES A PARTIR DA LDB**

Scheibe e Bazzo (2013) enfatizam a importância do currículo dos cursos para a formação docente e destacam que o mesmo sempre foi encarado como parte significativa dentro das reformas educacionais, visto que qualquer perspectiva de um novo cenário na melhora da qualidade e também finalidade da educação decorreria vigorosamente da mudança

na estrutura e organicidade dos cursos de formação de professores/as. Dessa forma, com a promulgação da LDB nº 9.394/96, uma sucessão de regulamentações e legislações foram editadas no que tange as reformas curriculares que permeiam os cursos de formação de professores e professoras para a Educação Básica no Brasil.

Por conseguinte, destaca-se que com a implantação da nova LDB numerosas medidas foram tomadas com a finalidade de articular algumas mudanças no contexto da Educação Básica e superior no Brasil, com a intenção de melhorar o ensino no país e reorganizar os currículos que abrangem todas as áreas de ensino, no qual “a formação profissional dos docentes tem sido um dos focos das políticas na busca de eficiência e qualidade para a escola básica” (GARCIA, 2016, p. 02).

O texto da LDB, referência básica para a educação nacional, incorporou, ao longo de sua tramitação, vários dispositivos referentes à educação superior, objeto de projetos de lei e de decretos, de reforma constitucional, que reformavam por dentro a educação superior no Brasil, muitos deles frutos de embates desenvolvidos ao longo dos anos 80 (DOURADO, 2002, p. 241).

Segundo Dourado (2002), a LDB é entendida como uma lei complementar que passa a regulamentar as diretrizes e bases que permeiam a educação nacional, no qual destaca desde a gratuidade e a gestão democrática em todos os níveis da escola pública, até a dinâmica entre pesquisa, ensino e extensão no contexto universitário. A LDB, quando voltada para a educação universitária, ressalva um conjunto de políticas que apontam alteração para esse nível superior de ensino, que, para Dourado (2002), se constituem, paradoxalmente, a partir de processos de flexibilização e descentralização, dentro da camada legislativa, e por outro lado também se estabelece por novas maneiras de controle, além da padronização, por meio de “processos avaliativos standardizados” (DOURADO, 2002, p. 242).

A respeito da trajetória da formação de professores e professoras no Brasil, Scheibe e Bazzo, destacam que

[...] dois marcos temporais podem ser apontados como de fundamental importância para definição/redefinição da formação do professor nas últimas décadas: os anos de 1970, quando Valnir Chagas, membro do então Conselho Federal de Educação, propôs definir uma nova política e uma nova filosofia para encaminhar as diretrizes de formação profissional da educação; a segunda metade dos anos 1990, ao ser regulamentada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (DAMIS, 2002). É este último marco que torna a educação infantil e para o ensino fundamental, como uma tarefa para as instituições de ensino superior, ao indicar esta como a formação desejável (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 22).

Entre as metas e diretrizes previstas na LDB de 1996, foi estabelecida nas disposições transitórias, que a União, em um prazo de um ano, enviasse ao Congresso Nacional uma

proposta de Plano Nacional de Educação (PNE) <sup>6</sup>. Este indicou metas para a Década da Educação, que permeou de 1996 até 2006, salientando algumas políticas públicas voltadas para a educação superior, como a criação dos Instituições de Educação Superior (IES). Visto como uma instituição de formação de professores e professoras para a Educação Básica, que ficou nominado como Curso Normal Superior, destinado para a formação docente voltada a Educação Infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental (na época denominados de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série), além de futuros decretos e diretrizes curriculares voltadas diretamente para a formação docente da Educação Básica no país. Como forma de exemplificação, tem-se o Decreto n° 2.207/1997 que estabeleceu a diversificação das IES, podendo estar disposto em universidades, faculdades ou centros universitários (MASSON, 2009).

Com a intenção de adequar a formação docente e sua profissionalização, atendendo as exigências do mercado globalizado, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação a partir de 1997 (FREITAS, 2002). Além do mais, entre as alterações que estão dispostas na LDB, são apontadas as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a formação docente, estas já previstas na Lei n° 9.131/1995 de constituição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e também no Parecer CNE n° 776/1997, que passam a determinar as orientações para a formulação das diretrizes gerais de todos os cursos de graduação no país (SILVA, 2016).

Conforme Silva (2016) foi apenas em 2000 que as propostas das diretrizes para a formação de professores e professoras é submetida a estudo pelo CNE por uma comissão bicameral<sup>7</sup>, com a participação do Ministério da Cultura e Educação (MEC), juntamente com o CNE, que aprovam as diretrizes nacionais para a formação docente da Educação Básica. Estas são efetivadas por meio da Resolução CNE/CP n. 1/2002, fundamentada nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em âmbito superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esta resolução estabelece os procedimentos que regulamentam a reforma e à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na Educação Básica.

---

<sup>6</sup> O PNE refere-se ao Plano Nacional de Educação, o atual PNE, sancionado pelo Congresso Federal em 2014, tem validade de 10 anos e estabelece diretrizes, metas e estratégias que direcionam investimentos regem e procuram contribuir para com a educação do país.

<sup>7</sup> A Comissão Bicameral é constituída por conselheiros, tanto da Câmara de Educação Básica quanto da Câmara de Educação Superior, estes através do CNE realizam reuniões com a finalidade de analisar as propostas de diretrizes para a formação docente.

No início da década de 2000, o Plano Nacional de Educação - PNE de 2001-2010, estabeleceu que a qualidade da educação básica estava diretamente ligada às Instituições de Ensino Superior (IES), pois a estas cabem à formação dos profissionais docentes além da produção de pesquisas e inovações que buscam as soluções para os problemas atuais do país. O PNE também estabeleceu metas e objetivos destinados prioritariamente aos profissionais da educação, e a determinação de diretrizes curriculares voltadas para os cursos superiores de formação de professores e professoras para os distintos níveis e também modalidades de ensino (VOLSOI, 2016).

### 3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DE 2002 E 2015

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), direcionadas para a Formação de Professores e Professoras da Educação Básica, “propõe como objetivo principal a apresentação de uma base comum de formação docente enunciado em diretrizes que são capazes de revisar os modelos em vigor propostos até então” (SCHEIBE, BAZZO, 2013, p. 21). Estes modelos anteriores à implantação destas diretrizes se caracterizavam pela fragmentação e dicotomia, quando relacionados os conteúdos e práticas metodológicas, além de representarem a complexidade da articulação entre os processos formadores, estes coordenados pelas IES, e os trabalhos realizados pelas escolas de Educação Básica no país.

As diretrizes curriculares nacionais (tanto para a formação inicial de professores quanto para os cursos de graduação por áreas específicas) integram a política que visa promover as referidas mudanças, propondo uma “revisão radical” dos programas de formação docente a fim de superar o modelo até então predominante, entendido como defasado/atrasado e ineficiente do ponto de vista conceitual e operacional. O processo de elaboração e implementação destas diretrizes é marcado por embates, lutas, disputas próprios da dinâmica de estruturação e funcionamento do campo educacional brasileiro, evidenciando o enfrentamento entre visões e projetos com nuances distintas de escola, educação e sociedade, por meio da atuação de entidades e agentes em diferentes instâncias de decisão (SILVA, 2015, p. 2-3).

Com a aprovação da Resolução CNE/CP 1/ 2002 (BRASIL, 2002), são expressos novos parâmetros para a formação de professores no Brasil que resultam em um conjunto de princípios e procedimentos que orientaram a organização curricular dos cursos de licenciatura e também institucional das IES. Com a aprovação destas DCNs, as IES passaram a repensar a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores, que antes se apresentavam de forma conteudista ou curricularmente limitados (SCHEIBE, BAZZO, 2013,

p. 22).

Dos pressupostos e orientações emanadas das duas resoluções mencionadas (CNE 1/2002 e CNE 2/2002), surgiu a urgência de uma verdadeira reconstrução na organização e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, a exigência de uma efetiva mudança de mentalidade dos formadores que neles atuam e das instituições que os abrigam (SCHEIBE, BAZZO, 2013, p. 22-23).

Silva (2015) destaca a importância da revisão dos processos de formação de professores e professoras, principalmente pela divergência e embates no campo institucional e no campo curricular. A elaboração das propostas pedagógicas e curriculares dos cursos de formação inicial evidenciavam uma segmentação da formação docente e o afastamento da prática destes profissionais. Os cursos de licenciatura, muitas vezes, eram vistos como anexos aos cursos de bacharelado. No âmbito curricular, o autor destaca a desconsideração do repertório de conhecimento dos profissionais docentes, assim como a falta de oportunidade para o desenvolvimento cultural, além de evidenciar também a desconsideração das especificidades dos níveis/modalidades de ensino da Educação Básica.

As DCNs surgiram com a intenção e tentativa de implantar novas ações que atuassem diretamente na formação de professores e professoras, voltados para a Educação Básica na esfera do ensino superior. O Parecer CNE/CP 9/2001 foi implementado objetivando

“estabelecer novos parâmetros à formação de professores no Brasil e garantir para as licenciaturas nova legislação, que lhes dê ‘terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico’. Com isso, a Licenciatura ganha identidade própria para dar conta de uma preparação com qualidade ao profissional da educação” (MARTINS, 2015, p. 240).

A partir disso, no ano de 2002, a Resolução CNE/CP n.1/2002, estabelece as diretrizes para as reformas e os desenhos curriculares que permeiam os cursos de formação inicial de professores e professoras que atuam na Educação Básica.

Com a aprovação das DCNs, os currículos dos cursos de formação inicial de professores foram repensados e redesenhados, implementando não somente a ampliação de carga horária, no que quis respeito às práticas pedagógicas, mas também no sentido atribuído às relações dialógicas entre teoria e prática e a articulação entre pesquisa e ensino (MARTINS, 2015, p. 240).

Como objetivo principal evidenciado no Parecer CNE/CP 9/2001 são determinados novos parâmetros que relacionam a formação docente no país, garantindo assim uma nova legislação que circundam as licenciaturas no Brasil. A vista disso é possível perceber que as licenciaturas se tornam independentes aos cursos de bacharelado, se constituindo através de um projeto singular, desse modo “a Licenciatura ganha identidade própria para dar conta de uma preparação com qualidade ao profissional da educação” (MARTINS, 2015, p. 240).

Ademais, Martins (2015) salienta que a concepção de formação docente, dentro das Diretrizes, quando se refere às práticas não se limita a disciplina de Estágio, que este passa a ser considerado um espaço formador interdisciplinar, que detém como objetivo primordial proporcionar compreensão em relação à futura realidade profissional do estudante. “É um momento favorável à ação-reflexão-ação do exercício profissional, constituindo-se em espaço privilegiado de formação” (MARTINS, 2015, p. 241).

Para Scheibe e Bazzo (2013), as descontinuidades que tangem as reformas no percurso formativo docente representam interferências, tanto de fatores políticos como fatores culturais. As autoras destacam, entre esses fatores, a ausência de uma política de Estado capaz de assumir a responsabilidade perante a formação inicial de professores e professoras com a qualidade necessária para atender as demandas atuais. Esses documentos, pareceres e legislações se tornam princípios orientadores amplos que fornecerem direcionamentos para uma política de formação de professores que devem nortear a organização e também a estrutura dos cursos de Licenciatura no Brasil. Estes discutem as competências e conhecimentos que são indispensáveis para o desenvolvimento do profissional docente, para a organização institucional da formação de professores e professoras e também para as diretrizes que circundam os desenhos curriculares (LEITE, 2006).

Com o objetivo de regulamentar a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, foi aprovada, em 19 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/ CP 02, que estabeleceu a duração e também a carga horária dos cursos de licenciaturas, graduação plena além de curso de formação de professores e professoras para a Educação Básica em nível superior. A carga horária desses cursos de formação é estabelecida a partir da integralização de no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, levando em conta a articulação entre teoria-prática na qual garante aos cursos, em seus projetos pedagógicos, algumas dimensões de seus componentes curriculares, como a instituição de 400 (quatrocentas) horas de práticas como componentes curriculares vivenciadas ao longo do curso e 400 (quatrocentas) horas voltadas para o estágio curricular supervisionado – iniciado a partir da segunda metade do curso. Com destaque para 1.800 (mil e oitocentas) horas de aula focada em conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas direcionadas a outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (CNE/CP, 2002).

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, no âmbito superior, em curso de licenciatura de graduação plena será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas

quais a articulação teoria-prática garantida, 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 - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais;

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 (BRASIL, Resolução 02/2002).

Scheibe e Bazzo (2013) destacam a importância dessa nova legislação, instituída a partir da LDB de 1996, assim como os atos legais advindos do Conselho Nacional de Educação (CNE). Estes refletiram no desenvolvimento e progresso ao determinarem uma configuração específica aos cursos de Licenciatura, diferenciando-os dos cursos de Bacharelado, isso se dá a partir de um reconhecimento da relevância dessa formação no âmbito das instituições de ensino superior e também do estímulo que propõe programas formativos que garantem os objetivos estabelecidos pelas diretrizes (SCHEIBE, BAZZO, 2013).

No que diz respeito à esfera da educação no Brasil, surgiram, nos últimos anos, diversos movimentos direcionados a ponderar acerca da formação docente de profissionais do magistério da Educação Básica. Sendo assim, no âmbito do CNE “houve movimentação em direção à busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério” (DOURADO, 2015, p. 300), abrangendo ainda a rediscussão das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores/as e também outros instrumentos normativos e legais que tangem a formação inicial e continuada.

Dourado (2015) destaca que em 2014 foi sancionada a Lei nº13.005/2014 que aprovou o PNE 2014-2024, pelo Congresso Nacional, e estabeleceu um novo ciclo para as políticas educacionais brasileiras, que sinalizam a busca por uma maior organicidade para a educação do país para o decênio de 2014/2024. Dessa forma o PNE define diversas metas e estratégias que englobam tanto a Educação Básica quanto a educação superior, que estabelecem novas bases para a efetivação de uma política nacional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação (DOURADO, 2015). Então, no ano de 2014 a Comissão Bicameral de Formação de Professores retoma os estudos de comissões anteriores e inicia o processo de revisão das DCNs e a construção das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

## Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

As DCNs aprovadas pelo CP/CNE em 2015, a Resolução CNE 02/2015, segundo Dourado (2015), apresentam fundamentos que buscam organicidade dentro das políticas educacionais e dão início a um processo de rediscussão de pontos essenciais nas políticas de formação inicial e continuada. Diante disso, o autor levanta treze demandas acerca das diretrizes, considerando suas concepções fundamentais para que ocorra uma qualificação dos processos e cursos de formação docente:

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;
2. A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;
3. A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;
4. As instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos;
5. A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
6. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
7. A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
8. A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
9. O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

10. A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

11. A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

12. A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

13. O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado (DOURADO, 2015, p. 304-305).

As premissas trazidas por Dourado (2015) destacam a importância do trabalho docente e a necessidade de articulações entre a teoria e prática e a ponte entre a universidade e a escola, sempre considerando a valorização dos profissionais do magistério. Essas proposições são fundamentadas em princípios básicos que expressam a busca pela qualificação na formação de professores/as. O autor destaca questões essenciais que implicam na consolidação de ações para a formação docente inicial e continuada até proposições que dialogam acerca da docência como ação educativa, na qual se envolve através de conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos. O autor enfatiza ainda a indispensabilidade de articular as DCNs para a formação de professores/as, inicial e continuada, no nível superior juntamente com as DCNs voltadas para a Educação Básica.

