



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ROBSON ALVES DOS SANTOS

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA: a graduação no
Campus Catalão/UFG e os Projetos Pedagógicos de 1992, 2005 e 2009**



CATALÃO (GO)

2013

ROBSON ALVES DOS SANTOS

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA: a graduação no
Campus Catalão/UFG e os Projetos Pedagógicos de 1992, 2005 e 2009**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Stricto sensu em Geografia da Universidade Federal de
Goiás - Campus Catalão, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Geografia e Ordenamento do
Território

Linha de Pesquisa: Trabalho e Movimentos Sociais

Orientadora: Prof^ª. Dra. Estevane de Paula Pontes
Mendes

CATALÃO (GO)

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

ROBSON ALVES DOS SANTOS

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA: a graduação no Campus Catalão/UFG
e os Projetos Pedagógicos de 1992, 2005 e 2009

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Geografia, da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Estevane de Paula Pontes Mendes
Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão (CAC/UFG)

Prof. Dr. Ivanilton José de Oliveira
Membro Externo
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Prof. Dr. Idelvone Mendes Ferreira
Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão (CAC/UFG)

Catalão (GO), ____ de Março de 2013.

À minha mãe *Ana Maria Alves dos Santos Barbosa*, por todo o carinho, pelos seus conselhos, por todo o amor, por sua força espiritual, por suas palavras de incentivo nos momentos difíceis da minha vida e pela sua energia que a todos contagia.

Ao meu padrasto *William Barbosa*, que já não esta mais entre nós, que, embora ausente, norteou minha vida com seu exemplo de vida, pessoa dedicada, obstinada, ética e que não se deixava abater, mesmo nos momentos de maior dificuldade.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho envolveu a colaboração direta ou indireta de muitas pessoas. Aqui manifestamos nossa gratidão a todas elas e de forma particular:

À minha orientadora, Prof. Dra. Estevane de Paula Pontes Mendes, pela amizade cultivada nesses últimos seis anos, pelos incentivos, confiança, paciência, leituras indicadas e, principalmente, por ter aceitado orientar-me na graduação e no mestrado e, com esta atitude, ter me proporcionado uma rica experiência na área educacional, com sabedoria na orientação. Expresso o meu profundo agradecimento;

Ao Programa de demanda Social, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo importante apoio financeiro, sem o qual eu não teria realizado esta pesquisa;

Ao meu grande amigo, Rafael de Melo Monteiro, que foi uma espécie de “suporte” emocional e psicológico nesses dois anos que se passaram. Obrigado pelas conversas, discussões, incentivos e opiniões sobre nossas pesquisas, comendo prensado à noite, uma das coisas de que sentirei falta;

À minha turma de mestrado, Ana, Carlos, Janãine, Juliana, Marília, Narcisa, Sheila, Siza e Waldivino, os quais fizeram da caminhada mais leve e divertida;

A todos do Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais (NEPSA/CNPq), Marcelino, Amanda, Cláudia, Diego, Laila, Cristina e Janete. Núcleo este que me possibilitou um enriquecimento muito grande como pessoa e como pesquisador, por meio dos projetos dos quais participei. Em especial, à Juniele Martins Silva e à Lívia Aparecida de Mesquita, a esta última, minha companheira de orientação pelo apoio de sempre, e ao Jozimar, pela correção de português;

A Secretaria do Departamento de Geografia do CAC/UFG, à Marli e ao Prof. João Donizete, pelo fornecimento de dados;

Aos Professores do Departamento de Geografia do CAC/UFG, que além de profissionais se mostraram amigos, especialmente, aos que aceitaram participar desta pesquisa;

Aos Professores membros da Banca Examinadora, Idelvone Mendes Ferreira, que desde a graduação vem contribuindo com esta pesquisa, e ao Prof. Ivanilton José de Oliveira, por ter aceitado participar como membro examinador do exame de qualificação e defesa de Mestrado;

A todos os meus amigos de “farras”, de “baladas”, que nesses dois anos me ajudaram sendo, muitas vezes, uma “válvula de escape” que revigoravam minhas energias;

À Coordenação de Graduação do CAC/UFG, pelas informações e documentos fornecidos para a pesquisa, com educação e boa vontade por parte das secretárias, o meu obrigado.

À Universidade Federal de Goiás, Campus de Catalão, pela oportunidade de ter cursado o mestrado;

Aos funcionários da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão; e

Finalmente, àqueles que, indiretamente, também contribuíram para a realização deste trabalho.

“Quando, enfim, o homem vir a conhecer toda a superfície do globo do qual se diz senhor, e a expressão de Colombo – El mundo es poco – tiver se tornado verdade para nós, a grande obra geográfica não será mais percorrer as terras longínquas, mas estudar afundo os detalhes da região em que vivemos: conhecer cada rio, cada montanha, mostrar o papel de cada parte do organismo terrestre na vida do conjunto ... Os verdadeiros poetas da Terra não são somente os escritores e os pintores, mas também os cientistas que nos descrevem os fenômenos.”

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo estudar o processo de formação do profissional em Geografia com os profissionais formados no Curso da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão, enfocando elementos que tratem da formação do licenciado e do bacharel em Geografia. Vivenciamos o período de uma sociedade globalizada e capitalista, que influencia diretamente na vida social, econômica, política e cultural das pessoas e que tem provocado transformações na ciência geográfica, na educação, nos professores, consequentemente, na formação do profissional de Geografia. A Geografia é uma ciência do cotidiano e vem passando por um processo de avanço e de popularização, no sentido de propiciar melhores compreensões da realidade, o que confirma a importância de estudos que tratem da questão da formação do Geógrafo, tanto do licenciado como do bacharel. Trataremos de questões acerca da dicotomia e da relação entre licenciatura e bacharelado; a Geografia enquanto ciência e sua institucionalização como disciplina e suas influências no processo formativo do licenciado e do bacharel em Geografia; o Projeto Político-Pedagógico, sua construção, sua importância e a estrutura curricular no processo de formação do profissional em Geografia; e a formação do bacharel em Geografia e o mercado de trabalho. Para realização da pesquisa, foram feitas uma revisão de literatura sobre a temática e a pesquisa documental, na qual foram analisados dados dos três últimos Projetos Político-Pedagógicos, 1992, 2005 e 2009, do Curso de Geografia do Campus Catalão e suas respectivas estruturas curriculares, anual e semestral. Também, realizou-se a análise de dispositivos legais que norteiam os cursos de graduação em Geografia e resoluções internas da UFG como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); Lei nº 6.664/1979 - Que disciplina a Profissão de Geógrafo; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG, de dezembro de 2002. Por último, na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas com os profissionais formados no Curso, com o recorte temporal de 2001 a 2008, e com professores do Curso em questão. Sobre os dados apresentados durante a pesquisa, estes mesmos mostraram que se formava um percentual maior de profissionais de Geografia no PPP de 1992, se excluía menos alunos, se formava mais alunos no tempo normal do Curso. Constatou-se, o quão importante é o Projeto Político-Pedagógico de um curso, sendo este um dos elementos mais importantes para uma boa formação. Este define metas, objetivos e o perfil do profissional que se deseja formar

Palavras-chave: Geografia Formação Profissional. Bacharelado e Licenciatura. Projeto Político-Pedagógico. Estrutura Curricular. Catalão (GO).

ABSTRACT

This research aims to study the process of professional education in Geography with professionals trained in the Course of the Federal University of Goiás - Campus Catalão, focusing on elements that deal with the training of graduate and bachelor Geografia. We experience in the period of a society globalized, capitalist, which directly influences the social, economic, political and cultural development of people and that has caused changes in geographical science, in education, teachers and, consequently, the formation of professional geography. Geography is a science of everyday life and has been undergoing a process of advancement and popularization, in order to provide better understandings of reality, which confirms the importance of studies that address the formation of the Geographer, both licensed as bachelor's . We will address questions about the dichotomy and the relationship between degree and bachelor; geography as a science and its institutionalization as a discipline and its influences in the formative process of the licensee and the BA in Geography, the Political-Pedagogical Project, its construction, its importance and structure curriculum in the process of professional training in geography, and the formation of BA in Geography and the labor market. For the survey, were asked to review the literature on the subject and documentary research, which analyzed data from the last three Pedagogical Political Projects, 1992, 2005 and 2009, the School of Geography Campus Catalan and their respective curriculum structures, annual and semiannual. Also, we carried out the analysis of legal devices that guide undergraduate courses in Geography and resolutions internal UFG as the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law n°. 9.394, of December 20, 1996), Law n°. 6664 / 1979 - What discipline the Profession of Geography, the National Curriculum (DCNs) and General Regulations of Graduate UFG, December 2002. Finally, in field research, interviews were conducted with professionals trained in the course, with the time frame from 2001 to 2008, and teachers of the course in question. About the data submitted during the survey, they showed that these formed a higher percentage of professionals Geography PPP in 1992, is excluded fewer students, more students are formed in normal time course. It was found, how important is the political-pedagogical project for a course, this being one of the most important elements for a good education. This defines goals, objectives and professional profile that you want to form

Keywords: Geography Training. Bachelors Degree. Political-Pedagogical Project. Curriculum. Catalão (GO).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Municípios atendidos pelo CAC/UFG – 2012.

Gráfico 1 – Curso de Geografia CAC/UFG: número de profissionais formados e entrevistados – 2012.

Gráfico 2 – Curso de Geografia CAC/UFG: percentual de profissionais formados entrevistados – 2012.

Gráfico 3 – Curso de Geografia CAC/UFG: número de professores entrevistados – 2012.

Gráfico 4 – Curso de Geografia/UFG/CAC: percentual de professores entrevistados – 2012.

Figura 2 – Localização do CAC/UFG – 2012.

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

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

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

Quadro 4 – Estrutura curricular do Curso de Geografia modalidade bacharelado UFG – 1992.

Gráfico 5 - Dados estatísticos do período 2001/2004 (Estrutura Curricular 1992 - %).

Gráfico 6 - Dados estatísticos do período 2005/2008 (Estrutura Curricular 2005 - %).

Gráfico 7 – Porcentagem de alunos ativos período de 2005/2008 (Estrutura Curricular 2005 - %).

Gráfico 8 - Percentagem de alunos excluídos em cada estrutura curricular – período 2001/2008.

Gráfico 9 - Percentagem de alunos que concluíram o Curso de Geografia no tempo previsto de 4 anos (estrutura anual de 1992).

Gráfico 10 - Percentagem de alunos que concluíram o Curso de Geografia no tempo previsto de 8 semestres (estrutura semestral de 2005).

Gráfico 11 - Percentagem de alunos que concluíram o Curso de Geografia (estrutura anual de 1992).

Gráfico 12 - Percentagem de alunos que concluíram o Curso de Geografia (estrutura semestral de 2005).

Quadro 5: Distribuição geral da carga horária da modalidade bacharelado nas habilitações de análise ambiental e planejamento urbano e regional – 2005

Quadro 6 – Estrutura curricular do Curso de Geografia: disciplinas de núcleo comum – 2005

Quadro 7 – Estrutura curricular do Bacharelado em Geografia/CAC/UFG

Quadro 8 – Estrutura Curricular do Bacharelado em Geografia CAC/UG – 2009

Quadro 9 – Áreas de atuação do Bacharel em Geografia

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileira
APROGEO – Associação dos Profissionais Geógrafos
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAC/UFG – Campus Catalão - Universidade Federal de Goiás
CESUC - Centro de Ensino Superior de Catalão
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFEA - Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CREA – Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
GETeM - Geografia, Trabalho e Movimentos Sociais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESA - Instituto de Estudos Sócio-Ambientais
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
NEPSA – Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SEPLAN - Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFG – Universidade Federal de Goiás
UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	OS CAMINHOS DA PESQUISA: as técnicas de investigação	17
2.1	Pesquisa teórica.....	20
2.2	Pesquisa documental	20
2.3	Pesquisa de campo	22
2.4	O Curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão: características e localização da área da pesquisa	28
3	A GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA E A SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL.....	32
4	FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: o curso de Geografia do CAC/UFG.....	48
4.1	O Projeto Político-Pedagógico e a estrutura curricular	48
4.2	Dos aspectos legais da formação docente em Geografia à dicotomia bacharelado e licenciatura	61
4.3	Paradigmas educacionais e a formação docente	73
5	A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM GEOGRAFIA: o curso de graduação do CAC/UFG	79
5.1	O Projeto Político-Pedagógico e a estrutura curricular.....	80
5.2	Dos aspectos legais da formação do bacharel em Geografia.....	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS	117
	ANEXO A – Roteiro de entrevista com profissionais formados no CAC/UFG.....	124
	ANEXO B – Roteiro de entrevista com professores do CAC/UFG.....	126
	ANEXO C – Parecer Consubstanciado de Projeto de Pesquisa.....	128
		130

1 INTRODUÇÃO

Vivenciamos o período de uma sociedade globalizada e capitalista, que influencia diretamente na vida social, econômica, política e cultural das pessoas e que tem provocado transformações na ciência geográfica, na educação, nos professores, consequentemente, na formação do profissional de Geografia. Tais transformações trouxeram e provocaram mudanças no cenário do Geógrafo, da educação, no trabalho do bacharel e do licenciado em Geografia e em sua formação inicial¹, o que exige repensar o Geógrafo e o professor de Geografia, o que torna importante o debate e a reflexão acerca de como está sendo o processo formativo do profissional de Geografia, tanto do bacharel como do licenciado.

Assim, tem-se por objetivo analisar o processo de formação profissional em Geografia, enfocando os seguintes elementos: a) a formação docente e a dicotomia entre licenciatura e bacharelado; b) a Geografia enquanto ciência e sua institucionalização como disciplina e suas influências no processo formativo do licenciado e do bacharel em Geografia; c) o Projeto Político-Pedagógico e a estrutura curricular no processo de formação do profissional em Geografia e; d) a formação do bacharel em Geografia e o mercado de trabalho. Para isso, o curso escolhido para a pesquisa é o de Geografia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão (CAC/UFG), fundado no ano de 1986 em função da carência de cursos universitários e de profissionais voltados para a educação na região.

O interesse pela discussão sobre formação docente em Geografia veio a se fortalecer em 2009, ano em que o pesquisador iniciou um estudo que resultou no seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Geografia do CAC/UFG. O objetivo do trabalho era compreender como se dava o processo de formação docente do Curso de Geografia do CAC/UFG. Neste trabalho, verificaram-se alguns problemas no processo formativo do professor de Geografia referentes ao Projeto Pedagógico e à estrutura curricular do Curso, o que motivou o pesquisador a dar continuidade à pesquisa. A princípio, o interesse pela discussão era sobre a formação docente em Geografia, porém, devido ao anseio de aprofundar na temática, decidiu-se por incorporar a formação do bacharel na pesquisa.

Os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa se deram mediante pesquisa teórica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na pesquisa teórica foi feita uma revisão da literatura sobre temas como formação docente em Geografia; ensino de

¹ Entende-se por “formação inicial” a graduação.

Geografia; Projeto Político-Pedagógico e sua construção; a relação bacharelado e licenciatura; a formação do Geógrafo; mercado de trabalho para o Geógrafo e áreas de atuação e legislação para formação deste.

Na pesquisa documental, analisaram-se os dispositivos legais que norteiam a formação do licenciado e do bacharel em Geografia, como leis, pareceres, decretos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA) e do Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA), bem como os dispositivos legais de âmbito institucional, como as resoluções internas da UFG. Nessa pesquisa documental, analisaram-se, ainda, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de 1992 e 2005 e o Projeto Pedagógico de Curso de 2009, suas respectivas estruturas curriculares e os dados da relação de alunos formados no Curso de 2001 a 2008, fornecidos pela Coordenação de Graduação.

Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas por meio de aplicação de roteiros com profissionais formados, no período de 2001 a 2008, no Curso de Geografia do CAC/UFG. Esse recorte temporal foi estabelecido em função da dificuldade em encontrar profissionais formados em época anterior a esse período, visto que já se passaram mais de dez anos. Outro fato foi o de que o PPP de 2005 ficou em vigor somente por quatro anos, assim optou-se por analisar quatro anos do PPP de 1992 e os quatro do PPP de 2005, portanto a análise do PPP de 2005 é total enquanto a do PPP de 1992 é parcial. Também realizaram-se entrevistas com os professores do Curso, por acreditar que estes poderiam contribuir com a pesquisa, visto que são eles os formadores dos profissionais do Curso, como também por serem, de forma direta, os construtores do último PPC e, de forma indireta, dos PPPs anteriores, já que estes dois últimos foram construídos em Goiânia.

Acerca da questão do Projeto Político-Pedagógico e da estrutura curricular, sugere-se que os cursos de graduação não apresentem uma listagem de disciplinas obrigatórias, ou grades fechadas, mas sim um conjunto de competências e habilidades que permitam estabelecer o perfil do profissional que se deseja formar. O principal elemento estruturante dessa proposta é o Projeto Político-Pedagógico do curso, que deve indicar a definição de metas, objetivos e compromissos a serem assumidos e projetados para o futuro do curso. O Projeto Político-Pedagógico possibilita discussões quanto a questão da organização curricular, constituindo, junto à estrutura curricular, o alicerce para uma boa formação, pois a formação dos profissionais encontra-se diretamente vinculada à estrutura curricular de seus respectivos cursos de graduação.

Sobre a formação do licenciado, todas essas questões devem ser levadas em

consideração para se pensar um novo modelo de formação docente em Geografia. Há a necessidade do debate quanto à avaliação do processo de formação docente em Geografia, da competência pedagógica e da docência universitária. Nesse contexto, os professores exercem um papel essencial no processo de mudanças socioespaciais. Assim, nota-se a importância de investir na formação e no desenvolvimento do profissional da educação em Geografia.

No que se refere à formação do bacharel, os estudos socioambientais, atualmente, assumem um papel de fundamental importância nos contextos econômico, político e social de qualquer país, o que torna importante a discussão e o debate acerca do processo formativo do profissional de Geografia. Nesse sentido, a reflexão entre os profissionais desta ciência, sobre como fazer esta área do conhecimento ser reconhecida, bem como a necessidade da sociedade reconhecer o importante papel desse profissional para si mesma. Profissional que tem por finalidade analisar, refletir, elaborar, propor e implantar projetos essenciais à melhoria da sociedade.

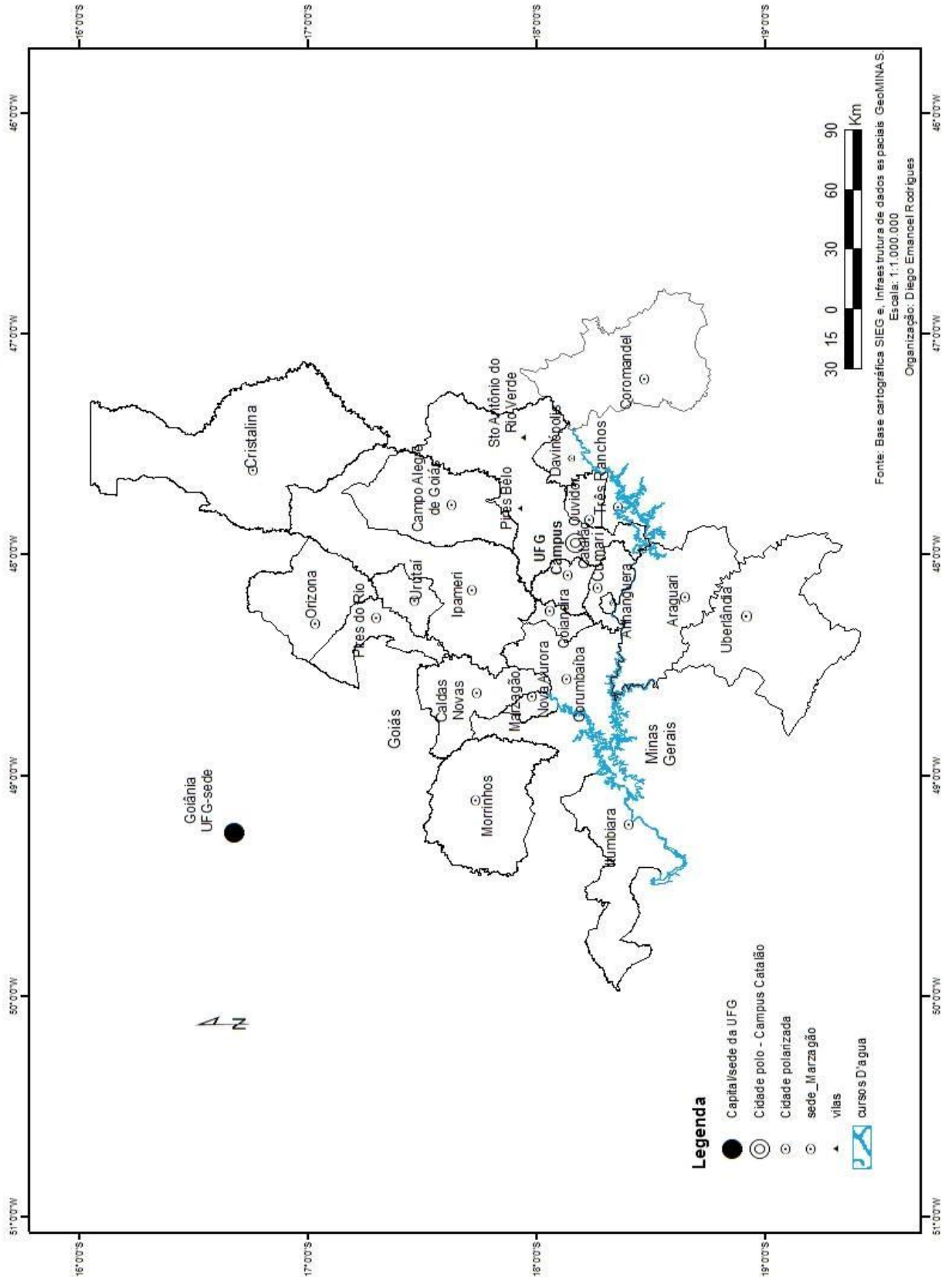
Com vistas a atingir os objetivos propostos, dividiu-se o trabalho em cinco seções, incluindo esta Introdução. As seções seguintes intitulam-se, respectivamente: “Caminhos da Pesquisa: as técnicas de investigação”; “A Geografia enquanto ciência e a sua institucionalização no Brasil”; “Formação docente em Geografia: o curso de graduação do CAC/UFG”; “Formação do bacharel em Geografia: o curso de graduação do CAC/UFG” e, por último, as “Considerações Finais”.

Na primeira seção são descritas as técnicas utilizadas para realização da pesquisa e, também, caracterização e a localização da área da pesquisa. Na segunda seção propõe-se fazer um resgate da história da Geografia como ciência e disciplina escolar e suas influências no processo de formação do professor e do bacharel em Geografia. Na terceira seção, “Formação docente em Geografia: o curso de graduação do CAC/UFG”, estuda-se o processo de formação docente em Geografia com base nos elementos legais e institucionais que amparam a formação do professor de Geografia, como leis, Projeto Político-Pedagógico e a estrutura curricular do Curso de Geografia do CAC/UFG, bem como através das entrevistas realizadas. Na quarta seção, “A formação do bacharel em Geografia: o curso de graduação do CAC/UFG”, analisa-se algumas questões referentes ao processo de formação do bacharel em Geografia no CAC/UFG, os dispositivos legais que norteiam esta formação e o mercado de trabalho para o bacharel e, ainda, por meio das entrevistas realizadas, é feita a análise desse processo formativo.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA: as técnicas de investigação

A pesquisa está ancorada em metodologias de natureza qualitativa que permitem compreender o processo de formação do profissional de Geografia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão (CAC/UFG). A escolha do CAC/UFG como campo institucional da pesquisa deu-se em razão desta ser uma instituição formadora de profissionais de Geografia e por ser o local onde o pesquisador se graduou. Além disso, é nesta instituição que o pesquisador desenvolve pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Geografia, nível mestrado. Outro fator importante é o fato da instituição atender a diversos municípios da região como mostra a Figura 1, em que visualiza-se os municípios do estado de Goiás; Cristalina, Orizona, Pires do Rio, Urutaí, Ipameri, Campo Alegre de Goiás, Caldas Novas, Morrinhos, Marzagão, Nova Aurora, Goiandira, Cumari, Ouvidor, Três Ranchos, Divinópolis, Ananguera, Corumbá e Itumbiara. No estado de Minas Gerais temos os municípios de Araguari, Uberlândia e Coromandel.

Figura 1 - Municípios atendidos pelo CAC/UFG – 2012



Fonte: Base cartográfica SIEG e Infraestrutura de dados espaciais GeoMINAS - 2012.
 Organização.: Rodrigues. D. E. – 2012

Foi solicitado à Coordenação de Graduação do CAC/UFG os dados referentes às cidades de origem dos egressos, porém esses dados não foram obtidos pelo fato do CAC/UFG ainda manter vínculo com a UFG de Goiânia. Desse modo, foi-nos repassado que essas informações só poderiam ser obtidas no Centro de Recursos Computacionais (CERCOMP) em Goiânia. As informações sobre os municípios que o CAC/UFG atende foram retiradas do livro “A história do Campus Catalão UFG 1983-2002²”, de Maria José da Silva, o qual possui uma figura organizada por Idelvone Mendes Ferreira, em que teve como fonte para confecção da figura o Relatório de Gestão de 1998/2003.

A respeito da pesquisa qualitativa, Borges (2009) afirma que através desta é possível conhecer profundamente uma sociedade ou uma cultura, pois há um envolvimento pessoal entre o pesquisador e o que ele investiga e, no caso da pesquisa em específico, um contato direto com os profissionais formados na instituição pesquisada, seja por meio de pesquisa participante, observação participante ou entrevistas. Lüdke e André (1986, p. 11) complementam o autor ao ressaltarem que “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural, ou seja o ambiente a ser pesquisado como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.”

Para Chizzotti (2009), a pesquisa de abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre sujeito e objeto, em que o primeiro é sujeito-observador, uma parte integrante do processo de conhecimento, no qual interpreta os fenômenos e lhes atribui significado. Para o autor, essa relação sujeito e objeto, na pesquisa qualitativa, parte de duas orientações filosóficas: a fenomenologia e a dialética, sendo esta orientação a ser seguida pelo pesquisador.

Na dialética ocorre a relação dinâmica entre sujeito e objeto, mas, ao contrário da fenomenologia, a dialética não se detém no vivido e nas significações subjetivas dos atores sociais. A dialética “[...] valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens.” (CHIZZOTTI, 2009, p. 80).

Para a realização da presente pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão teórica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Por meio destas metodologias intentou-se investigar como o acadêmico do curso de Geografia do CAC/UFG se constitui geógrafo (bacharel e/ou professor de Geografia), como este

² Pesquisa de mestrado de Maria José Silva sobre a história do Campus Catalão/UFG no período de 1983-2002. A pesquisa trata das principais questões sobre o processo de construção do Campus Catalão e das políticas de interiorização da Universidade brasileira e consequentemente da UFG no município de Catalão.

profissional se depara com o cotidiano da escola e, no caso do bacharel, como se insere no mercado de trabalho.

2.1 Pesquisa teórica

Nessa etapa da pesquisa, realizou-se revisão bibliográfica sobre a Geografia enquanto ciência e sua institucionalização, a formação docente em Geografia e paradigmas educacionais. Foi feita uma busca de materiais como livros, teses, dissertações, revistas especializadas, trabalhos de conclusão de curso e *sites* de bibliotecas.

Dessa forma, o trabalho conta com o aporte teórico de autores que tratam da temática da formação docente e formação docente em Geografia como: Anselmo (2006); Callai (2003 e 2006); Castelar (1999); Leão (2008); Marques (2006); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2004); Pontuschka e Oliveira (2006); Pimenta (2003); Saviani (2008) e Vesentini (1989 e 2006); de autores que tratam da temática do ensino e ensino de Geografia, entre eles: Anastasiou (2005 e 2006); Cavalcanti (1998); Miranda (2003); Oliveira (1989, 2006); Kaercher (2006) e Vesentini (1989); sobre os paradigmas educacionais: Behrens (1999 e 2007), Capra (1996), Demo (1997), Freire (1975 e 1997), Moraes (1997) e Morin (2000 e 2001); sobre a formação do bacharel em Geografia: Corrêa (1996); Lopes (2011); Argento (1996); Santos (2000) e Ab´Saber (2009); sobre a Geografia enquanto ciência e sua institucionalização: Andrade (1999); Azevedo (1971); Sposito e Sobreira (2011); Regalo (2009); Oliveira (2007); Vesentini (2004) e Pessoa (2007).

2.2 Pesquisa documental

Em uma pesquisa qualitativa, diversas técnicas são utilizadas com o intuito de aproximar-se da realidade social. A pesquisa documental busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise de inúmeros tipos de documentos. De acordo com Bravo (1991), documentos são todas as realizações produzidas pelo homem com indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Assim, diante da diversidade da pesquisa documental, destaca-se a relevância dos documentos de linguagem escrita, pelo fato de serem os principais na área de pesquisas educacionais.

A pesquisa documental é compreendida em dois momentos distintos: o primeiro, de coleta de documentos, e o outro, de análise dos mesmos. A coleta de documentos constitui-se como uma importante fase dessa pesquisa, pois exige do pesquisador cuidados e

procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde irá ser realizada, a coleta dos documentos e das fontes relevantes a sua investigação.

No segundo momento da pesquisa documental, foi feita a análise dos documentos, etapa que se caracteriza por uma atividade investigativa que não pode ser vista como uma simples descrição dos documentos. Devem ser feitos um estudo, uma análise e uma interpretação dos documentos coletados de forma minuciosa. O pesquisador não só descreve e interpreta o conteúdo dos documentos, mas, também, busca dar respostas por meio da análise e da problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante.

As informações em fontes documentais foram obtidas por meio de *sites* oficiais na Internet como do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA), da Associação Brasileira de Geógrafos (AGB), da Universidade Federal de Goiás (UFG), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP). Também foram obtidos documentos e dados na Coordenação de Graduação e Pós-Graduação e no Departamento de Geografia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão (UFG/CAC).

