

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO: Um estudo do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande

TEACHER EDUCATION AND CURRICULUM: A study of the Geography Course of the State University of Mato Grosso do Sul - Unit of Campo Grande

Orlando Moreira Junior¹

Walter Guedes da Silva²

Resumo: O presente artigo visa refletir sobre a importância da formação docente e do currículo, a partir da análise do processo de construção coletiva do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande. O argumento desenvolvido é o de que o PPC busca atender dois níveis da organização do trabalho docente: a organização do curso em sua totalidade; e a organização do processo formativo que ocorre no desenvolvimento das disciplinas. Deste modo, considera a forma como a reformulação do PPC do curso foi concebida, visando atender, de um lado, as exigências técnicas e normativas e, de outro, priorizando a formação de professores éticos e críticos. O estudo identificou a relevância que o PPC assume na vida discente, docente e para gestores, bem como a importância da valorização de uma formação pautada na construção da identidade docente dos licenciandos.

Palavras-chaves: Formação. Currículo. Projeto político pedagógico.

Abstract: This article aims to reflect about the importance of teacher education and curriculum, from the analysis of the process of collective construction of the Pedagogical Project of the Geography Course (PPC) of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Unit of Campo Grande. The argument developed is that the PPC seeks to meet two levels of the organization of teaching work: the course organization in its entirety; and the organization of the formative process that occurs in the development of the disciplines. Thus, it considers the manner how the reformulation of the PPC of the course was conceived, aiming, on the one hand, the technical and normative requirements and, on the other hand, giving priority to the formation of ethical and critical teachers. The study identified the relevance of PPC in the life of students, teachers and managers, as well as the importance of the appreciation of a formation based on the construction of the teaching identity of the graduates.

Keywords: Formation. Curriculum. Pedagogical political project.

1 INTRODUÇÃO

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez de privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos. (VEIGA, 2003, p. 279).

A importância do Projeto Pedagógico para a efetivação da relação ensino-aprendizagem é indiscutível nas instituições de ensino superior, pois ele representa uma forma de construir e assegurar

¹ Mestre Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e professor do curso de Geografia e do Programa de Pós-graduação. E-mail: <orlandomoreirair@uems.br>.

² Doutor em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo e Professor efetivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: <guedes@uems.br> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6956-0119>>

um espaço de gestão democrática nos cursos e no ambiente acadêmico. Trata-se do documento que define os princípios orientadores do processo educacional, respaldado por exigências normativas, pelas expectativas da sociedade, por interesses institucionais e por princípios éticos.

O Projeto Pedagógico não pode ser concebido e nem visto como um documento regulatório da prática educacional, ou como uma tarefa burocrática a ser elaborada para atender as exigências normativas, mas como um documento com claros propósitos político-pedagógicos, indiferente da modalidade e das especificidades locais e regionais.

Sob esta óptica, o objetivo desse artigo é refletir sobre a importância da formação docente e do currículo do licenciado em Geografia, tendo, como análise, o processo de construção coletiva do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande. Admitindo a importância da construção do Projeto Pedagógico para a formação de educadores, a reflexão aqui recai sobre a relevância desse documento na formação do licenciado em Geografia que atuará nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Para isso, busca-se uma análise não somente do produto final, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), mas do processo de construção do mesmo, a partir dos quais são visados o cumprimento tanto dos quesitos normativos regulatórios, quanto a definição da intencionalidade do curso, da estrutura organizacional, do currículo e da prática educativa.

Metodologicamente, este estudo constituiu em dois momentos distintos e interligados. O primeiro deu-se a partir das discussões acerca da construção coletiva do Projeto Pedagógico, inserindo a participação de todos os professores e dos acadêmicos, bem como atender as normativas voltadas para a formação de professor. Para melhor compreender a (re)construção coletiva do PPC, foi realizado levantamento bibliográfico para dar embasamento teórico em autores que pudessem contribuir para alcançar o objetivo. A reformulação do projeto pedagógico também procurou atender a operacionalização, o planejamento e a implementação dos princípios da gestão democrática com foco na consolidação entre a teoria e a prática vivenciada na formação de professores.

O segundo se consolidou na análise do documento, numa perspectiva qualitativa, com intuito de alcançar por meio da pesquisa descritiva uma análise documental, considerando desde o processo de concepção, monitoramento e avaliação do projeto pedagógico.

Desta forma, a pesquisa descritiva pretendida buscou a descrição dos pressupostos que nortearam a reformulação do projeto pedagógico do curso de Geografia da UEMS, considerando uma série de informações a serem descritas e analisadas – descrever e analisar fatos e fenômenos. Ao mesmo tempo em que se consideram os atores envolvidos e a necessidade de refletir acerca formação de licenciados numa perspectiva de indissociabilidade entre teoria, prática e conhecimento pedagógico.