A Resolução CNE 02/2015, que define novas DCNs para a formação de professores/as, determina os princípios da formação inicial e continuada de professores e professoras da Educação Básica designando seus projetos formativos, apontando a indispensabilidade de uma maior articulação entre as IES e a Educação Básica (DOURADO, 2015). O autor ainda aborda como definição fundamental para o aprimoramento da formação docente a elaboração de uma base comum curricular, esta é traçada a partir da educação como um “processo emancipatório e permanente” (DOURADO, 2015 p.307), no qual se conduz à práxis como uma inter-relação entre a teoria e a prática.

[...] as novas DCNs definem que o (a) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela

pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (DOURADO, 2015, p. 307).

Diferente das DCNs de 2002, as DCNs de 2015, não evidenciam a construção de competências e dentro do processo formativo docente, mas destacam, principalmente, a formação inicial e continuada a partir da compreensão e percepção contextualizada da educação, no qual são asseguradas a produção e disseminação do conhecimento (VOLSI, 2016). As novas DCN definem que os currículos dos cursos de formação inicial compreendam conteúdos específicos da própria área de conhecimentos além das interdisciplinares, também se devem compor seus fundamentos e metodologias, da mesma maneira em que os conteúdos que relacionem os fundamentos da educação (DOURADO, 2015). As DCNs de 2015, ainda segundo o autor, enfatizam que os currículos, dos cursos de formação inicial, necessitam formar na área de políticas públicas e gestão da educação, nos direitos humanos, na diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, LIBRAS e ainda nos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

As DCNs de 2015 abordam detalhadamente questões que referentes a formação inicial para os profissionais do magistério da Educação Básica, em nível superior, e para isso propõe diretrizes para diferentes cursos, como os cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Aqui foco meu olhar para os cursos de graduação de Licenciatura, no que diz respeito a sua estrutura e seus desenhos curriculares, fundamentando-se por meio de uma base comum nacional de orientações curriculares, a qual constitui o curso a partir de uma carga horária, de no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com o curso durando, no mínimo, oito semestres ou quatro anos, envolvendo assim:

- a. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b. 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

- c. Pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- d. 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (DOURADO, 2015, p. 310).

Aqui vale ressaltar a principal mudança recorrente nas DCNs da Resolução 02/2002 e das atuais DCNs apoiada na Resolução 02/2015 refere-se à carga horária mínima dos cursos de formação de professores/as. Enquanto a Resolução de 02/2002 estabelecia uma carga horária mínima de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em contrapartida a Resolução 02/2015 amplia a mesma para a duração de 3.200 (três mil e duzentas) horas, percebe-se assim um acréscimo de 400 (seiscentas) horas dedicadas às atividades formativas pré-estabelecidas pelo projeto pedagógico do curso de cada instituição.

Volsi (2016) destaca que as implementações das DCNs para a formação docente, em cursos de formação inicial e continuada, representam um desafio para as políticas educacionais que são voltadas aos professores e professoras da atualidade, visto que muitas das ações necessitam ser desenvolvidas pelas instituições formativas, seja pelo Ensino Superior ou pela Educação Básica, para que, dessa forma, as orientações e normativas das DCN se materializem. As novas diretrizes curriculares asseguram, ainda, princípios e buscam contribuir para com a melhora na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação ao definirem uma base comum nacional, além de enfatizarem a necessidade de articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

### 3.3 OS DESENHOS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NO BRASIL

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e professoras decorreu-se a necessidade de reorganização dos currículos das licenciaturas no país, que contribuíram para a qualificação do trabalho docente de professores e professoras que constituem as diferentes áreas de conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio, entre eles os de Geografia (SILVA, 2015).

A Resolução CNE nº1/2002, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a

formação de professores, não trata das particularidades das diferentes áreas específicas de formação, apenas normatiza a estrutura dos currículos. Já, a Resolução CNE 14/2002, estabeleceu as diretrizes curriculares para os cursos de Geografia. De acordo com o Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, devem orientar a organização dos projetos pedagógicos destes cursos.

As diretrizes para os cursos de Geografia constam no Parecer CNE n° 492/2001 e na Resolução CNE n° 14/2002, que resultam de proposta produzida por intermédio da Secretária de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em conjunto com as diretrizes dos cursos de Filosofia, História, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (SILVA, 2015, p. 09-10).

Intitulado de “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia” o documento apresenta-se de forma que dispõe inicialmente o perfil do formando, suas competências e habilidades a serem desenvolvidas, organização dos cursos, estágios e atividades complementares, questões de organização curricular e ainda a conexão dos cursos com a avaliação institucional. O perfil do formando, por exemplo, é abordado a partir do que se é esperado do futuro profissional em Geografia, já a preparação docente em Geografia é discutida somente nas competências e habilidades específicas, as quais salientam o domínio e a sistematização dos conteúdos como questão central do processo formativo do profissional docente de Geografia para os diferentes níveis de ensino (SILVA, 2015).

Leão (2008) destaca que o texto dos pareceres dispostos pelas DCNs CNE 14/2002, embora determinem que há uma tentativa de construir uma nova terminalidade e integralidade para as licenciaturas, rompendo, por exemplo, com o modelo que determinava seis semestres de conteúdo para dois semestres de disciplinas pedagógicas, ainda predominam em muitas matrizes curriculares a lógica que dissocia o conteúdo da prática. Dessa forma “os cursos continuam desrespeitando a lei, que prevê a introdução das práticas desde o primeiro período, assim como sua articulação com os conteúdos específicos da Geografia” (LEÃO, 2008, p.60).

A estrutura e organização dos cursos de Geografia podem ser constituídas em quatro modalidades de formação: bacharéis, aplicada-profissional, pesquisadores e docentes. Estas devem estar pautadas pelas diretrizes dos cursos de geografia e pelas DCNs de formação de professores para a Educação Básica, que estabelecem que os currículos devem contemplar conteúdos básicos e complementares da ciência geográfica, bem como incluir conteúdos que se mostram necessários à aquisição de conhecimento geográfico e também apresentar um

núcleo de opções livres – de escolha do estudante – e quando se tratar das licenciaturas é incluso os conteúdos que são definidos para a Educação Básica (SILVA, 2015).

Nessas diretrizes, apontam-se como atividades integrantes da formação do aluno de Geografia, além das disciplinas: estágios, que podem ocorrer em qualquer etapa do curso, desde que seus objetivos sejam claramente explicitados; seminários; participação de eventos; discussões temáticas; atividades acadêmicas à distância; iniciação à pesquisa, docência e extensão; vivência profissional complementar; estágios curriculares, trabalhos orientados em campo, monografias e estágios em laboratórios; elaboração de projetos de pesquisa e executivos, além de outras atividades acadêmicas que o colegiado dos cursos julgar pertinentes (SILVA, 2015, p. 11).

Com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, estas integradas aos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, é orientado a formulação dos projetos pedagógicos do curso. Por conseguinte o Art. 2º da Resolução CNE/CES 14/2002 afirma que o projeto pedagógico, tanto de formação acadêmica quanto profissional a serem oferecido pelos cursos de Geografia devem evidenciar oito principais pontos que abordam o perfil dos formandos, em modalidades de bacharelado, licenciatura e também profissionalizante. As competências e habilidades – gerais e específicas – a serem desenvolvidas pelos formandos estão relacionadas e interligadas com a estrutura do curso, os conteúdos básicos e complementares em seus respectivos núcleos de aprendizagem, os conteúdos definidos para a Educação Básica – aqui voltadas para as licenciaturas – o formato dos estágios, as características das atividades complementares e também as formas de avaliação de cada curso (CNE/CES, 2002).

Os cursos de Geografia por meio dos projetos pedagógicos necessitam prever na sua organização curricular e pedagógica o que está previsto na Resolução CNE/CES 14/2002 que determina as diretrizes curriculares para os cursos de Geografia, dando legitimidade e organização estrutural ao funcionamento acadêmico e pedagógico destes cursos.

As diretrizes destacam elementos fundamentais que buscam atender as especificidades de uma formação voltada à realidade das transformações do espaço geográfico, o desenvolvimento da ciência geográfica e às mudanças do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2003). Destacam também a importância da formação de profissionais e professores/as reflexivos e capazes de entender e relacionar o seu lugar no mundo com um itinerário formativo pautado na inter-relação entre os elementos didáticos e pedagógicos e os conhecimentos específicos da geografia.

## **4 A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Contrapondo-me a onda de desvalorização profissional do professor, assim como Pimenta (1999), dedico esta pesquisa à defesa das licenciaturas e a partir disso me debruço nos debates acerca da formação docente. A formação inicial de professores, vista da ótica de análises de práticas pedagógicas e docentes foram uma das maiores diligências dos anos 90, segundo Pimenta (1999). Mesmo que já discutido em décadas passadas, a necessidade de continuar os debates a respeito do panorama da formação de professores e professoras segue-se relevante, visto que “a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério” (VEIGA, 2006, p. 469).

[...] a atual formação da identidade do professor precisa ser analisada em sua construção histórica, a fim de observarmos como as mudanças, estão atreladas aos aspectos sociais, políticos e econômicos que marcaram o contexto do nosso país em diferentes períodos (CUNHA; MARCONDES; LEITE, 2015, p. 688).

Desse modo, neste capítulo proponho um debate sobre as questões que permeiam a formação docente, tanto inicial quanto continuada, como estes atributos formam a identidade profissional no âmbito do magistério, considerando as políticas públicas educacionais e o percurso formativo como parte formadora desta identidade.

### **4.1 O PERCURSO FORMATIVO DOS/AS PROFESSORES/AS NO CURSO DE GEOGRAFIA**

Entende-se a formação inicial, segundo Morgado (2011), como uma fase que antecede a entrada no campo profissional, no qual é esperado que os/as estudantes finalizem o curso aptos a construção de conhecimentos e que sejam capazes de potencializar competências que se referem à profissão docente. Dessa forma “constata-se que esta tem sido deficitária na preparação de profissionais capazes de responder aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente” (MORGADO, 2011, p. 802). Tem-se privilegiado uma formação mais tecnicista, que valoriza os conteúdos e teorias sem que ocorra a integração dos saberes às práticas pedagógicas. É por estes e outros motivos que Morgado (2011) defende uma formação continuada, pois esta contribui para que haja um vínculo entre pensamento e ação, questionando as práticas de ensino, reconhecendo os problemas e as necessidades docentes.

O processo formativo tem seu início, porém não se encontra um final, pois o professor é o profissional que necessita constantemente se atualizar, uma vez que seu exercício de docência “envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar” (VEIGA, 2006, p. 469).

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação [...]. O processo de formação deve ser compatível com o contexto social, político e econômico, comprometido técnica e politicamente com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinhem com a inclusão social [...] (VEIGA, 2006, p. 470-471).

Ainda que consideremos a formação docente uma ação progressiva e continuada deve-se pressupor este como um processo auto formativo, “uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p.29). Partindo desse pressuposto que os professores se *autoformam* e “são atores competentes, sujeitos do conhecimento” (TARDIF, 2002, p. 114), é possível compreender sua subjetividade e refletir como estes sujeitos se constituem como agentes sociais.

[...] os professores são atores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o que proponho é o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor (TARDIF, 2002, p. 119).

Seguindo nessa mesma ótica que relaciona os saberes docentes, me aproprio da conceituação de três saberes da docência de Pimenta (1999). O primeiro saber da docência trazido pela autora diz respeito à *experiência*, no qual entende-se que os estudantes ao chegarem em um curso de formação inicial previamente já compreendem o que é *ser professor*, são, portanto, “os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar” (PIMENTA, 1999, p. 20). O segundo saber da docência discutido é o do *conhecimento*, considerando que este não é determinado por meio da informação, no qual não se deve apenas produzir conhecimento, mas sim ver a necessidade de “produzir as condições de produção do conhecimento” (PIMENTA, 1999, p. 22), isto é, estar ciente do poder do conhecimento considerando a produção da vida material, social e também existencial da humanidade. O último saber da docência abordado pela autora são os *saberes pedagógicos*. Estes revelam que não bastam os saberes técnicos, os conhecimentos

específicos e a experiência para se saber ensinar, porém se julgam necessários os saberes pedagógicos e didáticos para tal (PIMENTA, 1999).

Tendo em vista todas as considerações em relação aos saberes da docência de Pimenta, entro em outro debate acerca da formação de professores, a sua identidade docente. “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p.18). A identidade profissional do professor é uma concepção que perpassa toda a vida profissional do sujeito, no qual a mobilização dos saberes da experiência – um dos saberes da docência de Pimenta (1999) – corrobora para a construção de tal identidade.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, das construções de novas teorias. 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 tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

Em síntese, a identidade docente se encontra em uma incessante metamorfose. A construção da identidade profissional é uma das premissas para que ocorra a profissionalização do professor, no qual “envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico” (VEIGA, 2006, p.472). A estruturação de uma individualidade docente é uma concepção que permeia por toda a vida profissional, desde o momento da escolha da profissão perpassando por sua formação inicial e continuada, além dos distintos espaços institucionais e instâncias que contribuem e desenvolvem esse processo. (VEIGA, 2006.)

Entendo que a dinâmica entre a formação de professores e a construção de sua identidade são parâmetros que se constituem juntos, apoiam-se um no outro, uma vez que “a identidade do professor significa fazer parte de uma profissão em constante processo de revisão dos significados sociais” (VEIGA, 2006, p. 473).

Já, para Callai (2006), existe a necessidade do profissional da Educação de compreender os cenários de onde vivemos a fim de perceber o panorama do mundo e as dimensões do espaço e assim reconhecer a sua identidade.

Compreender estes cenários significa para o professor de geografia além de situar-se no mundo reconhecendo a sua identidade e pertencimento, conseguir compreender os fenômenos que estão acontecendo e as formas como eles se concretizam nos

espaços. Este espaço que vai sendo produzido é o resultado das ações humanas, das relações sociais, da forma de entendimento do que vai sendo vivido (p. 144-145).

A identidade constitui-se a partir de parâmetros dimensionais de individualidade e coletividade, ambos sendo aprimorados conjuntamente, mesmo que a formação docente, por vezes, se estabeleça através de um processo autônomo. A identidade pessoal se forma a partir do social, inconscientemente de forma coletiva. Enquanto que a identidade profissional se constrói, principalmente em uma dimensão coletiva, quando esta aparece atrelada aos sistemas de ação e também de interpretação no campo social.

A identidade é um fenômeno complexo que incorpora uma dimensão individual, entendida normalmente como núcleo da personalidade, e uma dimensão coletiva que remete o conceito de identidade para um nível de análise grupal ou coletivo. Embora essas dimensões tendam a ser tratadas de forma isolada, será mais indicado considerar a sua interdependência: o individual necessita do reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 375).