Foram analisados documentos como: a) Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de bacharelado e licenciatura em Geografia dos anos de 1992, 2005 e 2009; b) a estrutura curricular de 1992 (estrutura anual) e de 2005 (estrutura semestral); c) ementas das disciplinas; d) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); e) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); f) Parecer nº 412/62, que fixa o currículo mínimo do curso de Geografia; g) Resolução CNE/CP 2/2002, de 4 de março de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); h) Parecer CNE/CES 492/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; i) Parecer CNE/CES 1.363/2001; j) LEI Nº 6.664/1979 - Que disciplina a Profissão de Geógrafo; l) LEI Nº 7.399/1985 - Que altera a redação da Lei nº. 6.664/1979; m) Resolução - CCEP nº 326 de 1992 da UFG; n) Resolução - CEPEC Nº 567 de 2002 da UFG; o) Resolução - CEPEC Nº 730 de 2005 da UFG; p) Resolução Nº 323, de 26 Junho de 1987 do CREA e Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG, de dezembro de 2002.

Cabe ressaltar que o recorte temporal da pesquisa, mesmo abrangendo o PPP de 1992, optou-se por realizar entrevistas somente com profissionais formados a partir do ano de

2001, devido às dificuldades em encontrar profissionais formados em época anterior a este ano. Portanto a análise feita tem por base os anos de 2001 a 2004, do PPP de 1992, e de 2005 a 2008, do PPP de 2005. A análise do PPC de 2009 não iria ser realizada, visto que ainda não existem profissionais formados, ou seja, não há sujeitos para a pesquisa de campo, mas, durante a realização das entrevistas com os professores do curso, acreditou-se que seria importante uma análise do documento supracitado pelo fato dos professores já alegarem que este já continha problemas e que deveria ser revisado em breve. Portanto, foram considerados como sujeitos, também da pesquisa, os professores do Curso.

Dessa maneira, a análise de documentos, como o Projeto Pedagógico do Curso, buscou compreender que profissional o curso de Geografia da UFG/CAC forma e qual seu perfil. A análise da estrutura curricular, das ementas e das disciplinas possibilita investigar se há uma relação entre as disciplinas específicas da Geografia e as voltadas para o ensino, bem como compreender se existe um diálogo entre licenciatura e bacharelado e a importância de um curso de Geografia único, em que não haja distinção entre ambos. O estudo da estrutura curricular também tem por intuito analisar o perfil do bacharel em Geografia formado pelo curso, as disciplinas instrumentais e, com base no currículo, se este sai apto a entrar no mercado de trabalho. Também, buscou compreender de que forma é realizado o estágio, tanto para licenciatura quanto para o bacharelado, as leis que o regulamentam, de que maneiras as leis que regulamentam a profissão de Geógrafo acabam por contribuir ou atrapalhar na formação de um profissional de qualidade.

2.3 Pesquisa de campo: dos sujeitos da pesquisa

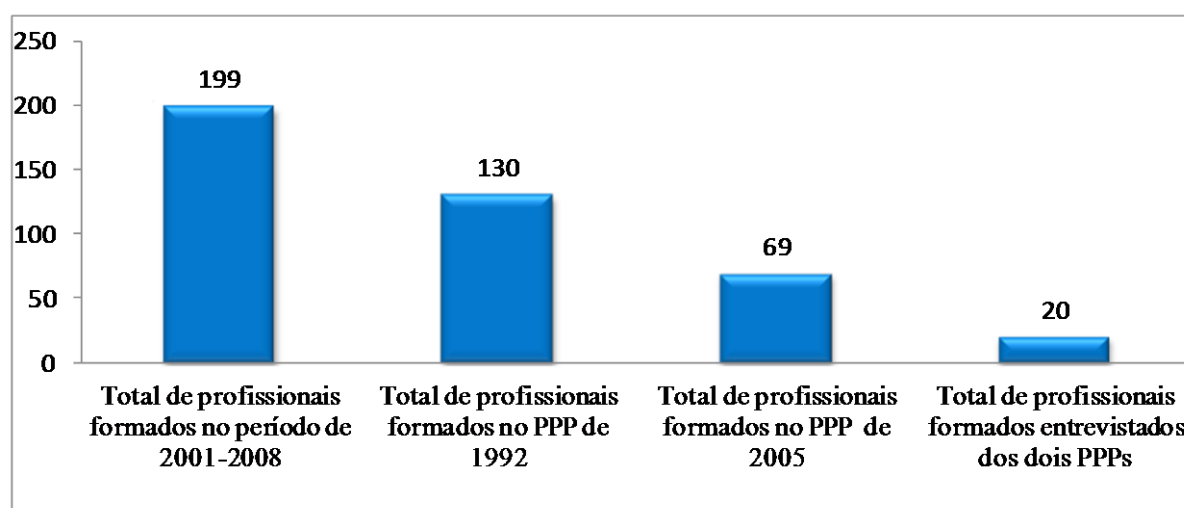
Na fase de obtenção de informações empíricas, optou-se por uma abordagem qualitativa, visto que toda a complexidade do universo pesquisado exige um aprofundamento maior da investigação, o que somente será possível a partir de um contato direto com os sujeitos envolvidos no processo. Em pesquisas qualitativas, uma das técnicas mais empregadas é a de entrevistas, por possibilitar um contato direto do pesquisador com o informante (MATOS; PESSÔA, 2009). Gil (1999) define a técnica de entrevista como uma forma de diálogo na qual uma das partes, o entrevistador, coleta dados da outra parte, o entrevistado, por meio de um diálogo.

As técnicas de entrevistas são classificadas em vários tipos. Autores como Triviños (1987) e Gil (1999) dividem-nas em entrevista estruturada, semiestruturada, não estruturada, entrevistas focais, história oral e entrevista objetiva. Optou-se por entrevistas

semiestruturadas, que se constituem na formulação de perguntas previamente selecionadas (roteiro de questões), que permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado. Esse tipo de entrevista possibilita mais informações do que o previsto, pois o questionamento de uma pergunta dá abertura para a indagação sobre outras informações (MATOS; PESSÔA, 2009).

Assim, foram realizadas um total de vinte entrevistas com licenciados e bacharéis em Geografia, formados entre 2001 e 2008³ na estrutura semestral (2005) e anual (1992). Procurou-se fazer uma divisão do número de entrevistados de forma igualitária nas duas estruturas curriculares, posto que houve dificuldades em encontrar profissionais formados na modalidade do bacharelado que se enquadrassem nos elementos estabelecidos para escolha dos sujeitos entrevistados, como veremos mais adiante. Foram entrevistados 10 licenciados, sendo cinco da estrutura anual e cinco da estrutura semestral, seis bacharéis, sendo três da estrutura anual e três da estrutura semestral, e quatro com as duas modalidades, sendo dois da estrutura anual e dois da estrutura semestral. Assim, de um total de 199 profissionais, formados do período de 2001 – 2008 (soma-se os alunos que não concluíram o curso no tempo regular e que formaram-se nos anos de 2009, 2010 e 2011), foram entrevistados 20 profissionais, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Curso de Geografia CAC/UFG: número de profissionais formados e entrevistado - 2012



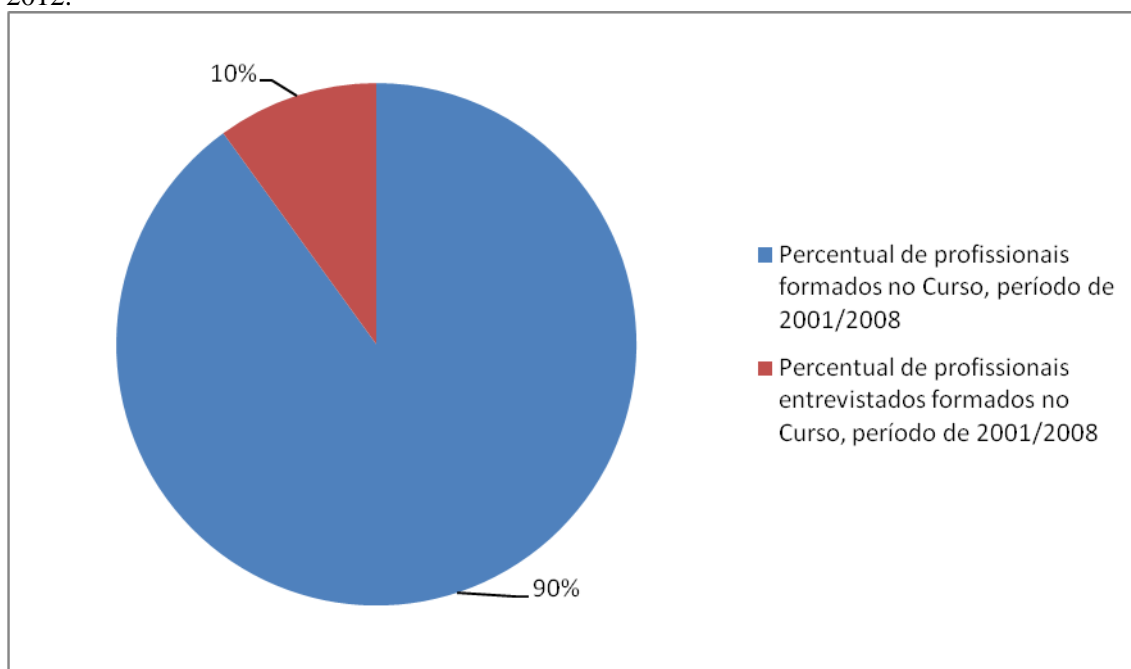
Fonte: Coordenação de Graduação - CAC/UFG

Organização: Santos, R. A dos (2012).

³ Ressalta-se que o recorte temporal é de 2001-2008, período em que os PPP de 1992 e 2005 ficaram em vigor, mas que os alunos formados nestes mesmos PPP formados posterior ao ano de 2008 foram considerados e participaram da pesquisa. Portanto tem se o recorte de 2001-2008 mas se utilizou dos dados dos alunos formado até o ano de 2011.

Em termos percentuais, o número de entrevistas realizadas corresponde a 10% do total de profissionais formados no curso de Geografia do CAC/UFG, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Curso de Geografia CAC/UFG: percentual de profissionais formados entrevistados – 2012.



Fonte: Coordenação de Graduação - CAC/UFG - 2012

Organização: Santos, R. A dos (2012).

A escolha dos profissionais formados pelo curso de Geografia do CAC/UFG, que foram entrevistados, se deu por meio de um triagem, na qual consideraram-se alguns elementos e características importantes para que cada sujeito fosse entrevistado. Primeiro, solicitou-se na Coordenação de Graduação do CAC/UFG a relação de alunos formados pelo curso no recorte temporal estabelecido de 2001-2008, no qual chegou-se ao número de 199 profissionais nesse período e estabeleceu-se que seriam feitas 20 entrevistas, ou seja, 10% da amostra.

Os elementos que foram considerados para escolha dos entrevistados foram: a) que estes tenham sido formados no curso de Geografia do CAC/UFG no período de 2001-2011 (como existe um número grande de alunos reprovados e ativos, muitos alunos formaram em ano posterior a 2008); b) no caso de licenciados, que estes tenham alguma experiência em sala de aula; c) profissionais que estão cursando algum tipo de pós-graduação; d) no caso do bacharelado, profissionais que estão inseridos no mercado de trabalho ou tenham tentado a

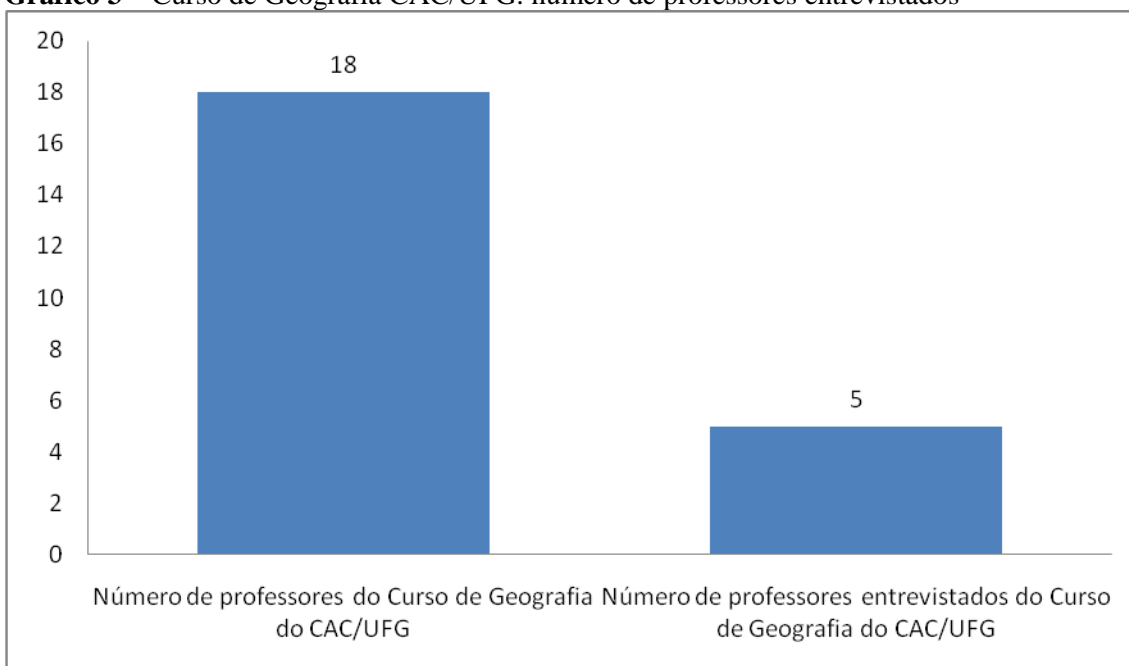
carreira de Geógrafo; e e) profissionais que tenham cursado as duas modalidades, bacharelado e licenciatura. Ressalta-se que a falta de um dos elementos acima citados não excluiu a possibilidade de realizar a entrevista com algum desses sujeitos. Os sujeitos que se enquadrarem em algum desses elementos estariam aptos a serem entrevistados.

Outro fator importante que se levou em conta foi a preferência por profissionais que dispusessem de uma maior facilidade de contato por parte do pesquisador. As entrevistas foram agendadas via e-mail, telefonemas e contato direto do pesquisador com o possível entrevistado. As entrevistas foram marcadas em dia, local e data de escolha do entrevistado, sendo a maioria realizada dentro das dependências do CAC/UFG. Essas mesmas, também foram gravadas com a permissão de cada sujeito entrevistado e, posteriormente, transcritas pelo pesquisador. Cada entrevistado foi esclarecido do que se tratava a pesquisa e o porquê ele havia sido escolhido para ser entrevistado e se este concordava em participar da mesma, e assinar um termo de consentimento ao final da entrevista. Ressalta-se que a pesquisa conta com aprovação do comitê de ética da UFG, a qual segue, no anexo C, no final do trabalho.

Durante as entrevistas foram abordadas questões sobre a formação de cada entrevistado, sendo um roteiro para licenciados e outro para bacharéis. No caso de profissionais com as duas modalidades, utilizaram-se dois roteiros de entrevistas, extinguindo-se as questões repetidas em ambos

As questões abordadas durante as entrevistas referiam-se à formação do entrevistado, com ênfase em: a) estrutura curricular; b) distinção entre licenciatura e bacharelado; c) Projeto Político Pedagógico; d) mercado de trabalho e atuação do bacharel em Geografia e demais questões referentes à formação do licenciado e do bacharel em Geografia. Portanto, o estudo procura, por meio de procedimento analítico-descritivo, entender o conjunto de possibilidades ou de dificuldades que perpassam os diferentes caminhos da construção da prática dos sujeitos investigados.

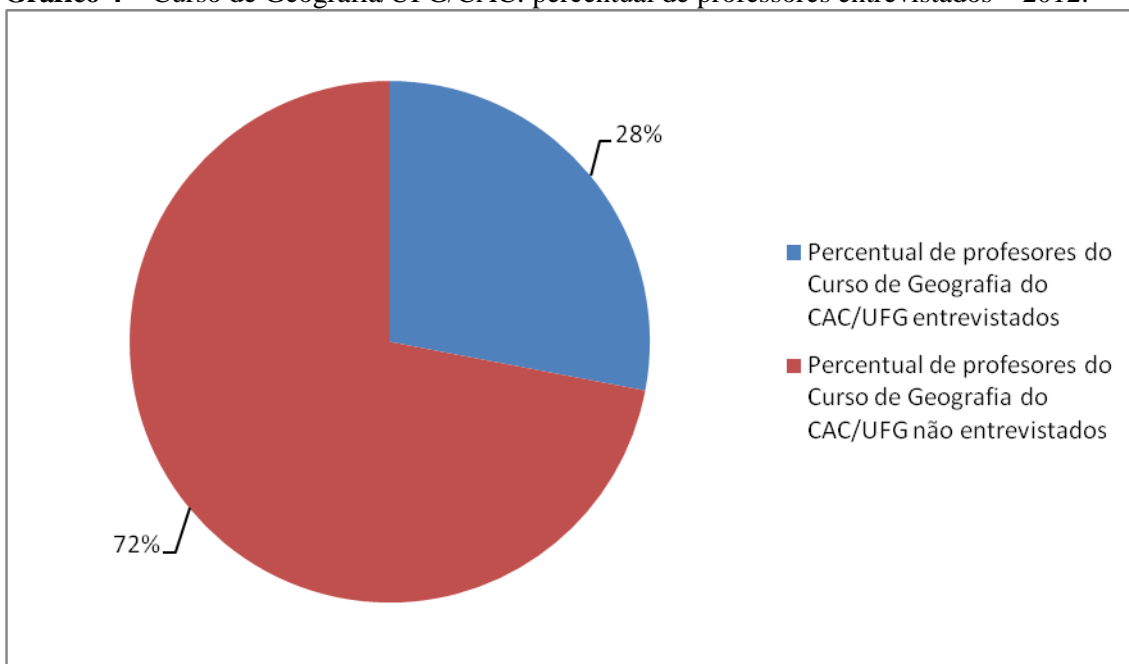
Realizaram-se, também, entrevistas com docentes do Curso de Geografia do CAC/UFG, por acreditar que estes, por serem os formadores dos profissionais do curso, tenham contribuições a acrescentar na pesquisa. Outro fator para realização de entrevistas com os professores do Curso, é que eles teriam condições de relacionar uma estrutura curricular com a outra, o que não seria possível para o profissional formado pelo curso, uma vez que ele só poderia argumentar sobre a estrutura em que se formou. O curso de Geografia do CAC/UFG conta com 18 professores, dentre os quais cinco foram entrevistados, como mostra o gráfico abaixo. Com estes, as entrevistas foram agendadas via e-mail.

Gráfico 3 – Curso de Geografia CAC/UFG: número de professores entrevistados

Fonte: Coordenação de Graduação - CAC/UFG – 2012.

Organização: Santos, R. A dos (2012).

A amostra, em percentual, de professores do Curso de Geografia do CAC/UFG entrevistados foi de 28% do corpo docente do Curso, como se observa no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Curso de Geografia/UFG/CAC: percentual de professores entrevistados – 2012.

Fonte: Coordenação de Graduação – CAC/UFG – 2012.

Organização: Santos, R. A dos (2012).

A escolha dos professores do curso a serem entrevistados se deu, também, por meio de uma triagem, na qual se considerou alguns elementos. Procurou-se entrevistar

professores que; a) estão mais ligados à Geografia Humana e professores mais ligados à Geografia Física, de forma a entrevistar o mesmo quantitativo de professores em cada corrente; b) professores voltados para a licenciatura e professores voltados para o bacharelado; c) professores que ministram as disciplinas de estágio tanto para a licenciatura como para o bacharelado; d) professores que participaram da construção do PPP do curso; e e) professores que já tenham sido coordenadores do curso.

O contato com os professores do curso de Geografia do CAC/UFG se deu, primeiramente, por e-mail, em que foram enviados nove e-mails a professores. Desses nove, somente três responderam aos e-mails, e desses três professores, dois aceitaram ser entrevistados e um declinou do convite, alegando não estar apto a responder as questões da pesquisa. Verificou-se que o contato por e-mail não foi eficaz, então optou-se por um contato direto com os professores, no qual foi estabelecido diálogo com cinco deles pessoalmente, dos quais três aceitaram participar e 1 um não aceitou, pois alegou falta de tempo. Não conseguiu-se o contato direto com dois professores, dos quais foram enviados e-mails. Destaca-se que não se conseguiu realizar entrevistas com os professores responsáveis ou que já tenham ministrado as disciplinas de estágio da licenciatura.

Assim como nas entrevistas com os profissionais formados pelo curso de Geografia do CAC/UFG, as entrevistas com professores foram previamente agendadas e marcadas em dia, local e data de escolha do professor, sendo todas elas realizadas nas dependências do curso de Geografia do CAC/UFG. Das cinco entrevistas realizadas, quatro foram gravadas e uma não, na qual foi de comum acordo do pesquisador e do entrevistado a não gravação da entrevista.

O Professor entrevistado 1 é formado em Geografia na modalidade licenciatura, possui mestrado e doutorado em Geografia, foi escolhido pelo fato de ministrar disciplinas voltadas para área de Geografia Humana, disciplinas da licenciatura e por ter participado da construção do PPP de 2005 juntamente com o Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) em Goiânia, bem como por ter ministrado aulas na época em que o PPP de 1992 ainda estava em vigor.

O Professor Entrevistado 2 é formado em Geografia na modalidade licenciatura, possui mestrado e doutorado em Geografia, foi escolhido pelo fato de ministrar disciplinas na área de Geografia Humana e da licenciatura, por ter participado da construção do PPP de 2005, porém participou das discussões somente dentro do CAC/UFG, ministrou aulas na

período em que o PPP de 1992 estava em vigor, como também foi aluno à época deste mesmo PPP, tendo sido formado no curso de Geografia do CAC/UFG.

O Professor entrevistado 3 é formado em Geografia nas modalidades de licenciatura e bacharelado, possui mestrado e doutorado em Geografia, foi escolhido pelo fato de ministrar disciplinas voltadas para a área do bacharelado, por ter participado da construção do PPP de 2005 de forma indireta juntamente com o IESA em Goiânia, e por já ter sido coordenador do curso de Geografia. Também ministrou disciplinas em todos o PPP vigentes até hoje no Curso.

O Professor entrevistado 4 é formado em Geografia nas modalidades de bacharelado e licenciatura, possui mestrado e doutorado e foi escolhido pelo fato de ministrar disciplinas na área do bacharelado e por ter participado da construção do PPP de 2005 e ter ministrado aulas com o PPP de 1992 em vigor.

O Professor entrevistado 5 é formado em Geografia nas modalidades de bacharelado e licenciatura, possui mestrado e doutorado e foi escolhido em função de já ter ministrado disciplinas na área do bacharelado e por ter participado da construção do PPP de 2005 e ter ministrado aulas da época em que o PPP de 1992 estava em vigor.

As entrevistas foram feitas por meio de roteiro, no qual abordaram-se questões pertinentes a formação profissional em Geografia pelo CAC/UFG. Foram realizadas perguntas sobre o PPP de 1992 e 2005, os aspectos positivos e negativos de cada um; como foi feita a construção do PPC e os conflitos dentro do curso; questões sobre o estágio, tanto para licenciatura quanto para o bacharelado, e questões sobre o mercado de trabalho para ambos.

2.4 O Curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão: características e localização da área da pesquisa

O município de Catalão localiza-se no sudeste do Estado de Goiás e é parte integrante da Microrregião Geográfica de Catalão, integrada à Mesorregião do Sul Goiano (IBGE, 1990). Fazem parte de seu município quatro povoados (Olhos D'Água, Pedra Branca, Martírios e Cisterna) e dois distritos (Santo Antônio do Rio Verde e Pires Belo). Possui uma população de 86.647 habitantes (IBGE, 2010).

Quanto aos aspectos educacionais, de acordo com a Secretaria de Estado e Gestão do Planejamento de Goiás (SEPLAN-GO) (2011), Catalão conta com 62 escolas em

atividade, 1.129 docentes e 21.100 alunos. Tem como instituições de ensino superior o Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC), que oferece os cursos de Direito, Administração, Administração em Comércio Exterior, Administração em Sistema de Informação Gerencial, Administração em Marketing, Fisioterapia, Pedagogia e Ciências Contábeis, e a Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão (UFG/CAC).

O Campus de Catalão (CAC), Figura 2, nasceu com o objetivo de propiciar o suporte necessário aos programas de Extensão Universitária, através da Resolução CEPEC nº. 189, de 07 de dezembro de 1983, implantado em 17 de dezembro de 1983, com a finalidade de ser uma Unidade para estágios acadêmicos/profissionais dos alunos das áreas de Direito e da área da saúde dos cursos da UFG. O curso de Geografia surgiu diante a carência de cursos universitários na região Sudeste do Estado de Goiás, e também pelo interesse da UFG em ampliar sua atuação em Catalão. Em 1985, através de uma política de interiorização da UFG, foi autorizada a instalação de dois cursos de graduação no Campus Avançado de Catalão, o de Geografia, como já mencionado, e o de Letras, por meio de um Convênio firmado com a Prefeitura Municipal de Catalão (GO), estes cursos tiveram suas atividades acadêmicas iniciadas no ano de 1986.

Além dos cursos de Geografia e de Letras, são ofertados outros: Ciência da Computação, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Física, Matemática, Matemática Industrial, Química, Ciências Biológicas, Enfermagem, Ciências Sociais, Educação Física, História, Pedagogia, Psicologia, e Administração, perfazendo um total de dezoito cursos de graduação.

No que se refere à Pós-graduação, o CAC/UFG conta com especializações e mestrados em várias áreas. O Campus possui cursos de especialização em Gestão Financeira e Controladoria; Administração de Micro e Pequenas Empresas; Gestão e Tecnologia das Construções e Projeto de Edificação; Gestão Ambiental; Gestão de Pessoas e Marketing; Gestão Estratégica da Produção; História, Cultura e Poder; Geografia Habilitação, Análise, Ordenamento da Gestão do Território; Gênero e Diversidade na Escola; e Tratamento de Minérios. Possui mestrados em: Geografia e Ordenamento de Território, com as linhas de pesquisa Trabalho e Movimentos Sociais e Estudos Ambientais; Letras e Linguagem, Cultura e Identidade, com as linhas de pesquisa Texto e Discurso, Literatura, Memória e Identidade, e Língua, Linguagens e Cultura; Educação, com as linhas de pesquisa História e Culturas Educacionais e Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão; Química, com as linhas de pesquisa de Produtos Naturais e Meio Ambiente e Química de Materiais; Mestrado

profissional em Matemática e Rede Nacional e Mestrado profissional de Gestão Organizacional.

A respeito da infraestrutura Física e de Materiais, segundo dados da Coordenação do curso e do último Projeto Pedagógico de Curso de 2009 (PPC), as dependências do curso de Geografia do CAC/UFG contam com: Salas Administrativas, 04 (quatro); Gabinetes para Professores, 09 (nove); Copa, 01 (uma); Laboratórios de Pesquisa e/ou Didáticos, 06 (seis); Núcleos de Estudos e Pesquisas, 04 (quatro); e Museu 01 (um), cujos espaços estão dotados de acervos mobiliários específicos e instrumentais técnicos atinentes às especificidades do Laboratório, conforme relação a seguir: Laboratório de Cartografia; Laboratório de Geociências e Pedologia; Laboratório de Geologia; Museu de Geologia; Laboratório de Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto; Laboratório de Ensino e Práticas Educacionais; Laboratório de Computação para Pós-Graduação; Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais (NEPSA/CNPq); Grupo de Estudos em Trabalho e Movimentos Sociais (GETeM/CNPq); Núcleo de Estudos e Pesquisas Urbanas (NEPUR/CNPq) e Grupo de Pesquisa sobre Dinâmica dos Ambientes, Planejamento e Gestão Ambiental (GEDAP/CNPq).

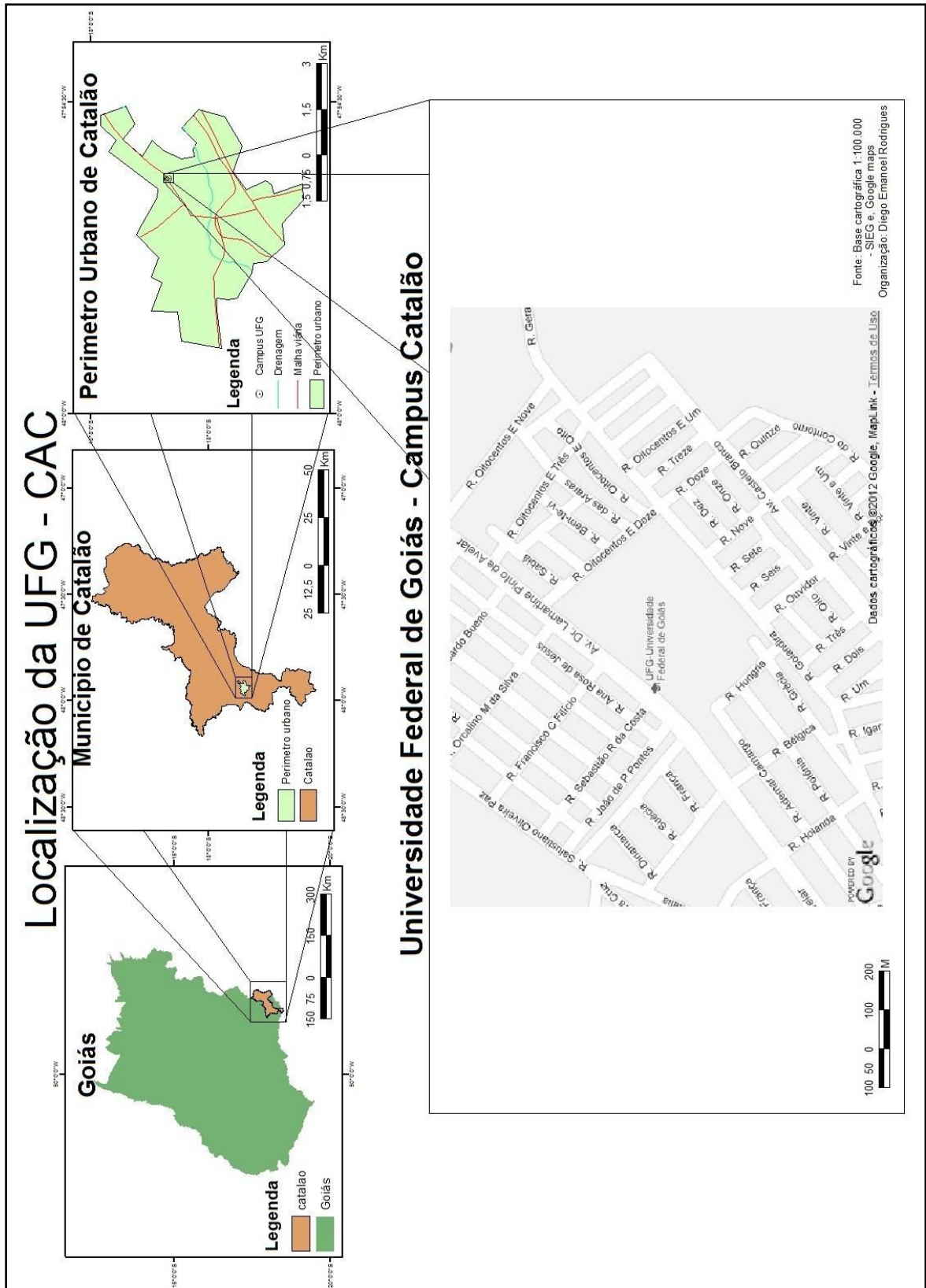
O Departamento possui um acervo de dez Retroprojetores sete projetores multimídia (*Data show*), quatro TVs com aparelhos DVDs, recursos de apoio didático e de campo, como GPS, Rádios Comunicadores, Estações Totais de Georreferenciamento, Barco motorizado, Veículos para pesquisa a campo e materiais de mensuração e coletas de amostras em campo.