2 O CARÁTER POLÍTICO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS SUPERIORES

A formação de professor não pode ser pautada apenas por uma matriz curricular que visa valorizar o conteúdo e a racionalidade produtiva na transmissão de conhecimentos. Todo curso de formação docente deve ser estruturado de modo a facilitar a organização do trabalho pedagógico de professores, alunos, gestores e técnicos, bem como direcionar os princípios éticos e educacionais a serem adotados na formação dos profissionais em educação.

Uma tendência nestes projetos é a exclusão do termo “político” em sua nomenclatura, sendo intitulados apenas de projetos pedagógicos do curso. Mas em que implica isto? Inicialmente, é necessário diferenciar o caráter político e o pedagógico de um projeto. É preciso, ainda, deixar claro quem ambos se complementam. Ele assume o caráter político, na medida em que possui um compromisso direto com a formação para cidadania no contexto social no qual está inserido. A

dimensão pedagógica reside na intencionalidade formativa do cidadão participativo, crítico e conhecedor das relações do mundo do trabalho.

Dentre as diversas reflexões possíveis de serem inferidas acerca disto, cabe destacar duas. A primeira acerca da exclusão do termo político do projeto pedagógico dos cursos, cuja justificativa, hipoteticamente, reside numa visão equivocada que entende o político vinculado a visão partidária, não considerando que, na verdade, está voltado para a definição de ações educativas e no entendimento das características do curso de cumprirem seus propósitos e intencionalidades.

A segunda reflexão complementa a primeira, na medida em que, na construção dos projetos pedagógicos de cursos de graduação, especialmente no caso das licenciaturas, a dimensão política adquire cada vez mais ênfase. Isto se deve ao arcabouço normativo-regulatório que indica uma série de exigências que tais projetos devem atender a fim de contemplar uma formação que valorize os conhecimentos científicos e culturais e atendam o compromisso social do profissional da educação.

O PPC adquire significativa importância para formação de um profissional qualificado, capaz de compreender a complexa interação entre homem e meio a partir da realidade local e/ou regional e do perfil de profissional que se deseja formar. Para tanto, a definição da estrutura curricular e dos componentes curriculares são elementos fundamentais que vão direcionar a formação desse profissional nos cursos de formação docente.

[...] o conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. (SACRISTÁN, 2013, p. 17)

A superação da visão paradigmática descrita por Sacristán é o maior desafio na construção da estrutura curricular. Assim, embora a estrutura curricular se encontre na base do currículo e se apresente de forma fragmentada, buscou-se uma proposta curricular integrada que se desenvolve tendo, segundo Lopes (2008), por base as disciplinas que tendem a ser sempre complementares e recontextualizadas.

O PPC não assume, portanto, apenas uma conotação técnica, mas também política na medida em que possui um compromisso direto com a formação para a cidadania. A dimensão pedagógica reside na intencionalidade formativa do cidadão participativo, crítico e conhecedor das relações do mundo do trabalho. A ênfase no aspecto político adquire cada vez mais ênfase em função do arcabouço normativo-regulatório que indica uma série de exigências que tais projetos devem atender, a fim de contemplar uma formação que valorize os conhecimentos científicos e culturais e atendam o compromisso social do profissional da educação.

O processo formativo da docência envolve a introdução de um repertório de reflexões e questões relacionadas aos sentidos da diversidade e desigualdades sociais. Nesta direção, o caráter político do projeto ressoa não pela obrigatoriedade em atender normas, mas por incluir preocupações de cunho social e político voltados à ideia de uma ação educativa carregada de intencionalidade formativa.

Tais ideias são contrárias ao atual cenário político nacional, pautadas por diretrizes neoliberais que desvalorizam a educação por meio do acentuada precarização das relações de trabalho, do professor, do conteúdo e da escola como um todo.

3 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UEMS

Este artigo visa destacar os caminhos tomados pelos docentes ante os desafios postos para a concepção de um projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da unidade de Campo Grande. O curso, relativamente recente, foi

implantado no ano de 2010, sendo o único curso de licenciatura em Geografia ofertado na capital do estado de Mato Grosso do Sul.

Em função da Resolução CNE/MEC n. 2, de 1 de julho de 2015, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior e para formação continuada, os anos de 2016 e 2017 foram de estudos e reflexões teóricas e pedagógicas com o intuito de reformular o curso de licenciatura em Geografia da UEMS. Foram momentos para aprofundar reflexões coletivas acerca da concepção e do perfil do docente que se visava formar, considerando a realidade local; competências e habilidades; relação entre ensino, pesquisa e extensão; prática como componente curricular; matriz curricular; conteúdos programáticos; etc.

A concepção do novo PPC foi construída a atender dois níveis diferenciados da organização do trabalho docente. De um lado, a organização do curso em sua totalidade e, de outro, a organização do processo formativo que ocorre no desenvolvimento das disciplinas.