À vista disso, compreende-se que a identidade docente se estabelece com a convergência do individual com o coletivo. Considera-se que esta inter-relação é resultado de dois movimentos: o primeiro diz respeito aos processos biográficos que dependem da formação inicial, dos saberes docentes, e é claro, da socialização profissional que se expressa a partir da prática profissional, e o outro está ligado as narrativas de vida, expressando as vivências que cada indivíduo carrega consigo. Outro processo que auxilia na concepção de identidade docente são os processos relacionais, que são resultado das relações estabelecidas entre si e os outros, considerando uma identificação e diferenciação, construindo a experiência a partir da ação (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

A (re) construção da identidade do professor pode ser interpretada como um processo dinâmico e evolutivo, que depende de fatores internos e externos e que faz parte de um processo de desenvolvimento num determinado contexto. Tratando-se de um processo interativo, não dispensa a prática comunicacional e requer um pensamento reflexivo crítico e uma intervenção ativa, sendo por isso reconhecido como um processo dinâmico de interpretação e reinterpretação de experiências (CARDOSO, BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 386).

Sendo assim, retomo neste momento a discussão a respeito dos saberes do professor, estes são “sujeitos do conhecimento” (TARDIF, 2002, p. 121), onde os conhecimentos se constituem em decorrência da vivência e experiência de cada profissional, sendo assim a “interlocução de um conhecimento com outro resultam os saberes do professor, que tem a ver com a sua própria prática” (CALLAI, 2006, p. 145). Para esta autora, não existe uma regra que seja estabelecida como critério para determinar os saberes do professor, e estes podem se apresentar em dois níveis distintos. O primeiro, ligado ao conhecimento científico relacionado

aos dos conteúdos específicos que permeiam a disciplina escolar. O segundo, ligado aos conhecimentos técnicos, que são definidos como aqueles decorrentes da prática e do exercício profissional.

A articulação entre teoria e prática é vista como um desafio na formação docente. Callai (2006) destaca que dentro do curso de licenciatura o/a estudante deve manter a convivência e relação com escolas, profissionais e estudantes da Educação Básica. Além de compreender e dominar os conceitos básicos da geografia necessários à análise do espaço geográfico.

O professor deve sem dúvida nenhuma ter conhecimentos específicos de sua ciência/disciplina, mas deve acima de tudo ter o discernimento de como usar esses conhecimentos e como fazer para constituir os seus saberes. Parece-me que o fundamental é ter uma fundamentação teórica segura e sólida, tanto no que trata do pedagógico quanto do específico. Esta permitirá que cada um faça as suas escolhas e que tenha clareza de por que as faz. Pensar nas suas próprias práticas exige buscar nos baús da memória os saberes que foram sendo constituídos e nisso cada um deve fazer o seu caminho (CALLAI, 2006, p. 159).

Concordo com Santos (2013) quando diz, que não é concebível fragmentar no processo de formação a teoria e a prática. A articulação de ambas é fundamental na constituição do itinerário formativo e separá-las pode fragilizar este processo.

No contexto dos cursos de licenciatura e formação docente é preciso oportunizar espaços que valorizem a dimensão prática, possibilitando os/as estudantes a construção de saberes articulados com a teoria. Neste sentido, as propostas pedagógicas e curriculares dos cursos de formação inicial de professores/as têm que priorizar a articulação entre teoria e a prática, pois são dimensões basilares e indissociáveis na constituição do processo de formação do/a professor/a que contribuem para o entendimento das relações sociais, políticas e econômicas da sociedade, preparando-o para o fazer profissional e para a compreensão das transformações no mundo do trabalho.

É relevante mencionar que nos cursos de Geografia também é fundamental a relação teoria e prática como componentes fundamentais na constituição do processo formativo. Para Cavalcanti (2006), o processo de formação inicial implica a definição de um eixo de ligação entre a universidade, a escola e a Geografia Escolar, o que facilitará a compreensão, por parte dos licenciados, dos movimentos que ocorrem no cotidiano da escola. Com relação à docência em Geografia, a autora salienta que há um processo complexo de relação entre o conhecimento acadêmico (os específicos da geografia e os didáticos pedagógicos) e os

conhecimentos da experiência pessoal dos professores. A articulação entre esses conhecimentos será referência para a construção do seu referencial profissional.

Para Callai, a docência em Geografia requer que os professores/as tenham a clareza da relação entre os seguintes elementos: a apropriação dos conceitos e questões básicas essenciais para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e os pressupostos didáticos e metodológicos que são fundamentais para o desenvolvimento da docência. Nesta perspectiva, Callai afirma:

Na formação do professor, seja em âmbito universitário, seja no processo cotidiano, deve-se considerar a confluência de grandes campos do saber: a) a Geografia, com claro domínio do seu objeto e dos conteúdos decorrentes; b) a educação, no que se refere às ciências que nela estão envolvidas e os avanços teóricos e também metodológicos referentes ao processo de educação; c) as teorias do conhecimento, que tangem a clareza ou, pelo menos, a busca de compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem pela criança e pelo adolescente (2013, p.120).

Dessa forma, compreende-se que a identidade profissional docente é inserida em um contexto intrínseco à construção social do conhecimento, pois é estabelecida, em sua consolidação e constituição, através de processos que partem de uma origem individual, todavia são vigorosamente influenciados por vivências sociais e as informações determinadas no mundo atual (SILVA; MANO, 2018). Considerando ainda as questões acerca de que a identidade profissional dos professores/as e a sua constante construção, Costa e Silva (2011) relaciona esse caráter instável da identidade docente com as políticas curriculares que são voltadas para a formação destes. À vista disso a identidade profissional é constituída a partir do “currículo proposto, isso porque, defende-se que existe uma relação estreita entre o currículo e a produção da identidade profissional docente” (COSTA E SILVA, 2011, p. 7848).

Costa e Silva (2011) ainda afirma que a identidade profissional do/a professor/a é projetada através de um discurso de competências, no qual as melhorias na qualidade da educação brasileira dependem, necessariamente, na melhoria da formação docente, uma vez que a identidade de profissional de professores/as leva “o ‘peso’ da responsabilidade pelo sucesso (ou fracasso) do sistema escolar e do desempenho dos alunos” (2011, p. 7851). A autora estabelece ainda que a “autonomia” determinada aos docentes ainda subsistem diversos discursos e documentos oficiais que definem como estes profissionais devem agir ou fazer em sua própria formação e/ou futura profissão.

## **5 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE RETRATADA NOS DESENHOS CURRICULARES: UMA ANÁLISE BASEADA NO PPC DO CURSO**

No ano de 2019 o curso de Geografia da FAED/UDESC comemora 30 anos de existência, tendo sido criado em 1989. Este fato foi uma das motivações que me impulsionou a realizar esta pesquisa. Dessa forma, neste capítulo proponho, inicialmente, uma discussão acerca do histórico do curso de Geografia da FAED/UDESC, perpassando pela trajetória da graduação até os dias de hoje. Ainda apresento uma análise detalhada do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura da FAED/UDESC (2013), abordando as questões que permearam a criação do curso, seus desenhos curriculares e inclusive a separação curricular entre os cursos de bacharelado e licenciatura que culminou no atual currículo do curso de Geografia Licenciatura.

### **5.1 HISTÓRICO DO CURSO DE GEOGRAFIA DA FAED/UDESC**

A primeira etapa da trajetória do curso de Geografia se dá a partir da criação da Licenciatura Plena em Geografia na FAED que buscava a formação integral do/a estudante por meio da habilitação voltada tanto para a pesquisa, quanto para o Ensino de Geografia. Esta Licenciatura Plena advinha primeiramente do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, seguida por um período de Plenificações no qual a Faculdade de Educação (FAED) passava a ser denominado Centro de Ciências da Educação, mantendo sua sigla original devido à tradição do centro.

O papel fundamental da FAED, inicialmente, era o de formação de professores/as focados nas matérias específicas do curso Normal – 1º e 2º ciclos, constituição de orientadores educacionais para o Ensino Primário, além de pesquisadores/as educacionais e administradores/as escolares. Á vista disso o curso de Estudos Sociais foi criado em resposta as diretrizes educacionais que permeavam pelo contexto político da época – a ditadura militar – tendo seus trabalhos iniciados na década de 1974, que compreendia a habilitação para lecionar História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), além de Educação Moral e Cívica (EMC). Algumas disciplinas incorporadas à grade curricular do Curso de Estudos Sociais – Licenciatura Curta – permanecem até hoje nos desenhos curriculares dos Cursos de Geografia Licenciatura e Geografia Bacharelado, como Geografia

Física e Humana, Geografia do Brasil, Práticas de Ensino (Estágio Supervisionado), Didática Geral, entre outras.

Foi viabilizada, em 1985, uma alteração nas matrizes curriculares do Curso de Estudos Sociais, este obteve uma duração de oito semestres letivos, tendo quatro voltados para a licenciatura curta e os outros quatro focados na licenciatura plena do curso, dessa maneira o/a estudante poderia optar, a partir do 5º semestre por uma das Plenificações promovidas pela FAED, sendo estas em Geografia, História, OSPB e EMC. Algumas das disciplinas ofertadas nos primeiros quatro semestres do curso eram Geografia I, II e III que buscavam, de maneira teórico-prática, articular conceitos que transitavam e relacionavam entre as áreas da Geografia Física, Geografia Humana e Geografia do Brasil, respectivamente. O/A estudante, ao optar pela Plenificação em Geografia, nos últimos quatro semestres entrava em contato com disciplinas de caráter técnico – que hoje compreendem os desenhos curriculares do curso de Geografia Bacharelado, majoritariamente, e Geografia Licenciatura – como Cartografia I e II, Geografia Regional I, II e III, Geografia de Santa Catarina, entre outras.

Com a intenção de consolidar os processos de Plenificações da Geografia dentro do Curso de Estudos Sociais se deu a criação de laboratórios que incentivavam a proposta de um curso de Geografia voltado exclusivamente para a Licenciatura Plena. Desse modo, na década de 1988, sucedeu-se a secessão do curso de Estudos Sociais em Geografia e História, estes voltados para a licenciatura e apoiados em um novo Departamento denominado Estudos Geo-Históricos. Consequentemente, o curso de Geografia foi pautado e concebido de forma a estabelecer relações com outras áreas do conhecimento, abrangendo conteúdos e disciplinas voltadas para estudos filosóficos e antropológicos, por exemplo. A grade curricular do Curso de Geografia – de 1989 a 1997 – compreendia componentes curriculares que ainda estão presentes nos desenhos curriculares atuais, como a Astronomia, Climatologia e Oceanografia e outras que não fazem mais parte das matrizes atuais, como Biologia, Português e Elementos da Matemática. Em 1989 há o ingresso da primeira turma do Curso de Geografia em Licenciatura Plena.

Foi somente no final da década de 1990 que o curso de Geografia passa a ter a possibilidade de dupla habilitação, compreendendo tanto a Licenciatura como o Bacharelado. E, sua primeira reformulação curricular se sucedeu no ano de 2007, no qual o curso passa a ser voltado para o universo da qualificação para o mercado de trabalho, sendo sustentado em legislações que enfatizam a distinção entre a pesquisa e o ensino de Geografia (MARIMON et

al., 2013). “Essa resistência – em separar o Professor de Geografia do Geógrafo – foi literalmente derrotada pela proibição feita pelo órgão superior da habilitação simultânea ou mesmo dupla habilitação, com retorno garantido” (MARIMON et al., 2013, p. 137). Como dito anteriormente, no ano de 2007 houve a necessidade de uma reformulação nos desenhos curriculares no curso de Geografia, pautados em cumprir determinações legais superiores a partir dos seguintes documentos:

- Lei Federal nº 6.664, de 26/06/1979 e Lei 7399 de 4/11/1985 - estabelecem as atividades e atribuições do Bacharel em Geografia;
- Parecer. CES 492/2001 – institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Geografia;
- Resolução CNE/CP 1/2002 de 18/02/2002 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP 2/2002 de 19/02/2002 – institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
- CNE/CES 14/2002 – estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia;
- Resolução nº 003/2004 – CONCENTRO – regulamenta Estágios Curriculares da FAED; em especial art. 10º. inciso IV, § 1º e 2º;
- Resolução nº 15/2007 – CONSEPE – regulamenta as atividades complementares nos cursos de graduação da UDESC; • Resolução nº 25/2006 – CONSEPE – dispõe sobre o valor do crédito, da duração do semestre letivo, da carga horária das disciplinas e dos cursos de graduação da UDESC;
- Resolução nº 27/2006 – aprova a regulamentação sobre a natureza/tipo das disciplinas dos cursos de graduação da UDESC;
- Resolução nº 71/2006 – CONSUNI – altera, ad referendum do CONSUNI o Artigo 3º da Resolução nº 68/2005 – CONSUNI que estabelece normas para a ocupação docente na UDESC;
- Resolução nº 275/2006 – CONSUNI – referenda, in totum, a Resolução nº 71/2006 CONSUNI que altera o Artigo 3º da Resolução nº 68/2005 – CONSUNI que estabelece normas para a ocupação docente na UDESC;
- Resolução nº 43/2004 – CONSEPE – aprova normas para processos de autorização de funcionamento e criação, para alteração curricular, para reconhecimento de cursos de graduação e/ou habilitação e para avaliação e renovação do reconhecimento;
- Decisão nº PL-1570/2004 – CONFEA referente Sessão Plenária Ordinária nº 1.323 – Processo nº CF-1793/2003 – oficialização ao Conselho Nacional de Educação – CNE manifestação quanto à duração e integralização dos cursos de graduação das profissões, cujos profissionais são registrados e fiscalizados pelo Sistema CONFEA/CREA;
- Parecer 158/CEE de 20/06/2006 e Resolução 39/2006 – CEE –renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Geografia –Bacharelado e Licenciatura, da FAED/UDESC.
- Normativas da PROEN 05 e 06/2007 – instituem normas para os projetos políticos-pedagógicos (PPC, 2013, p. 12).

É válido ressaltar aqui a preocupação que o curso de Geografia da FAED/UDESC, no período de sua primeira reformulação curricular, teve em atender as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de professores/as da Educação Básica, em nível superior nos cursos de licenciatura e a Resolução que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores/as, mesmo se constituindo ainda um curso voltado para a dupla habilitação.

Essa nova grade curricular foi estruturada de forma a apresentar um núcleo comum para as duas habilitações até a quinta fase, podendo definir, após esse período, pela licenciatura ou bacharelado. O desmembramento do antigo departamento, tornando-se Departamento de Geografia e Departamento de História corroborou, neste período, para a implantação de outros laboratórios que incentivaram – e ainda incentivam – os estudos na área do ensino em Geografia, como é o caso do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO), este sendo projetado anteriormente e finalmente efetivado em 2011.

Esta etapa foi bastante significativa, na medida em que incorporou definitivamente a pesquisa geográfica na formação profissional dos discentes. Desde então, com a qualificação constante dos docentes do curso e da incorporação de novos professores, a UDESC passou a viabilizar uma formação cada vez mais qualificada dos profissionais de Geografia (PPC, 2013, p. 11).

No ano de 2010 o curso de Geografia com dupla habilitação – Bacharelado e Licenciatura – teve sua primeira reformulação curricular, visando um menor tempo de duração e a formação do/a geógrafo/a pautado em uma maneira integrada que o preparasse tanto para a docência, quanto para a pesquisa e atividades técnicas. A matriz curricular proposta entra em vigor atendendo as determinações legais voltadas para a formação de professores/as e bacharéis, vindo ao encontro da Resolução 02/2002 – CP/CNE que define os critérios básicos para a formação docente de Professores/as da Educação Básica, como sua carga horária total de 2800 (duas mil e oitocentas horas) subdivididas em 400 horas de estágio curricular supervisionado, 400 horas de prática como componente curricular e 200 horas de atividades acadêmicas de caráter científico-culturais.