Quanto ao Corpo Docente, O Departamento de Geografia do Campus Catalão/UFG conta, atualmente, com 18 (dezoito) professores que atuam nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia, (*Lato e Stricto sensu*). São 18 (dezoito) professores efetivos, 15 (quinze) doutores e 03 (três) mestres, sendo 01 (um) destes doutorando. Esse quadro docente está distribuído nas diversas áreas do conhecimento da Geografia, fundamentalmente abrangendo as quatro áreas básicas: Geografia Humana, Geografia Física; Cartografia/Geoprocessamento e Didática/Práticas de Ensino.

Figura 2 – Localização do CAC/UFG

Fonte: Base cartográfica de 1:100.000 – SIEG e Google maps- 2012.

Organização: Rodrigues, D. E. (2012).



3 A GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL

Propõe-se nesta seção fazer um recorte da história da Geografia como ciência e disciplina escolar, e compreender sua configuração nos diferentes momentos históricos no contexto da política educacional brasileira, a partir da década de 1930, ano em que a Geografia se institucionalizou. Pretende-se, ainda, apontar os principais desafios pelos quais a Geografia escolar tem passado ao longo de sua existência. Acredita-se que, ao mostrar o percurso traçado por esta ciência, é possível determinar os fatores relacionados às transformações didático-pedagógicas, em conjunto com a formação de professores de Geografia, as quais o seu ensino vivenciou e ainda vivencia.

A necessidade de entender melhor a sociedade e a natureza fez com que a Geografia se tornasse um campo do conhecimento necessário à formação de professores da educação escolar, pelo fato de constituir-se como uma ciência que estuda e analisa o espaço e as transformações produzidas pela sociedade. Assim, a análise da Geografia na educação brasileira propicia uma melhor compreensão dos processos de transformações da sociedade.

Até o final do século XIX, o conhecimento geográfico ensinado nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estava organizado a ponto de se constituir uma disciplina escolar específica. Conteúdos como os de Geografia eram ensinados concomitantes a outras disciplinas, tais como o latim e o grego.

Cassab (2009) afirma que o movimento de institucionalização da Geografia como disciplina pôde ser percebido no século XIX, no ano de 1837, no Colégio Pedro II. Nesse período, a Geografia, pela primeira vez no Brasil, torna-se uma disciplina estudada em uma escola. O ensino de Geografia tinha como objetivo construir junto aos seus alunos, no recém criado país, uma ideia de nacionalismo, nacionalidade e patriotismo, com destaque ao estudo das riquezas naturais, à grandeza de nosso território e ao enaltecimento do país com o seu ensino. No que se referia às dimensões políticas e culturais da sociedade, estas eram todas desprezadas. A Geografia, nesse período, era ensinada por professores de outras áreas, como advogados, sacerdotes e autodidatas.

No Brasil, a Ciência Geográfica, propriamente dita, ganha importância com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no ano de 1838, tendo como finalidade auxiliar a administração pública a gerir e conhecer melhor o país. No ano de 1883 surge a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ). Nesta época, a Geografia sofria uma pressão por mudanças em seus métodos, como o movimento de modernização dos estudos geográficos, principalmente, os estudos de caráter disciplinar por profissionais como Everardo Backheuser e Delgado de Carvalho (ANSELMO, 2006).

Pessoa (2007) salienta que para se compreender melhor o processo histórico de institucionalização da Geografia como disciplina, é necessário considerar que esta foi fundamentada no ensino primário e no ginasial. Carlos Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser foram os responsáveis pelo primeiro Curso Livre de Geografia Superior no Brasil. Eles são considerados os primeiros responsáveis por uma nova linha de orientação da Geografia, mais moderna e influenciada pelas obras de Humboldt e Ritter, que propunham um rompimento com a Geografia mnemônica predominante até então.

Andrade (1999), em seu estudo sobre a evolução do pensamento geográfico e sobre a institucionalização desta mesma como disciplina no Brasil, divide a trajetória da Geografia Brasileira em três períodos: o Colonial, o Imperial e o da Primeira República, iniciado na década de 1930. Destacaremos, nesta seção, em especial, a Primeira República, no início do século passado, mais precisamente a partir da década de 1930, período correspondente à institucionalização da Geografia como disciplina no Brasil.

Durante o período imperial o ensino de Geografia manteve-se inalterado no que diz respeito aos seus conteúdos e à forma de ensinar. Esse contexto foi marcado pelo ensino de uma Geografia Escolar de orientação clássica, descritiva, mnemônica, enciclopédica, que não considerava a realidade do(a) aluno(a) (VLACH, 2004).

A partir do início do século XX, esta realidade começaria a mudar devido a uma série de fatores que se desencadeariam após a década de 1930 e acarretariam na formação de uma Geografia com caráter científico no Brasil, que efetiva-se a partir da década de 1930, sendo esta marcada por grandes mudanças na recém chegada ciência geográfica no Brasil. Moraes (1991, p. 171) salienta que foi nesta década que houve a “[...] armação de um aparato institucional dedicado a essa disciplina [...]” O mesmo autor ainda destaca alguns fatores que contribuíram para a institucionalização da Geografia na década de 1930, como:

- a) a normatização, a nível nacional, da disciplina no ensino básico de vários Estados;
- b) o surgimento dos cursos universitários de Geografia em São Paulo e no Rio de Janeiro, em 1934 e 1935, respectivamente;
- c) a fundação, em 1934, da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB);
- d) a criação do Conselho Nacional de Geografia, pelo Estado em 1937; e
- e) a criação, em 1939, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A Pedagogia, como aponta Saviani (2008), também passava por grandes transformações que viriam a influenciar, posteriormente, o ensino de Geografia. Ocorria o denominado Movimento Escola Nova, marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932. O manifesto tinha como objetivo discutir os novos rumos da educação

no âmbito nacional, e debatia questões como formação continuada de professores e uma maior criticidade na forma de ensinar.

No Movimento Escola Nova, o aluno era posicionado no centro do processo de aprendizagem. Esse movimento tinha como objetivo o

[...] abandono do autoritarismo, em favor da liberdade; a afirmação da autoridade interna sobre a externa; a afirmação de uma nova finalidade da escola, traduzida no objetivo de preparar o indivíduo para dirigir a si mesmo numa sociedade mutável. (SAVIANI, 2008, p. 99).

No contexto político, ocorre a chamada Revolução de 1930 e, logo após, a Revolução de 1932, como consequência da primeira, devido ao fato de que houve uma ruptura com as antigas oligarquias. A Revolução de 1930 foi um movimento armado, liderado pelos Estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou em um golpe de Estado e na presidência provisória de Getúlio Vargas, em 3 de novembro de 1930, marcando, nesta mesma data, o fim da República Velha. A Revolução de 1932 tinha por objetivo derrubar o governo provisório de Getúlio Vargas e a promulgação de uma nova Constituição para o Brasil. Regalo (2009) salienta que a Revolução liderada por Getúlio Vargas era um confronto aos governadores que dominavam o cenário político na época.

Para Pessoa (2007), diante das Revoluções de 1930 e 1932, a elite paulista se viu obrigada a formar melhor seus líderes políticos, o que acarretou na fundação da Universidade de São Paulo (USP). Tal fato constitui um marco importante para a Institucionalização da Geografia no Brasil, com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências, História e Letras (FFCHL) da Universidade de São Paulo, em 1934. A criação da FFCHL traria mudanças no perfil e na formação do professor de Geografia (e História) que se tinha até então. A criação do primeiro curso de graduação em Geografia possibilitaria a formação de professores desta disciplina, pois esta era lecionada, até esse período, por profissionais de outras áreas. Surge ainda, com a criação do curso de Geografia e História⁴ (um único curso), a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, dicotomia essa que prevalece até os dias de hoje nos modelos de formação de professores de Geografia.

Azevedo (1971) afirma que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras tinham por objetivo o desenvolvimento da cultura filosófica e científica e de formação de professores secundários. Para que a implementação do curso de Geografia acontecesse, foi necessária a

⁴ Somente em 1957 ocorreu o desmembramento do então curso de Geografia e História da FFCHL, devido a multiplicação dos trabalhos de natureza geográfica havendo vestibulares específicos para cada curso (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007).

vinda de geógrafos estrangeiros para o Brasil. Moreira (2008) afirma que a matriz francesa é que deu origem à Geografia brasileira. Os primeiros geógrafos que vieram para fundar os cursos universitários em São Paulo e Rio de Janeiro foram os franceses Pierre Monbeig, Pierre Deffontaines e Francis Ruellan, que trouxeram em sua formação a Geografia da Escola Francesa, baseada em Vidal de La Blache, Brunhes e Reclus. Nesse sentido, Andrade (1989) aponta que:

nas universidades, ensinava-se a Geografia da escola francesa que, formulada em função da defesa dos interesses coloniais franceses, tinha uma visão europocêntrica do mundo e encarava o mundo tropical apenas como uma área de exploração. Por isto, dizia-se socialmente neutra e diminuía os compromissos políticos da Geografia que vinham desde a civilização grega. Alguns geógrafos franceses, como Pierre Mombeig, Pierre Deffontaines, Francis Ruellan, Jean Tricart e Michel Rochefort, se identificaram de tal forma com a problemática brasileira que venceram as raízes de sua formação lablachiana e deram uma contribuição positiva à Geografia brasileira. Restou, porém o preconceito dos mestres contra uma posição em assuntos que demandassem posicionamento político. (ANDRADE, 1989, p. 30).

Para Andrade (1999), a década de 1930 se caracteriza como o período em que a Geografia se institucionalizava no Brasil. A Geografia Brasileira pode ser dividida em quatro subperíodos: a) o primeiro influenciado pela Escola Francesa; b) o segundo, uma Geografia Quantitativista, voltada para a estatística e para a matemática; c) o terceiro, chamado de Geografia Crítica, com representantes marxistas; e d) o atual momento, em que se procuram modelos brasileiros para responder aos desafios econômicos, sociais e políticos do país.

Sposito e Sobreira (2011) complementam o autor acima citado, que nos últimos cinquenta anos a Geografia brasileira vivenciou uma trajetória marcada pela emergência de três tendências importantes no pensamento geográfico, tendências caracterizadas como antagônicas quanto aos seus métodos, temáticas e ideologias, denominadas de *New Geography*, Geografia Radical e Geografia Humanística.

Com o início do primeiro curso superior de Geografia, logo seria possível uma quantidade maior de geógrafos em exercício da docência. Para a Geografia Escolar, tal fato foi importante, pois daria início à profissionalização da docência, formando profissionais qualificados para o exercício do magistério. Pela primeira vez, surgiram professores que haviam tido uma formação que os qualificava para o ensino de Geografia. O novo licenciado já surgia com a incumbência de promover um fator de mudança cultural e difusão da ciência geográfica de orientação moderna, seja no campo da pesquisa ou do ensino. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) frisam que a formação docente em Geografia desenvolvia-se com o

crescimento da produção científica baseada nos estudos vinculados à literatura geográfica de origem francesa ou alemã.

Regalo (2009), em seu estudo sobre a formação de professores e a epistemologia e o ensino de Geografia no currículo escolar brasileiro, discorre sobre a origem da Geografia enquanto ciência e disciplina no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. Para o autor, até por volta da década de 1950 a Geografia Brasileira havia sofrido influências da Geografia alemã (determinista), da Geografia Regional Francesa (possibilista) e da Nova Geografia, sendo estas as três vertentes responsáveis pela consolidação da Geografia brasileira até meados da década de 1950.

Cabe ressaltar que, apesar de estarmos falando da institucionalização da Geografia no âmbito nacional, aspectos internacionais como a Segunda Guerra e, conseqüentemente a isso, a Guerra Fria, influenciaram direta e indiretamente na institucionalização da Geografia no Brasil. Andrade (1999) destaca que, após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu um período de ascensão dos Estados Unidos, que procuravam desenvolver uma política de aliados militares e econômicos, transferindo para estes países, como o Brasil, seus métodos, técnicas de pensamento e ensino. Foi a partir daí que a Geografia Quantitativa começou a ser introduzida no Brasil.

As constantes crises ocorridas na economia, associadas às grandes crises do capitalismo mundial, como a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais e a Depressão da economia de 1929-1933⁵, mostravam um espaço geográfico cada vez mais mundializado e complexo, tanto no mundo como no Brasil. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) salientam que no Brasil:

[...] a realidade tornou-se mais complexa. A urbanização acentuou-se e formaram-se as áreas metropolitanas. O quadro agrário sofreu modificações em várias partes do Brasil, em decorrência da industrialização e da mecanização das atividades agrícolas. As realidades locais, paulatinamente, tornaram-se elos de uma rede articulada em nível nacional e mundial, ou seja, cada lugar deixou de explicar-se por si mesmo como produto de longa relação (dialética) histórica entre a vida do homem em sociedade e o meio natural transformado em meio geográfico por esse mesmo homem. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 51).

⁵ A Grande Depressão, também chamada por vezes de Crise de 1929, foi uma [depressão econômica](#) que teve início em [1929](#), persistindo ao longo da [década de 1930](#), terminando apenas com a [Segunda Guerra Mundial](#). A Grande Depressão é considerada o pior e o mais longo período de recessão econômica do [século XX](#). Este período da economia causou altas taxas de [desemprego](#), quedas drásticas do [produto interno bruto](#) de diversos países, bem como quedas drásticas na produção industrial, preços de [ações](#), e em praticamente todo medidor de atividade econômica, em diversos países no mundo. (REGALO, 2009).

As mesmas autoras acima citadas, afirmam que diante de tais complexidades, como consequência do modelo de produção capitalista, o espaço geográfico tornou-se intrincado às metodologias propostas pelas várias tendências da Geografia tradicional, pois esta passou a não ser capaz de compreender tais dificuldades. Novas metodologias surgiram em face da necessidade de conhecer este espaço geográfico cada vez mais mundializado. A pesquisa de campo mostrava-se insuficiente, passando os geógrafos a utilizarem de técnicas mais sofisticadas como a aerofotogrametria na década de 1960. Na década posterior, de 1970, os geógrafos começaram a utilizar-se da leitura de imagens de satélite que mostravam a cobertura do céu. Em 1980 e 1990 os programas de computadores e as técnicas de sensoriamento remoto se tornavam importantes ferramentas para o Geógrafo e para a análise do espaço.

Além de novas técnicas para análises espaciais, surgiam, a partir da década de 1970, reflexões teórico-metodológicas por parte de Geógrafos que questionavam o embasamento filosófico centrado no positivismo e no historicismo⁶. Assim, em resposta aos questionamentos feitos às metodologias propostas pelas várias tendências da Geografia Tradicional, buscava-se nos métodos estatísticos e nos modelos matemáticos uma análise mais rigorosa, a seu ver, do espaço. O que se pretendia era tratar dos velhos problemas da Geografia sob novos enfoques (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Se por um lado os primeiros geógrafos formados no Brasil “nasceram” sob a influência da Geografia Francesa, e tinham como objetivo construir uma Geografia moderna, por outro, essa disciplina seria sujeita a novas influências com o final da Segunda Guerra Mundial. No Brasil, essas mudanças ocorreram a partir dos anos 1950, com a necessidade de reconhecimento de uma nova comunidade acadêmica, consagrando-se com a denominada *New Geography* (Nova Geografia), Geografia Quantitativa ou Geografia Teorética (SPOSITO; SOBREIRA, 2011).

Oliveira (2007, p. 90) destaca que, em um contexto político e internacional da Guerra Fria, os militares assumem o poder no Brasil através do Golpe Militar de 1964, “[...] passando a assegurar, através da força, a permanência e a expansão do modelo capitalista nos moldes impostos pelos Estados Unidos, que passa a ser identificado por seus opositores como o modelo imperialista norte-americano.”

⁶ Materialismo histórico é o conceito desenvolvido por Karl Marx que tem como pressuposto que a realidade é historicamente modificada e os processos que explicam a transformação social podem ser compreendidos de maneira mais satisfatória se entendermos que a vida das classes trabalhadoras e sua condição de opressão e expropriação da força de trabalho têm uma gênese ou história que deve ser rompida por processos revolucionários ou neles inspirados, para que favoreçam a reapropriação do fruto do trabalho e do espaço produzido pelas classes trabalhadoras (SPOSITO, SOBREIRA, 2011).

Cassab (2009) acredita que o Golpe Militar de 1964 apenas reafirmaria o ensino de Geografia como mais uma ferramenta ideológica do governo militar. Assim, a disciplina de Geografia colaborou com os interesses do governo, adequando-se a uma nova política educacional voltada para a segurança e o desenvolvimento do país. Sob esse pensar, a compreensão de desenvolvimento centrava-se na formação de profissionais técnicos, na criação de mão-de-obra, reduzindo o papel da escola no que toca à função de treinamento de possíveis trabalhadores fabris.

Oliveira (2007) enfatiza que as características assumidas pela Geografia Brasileira, como a quantificação, a racionalidade e o discurso da verdade e da neutralidade da disciplina, se encaixavam no modelo ditatorial imposto aos brasileiros, como consequência disso a Geografia era “controlada” e, assim, desprovida de uma análise crítica dos problemas relacionados às desigualdades sociais, reafirmando-se somente com a descrição dos fatos e com o mapeamento. No que se refere ao ensino de Geografia, o autor ainda afirma que

[...] o reflexo dessa orientação para a Geografia ensinada nas escolas é catastrófico. A disciplina passa a ser identificada com a simples memorização de nomes de lugares e acidentes geográficos, assim como sua localização, chegando a ser excluída, através da Lei 5692/71, dos currículos oficiais e substituída pela disciplina de Estudos Sociais. (OLIVEIRA, 1989, p. 91).

A substituição da disciplina Geografia pela disciplina de Estudos Sociais deve-se ao fato de que o Governo Militar considerava a Geografia como uma disciplina emancipadora e perigosa aos interesses do Governo. Para o Governo, o ensino de Geografia não contribuía em nada com os seus interesses educacionais, e poderia colaborar para a formação de cidadãos críticos e contestadores. Diante desses fatos, a Geografia é excluída dos currículos escolares, pois esta mesma não contribuía com os interesses do Governo, sendo substituída por Estudos Sociais.

No ensino superior, passa-se a ter uma Geografia científica e racional submetida à lógica da matemática, que priorizava a quantificação e a racionalidade. Cabe ressaltar que a Geografia Quantitativa, ou Pragmática, tinha como uma de suas principais características a objetividade, praticidade, esta deveria ser uma ciência útil na prática, um pragmatismo pelo qual com o surgimento da Geografia Crítica, como veremos mais adiante, foi enfraquecido. Se por um lado a Geografia Quantitativa é criticada por conta desse seu pragmatismo, existe uma crítica por parte de alguns Geógrafos, principalmente dos bacharéis, pela falta dessa objetividade e pragmatismo por parte da Geografia. Essa discussão é realizada na terceira seção.

Para Sposito e Sobreira (2011), a Geografia Quantitativa decorre de uma ruptura metodológica, ideológica e epistemológica no fazer científico geográfico. A Nova Geografia partia da perspectiva da matemática e da estatística, em que fazia uso de procedimentos quantitativos em suas análises, com pressupostos neopositivistas⁷.

Os mesmos autores ainda afirmam que a Geografia Quantitativa teve seu fortalecimento nos trabalhos da Universidade Estadual de São Paulo - Campus de Rio Claro (UNESP), da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, principalmente, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O IBGE foi considerado o berço da Geografia Quantitativa no Brasil, pelo fato de ser um importante órgão governamental que se utilizava das formas de abordar os fenômenos da Geografia Quantitativa com o intuito de registrar estatisticamente todo o território brasileiro.

A principal crítica sobre a Geografia Quantitativa deve-se ao fato de que esta não era capaz de tratar das questões sociais com qualidade, através de seus métodos. Sobre esta corrente do pensamento geográfico, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) frisam que

[...] tal corrente foi extremamente criticada por geógrafos brasileiros, que buscavam outros caminhos para explicação do espaço geográfico. Segundo esses críticos, os teóricos apresentavam um discurso de conteúdo mais abstrato do que as propostas da chamada Geografia Tradicional e, a despeito da linguagem mais elaborada, não deixavam de construir uma vertente conservadora, à medida que sua abordagem tecnicista encobria questões políticas, econômicas e sociais presentes na análise do espaço geográfico. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 53).

A respeito da Geografia Quantitativa, Mendoza (1982) apresenta um aspecto condenável dessa abordagem, o reducionismo. Para autora, a Geografia Quantitativa se esforça para matematizar os fenômenos naturais e sua relação com os aspectos sociais, ou seja, de introduzir a ciência natural na ciência social, e assim “naturalizar” as relações sociais. Esta prática traria consequências para os aspectos sociais, pois a partir de uma visão natural da sociedade, aspectos como a desigualdade social passariam a ser compreendidos como aspectos naturais de um organismo em crescimento, cujo problema pode vir a ser superado sem ruptura nas estruturas sociais.

Mesmo com o surgimento da Geografia Quantitativa, logo após a Segunda Guerra, e da tentativa de criação dos primeiros cursos de licenciatura em Geografia

⁷ Neopositivista: pessoa ou tendência que se identifica com o neopositivismo, doutrina filosófica que se desdobra a partir dos ensinamentos da Escola de Viena, cujo objetivo principal foi restabelecer a linguagem matemática como linguagem genuinamente científica e do princípio da falseabilidade como possibilidade de se provar se o conhecimento é verdadeiro ou não (SPOSITO, 2011).

implantados no Brasil, de se fazer uma Geografia Escolar mais moderna e politizada, a Geografia escolar ainda se encontrava enraizada nos moldes da Geografia Tradicional. Na concepção de Pessoa (2007) a Geografia Escolar ainda se mostrava com uma postura metodológica e conceitual copiosamente tradicional. O ensino de Geografia conserva os preceitos da “memorização, da exaltação à pátria, da descrição das paisagens, caracterizando o espaço, a ação do homem e a economia como elementos desarticulados e sem nenhuma preocupação em relacioná-los.

A difusão da Geografia Crítica no Brasil, segundo Vesentini (2004), dá-se em meados de 1970, fundamentalmente em escolas do ensino fundamental e médio, e em alguns cursinhos pré-vestibulares. O início da Geocrítica no Brasil se manifesta através de (uns poucos) professores do ensino fundamental e médio e não de professores universitários, a princípio. Estes se contrapuseram à mentalidade acadêmica da época, que tinha como intuito um distanciamento do conhecimento crítico e um compromisso com os interesses governamentais. Os professores, de nível fundamental e médio, questionavam o que era ensinado e se esforçavam para ensinar uma Geografia preocupada com a realidade de seus alunos, uma Geografia militante, que se preocupava com as questões de desigualdades sociais encontradas no espaço e, desta forma, difundir a Geografia Crítica no Brasil.

A Geografia crítica no Brasil, portanto, se iniciou como um esforço por parte de alguns docentes de superar (o que não significa abandonar totalmente) a sua tradição, a sua formação universitária, aquilo que as universidades diziam que “deveria ser ensinado”. Esses professores de Geografia procuraram suscitar nos seus alunos a compreensão do subdesenvolvimento (a importância, nos anos 1970, do livro “Geografia do subdesenvolvimento” de Lacoste foi enorme, embora esse tema incorporasse também outros autores e obras significativas da época: André Gunder Frank, Harry Magdoff, Teotônio dos Santos, Rui Mauro Marini, Paul Baran e Paul Sweezy, etc.), ligando esse tema com o sistema capitalista mundial e as suas áreas centrais e periféricas. Eles procuraram também enfatizar a questão agrária do Brasil, a questão da distribuição social da renda (um tema recorrente no nosso pensamento crítico desde os anos 70!), a questão da pobreza e da violência policial. Eles – esse pequeno grupo de professores do ensino médio, os verdadeiros introdutores da geocrítica no Brasil – estavam fazendo tudo isso enquanto os “setores avançados” da universidade – é evidente que estamos nos referindo à Geografia – enfatizavam obras/temas como “A organização do espaço”, de Jean Labasse, os “Pólos de desenvolvimento” ou, no máximo, o livro “Geografia ativa”, de Pierre George e outros (propostas distantes de qualquer saber crítico e claramente comprometidas com o planejamento estatal). (VESENTINI, 2004, p. 229-230).

No final da década de 1970, a Geografia Brasileira passa a ser questionada e redireciona seu enfoque, que até então priorizava o estudo mais voltado para os aspectos

físicos, para um cunho predominantemente marxista, do que para os aspectos sociais. A partir dessa orientação, incorpora um discurso político em defesa da distribuição de renda, das classes desfavorecidas e das desigualdades sociais. A respeito da Geografia crítica, para Vesentini (2006):

[...] os primórdios da Geografia crítica no Brasil enraizaram-se em dois elementos principais: a influência e os subsídios oriundos do Primeiro Mundo e em especial da França (o nosso grande farol até início dos anos 80) e, notadamente, a luta contra a ditadura militar e, ao mesmo tempo, contra o projeto de capitalismo dependente e associado, contra a ideologia da Guerra Fria e os seus tristes reflexos na repressão policial, nas torturas, no cerceamento do pensamento crítico etc. (VESENTINI, 1989, p. 229).

Pessoa (2007) considera que o início da Geografia Crítica no ensino superior ocorreu com o diálogo dos docentes de nível fundamental e médio com os poucos professores da academia que, igualmente, estavam contrariados com a conjuntura social, política e econômica do país. À medida que os profissionais, de nível fundamental e médio, tornavam-se professores universitários, surgiam as primeiras pesquisas de caráter eminentemente crítico, o que contribui para fixar a Geografia Crítica no país.

As críticas em torno do tipo de Geografia que estava sendo ministrada nas escolas se acentuaram a partir da década de 1970, período de renovação. Segundo os fundamentos relatados por Vlach (2004):

[...] por outro lado, a insatisfação crescente com o paradigma “a terra e o homem”, o elitismo da escola, o desprezo do cotidiano no processo de ensino aprendizagem, a deterioração das condições de vida da maioria da população, o analfabetismo, a situação de dependência do Estado brasileiro na cena internacional, a valorização do planejamento e da atuação do geógrafo a serviço do Estado e das empresas privadas, entre outros, **estimularam alguns professores de Geografia da escola pública** a procurar alternativas que levassem em conta essas (e outras) questões no início da década de 1960. Tal busca se intensificou no período da ditadura militar (1964-1985), quando a Geografia e a história foram descaracterizadas pela lei nº 5.692/71 e diluídas nos chamados estudos sociais. As conseqüências da imposição de um regime militar conduziram, aos poucos e simultaneamente, a lutas pela redemocratização do Estado brasileiro, por uma cidadania plena, pela defesa da escola pública e pela defesa do ensino de Geografia nos então primeiro (5ª a 8ª série) e segundo graus, o que, por si só, exigia uma Geografia comprometida com a realidade brasileira, indissociável da arena política mundial e de seus desafios, que também se manifestavam em escala nacional, tais como a necessidade de construção de uma sociedade que pudesse vivenciar a experiência do “ter direito a ter direitos”, também do ponto de vista da questão ambiental. Os muitos obstáculos não impediram, particularmente a partir de meados da década de 1970, marcada por numerosos movimentos sociais na cena política, a

emergência, a retomada e/ou o desenvolvimento de debates que desembocaram **na(s) Geografia(s) crítica(s) no Brasil**. (VLACH, 2004, p. 216-217, grifo nosso).

Os Geógrafos passaram a procurar por novos paradigmas⁸ e novas teorizações diante das transformações econômicas, políticas e sociais que se desenvolveram e fizeram dos padrões da Geografia Tradicional aceitos até então. A Geografia então passou a ser vista com incapaz de explicar e acompanhar as transformações ocorridas no espaço. Para Pereira (1988):

[...] um desses fatores seria a própria incapacidade da Geografia Tradicional de dar conta de uma realidade altamente explosiva produzida pela expansão do sistema capitalista e todas as suas contradições: afloram problemas urbanos, agrários, políticos e a Geografia Tradicional segue no seu velho lenga-lenga de “relevo, clima, vegetação, agricultura, indústria”. A realidade não tinha e não tem a ver com a harmonia que essa Geografia, e também a maior parte dos livros didáticos, nos transmite. (PEREIRA, 1988, p. 117, grifo do autor).

Passou-se a buscar uma mudança de abordagem geográfica, visto que a velha Geografia não conseguia mais explicar de forma convincente as transformações ocorridas no espaço. Esse movimento de renovação deu origem ao que ficou conhecido como Geografia Crítica, Geografia Radical ou Marxista. Entre os fatores que contribuíram para o movimento de renovação da Geografia e a fixação da Geografia Crítica no Brasil, podemos citar: o combate contra a ditadura militar, com seu cerceamento de valores, ideias e reflexões, e a Guerra Fria.

Para Vesentini (2004), o movimento de renovação e transformação do saber geográfico fundamenta-se na criticidade e no engajamento. A criticidade é entendida como a leitura do real, do espaço geográfico, da compreensão das relações de poder e dominação, uma leitura que não omite suas contradições como ocorria na Geografia Tradicional. O engajamento é visto como uma Geografia não mais neutra, comprometida com a justiça social, preocupada com as desigualdades socioeconômicas e com as disparidades regionais.