O Projeto Pedagógico como organização do curso como totalidade

O projeto pedagógico é um instrumento fundamental para construção da gestão democrática de um curso, assegurada não somente no momento de sua construção, mas em todo processo de sua execução. Embora as instituições de ensino, cada vez mais, se caracterizam pela “codificação e burocratização do trabalho dos agentes” (TARDIF, LESSARD, 2012, p. 55) que nelas trabalham, o projeto pedagógico não pode ser concebido como uma obrigatoriedade a ser apresentado às autoridades superiores, pensado somente dentro do arcabouço normativo.

Igualmente, não pode ser constituído por um agrupamento de projetos individuais. Deve possuir um “engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo” (VEIGA, 2003, p. 275). Apresenta, assim, uma finalidade mais ampla, na qual a ação educativa é carregada de intencionalidades formativas.

Portanto, trata-se de uma visão total do curso e de seus objetivos. Para atingi-los precisa englobar uma série de quesitos e propiciar um espaço de diálogos e negociações. Nesta direção, alguns aspectos específicos merecem destaque.

O atendimento a legislação vigente

O curso de licenciatura em Geografia da UEMS foi reformulado no ano de 2017 visando atender a legislação vigente, cujo foco central foi a nova diretriz curricular para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015). O pensamento que direcionou a construção coletiva do PPC atendeu ao conjunto de dispositivos legais federais e estaduais, além, é claro, das normas institucionais, de forma a contemplá-las na formação de professores com compromisso social, político e ético. Neste sentido, o atendimento as normas vigentes dar-se-á tanto no processo formativo como nas especificidades de algumas disciplinas.

Numa visão geral, isto está presente na construção de possibilidades que conduzam a uma formação que visa o pluralismo de ideias e concepções, numa perspectiva indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Prioriza, portanto, uma formação inicial que estabelece relações entre a ciência geográfica e outras áreas do conhecimento, na perspectiva de ações educativas relacionadas aos processos formativos que reconhecem as diferenças da sociedade e valorizam as diversidades culturais, étnicas raciais, sexuais e de gêneros.

Dentro das particularidades de cada disciplina, buscou-se atender as legislações de modo a dar uma sólida formação tanto pedagógica quanto do conhecimento específico. Nesse sentido, as disciplinas foram agrupadas em três eixos de Formação: Básica, Pedagógica e Específica, com 8,7%, 30,4% e 60,9%, respectivamente, da carga horária total das disciplinas, excluindo aqui o Estágio Curricular Supervisionado (408 horas), o Trabalho de Conclusão de Curso (136 horas) e as Atividades Complementares (200 horas).

Além dessa divisão organizacional e pautado na Resolução CNE/MEC n. 2/2015, o Curso foi estruturado em três núcleos: Formação Geral, com 54,5% da carga horária das disciplinas; Aprofundamento e Diversificação com 45,5% da carga horária das disciplinas e Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular, equivalente ao mínimo de 200 horas.

Para atingir o ideal de formar profissionais capazes de atuar com competência técnica e política “[...] num contexto mundial dinamizado por uma profusão de conhecimentos científico-tecnológicos e culturais, que possibilitam aos homens a realização das suas possibilidades e melhores condições de vida” (UEMS, 2017, p.5), a Estrutura Curricular do Curso de licenciatura em Geografia, foi organizada para atender tanto as normas vigentes quanto a concepção do profissional que o Curso visa formar.

Em um dos grupos de disciplinas encontram-se o atendimento das diretrizes que versam sobre a inclusão escolar e à educação especial, definida na Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Foi pensada, ainda, uma disciplina que atendesse o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que garante o oferecimento da disciplina de Libras nas instituições de ensino superior.

Igualmente, procurou-se atender a diversos aspectos relacionados às questões étnico-raciais, culturais, sexuais, de gênero, de exclusão social e direitos humanos, que são abordados nos Seminários: “Seminários Integradores às Transversalidades no Ensino de Geografia” e “Seminários Integradores: Sociedade, Sexualidade e Diversidade de Gênero”. Tais Seminários também possuem caráter extensionista ao proporcionarem uma maior integração dos acadêmicos com as escolas da educação básica e outros segmentos da sociedade, e são estruturadas com base na Resolução CNE/MEC nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.”

A questão da etnicidade está mais presente em disciplinas como Dinâmicas Populacionais; Geografia de Mato Grosso do Sul; Formação Territorial do Brasil; Geografia, Cultural e Identidades; e Geografia do Brasil I. A história afro-brasileira é resgatada na disciplina Instrumentalização para o Ensino de Geografia: África e Oceania, ao aproximar a história da África à cultura afro-brasileira, as relações raciais no Brasil e as manifestações culturais de matriz africana.

Outro grupo de disciplinas visa atender ao dispositivo da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, tendo clareza que ela “deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico” (BRASIL, 2012). No Curso de licenciatura em Geografia, essa discussão está mais presente nas disciplinas de Biogeografia, Geomorfologia, Geografia de Mato Grosso do Sul e Geografia e Meio Ambiente.