A próxima mudança curricular se deu a partir de uma determinação do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, que passou a proibir os cursos de dupla habilitação no Estado. Dessa forma, em 2013, foi aprovado pelo CONSUNI (Conselho Universitário) a homologação para a constituição dos cursos com as habilitações específicas, logo, criou-se os cursos de Geografia Licenciatura e Geografia Bacharelado com grades curriculares distintas e entradas semestrais intercaladas, tendo, no primeiro semestre de 2014 o ingresso da 1ª turma de Licenciatura e, no segundo semestre, de Bacharelado (MARIMON et al., 2013).

## 5.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA LICENCIATURA

Como supradito, em 2011 foi determinado pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE, que o curso de Geografia da UDESC/FAED não poderia ter dupla habilitação – Licenciatura e Bacharelado. Com isso, por meio do Parecer 185/2011 e a Resolução CONSUNI/UDESC nº 095/2011, o até então, curso de Geografia da FAED/UDESC foi desmembrado em diferentes percursos curriculares do curso de Geografia Licenciatura e Bacharelado. A partir desta determinação, foi iniciado o processo de elaboração de um novo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia Licenciatura, que foi aprovado em 2013, através da Resolução CONSUNI/UDESC n. 043/2013. Considera-se que o Projeto Pedagógico de um curso “tem a finalidade de direcionar todas as ações dentro do curso, para isso, ele precisa ser construído de forma coletiva com objetivos claros e possíveis de serem executados” (OLIVEIRA, 2016, p. 167).

O PPC do Curso de Geografia Licenciatura (2013), além de atender as novas Resoluções do CNE e do CONSUNI/UDESC, foi elaborado com o propósito de estar em sintonia com as questões da docência na Educação Básica e com as políticas educacionais. O documento apresenta, inicialmente, a identificação do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC e seu início de funcionamento no ano de 2014, quando a reforma curricular foi implantada, no primeiro semestre do mesmo ano. Dentro do Projeto, foi proposta a duração de oito fases com uma carga horária de 3924 horas-aula, tendo o quadro abaixo os dados que definiram a identificação geral do Curso de Geografia Licenciatura.

Figura 1: Dados de identificação do curso

Ato de Autorização Curso de Geografia	<b>Resolução nº 63/1988 – CONSUNI</b>
Início do Curso	Implantado no primeiro semestre de 1989
Ato de Reconhecimento	<b>Portaria Ministerial nº 878/95</b> , de 21 de julho de 1995 (Diário Oficial da União - 24 de julho de 1995)
Currículo atual	<b>Resolução 051/97 - CONSEPE e Resolução 006/98 – CONSUNI</b> - Aprova reforma curricular do Curso de Graduação em Geografia para oferta das habilitações Licenciatura e Bacharelado
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Geografia Bacharelado e Licenciatura da FAED/UDESC	<b>Resolução 39/2006 – CEE</b> (Parecer 158/CEE de 20/06/2006).
	<b>Decreto nº 4596</b> de 31 de julho de 2006 (Diário Oficial nº 17935, p. 4 de 31/07/2006)
Resolução que determinou a separação bacharelado e licenciatura do Curso de Graduação em Geografia	<b>Resolução nº 071/2011 – CONSUNI</b> , de 06/10/2011 e <b>Resolução nº 095/2011 – CONSUNI</b> , de 20/12/2011
Título Concedido	Licenciado em Geografia
Início do Curso	Implantado no primeiro semestre de 1985
Número de fases	08 fases

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia Licenciatura, 2013.

Além dos dados de identificação do curso, o documento ainda faz uma breve menção ao Histórico do Curso, explicitando os motivos que incitaram os processos de reformulações curriculares ao longo dos anos e as exigências das determinações legais que foram apontadas acerca dos cursos de formação de professores/as e o próprio curso de Geografia. No corpo do texto ainda são destacados itens fundamentais para estruturação do curso, tais como: seus objetivos, o detalhamento do perfil profissional do egresso, a proposta pedagógica, as diretrizes curriculares e os desenhos curriculares (matriz vigente e matriz proposta), avaliação, corpo docente, o acervo e regime de funcionamento da biblioteca universitária e também sobre a previsão orçamentaria disponível no Departamento de Geografia da FAED/UDESC.

Para ser arquitetado, o PPC deve ser concebido e desenvolvido como uma prática social coletiva, dessa forma pode constituir “fortes sentimentos de pertença e identidade” (VEIGA, 2004, p. 16). O projeto não pode existir sem o protagonismo dos professores/as, estudantes e pesquisadores/as, visto que é dessa maneira que a universidade constrói sua

identidade institucional. Sendo assim deve-se “usar os princípios da flexibilidade e da autonomia, de modo a desenvolver identidades mais distantes da padronização burocrática, capazes de instituir e implementar projetos políticos-pedagógicos próprios” (VEIGA, 2004, p. 16).

Com a intenção de analisar a contribuição do PPC do curso de Geografia Licenciatura da FAED, optamos por subdividir os capítulos do documento em dois momentos nesta pesquisa. O primeiro diz respeito aos objetivos do curso e o perfil profissional dos egressos, enquanto o outro aborda a proposta pedagógica a qual se divide nas questões acerca dos desenhos curriculares, ementa das disciplinas e também a influência das DCNs na formação de professores/as em Geografia.

A escolha dos dois subcapítulos do PPC (2013) – objetivos do curso e perfil profissional – se desenvolve a partir da problemática estabelecida inicialmente em minha pesquisa: de que maneira os desenhos curriculares e o PPC, do curso de Geografia Licenciatura, contribuíram para a formação da identidade docente dos futuros professores e professoras do curso? Acreditamos que ao analisar estes subcapítulos é possível investigar se estes dois itens do PPC contribuem para responder nossa problemática e se indicam que este PPC do curso de geografia Licenciatura está voltado para a formação da identidade docente dos/as estudantes que serão futuros/as professores/as de Geografia.

### **5.2.1 Objetivos do curso e perfil profissional**

Dito isso, incorporado ao Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia Licenciatura encontram-se os Objetivos do Curso de Geografia Licenciatura, aqui é estabelecido como objetivo geral do curso a *formação do professor/educador do ensino da Geografia*. O PPC (2013) ainda determina que seja função da Geografia descrever e analisar a combinação de alguns elementos, tanto naturais quanto sociais, compreender a realidade geográfica, articulando o âmbito teórico e empírico. Com a finalidade de atender ao objetivo geral são definidos os objetivos específicos:

- Fornecer instrumentalização técnica que possibilite ação eficaz na comunidade escolar, rural e/ou urbana na qual o profissional estará inserido, posteriormente, como cidadão qualificado;
- Desenvolver habilidades para a investigação científica e produção de conhecimentos relativos ao campo de atuação da Geografia;
- Formar profissionais capacitados a utilizar o saber geográfico nas mais diversas instituições públicas ou privadas que demandem a atuação do geógrafo;

- Formar professores habilitados a atuar no ensino da Geografia na rede pública ou privada, no nível da Educação Básica;
- Fornecer a base dos conhecimentos em preparação à pós-graduação, visando capacitar o futuro profissional para atuar como professor;
- Articular pesquisa e ensino de Geografia em todos os seus níveis; Formar consciência crítica da realidade espacial ao nível local, municipal, estadual, nacional e global;
- Desenvolver atividades didático-pedagógicas, de pesquisa e de extensão integrando os conteúdos específicos da Geografia (PPC, 2013, p. 14).

Os sete objetivos específicos elencados pelo PPC de Geografia abordam, entre outros, assuntos que relacionam a associação entre a teoria e prática além do elo entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. A vista disso, compreende-se, segundo Martins (2015), que um dos grandes desafios de um curso de formação de professores é este processo de articulação dos conteúdos específicos da ciência geográfica com os próprios componentes curriculares pedagógicos e educacionais. Assim sendo, “a formação de professores de qualquer área precisa considerar a questão pedagógica, pois além dos conhecimentos específicos é fundamental ter os conhecimentos didático pedagógicos” (MARTINS, 2015, p. 242).

Silva (2011) discorre, em um de seus artigos, que os modelos de formação, no que diz respeito à falta de identidade docente dos cursos de licenciatura em geral, desde a sua origem, atuam como um apêndice dos cursos de bacharelado, “acrescidos de disciplinas destinadas à aprendizagem dos fundamentos teóricos e metodológicos necessários ao exercício docente” (SILVA, 2011, p. 13). Percebe-se que no Projeto Pedagógico a construção dos objetivos está voltada especificamente para a atuação do/a professor/a no ensino de Geografia para a habilitação na Educação Básica, possuindo o potencial de articulação entre a educação e conforme a ciência geográfica em todos os níveis de ensino.

Para Martins (2015) o curso de Geografia apresenta como principal característica a pluralidade de ideias e o aprimoramento da ciência geográfica. “Esta concepção de formação visa contribuir de forma crítica e criativa para a solução de problemas nas escalas local, regional, nacional e mundial, alicerçadas na perspectiva de relação entre Sociedade e Natureza” (MARTINS, 2015, p. 242). Desse modo, seguido dos objetivos do curso de Geografia Licenciatura o PPC aborda o perfil profissional do egresso da FAED/UDESC. Para estabelecer, de fato, o perfil profissional dos graduandos, o PCC (2013) entrou em concordância com as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, prevendo capacitar os mesmos ao exercício do trabalho como professor/a, sendo este hábil a ampliar a sua postura crítica-reflexiva além de dominar o conhecimento geográfico levando em conta a pesquisa no ensino

de Geografia e a atuação docente (PPC, 2013).

As características do perfil do profissional formado se dispõem, dentro do PPC, acerca do/a:

- Domínio das diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sociogeográficas;
- Capacidade de compreensão de diferentes relações de tempo e espaço na análise do espaço geográfico;
- Conhecimento das interpretações propostas pelas principais escolas geográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias;
- Capacidade de transitar pelas fronteiras entre a Geografia e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de demarcar seus campos específicos e, sobretudo, de qualificar o que é próprio do conhecimento geográfico;
  - Domínio das bases teórico-metodológicas que permitam desenvolver uma prática profissional de qualidade e inovadora;
  - Atitude autônoma frente ao processo de construção do conhecimento, encarando a formação como um processo permanente;
- Capacidade de articular o conhecimento teórico à prática docente e de promover a autonomia do aluno na construção do seu próprio conhecimento;
  - Desenvolvimento de projetos de pesquisa científica, exercitando o conhecimento geográfico e socializando seus resultados à comunidade;
- Capacidade de buscar e avaliar as informações e, a partir delas, propiciar ambiente que modifique as formas de aprender e conhecer o mundo através da Geografia.
  - Competências para atuar como professor de Geografia do ensino fundamental e médio, com campo de ação que envolve além da regência de classe, atividades como a elaboração e execução de projetos de ensino, a preparação, o acompanhamento e a avaliação de atividades curriculares extraclasse, entre outras (PPC, 2013, p.15).

Apesar do PPC (2013) abordar premissas em relação ao perfil profissional do/a egresso/a e de como este/a, ao se formar no curso de Geografia Licenciatura, deve atender a algumas capacidades e competências – como a compreensão de distintas relações acerca do tempo e espaço inseridos no meio geográfico e/ou dispor de habilidades para atuar como professor/a de Geografia na Educação Básica – no qual o contexto atual das reformas educacionais os limita, e por vezes, (des)caracterizam a identidade profissional do docente. Dito isso, Cunha, Marcondes e Leite (2015), apoiadas em Ball (2005), afirmam que tais reformas incentivam, por exemplo, a competição como garantia na produção da qualidade de trabalho do professor/a e como este deve se tornar um “aprendiz” e estar habilitado a lidar com variadas situações de instabilidade que abarcam as relações em um mundo globalizado. Consequentemente os/as professores/as passam a ser denominados como produtores/as e administradores/as da educação do país (CUNHA; MARCONDES; LEITE, 2015).

Com a construção do PPC do ano de 2013, que culminou na dissociação do bacharelado com a licenciatura, propõe-se um perfil profissional destinado a formação de professores/as voltados para a atuação na Educação Básica. Para Campos (2012) um dos

obstáculos encontrados na formação docente é a identificação do estudante para com a profissão, o que futuramente molda a sua identidade profissional e também o próprio perfil do egresso, que era dificultada a partir da consideração de um curso com dupla habilitação, no caso, anteriormente a atual reforma curricular.

O intuito de arquitetar um perfil para o profissional licenciado em Geografia justifica-se fundamentado na ideia de estabelecer uma parceria entre o professor da Escola Básica e o estudante em formação, visto que existe a necessidade de construir com estes sujeitos “o exercício de uma práxis construtiva, crítica e socialmente positiva” (ROCHA; BRAGA; SANTOS, 2014, p. 85). O perfil profissional contribui para a formação e consolidação de uma identidade docente quando atua, durante o processo formativo, diante da autocrítica e autonomia da própria prática docente do estudante – consequentemente do/a futuro/a professor/a de Geografia – sendo ainda influenciada a partir de um contexto que aborda o social, o cultural e também o político (ROCHA; BRAGA; SANTOS, 2014).

### **5.2.2 Proposta pedagógica**

Ainda com a intenção de alcançar nosso objetivo de compreender como o próprio PPC e os desenhos curriculares influenciam na constituição de uma identidade profissional dos/as professores/as, no curso de Geografia Licenciatura, optamos também por nortear nossa pesquisa na análise da Proposta Pedagógica que compõe um dos capítulos do PPC do ano de 2013. Este capítulo é organizado com itens que englobam discussões a respeito, inicialmente, das diretrizes curriculares do curso, os turnos de oferta, número de vagas e seus demonstrativos, duração do curso e sua integralização, regime acadêmico, percentual candidato/vaga e finalmente a estrutura curricular proposta para 2013.

Antes de iniciarmos a análise acerca das diretrizes curriculares do curso – dispostas no PPC de 2013 – é válido salientar que o curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC ainda não atende as DCNs propostas e aprovadas pelo CP/CNE em 2015, sendo encabeçada pela Resolução CNE 02/2015, uma vez que a última reforma curricular do curso ocorreu em 2013 e teve sua primeira turma ingressa no primeiro semestre de 2014, no qual seus desenhos curriculares e o PPC constituem-se como objetos de estudo desta pesquisa.

Posto isso, o PPC (2013) segue como base para a constituição do curso as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, que definem os parâmetros para a formação de professores/as além

de instituir a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação docente voltada para a Educação Básica em nível superior. O PPC explicita que a atual matriz curricular necessitava de um redimensionamento das disciplinas e suas respectivas cargas horárias para conseguir atender as determinações propostas por estas resoluções, além de existir a demanda de atualização dos conteúdos destas disciplinas com a finalidade de “manter sintonia com as mudanças ocorridas no campo de atuação do professor de Geografia” (PPC, 2013, p. 17).