Assim, as abordagens geográficas das Geografias Clássica e Moderna, que legitimavam as ideologias preponderantes, deram lugar às correntes críticas mais comprometidas com mudanças e propostas de transformações sociais, caracterizando-se como

⁸ Paradigmas são propostas, leis, axiomas, assertivas que a ciência se baseia para desenvolver seus avanços e descobertas. Um paradigma pode ter validade ou se manter parcialmente no tempo. Por exemplo: a mecânica newtoniana é um paradigma que ainda serve como explicação para algumas leis da física que não desapareceu com a teoria da relatividade e nem esta em decorrência da física quântica. Isso ocorre com todas as demais ciências e em alguns casos a mudança de um postulado ou idéia científica são tão severamente derrubados que esse processo recebe o nome de Revolução Paradigmática (SPOSITO, 2011).

uma Geografia mais atuante, que oferece instrumentos de percepção e interferência na realidade e, por conseguinte, essa nova forma de agir, pensar e fazer Geografia acabou acarretando em uma aproximação com os movimentos sociais.

Para Pessoa (2007), a Geografia Crítica não só julgaria as Geografias Clássica, Moderna e Quantitativa, como também faria emergir novos temas através de sua luta conjunta com a sociedade civil na discussão de seus anseios e problemas. Ao contrário das outras abordagens geográficas, a Geografia Crítica tinha por intuito se desligar das amarras do poder do Estado e filiar-se a uma linha ideológica que critique, analise, perceba e exponha os contrastes, as reivindicações dos indivíduos execrados, excluídos, oprimidos e reprimidos, seja pela sua raça, cor, gênero, orientação sexual, etnia etc. Temas sociais e políticos começaram a ser tratados pela Geografia.

Sposito e Sobreira (2011) corroboram com o autor acima citado ao afirmarem que

a Geografia radical (ou crítica, ou marxista) considera a luta de classes e as teorias marxistas como centrais para se abordar um fenômeno geográfico. A sociedade de classes é injusta e a desigualdade social responde por transformações espaciais que desfiguram as nações e a paisagem natural em sentido da acumulação de capital e poder. Os espaços urbano e rural são pensados na perspectiva da expropriação das riquezas (sociedade e natureza) ou virtualidades espaciais. A insatisfação com as explicações por meio de modelos (ou pela linguagem matemática) e a necessidade de se abordar temas tangentes à assunção das desigualdades sociais “descobertas” nos países centrais, quando ficou evidente a distância entre as pessoas por meio da segregação social (guetos negros nos Estados Unidos) e a força geopolítica das grandes nações (guerras contra países colonizados, como o Vietnã), deram força para que as teorias marxistas emergissem como fontes de explicação do mundo capitalista. (SPOSITO; SOBREIRA, 2011, p. 39-40).

Um dos principais marcos da tendência da Geografia Crítica foi a publicação do livro de Yves Lacoste, “A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para se fazer a guerra”, no final da década de 1970, na França. Lacoste (1979) faz uma crítica à Geografia Tradicional e argumenta que o saber geográfico apresenta-se em dois planos, a “Geografia dos Estados Maiores” e a “Geografia dos Professores”. Para ele, o primeiro plano manifesta-se com a prática do poder em relação ao espaço e às estratégias de ação e domínio da superfície terrestre, ou seja, a gestão do poder. O segundo plano tem dupla função, o primeiro seria a de mascarar a “Geografia dos Estados Maiores”, ao mostrar o conhecimento geográfico como um saber inútil; a segunda função seria a de levantar de uma forma camuflada para a “Geografia dos Estados Maiores” e fornecer informações sobre os vários lugares da superfície

terrestre.

O livro de Lacoste teve forte influência e repercussão na Geografia brasileira e acabou acarretando mudanças nos parâmetros curriculares, na Geografia escolar e no ensino de Geografia. Mas, assim como nas outras tendências, a Geografia Crítica não escapou de questionamentos e críticas por parte de alguns geógrafos. Sposito e Sobreira (2011) pontuam que as principais resistências a esta corrente podem ser atribuídas ao fato desta desconsiderar os aspectos físicos e os fenômenos naturais em sua análise em detrimento dos aspectos sociais e, por consequência, fortalecer, ainda mais, a dicotomia Geografia Física e Geografia Humana. Outro fator refere-se ao fato desta negligenciar as representações cartográficas como elementos importantes na linguagem geográfica.

Incluída também no processo de renovação da Geografia, está a Geografia Humanista e Cultural, da Percepção ou Fenomenológica⁹. Esta abordagem geográfica teve seu desenvolvimento principalmente a partir da década de 1990, quando alguns geógrafos, estavam insatisfeitos com as abordagens e produções científicas quantitativas ou marxistas. Para muitos, a Geografia Crítica e a Quantitativa desconsideravam e não davam importância à cultura e aos fenômenos das percepções dos indivíduos.

Pessoa (2007) descreve a Geografia Humanista como um movimento que está alicerçado na filosofia do significado, da fenomenologia, do existencialismo e na matriz historicista. Para o autor, essa corrente dá importância para a sensibilidade contida na percepção que os indivíduos ou a sociedade têm do espaço, a partir de suas vivências, práticas de vida e sua cultura no decorrer de sua história de vida. A Geografia Humanista se preocupa com sentimentos, experiência cotidiana, hábitos, simbolismo, imaginação, crenças, valores espirituais e criações materiais, privilegiando sempre o singular e não o universal. O homem é visto como um ser cultural, que possui sentimentos, valores e percepções do espaço em que desenvolve suas experiências de vida.

Sposito e Sobreira (2011) argumentam que, ao mesmo tempo em que a Geografia Humanista surge como consequência da insatisfação por parte de alguns geógrafos com os estudos da Geografia Quantitativa ou Crítica, existem, por parte destes últimos, críticas também a essa tendência Fenomenológica. Para os de abordagem quantitativa (positivista), as

⁹ Fenomenologia é uma palavra que pode criar muitas confusões em decorrência de que tudo que é passível de acontecer é um fenômeno. Sendo um fenômeno é algo observável e palpável. A fenomenologia, como propósito e método, trabalha com fenômenos de origem subjetiva das pessoas, percepções da mente, sensações e compreensões que têm origens no pensamento, e que embora não sigam lógicas matemáticas e a razão ou pensamento reflexivo, tem o poder para delinear o comportamento e a ação individual ou coletiva em sua relação com o espaço e com a sociedade (SPOSITO; SOBREIRA, 2011).

críticas partem do fato dessa tendência trabalhar com dados subjetivos, e os marxistas veem a Geografia Humanista como despolitizada.

Essas três vertentes da Geografia (Geografia Quantitativa, Geografia Crítica e Geografia Humanista) conviveram desde o final da Segunda Guerra “com avanços particulares e com críticas cruzadas durante a Guerra Fria, quando as disputas ideológicas entre o capitalismo e o socialismo real foram marcas de uma época conturbada e de polarizações.” (SPOSITO; SOBREIRA, 2010, p. 40). Deste modo, as rupturas epistemológicas ocorridas entre as várias “Geografias” são relativas ao objeto, ao sujeito, aos paradigmas e métodos de abordagem de cada uma para compreensão da realidade.

Isto posto, pode-se afirmar que as atuais abordagens do conhecimento geográfico são influenciadas por várias correntes do pensamento. Alguns se orientam teórico-metodologicamente com ênfase em correntes do neopositivismo; outros por correntes humanísticas com base na percepção e na fenomenologia; e outros, ainda, pelo materialismo histórico-dialético.

Cassab (2009) destaca que, ainda no final da década de 1970, a Geografia inicia seu fortalecimento nas universidades, e o debate com o objetivo de uma Geografia crítica começa a ganhar mais importância nas escolas. Neste período, surge uma Geografia voltada para a criticidade do conhecimento, deixando de lado a chamada Geografia Clássica, vista como enciclopédica e de memorização, tal como a Geografia Teórica-Quantitativa, considerada instrumento ideológico do Governo Militar. A Geografia, então, passa a ser ciência do espaço, espaço este que agora era visto junto ao homem, relacionando-se com este. “[...] Homem, natureza e economia são tratados em suas múltiplas interações e de maneira dialética [...]” Assim, a disciplina Geografia passa por um processo de renovação, implicando em mudanças em seus objetivos, base conceitual, conteúdos e metodologia de trabalho para a pesquisa e ensino (CASSAB, 2009 p. 49).

Ainda a respeito da década de 1970 e do modelo saxônico imposto ao Brasil, Andrade (1999) informa que

[...] a crise econômica dos anos 1970 e o desastre do modelo imposto em 1964 deram margem a que surgisse uma reação entre geógrafos, classificados em geral de críticos, que procuravam reabilitar uma Geografia política e social [...] o seu maior serviço foi de destroçar a dominação quantitativista, sobretudo após a democratização do país. (ANDRADE, 1999, p. 12).

Durante o período do autoritarismo (1964-1975), surge uma tentativa de rompimento com a Geografia Clássica por parte dos geógrafos brasileiros. Sobre esse período

Andrade (1999) salienta que:

[...] surgem então posições as mais diversas, como aquelas que se mantêm fiéis ao neopositivismo e à tecnocracia e procuram manter os modelos como metas a serem analisadas, como se o Brasil estivesse em uma camisa de força; os que abandonaram o neopositivismo e passaram a ler os filósofos dialéticos dentro de uma ótica positivista, como ocorre nos Estados Unidos com David Harvey; e os que sempre tiveram uma posição crítica, que resistiram às vantagens de uma adesão ao neopositivismo e analisaram baseados na práxis, a realidade vivida, o processo de apropriação e de modelação do espaço pela sociedade. Pode-se assim passar de uma Geografia no Brasil, mas com raízes estrangeiras, para uma Geografia do Brasil que, embora não ignorando os princípios científicos internacionais, faça uma análise autêntica das relações entre a sociedade e o espaço brasileiro. (ANDRADE, 1989, p. 31- 32).

Na década de 1980, após várias transformações, a Geografia passa a influenciar as novas propostas curriculares do 5º ao 9º período do Ensino Fundamental. A finalidade era que ocorresse uma mudança radical referente aos conteúdos e metodologias escolares. Nesse momento, a Geografia, tanto como ciência e disciplina, mudava seu enfoque de físico para o geopolítico. O conteúdo da Geografia como disciplina escolar deve centrar-se nas relações de trabalho e produção, e o ensino, para as ideologias políticas, sociais e econômicas, na relação entre sociedade, trabalho e natureza (CASSAB, 2009).

No final da década de 1980, no contexto da abertura política no país, o debate acerca da formação do professor de Geografia ganha impulso juntamente com o movimento de renovação da Geografia. Diante de uma sociedade cada vez mais complexa, globalizada e mundializada, voltam-se os olhos para o papel político do professor de Geografia para a formação de um cidadão crítico e, a partir disso, a necessidade de investimentos na formação docente com vistas à melhoria do ensino. Trata-se de uma nova fase da ciência geográfica, que culminou na década de 1990 em uma Geografia plural, que passa a considerar o lugar, o território, a identidade, o sujeito entre outros, como categorias de análise para compreensão da realidade social (MORAIS; OLIVEIRA, 2010).

A década de 1990 é marcada por um período de reformas, sendo o eixo central destas os fundamentos e orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996. Com a nova LDB se fixavam os currículos escolares, bem como a regulamentação dos cursos de formação de professores mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores. Assim, com tais regulamentações do processo formativo de professores, inclusive os de Geografia, se acentuam os debates em

torno de sua formação. Deste modo, a formação de professores é pensada em dois eixos, num primeiro em torno das leis, normas e regulamentações que regulamentam a formação docente e, num segundo, paralelo a isso, o destaque é para os princípios, bem como para as finalidades da formação docente.

Desse modo, pode-se afirmar que nas últimas décadas a Geografia brasileira evidenciou a emergência de três tendências importantes no pensamento geográfico. Elas se divergem quanto ao método, às temáticas e ao componente ideológico de cada uma, portanto, pode-se dizer que essas rupturas epistemológicas se diferem pela forma como abordam a compreensão da realidade. Cabe ressaltar que tais tendências existem e convivem entre si até os dias atuais e que uma não substitui ou substituiu a outra.

Por fim, vimos os principais recortes históricos da Geografia para sua institucionalização como disciplina escolar e alguns elementos importantes da Geografia enquanto ciência. A Geografia passa por um momento de renovação, deixando de ser uma ciência somente descritiva, voltada principalmente para o meio físico, para ser uma área do saber de novos temas, como o Estado na sua dimensão política e social, a cultura, o consumo e as novas tecnologias. Na formação de um bom professor de Geografia, é importante que este conheça sua ciência, seus fundamentos teóricos, a história de sua formação e possa valorizar a qualidade de sua formação através do conhecimento dos fundamentos que lhe deram origem e, assim, constituir seu saber próprio.

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: o curso de graduação do CAC/UFG

A geografia me possibilitou uma leitura de mundo que antes eu não tinha conhecimento. Porque o que é ensinar? O que é a ciência

geográfica? O que é aprender a Geografia? É você se tornar uma pessoa crítica e reflexiva! Que você se torne então problematizador das relações socioambientais que acontecem no mundo. Quando penso nessa concepção, na minha formação para o contexto da escola, penso que não tem como não gostar de Geografia, porque Geografia é tudo que acontece no mundo, na atualidade e no espaço vivido.
(Entrevistado 17)

Essa seção tem por objetivo analisar o processo de formação docente em Geografia do curso de graduação do CAC/UFG. Abordam-se elementos referentes ao processo formativo do professor de Geografia, como Projeto Político-Pedagógico, estrutura curricular, dicotomia bacharelado e licenciatura, estágio e docência juntamente com as leis, pareceres e outros aspectos legais que regulamentam a formação de professores de Geografia.

Na sociedade contemporânea, a atualização permanente é o ponto chave diante de suas constantes transformações e das novas exigências e necessidades da sociedade em vigor. Assim, torna-se necessária uma reflexão a respeito do processo de educação e formação de educadores no momento atual, indagando se estes atendem às exigências da sociedade. Há a preocupação em torno de uma prática pedagógica inovadora que torne os alunos críticos, reflexivos e investigadores contínuos em suas respectivas áreas do conhecimento.

É de concordância de todos que o principal intuito e desafio de um curso de licenciatura é proporcionar uma formação que prepare o professor para o exercício da docência em sala de aula, ou seja, um curso que forneça não só os saberes teóricos e metodológicos, mas destes juntamente com saberes didáticos, e que haja uma dialética entres esses dois campos, que prepare o futuro professor a estar apto a ensinar e fazer com que seus alunos aprendam o que lhes é ensinado. Um curso de formação deve não só formar profissionais em quantidade, mas também em qualidade, por meio de uma formação sólida e teórica que possibilite enfrentar os desafios e contradições que surgem em sua práxis.

3.1 O Projeto Político-Pedagógico e a estrutura curricular

Esta subseção tem como objetivo realizar uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de 1992, 2005 e do PPC de 2009 do curso de graduação do CAC/UFG. O primeiro PPP corresponde ao ano de 1992 da estrutura anual, em que o aluno cursava

disciplinas de um tronco comum e somente no último ano optava pela licenciatura ou pelo bacharelado. Com o segundo PPP de 2005, a estrutura curricular passa ser semestral, os alunos cursam disciplinas de um tronco comum nos quatro primeiros períodos e depois decidiam pela licenciatura ou pelo bacharelado, e quem optasse pelo bacharelado deveria escolher entre Análise Ambiental ou Planejamento Urbano. Acredita-se que o PPP tem por objetivo traçar o perfil do profissional que se pretende formar, o que torna importante sua análise e discussão.

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

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

Segundo Vasconcellos (1995), o projeto pedagógico

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

Ao ser perguntado sobre o PPP do Curso de Geografia do CAC/UFG, o entrevistado 1 relatou o seguinte:

havia questões de hora de disciplinas obrigatórias, horas de núcleo livre, horas de disciplinas optativa, sobre tudo isso eu recorria ao PPP do Curso. Mas ele foi só entregue, não foi esclarecido, se quiséssemos tínhamos que pegar e destrinchar o PPP, pra ver como funcionava, mas por conta própria, porque o curso não ofereceu esse entendimento para o aluno, tanto é que chegou no final do quatro anos que é o tempo de formação, muitos

alunos não formaram nesse período, porque houve uma confusão de entendimento desse PPP. Ficou muito mal esclarecido, muitos alunos perderam tempo (Entrevistado 1, informação verbal, maio, 2012).

O PPP é uma exigência legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. O Projeto Pedagógico do Curso, como aponta a LDB “[...] é de responsabilidade de cada instituição educativa a construção e execução de seu projeto pedagógico.” Para Anastasiou (2002) a

[...] construção do projeto pedagógico, tem um espaço para avaliar, refletir, manter ou alterar os rumos até então efetivados. Isto porque, se é *projeto*, indica definição de metas, objetivos e compromissos a serem assumidos por determinado período de tempo a ser projetado para o futuro, o que só pode ser feito a partir dos problemas e necessidades diagnosticadas no presente. (ANASTASIOU, 2002, p. 179, grifo do autor).

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

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

Leão (2008) nos chama atenção sobre a importância e a função da estrutura curricular e do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Geografia. A estrutura curricular deve ser o instrumento planejador e definidor do perfil do profissional da Geografia que se deseja, “[...] são as competências desejadas para o futuro professor de Geografia, que devem orientar a escolha das disciplinas e a composição de suas ementas [...]” (LEÃO, 2008, p. 56). Sobre esse mesmo assunto, o Parecer CNE/CP 9/2001 estabelece que:

a perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das

competências que se quer que o professor constitua no curso. São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro passo para a transposição didática que o formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos [graduandos], futuros professores. (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 52).

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

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

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA ANUAL LICENCIATURA (Resolução CCEP/UFG nº 326/1992)			
DISCIPLINAS	H/S	H/A	DEPART./UNIDADE
1ª SÉRIE			

Formação Econômico-Social	04	128	Geografia - IQ
Geologia	04	128	Geografia - IQ
Climatologia	04	128	Geografia - IQ
Cartografia Sistemática	04	128	Geografia - IQ
Geografia Humana	04	128	Geografia - IQ
Fundamentos de Astronomia	02	64	Geografia - IQ
TOTAL	20	640	
2ª SÉRIE			
Geografia Agrária	04	128	Geografia - IQ
Cartografia Temática	04	128	Geografia - IQ
Teoria e Método em Geografia	04	128	Geografia - IQ
Teoria da Região e Regionalização	04	128	Geografia - IQ
Geomorfologia	04	128	Geografia - IQ
TOTAL	20	640	
3ª SÉRIE			
Geografia Urbana e da Indústria	04	128	Geografia - IQ
Geografia Regional	04	128	Geografia - IQ
Geografia do Brasil	04	128	Geografia - IQ
Iniciação à Pesquisa em Geografia	04	128	Geografia - IQ
Biogeografia	04	128	Ciências Biológicas - ICB
TOTAL	20	640	
4ª SÉRIE – Licenciatura			
Educação Brasileira	04	128	Func. e Prat. de Ens. - FE
Psicologia da Educação	04	128	Func. e Prat. de Ens. - FE
Estrutura e Func. do Ens. 1º e 2º Grau	02	064	Func. e Prat. de Ens. - FE
Didática e Prática de Ensino	08	256	Geografia - IQ
TOTAL	18	576	
CARGA HORÁRIA TOTAL			
MODALIDADE			H/T
Licenciatura			2.660

Fonte: Resolução CCEP/UFG nº 326/1992

Organização: Santos, R. A dos (2012).

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

Eu considerava boa. Mas tinha a questão que se estudava os três anos das matérias comuns. E depois no quarto ano você fazia somente as matérias pedagógicas, havia uma ruptura. Era como se você aprendesse os conceitos da ciência geográfica e depois no quarto ano você tivesse somente as

matérias pedagógicas separadas (Entrevistado 2, informação verbal, maio, 2012).

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

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

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

O Parecer CNE/CP 9/2001 estabelece que

[...] para superar a suposta oposição entre conteudismo e pedagogismo os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos [graduandos] fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino. Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento. (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 56).

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

se existisse uma mesclagem desde o início, para você ir aprendendo junto, eu teria uma ideia mais do todo. Porque fica muito fragmentado quando é desse jeito. Você estuda três anos somente de Geografia, aí no quarto você estuda apenas essas matérias pedagógicas que eram Educação brasileira, Psicologia da Educação, eram quatro, Didática e tinha uma outra que eu esqueci. Você tinha os três anos de Geografia, aí um quarto ano para ser professor, ou um quinto ano que é o bacharelado para ser pesquisador, para atuar como geógrafo. Era tudo muito separado, fragmentado. Isso era um problema, é dessa forma que eu vejo. Parecia que você aprendia a ser professor somente no último ano do curso (Entrevistado 3, informação verbal, maio, 2012).

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

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

Naquela época a licenciatura não tinha que fazer TCC. Então os alunos que não gostavam de ler, que não gostavam de escrever, que não queriam saber de pesquisa, que achavam que aquilo não era uma coisa interessante acabavam fazendo somente a modalidade de licenciatura. (Entrevistado 5, informação verbal, maio, 2012).

Outro entrevistado, que cursou licenciatura e bacharelado, relatou que só teve contato com a pesquisa no bacharelado, devido ao mesmo fato relatado acima.

Os alunos do Curso não queriam fazer o TCC, não queriam ler, não queriam aprender a pesquisar, não queriam escrever aí eles faziam a licenciatura para não precisar escrever e pesquisar, como se o professor não precisasse disso. Nesse ponto eu acho que o bacharelado me ajudou muito porque se eu tivesse feito apenas a licenciatura eu não havia feito a pesquisa, eu não tinha realizado o TCC, e hoje eu poderia não estar no mestrado. O bacharelado abriu a porta do mestrado para mim (Entrevistado 2, informação verbal, maio, 2012).

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

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

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

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

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

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

ESTRUTURA CURRICULAR DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA/CAC-UFG (Resolução CEPEC/UFG n° 730/2005)	
1° Semestre	2° Semestre

Disciplinas		CH	Disciplinas		CH
Fundamentos de Astronomia		32	Cartografia Temática		64
Cartografia Básica		64	Introdução à Climatologia		64
Geografia e Sociedade		64	Form. do Territ. e do Povo Brasileiro		64
Geografia e Demografia		64	Geografia da População		64
Estatística Básica		32	Geologia e Recursos Minerais		64
Formação Socioespacial		64	Núcleo Livre		32
Geologia Geral		64			
3º Semestre			4º Semestre		
Disciplinas		CH	Disciplinas		CH
Teoria e Metodologia da Geografia		32	Princípios de Sensoriamento Remoto		32
Geomorfologia Geral		64	Geoprocessamento		32
Climatologia Dinâmica		64	Teoria e Met. da Geografia Contemporânea		64
Geopolítica e Geografia Política		64	Geografia Agrária		64
Geografia de Goiás (optativa)		64	Núcleo Livre		64
Fund. Filo. e Sócio-Históricos da Educação		64	Geomorfologia Tropical (optativa)		64
Geografia e Educação (optativa)		64	Teoria e Prática do Planejamento (optativa)		64
Fundamentos da Educação Ambiental		32	Geopolítica e Geog. Polí. Contem. (optativa)		64
Geografia Cultural (optativa)		32	Teoria da Região e Regionalização (optativa)		32
			Didática e Formação de Professores		32
			Psicologia da Educação I		64
			Geografia, Sujeito e Cultura (optativa)		32
5º Semestre			6º Semestre		
Disciplinas		CH	Disciplinas		CH
Pedologia		64	Geografia da Indústria		64
Geografia Urbana		64	Metodologia da Pesquisa		32
Núcleo Livre		64	Didática para o Ensino de Geografia I		64
Estágio Supervisionado I		96	Território e Redes (optativa)		64
Climatologia Aplicada a Geografia. (opt)		64	Políticas Educacionais no Brasil		64
Didática e Form. de Professores de Geo		64	Biogeografia (optativa)		64
Psicologia da Educação II		64	Análise e Gestão de Bacias Hidrográfica (opt.)		64
Estudos Regionais: América Latina (opt.)		64	Planejamento Ambiental (optativa)		64
Geografia e Mov. Sociais no Campo (opt.)		64	Estágio Supervisionado em Geografia II		96
Metod. e Práticas de Ed. Ambiental (optativa)		32			
7º Semestre			8º Semestre		
Disciplinas		CH	Disciplinas		CH
Elaboração de Projeto de Pesquisa		64	Trabalho Final de Curso		64
Didática para o Ensino de Geografia II		64	Núcleo Livre		64
Planejamento Territorial (optativa)		64	Estágio Supervisionado em Geografia IV		64
Ecologia do Cerrado (optativa)		64			
Cultura, Currículo e Avaliação (optativa)		64			
Estágio Supervisionado em Geografia III		160			
Geografia e Planejamento do Turismo (optativa)		64			
Carga horária geral					2.984 horas

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia/UFG - 2005.

Organização: Santos, R. A. dos (2012).

Na estrutura de 2005, os alunos cursavam por período, ou semestre, cada disciplina e não mais anualmente como na estrutura anterior. A principal característica dessa nova estrutura, segundo os entrevistados, era a fragmentação de disciplinas e o fato de possuir

bem mais disciplinas que a anual. Algumas disciplinas eram divididas entre I e II ou apenas mudavam de nome, como por exemplo na estrutura anual que se tinha a disciplina de Geologia, e na semestral passa-se a ter Geologia Geral e Geologia e Recursos Minerais.

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

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

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

A nossa turma foi meio que cobaia dessa nova grade de licenciatura bacharelado, porque antes, uma turma anterior a nossa, você fazia os quatro anos de formação e se você quisesse o bacharelado acrescentava mais um ano. A nossa grade não, no terceiro período com um ano e meio de curso você teria que optar em ser licenciado ou bacharel. Penso que um aspecto negativo seja nesse sentido de no início, que parece que estamos ainda tão imaturos, ter de optar em ser bacharel ou ser licenciado (Entrevistado 1, informação verbal, maio, 2012).

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

Com base na análise das estruturas anual (1992) e semestral (2005), e das ementas das disciplinas que compõem essas estruturas curriculares, verificou-se o fato mencionado no parágrafo anterior. Na análise das ementas da estrutura anual de 1992, observou-se que não há

nenhuma relação entre as disciplinas específicas da Geografia e a educação. Na estrutura semestral de 2005, a única disciplina que contempla e constatou-se uma relação entre a Geografia e a educação é a disciplina Geografia e Sociedade, ou seja, de um total de 26 disciplinas de núcleo comum obrigatórias para a licenciatura, somente uma disciplina faz essa relação, como mostra a ementa abaixo.

Geografia e Sociedade: a Geografia como ciência e a produção do conhecimento científico. A Geografia como disciplina escolar. Categorias e conceitos básicos da análise geográfica: espaço, paisagem, lugar, território, natureza e região. Geografia e suas diferentes áreas de especialização e o exercício da profissão: o ensino de nível básico ao superior; a pesquisa; o planejamento; a análise físico-territorial e ambiental; o turismo. (RESOLUÇÃO - CEPEC Nº 730, p. 18).

Outra questão é a de que os PPP eram elaborados predominantemente em Goiânia no IESA e implantados em outros Campi, foi mencionada como um problema por parte dos Professores Entrevistados 1, 2, 3 e 5. Na visão deles ao se construir um PPP em uma determinada cidade, no caso de Goiânia, se leva em conta somente os aspectos locais e regionais daquela cidade, e não dos outros Campi, onde o PPP também é implantado como Catalão e Jataí. Isso acaba por ser um aspecto negativo para o Professor entrevistado 3.

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

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

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

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

Com a transformação do Campus Avançado de Catalão em Unidade Acadêmica da UFG, acarretaram-se a discussão e a elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico, denominado pelo Departamento de curso de Geografia CAC/UFG de Projeto Pedagógico de Curso (PPC), específico para o Curso de Geografia do Campus Catalão, sendo, diferenciado do PPC da UFG de Goiânia.

O Curso de Geografia do CAC/UFG possui PPC específicos para cada modalidade do Curso, um para a licenciatura e outro para o bacharelado. A principal mudança dessa nova estrutura, em relação aos outros PPPs, é o fato do aluno escolher, ao prestar o vestibular, a modalidade que irá cursar, licenciatura ou bacharelado como mostra o Quadro 3.

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

MATRIZ CURRICULAR DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA/CAC-UFG			
1º Semestre		2º Semestre	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Cartografia Básica	64	Cartografia Temática	64
Elementos de Probabilidade e Estatística	64	Climatologia Geral	64
Formação Sócio-Espacial	64	Geografia e Demografia	64
Fundamentos de Astronomia	32	Formação do Território Brasileiro	64
Geologia I	64	Geografia e Economia Política	64
História do Pensamento Geográfico	64		
Organização do Trabalho Científico	32		

3º Semestre		4º Semestre	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Geografia e Educação	64	Geografia da Indústria	64
Geografia Agrária	64	Geografia e Movimentos Sociais	64
Geomorfologia Geral	64	Didática e Formação de Professores	64
Teoria da Região e Regionalização	64	Pedologia	64
Teoria e Método em Geografia	64	Sensoriamento Remoto	64
Geografia do Brasil	64	Psicologia da Educação I	64
Núcleo Livre (optativa)	32	Núcleo Livre (optativa)	32
5º Semestre		6º Semestre	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Biogeografia	64	Didática para o Ensino de Geografia II	64
Geografia Urbana	64	Estágio Supervisionado em Geografia II	96
Núcleo Livre	64	Geografia de Goiás	64
Didática para o Ensino de Geografia I	64	Geografia e Geopolítica	64
Estágio Supervisionado em Geografia	64	Políticas Educacionais no Brasil	64
Fundam. Filos. e Sócio-históricos da Educação	64	Optativa 2	64
Psicologia da Educação II	64		
Optativa 1	64		
7º Semestre		8º Semestre	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Estágio Supervisionado em Geografia III	64	Estágio Supervisionado em Geografia IV	64
Elaboração de Projetos de Pesquisa	160	Dinâmica e Caracterização da Paisagem	64
Trabalho de Campo em Geografia	64	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	64
Carga horária geral			3.264 horas

Fonte: Departamento de Geografia CAC/UFG - 2012

Organização: Santos, R. A dos. (2012)

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

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

Devido ao fato desta estrutura ter sido implementada no ano de 2009, a mesma ainda não possui turmas formadas e nem professores atuando na docência, sendo que a primeira turma a ser formada está prevista para o final do ano de 2012, portanto não foi realizada qualquer entrevista com profissionais formados da atual estrutura curricular, mas sim com os professores do Curso em questão.