Como a Resolução CNE/MEC nº 2, de 1 de julho de 2015, preconiza acerca da “ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores” (BRASIL, 2015), diversos cursos de licenciatura

tem incluído, em sua organização curricular, a disciplina de Língua Portuguesa. Contudo, pensando que isto não é suficiente para o nivelamento do aluno ingressante, o PPC de Geografia não propõe uma disciplina específica de língua portuguesa. O projeto buscou priorizar tal aperfeiçoamento em disciplinas e atividades desenvolvidas durante sua formação. Estas estão previstas nas disciplinas de Iniciação à Pesquisa em Geografia, Pesquisa em Geografia, Trabalho de Campo Interdisciplinar em Geografia I e II e no Estágio Curricular Supervisionado I e II. Tais disciplinas e atividades demandam elaboração de projetos e relatórios, com destaque para o domínio da norma culta da língua portuguesa. Adiciona-se, ainda, o Trabalho de Conclusão de Curso que possui relação estreita com a ampliação e aperfeiçoamento da capacidade comunicativa do futuro professor.

O PPC do curso de Geografia incorpora o Estágio Curricular Supervisionado como um componente obrigatório da organização curricular, numa perspectiva de atividade que relaciona a totalidade das ações educativas contidas no projeto pedagógico, que aproxima teoria e prática.

[...] a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, re-significando-os e sendo por eles re-significados. (PIMENTA & LIMA, 2006, p. 16).

Vale destacar que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” (BRASIL, 2008a). O exercício do estágio é fundamental na formação docente, pois como destaca Massibni (2011, p. 796), para parcela dos licenciandos representa o primeiro contato com a escola, despertando uma série de conflitos gerados por “inseguranças e dúvidas de como atuar nas condições concretas da profissão”.

Especificidades da Instituição de Ensino Superior

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi criada em 1993 com o compromisso de levar o ensino superior para todas as regiões do estado de Mato Grosso do Sul, especialmente os cursos de licenciatura, uma vez que no estado havia altos índices de professores em exercício sem a devida habilitação.

Com essa finalidade, a UEMS foi implantada em Dourados, município sede, e em outros 14 municípios como Unidades de Ensino, posteriormente denominadas de Unidades Universitárias, uma vez que, além do ensino, passaram a desenvolver atividades relacionadas à pesquisa e à extensão.

No ano 2010 foi implantado o curso de licenciatura em Geografia na Unidade Universitária de Campo Grande, primeiro e fundamentalmente para dar respostas à sociedade sul-mato-grossense, pois não havia, na época, Curso de licenciatura em Geografia na capital do estado; segundo, para agregar ao desenvolvimento dos cursos de licenciatura da Unidade; por último, corroborar para o fortalecimento da Unidade que tem um perfil em Ciências Humanas, o que possibilitaria significativamente a associação entre os pesquisadores da UEMS e a sua pretendida verticalização.

A concepção do curso de Geografia

Para além das exigências legais e da definição de que o objetivo do curso seja formar professor de Geografia para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio com competência técnica e política, procurou-se, no projeto, valorizar e despertar os saberes dos professores na construção da identidade docente. Saberes experienciais, saberes disciplinares e saberes curriculares são fundamentais na formação profissional, visando integrar teorias de ensino-aprendizagem, conhecimentos específicos da ciência geográfica e metodologias de ensino-aprendizagem.

As ações educativas valorizam uma formação que prioriza um profissional com competência pedagógica e capacidade de articular os conteúdos específicos da área e conhecimentos distintos, que tenham aptidão de ensinar tais habilidades aos alunos, conferindo-lhe significado.

Os princípios que norteiam o curso se inspiram na busca pela compreensão da natureza do processo educacional, no que se referem aos seus aspectos éticos, políticos e sociais, salvaguardando, dessa forma, uma tessitura socioeducacional pautada nos princípios da diversidade das relações étnico-raciais e de gênero, bem como aos princípios do direito elementar do ser humano e ao ambiente em consonância aos preceitos da sustentabilidade. (UEMS, 2017, p. 5).

No âmbito escolar, procura-se a valorização da profissão docente por meio do conhecimento da realidade educacional brasileira e das possibilidades ante a construção de um “trabalho interativo”. Segundo Tardif & Lessard (2012), ensinar é trabalhar com seres humanos e para seres humanos, assim, a relação entre a docência e seu objeto humano envolve o trabalho material (relação sujeito-objeto), o trabalho cognitivo (intelectual) e o trabalho sobre o outro (levanta questões de poder e conflitos de valores).