Esta nova matriz está em sintonia com os diagnósticos e proposições das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Geografia, que trouxeram indicações para a substituição do currículo mínimo baseado na antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo as Diretrizes, a ampliação da área de atuação do profissional em Geografia relaciona-se igualmente com o manejo de novas linguagens, hoje bastante frequente entre os profissionais da área, o que pressupõe a introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias de representação do espaço (PPC, 2013, p.17).

A matriz curricular que foi proposta, e hoje se encontra em vigência, contempla claramente a legislação trazida pelas DCNs de 2002, uma vez que apresenta os requisitos legais e seus desenhos curriculares articulam os conteúdos básicos e complementares em núcleos específicos que se dispõem necessários a aquisição do conhecimento da ciência geográfica, percebe-se aqui a importância e relevância de uma reformulação na formação do licenciado em Geografia, na qual esta “impõe uma matriz curricular que incorpore novas linguagens e as alterações definidas pelos instrumentos legais e pelo redimensionamento do campo de exercício profissional” (PPC, 2013, p. 17).

O PPC traz no corpo de seu documento propostas que dissertam sobre o turno do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC, que atualmente se dispõe nos períodos vespertino e noturno, tendo o número de 40 vagas anuais com ingressos realizados alternadamente entre os turnos. Estas vagas podem ser oferecidas e preenchidas de maneiras distintas, primeiramente o ingresso pode ser efetuado pelo processo seletivo do vestibular da UDESC, ou por transferência, reingresso ou retorno – estes regulamentados pela Resolução 047/2001 CONSEPE.

Resolução 027/2011-CONSEPE: Esta resolução regulamenta o ingresso nos cursos de graduação da UDESC nas seguintes modalidades: Transferência Interna, Transferência Externa, Reingresso após Abandono, Retorno aos portadores de Diploma de Curso de Graduação devidamente registrado e Retorno para nova opção de habilitação no mesmo curso para concluintes da UDESC. Esta resolução prevê as seguintes condições para o ingresso nos Cursos de Graduação da UDESC nas modalidades previstas:

- Existência de vagas, demonstrada em Edital específico;
- Ingressar com a solicitação em período e local pré-definidos em Edital específico

- apresentando a documentação exigida;
- Ser aprovado e classificado em processo seletivo próprio;
  - Ter condições de integralizar o Currículo Pleno do Curso pretendido no prazo fixado pela legislação pertinente;
  - Atender a outras condições previstas nesta Resolução ou no Edital específico (PPC, 2013, p. 18).

A partir dessas exigências e demandas, o curso de Geografia, no período de 2009 a 2011, teve, no quadro a seguir, o preenchimento de suas vagas conforme as modalidades previamente oferecidas:

Figura 2: Quadro de vagas oferecidas e preenchidas entre 2009 e 2011

<b>ANO/SEMESTRE</b>	<b>Nº vagas oferecidas (via vestibular)</b>	<b>Nº vagas ocupadas (via transferência)</b>	<b>Nº vagas ocupadas (via retorno)</b>	<b>Nº vagas ocupadas (via reingresso)</b>
2009	40	0	16	03
2010	40	0	16	0
2011	40	0	15	0

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia Licenciatura, 2013.

Em relação à duração do curso e seu período de integralização, o PPC de 2013 propõe que o curso de Geografia Licenciatura deva ter duração mínima de 04 anos, ou seja, oito semestres, e seu período de integralização máximo é disposto por 07 anos, ambos os períodos determinados pela Resolução CNE/CES nº 2/2007, que institui as cargas horárias mínimas dos cursos de graduação. O regime acadêmico também é proposto no PPC, conforme a Resolução 025/2006 CONSEPE, no qual o curso é disposto em créditos, cada um equivalendo a 18 h/a, sendo oferecido em forma de fases semestrais. A partir disso o PPC demonstra também o percentual candidato/vaga nos vestibulares que precederam o ano de criação do projeto, disposto no quadro abaixo.

Figura 3: Relação candidato/vaga curso de Geografia

ANO	GEOGRAFIA
2010	5,62
2011	5.25
2012	3.77

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia Licenciatura, 2013.

O próprio PPC ressalta que a diminuição do percentual candidato/vaga no ano de 2012 é advinda da mudança da dupla habilitação em licenciatura/bacharelado para apenas Licenciatura, na metade das inscrições do vestibular para a entrada do respectivo ano, ocorrendo à desistência dos candidatos ao ingressar no curso. É notável, mais uma vez, como os cursos de Licenciatura constituem-se como apêndices dos cursos habilitados ao bacharelado, todavia é dessa forma também que a “Licenciatura ganha identidade própria para dar conta de uma preparação com qualidade ao profissional da educação” (MARTINS, 2015, p. 240).

Do ponto de vista do modelo de formação, um aspecto que concorre para esta situação é a falta de identidade dos cursos de licenciatura que desde a sua origem, independentemente de onde acontecem, dentro ou fora da universidade, funcionam como apêndice dos cursos de bacharelado, [...]. Na realidade, a exemplo do que se passa com os cursos que integram licenciatura e bacharelado, os cursos de licenciatura independentes, criados antes ou depois da reformulação, funcionam como cursos de bacharelado acrescidos de disciplinas destinadas à aprendizagem dos fundamentos teóricos e metodológicos necessários ao exercício docente (SILVA, 2015, p. 13).

A reestruturação curricular do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC, proposta no PPC de 2013, aqui analisado, vêm em contrapartida desse movimento de pensar o curso de Licenciatura como anexo ao curso de bacharelado. A proposta de reformulação que se transformou no curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC, faz mais do que apenas modificar a localização dos componentes curriculares nos tempos e espaços dos programas de formação, propõe uma ressignificação nos desenhos curriculares promovendo a articulação entre teoria e prática que corrobora na constituição de uma identidade profissional docente aos/as futuros/as professores/as de Geografia.

### 5.2.2.1 Estrutura curricular

Conforme Veiga (2004) salienta, o PPC de um curso, não importando qual seja, deve definir intencionalidades e perfis profissionais, além de decidir acerca dos processos que abarcam o currículo e a própria estrutura curricular. Dito isso, o PPC (2013) traz no corpo do documento a estrutura curricular vigente, que contemplava a dupla habilitação, e também a nova proposta revista voltada apenas para a habilitação Licenciatura, esta em vigor até hoje.

A matriz curricular implantada no ano de 2010 pressupunha a formação conjunta das habilitações de bacharelado e licenciatura, como citado anteriormente, no qual o curso poderia ser concluído após 8 fases, possuindo uma carga horária de 3.924 horas/aula, correspondendo a 218 créditos no total. Foi no ano de 2011 que essa matriz pode ser alterada, visando as Resoluções CONSUNI 071/2011 e 095/2011 que proibiu a formação através da dupla habilitação, dessa forma o curso manteve-se com a mesma matriz habilitada apenas para Licenciatura. Esta estrutura curricular se constituiu pelo sistema de créditos conforme a Resolução 025/2006 – CONSEPE, em que cada crédito possui duração de 18 horas/aula, sendo voltada para evidenciar a carga horária teórica e prática.

As disciplinas consideradas prática como componente curricular são: História do Pensamento Geográfico, Didática Geral, Didática Especial da Geografia, Língua Brasileira dos Sinais, Organização e Gestão da Educação, Epistemologia e Psicologia da Educação. Estas disciplinas totalizam 414 h/a, cumprindo a determinação da Resolução CNE/CP nº 2, de 19/02/2002. Os Estágios Supervisionados (I, II, III, IV) totalizam uma carga horária de 396 h/a, que também cumpre com a Resolução supra-citada (PPC, 2013, p. 22).

A Matriz Curricular Proposta no PPC de 2013 prevê a formação da habilitação Licenciatura e, assim como a antiga estrutura, a finalização do curso se dá completando 8 fases, sendo que sua carga horária total passa a ser de 3.402 horas/aula, correspondendo atualmente a 189 créditos, além de também ser construída pelo sistema de créditos de acordo com a Resolução 025/2006 – CONSEPE que estabelece que cada crédito tem 18 horas/aula. Os desenhos curriculares, objeto de análise desta pesquisa, seguem explanados nas figuras abaixo.

Tabela 1: Estrutura curricular do Curso de Geografia Licenciatura da FAED/UEDESC

FASE	DISCIPLINA	CRÉDITOS			C.H. DOCENTE POR DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
		TEÓRICO	PRÁTICO	TOTAL		
1	Introdução à astronomia	4		4	72	
	Cartografia Geral	2	2	4	144	
	História do pensamento Geográfico	4		4	72	
	Educação Inclusiva	3		3	54	
	Geografia Humana	4		4	72	
	Geografia Física	4		4	72	
	<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>2</b>	<b>23</b>	<b>486</b>	
2	Cartografia Temática	2	2	4	144	Cartografia Geral
	Introdução a Geologia	2	2	4	144	
	Geografia Econômica	4		4	72	
	Climatologia I	4		4	72	
	Teoria Regional	4		4	72	
	Organização e Gestão da Educação	3		3	54	
	<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>23</b>	<b>558</b>	
3	Geografia Regional I	4		4	72	
	Geomorfologia I	4		4	72	Introdução à Geologia
	Práticas Curriculares em Geografia I	2	2	4	72	
	Climatologia II	4		4	72	Climatologia I
	Educação Ambiental	4		4	72	
	Didática Geral	4		4	72	

	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>24</b>	<b>432</b>	
4	Geomorfologia II	4		4	72	Geomorfologia I e Climatologia I
	Ecologia Geral	4		4	72	Climatologia I
	Geografia Agrária	4		4	72	
	Geografia da População	4		4	72	
	Geografia Regional II	4		4	72	
	Metodologia do Ensino de Geografia	4		4	72	Didática Geral
	<b>Total</b>	<b>24</b>		<b>24</b>	<b>432</b>	
5	Biogeografia	4		4	72	Ecologia Geral
	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I		6	6	216	Metodologia do Ensino de Geografia
	Práticas curriculares em Geografia II	2	2	4	72	
	Geografia Industrial	4		4	72	
	Geografia do Brasil	4		4	72	
	Educação das relações Étnico-Raciais	3		3	54	
	<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>25</b>	<b>558</b>	
6	Geografia Urbana	4		4	72	
	Oceanografia	4		4	72	
	Disciplina Optativa I	4		4	72	
	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II		13	13	468	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>25</b>	<b>684</b>	
7	Práticas Curriculares em Geografia III	2	2	4	72	
	Estágio Curricular		8	8	288	Estágio Curricular

	Supervisionado em Geografia III					Supervisionado em Geografia II
	Pesquisa no Ensino de Geografia	4		4	72	
	Geografia de Santa Catarina	4		4	72	
	Libras	2		2	36	
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>22</b>	<b>540</b>	
8	Trabalho de Conclusão de Curso no Ensino de Geografia		4	4	72	Pesquisa no Ensino de Geografia
	Disciplina Optativa	4		4	72	
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>144</b>	
<b>TOTAL Créditos</b>		131	43	174	3564	
<b>Atividades complementares</b>		15		15	270	
<b>Total geral</b>		146	43	189	3834	

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Tabela 2: Estrutura das disciplinas optativas da matriz proposta para o Curso de Geografia Licenciatura

Disciplina	Créditos			Nº de Turmas		C.H. Docente por Disciplina
	Teórico	Prático	Total	Teóricas	Práticas	
Antropologia	4		4	1		72
Educação de Jovens e Adultos	4		4	1		72
Educação e Sociedade	4		4	1		72
Filosofia da Educação	4		4	1		72
Mídias e Educação	4		4	1		72
Migrações Contemporâneas	4		4	1		72
Psicologia da Educação	4		4	1		72

Profissão docente	4		4	1		72
Análise de áreas de risco geoambiental	4		4	1		72
Geografia cultural	4		4	1		72
Geografia da habitação	4		4	1		72
Geografia do turismo	4		4	1		72
Geografia dos movimentos sociais	4		4	1		72
Geologia e mudanças globais	4		4	1		72
Sistema de posicionamento global - GPS	4		4	1		72
Geografia e religião	4		4	1		72

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Tabela 3: Quadro resumo da carga horária do curso proposto

<b>DISTRIBUIÇÃO DA MATRIZ</b>	<b>CRÉDITOS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
TOTAL EM DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	135	2430
TOTAL EM DISCIPLINAS OPTATIVAS (se for o caso)	08	144
TOTAL EM DISCIPLINAS ELETIVAS (se for o caso)	-	-
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	27	486
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	4	72
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	15	270
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>189</b>	<b>3.402</b>

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os cursos de formação docente têm o desafio de repensar seus desenhos curriculares para que possam fazer frente às transformações do cenário contemporâneo. É necessário possibilitar ao/a futuro/a professor/a, a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências de um contexto social, histórico, político e cultural onde se desenvolve a prática pedagógica. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática, que promova a aproximação entre o espaço da escola e os contextos de formação acadêmica, para haver uma efetiva inserção na cultura da escola que será o ambiente de

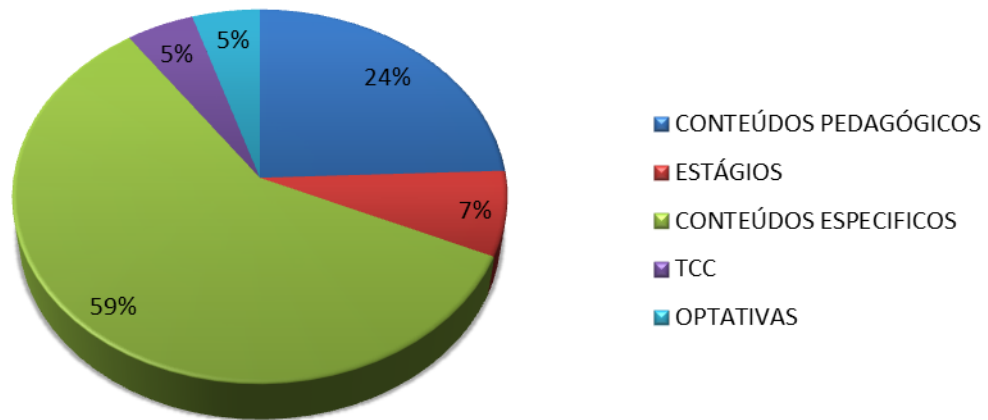
trabalho deste/a professor/a. Assim, fica evidente que o processo de formação requer, além do domínio do conhecimento da área específica e do conhecimento da área pedagógica, uma vivência curricular pautada na articulação entre o ensino superior e a Educação, com um projeto de formação estruturado com os sistemas ou redes de ensino e instituições de Educação Básica.

Dessa forma, para compreender como a identidade profissional docente é constituída, no âmbito universitário, debruço meus estudos para além do PPC do curso, dando ênfase na estrutura e desenhos curriculares vigentes no curso de Geografia Licenciatura. Posto isso, após a apresentação das atuais grades curriculares exponho aqui gráficos que procuram representar a distribuição das disciplinas dentro do curso, sejam elas obrigatórias ou optativas.

Para a elaboração dos gráficos optamos, para o primeiro, referente ao rol de disciplinas obrigatórias (Gráfico 01), dividi-lo em conteúdos pedagógicos específicos para a docência, conteúdos específicos para a Geografia, estágios supervisionados, TCC e optativas. Já o segundo gráfico (Gráfico 02), complementa o primeiro ao subdividir as disciplinas optativas em conteúdos pedagógicos específicos para docência e conteúdos específicos para a Geografia.