Sobre essa estrutura, durante as entrevistas com os professores do Curso, foram

salientadas algumas questões importantes sobre esse PPC. Os Professores Entrevistados 1, 2 e 3 veem o PPC como uma conquista pelo fato do mesmo ter sido elaborado pelo próprio Curso e não mais advindo de Goiânia, como anteriormente.

Tivemos várias reuniões, foi muito cansativo, pois havia uma disputa muito grande, bacharelado licenciatura. Mas penso que foi uma conquista, porque conseguimos fazer alguma coisa que saiu daqui e não que veio de cima pra baixo. (Professor Entrevistado 1, informação verbal, dezembro, 2012).

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

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

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

Art. 2 - O exercício da profissão de Geógrafos somente será permitido: 1 - aos Geógrafos que hajam concluído o curso constante de matérias do núcleo comum, acrescidas de duas matérias optativas, na forma do currículo fixado pelo Conselho Federal de Educação. Esse núcleo comum é o que está contido no parecer 412 que determina matérias comuns e optativas. Nesse caso é válido observar a Resolução que fixa os conteúdos mínimos para a consecução do curso de Geografia.

Segundo o Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem a Lei de Diretrizes e Bases, pelos art. 9º. (letra “e”) e 70, e tendo em vista o Parecer nº 412/62, resolve que o currículo mínimo do curso de Geografia ficará assim constituído: a) Geografia Física; b) Geografia Biológica ou Biogeografia; c) Geografia Humana; d) Geografia Regional; e) Geografia do Brasil; e f) Cartografia. E duas matérias escolhidas,

dentre as seguintes: a) Antropologia Cultural; b) Sociologia; c) História Econômica Geral e do Brasil; d) Etnologia e Etnografia do Brasil; e) Fundamentos de Petrografia, Geologia e Pedologia; f) Mineralogia; e g) Botânica.

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

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

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

Com base na citação acima, observa-se o quanto a profissão docente é desprestigiada no âmbito institucional (sem mencionar aspectos financeiros e intelectuais), sendo vista como uma atividade meramente vocacional. O profissional da educação “necessita” somente de conteúdos técnicos somados ao “dom” de ser professor ou da didática para o exercício da docência, ou, tampouco, o domínio de um conjunto de técnicas para a transmissão de seus conhecimentos para seus alunos.

Essa visão reducionista da profissão docente é em parte consequência de um ciclo do bacharelado nas Instituições de Ensino Superior (IES). Leão (2008, p. 29) define esse ciclo

como “[...] à manutenção dos cursos de graduação, pós-graduação e do acesso às vagas das universidades e escolas federais sob o comando da lógica do bacharelado [...]” prevalecendo, assim, uma concepção de Geografia dos bacharéis. O mesmo autor afirma, ainda, que a graduação é caracterizada como fase inicial na escolha de orientandos que irão garantir, na Pós-graduação (Especializações, Mestrados e Doutorados), os projetos do bacharelado mantendo o ciclo do bacharelado.

Leão (2008), em sua pesquisa sobre a influência das DCNs na formação do professor em Geografia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), constatou que as DCNs não cumpriram com seu objetivo na prática, que era de fazer dos cursos de licenciatura projetos específicos, independentes do bacharelado. O autor constatou que os cursos de licenciatura ainda são submetidos a uma situação de inferioridade perante o bacharelado, sendo considerados apenas como anexos ou complementação dos cursos de graduação.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), em estudo sobre o atual processo de formação docente e o ensino-aprendizagem em Geografia no Brasil, no qual apontam possíveis caminhos para uma melhor qualidade do ensino de Geografia, afirmam que os cursos de formação docente, historicamente, desde 1930, têm se caracterizado como cursos fracos, devido ao processo de expansão do ensino superior ter se dado, principalmente, pela via de privatização e em função de serem, na sua grande maioria, cursos de instituições privadas de ensino, formando profissionais presos a um modelo clássico de formação. A formação docente no país era/é vista numa posição secundária na ordem das políticas educacionais, o que acarreta uma desvalorização da profissão docente e a consolidação da tutela político estatal sobre o professorado.

Vesentini (2006), também, corrobora com esses argumentos e pondera que a desvalorização do professor se deu, principalmente, depois dos anos de 1967 e 1968, período em que a ditadura militar reformulou o Sistema Escolar Brasileiro, e ocasionou uma desvalorização da carreira e do profissional docente, que teve seus rendimentos drasticamente diminuídos e, concomitante a isso, houve um aumento quantitativo das escolas e dos professores, o que conseqüentemente promoveu uma depreciação econômica e social do educador, visto como um generalista incompetente. O autor ainda ressalta que não existe, desde 1980, uma estratégia coerente e contínua para a educação no Brasil, e, muito menos, uma ação concreta para valorizar a atividade docente. Tudo muda constantemente em cada governo, mas tudo continua praticamente igual ao que era no que diz respeito à educação e à qualidade do ensino no Brasil.

Esses fatores têm refletido no processo de ensino-aprendizagem. Os professores

são vistos como incapazes no quesito competências pedagógicas, como resultado de sua má formação docente. Masseto (2006), em sua obra sobre a importância da competência pedagógica por parte dos professores universitários, faz uma reflexão sobre a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil e frisa que essa formação privilegiava somente o domínio de conhecimentos, pois “quem sabe, sabe ensinar.”

A partir da década de 1970, inicia-se um movimento pela valorização da formação docente no país, uma reação a um modelo em crise, que concebia o professor somente como repassador de informações, com uma formação que deveria ser apenas técnica. A partir dessa reação, surge um novo modelo de formação docente. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) acreditam na

[...] formação como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional. Os novos paradigmas de formação docente partem do reconhecimento da especificidade dessa formação e da necessidade da revisão dos saberes constitutivos da docência, na perspectiva da emancipação do profissional. [...] O momento atual é de transição marcado pela crise do modelo anterior e pela incerteza quanto aos novos paradigmas de formação docente. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 92).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) apontou algumas mudanças para os cursos superiores, como a formação de educadores, prioritariamente em nível superior, mediante a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Com as DCNs a licenciatura ganharia terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado, consolidando-se como um projeto único e específico, diferenciado do bacharelado, o que para autores como Callai (2003) e Leão (2008) acaba por prejudicar na formação do Geógrafo como um único (licenciatura e bacharelado). Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) colocam que os cursos de licenciatura sempre aparecem numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico ganha maior importância, enquanto a licenciatura é vista como um curso complementar e secundário.

Durante as entrevistas, os licenciados em Geografia, ao serem perguntados sobre o bacharelado em Geografia e como eles viam a formação deles em um sentido único, de obter as duas modalidades e de formar não o licenciado em Geografia ou o bacharel, mas sim o Geógrafo como um todo, os entrevistados relataram que não gostavam das áreas de atuação do bacharelado, que não se viam em outra profissão que não fosse a de professor.

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

Eu sempre tive mais facilidade com a área humana e quando chega nos conteúdos ditos de Geografia Física eu tenho dificuldades principalmente os conteúdos de geologia e cartografia. Tem que buscar ir atrás, porque você se sente acuado em frente aos conteúdos que você tem dificuldade. (Entrevistado 4, Informação verbal, maio, 2012).

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

Ainda sobre a dificuldade em lecionar aulas de conteúdos de Geografia Física, os entrevistados da Estrutura semestral de 2005 alegaram que a nova estrutura traria como continuidade essa deficiência nos conteúdos físicos, pois tudo era visto de maneira muito rápida e superficial.

É importante colocar, que a grade mudou de anual para semestral, tudo era visto muito rápido, os conteúdos ditos físicos da Geografia, que eu tinha mais dificuldade foram visto de maneira muito rápida, então eu não me sentia preparada com apenas seis meses, às vezes cinco de formação, para lidar com aquele conteúdo em sala de aula. Eu tive que buscar, ir atrás, de estudar, pelo fato de haver essa diferença entre conhecimento geográfico científico e escolar, o jeito Foi correr atrás e complementar aquilo que não foi visto na graduação, porque seis meses passa muito rápido, não dá para gente ver tudo. (Entrevistado 4, informação verbal, maio, 2012).

Na grade passada o que se via em um ano, agora nós víamos em 4, 5 meses na nossa grade. Acredito que isso tenha sido algo que nos prejudicou. Terminei a graduação com uma certa deficiência e acredito que nós deveríamos ter tido mais tempo para discutir essas questões, dos conteúdos dito físicos da Geografia, o humano também, mas parece que o humano é próximo, já o físico parece que é algo mais distante, isso é um pouco do que eu senti. (Entrevistado 13, Informação verbal, maio, 2012).

O professor formado dessa maneira acaba por ensinar uma Geografia aos pedaços, pelo fato de que, durante sua formação, as diferentes áreas da Geografia lhe foram mostradas como se fossem um mosaico no qual, muitas vezes, o graduado, ao entrar em sala de aula, não

consegue juntar esses pedaços e construir um quebra-cabeças único, repassando para seus alunos, desse modo, um conhecimento também de forma despedaçada.

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

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

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

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

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

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

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

Os interesses de cada grupo, bacharelado e licenciatura, apareceram durante a construção do PPC em 2008. Eu penso que o ruim que aconteceu, foi que nós não conseguimos discutir uma ideia muito clara de Curso de Geografia. Nós discutíamos bacharel e licenciado como se tivéssemos dois cursos. Nesse sentido eu costumo pensar, que nós trabalhamos muito mais em cima das profissões e não em cima do Curso por um todo. No meu ponto de vista isso é uma coisa ruim, porque você se preocupa demais com a formação do bacharel ou com a formação do licenciado. O que acontece é que aquela pessoa que é mais adepta com a discussão do bacharelado, ela não se envolve com a discussão da licenciatura e vice versa. Então você acaba tendo grupos, os que são mais ligados ao bacharelado e os que são mais ligados à licenciatura. Hoje eu tenho dúvidas se duas entradas foi uma coisa boa. Acredito que nós poderíamos ter duas formações, mas duas entradas eu não sei se foi uma coisa boa, até hoje eu não sei, criar dois cursos. Antes de se fazer essa mudança, essa reforma curricular de duas entradas, nós tínhamos mais alunos querendo fazer a licenciatura e hoje houve uma inversão. Eu penso que as pessoas deveriam procurar fazer um curso de Geografia, e não bacharelado ou licenciatura. (Professor Entrevistado 2, informação verbal, dezembro de 2012).

Marques (2006), ao discutir sobre a formação dos profissionais da educação na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), afirma que o principal problema relacionado às licenciaturas e aos bacharelados se refere à desarticulação existente entre ambos. A licenciatura é vista como incapaz de produzir seu próprio

conhecimento, caracterizando-se apenas como um curso de aprendizagem de tarefas didático-pedagógicas, versões empobrecidas do bacharelado.

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

Cacete (2004) frisa que na universidade pública, bacharelado e licenciatura têm, historicamente, se mostrado como modalidades distintas, não havendo qualquer relação entre si. Essa realidade compromete um diálogo entre as disciplinas didático-pedagógicas e as disciplinas específicas da Geografia. Geralmente, a maioria dos cursos de graduação em Geografia apresenta uma visão tecnocrática, na qual se valoriza as disciplinas voltadas para o bacharel em detrimento das disciplinas específicas para o ensino.

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

[...] se a nossa opção for de fato por uma sociedade democrática, na qual exista uma cidadania ativa e, além do mais, direcionada para um projeto de desenvolvimento sustentável que seja viável e adequado ao século XXI — isto é, no qual haja uma preocupação com a conservação da natureza, com a valorização e qualificação da força de trabalho, com a correção dos desequilíbrios regionais e com um efetivo combate a pobreza e às rudimentares condições de vida de amplas parcelas da população —, então, indiscutivelmente, a escola deverá readquirir um importantíssimo papel e todos os professores, inclusive o[s] de Geografia, deverão ter uma sólida formação integral — científica e humanista. Nesses termos não tem o menor cabimento propor ou realizar uma separação rígida entre bacharel (o geógrafo) e o licenciado (o professor), como se esse último não precisasse de

uma boa formação científica — aprender a pesquisar, a realizar projetos [...] (VESENTINI, 2006, p. 239).

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

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

Frente às discussões sobre a formação docente em Geografia, reforça-se a necessidade de incorporação da pesquisa e dos processos de investigação nos cursos superiores, com o objetivo de estreitar a relação entre formação docente e pesquisa. Considera-se a pesquisa como um processo aglutinador de reflexões e críticas, uma facilitadora da prática crítico-reflexiva. Nessa perspectiva, Masseto (2003, p. 26) valoriza a competência investigativa e reflexiva do profissional do ensino ao enfatizar que pesquisa é “[...] atividade em que o professor realiza mediante estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais reorganizando seus conhecimentos, reconstituindo-os, dando-lhes novos significados [...]”

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

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

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

Para o bacharel em Geografia, cabe pensar e pesquisar, e aos outros (menores), os graduados de licenciatura, apenas a obrigação de ensinar. Isto é, os professores têm como função somente a reprodução dos conhecimentos que são produzidos pelos bacharelados. Em reação a esse contexto, os cursos de licenciatura, em geral, estão preocupados com a formação de um professor que saiba problematizar e buscar respostas. Deve-se pensar a pesquisa como princípio pedagógico a nortear as atividades de formação, seja da graduação como formação inicial, seja na formação continuada.

Os autores Masseto (2003), Callai (2006) e Cavalcanti (1999) destacam a importância da introdução da realidade do aluno no processo de investigação, produzindo conhecimento sobre problemas reais, pois, desse modo, a pesquisa terá sentido para o universo de referência de seus educandos. Nessa concepção, o aluno precisa ser visto como um ser em constante construção.

Nesse contexto, Masseto (2003) pondera que os professores começaram a se questionar do seu papel e como, em qualquer profissão, exige-se uma boa capacitação profissional. Ser um bom profissional da educação não se restringe apenas a ter um diploma, ou mesmo ter o título de mestre ou doutor, deve-se ter competência pedagógica. Acredita-se que o papel do professor como repassador de informações atualizadas se esgotou. A

instituição de ensino superior tem a tarefa de atender às exigências que lhe são feitas, formar um profissional cujo papel seja o de promover o desenvolvimento humano, social e político do país.

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

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

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

sem querer negar a importância desses objetivos para o estudo da Geografia (conhecer o mundo em que vivem, localizarem alguns pontos nesse mundo, representá-lo lingüística e graficamente), é preciso acrescentar que sua função não se resume a eles. Tais motivos são apontados porque é próprio do cotidiano pensar o imediato, fazer juízos provisórios. Mas é necessário não se contentar com o que são, na verdade, pré-requisitos para a função mais importante da Geografia, que é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico. E formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico. (CAVALCANTI, 1998, p. 128).

Para Callai (2006), na formação de um professor de Geografia, deve-se discutir os fundamentos teóricos, a história da formação da ciência e as formas possíveis de investigação. Essas questões valorizam a qualidade da formação do professor ao exigir que o profissional conheça sua ciência e, também, os fundamentos que lhe deram origem, construindo um conhecimento próprio.

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

Diante das questões trabalhadas, acredita-se que é importante o papel do professor de Geografia na sociedade, além da importância de sua qualidade, o mesmo age diretamente na esfera social, formando opiniões e propiciando o desenvolvimento crítico, reflexivo e intelectual da sociedade. Pensar um bom professor de Geografia é pensar em mudanças na sua formação, o que nos faz refletir e questionar acerca do atual educador de Geografia, nos perguntado se este está acompanhando as transformações da sociedade cada vez mais capitalista e desigualitária. Todavia o professor, visto apenas como o meio entre informações e alunos, está ultrapassado. Deste modo, acredita-se que a formação docente necessita passar por mudanças em vários sentidos, em que se trace o perfil do profissional que se deve formar com vistas para uma sociedade mais justa e igualitária.

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

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

3.4 Paradigmas educacionais e a formação docente

A sociedade contemporânea e a formação docente vêm passando por constantes transformações, tendo o educador a necessidade de reformular-se e atualizar-se de acordo com as novas necessidades em curso. O presente momento é de transição de um modelo antigo de formação docente, que concebia o professor somente como repassador de informações, para um novo modelo, caracterizado pelas incertezas quanto aos seus novos paradigmas de formação. A formação docente deve centrar-se na concepção de um processo permanente e pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, dando ao professor autonomia em sua profissão e elevando seu status.

A prática pedagógica está alicerçada em paradigmas que a sociedade construiu ao longo da história. Para Kuhn (1996, p. 129) "um paradigma, é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma." Os paradigmas são construídos pelos homens e são acompanhados de valores, ideologias e crenças frente a uma determinada comunidade, e por serem construção do homem afetam, por consequência, a sociedade e a educação. No que se refere aos paradigmas educacionais, para Zeichner (1983, p.3), os paradigmas fornecem "uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação, que dão características específicas à formação de professores [...]"

A respeito dos paradigmas no cenário da educação, Moraes (1996) afirma que o grande problema está na prevalência da ciência positivista na educação. Para a autora, o problema está no modelo de ciência que ainda prevalece, nas teorias de aprendizagem que fundamentam a prática pedagógica, sendo que a prática do professor se encontra fundada e

influenciada por modelos de educação fundamentados em determinadas teorias do conhecimento. O modelo de ciência positivista, que influencia as práticas educacionais de professores, decorre da associação de várias correntes de pensamento, como a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução industrial. Pode-se, portanto, dizer que as ideias iniciais que influenciaram a Era moderna vieram dos séculos XVI, XVII e XVIII.

No século XVIII, René Descartes publicou sua obra *Discurso do método*, na qual ele propunha o paradigma cartesiano que sustentaria o “modelo conservador e dominante que caracteriza a chamada Era moderna, que preconiza a racionalização, fragmentação e a visão linear da Ciência e, por consequência, influenciaria também a Educação.” (BEHRENS, 2007, p. 442). O paradigma cartesiano teve sua origem histórica em Galileu Galilei e introduziria a descrição matemática da natureza, então, o conhecimento científico lógico-dedutivo, que tinha como característica o mecanicismo, passa a ser a única forma legítima de se fazer ciência.

As instituições de ensino superior, que formam educadores, têm se mostrado como instituições de uma prática pedagógica conservadora e tradicional. Os professores sofreram e ainda sofrem influência do paradigma cartesiano que caracterizou e influencia a ciência até os dias de hoje. Segundo Behrens (1999, p. 384), o paradigma cartesiano contaminou a escola em todos os níveis de ensino e propunha a fragmentação do conhecimento, “as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, e as disciplinas em especialidades”, o que levaria os docentes a realizarem práticas pedagógicas isoladas em suas salas de aula, não havia uma ligação, diálogo, uma interdisciplinaridade entre as áreas, disciplinas ou especialidades.

Morin (2000) afirma que o problema da complexidade do conhecimento é um desafio, pois só se conhece o todo se conhecermos as partes, e só se conhecem as partes se conhecermos o todo. O autor salienta que vivemos em uma época de mundialização em que os grandes problemas deixaram de ser particulares para serem mundiais, vide como exemplo os problemas ambientais e ecológicos e o vírus da Aids, todos problemas que se mundializaram.

Capra (1996) complementa essa discussão ao afirmar que, quando estudamos os principais problemas de nossa época, percebemos que estes não podem ser entendidos isoladamente, são problemas sistêmicos e interdependentes. Para o autor, esses problemas devem ser vistos como facetas de uma única crise, uma crise de percepção em que as grandes instituições sociais, como as universidades, partem de uma visão de mundo obsoleta, uma visão da realidade inadequada, para lidar com um mundo globalmente interligado. Assim, requer-se uma mudança na percepção de mundo atual, uma mudança paradigmática que, para

o autor, deve ser tão radical como foi a revolução copérnica, e que esta mudança deve atingir principalmente os líderes governamentais, bem como a educação e os professores em geral, reforçando a ideia de mudança paradigmática a nível da educação, como também na formação docente atual.

Para fins didáticos, podemos dividir a reflexão acerca dos paradigmas educacionais em paradigma conservador ou tradicional e paradigma inovador, na visão de Behens (1999). O paradigma conservador tem como característica a prática pedagógica que se baseia na reprodução do conhecimento, fragmentação, memorização e cópia, sendo influenciado pelo paradigma cartesiano.

Behrens (2007), em seu projeto de pesquisa denominado PAED (Paradigma Emergente e a Ação Docente), realizado no grupo de pesquisas PEFOP (Paradigmas Educacionais e Formação de Professores), a respeito da formação de professores na PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná), com o intuito de investigar possíveis encaminhamentos metodológicos inovadores que viessem a atender as novas exigências da sociedade, constatou que os professores de nível superior, em geral, não tem formação pedagógica. A pesquisa buscou compreender quais os paradigmas que caracterizam a formação de professores, a qual revelaria se a abordagem paradigmática usada dentro das instituições de ensino superior pesquisadas era conservadora ou inovadora. Assim, com a pesquisa, constatou-se que os formadores de professores, em sua grande maioria, tendem a reproduzir e utilizar-se das mesmas metodologias que vivenciaram no seu processo de formação, e que existe uma resistência de grande parte dos docentes em alterarem suas práticas pedagógicas e de buscarem referenciais em novos paradigmas, para uma prática pedagógica que rompa com o paradigma conservador e busque referências em paradigmas inovadores.

A mesma autora, acima citada, destaca que o paradigma tradicional se baseava na observação, na lógica matemática e na experimentação como critérios da verdade, o que originaria as correntes filosóficas do racionalismo e empirismo. Para esse paradigma, o mundo era pentasensorial, limitado pelos cinco sentidos, que podia ser cheirado, ouvido, degustado, palpado ou visto. Para a autora, devemos evoluir de seres pentasensoriais para seres multisensoriais, que não devemos nos limitar aos cinco sentidos. Não é que não se deva fazer uso dos sentidos para a construção de um pensamento científico, o uso dos sentidos possibilita um rigor científico e pode até ser visto como uma herança benéfica do paradigma tradicional e do positivismo na construção do conhecimento científico, o que não se deve é limitar-se a esses sentidos, mas, junto com esses, introduzir a intuição, as emoções, os

sentimentos, integrando-se, assim, ao processo de construção do conhecimento e da compreensão da natureza.

Na educação, o Paradigma conservador traz consequências como o surgimento de uma escola que exigiria apenas memorização, cópia e repetição dos conteúdos por parte dos alunos. Uma escola que teria como tendência a fragmentação do conhecimento, com um professor centrado somente na transmissão do conteúdo, uma educação, segundo Freire (1975), domesticadora e bancária, que vê o aluno como “banco” para o depósito de conhecimento, dados e fatos, não o introduzindo no processo de produção do conhecimento, não vendo o aluno como sujeito participante e ativo, mas sim, meramente, como objeto.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta [...] equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porém, fora da busca, fora da práxis não podem ser. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julguem nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1975, p. 67).

Para propor uma nova prática docente e a formação de um professor que tenha como base as exigências do paradigma inovador, que traga uma nova percepção de mundo, que seja visto com um todo e não fragmentado, é necessária a construção de uma aliança, de abordagens que contemplem essas exigências. Assim, identificam-se três abordagens que atendem as exigências do paradigma inovador e da sociedade contemporânea: abordagem progressiva, ensino com pesquisa e visão sistêmica.

A abordagem progressista parte do pressuposto da transformação social por meio da educação e tem como um de seus principais pensadores Paulo Freire e suas obras, como “Pedagogia do oprimido (1975)” e “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (1997).” Para Freire (1975), o professor que optar por essa abordagem deve agir como intelectual transformador, que lute nas causas de injustiças sociais, políticas e econômicas, que desperte em seus alunos a busca por melhorias em sua qualidade de vida. A Pedagogia Progressista vê o aluno enquanto indivíduo e ser que constrói sua própria história, sendo o aluno o centro do processo e não o professor; um aluno sujeito de seu aprendizado.

O ensino com pesquisa é a abordagem que supera a “reprodução” do conhecimento para a “produção”, com uma visão de professor e aluno enquanto pesquisadores contínuos. Essa abordagem traria como benefício o despertar de um espírito crítico e investigativo, por parte dos sujeitos envolvidos, e tem como pensadores Pedro Demo e suas obras “Educar pela pesquisa (1996)” e “Educação e qualidade (1994)” e Behrens, “Formação continuada dos professores e a prática pedagógica (1996)”.

A abordagem sistêmica ou holística parte da premissa de superação da fragmentação do conhecimento, de um resgate do ser humano em sua totalidade em uma perspectiva interdisciplinar que supere a divisão e a compartimentalização. Essa abordagem tem como pensador Fritjof Capra e sua obra “A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos (1996)”.

Para Moraes (1996), o que o paradigma emergente propõe é uma educação libertadora, que enfatiza as interdependências, que não existem fenômenos isolados. Um professor que saiba ouvir, refletir, observar, problematizar, que seja um mediador entre o texto, o contexto e o seu produtor. O docente que fica preso ao paradigma tradicional tem compromisso somente com o passado, com as coisas que não podem ser esquecidas, e se esquece do mais importante, do futuro. Assim, cabe pensar um professor que tenha compromisso com o futuro no presente da sala de aula.

O novo professor que pense a partir de novos referenciais, de novas bases, envolve uma profunda mudança de mentalidade, o que não é uma tarefa fácil. O docente que se dispõe a mudar, a ter uma nova abordagem, um novo conhecimento que tenha como base paradigmas inovadores, requer tempo de si mesmo, tempo para assimilação e para a acomodação de novas práticas pedagógicas em suas estruturas mentais. O professor que se propõe a abandonar a velha e tradicional prática pedagógica que enxerga o aluno apenas como objeto está se inserindo dentro dos paradigmas inovadores.

Portanto, pensar em uma nova formação para professores, em geral e de Geografia, uma nova formação que venha romper com o paradigma conservador, tradicional e cartesiano de abordagem positivista para dar lugar a uma formação inovadora, com uma nova maneira de investigar, de ensinar e aprender, de uma educação e formação de professores que tenha como referências paradigmas inovadores. Deste modo, deve-se possibilitar um novo redimensionamento do papel do professor na sociedade. O novo modelo de formação docente que tenha como referenciais paradigmas inovadores, que haja uma ruptura com a formação “acabada”, “concluída”, do professor e que tenha uma visão da formação deste enquanto processo, pressupondo continuidade sempre e uma formação constante.

5 A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM GEOGRAFIA: o curso de graduação do CAC/UFG

A Geografia é uma ciência do cotidiano e vem passando por um processo de avanço e de popularização, no sentido de propiciar melhores compreensões da realidade. Pode-se conceituar o geógrafo como o profissional que estuda a interação entre a sociedade e o ambiente, responsável por estudos, pesquisas, levantamentos físico-geográficos e planejamento ambiental. O geógrafo realiza atividades importantes perante uma sociedade cada vez mais globalizada e com problemas ambientais, devido ao modelo econômico atual. O bacharel em Geografia é um dos responsáveis pelas pesquisas relacionadas à atuação e interação da sociedade humana na organização do espaço, aos impactos e ao planejamento ambiental.

Diante disso, a reflexão cotidiana entre os profissionais da Geografia, sobre como fazer esta área do conhecimento ser (re)conhecida, bem como a necessidade de se fazer entender como é importante o profissional da Geografia, torna-se cada vez mais necessária. Profissional este capaz de refletir, elaborar, propor e implantar projetos essenciais à melhoria de determinadas demandas sociais. Percebe-se, assim, o quanto é importante a discussão a respeito de sua formação.

De acordo com o Dicionário Aurélio Ferreira (1986, p. 846), geógrafo (do grego *geográphos*, latim *geographu*) é o especialista em Geografia. Geografar é descrever geograficamente. Assim, pode-se pensar que geógrafo é o estudioso de Geografia, portanto, bacharel, licenciado, especialista, mestre ou doutor. Nesse sentido, pode-se conceituar, conforme a visão de Corrêa (1996) o geógrafo como o “técnico” responsável pela resolução dos problemas do espaço geográfico, seja ele natural ou modificado pela ação antrópica, com um comprometimento em relação às transformações sociais, com formação e capacitação técnica para interpretar a interface natureza/sociedade.

A princípio, o termo “técnico” para se referir ao geógrafo pode não parecer bem visto, principalmente por teóricos de abordagem crítica e marxista, pelo fato desse termo remeter a uma sensação de positivismo enraizado. Entretanto, a definição de técnico para o Dicionário Silveira Bueno (1989, p. 746) é: perito em uma arte ou ciência, pessoa especializada, ou seja, o termo não soa de forma inapropriada para se referir ao geógrafo.

Ainda de acordo com Corrêa (1996), o geógrafo trata da organização espacial e das relações entre homem e natureza, portanto é um agente modelador do espaço e lhe cabe analisar as diversas variáveis, interfaces que existem na relação entre a realidade humana e a

ambiental. Os geógrafos atuam como gestores na iniciativa pública e privada, com o intuito de promover uma qualidade de vida com preservação dos recursos naturais. Por isso, esta seção tem por objetivo analisar o processo de formação do bacharel em Geografia do CAC/UFG, ressaltando elementos importantes como a estrutura curricular, o estágio e a inserção do profissional no mercado de trabalho.

Persiste a ideia de que geógrafo é somente o bacharel em Geografia (perante a legislação atual isso se trata de uma verdade, não sendo o professor considerado geógrafo). Esta é uma concepção que permanece com o passar dos anos, desde o surgimento do primeiro curso de graduação em Geografia e História, quando ocorreu a dicotomia entre bacharelado e licenciatura na Geografia. A concepção de que o licenciado em Geografia é somente o professor é difundida mesmo por profissionais da Geografia, em sua maioria bacharéis que não acreditam e não veem o licenciado como geógrafo.

4.1 O Projeto Político-Pedagógico e a estrutura curricular

Esta subseção tem como objetivo realizar a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de 1992, 2005 e 2009, dando ênfase aos aspectos que correspondem à formação do bacharel em Geografia. Em seção anterior, falamos do que seria um PPP, suas características e sua importância. Falaremos agora, sobre a construção do PPP com vistas para a formação do bacharel em Geografia. Mesmo tendo como foco principal questões referentes ao bacharel em Geografia, há questões abordadas que se aplicam tanto para o bacharel como para o licenciado, questões do curso como um todo que não podem ser vistas separadas.