No Curso de Geografia procurou-se a construção de um rol de disciplinas voltadas para o ensino da Geografia para a compreensão do espaço produzido pelo homem, da relação homem-natureza, da visão espacial da sociedade e do exercício da cidadania, transpondo a Geografia Acadêmica para a Geografia Escolar, afinal “o professor de Geografia deve ir além das interpretações da realidade de mundo expostas pela paisagem, deve buscar entender os mecanismos que levaram aquele espaço a apresentar determinada dinâmica.” (MENEZES, 2016, p. 66).

Para Veiga (2003, p. 268), preparar o sujeito para o exercício da cidadania e do trabalho significa “A construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotados de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.”

Assim, o curso de Geografia visa a formação de um professor reflexivo numa perspectiva indissociável da formação e da valorização do trabalho docente. Isto indica, sobretudo, o perfil de profissional que se almeja formar, articulado a responsabilidade social e ao comprometimento ético.

Os desafios para gestão democrática

Em termos de gestão, podem-se inferir duas considerações principais. A primeira é sobre a elaboração do PPC. Quem constrói o projeto pedagógico? Ele não pode ser construído pelo coordenador do curso apenas ou qualquer outra instância superior da instituição de ensino. Ele diz respeito a um trabalho colaborativo, pensado, discutido e definido coletivamente.

O Projeto Pedagógico concebido enquanto trabalho de equipe e coletivo busca legitimar-se pela participação crítica dos envolvidos, em que as decisões são deliberadas através de um processo democrático, atento ao objetivo geral a que se propõe o curso/instituição Escolar. Os interesses particulares devem estar subordinados aos interesses coletivos, num exercício constante de reciprocidade e respeito mútuo. (GUIMARÃES & MARIN, 1998, p. 38).

Para o processo de construção do PPC, a figura da coordenação é fundamental pela “transparência de todo processo de elaboração, execução e avaliação” (GUIMARÃES & MARIN, 1998, p. 38), bem como articulação e organização do coletivo. Destarte, tem-se assim a concretização de uma gestão democrática na definição do campo educativo.

A segunda está diretamente relacionada à gestão, tendo em vista que o PPC orienta os caminhos a serem tomados. O PPC não é algo pronto e acabado, ele ganha vida e é legitimado durante sua

implantação. A gestão participativa se consolida com a atuação da coordenação de curso que precisa organizar o trabalho pedagógico e dar condições para que ele se efetive na prática; dos professores, que carecem conhecê-lo e, respeitando sua autonomia, pensar o ato educativo executado pontualmente em sua totalidade; dos acadêmicos, que tem nele todos os objetivos previstos e prescritos para sua formação, orientando sobre ações educativas carregadas de intencionalidade formativa; e da instituição como um todo, que estabelece política interna como, por exemplo, abertura de concurso público e política de capacitação. Daí a importância da avaliação do PPC visando sua continuidade e reestruturação, pois ele é processo e não produto.

4 O PROJETO PEDAGÓGICO COMO ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO NO DESENVOLVIMENTO DAS DISCIPLINAS

O projeto pedagógico não pode ser encarado como um agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Ele possui compromisso social, formativo e político. Portanto, a definição do currículo, seus objetivos e concepções teóricas são determinantes para definir o perfil de profissional a ser formado.

Nesta direção, a definição, organização e escolhas dos conteúdos foram pensados e sequenciados de tal modo a aprimorar os conhecimentos específicos e pedagógicos, aproximando da realidade escolar. Para tanto, são priorizados a articulação com o currículo da educação básica, as atividades práticas como componentes curriculares e a relação entre teoria e prática.

Articulação com as diretrizes curriculares da educação básica

Visando uma formação inicial na qual os saberes específicos, pedagógicos e didáticos estão articulados à experiência dos professores das escolas de educação básica, como prevê Resolução CNE/MEC nº 2, de 1 de julho de 2015, o PPC buscou uma aproximação com os conteúdos presentes no currículo de Geografia, tendo por base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998).

De modo geral, as disciplinas, além do escopo teórico que possuem, procuram refletir sobre sua abordagem no ensino de Geografia e nos materiais curriculares. O que vale destaque, no projeto, é a forma como procurou-se estabelecer uma relação direta entre a formação inicial dos professores e aquilo a ser ensinado na escola.

Nesse sentido, foram elaboradas disciplinas relacionadas à Geografia trabalhada na sala de aula, no caso: Cartografia Escolar, Geotecnologias Aplicadas ao Ensino da Geografia, Seminários Integradores às Transversalidades no Ensino de Geografia, Prática de Pesquisa em Geografia, Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia, Prática e produção de materiais didáticos para o ensino de Geografia, Instrumentalização para o Ensino de Geografia I, II e III. São exemplos de disciplinas que referem-se a conteúdos específicos trabalhados em sala de aula pelo professor da Educação Básica. Portanto, o intuito destas disciplinas é, além de apontar questões gerais do conteúdo, focar nas possibilidades de trabalhá-los em sala de aula.