Gráfico 1: Disciplinas obrigatórias do curso de Geografia Licenciatura

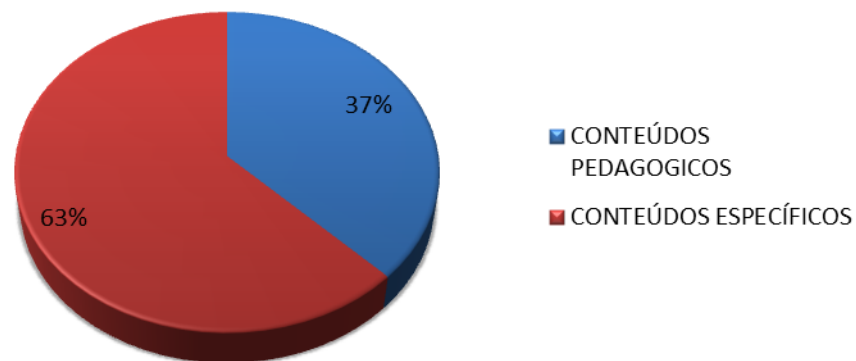
## DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Gráfico 2: Disciplinas optativas do curso de Geografia Licenciatura

## DISCIPLINAS OPTATIVAS



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O PPC (2013) apresenta esta matriz curricular e suas disciplinas segmentadas também por áreas de conhecimento, nas quais os conteúdos são fracionados nos conhecimentos que abordam Geografia Física, Cartografia, Educação, Geografia Humana e Ensino de Geografia. Portanto, vê-se a proposta do atual desenho curricular de articular a teoria e prática perante a

formação de professores/as e de sua identidade profissional, visto que Callai (2006) enfatiza, em “A articulação teoria-prática na formação do/a professor/a de Geografia”, a importância da articulação teoria-prática na formação docente do professor de geografia. Buscando compreender qual o papel deste profissional na sociedade atual e qual a realidade e as dificuldades que determinam o cotidiano das escolas no mundo atual. Entender as transformações que têm ocorrido no mundo, alterações nas dimensões de tempo e espaço, avanço da tecnologia e a estrutura das novas relações entre as pessoas são desafios a enfrentar. Este panorama requer que o professor de geografia “além de situar-se no mundo reconhecendo a sua identidade e pertencimento, compreenda os fenômenos que estão acontecendo e as formas como eles se concretizam nos espaços” (p. 144).

Para esta autora, a formação dos profissionais da Geografia deve considerar:

A trajetória do conhecimento geográfico e sua popularização. E como conteúdo escolar tem passado por significativas transformações, no intuito de dar conta dos avanços epistemológicos da ciência e de responder às necessidades da escola no processo de formação de sujeitos que compreendam o mundo em que vivem e que consigam exercer a sua cidadania (CALLAI, 2006, p. 153).

Os cursos de formação devem redirecionar as relações entre teoria e prática, procurando identificar que conhecimentos são mobilizados pelos/as professores/as ao atuar no âmbito da escola e nas condições mais adversas. Para o/a professor/a iniciante, há uma dificuldade em estabelecer uma relação entre os conhecimentos teóricos recebidos na universidade e a prática diária que se apresenta no contexto de trabalho. Isso reforça a necessidade de que os cursos de formação de professores/as precisam promover/reforçar a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos da cultura escolar.

Os docentes na construção de sua identidade profissional transitam em um ambiente no qual ocorrem ações em sentido de existência anterior e paralela à sua formação, própria de uma sociedade ou cultura, já que nas instituições educacionais a forma de organizar a educação implica, de certo modo, uma continuidade da prática de educar ocorrida fora delas, como também contribui para a manutenção das relações sociais extra institucionais (OLIVEIRA, 2016, p. 59-60).

A construção da identidade profissional docente, além de percorrer dentro e fora do âmbito universitário e escolar, pode ser constituída através da ementa das disciplinas destinadas aos conteúdos pedagógicos voltados para a docência. Por isso nesta etapa da pesquisa optamos por explicar e analisar as ementas das disciplinas obrigatórias direcionadas as áreas de conhecimento da Educação e do Ensino de Geografia, como: Educação Inclusiva, Organização e Gestão da Educação, Educação Ambiental, Práticas Curriculares em Geografia

I, II e III, Didática Geral, Metodologia do Ensino em Geografia, Educação das Relações Étnico-raciais, Libras e Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, II e III. Além das disciplinas pedagógicas que compõe o rol de optativas, como: Educação de Jovens e Adultos, Psicologia da Educação, Educação e Sociedade, Filosofia da Educação, Mídias e Educação e Profissão docente. Com a intenção de manter uma organização metodológica de minha pesquisa realizo a análise das ementas de cada disciplina por sua respectiva fase/semestre de atuação.

À vista disso a primeira disciplina – e sua ementa – a ser observada, na 1ª Fase, é a **Educação Inclusiva**, contendo um total de três créditos de conteúdos teóricos, com carga horária de 54 horas/aula, sendo, no curso de Geografia Licenciatura, orientada às práticas pedagógicas de políticas de inclusão. Considerando “aspectos éticos, políticos e educacionais na integração de pessoas marcadas por atributos identitários como: gênero, orientação sexual, raça e etnia, necessidades especiais. Uma Escola voltada ao respeito às diferenças” (PPC, 2013, p. 33).

A Educação Inclusiva, portanto, se enquadra numa visão de educação alicerçada na concepção de Direitos Humanos. Um de seus enfoques, se direciona para a construção da cidadania, nas sociedades marcadas pela exclusão, onde se busca a reafirmação das práticas democráticas, não apenas referentes à legalidade, mas também, compartilhada no dia a dia, através do exercício da cidadania (ALENCAR et al., 2016, p. 08).

A introdução de disciplinas como Educação Inclusiva na estrutura curricular do curso de Geografia Licenciatura vem com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394 do ano de 1996, que define que pessoas com necessidades educacionais especiais sejam inclusas nas escolas de Ensino Regular do país.

A próxima disciplina com viés pedagógico nos desenhos curriculares atuais aparece na 2ª Fase do curso e é denominada de **Organização e Gestão da Educação**, compreendendo um total de três créditos, com carga horária de 54 horas/aula, destinado ao viés teórico. A disciplina busca compreender uma visão histórica acerca da educação perante a estrutura sócio-político-econômica, caracterizando a sociedade brasileira através de suas etapas de desenvolvimento considerando as políticas sociais, de educação juntamente com as grandes reformas do ensino no país (PPC, 2013). Os conteúdos perpassam, também, pelos sistemas de ensino e sistema educacional brasileiros, levando em conta as estruturas administrativas da educação e técnico-pedagógico da rede de ensino, além da própria formação do educador.

Na 3ª Fase do curso encontra-se a primeira disciplina pedagógica com créditos

voltados tanto para campo prático como para o teórico.

A relação teoria e prática tal como expressam o Art. 1º, § 2º, o Art. 3º, XI da LDB e o Parecer CNE/CP 09/01, em decorrência do Art. 65 da LDB, estabelece um novo paradigma da formação de professores da Educação Básica; considerando o disposto na Resolução CNE/CP Nº. 1, de 18/02/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e na Resolução CNE/CP Nº 2, de 19/02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, o curso oferecerá disciplinas de Práticas Curriculares em Geografia I, II e III tendo em vista a formação e a qualificação do professores para o exercício de sua profissão (PPC, 2013, p. 84).

Com 72 horas/aula a disciplina de **Práticas Curriculares em Geografia I** propõe o estudo de conceitos, temas e categorias da Cartografia e das Geotecnologias direcionadas para a Educação Básica, destinando seus estudos à alfabetização cartográfica, análise dos conteúdos da cartografia escolar – encontrada nos livros didáticos – além do desenvolvimento de atividades voltadas à construção de materiais didáticos com a intenção de visitas a instituições educacionais incentivando o conhecimento de práticas na cartografia escolar (PPC, 2013).

Ainda na 3ª Fase do curso de Geografia Licenciatura propõe-se o estudo da disciplina de **Educação Ambiental**. Esta é ofertada e regulada por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, criada pelo Ministério da Educação, em 2012. Segundo esse documento, as diretrizes devem ser aplicadas tanto nas instituições de Educação Básica quanto Educação Superior, sendo que, por meio da Lei nº 9.795, de 1999, é instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), na qual enfatiza “que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (ARRUDA; NASCIMENTO, 2018, p. 77).

A ementa considera a história da Educação Ambiental no Brasil atrelada as suas relações com as escolas dos movimentos operários e o estudo do meio, analisando as propostas de Educação e Meio Ambiente nos documentos curriculares nacionais e estaduais (PPC, 2013). A disciplina ainda propõe reflexões acerca do atual modelo de educação ambiental que é proposto às escolas, considerando os limites e possibilidades para uma prática escolar voltada ao social e ao ecologicamente correto, levando em conta ainda a sociedade do consumo, do controle. Apresenta também debates comunicativos através de oficinas em Educação e Meio Ambiente (PPC, 2013).

A disciplina de **Didática Geral**, também ofertada na 3ª Fase do curso, possui um total de quatro créditos teóricos compreendidos em 72 horas/aula de carga horária. Considera-se aqui o processo de ensino e suas relações na formação docente. São estudadas as relações teórico-práticas perante a construção docente dos/as educadores/as dentro do curso de Geografia Licenciatura, considerando a contribuição da pesquisa diante da construção dos saberes pedagógicos e didáticos. Leva-se em conta também a sala de aula como objeto de análise através de seus objetivos, conteúdos e organização, planejando e avaliando o ensino “numa perspectiva crítica da educação” (PPC, 2013, p. 48).

Na 4ª Fase a única disciplina ofertada referente aos conteúdos específicos pedagógicos voltados para a docência é a de **Metodologia do Ensino de Geografia**, sendo que para ser cursada há necessidade de ter passado previamente pela disciplina de Didática Geral na 3ª Fase do curso. Essa dispõe os objetivos do ensino de Geografia considerando o processo de ensino-aprendizagem e o papel do/a professor/a através de sua interação, mediação e interdisciplinaridade. Propõe ainda o planejamento escolar visando às propostas educacionais e comparando os programas de Geografia nas escolas e na proposta curricular do Estado de Santa Catarina (PPC, 2013).

É a partir da 5ª Fase do curso que são apresentadas mais disciplinas de cunho pedagógico voltado à prática docente, como por exemplo, o **Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I**.

A etapa da formação profissional, referente ao estágio, pressupõe a indissociabilidade teoria-prática e entre ensino, pesquisa e extensão, sustentada por um projeto coletivo que venha fortalecer e melhorar a formação do profissional da Geografia da FAED/UDESC, possibilitando a inserção do acadêmico no ambiente de trabalho, de acordo com o que determina o Projeto Pedagógico do curso (PPC, 2013, p. 86).

O primeiro estágio do curso, assim como os demais, é regulamentado conforme a Resolução CNE/CP 2/2002 que contempla os estágios com uma carga horária mínima de 400 horas nos cursos de Geografia Licenciatura. O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, especificamente, possui seis créditos práticos totais com uma carga horária de 216 horas/aula, tendo a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia como pré-requisito para ser cursada. Sua ementa relaciona o histórico das propostas de ensino de Geografia no Brasil considerando suas diversas abordagens metodológicas. Aborda os objetivos do ensino de Geografia na atualidade e o processo de formação do/a professor/a, abrangendo debates referentes às propostas educacionais em vigência, os livros didáticos e avaliação no ensino de

Geografia perante a Educação Básica. Em questões práticas traz a própria formação em campo com “observação da prática pedagógica da Geografia Escolar na Educação Básica e do cotidiano escolar” (PPC, 2013, p. 55), a disciplina ainda referencia o uso do diário de campo para as aulas e para a elaboração de projetos voltados ao ensino da ciência geográfica, tendo como forma de avaliação a elaboração de um Relatório de observação.

Nesta etapa da pesquisa vale ressaltar que segundo o PPC (2013) as atividades referentes aos três estágios curriculares devem ser destinadas a professores/as da área de Ensino de Geografia do Curso, tendo a cada semestre um professor-supervisor responsável pelo desenvolvimento da matéria e dos estudos de aprofundamento teórico. Atribui-se ainda ao professor-supervisor as seguintes demandas:

- Fornecer embasamento teórico e metodológico para a realização das atividades de reconhecimento do campo de estágio e do estágio de docência;
- Promover uma reflexão crítica coletiva sobre temas relevantes para a formação teórico-prática do estagiário;
- Orientar os alunos no preenchimento dos documentos pertinentes a realização do estágio de docência;
- Acompanhar o trabalho dos alunos junto as instituições onde realizam o estágio de docência;
- Orientar o grupo de alunos sob a sua responsabilidade na condução dos trabalhos, organização das aulas e atividades pertinentes ao estágio de docência;
- Instruir os alunos sobre o comportamento ético dentro e fora da instituição campo de estágio;
- Estabelecer contato com as instituições campo e prestar informações sobre o desenvolvimento do estágio de docência;
- Orientar os encaminhamentos nas instituições campo;
- Acompanhar o registro das atividades para tomar ciência das ações desenvolvidas nas instituições campo;
- Orientar a elaboração e escrita dos produtos finais produzidos ao longo dos semestres letivos (PPC, 2013, p. 87).

Ainda segundo o PPC de 2013 o estágio curricular supervisionado é o momento mais oportuno para a aproximação entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica, adaptando a vivência entre o/a estudante da graduação e a escola, no qual há vinculação do trabalho à prática social, sendo possível proporcionar o “atendimento das necessidades do sistema educacional e da demanda quantitativa e qualitativa do mercado” (PPC, 2013, p. 87). A vista disso é atribuída como demanda aos estagiários os seguintes tópicos:

- Cumprir, com eficiência, as tarefas que lhe sejam referentes, dentro do espírito de equipe;
- Representar, condignamente, a Instituição junto aos órgãos conveniados;
- Respeitar as regras e as normas regimentais e disciplinares estabelecidas no local de estágio de docência;
- Comparecer, assídua e pontualmente, ao estágio, respeitando o planejamento elaborado;
- Contatar com o professor responsável pela turma/disciplina do estágio de

docência na Instituição/escola, para fazer os contatos e organização dos planejamentos para realização do estágio de docência;

- Elaborar relatório de estágio de acordo com as diretrizes do Regulamento de Estágios e Práticas Curriculares FAED/UDESC;
- Reportar-se ao Professor Supervisor sempre que enfrentar problemas relativos ao estágio de docências; (PPC, 2013, p. 87-88).

É durante o período dos estágios, especificamente no primeiro, que o/a estudante da graduação tem seu contato direto com a sala de aula, é nesta disciplina que a identidade profissional docente pode ser consolidada, reunindo “momentos de observação, intervenção e reflexão da prática docente, contribuindo para a formação inicial e continuada do professor e pela qual sua identidade é construída” (VIEIRA et al., 2014, p. 02).