Como já mencionado, em seção anterior, o PPP, além de ser projeto, de ser pedagógico, ele é, antes de tudo, político, uma construção política de responsabilidade dos professores do curso em questão. A respeito da construção dos PPP do CAC/UFG, os PPP de 1992 e 2005 foram construídos em Goiânia no IESA com a participação dos professores dos outros Campi. E o PPP de 2009 foi construído pelos professores do curso de Geografia do CAC/UFG.

Nas entrevistas realizadas com os professores do curso, observou-se que essas questões políticas eram fortes no campo institucional do curso. Ao serem perguntados como foi realizada a construção do PPP no curso, os Professores Entrevistados 1 e 3 responderam o seguinte:

Foi feita uma tentativa de se construir um currículo com a participação dos outros campi de Catalão, de Jataí e de Goiás. Na época eu cheguei a participar da comissão que ia para Goiânia, pra discutir lá no IESA as questões do PPP. As experiências que tive, tanto em Goiânia como aqui em Catalão, entendo que é uma correlação de forças, é uma disputa política muito grande, onde você tem de um lado as exigências mínimas pra se fazer um curso de Geografia, mas contrário com isso você tem também os interesses, cada professor na sua área e na sua formação. Tem também a disputa entre o bacharelado e a licenciatura, penso que a construção do PPP é uma construção política e de conflitos, e eu acredito que é assim em todo lugar, uma construção de enfrentamentos, de debates e de demarcação de territórios. (Professor Entrevistado 1, informação verbal, dezembro, 2012).

Nós tivemos alguns embates políticos, muito mais políticos do que técnicos. É claro que em qualquer departamento nós temos os grupos formados, até mesmo por conta dessa dinamicidade da própria Geografia. Um grupo mais voltado à área da Geografia Humana e outro mais voltado para Geografia Física e no meio navegando nos temos a cartografia como as geoferramentas. Em Catalão não foi diferente, tivemos um embate, entre o grupo da Geografia Humana e o da Geografia Física. (Professor Entrevistado 3, informação verbal, dezembro, 2012).

Sobre isso, Leão (2008) destaca a existência dessas questões políticas na construção do projeto pedagógico e da estrutura curricular no interior dos cursos de graduação em Geografia. O autor afirma que há a necessidade do envolvimento dos professores do curso, com a construção da estrutura curricular, e que estes professores não podem dividir o curso entre as diferentes correntes que o compõem, como: Geografia física, Geografia humana, bacharelado e licenciatura, tradicional e crítica e até esquerda e direita. A estrutura curricular é vista pelos professores como um “território” a ser conquistado, quanto mais disciplinas voltadas para sua área de pesquisa, mais “território” aquele professor conquistou, detendo o poder, o que controla mais disciplinas. Dessa forma, esses professores retiram a legitimidade do PPP, deixando este de ser um instrumento planejador e norteador do curso de graduação.

A respeito da participação dos professores na construção do PPP, o Professor Entrevistado 1 relatou que:

Em Goiânia essa participação era mássisa, porque havia muitos interesses em jogo, inclusive uma disputa muito grande entre o grupo do bacharelado e o da licenciatura. Aqui nosso curso, em Catalão isso já não aconteceu, nós tivemos alguns professores que não participaram da discussão por opção própria. (Professor Entrevistado 1, informação verbal, dezembro, 2012).

O Professor Entrevistado 2, também confirma que durante a construção do PPP realmente existem essas questões políticas e o surgimento de grupos, que defendem seus interesses.

Tivemos reuniões, e havia praticamente dois grupos, um trabalhando mais com a licenciatura e outro mais com o bacharelado. Em alguns momentos esses grupos conversavam outras horas nem tanto. Há um diálogo, mas os interesses de cada grupo apareceram também. Penso assim, que o ruim foi o fato de que nós não conseguíamos discutir por exemplo uma ideia muito clara de curso de Geografia. Nós discutíamos bacharel e licenciado, nós discutíamos dois cursos. Nesse sentido costumo pensar que nós trabalhamos muito mais em cima das profissões e não sobre o curso de Geografia e isso no meu ponto de vista isso é uma coisa ruim. Ou você se preocupa com a formação do bacharel, ou você se preocupa com a formação do licenciado. O que acontece é que, aquela pessoa que é mais adepta a formação do bacharelado não se envolve na discussão da licenciatura, e o que é mais adepto a licenciatura não se envolve com a formação do bacharelado. Você acaba tendo grupos, dos que são mais ligados ao bacharelado e aos da licenciatura. Nesse sentido, isso é uma coisa ruim. (Professor Entrevistado 2, informação Verbal, Dezembro de 2012).

Em entrevista com o Professor Entrevistado 4, a qual não foi gravada, o entrevistado ressaltou que essas questões políticas, esses enfrentamentos e debates não surgem somente durante a construção do PPP, mas em boa parte das reuniões de curso e que, para o entrevistado, isso acaba por prejudicar na qualidade do curso em questão. Na opinião dele, existe uma disputa de poder, dentro do curso, disputas políticas como em uma eleição, à medida que se têm interesses comuns os grupos são formados, e à medida que esses interesses deixam de existir essas alianças são desfeitas e refeitas com outros sujeitos, ou seja, para ele, dentro curso existem relações de poder muito fortes. Questionado sobre o porquê, em sua opinião, havia essas disputas por poder, ele citou vários exemplos, mas o principal deles é o de que existe uma disputa de egos muito grande dentro do meio acadêmico.

O PPP de 1992 antecede as novas diretrizes curriculares que foram criadas principalmente na década de 2000, portanto o PPP de 1992 possui uma quantidade menor de dispositivos legais que nortearam a sua construção. Assim, sobre os dispositivos legais que norteiam a formação do bacharel em Geografia, podemos destacar a Lei nº 664/1979 que disciplina a profissão de Geógrafo e das outras providências juntamente com a Lei nº 7.399/1985, que altera a redação da Lei nº. 6.664/1979. Com base nessas duas leis, e segundo o CREA, a legislação vigente e o currículo de algumas faculdades e universidades habilitam o geógrafo a atuar nas seguintes áreas de atuação, como mostra o Quadro 3, que veremos mais adiante.

A Lei nº 664/1979 estabelece que para tornar-se um profissional da Geografia é necessário possuir algumas aptidões, tais como: capacidade de ler e interpretar variados documentos (paisagens, fotografias, imagens de radar, cenas orbitais, mapas, gráficos, tabelas, textos); raciocínio analítico e sintético; mentalidade científica; desejo de ser útil à sociedade; gosto e disponibilidade para os trabalhos de campo; sensibilidade para as questões relacionadas aos processos de produção do espaço (questões ambientais, sociais, econômicas, políticas e culturais).

Portanto, a construção do PPP deve conter elementos e disciplinas que tornem possível a formação de profissionais da Geografia com as aptidões acima citadas. Dentre os conteúdos básicos para a formação do Geógrafo, destacam-se: a) Planejamento Territorial e Ambiental; b) Cartografia; c) Topografia; d) Hidrografia; e) Biogeografia; f) Sensoriamento Remoto e Aerofotointerpretação; g) Climatologia; h) Planejamento Rural e Urbano; i) Geografia Econômica; j) Ecologia; l) Geomorfologia.

Além de leis em âmbito nacional e federal, temos também documentos de âmbito institucional que norteiam a construção de um PPP, no caso do PPP de 1992 temos a Resolução CCEP nº 326 de 28 de fevereiro de 1992, que fixa o Currículo Pleno do Curso de Geografia - Licenciatura e Bacharelado - para os alunos que ingressarem a partir daquele ano. O currículo pleno do Curso de Geografia, da modalidade do bacharelado, teria disciplinas profissionalizantes que perfazem 2.304 horas, estágio técnico com 256 horas e atividades complementares de 100 horas, totalizando assim 2.660 horas com duração de 4 (quatro) anos, como mostra a estrutura curricular do curso que segue.

Quadro 4 – Estrutura curricular do Curso de Geografia modalidade bacharelado UFG – 1992

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA ANUAL BACHARELADO (Resolução CCEP/UFG nº 326/1992)			
DISCIPLINAS	H/S	H/A	DEPART./UNIDADE
1ª SÉRIE			
Formação Econômico-Social	04	128	Geografia - IQ
Geologia	04	128	Geografia - IQ
Climatologia	04	128	Geografia - IQ
Cartografia Sistemática	04	128	Geografia - IQ
Geografia Humana	04	128	Geografia - IQ
Fundamentos de Astronomia	02	64	Geografia - IQ
TOTAL	20	640	
2ª SÉRIE			
Geografia Agrária	04	128	Geografia - IQ
Cartografia Temática	04	128	Geografia - IQ
Teoria e Método em Geografia	04	128	Geografia - IQ
Teoria da Região e Regionalização	04	128	Geografia - IQ
Geomorfologia	04	128	Geografia - IQ
TOTAL	20	640	
3ª SÉRIE			
Geografia Urbana e da Indústria	04	128	Geografia - IQ
Geografia Regional	04	128	Geografia - IQ
Geografia do Brasil	04	128	Geografia - IQ
Iniciação à Pesquisa em Geografia	04	128	Geografia - IQ
Biogeografia	04	128	Ciências Biológicas - ICB
TOTAL	20	640	
4ª SÉRIE – Bacharelado			
Planejamento Regional	04	128	Geografia - IQ
Planejamento Ambiental	04	128	Geografia - IQ
Prática de Planejamento em Geografia	02	064	Geografia - IQ
Estágio Técnico/Monografia	--	256	Empresa
TOTAL	10	576	
CARGA HORÁRIA TOTAL			
Bacharelado			2.660 horas

Fonte: Resolução CCEP/UFG nº 326/1992.

Organizado por: Santos, R. A dos (2012).

Outra questão que deve constar no PPP é a forma como o curso será organizado, sobre isso as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia estabelecem que:

Os colegiados das instituições poderão estruturar o curso em 4 níveis de formação (de bacharéis, aplicada-profissional, de docentes e de pesquisadores) e devem indicar sua organização modular, por créditos ou seriada. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes

para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. (PARECER CNE/CES 492/2001, p. 11).

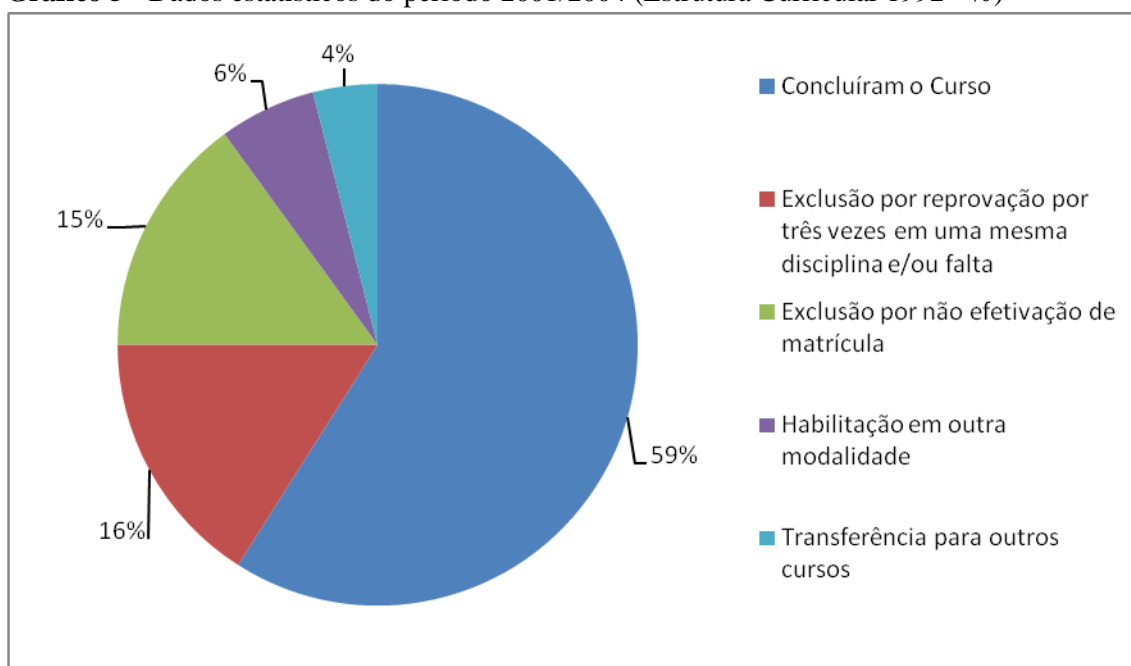
O PPP de 1992 passou por mudança através da Resolução CEPEC nº 567 de 02 de julho de 2002, na qual a única mudança feita foi a exclusão da disciplina de Fundamentos de Astronomia de 64h, diminuindo a carga horária total do curso de 2.660 horas para 2.596.

Nas entrevistas realizadas com alguns professores do curso de Geografia do CAC/UFG, observa-se que os 5 (cinco) professores pesquisados têm preferência pela estrutura anual. Para todos eles, foi perguntado quais os aspectos positivos e negativos de cada estrutura curricular. A respeito da estrutura anual, o Professor Entrevistado 1 respondeu o seguinte:

a única coisa que talvez possa ser, é não sei se talvez negativo, é a questão de que o aluno ele ia, ele tinha prova final, ele tinha recuperação e isso se estendia um pouco, más não sei se isso é totalmente um ponto negativo do anual. O aluno tinha menos chance de ser reprovado, tanto é que hoje, ao meu modo de ver, se forma menos alunos que antigamente. (Professor entrevistado 1, Informação verbal, dezembro, 2012).

No argumento apresentado e na pesquisa feita na Coordenação de Graduação, chegou-se à conclusão de que o PPP de 1992 formava um quantitativo maior de profissionais, como ilustra os Gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 - Dados estatísticos do período 2001/2004 (Estrutura Curricular 1992 - %)

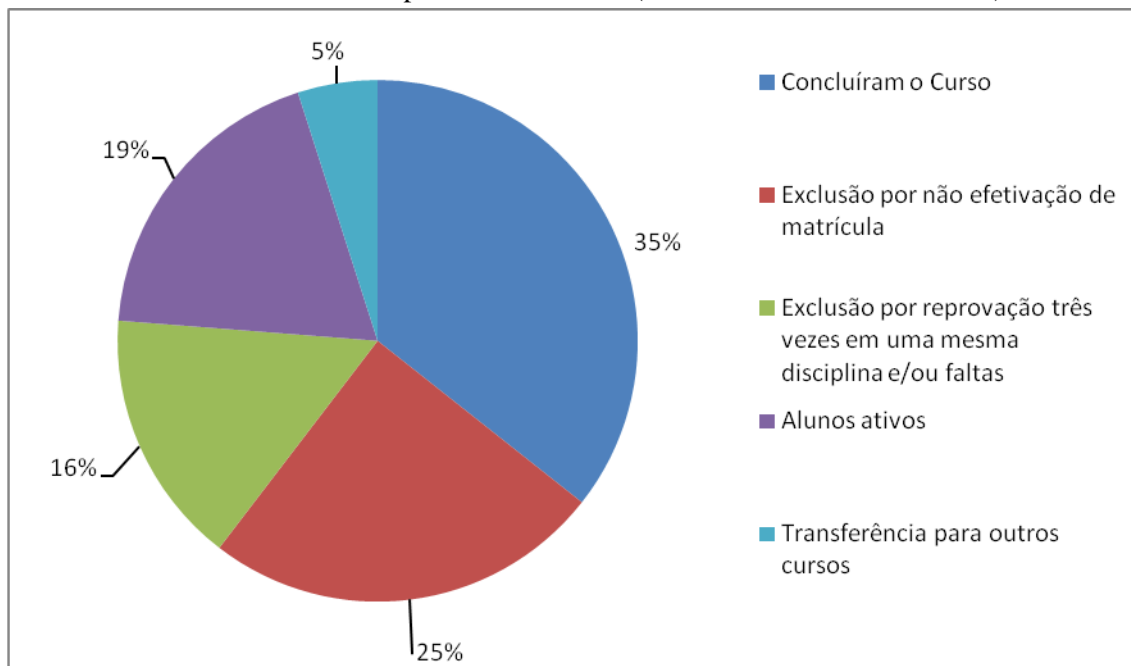


Fonte: Coordenação de Graduação - CAC/UFG – 2012.

Organização: SANTOS, R. A. dos (2012)

Podemos ver nos dois gráficos, acima e abaixo, a porcentagem de alunos formados com o currículo integralizado em cada estrutura curricular, bem como o quantitativo de alunos excluídos por não efetuar matrícula ou por reprovação por falta ou média.

Gráfico 6 - Dados estatísticos do período 2005/2008 (Estrutura Curricular 2005 - %)



Fonte: Coordenação de Graduação – CAC/UFG – 2012.

Organizado por: SANTOS, R. A. dos (2012).

A porcentagem de alunos formados na estrutura anual de 1992, no recorte temporal de 2001 a 2004, é de 59% dos alunos matriculados concluíram o Curso. No PPP de 2005, de estrutura semestral se formavam, em média, 35% dos alunos matriculados. Mesmo sendo uma análise parcial da estrutura anual, pode-se afirmar que esta estrutura formava mais alunos. Outro dado importante é o percentual de alunos que fizeram complementação de modalidade na estrutura anual, 6% dos alunos matriculados haviam concluído o curso e estavam cursando outra habilitação, bacharelado ou licenciatura.

Para o Professor Entrevistado 2, o principal ponto negativo do PPP de 2005 era a questão de que se formava muito poucos alunos em relação ao anual.

Acredito que no anual você tinha uma aprovação maior. Hoje se reprova muito mais e forma-se menos. Eu não lembro na época do anual formatura com 5 alunos, mas hoje forma. Isso é uma coisa estranha para um curso de humanas, você entrar com 40 alunos e chegar apenas 5 no final. O Curso de Geografia esta como se fosse os cursos de exatas. Tem alguma coisa errada acontecendo com o Curso, no meio desse caminho para se concluir o curso, algo que deve ser pensado. (Professor Entrevistado 2, informação verbal, dezembro, 2012).

Uma das dificuldades encontradas, para a tabulação dos dados, foi o fato de que a forma como eram organizados os dados na Coordenação de Graduação do CAC/UFG da estrutura de 1992 era diferente da de 2005. Na estrutura de 1992, a relação de alunos veio por ordem alfabética e continha os nomes de todos os alunos formados desde 1986, quando o curso foi fundado até o último aluno formado nessa estrutura. Outra dificuldade, foi a de que os dados da estrutura de 1992 não continham alguns detalhes importantes para uma melhor análise da estrutura, como por exemplo a modalidade de formação (bacharelado ou licenciatura) ou complementação de modalidade de cada aluno nesta mesma estrutura.

Os dados do PPP de 2005, fornecidos pela Coordenação de Graduação, não possuem informações sobre complementação de modalidade nessa estrutura, mas acredita-se que não houve alunos matriculados para complementação de modalidade, visto que, de acordo com o PPP de 2005, são 2 (dois) anos para o aluno cursar outra modalidade do Curso (bacharelado e licenciatura). Como as informações dessa estrutura continham o ano de ingresso e o ano de saída do aluno e não continham nenhum aluno com o currículo integralizado com 2 (dois) anos, conclui-se que nenhum aluno realizou complementação de modalidade nessa estrutura.

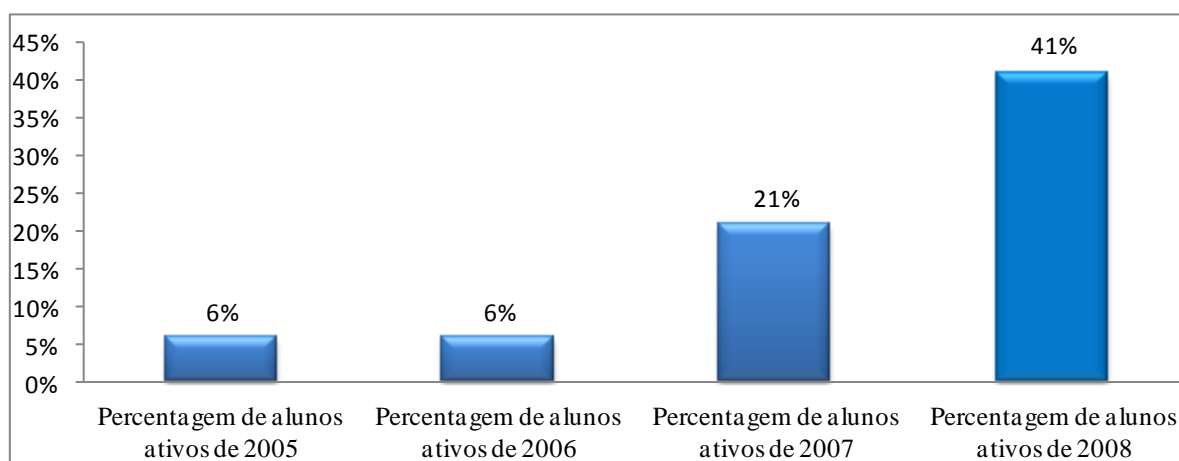
Outro dado importante, que os dois gráficos apontam, é a porcentagem de alunos excluídos por não efetuar matrícula. No PPP de 1992, por ser anual, o aluno faz quatro matrículas durante o Curso e, nesse período, 15% dos alunos matriculados de 2001 a 2004 não efetuaram esta mesma em algum ano do curso e foram excluídos. Já no PPP de 2005 o aluno realiza um total de oito matrículas durante todo o curso, e esse número sobe para 25% dos alunos, ou seja, um de cada quatro alunos desta estrutura não efetuou esta mesma em algum semestre do curso.

Ressalta-se que essa porcentagem de 36% de alunos que concluíram o curso na estrutura semestral, pode e deve sofrer mudanças, para mais, visto que existem alunos ativos, que podem concluir o curso. O gráfico mostra que existem, ainda, 19% dos alunos matriculados na época em que o PPP de 2005 estava em vigor, que ainda não concluíram o curso. Esse dado também já expõe indicativos de que o tempo gasto pelo aluno para concluir o curso na estrutura semestral é maior que o tempo previsto de curso, de 8(oito) semestres, visto que a última turma a se formar com essa estrutura formou-se em 2011. Veremos mais adiante o tempo de formação de cada estrutura.

De acordo com o PPP de 2005, o aluno tem o mínimo de 8 semestres e o máximo de 16 semestres para concluir o Curso. O gráfico a seguir exhibe o percentual de alunos ativos em cada ano da estrutura semestral. Dos anos de 2005 e 2006 ainda existem 6% de alunos

ativos, que tem até o ano de 2012 e 2013, respectivamente, para concluírem o curso. Em 2007, 21% dos alunos ainda não concluíram o curso e em 2008 esse número aumenta para 41%, quase metade dos alunos deste ano ainda não concluíram o curso no tempo previsto. A estrutura anual não possui alunos ativos, visto que os 8 (oito) anos (prazo limite) para se concluir o curso já se passaram.

Gráfico 7 – Porcentagem de alunos ativos período de 2005/2008 (Estrutura Curricular 2005 - %)



Fonte: Coordenação de Graduação – CAC/UFG – 2012.

Organização: SANTOS, R. A. dos (2012)

Acerca da questão da avaliação e da reprovação na estrutura anual, na visão de dois dos professores entrevistados, a estrutura semestral reprova uma quantidade maior de alunos. Esse fato se dá em função da estrutura anual formar mais alunos e por ser, nesta, mais difícil a reprovação como já foi mencionado pelo Professor Entrevistado 1. O Professor Entrevistado 2, ao ser perguntado se acreditava que a estrutura anual reprovava mais ou menos, argumentou que mesmo a média de nota sendo maior, 7,5, o anual proporcionava ao aluno mais chances de ser aprovado em determinada disciplina:

No regime anual tinha-se algumas diferenças do regime semestral, a média por exemplo era 7.5. Se você não passasse por média, você tinha a prova final, tinha a segunda época como chamavamos,, tinha-se, mais chances do aluno não ser reprovado. (Professor entrevistado 2, Informação verbal, dezembro, 2012).

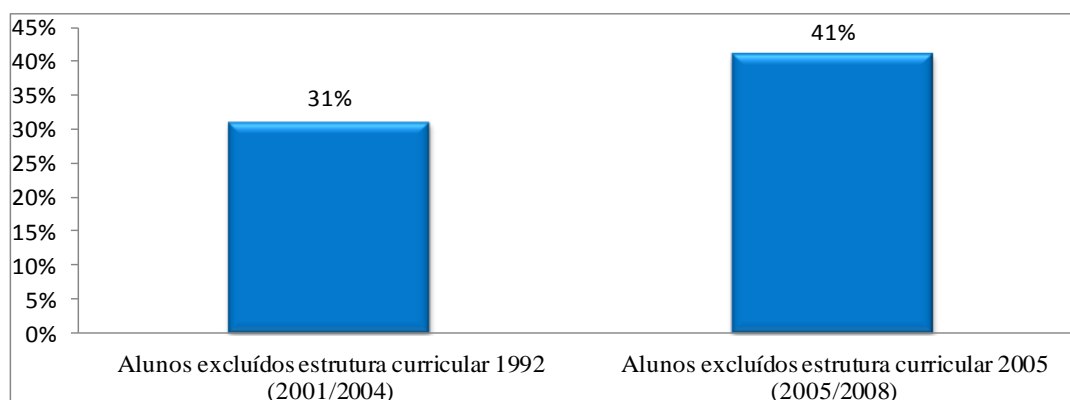
Ainda sobre essa questão da avaliação, um entrevistado frisa que havia mais chances de aprovação na sua estrutura curricular:

Tinha a questão também da média que hoje é muito diferente. Naquela época a média era sete e meio, só que era uma média sete e meio assim. Você passava de ano com as quatro médias sete e meio ou então você fazia uma quinta prova que a sua média tinha que baixar para seis. Ai você tinha que tirar média seis nessas cinco provas. E ai se não passasse ainda tinha uma segunda chamada. Essa segunda chamada você fazia ela em fevereiro e você era obrigado a tirar sete para passar. Então eram muitas chances para você passar na disciplina. (Entrevistado 18, Informação verbal, dezembro de 2012).

A respeito da reprovação nas duas estruturas, os dados fornecidos pela Coordenação de Graduação mostram somente o quantitativo de alunos excluídos por reprovação 3(três) vezes em uma mesma disciplina ou se ele foi excluído por falta. Para fazer essa análise, teria que ser realizada uma pesquisa em cima de todas as disciplinas ofertadas no período em que o PPP de 2005 ficou em vigor para se saber, de fato, qual PPP reprovava mais.

Outro fato interessante constatado, ao realizar a análise das duas estruturas curriculares e de seus respectivos PPPs, é o número de alunos excluídos em cada estrutura curricular. Se juntarmos o número de alunos excluídos por não efetuar matrícula com os excluídos por reprovação 3 (três) vezes na mesma disciplina e os reprovados por falta, na estrutura semestral excluí-se 41% (esse percentual pode elevar-se ou abaixar-se, pelo fato de existirem alunos ativos, como já vimos) dos alunos e, na anual, esse número cai para 30% de alunos excluídos. Logo, pode-se afirmar também que o PPP de 1992, e sua estrutura curricular, excluía menos alunos no decorrer do curso.

Gráfico 8 - Percentagem de alunos excluídos em cada estrutura curricular – período 2001/2008



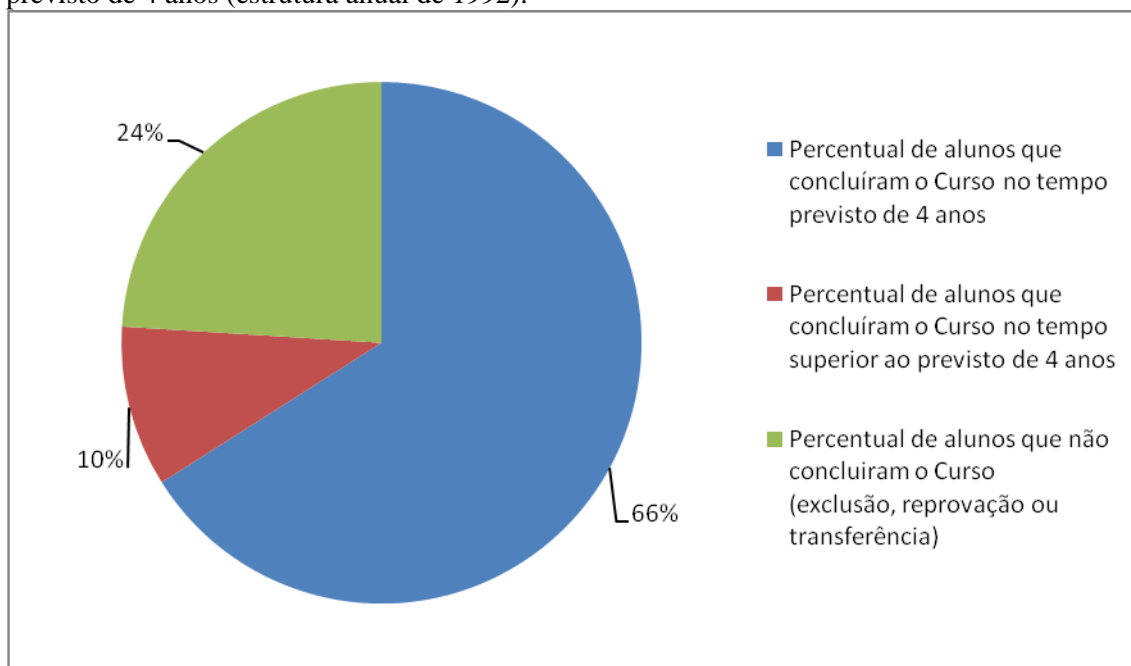
Fonte: Coordenação de Graduação – CAC/UFG – 2012.

Organizado por: SANTOS, R. A. dos (2012).

Os gráficos apresentados até o momento incluem também os alunos que fizeram complementação de modalidade (bacharelado e licenciatura). Os gráficos a seguir buscam mostrar o percentual de alunos que concluíram o Curso no tempo regular. Portanto, desconsideraram-se os alunos que fizeram complementação de modalidade, pois estes poderiam ter cursado o curso em qualquer ano anterior a 2001 e terem ingressado novamente no Curso como portadores de diploma, no qual cursariam mais 1 (um) ano para a complementação da modalidade na estrutura de 1992, o que acarretaria em uma análise errada do percentual de alunos que concluíram o Curso no tempo regular.