Importante destacar que disciplinas que abarcam a formação específica, como Geografia Agrária, Geografia Urbana, Geografia da América Latina, Geografia do Brasil I e II, Geografia de Mato Grosso do Sul, também foram selecionadas e organizadas considerando os conteúdos explicitados nos PCN's.

Destas, merece destacar as disciplinas Geografia Agrária e Geografia de Mato Grosso do Sul. A primeira ganha destaque nos PCN's, que orienta a abordagem dos espaços do campo e da cidade como "parte integrante de uma realidade historicamente definida pela divisão técnica e social do trabalho" (BRASIL, 1998). A segunda reconhece a importância em ter uma disciplina que apreende os aspectos geográficos do território sul-mato-grossense, bem como as especificidades da dinâmica territorial. Afinal, cada vez mais, é preciso "co-criar possibilidades de aprender e ensinar sobre o espaço a partir da 'geografia do aluno' como dimensão do conhecimento geográfico" (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 32).

Além das disciplinas voltadas para atender conteúdos presentes nos componentes curriculares da Geografia Escolar, o PPC evidencia a prática pedagógica do aprender e ensinar Geografia. Para tanto, três disciplinas procuraram evidenciar a importância do conhecimento técnico associado a competência pedagógica para ensinar Geografia, são elas: Geotecnologias Aplicadas ao Ensino de Geografia, Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia e Prática e Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Geografia.

A primeira objetiva apresentar aos alunos o ensino de Geografia no contexto das novas tecnologias. Os PCN's trazem algumas orientações metodológicas acerca das tecnologias de comunicação voltadas para o ensino. Pode ser incorporado como fonte de informação para o aluno (TV, vídeos, computador – fontes de pesquisa); como auxiliar do processo de construção de conhecimentos (como um meio didático no processo de ensino-aprendizagem); e como ferramenta para realizar determinadas atividades (word, excel, correio eletrônico, editor de imagens, entre outros). Além de permitir a construção de interações diversas por meio de ferramentas (chats, jogos, GoogleDocs, entre outros) e construir um ambiente virtual de aprendizado (bibliotecas virtuais, sites de pesquisa, Google Earth, SIG, entre outros).

A disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia procura refletir as metodologias diante das mudanças no mundo contemporâneo. Assim, relaciona as tendências pedagógicas, as novas tecnologias, as mudanças institucionais, os métodos de avaliação e as práticas do professor em sala de aula. De tal modo, concebe a metodologia de ensino como meio de problematizar os conteúdos de Geografia, reconhecendo os procedimentos fundamentais para ensinar e apreender sobre cada conteúdo da disciplina. Neste sentido, Kaercher (2007) identificou empiricamente contradições existentes entre a concepção do professor acerca da Geografia, que criticam a Geografia Tradicional, caracterizando-se como adeptos à Geografia Crítica, mas que em sala de aula acabam reproduzindo as práticas tradicionais de ensino.

A disciplina Prática e Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Geografia, está voltada para que os alunos desenvolvam atividades práticas laboratoriais de produção de material didático-pedagógico, além de pensar possibilidades práticas de transportar os conteúdos em materiais curriculares. Tal disciplina está diretamente relacionada a uma didática específica para a licenciatura, na qual a criatividade é fundamental para construir, em sala, um espaço de participação e motivação pelo saber.

Os desafios da prática como componente curricular

A prática como componente curricular é fundamental na formação de professores. Há tempos se vem discutindo a importância em relacionar teoria-prática nos cursos de licenciatura. Mas quando se trata de prática como componente curricular, a ênfase adquire novos contornos. A prática aqui estipulada não se refere às atividades de estágio curricular supervisionado, por exemplo, ela diz respeito a “uma prática que produz algo no âmbito do ensino” (BRASIL, 2001).

O Parecer CNE/CES nº 15/2005 destaca que “a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência” (BRASIL, 2005). Isto significa que o projeto pedagógico deve deixar explicitado as atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas.

No PPC de licenciatura em Geografia, a prática como componente curricular foi organizada de forma a atender as exigências legais referentes ao mínimo exigido que é de 400 horas. Determinadas disciplinas têm uma carga horária maior de prática como componente curricular do que outras, a intenção é aproximar o conteúdo específico aos conhecimentos e análises de situações pedagógicas.

Assim, em sala de aula e/ou nos Laboratórios do Curso, os professores podem estimular alguns exercícios vinculados à prática. Uso de materiais didáticos, estudos de caso, situações simuladas,

narrativas orais e escritas de professores da Educação Básica, produção de material didático, entre outros, são exemplos de atividades exploradas pelos docentes, aproximando alunos do contexto escolar.

Cabe aqui, a “necessidade de integrar essa prática ao projeto pedagógico do curso e da própria instituição em que docentes estão inseridos” (FORESTI, 1997, p. 71). Por conseguinte, cabe aos professores o papel de repensar possíveis meios de aproximar suas ações pedagógicas da formação docente.