Para perceber as inúmeras contribuições do Estágio faz-se a seguinte reflexão: o fato de não haver o diálogo entre as disciplinas específicas com a prática docente pode acarretar em prejuízos e frustrações para o futuro professor, que iniciará sua docência sem conhecer a complexidade da rotina escolar, bem como, não terá noção de didática e o processo ensino/aprendizagem estará prejudicado e comprometido, desta forma, percebe-se a relevância do Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura e sua consequente contribuição para o sucesso escolar, pois, os professores estarão bem preparados para a complexa tarefa de ensinar (VIEIRA et al., 2014, p.02).

O desenvolvimento do estágio é estabelecido a partir da construção de saberes, visto que quando concretizado de maneira interativa e reflexiva pode contribuir ao/a professor/a formador/a e ao/a futuro/a docente a construção de um processo que é capaz de potencializar estes saberes, com a finalidade de fomentá-los oportunizando a sustentabilidade ao exercício da docência e também a novos conhecimentos, além da união entre teoria e prática.

O estágio curricular supervisionado tem como objetivo a inserção do/a licenciando no contexto escolar. Sem esta contribuição nos cursos de Licenciatura, o/a acadêmico/a é segregado do âmbito e da realidade escolar, concentrando-se apenas no embasamento teórico advindo das disciplinas de caráter teórico sem compreender as particularidades do fazer pedagógico, não mediando o processo ensino/aprendizagem de forma coesa (VIEIRA et al.). É nesta etapa que o/a estudante reflete o que é ser professor/a e o seu papel frente a realidade escolar sendo capaz de constituir a sua identidade profissional docente.

Ainda na 5ª Fase o/a estudante tem contato com a disciplina de **Práticas Curriculares em Geografia II**, esta voltada para conceitos, temas e categorias que discutem a Geografia Humana e o Planejamento Urbano com ênfase na Educação Básica. A partir de análises de conteúdos referentes à Geografia Humana nos livros didáticos, esta propõe o desenvolvimento de atividades designadas para a construção de materiais didáticos. Nesta disciplina ainda é determinado visitas a instituições educacionais para compreensão e o conhecimento de

práticas que abordem o Planejamento Urbano e a própria Geografia Humana (PPC, 2013).

Na 5ª Fase do curso tem-se contato com os conteúdos referentes à **Educação das Relações Étnico-Raciais** que, segundo sua ementa, enfatiza a educação e compreensão das Relações Étnico-Raciais no universo educacional. A disciplina propõe diferentes perspectivas conceituais sobre a educação e as Relações Étnico-Raciais discutindo acerca da natureza do ambiente escolar – reprodução e transformação – relacionando as questões étnico-raciais presentes na Educação Básica. Diante do cenário de “luta contra a exclusão e marginalização do povo negro, em janeiro de 2003 foi instituída a lei de nº10.639, que alterou a antiga Lei nº9.394/96, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (SILVA, 2017, p. 146).

O **Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II** é abordado na 6ª Fase do Curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC e, diferente do primeiro estágio proposto na 5ª Fase – que focava na observação –, este enfatiza a formação do/a educador/a em Geografia em campo. Com o desenvolvimento do projeto de ensino em Geografia Escolar na Educação Básica e a elaboração de instrumentos didáticos é possível observar e avaliar o processo ensino/aprendizagem do/a estudante. Assim como o Estágio I, aqui é valorizada a escrita reflexiva da prática como parte avaliativa, além da elaboração do relatório de estágio e a socialização destas experiências em um Seminário de Estágio I e II do curso de Geografia Licenciatura.

A última disciplina de práticas curriculares é ofertada na 7ª Fase do curso e é denominada **Práticas Curriculares em Geografia III**, na qual são atribuídos conceitos e temas da Geografia Física e planejamento ambiental, levando em conta a legislação para Educação Básica. Assim como as Práticas Curriculares II, são analisados os conteúdos de Geografia Física nos livros didáticos com o intuito de desenvolver atividades que são destinadas à produção de material didático, além das visitas em instituições educacionais voltadas ao conhecimento de práticas em Geografia Física e ao Planejamento Ambiental.

Na 7ª Fase os/as estudantes entram em contato com o **Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III**, que propõe a formação do/a educador/a e pesquisador/a em Geografia. Segundo a ementa institucional, possui como propósito a realização de atividades de docência podendo ocorrer em espaços formais ou não formais de educação através do desenvolvimento e aplicação de projetos e/ou oficinas de aprendizagem, além da escrita como registro reflexivo e o relatório como compartilhamento de experiências. O

Estágio Curricular Supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade de professores e professoras. É fundamental na formação de docentes nos cursos de licenciatura, sendo um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios da profissão. O estágio supervisionado tem relevância nos currículos de licenciatura, uma vez que desenvolve uma perspectiva da integração entre teoria e prática, no qual se torna singular na produção de saberes e também na superação da divergência entre a prática e a teoria na formação inicial de professores (MARTINS, 2014).

Ainda na 7ª Fase do curso é disposta a disciplina de **Pesquisa no Ensino de Geografia**, a qual aborda questões gerais sobre pesquisa no ensino por meio de metodologias relacionadas ao ensino da ciência geográfica. É abordada a pesquisa como articuladora da formação do/a educador/a em Geografia, precedendo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Aqui são escolhidos o tema, a problematização da temática, investigação do tema na literatura, preparação do projeto e sua metodologia (PPC, 2013). Ao final da disciplina é elaborado o projeto de pesquisa culminando na socialização do mesmo com os estudantes da disciplina e do curso em geral.

A disciplina de **LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)** também é apresentada na 7ª Fase do curso de Geografia Licenciatura, sendo abordados aspectos da língua de sinais e a sua importância para os diferentes contextos educacionais a partir de um viés cultural e histórico. São discutidas questões acerca da identidade surda, além da introdução as noções linguísticas da Língua Brasileira de Sinais, como sua fonologia, morfologia, sintaxe e a escrita básica de sinais. A ementa ainda enfatiza a importância do processo de aquisição da Língua de Sinais observando as diferenças e similaridades com a Língua Portuguesa (PPC, 2013).

Na última fase do curso, mais especificamente a 8ª Fase, é proposto o **Trabalho de Conclusão de Curso no Ensino de Geografia**. Sua ementa caracteriza o desenvolvimento e construção da pesquisa monográfica referente ao projeto de pesquisa definido na disciplina de Pesquisa no Ensino de Geografia. O TCC consiste na redação final do trabalho monográfico seguido da apresentação ao término do semestre na forma de banca (PPC, 2013).

Nas 6 e 8ª Fases do Curso de Geografia Licenciatura é exigido, segundo as matrizes e ementas curriculares, que o/a graduando/a escolha duas disciplinas optativas para cursas nas respectivas fases.

O aluno terá a oportunidade de escolha entre as disciplinas ofertadas pelos docentes, e que constam do Quadro de Disciplinas Optativas. Estas disciplinas serão definidas,

pelo Departamento do Curso, em semestre anterior à oferta, até a época do preenchimento da Planilha de Ocupação Docente no Departamento de origem do professor da disciplina (PPC, 2013, p. 91).

As disciplinas optativas são ofertadas no curso conforme a existência de professores/as disponíveis para oferecerem-na no período necessário, dessa forma algumas disciplinas do rol de optativas, até o presente momento, não foram ofertadas. Segundo o Gráfico 02, nota-se a disposição de 16 (dezesesseis) disciplinas consideradas optativas, sendo apenas seis destas voltadas aos saberes pedagógicos e ao ensino de Geografia. São estas: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação e Sociedade, Filosofia da Educação, Mídias e Educação, Psicologia da Educação e Profissão Docente.

Os conteúdos abordados na disciplina de **Educação de Jovens e Adultos** relaciona a situação do sistema de ensino educacional do país com as características do aprendiz adulto, sua ementa propõe uma reflexão crítica a respeito das ações da EJA e seus princípios metodológicos.

A disciplina optativa, **Educação e Sociedade** abarca questões acerca da educação e modernidade levando em conta a construção dos estados nacionais e a própria escolarização, em sua ementa discute as teorias sociológicas da educação correlacionando com as perspectivas contemporâneas e os movimentos sociais que envolvem a educação.

Na ementa de **Filosofia da Educação** são trazidos conceitos que versam a respeito da origem e caracterização da Educação, abrangendo questões acerca do Racionalismo, Empirismo e Positivismo, compreendendo a ciência e a educação como inseridas em um cenário político e social.

A próxima disciplina optativa no currículo de Geografia Licenciatura que abarca conteúdos pedagógicos voltados para a docência é a de **Mídias e Educação**, aqui são apresentados conceitos acerca do currículo escolar e os meios de comunicação social, a ementa ainda aborda sobre os contextos da educação escolar no que diz respeito ao conhecimento voltado para as tecnologias de informação no espaço escolar.

A disciplina de **Psicologia da Educação** versa acerca de questões de classe e relacionamento entre professores/as e estudantes baseado no comportamento humano, considerando estudos sobre a infância e a adolescência.

A última disciplina optativa, com um viés pedagógico, constada no currículo é a **Profissão Docente**, esta discorre sobre a formação do/a professor/a e seu exercício profissional docente, sua ementa traz consigo os desafios da docência, além de suas

particularidades e dificuldades, considerando as questões de autonomia e identidade profissional (PPC, 2013).

Além das disciplinas obrigatórias e optativas, o currículo de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC ainda consta com a necessidade da realização de Atividades Complementares para a finalização do curso. Todas as Atividades complementares para os cursos de graduação na UDESC são regulamentadas conforme a Resolução nº 026/2012 – CONSEPE, esta considera que as atividades complementares como componentes curriculares podem possibilitar o reconhecimento e a competência do/a estudante dentro e fora da Universidade.

O Art. 2º da referida Resolução agrupa as atividades complementares em:

- Atividades Complementares de Ensino: “[...] em que se diferenciam da concepção tradicional de disciplina pela liberdade de escolha, de temáticas na definição de programas ou projetos de experimentação e procedimentos metodológicos”.
- Atividades Complementares de Extensão: “[...] constitui uma oportunidade de a comunidade interagir com a Universidade, construindo parcerias que possibilitam a troca de saberes popular e acadêmico com aplicação de metodologias participativas”.
- Atividades Complementares de Pesquisa: “[...] promovem a formação da cidadania profissional dos acadêmicos, o intercâmbio, a reelaboração e a produção de conhecimento compartilhado sobre a realidade e alternativas de transformação”.
- Atividades Complementares de Administração Universitária: compreendem a participação estudantil no Colegiado de Curso, no Conselho de Centro, na Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão, e nos Conselhos Superiores da UDESC.
- Atividades Complementares Mistas de Ensino, Pesquisa, Extensão e/ou Administração Universitária: são as atividades realizadas em laboratórios e/ou oficinas da Universidade (PPC, 2013, p. 90).

O PPC (2013) do curso de Geografia Licenciatura faz menção, em seu capítulo a respeito da Estrutura Curricular do curso, a alguns enfoques necessários para a formação profissional docente dos/as estudantes, como a oferta de bolsas de Iniciação Científica e Viagens de Estudos de cada disciplina ofertada. Segundo o PPC (2013) a Iniciação Científica se constitui como a melhor forma de preparar o/a estudante para a prática da pesquisa científica, conduzindo-os para a pós-graduação. As Viagens de Estudo correspondem aos trabalhos de campo, estes se constituem como método particular de investigação e conhecimento, visto que “as respostas às indagações geográficas só adquirem valor de autentica revelação através do trabalho de campo” (PPC, 2013, p. 92). As saídas de campo e viagens de estudo representam atividades obrigatórias para a formação profissional do/a geógrafo/a, para além dos desenhos curriculares do curso abarcam conhecimentos e a própria percepção da realidade geográfica.

Para além dos currículos, quando tratamos de formação docente, vale destacar, no âmbito acadêmico, a tríade: pesquisa, ensino e extensão. A formação do/a professor/a deve estar articulada com questões que atravessem o currículo do curso, expandindo o núcleo de seu trabalho profissional e considerando que a identidade docente é construída sob a influência de diversos itinerários. Entende-se que “não se pode desprezar o fato de que a identidade também se constitui a partir das representações que um grupo ou sociedade possui em torno da mesma” (COSTA E SILVA, 2011, p. 7850). Representações estas, dentro da universidade, que se constituem através de projetos de ensino, pesquisa e extensão, que são vivenciados nos diferentes espaços e laboratórios que os/as estudantes têm a oportunidade de experimentar ao longo da formação inicial.

O PPC (2013) destaca e descreve alguns laboratórios que contribuem de maneira importante para a formação dos/das licenciandos/as do curso de Geografia. Desta forma, destaco os laboratórios que focam seus projetos e programas ligados a temáticas e práticas voltados para a vivência em escolas e a docência. Temos o PET<sup>8</sup>, o LEPEGEO<sup>9</sup> e o NEA<sup>10</sup>, estes, por meio de programas e ações de pesquisa, ensino e extensão corroboram para a construção da identidade docente. São espaços importantes que desenvolvem ações e práticas que tem como propósito e vivência reflexiva e crítica, oportunizando “não somente um momento de prática ou de teorizar a prática, mas o de articular e inter-relacionar teoria e prática” (MARTINS, 2015, p. 247). Também é fundamental destacar o papel dos programas de ensino como o Programa de Iniciação a Docência - PIBID e Residência Pedagógica, que oportunizam aos bolsistas o contato direto com a realidade da Educação Básica, onde eles/elas tem a possibilidade de vivenciar a dinâmica e as contradições da docência, fundamentais para a constituição de uma identidade profissional dos/das estudantes do curso de Geografia Licenciatura, uma vez que aproximam a realidade da profissão docente realizando a ponte entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica. Os desafios do processo formativo precisam direcionar nossas ações para implementar práticas no ensino da Geografia tanto na

---

<sup>8</sup> PET – Programa de Educação Tutorial em Geografia propõe projetos que integrem a pesquisa, ensino e extensão, complementando a formação acadêmica e as necessidades do curso de formação, tendo sido instituído na FAED/UDESC no ano de 1994.

<sup>9</sup> LEPEGEO – Laboratório de Estudo e Pesquisa de Educação em Geografia, tem como fornecer apoio a estudantes e professores do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC e de outras instituições da educação básica para o desenvolvimento de estudos e pesquisas relativas à educação em geografia.

<sup>10</sup> NEA – Núcleo dos Estudos Ambientais desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão em Educação Geográfica e em Educação Ambiental atuando em parceria com escolas da rede municipal e estadual, além de parcerias com a Fundação Municipal do Meio Ambiente – FLORAM e o Instituto do Meio Ambiente de Santa Catarina - IMA.

universidade como na Educação Básica, que provoquem inquietações, reflexões, revisões, redirecionamentos, ressignificações, para consolidação de um projeto educativo que valorize os saberes e o desenvolvimento pessoal e profissional do/a professor/a de Geografia e dos/as estudantes envolvidos/as neste processo.

O delineamento do trabalho docente para a Geografia como também para as demais ciências se dá, portanto, no exercício de ações cotidianas no ambiente cultural e é nesse ambiente que se desenvolvem as práticas institucionais. Essas nascem dependentes da própria condição material de uma determinada sociedade e do seu regulamento político administrativo, sendo também controladas pelas condições dos postos de trabalho. Tal fato torna a docência uma prática condicionada pelo sistema de produção e pelos sistemas educativos bem como pelas organizações institucionais (OLIVEIRA, 2016, p. 60).