O gráfico abaixo mostra que a estrutura anual formava um percentual maior de alunos no tempo previsto do Curso. Nessa estrutura, 66% dos alunos se formavam no tempo regular, 10% com tempo superior a 4 (quatro) anos e 24% não concluíam o Curso por algum outro motivo, como exclusão por falta, reprovação 3 (três) vezes em mesma disciplina ou pediram transferência para outro curso ou outra universidade.

Gráfico 9 - Percentagem de alunos que concluíram o Curso de Geografia no tempo previsto de 4 anos (estrutura anual de 1992).



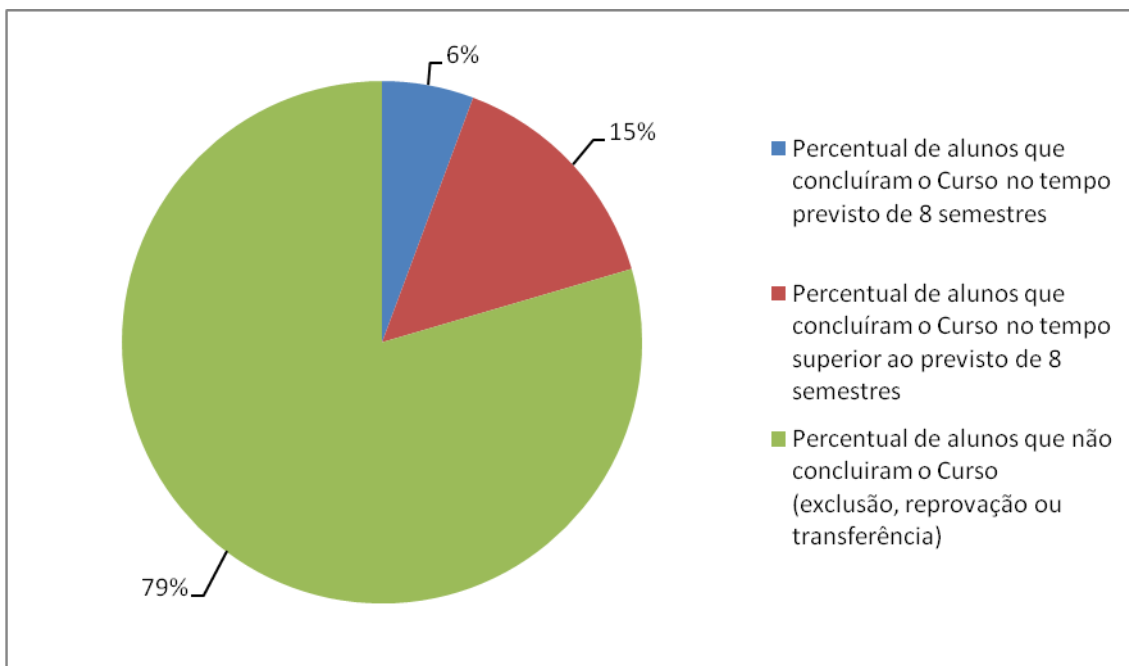
Fonte: Coordenação de Graduação - CAC/UFG - 2012

Organização: SANTOS, R. A. dos (2012)

Na estrutura semestral, o percentual de alunos que concluíam o curso no tempo previsto é menor do que na estrutura anual. Com o PPP de 2005 em vigor, apenas 6% dos alunos concluíam o curso no tempo de 8 (oito) semestres. A princípio, esse número pode parecer equivocado, mas se olharmos esse percentual por meio do número de alunos que concluíram o Curso no tempo regular, confirmamos esse fato. Dos 194 (cento e noventa e

quatro) alunos matriculados no período de 2005 a 2008, apenas 29 (vinte e nove) concluíram o curso no tempo previsto.

Gráfico 10 - Percentagem de alunos que concluíram o Curso de Geografia no tempo previsto de 8 semestres (estrutura semestral de 2005)

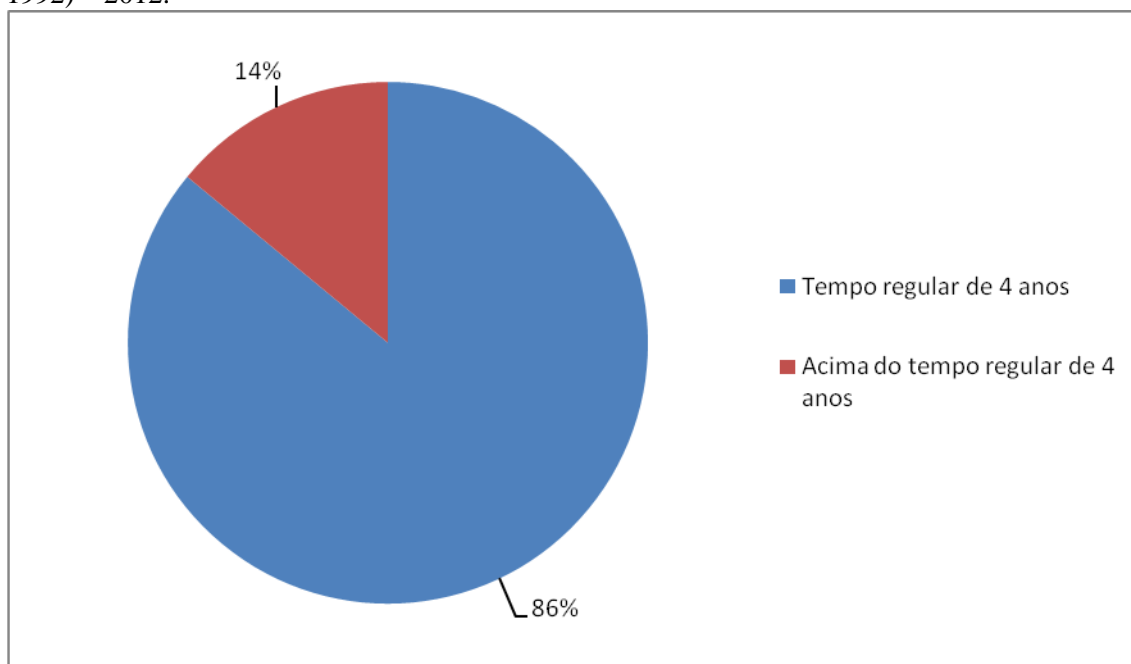


Fonte: Coordenação de Graduação – CAC/UFG – 2012.

Organização: SANTOS, R. A. dos (2012).

Essa mesma análise retirando os alunos excluídos (reprovados 3 (três) vezes em mesma disciplina, por falta ou casos de transferência), o percentual de alunos que concluíram o Curso no tempo previsto na estrutura anual sobe para 86% e somente 14% levam mais tempo que o previsto.

Gráfico 11 - Percentagem de alunos que concluíram o Curso de Geografia (estrutura anual de 1992) – 2012.

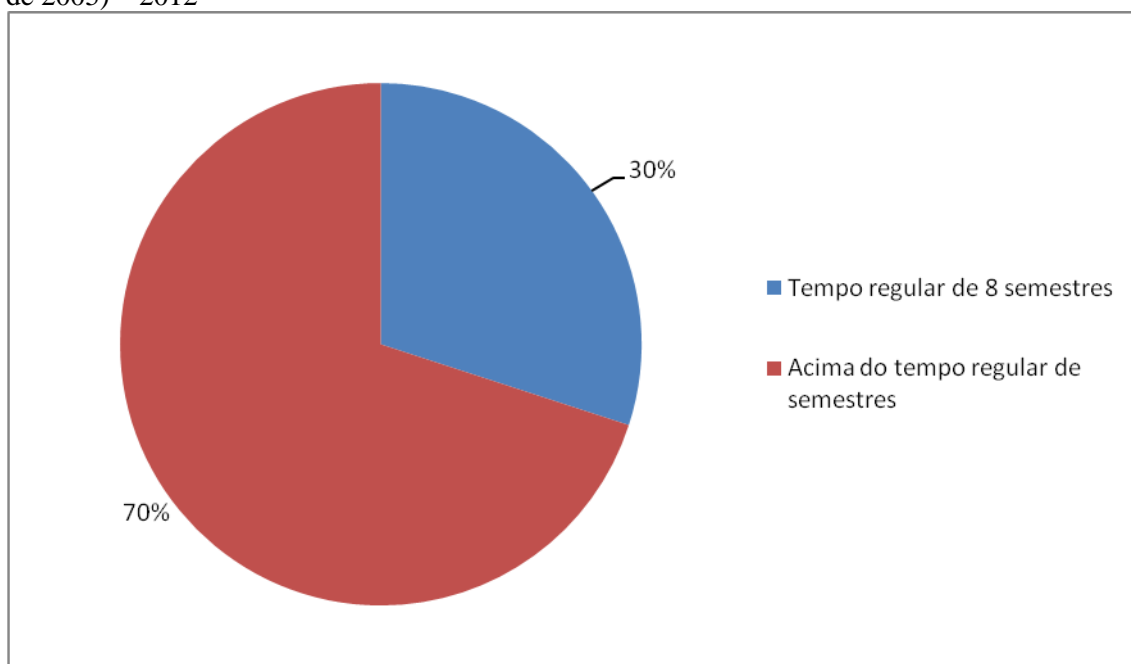


Fonte: Coordenação de Graduação - CAC/UFG - 2102

Organização: SANTOS, R. A. dos (2012)

Na estrutura de 2005, os números se invertem novamente. Somente 30% dos alunos que concluíram o Curso terminaram no tempo previsto de 8 (oito) semestres, enquanto que 70% dos alunos levaram mais de 8 (oito) semestres para integralizarem o currículo do Curso.

Gráfico 12 - Percentagem de alunos que concluíram o Curso de Geografia (estrutura semestral de 2005) – 2012



Fonte: Coordenação de Graduação – CAC/UFG

Organização: SANTOS, R. A. dos (2012)

Ressalta-se que no ano de 2009 a estrutura curricular de 2005 deixou de ser utilizada, porém, levando em conta a duração prevista do curso de 4 (quatro) anos e o tempo máximo de 8 (oito) anos para o aluno concluir a graduação, a última turma a entrar com a estrutura curricular de 2005 foi no ano de 2008. Desse modo, pelo tempo regular e previsto de formação (4 anos), a última turma a se formar com a estrutura de 2005 foi no ano de 2011, todavia se levarmos em consideração o tempo máximo permitido para conclusão do curso, de acordo com o PPP de 2005, o prazo é até o ano de 2015. Portanto, ainda teremos alunos com a estrutura curricular de 2005 até esse ano.

Como já vimos na seção anterior, no ano de 2005 é inserido um novo PPP para os cursos de graduação em Geografia da UFG nas cidades de Goiânia, Catalão e Jataí. O curso deixa de ser anual e passa a ser semestral. A graduação em Geografia na modalidade bacharelado conferirá o grau acadêmico de Bacharel em Geografia e se destinará à formação de profissionais voltados às atividades de pesquisa, planejamento e produção intelectual.

O PPP de 2005 conta com o suporte das novas diretrizes curriculares e com uma quantidade maior de dispositivos legais para sua construção. Além das Leis nº 664/1979 e Lei nº 7.399/1985, temos a Lei nº 9394/96 (LDB) que estabelece que o PPP deve ser construído e elaborado com a participação de todos os profissionais da educação do respectivo curso de graduação.

Há também as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, integrantes do Parecer CNE/CES 492/01, que orientam a formulação dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Geografia. Com base nessas Diretrizes Curriculares o Projeto Pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelos cursos de Geografia devem explicitar questões como: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado, licenciatura e profissionalizante; b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a estrutura do curso; d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; e) os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; f) o formato dos estágios; g) as características das atividades complementares; h) as formas de avaliação.

Com relação aos conteúdos curriculares, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia mostram que os cursos de graduação em Geografia devem conter, em seus currículos, conteúdos básicos e complementares da Geografia e organizam-se em: núcleo específico, com conteúdos referentes ao conhecimento geográfico; núcleo complementar, com conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas de conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da

Geografia; e, por último, núcleo de opções livres, composto de conteúdos a serem escolhidos pelo próprio aluno. O PPP de 2005 segue essas normatizações com disciplinas de núcleo comum, núcleo específico e núcleo livre, como mostra o Quadro 4.

Quadro 5: Distribuição geral da carga horária da modalidade bacharelado nas habilitações de análise ambiental e planejamento urbano e Regional – 2005

NÚCLEO DE FORMAÇÃO	Carga Horária Mínima
Núcleo Comum (NC)	1.472
Núcleo Específico (NE)	768
Núcleo Livre (NL)	192
Estágio Supervisionado	224
Sub total	2.656
Atividades Complementares	200
Total	2.856

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia/UFG, 2005.

Organização: SANTOS, R. A dos. (2012)

Com esta nova estrutura curricular, o curso de Geografia fica organizado em três núcleos, como expõe o Quadro 5: núcleo comum, que constitui-se de disciplinas obrigatórias, comuns tanto para a modalidade de licenciatura quanto para o bacharelado, que visam garantir uma formação única ao profissional em Geografia, com 1.472h, como mostra o Quadro 2 que lista as disciplinas de núcleo comum do curso.

A carga horária para ambas as habilitações do bacharel é a mesma, com um total de 2.656h, mais 200h de atividades complementares. As atividades complementares não são disciplinas, mas sim a participação em congressos, conferências, debates, seminários e outras atividades dessa natureza, com o intuito de garantir uma visão acadêmico-profissional mais abrangente da Geografia ao profissional formado pelo curso.

A respeito da carga horária do Curso de Geografia, na modalidade do bacharelado, o Parecer CNE/CES 492/2001 estabelece que:

Art. 3º A carga horária do curso de Geografia, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP___, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001. (PARECER CNE/CES 492/2001, p.04).

A estrutura curricular do PPP de 2005 possui disciplinas de núcleo comum, comuns às duas modalidades do curso, bacharelado e licenciatura. As disciplinas de núcleo

comum são ofertadas durante todo o curso, portanto, mesmo tendo escolhido por modalidades diferentes, os alunos ainda cursam disciplinas em uma mesma turma durante os oito semestres de curso, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Estrutura curricular do Curso de Geografia: disciplinas de núcleo comum – 2005.

ESTRUTURA CURRICULAR DO BACHARELADO EM GEOGRAFIA/CAC-UFG (Resolução CEPEC/UFG nº 730/2005)			
1º Semestre		2º Semestre	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Fundamentos de Astronomia	32	Cartografia Temática	64
Cartografia Básica	64	Introdução à Climatologia	64
Geografia e Sociedade	64	Form. do Territ. e do Povo Brasileiro	64
Geografia e Demografia	64	Geografia da População	64
Estatística Básica	32	Geologia e Recursos Minerais	64
Formação Socioespacial	64		
Geologia Geral	64		
3º Semestre		4º Semestre	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Teoria e Metodologia da Geografia	32	Princípios de Sensoriamento Remoto	32
Geomorfologia Geral	64	Geoprocessamento	32
Climatologia Dinâmica	64	Teoria e Met. da Geografia Contemporânea	64
Geopolítica e Geografia Política	64	Geografia Agrária	64
5º Semestre		6º Semestre	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Pedologia	64	Geografia da Indústria	64
Geografia Urbana	64	Metodologia da Pesquisa	32
7º Semestre		8º Semestre	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Elaboração de Projeto de Pesquisa	64	Trabalho Final de Curso	64
Carga horária total			2.984 horas

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia/UFG, 2005.

Organização: SANTOS, R. A dos. (2012).

As disciplinas de núcleo específico constituem disciplinas obrigatórias da formação específica da habilitação escolhida pelo aluno, que visa complementar a formação básica do bacharel juntamente com disciplinas optativas, perfazendo um total de 726h, como mostra o Quadro 2. Núcleo livre: são disciplinas de livre escolha do aluno, dentre aquelas oferecidas pelo curso de Geografia ou outros cursos da instituição, com um total de 192h.

No PPP de 2005 a modalidade do bacharelado terá duas habilitações, Análise Ambiental e Planejamento Urbano e Regional, como mostra o Quadro 6. O PPP estabelece que fica a critério dos outros Campi, no caso Catalão e Jataí, a opção pelas duas habilitações ou por apenas uma delas de acordo com as especificidades regionais de cada Campus. Assim,

o aluno do bacharelado cursa as disciplinas de núcleo comum mais a disciplinas da habilitação escolhida por ele.

Quadro 7 – Estrutura curricular do Bacharelado em Geografia/CAC/UFG – 2005.

ESTRUTURA CURRICULAR DO BACHARELADO EM GEOGRAFIA/CAC-UFG (Resolução CEPEC/UFG n° 730/2005)			
ANÁLISE AMBIENTAL		PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL	
3° Semestre			
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Geografia de Goiás (optativa)	64	Geografia de Goiás (optativa)	64
Geografia e Educação (optativa)	64	Geografia e Educação (optativa)	64
Fundamentos da Ed. Ambiental (opt)	32	Fundamentos da Ed. Ambiental (optativa)	32
Geografia Cultural (optativa)	32	Geografia Cultural (optativa)	32
4° Semestre			
Geomorfologia Tropical (optativa)	64	Geomorfologia Tropical (optativa)	64
Teoria e Prática do Planejamento (optativa)	64	Teoria e Prática do Planejamento	64
Geografia Política Geo. Contemporânea (opt.)	64	Geografia Política Geo. Contemporânea (opt)	64
Teoria da Região e Regionalização (optativa)	32	Teoria da Região e Regionalização (optativa)	32
Geografia, Sujeito e Cultura (optativa)	32	Geografia, Sujeito e Cultura (optativa)	32
5° Semestre			
Tópicos de Sensoriamento Remoto (optativa)	64	Tópicos de Sensoriamento Remoto (optativa)	64
Climatologia aplicada à Geografia (optativa)	64	Climatologia aplicada à Geografia (optativa)	64
Políticas Públicas e Planejamento (optativa)	64	Políticas Públicas e Planejamento	64
Estatística Aplicada (optativa)	32	Estatística Aplicada (optativa)	62
Estudos Regionais: América Latina (optativa)	64	Estudos Regionais: América Latina (optativa)	64
Geografia e Movimentos Soc. no Campo (opt.)	64	Geografia e Movimentos Soc. no Campo (opt.)	64
Metodologias e Práticas de Edu. Ambiental (opt.)	32	Metodologias e Práticas de Edu. Amb. (opt.)	32
6° Semestre			
Trabalho de Campo (AA)	64	Trabalho de Campo (PUR)	64
Território e Redes (optativa)	64	Território e Redes (optativa)	64
Geomorfologia Aplicada (optativa)	64	Geomorfologia Aplicada (optativa)	64
Biogeografia (optativa)	64	Biogeografia (optativa)	64
Análise e Gestão de Bacias Hidrográficas (opt.)	64	Aná. e Gestão de Bacias Hidrográficas (opt.)	64
Planejamento Ambiental	64	Planejamento Ambiental	64
Estágio Curricular Supervisionado I	50	Estagio Curricular Supervisionado I	50
7° Semestre			
Impactos Ambientais do Uso das terras	32	Impactos Ambientais do Uso das terras (opt.)	32
Planejamento Territorial (optativa)	64	Planejamento Territorial	64
Ecologia do Cerrado (optativa)	64	Ecologia do Cerrado (optativa)	64
SIG Aplicado (optativa)	64	SIG Aplicado (optativa)	64
Cartografia Geoambiental	64	Cartografia Geoambiental	64
Geografia e Planejamento do Turismo (optativa)	64	Geografia e Planejamento do Turismo (optativa)	64
Instrumentos de Aval. de Impactos Amb. (opt.)	64	Instrumentos de Aval. de Imp. Amb. (opt.)	64
Estágio Curricular Supervisionado II	50	Estágio Curricular Supervisionado II	50
8° Semestre			
Políticas de Plan. e Gestão Urbana (opt.)	64	Políticas de Plan. e Gestão Urbana	64

Estágio Curricular Supervisionado III	100	Estágio Curricular Supervisionado III	100
Tratamento Digital de imagens (opt.)	64	Tratamento Digital de imagens (opt.)	64

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Geografia CAC/UFG - 2009.

Organização: SANTOS, R. A dos (2012)

A habilitação de Análise Ambiental destina-se aos alunos que desejam se tornar bacharéis em Geografia a fim de aprofundar seus conhecimentos em métodos e técnicas de análise ambiental, ou seja, é uma habilitação técnico-científica. Já a habilitação de Planejamento Urbano e Regional deverá possibilitar ao futuro Geógrafo embasamento nos princípios da construção do conhecimento pela pesquisa técnico-científica, sendo estes pautados na integração e interdisciplinaridade dos vários ramos do saber geográfico, numa perspectiva global, regional e local, como aponta o PPP.

A respeito da estrutura curricular de 2005, os professores entrevistados relataram alguns aspectos negativos. Dentre esses aspectos, dois professores afirmaram que o fato de haver pouco tempo para se trabalhar uma disciplina, quatro meses, que quase sempre possui conteúdos densos, e a forma como é feita a avaliação, acabam por prejudicar a formação do aluno, acarretando muitas vezes em sua reprovação.

No sistema seriado, são quatro meses para você trabalhar conteúdos que acabaram ficando muito extensos e são apenas duas avaliações. Embora a média tenha caído para cinco, ainda é bastante problemático. Tem um quantitativo, uma quantidade muito grande de alunos que estão sendo reprovados. Talvez em função dessa grande quantidade de conteúdos que a gente tem que trabalhar em apenas quatro meses. Um exemplo é a Geografia Urbana, era Urbana e Indústria, mas era anual. Você conseguia fazer um planejamento mais tranquilo. Agora você tem que colocar um conteúdo de Urbana em quatro meses e um conteúdo de Indústria em quatro meses. Então, eu sempre fiquei com essa sensação de que passou-se a ser muito mais rápido, muito mais fluido, muito mais efêmero. (Professor Entrevistado 1, Informação verbal, dezembro de 2012).

Uma coisa era trabalhar uma disciplina com 128h, e de repente você é obrigado a trabalhar a mesma disciplina com 64h. Você tem que conseguir cortar, e deixar as coisas mais essenciais para se ter um curso adequado ao semestral isso demora um pouco. (Professor Entrevistado 5, informação verbal, dezembro, 2012).

Outro aspecto negativo da estrutura curricular semestral, relatado pelos Professores Entrevistados 1, 2, 3 e 5, é que nessa estrutura o aluno acaba perdendo sua identidade na universidade. Enquanto no anual a estrutura curricular é fechada e não possibilita ao aluno cursar disciplinas de acordo com suas preferências e aptidões, o semestral

possibilita isso, no entanto tem como consequência a perda da proximidade entre os alunos, a “perca da turma”.

O regime semestral da forma como ele é estabelecido, o aluno fica individualidade, correndo atrás de disciplina do curso que ele tem que concluir. Você acaba não construindo uma solidariedade maior, um apoio em comum entre os alunos, acredito que isso é ruim, ainda mais nesse momento de transição, mesmo tendo se passado alguns anos, nós estamos no semestral, mas nossa cabeça ainda é muito anual. (Professor Entrevistado 5, informação verbal, Dezembro, 2012).

A perda que o sistema seriado traz, é a questão da turma, porque no sistema anual você tinha uma turma, os alunos se encontravam, estavam juntos o ano todo, era uma turma. Com o seriado isso se perde, porque você não tem mais uma turma, você tem a disciplina. Então você tem vinte pessoas que fazem a disciplina de um professor, vinte que fazem a minha, vinte que fazem a de outro não necessariamente juntos. Na leitura que eu tenho isso acaba ocasionando uma desconstrução, desmobilização do movimento estudantil. (Professor Entrevistado 1, informação verbal, Dezembro, 2012).

A estrutura anual possibilita criar maior proximidade entre as turmas. Se o aluno tiver uma sequência normal ele vai ficar quatro anos com a mesma turma. Já o semestral não, você tem um semestre com uns alunos, outro semestre com outro grupo de aluno, então não cria aquele vínculo de turma. (Professor Entrevistado 3, Informação verbal, Dezembro, 2012).

Ainda sobre essa questão, todos os entrevistados da estrutura semestral, sejam licenciados ou bacharéis em Geografia, relataram que acabavam convivendo pouco uns com os outros. Nessa estrutura, além de haver um “racha” da turma no quarto período, quando se fazia a opção pelo bacharelado ou pela licenciatura, havia dentro do bacharelado mais outro “racha” na escolha da habilitação (Planejamento Urbano e Regional ou Planejamento Ambiental). Além disso, o aluno ainda tinha disciplinas optativas, de sua escolha, que dividia a turma entre as várias disciplinas ofertadas, como também as disciplinas de núcleo livre, que poderiam ser cursadas em outro curso. Todos esses fatos, juntamente com o alto índice de alunos que não conseguiam concluir o curso no tempo previsto, acabava acarretando na não realização das festas de formatura. Dois dos profissionais formados na modalidade do bacharelado relataram o seguinte:

gostava muito da grade do meu curso porque na maioria das vezes, principalmente depois do quinto período, a gente cursava muitas disciplinas com poucos colegas. Por exemplo, escolhi fazer Planejamento urbano, era eu e mais quatro colegas só, e mesmo assim a gente não fazia as mesmas

disciplinas, eu poderia escolher disciplinas diferentes das deles. (Entrevistado 15, informação verbal, Dezembro, 2012).

Olha eu escolhi fazer bacharelado, mas poucas pessoas escolheram. A turma do bacharelado era pequena, não dava pra fazer formatura com o numero pequeno de alunos. Tínhamos que juntar com o pessoal da licenciatura que já tínhamos poucas aulas junto com eles. Nós até tentamos fazer comissão de formatura e tudo mais para fazer a formatura, mas nós fomos percebendo que pouca gente ia formar no tempo certo. Tivemos a ideia de fazer uma colação de grau simbólica, mas na época, o coordenador do Curso disse que não podíamos fazer isso, acabou que a comissão foi desfeita e os poucos que formaram no tempo certo, fizeram uma formatura simples, só para não passar em branco. (Entrevistado 20, informação verbal, Dezembro, 2012).

Acerca da questão da formatura, outro profissional, em sua perspectiva, alegou que não fez formatura e não concluiu o Curso no tempo previsto por conta da estrutura curricular do Curso.

Não fiz formatura porque não terminei o curso nos oito semestres. Era difícil terminar o curso no tempo certo. Se você reprovasse em uma disciplina, você enrolava sua vida no Curso porque você tinha de deixar de fazer alguma disciplina para fazer outra. Não tinha como você pagar as disciplinas que estava devendo, só tinha jeito quando o Curso acabasse. Outra coisa era que tinha muitas disciplinas de pré-requisitos que se você reprovasse não podia fazer a outra. (Entrevistado 16, informação verbal, dezembro, 2012).

A estrutura semestral possui muitas disciplinas que são pré-requisitos umas das outras, como o Estágio, que se dividia em 1, 2, 3 e 4. Dois dos professores do curso entrevistados alegaram que na visão deles, muitas vezes, as disciplinas de pré-requisito só serviam para dificultar a vida do aluno no Curso.

Em 2009, como já vimos, ocorre novamente uma mudança de PPP no curso. Abaixo segue a estrutura curricular do PPC de 2009, na modalidade bacharelado.

Quadro 8 – Estrutura Curricular do Bacharelado em Geografia CAC/UG - 2009

ESTRUTURA CURRICULAR BACHARELADO EM GEOGRAFIA/CAC-UFG			
1º Semestre		2º Semestre	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Cartografia Básica	64	Cartografia Temática	64
Elementos de Probabilidade e Estatística	64	Climatologia Geral	64
Formação Sócio-Espacial	64	Geografia e Demografia	64
Fundamentos de Astronomia	32	Formação do Território Brasileiro	64
Geologia I	64	Geografia e Economia Política	64
História do Pensamento Geográfico	64	Geologia II	64

Organização do Trabalho Científico	32		
3º Semestre		4º Semestre	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Climatologia Dinâmica	64	Geografia da Indústria	64
Geografia Agrária	64	Org. do Espaço Agrário Brasileiro	64
Geomorfologia Geral	64	Geomorfologia Dinâmica	64
Teoria da Região e Regionalização	64	Pedologia	64
Teoria e Método em Geografia	64	Sensoriamento Remoto	64
Geografia do Brasil	64	OPTATIVA 1	64
Núcleo Livre	32	Núcleo Livre	32
5º Semestre		6º Semestre	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Biogeografia	64	Aerofotogrametria e Tratamento de Imagem	64
Geografia Urbana	64	Estágio Supervisionado em Geografia I	64
Geoprocessamento	64	Geografia de Goiás	64
Hidrologia	64	Geografia e Geopolítica	64
Estágio Supervisionado em Geografia	64	Planejamento Ambiental	64
Impactos Ambien. dos Usos das Terras	64	Legislação Ambiental	32
OPTATIVA 2	64	Núcleo Livre	64
OPTATIVA 3	64		
7º Semestre		8º Semestre	
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Diagnóstico e Manejo de Bacias Hidrográficas	64	Políticas Públicas e Planejamento	64
Elaboração de Projetos de Pesquisa	64	Dinâmica e Caracterização da Paisagem	64
Estágio Curricular Supervisionado II	64	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	32
Ética e Formação Profissional	32	Estágio Curricular Supervisionado III	128
Planejamento Urbano	64	Elaboração de Relatório Técnico	32
Trabalho de Campo em Geografia	64	Núcleo Livre	64
Ecologia do Cerrado	64	OPTATIVA 5	64
OPTATIVA 4	64		
Carga horária geral			3.392 horas

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Geografia CAC/UFG - 2009.

Organização: SANTOS, R. A dos (2012)

Se na estrutura anual o aluno escolhia somente no último ano a modalidade em que iria se formar e, na estrutura de 2005, ele escolhia no quarto semestre, no PPC de 2009 o aluno já escolhia na inscrição do vestibular, como se existissem dois cursos de Geografia, um para ser professor e outro para ser bacharel, os quais possuem PPC específicos, um para o bacharelado e outro para a licenciatura.

Dentre outros documentos de âmbito institucional que nortearam a construção do PPP de 2005, temos o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG, de dezembro de 2002. Esse Regulamento vem tratar de questões que devem conter nos respectivos cursos de graduação da instituição, como currículo, carga horária e o percentual de horas de cada núcleo, ficando estabelecido que serão 70% das horas de disciplinas de núcleo comum, 20%

de núcleo específico e 10% de núcleo livre. Essas normas se aplicam tanto para formação do bacharel quanto para do licenciado.