Nas instituições de ensino, o saber escolar é o objeto de transferência e construção de sínteses progressivamente mais complexas, em grupos e ambientes definidos, integrando o conhecimento sistematizado com o conhecimento do estudante e visando ao aprofundamento da experiência e à produção e reconstrução do conhecimento. (ANASTASIOU, 2004, p. 48)

Na instituição formadora, a sala de aula assume novas dimensões, transformando-se num espaço de inovação e formação docente, constituindo-se “um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação” (CUNHA, 2008). A prática como componente curricular, portanto, como elemento presente em disciplinas, atribui aos professores do Curso de licenciatura em Geografia, um papel fundamental em sua construção. Ela propõe uma interação entre conteúdo e realidade concreta, visando a valorização do trabalho docente e o entendimento da escola como espaço socializador de saberes.

Relação entre teoria e prática

A relação entre teoria e prática é importante na formação de professores. Quando se trata do conhecimento geográfico, tal relação adquire ainda mais destaque. Isto se deve ao fato de se tratar de uma ciência que estuda o espaço da superfície terrestre, englobando fenômenos humanos e físicos.

Com exceção de disciplinas de caráter estritamente teórico, o PPC procura a prática à teoria abordada. Disciplinas que versam sobre os aspectos físicos como: Fundamentos da Cartografia, Geologia, Climatologia, Geomorfologia, Pedologia, Biogeografia, Hidrologia, entre outras, priorizam atividades práticas, em campo ou laboratoriais, que auxiliam em sua compreensão. Em contrapartida, disciplinas que versam sobre aspectos humanos como: Dinâmicas Populacionais, Geografia Agrária, Geografia Urbana, entre outras, procuram a partir de atividades práticas como trabalho de campo, coleta de dados, entrevistas, etc., identificar como determinados fenômenos se manifestam espacialmente.

O trabalho de campo representa para a Geografia uma importante ferramenta didática de aproximação entre a teoria apreendida em sala de aula e a experiência vivenciada na prática. A cidade, o campo, as plantas industriais, a fronteira, a escola, são laboratórios para pesquisa e aprendizagem. Por conta disto, o curso conta com duas disciplinas de trabalho de campo, cujos objetivos das mesmas, além de relacionar as questões teóricas com a realidade concreta, possuem o papel de inter-relacionar conhecimentos adquiridos em diversas disciplinas.

No âmbito pedagógico, a didática representa uma primeira preocupação com a relação teoria e prática. Isto devido a preocupação com a forma de refletir sobre a transposição dos conhecimentos da Geografia acadêmica para os conteúdos trabalhados no currículo da Educação Básica. Os seminários integradores também buscam tal aproximação com as questões profissionais vivenciadas em sala de aula.

Não se pode desconsiderar o Estágio Curricular Supervisionado, uma vez que a abertura das escolas para seu desenvolvimento representa a possibilidade dos futuros professores articularem os conhecimentos (geográficos e pedagógicos) à prática docente. Massabni (2011) destaca que os

professores iniciam sua experiência na vivência pré-profissional, sendo o estágio fundamental para isto, uma vez que a partir do conteúdo trabalhado deverão ser realizadas as escolhas pedagógicas, a metodologia a ser aplicada, os materiais didáticos a serem utilizados, os critérios de avaliação e o reconhecimento de seu compromisso profissional.

5 A CONCEPÇÃO DO NOVO CURRÍCULO

O projeto pedagógico configura-se como um espaço estruturado para a organização dos professores e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes dos futuros profissionais. Portanto, a definição das disciplinas não é realizada de forma aleatória. Elas procuram atender a forma que os alunos aprendem e, também, indicam como eles deveram atuar, quando do término do curso. Cunha (2008), elenca os saberes que influenciam a formação de professor (figura 1).



Figura 1: Saberes que influenciam a formação docente.

Fonte: Cunha, 2008.

Os saberes docentes são construídos, portanto, a partir uma série de fatores. As bases normativas e os valores culturais são determinantes tanto no processo de formação quanto de prática profissional. Na formação, os conhecimentos prévios não podem ser descartados. Massabni (2011), por exemplo, evidencia que na construção da identidade profissional, deve-se incluir experiências anteriores, fatores afetivos, cognitivos, éticos, entre outros.

Pensando na formação de professor que o projeto pedagógico do curso foi pensado e, a partir dele, os componentes curriculares. A organização sequencial procurou atender ações educativas visando a formação profissional voltada para o magistério, numa visão integrada.