São grandes os desafios entre a formação acadêmica e a atuação do/a professor/a no cotidiano da sala de aula. Existe uma complexidade de elementos que se articulam e que contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica. A trajetória da formação envolve a constituição da identidade profissional do/a professor/a, e precisa estar pautada numa abordagem que privilegie o mesmo como sujeito do processo de ensino, que construa sua prática num contínuo processo de reflexão sobre a atividade de ensinar com condições de enfrentar diferentes situações no seu cotidiano de trabalho. Uma formação que promova a autonomia profissional para que o/a professor/a seja capaz de produzir conhecimentos e articular teoria e prática.

De acordo com Leite (2006), é preciso superar um modelo de formação que considera o/a professor/a com um agente transmissor de conhecimento, passivo, obediente, com práticas que promovam a memorização e a repetição de conhecimentos pouco relacionados com a realidade dos estudantes. Os desenhos curriculares do curso de Geografia Licenciatura, por meio de suas disciplinas ofertadas e suas atividades complementares, segundo o PPC (2013) procura desenvolver essa prática docente articulando as matérias entre si, propondo assim que a formação proporcione aos professores/as condições para que estes compreendam o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, onde há uma infinidade de interesses e valores que perpassam a educação do nosso país.

É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais. (LEITE, 2006, p. 69).

Esse processo formativo se inicia, primeiramente por meio dos desenhos curriculares propostos pelo curso de formação docente, visto que “o currículo é uma questão de saber,

identidade e poder” (COSTA E SILVA, 2011, p. 7849) além de dispor desse caráter de papel formativo. Este se constrói a partir do indivíduo como sujeito, visando à prática de identidades que são partilhadas por estes sujeitos fundamentadas em cenários particulares que podem compreender sentimentos, atitudes e até expectativas perante o processo formativo profissional identitário do/a professor/a de Geografia (COSTA E SILVA, 2011).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos acerca do objeto de estudo da ciência geográfica, que se constitui como o espaço geográfico, percebe-se que ao atuarmos como futuros/as professores/as de maneira fragmentada e individualizada dificulta a construção de conhecimentos que contribuem, para além da constituição da visão de mundo proposta pela ciência, assim como coadjuvam no processo formativo da identidade profissional docente, considerando que o trabalho e a identidade docente não têm como serem praticados de uma forma fragmentada ou também isolada, visto que faz parte de um coletivo heterogêneo que necessita ser destacado através das suas especificidades (OLIVEIRA, 2016).

Para a construção das identidades docentes geográficas, Oliveira (2016) destaca que existem distintas dimensões que as constituem, enfatizando que o conhecimento geográfico é composto por diferentes saberes e princípios que os direcionam à ação docente. Há a indispensabilidade da busca por uma formação constante de um docente que se torne autônomo e ativo em seu processo formativo de construção de saberes, compreendendo que o *saber* é constituído através da prática cotidiana atrelada a suas características estruturais e organizacionais. Entretanto um dos maiores desafios do licenciando no ensino superior em Geografia Licenciatura é o de se tornar protagonista de seu próprio processo formativo de ensino-aprendizagem e constituição identitária, uma vez que “a construção identitária docente no ensino superior em Geografia decorre de sucessivas interações estabelecidas por dimensões socioculturais, profissionais, políticas, ideológicas, nos quais o docente está inserido” (OLIVEIRA, 2016, p. 207).

Com a finalidade de atingir os objetivos, tanto geral quanto específicos, esta pesquisa foi organizada, metodologicamente, com o primeiro capítulo versando acerca da organização curricular e políticas públicas para a formação de professores/as, seguido de uma discussão a respeito da construção de uma identidade profissional docente. Ambos os capítulos, referentes a uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, proporcionaram aportes teóricos suficientes para a terceira etapa deste TCC, a análise dos desenhos curriculares através do PPC do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC e como estes podem influenciar e constituir a identidade do profissional docente perante a ciência geográfica.

Na busca por compreender como a organização curricular e as políticas públicas educacionais influenciam na formação docente do licenciado em Geografia, esta pesquisa se

inicia com um debate acerca do contexto histórico das reformas curriculares a partir da LDB. São estas leis e diretrizes que estabelecem parâmetros para melhoria da qualidade da Educação Básica que é constituída, inicialmente, nas Instituições de Ensino Superior, além de orientarem a organização curricular dos cursos de licenciatura. A implementação das DCNs contribuiu para a necessária organicidade no processo de formação inicial de professores/as, por meio da articulação entre as instituições de ensino superior e os sistemas de Educação Básica. Isso possibilitou a implantação de ações e projetos que potencializaram diretamente a formação de professores/as, garantindo as licenciaturas uma identidade própria capaz de qualificar o profissional da educação. Com o propósito de investigar a construção da identidade profissional docente, esta pesquisa disserta a respeito das questões de formação docente e do percurso formativo dos/das professores/as no curso de Geografia Licenciatura.

Considera-se que a construção da identidade profissional é uma necessidade para que ocorra, de fato, a profissionalização do/a professor/a, compreendendo que a formação e a identidade docente se constituem juntas a partir das vivências e particularidades da docência. Acredita-se ainda, que as identidades profissionais, além de se encontrarem em constante construção, são consolidadas e fundamentadas através de políticas curriculares que versam sobre formação docente, visto que a identidade docente apresenta uma relação essencial com o currículo proposto aos cursos de licenciatura.

Dessa forma, esta pesquisa problematiza os desenhos curriculares, do curso de Geografia Licenciatura, e como podem contribuir para a formação da identidade docente dos futuros professores e professoras no curso, tendo como objetivo primordial compreender de que maneira a organização do PPC e o desenho curricular, implantado em 2014, do curso de Geografia Licenciatura contribui para a formação da identidade docente. Sendo que para atingir o objetivo proposto estipulei alguns objetivos específicos, o primeiro em investigar de como as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores/as e as políticas públicas impactaram na organização curricular dos cursos de licenciatura no Brasil. Depois, procuramos identificar a importância e a construção de uma identidade docente dos cursos de licenciatura e por fim analisamos o desenho curricular e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia Licenciatura da FAED/UEDESC de 2014, com o intuito de reconhecer como o mesmo influencia na construção da identidade docente de professores e professoras.

Consideramos que a formação inicial tem um papel fundamental na constituição do ser professor/a. É um momento formal de construção de saberes, conhecimentos e habilidades

necessários para compreender o significado do trabalho docente enquanto profissão. Ao analisarmos a potência dos desenhos curriculares na constituição da identidade profissional docente do/a estudante de Geografia, compreende-se a importância da constituição do Projeto Pedagógico do Curso, visto que o mesmo engloba a formação inicial dos licenciados para além do currículo.

A estrutura curricular e as ementas das disciplinas pedagógicas voltadas para a educação e o ensino de Geografia, no curso de Geografia Licenciatura da FAED/UEDESC, explicitam a preocupação em articular a teoria e prática, tanto nas aulas da graduação quanto nos momentos de estágio e/ou projetos de ensino, pesquisa e extensão. São espaços formais e informais que tem um papel central nos processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor/a. Possibilitam dotar os/as licenciandos/as “de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade” (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

São nas disciplinas pedagógicas que os/as licenciados/das tem o contato com os conteúdos e referenciais teóricos ligados as questões voltadas para o exercício da docência e a realidade da escola. Acredita-se que estas disciplinas contribuem para que os/as estudantes possam consolidar os primeiros passos para constituição da identidade profissional docente uma vez que se deparam com questões voltadas para as fronteiras do conhecimento ligado a formação inicial e continuada de professores/as, a realidade da Educação Básica e a compreensão do processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes. Estas disciplinas tem um papel fundamental na articulação da teoria e prática possibilitando a compreensão entre a geografia acadêmica e a geografia escolar, além da relação entre a universidade e a escola básica, propondo assim uma consolidação na formação inicial de professores e professores que atuarão na Educação Básica.

Como enfatizado anteriormente, uma das maiores dificuldades do docente para a constituição da sua identidade profissional diz respeito ao seu protagonismo dentro do curso de Geografia Licenciatura. As disciplinas pedagógicas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem para a docência, principalmente os Estágios Curriculares, proporcionam autonomia no desenvolvimento da identidade docente dos estudantes do curso. Bem como o papel dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, que juntos formam a tríade que corrobora e complementa a formação docente e possibilita o acesso para além da teoria. Para construção

da identidade profissional docente esses atravessamentos do currículo se mostram essenciais visto que articulam a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem necessário para a formação do licenciado/a em Geografia.

A presente pesquisa contribuiu para compreensão de que os desenhos curriculares e os atravessamentos do percurso de formação são fundamentais na constituição da identidade profissional docente do/a estudante de Geografia, e o Projeto Pedagógico do Curso tem um papel crucial na constituição do itinerário formativo dos/das licenciados/as, que vai para além do currículo. A constituição da identidade docente no percurso da formação inicial de professores/as é um processo fundamental para a constituição do sentido de pertencimento a uma categoria profissional dos professores/as e contribui principalmente no que diz respeito ao comprometimento com a profissão e ao projeto de educação no qual o/a professor/a se propõe a atuar ao adentrar um curso de licenciatura e enfim atuar na Educação Básica.

Esta pesquisa não busca e tampouco se atenta em conceber uma verdade absoluta acerca dos desenhos curriculares ou sobre a formação docente nos cursos de Geografia Licenciatura, uma vez que não se tem o propósito de idealizar uma utopia em relação à construção e elaboração da estrutura curricular ou do PPC. Acreditamos que a realidade da educação em nosso país, requer a organização de cursos de formação inicial de professores/as que assegurem uma formação sólida capaz de dar conta da construção da identidade profissional docente para a atuação dos/das licenciados/as enquanto professores/as que irão atuar nas escolas da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Débora do Nascimento Fernandes de. ALVES, Caroline Diniz Nóbrega. SILVA, Cleidiane de Oliveira. SANTOS, Renata Cláudia Silva, CASTRO, Paula Almeida de. Educação inclusiva, política educacional e direitos humanos: uma reflexão sobre a legislação brasileira. **III Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. Natal – RN, 2016.
- ARRUDA, Dionizio Antônio Albuquerque. NASCIMENTO, Cláudia Pinheiro. A educação ambiental na formação do professor de geografia: uma análise a partir dos currículos do curso de licenciatura em geografia do centro universitário UNIPROJEÇÃO DF, e de universidades federais das cinco regiões brasileiras. **Revista Projeção e Docência**, v 9, nº 1, ano 2018. p 74-87.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 01 nov. 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB nº 9.394**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/articleid:legislacoes>. Acesso em: 23 abr. 2017.
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Pelotas, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 09 de out. 2019.
- CALLAI, Helena Copetti. A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, Aida Maria M. et. al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. (p. 143- 161).
- \_\_\_\_\_. **A formação do profissional da Geografia: (O professor)**. Ijuí: Unijuí, 2013.
- CAMPOS, Margarida de Cássia. A formação do professor de geografia: a difícil construção do saber/fazer docente. **Geosaberes**, Fortaleza, v.3, n.6, p. 3-15, jul./dez. 2012.
- CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65 abr.-jun., p.371-390, 2016.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Revista Terra Livre**. Associação dos Geógrafos Brasileiros, São Paulo – SP, n. 14, p. 51-59, 1999.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII, 2006, Recife. **Anais**. Recife: Bagaço, 2006. p. 109-126.
- COSTA E SILVA, Gêssica Peniche. Identidade profissional docente face às políticas e

- reformas curriculares para a formação de professores. **EDUCERE**, PUCPR, Curitiba, 2011.
- CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da. MARCONDES, Maria Inês. LEITE, Vânia Finholdt Ângelo. Formação da identidade do professor no cenário das políticas locais de centralização curricular: limites e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 04, p. 683-710, out./dez. 2015.
- DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Edu. Soc.**, Campinas, v.36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.
- DUARTE, Juciara Rodrigues Rocha. CESTARI, Luiz Arthur dos Santos. Cartografia: metodologia de pesquisa em currículo com filosofia da diferença. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, Bahia, v.6, n.6, p. 2148-2166, 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores. In: SILVA, Aida Maria, et al. (Orgs). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife, ENDIPE, 2006, p. 65-81.
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. Um diálogo acerca das experiências dos estagiários no contexto do estágio de docência em geografia. In: GIORDANI, A.C. Organizadores. [et al.]. **Aprender a ensinar geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 55-72.
- \_\_\_\_\_. O estágio na licenciatura em geografia como um espaço de formação continuada. **Bol. Goia. Geogr. (Online)**. Goiânia, v.35, n.2, p. 237-253, maio/ago. 2015.
- MASSON, Gisele. **Políticas De Formação De Professores: As Influências Do Neopragmatismo Da Agenda Pósmoderna**. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93077/274623.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.
- OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. **Formadores de profissionais em geografia e identidade(s) docente(s)**. Goiânia, GO, Universidade Federal de Goiás. 2016.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15-34).
- ROCHA, Cléa Cardoso da. BRAGA, Maria Cleonice Barbosa. SANTOS, Francisco de Assis.

Trajatórias de formação docente na licenciatura em geografia: da instrumentalização técnica ao intelectual crítico. **Geosaberes**, Fortaleza, v.5, n.10, p. 76-86, jul./dez. 2014.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. O estágio supervisionado na formação dos professores de Geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. (Orgs). **Formação, Pesquisa e Práticas Docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.( p. 59-86).

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 3ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora USP), 2003.

SILVA, Daiana Bastos da. **O plano de viver sem limite como estratégia da governabilidade democrática: a constituição do sujeito com deficiência como cidadão**. Osório, 2016.

SILVA, Eliane Paganini da. MANO, Amanda de Mattos Pereira. Identidade profissional docente: concepções de futuros professores. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG. V.25, n.1, p. 184-208, jan./abr. 2018.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da. Diretrizes Curriculares de Formação Inicial de Professores de Geografia no Brasil: Contextos e Processos de Produção In: XV Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2015, Havana/Cuba. Anais... Por una América Latina unida y sustentable. **Observatorio Geográfico de América Latina**, 2015. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelaidegeografia/Desempenoprofesional/11.pdf>>. Acesso em: 09 de out. 2019.

SILVA, Lucas Ribeiro da. Geografia e o Ensino das Relações Étnico-raciais no Ensino Fundamental. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína – TO, ano 06, n.11, p. 142-152., set./dez., 2017.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação em perspectiva**. Viçosa, v.4, n.1, p. 15-36, jan/jun. 2013.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria [et al.]. (Orgs). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UDESC/FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina/Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Geografia. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura**. Florianópolis, 2013.

VIEIRA, Adriana. CAMPIGOTTO, Susana Muller. GODOY, Rosane Maria de. SOUZA, Arlindo de. ARAÚJO, Sergey Alex de. Estágio supervisionado: pesquisa da prática pedagógica – Geografia. **REDIVI - Revista de Divulgação Interdisciplinar** - Edição PARFOR. v. 2, n. 1, 2014, p. 01-27.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro [et al.]. (Orgs). **Educação Formal e Não Formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social.** Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE, Recife – PE, 2006. (p. 467-484).

\_\_\_\_\_. **Educação básica e educação superior: Projeto Político Pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

VOLSI, Maria Eunice França. **Políticas para a formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério.** XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. UEM. Maringá, 2016.