Já numa organização curricular globalizada, a integração se dá pelo próprio desenho curricular. Mesmo que o docente pretenda apenas lidar com uma parte do conhecimento, terá dificuldades em não favorecer a interação, pois o projeto político-pedagógico já se organiza nessa outra forma. (ANASTASIOU, 2004, p. 49)

O currículo da formação profissional procurou aproximar-se, também, das bases curriculares da Geografia na Educação Básica. A importância dos materiais curriculares são evidenciados no decorrer na proposta pedagógica. Assim, procura-se a todo tempo interagir o conhecimento de cada disciplina com

a prática pedagógica que será vivenciada pelo futuro professor quando forem dar vida ao currículo nas escolas. Moreira Junior (2016), afirma que o currículo só ganha vida e tem seu real significado na sala de aula, sendo neste momento em que “as relações entre professor e alunos evidenciam a necessidade de uma prática pedagógica que propicie a interação entre os conteúdos e a realidade” (p. 21).

As discussões sobre currículo vêm ganhando espaço tanto no âmbito acadêmico quanto pelos professores e gestores que vivenciam a realidade escolar, discutindo-se, principalmente, a pertinência e a obrigatoriedade ou não do mesmo.

Há necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, a fim de que nos permita avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre conhecimento escolar, à sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados. (MOREIRA, 2006, p. 05)

Correlacionar o currículo com a realidade educacional contribui para estabelecer relações mais estreitas entre o espaço de formação e o espaço de atuação profissional do futuro docente. Isto promove, segundo Formosinho (2009), a minimização dos efeitos negativos da academização da formação inicial de professores, ao mesmo tempo em que valoriza o contexto educacional como espaço importante no processo formativo.

A concepção do novo currículo, além de atender as bases normativas e respeitar a autonomia dos professores, teve um ponto em comum: priorizar a formação docente a partir do conhecimento teórico, das abordagens metodológicas, das diferentes concepções pedagógicas e dos procedimentos didáticos possíveis de serem valorizadas na construção da identidade docente dos licenciandos, naquilo que apreendem e na aproximação daquilo que irão ensinar aos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de reformulação do projeto pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia da UEMS, pautada na Resolução CNE nº 2, de 1 de julho de 2015, trouxe a possibilidade de articular o trabalho de gestores institucionais e professores no processo de construção do projeto. Por conseguinte, a preocupação com a organização curricular, seus objetivos, os conteúdos e a sequência lógica da matriz curricular.

De um lado, a reformulação do PPC centrou em ações pedagógicas com intencionalidade formativa que aproxima o aluno da realidade escolar. De outro, a reformulação trouxe um entendimento de projeto enquanto processo. No PPC estão os princípios que orientam a prática dos professores e os levam a atender o processo formativo do professor de Geografia. De tal modo, todos devem conhecê-lo e ver nele um documento que forja a identidade do curso, traçando a viagem a ser enfrentada por professores e alunos, do ingresso na instituição formadora à sala de aula para o exercício do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville: UNIVILLE, 2005. p.40-63.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/MEC nº. 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/MEC nº 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE, 2012a.

BRASIL. *Resolução CNE/MEC nº 2, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: CNE, 2012b.

BRASIL. *Resolução CNE/MEC nº 15, de 13 de maio de 2005*. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012c.

BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943. Brasília, 2008a.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Brasília, 2008b.

BRASIL. *Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 001, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília 2004.

BRASIL. *Parecer nº. 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: geografia*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CUNHA, M. I. A aula como espaço de inovações e formação docente. In: *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Porto Alegre, 2008.

FORESTI, M. C. P. P. Subsídios à construção da prática pedagógica na Universidade. *Interface: comunicação saúde e educação*, Botucatu, SP, v.1, n.1, p. 69-82, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jicse/v1n1/05.pdf>. Acesso em: 11/01/2012.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

GUIMARÃES, C. M.; MARIN, F. A. B. G. Projeto pedagógico: considerações necessárias e sua construção. *Nuances*. Presidente Prudente, v. 4, set. 1988, p. 35-47.

KAERCHER, N. A. A Geografia Escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? *Terra Livre*, n. 28. Pres. Prudente, AGB, 2007, p. 27-44.

LOPES, A. C. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MASSABNI, V. G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n.4, p. 793-808, dez. 2011.

MENEZES, P. K. de. A formação de professores e os desafios da docência no ensino superior. *Revista Formação (ONLINE)*. Vol.4, n. 23, set-dez, 2016, p. 57-72.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículos: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA JUNIOR, O. As cidades pequenas como componente curricular para a geografia escolar. *Revista Formação (ONLINE)*, vol. 2; n. 23, abr/2016. 20-37.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: Diferentes Concepções. *Poiesis Pedagógica*, [S.l.], vol. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, jul. 2006. ISSN 2178-4442. Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-37.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de intervenções humanas*. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Resolução CEPE-UEMS Nº 1.493, de 30/10/2014*. Aprova Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia, Licenciatura, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande. Dourados: CEPE, 2017.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógicos: uma relação regulatória ou emancipatória?. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

Recebido em: 10/10/2018

Alterações recebidas em: 06/03/2018

Aceito em: 10/04/2018

Publicado em: 26/05/2019