Art. 5º - O currículo deverá ser a expressão do projeto pedagógico de cada curso, abrangendo o conjunto de conteúdos comuns, específicos e eletivos, experiências, estágios e situações de ensino-aprendizagem relacionadas à formação do aluno e que serão cadastrados no sistema de administração acadêmica (SAA) sob o título geral de disciplinas ou de atividades complementares. (REGULAMENTO GERAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO - UFG, p. 3).

O Regulamento também trata de questões como Estágio curricular e sua carga horária; das formas de ingresso nos cursos da instituição; da matrícula e trancamento; da oferta de disciplinas; do calendário acadêmico e horário das aulas; da verificação de aprendizagem; da frequência; da exclusão de alunos; do tratamento excepcional e da colação de grau, dentre outras coisas.

4.2 Dos aspectos legais da formação do bacharel em Geografia

Esta subseção tem por objetivo realizar uma discussão a respeito dos aspectos legais que regulamentam a profissão de Geógrafo. É comum, com a criação de determinadas leis, que com o passar dos anos surjam decretos, resoluções e outros documentos que alterem a redação dessas leis. Portanto não nos alongaremos em discutir aspectos legais que já estão, de certa forma, ultrapassados, mas apenas para termos de contextualização citaremos as leis que regulamentaram e faremos uma análise que regulamentam a profissão de Geógrafo até os dias atuais.

Sérgio Costa Velho (1996) elaborou uma sinopse histórica, na qual ele traz os principais fatos e questões legais sobre a profissão de Geógrafo no Brasil no período de 1415-1995. De acordo com sua sinopse histórica, temos como primeiro documento de regulamentação do profissional do Geógrafo o Decreto Imperial nº 3001 de 09 de outubro de 1880, que estabelece os requisitos que devem satisfazer os Engenheiros Civis, *Geographos*, Agrimensores e Bacharéis formados em matemática. Algo interessante é o fato de que desde 1880 a profissão de Geógrafo já era regulamentada, mas somente na década de 1930 que surgem os primeiros cursos de Geografia e sua institucionalização como disciplina no Brasil, como já vimos na primeira seção.

Temos, como segunda regulamentação da profissão, o Decreto nº 23.569 de 02 de dezembro de 1933, discriminando as atribuições tradicionais do Geógrafo, sem grandes mudanças da primeira regulamentação. Em seguida, temos a Portaria nº 146 de 17 de agosto de 1973 do DASP (*Departamento Administrativo do Serviço Público*) que refere-se à atualização, interpretação e abrangência das atribuições dos Geógrafos no Serviço Público Federal.

A terceira e atual regulamentação da profissão de Geógrafo é a Lei nº 6.664 de 26 de junho de 1979 (baseada na Portaria 146/73 do DASP), como vimos na subseção que trata da questão do PPP e Resolução CONFEA nº 271 de 19 de junho de 1981. Esta Lei dispõe que o exercício de Geógrafo será permitido aos bacharéis em Geografia e em Geografia e História, visto que os primeiros cursos eram de Geografia e História, (como aponta a primeira seção da pesquisa) formados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e pelos Institutos de Geociências das Universidades oficiais, ou oficialmente reconhecidas, e aos portadores de diploma de Geógrafo expedido por estabelecimentos estrangeiros similares de ensino superior, após revalidação no Brasil.

Essa mesma lei também trata das competências, funções e atividades dos Geógrafos como “reconhecimentos, levantamentos, estudos e pesquisas de caráter físico-geográfico, biogeográfico, antropogeográfico e geoeconômico e as realizadas nos campos gerais e especiais da Geografia, que se fizerem necessárias.” (Lei nº 6.664, p. 09).

A lei também traz a questão da fiscalização do exercício da profissão de Geógrafo que é exercida pelo CREA (Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia). O CREA possui jurisdição em todos os Estados do Brasil, é o órgão responsável pela fiscalização, orientação e aprimoramento profissional, instituído com a finalidade de defender a sociedade contra os riscos a que estaria exposta pelo exercício das profissões regulamentadas por ele, bem como pelo mau desempenho destas por profissionais habilitados, cumprindo também atividades de valorização profissional. O Sistema CONFEA/CREAs, composto pelo CONFEA - Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia e pelos CREAs - Conselhos Regionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, constituídos nos termos da Lei nº 5.194/66, presta serviço público de normatização e fiscalização do exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto, Agrônomo, Geólogo, Geógrafo, Meteorologista, Tecnólogo, Técnico Industrial e Técnico Agrícola.

Portanto, o profissional de Geografia tem suas atividades reconhecidas e regulamentadas pelo legislativo brasileiro por meio de lei específica, como já foi visto, e possui certas normas e regras para sua profissão. Do mesmo modo como um advogado tem

que se filiar à Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para exercer sua atividade, o bacharel em Geografia deve filiar-se ao CREA para exercer a atividade de geógrafo conforme a lei vigente.

Art. 5º. A fiscalização do exercício da profissão de Geógrafo será exercida pelo Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia.

Art. 6º. O Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia somente concederá registro profissional mediante apresentação de diploma registrado no órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 7º. A todo profissional registrado de acordo com a presente Lei será entregue uma carteira de identidade profissional, numerada, registrada e visada no Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, na forma da lei.

Ao licenciado em Geografia não é permitido filiar-se ao CREA, apenas ao Ministério da Educação (MEC). Portanto, perante a legislação brasileira, pode-se conceituar como geógrafo somente o indivíduo com bacharelado em Geografia e inscrito no CREA.

De acordo com a legislação vigente, Geógrafo é o profissional registrado nos Conselhos Regionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia que possui a titulação de Engenheiro-Geógrafo, Geógrafo ou Bacharel em Geografia. Esta profissão é disciplinada pelo Decreto nº 23.569/33 e complementada pelas Leis nº 5.194/66 e nº 6.664/79 fazendo parte das profissões abrangidas pelo Sistema COFEA/ CREA's.[...] O Licenciado em Geografia ou Professor de 1º e 2º graus e o Bacharel em Geografia ou Geógrafo são duas categorias profissionais com perfis, práticas e objetivos distintos, com regulamentações e clientela próprias, específicas, não devendo ser confundidas (CORRÊA, 1996, p. 10).

Ainda conforme a sinopse histórica de Velho (1996), em 1985 ocorre uma alteração da redação da Lei nº 6.664, por meio da Lei 7.399 de 04 de dezembro de 1985, que provocaria a revolta dos Geógrafos. A Lei nº 7.399 muda o Art. 2º da Lei nº 6.664 que permite o exercício da profissão de Geógrafo aos:

IV - aos licenciados em Geografia e em Geografia e História, diplomados em estabelecimentos de ensino superior oficial ou reconhecido que, na data da publicação desta Lei, estejam:

a) com contrato de trabalho como Geógrafo em órgão da administração direta ou indireta ou em entidade privada;

b) exercendo a docência universitária;

V - aos portadores de títulos de Mestre e Doutor em Geografia, expedidos por Universidades oficiais ou reconhecidas;

VI - a todos aqueles que, na data da publicação desta Lei, estejam comprovadamente exercendo, há cinco anos ou mais, atividades profissionais de Geógrafo.

Assim, licenciados em Geografia com contrato de trabalho e exercício da docência universitária poderiam ter a licença de Geógrafo expedida pelo CREA até a data de publicação da lei. A principal revolta por parte dos geógrafos não era o fato de um licenciado ser considerado Geógrafo, posto que somente os que já haviam se formado poderiam adquirir a licença, mas sim o fato dos portadores e futuros portadores de títulos de Mestre e Doutor em Geografia serem considerados “Geógrafos” sem terem a graduação em Geografia.

O profissional de Geografia é comumente reconhecido apenas como o profissional que faz a leitura ou confecciona cartas e mapas, sabe o nome de capitais ou somente como professor de uma disciplina. A ciência geográfica é vista por muitos somente como a disciplina que se preocupa com as localizações (SANTOS, 2000). Tal fato evidencia o quanto a sociedade possui uma visão reducionista da ciência geográfica.

Para Lopes (2011), esse reducionismo é fruto da desarticulação da Geografia enquanto categoria que não se impõe publicamente e não se coloca à disposição sobre os diversos temas de sua abrangência. Para esse autor, trata-se de separar, segregar e fragmentar a Geografia, seja no campo profissional ou no campo epistemológico, o que acarreta um desprestígio gratuito da Geografia perante a sociedade. O geógrafo, enquanto profissional, pode desenvolver atividades nas mais diversas áreas, como apresenta o Quadro 3:

Quadro 9 – Áreas de atuação do Bacharel em Geografia

Área	Atuação
Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de Estudos e Relatórios de Impacto Ambiental (EIAs e RIMAs); • Avaliações, pareceres, laudos técnicos, perícias e gerenciamento de recursos naturais; • Plano e Relatório de Controle Ambiental (PCA e RCA); • Monitoramento Ambiental
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • Planos diretores urbanos, rurais e regionais; • Ordenamento territorial; • Elaboração e gerenciamento de Cadastros Rurais e Urbanos; • Implantação e gerenciamento de Sistemas de Informações Geográficas (SIG); • Estruturação e reestruturação dos sistemas de circulação de pessoas, bens e

	serviços; • Pesquisa de mercado e intercâmbio regional e inter-regional; • Delimitação e caracterização de regiões para planejamento; • Estudos populacionais e geoeconômicos.
Cartografia	• Mapeamento básico; • Mapeamento temático; • Cartografia urbana; • Delimitação do espaço territorial municipal, distrital, regional; • Cartas de declividade e perfil de relevo; • Cálculo de áreas; • Transformação e cálculo de escalas; • Locação de pontos ou áreas por coordenadas geográficas; • Interpretação de fotografias aéreas e imagens de satélite; • Geoprocessamento e cartografia digital.
Hidrografia	• Delimitação e Plano de Manejo de Bacias Hidrográficas; • Avaliação e estudo do potencial de recursos hídricos; • Controle de escoamento, erosão e assoreamento dos cursos d'água.
Meio Físico	• Caracterização do Meio Físico; • Planos de recuperação de áreas degradadas; • Estudos e pesquisas geomorfológicas; • Climatologia; • Cálculo de energia do relevo.
Turismo	• Levantamento do potencial turístico; • Projetos e serviços de turismo ecológico (identificação de trilhas); • Gerenciamento de polos turísticos.

Fonte: Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA)

Organizado por: SANTOS, R. A. dos (2012)

Com base no quadro 9, percebe-se o envolvimento da Geografia com diversas áreas, apesar de ser vista apenas como uma ciência coadjuvante, pelo fato de permanecer oculta na discussão dos variados temas do cotidiano da sociedade. Questões e problemas atuais que são temas de estudos da Geografia, como meio ambiente, planejamento urbano, biotecnologia, segurança alimentar e regularização fundiária, são tratadas por outros profissionais, como arquitetos, urbanistas, engenheiros, agrônomos, sociólogos e advogados, que utilizam-se de recursos para divulgar, difundir e propagar sua ciência, suas opiniões e pareceres e mostrar à sociedade a sua importância.

Para Lopes (2011), esse ocultamento, essa “forma de agir escondido” do profissional da Geografia perante a sociedade, é devido ao fato deste não fazer uma melhor divulgação do exercício de sua profissão e do seu pensar na sociedade. O geógrafo (licenciado e bacharel) deve participar de forma efetiva, com qualidade e competência na gestão e produção do espaço e, assim, difundir sua ciência. Para esse autor, deve haver também uma

ampliação do diálogo e do trabalho do geógrafo por parte dos órgãos que representam a Geografia, como a AGB e a Associação dos Profissionais Geógrafos (APROGEO). Trata-se de ampliar os horizontes do profissional de Geografia, adquirir uma visão social relevante e aclarar as dúvidas sobre o exercício da profissão de geógrafo.

Corrêa (1996) salienta que o geógrafo no Brasil, mesmo possuindo uma legislação própria, deve buscar espaços de trabalho que acarretem em um reconhecimento social da profissão. Este reconhecimento não deve ser apenas social, mas também de mercado empresarial e consumidor, uma vez que se fala de um profissional de mercado, que vende seus serviços, o que acarretaria uma inserção maior de geógrafos no mercado de trabalho.

Durante as entrevistas realizadas, todos os bacharéis entrevistados ressaltaram que não tiveram uma boa formação como bacharel e pesquisador em Geografia. Foi consenso que o curso do CAC/UFG proporciona uma boa formação crítica, política e emancipatória, mas que em termos práticos e técnicos o curso deixa a desejar. Portanto, pode-se destacar, como um aspecto positivo do curso de graduação do CAC/UFG, a formação política.

O curso de Geografia, além da parte técnica, da parte ambiental das matérias mais específicas que a gente tinha, essa parte mais política que nós vemos no curso, dá uma nova visão e perspectiva de mundo, essa é um dos aspectos positivos do meu curso, é um curso que não abrange uma coisa em específico, como por exemplo engenharia que abrange mais o cálculo, a Geografia abrange a formação do cidadão (Entrevistado 7, informação verbal, Maio de 2012).

Um dos fatores relatados por dois entrevistados é a deficiência na formação técnica e isso acontece, na opinião deles, porque em sua maioria os professores que se formam bacharéis em Geografia pouco exerceram a profissão de bacharel, possuindo experiência apenas em sala de aula.

Os professores, principalmente de universidades federais, eles não têm essa experiência na prática, é como se eles ensinassem algo que nunca fizeram, eles só têm a experiência de sala de aula, são professores e dão aula. Por exemplo, nós somos aptos a estar fazendo licenciamento ambiental, eu nunca tive isso na minha graduação, na minha faculdade, eu nunca vi nenhum professor que tenha feito licenciamento ambiental de nenhuma empresa, por menor que ela seja. Eu tinha a possibilidade, o CREA me conferia isso, eu posso fazer isso, na verdade quando eu atuo como geógrafa eu atuo com isso, mas eu não tive uma orientação, eu não aprendi a fazer nada sobre isso na graduação, focado pra isso, mesmo sendo analista ambiental. É sempre tudo muito geral, muito teórico (Entrevistado 7, informação verbal, Maio de 2012).

Uma das questões primordiais de qualquer curso superior refere-se ao mercado de trabalho. Comumente, os profissionais formados em Geografia partem para a carreira docente devido ao fato de haver uma demanda maior por professores de Geografia do que por Geógrafos. A questão que deve ser levantada é por que existe uma dificuldade de inserção no mercado de trabalho para o Geógrafo. Argento (1996) questiona: tem-se formado geógrafos com condições técnico-científicas de competir em um mercado de trabalho exigente e ao mesmo tempo dinâmico, com características transdisciplinares¹⁰?

Partindo-se do pressuposto de que essa abrangência transdisciplinar da Geografia contribui de maneira positiva para o profissional da área, o fato deste perder espaço para outros profissionais está atrelado à sua qualidade, o que leva a pensar sobre sua formação. Para Argento (1996), se por um lado o geógrafo goza de todo um potencial transdisciplinar, por outro falta-lhe um enfoque pragmático, uma “agressividade no trato transdisciplinar”. Para o autor:

[...] a nível pragmático, os geógrafos estão muito aquém de suas reais possibilidades competitivas e isto é espelhado, principalmente, pela falta de agressividade no trato transdisciplinar. Este fato é transpassado ao alunado na divulgação acadêmica, o que implica numa formação de profissionais que dota o aluno com “certa insegurança”, quando exposto à integração multidisciplinar. Este fato é facilmente documentado quando se faz a um recém-formado em Geografia, uma pergunta corriqueira ao nível de sua formação básica (ARGENTO, 1996, p. 3, grifos do autor).

Um dos entrevistados, ao ser questionado se sentia-se apto para atuar no mercado de trabalho como bacharel em Geografia, ressaltou que não:

Não saí apta a atuar como bacharel em Geografia, tive muitas dificuldades, fui para pesquisas em internet, procurei os professores novamente, mas eles não tinham possibilidades de me ajudar, não por falta de vontade, mas por falta de conhecimento. Procurei também a ajuda de uns amigos no CREA, pesquisando com eles, como que os outros profissionais da área de Geografia e de Engenharia Ambiental faziam e fui aprendendo (Entrevistado 5, informação verbal, Maio, 2012).

¹⁰ Transdisciplinaridade é uma abordagem científica que visa a unidade do conhecimento. Dessa forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade. Além disso, do ponto de vista humano a transdisciplinaridade é uma atitude empática de abertura ao outro e seu conhecimento (ROCHA FILHO, 2007).

Para Corrêa (1996), o principal fator que rege o mercado profissional de uma determinada profissão, inclusive a de geógrafo, é a questão da qualidade e da competência do profissional. Para que um geógrafo assegure empregos qualificados e tenha uma valorização perante a sociedade, e também junto aos usuários dos serviços geográficos, ele deve saber exercer sua profissão com competência, tanto na área técnica como na científica, ou seja, na teoria e na prática.

Diante da questão supracitada, recai-se na essência de qualquer reflexão sobre a formação de profissionais de nível superior, a questão do currículo. Partindo-se da concepção de que a Geografia é uma ciência que estuda e analisa a ação do homem no espaço, e que esta ação tem um caráter transdisciplinar, isso acaba por permitir o engajamento e o relacionamento de profissionais dos mais variados segmentos com a Geografia. Essa abrangência transdisciplinar pode ser vista de uma forma positiva e negativa (aos olhos de alguns) para a ciência geográfica. Se por um lado isto acaba por acarretar uma perda de mercado de trabalho para outras ciências, também pode ser tomado como um aspecto positivo, pois acarreta um aumento do “leque” de áreas afins e possibilidades de trabalho para o profissional da Geografia.

A respeito do currículo de Geografia, Argento (1996) destaca que talvez este seja um dos mais condizentes em termos de abrangência transdisciplinar. O currículo de Geografia abrange disciplinas de natureza física, como Geologia Geral, Geomorfologia e Climatologia; de natureza biótica, como Biogeografia; de natureza social, no setor das ciências humanas, como Geografia Agrária. Cabe ressaltar, ainda, a gama de disciplinas instrumentais, como Geoprocessamento, Sensoriamento Remoto, Sistemas de Informações Geográficas e Cartografia. Portanto, com base no currículo, existem condições básicas para que a formação do geógrafo possa ser considerada de alto nível técnico-científico.

A respeito do currículo e da estrutura curricular do curso de Geografia do CAC/UFG, ao ser questionado sobre a estrutura curricular, um dos entrevistados da estrutura semestral de 2005 alegou que sua estrutura era boa, mas que em termos de disciplinas técnicas e instrumentais a estrutura posterior à sua contemplava mais disciplinas, como a de Topografia. Um dos pontos primordiais alegado pelo entrevistado foi o fato de que ele estava se formando como analista ambiental, logo, deveria ser capacitado a realizar uma das tarefas básicas de um analista ambiental, o licenciamento ambiental simplificado. Entretanto, de fato, não viu isso nem na prática e nem na teoria, posto que ele não cursou uma disciplina básica para a execução desta tarefa, Legislação Ambiental.

Nossa formação com disciplinas instrumentais, técnicas mais voltadas para a prática não foi muito boa. A disciplina de Legislação Ambiental nós não tivemos, e para fazer licenciamento ambiental precisa consultar lei disso, lei daquilo e a gente forma sem saber nada disso (Entrevistado 7, informação verbal, maio de 2012).

Esse entrevistado, mesmo não possuindo a habilitação de licenciatura, exerce atividade do magistério, ministrando aulas em um curso de técnico ambiental. Para o entrevistado, é evidente a diferença entre curso técnico e superior. O superior, na ótica dele, proporciona uma visão mais humana, crítica e politizada do espaço, enquanto o técnico não proporciona isso, mas oferece a praticidade que o mercado de trabalho cobra. Para o entrevistado, o que falta nos cursos de nível superior em Geografia é justamente esta praticidade em consonância com a formação política.

O curso de Geografia aqui da UFG, ele é muito teórico, principalmente para o bacharel que tem que exercer funções mais práticas. O curso deveria ser mais prático, pois assim eu seria melhor capacitada para me inserir no mercado de trabalho. Os meus alunos do curso de técnico em meio ambiente, eles têm muito mais conhecimento, tipo de práticas, por exemplo pra fazer um licenciamento, quais órgão você deve ir, quais documentos você deve fazer, como você deve fazer, ele tem muito mais conhecimento que a gente. Eu fui ver isso na prática eles estão vendo isso em sala de aula (Entrevistado 7, informação verbal, Maio de 2012).

Outra questão levantada por Argento (1996) é a de que, em sua maioria, os cursos de formação de geógrafos (no caso do bacharel, na visão do autor) não cumprem a obrigatoriedade do estágio curricular em empresas que desenvolvem trabalhos relacionados com a Geografia. Um dos entrevistados confirma a teoria desse autor ao ressaltar que, durante sua graduação no CAC/UFG, não fez estágio e que isso criou uma deficiência em sua formação como pesquisador e bacharel em Geografia.

No bacharelado não tive estágio, tanto é que é por isso que eu nem atuo, nem tenho confiança de falar assim: vou fazer um concurso, vou fazer um licenciamento ambiental, eu não me sinto preparada pra atuar como bacharel não! Não sei se isso aí é uma coisa minha mesmo ou se é um problema do curso, não sei, mas eu não me sinto não (Entrevistado 4, informação verbal, Maio de 2012).

A não realização do estágio não propicia ao futuro profissional ter um contato direto com o meio no qual ele irá atuar futuramente e isso acaba por gerar um “medo” de exercer sua atividade profissional, um sentimento de inaptidão para atuar no mercado de

trabalho. O cumprimento da obrigatoriedade do estágio traz benefícios para o futuro profissional de Geografia, uma vez que acarreta um confronto de forma direta com problemas aplicados na prática e não somente problemas acadêmicos.

Outro entrevistado, que se formou em 2010 na estrutura semestral de 2005, que exerce a profissão de geógrafo, ao ser perguntado sobre o estágio em sua graduação, afirma que este teve um papel fundamental em sua formação, mas que existe um problema na realização dos estágios em Geografia, o fato de terem de ser realizados em órgãos públicos. Para realização do estágio, assim como na licenciatura em que deve haver um convênio da universidade com as escolas, no bacharelado deve haver também um convênio com a prefeitura, empresa ou órgão no qual será realizado o estágio.

Realizei estágio, que foi muito produtivo, inclusive a faculdade e o supervisor de estágio na época ele não queria, ele orientava que todos os estágios fossem feitos na Secretaria de Meio Ambiente da Prefeitura, mas não optamos por isso (Entrevistado 6, informação verbal, Maio de 2012). Nós conseguimos fazer um convênio entre a SEFAC (Serra do Facão Energia) e a UFG por nossa conta, até passando por cima do professor de estágio. Porque a experiência que nós obtemos lá, era uma experiência de campo diferente da que seria na Secretaria de Meio Ambiente da prefeitura que seria mais de escritório (Entrevistado 7, informação verbal, maio de 2012).

A partir da afirmação do entrevistado, observa-se que, assim como na formação do professor de Geografia, a questão teoria e prática é ressaltada também pelos bacharéis. Dos três bacharéis entrevistados, todos relataram que existe no curso do CAC/UFG uma formação muito teórica e política. Na visão deles isso não é algo ruim, mas falta a questão prática, empírica, técnica e instrumental no curso, porque são essas práticas que lhes inserem de fato no mercado de trabalho.

O que aprendemos na SEFAC foi muito maior do que aprenderíamos em qualquer outro lugar. Isso aconteceu só com nós duas, porque nós fomos atrás. Os outros alunos não tiveram essa experiência prática, eles foram para Secretaria de Meio Ambiente. Lá tinham algumas visitas de avaliação e tal, mas eles não tiveram uma experiência prática como a gente (Entrevistado 6, informação verbal, maio de 2012).

Quando trabalha-se em um órgão público e você é contratado pra avaliar alguma coisa, que talvez o empreendedor mascarou e pode acontecer de você nem perceber. Agora quando realiza-se o estágio em uma empresa privada com a área de meio ambiente, você vai pra ver os problemas e para resolve-los para quês estes não te crie problemas numa vistoria, você trabalha com a verdade, aprende na prática mesmo. O estágio foi muito

importante, algo fundamental na minha graduação (Entrevistado 5, informação verbal, maio de 2012).

Outro aspecto positivo que o estágio traz é uma “socialização profissional”, ou seja, um diálogo direto e de forma prática do geógrafo, ainda que em processo de formação, com outras áreas do conhecimento, o que contribui para fortalecer a sua base técnico-científica e introduzir nesse profissional o que Argento (1996) denominou de “agressividade transdisciplinar” ou “espírito profissional agressivo”, comum em outras ciências, como as engenharias. Portanto, sob a perspectiva do autor, a qualidade do geógrafo, no sentido de formação teórica, é atendida de forma satisfatória pelas instituições de ensino superior. O grande problema está relacionado à parte técnica e prática, que está longe de suas reais possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

A respeito da formação do profissional de Geografia, Cavalcante (2003) argumenta que existe uma cultura de reformas e mudanças nas instituições universitárias diante de um mundo em processo de transformação constante. Exige-se a formação de profissionais com componentes como qualidade, eficiência, eficácia, produtividade, flexibilidade, vinculação ao mercado de trabalho e às empresas. Para a autora, as diretrizes atuais que orientam e reformulam a formação profissional, inclusive a de Geografia, estão atreladas às orientações da política econômica global, ou seja, ao modo de produção capitalista. Esse processo de reformulação contém contradições referentes à própria crise na produção científica e tem apontado para novos paradigmas dessa produção.

A ciência promoveu e tem promovido avanços imensos no desenvolvimento da realidade como um todo, sobretudo no desenvolvimento da capacidade de relação prática entre o homem e a natureza, resultando em elevado nível de domínio do primeiro sobre o segundo e em grande desenvolvimento técnico. Porém, já no início do século XX, esse conhecimento dava seus sinais de crise e de limites. A crise do conhecimento científico foi se acentuando de forma a tomar bastante consistência nos últimos anos, na última década, considerando-se que, em paradoxo, foram também se acentuando o desenvolvimento científico e tecnológico. (CAVALCANTI, 2003, p. 1).

Portanto, a crise da ciência tem ligação direta com o conteúdo da formação dos profissionais em nível superior, pelo fato das mudanças que ocorrem na sociedade afetarem e influenciarem o processo de formação desses profissionais.

No que diz respeito ao papel da Geografia e do geógrafo perante a sociedade, Santos (2000) afirma que a possibilidade de uma intervenção eficaz e válida, por parte do geógrafo no processo de transformação da sociedade, é interdependente e deve abranger todas

as formas de relação desta com o seu meio. A compreensão do espaço geográfico obriga a pensar e a levar em conta todos os elementos, a perceber que os fenômenos estão inter-relacionados e que o geógrafo parta de propostas de intervenção que sejam totalizadoras.

Para Callai (2003), essas mudanças exigem a busca de um conhecimento atualizado constantemente que compreenda as transformações da sociedade, isto é, da relação homem/natureza. Nesse contexto, a formação do geógrafo deve ser capaz de tratar das questões que compreendem a realidade, com um olhar espacial, que analise processos e não somente fases ou estágios. O profissional da Geografia deve estar apto a interpretar a realidade e a fazer uma análise do espaço enquanto resultado do trabalho do homem e que os problemas do território não são somente problemas do espaço, são questões dos homens, portanto questões sociais que precisam ser entendidas.

Callai (2003), ao propor a formação de um profissional único (bacharel e licenciado), pauta-se no argumento de que estamos diante de uma nova realidade de mundo, de aceleradas e constantes mudanças que modificam territórios. Segundo a autora, para se compreender essa nova realidade de mundo, essa análise do espaço enquanto um resultado do trabalho do homem, deve-se pensar na formação de um Geógrafo que englobe características técnicas e sociais. A autora enfatiza que essa característica social, ou essa função social, como ela chama, significa refletir acerca da importância da dimensão pedagógica na formação do Geógrafo.

Essa formação deve ocorrer contemplando duas perspectivas que são fundamentais para um profissional e que, como tais não se colocam hierarquicamente, nem como uma mais ou menos importante que a outra. A função técnica e a função social são aspectos constitutivos da formação e se uma requer a fundamentação teórica e a prática no exercício das atividades, com o domínio das técnicas (de pesquisa, do planejamento territorial e da docência), a outra é a base da argumentação, trazida na relação dialógica, que vai dar a sustentação ao encaminhamento do trabalho. Logo, não há sentido em uma dicotomização entre bacharel e licenciado [...] (CALLAI, 2003, p. 19).

Para Callai (2003), essa dicotomização entre bacharelado e licenciatura não deve existir, os dois devem ser um só, ter a mesma importância, não cabendo uma hierarquia entre essas duas habilitações. A autora destaca que o geógrafo deve ter a base de sua formação sólida e única, sem divisão.

A função social está atrelada diretamente à dimensão pedagógica do geógrafo e refletir a respeito dessa dimensão remete a pensar o perfil atual dos profissionais de Geografia e o curso de graduação que o habilita. A função técnica e a função social são aspectos constitutivos da formação do geógrafo e ambas devem fazer parte de uma mesma formação,

seja do professor ou do pesquisador em Geografia. A função técnica visa propiciar ao geógrafo o manuseio correto dos instrumentos da sua profissão e também da pesquisa, do planejamento territorial e da docência; a função social traz a argumentação, a relação dialógica para a execução das práticas do geógrafo. Portanto, não há sentido em uma dicotomização ou uma hierarquia entre bacharelado e licenciatura: estes são um só e devem ter a mesma importância quanto aos aspectos de sua formação e estruturação do curso que lhes formam.

Em relação à função social e à importância da dimensão pedagógica na formação do profissional da Geografia, Callai (2003) destaca que:

Um geógrafo passa, necessariamente, em sua formação, por ter de adquirir uma formação geral referente ao conhecimento acumulado pela humanidade, uma qualificação técnica decorrente do aparato específico do “fazer geográfico” e por uma dimensão pedagógica que lhe oportunizará a capacidade de exercer a função social. Essa dimensão pedagógica não se resume as disciplinas pedagógicas necessárias à habilitação do professor, mas é a capacidade de se perceber, se reconhecer, como educador no interior de um processo de trabalho em que estão envolvidas pessoas e que, em última análise, é a elas, quer dizer, à sociedade, que se destina o produto do trabalho. (CALLAI, 2003, p. 19-20).

Outro aspecto importante é o fato de que mesmo sendo bacharéis em Geografia, em sua maioria, os profissionais formados terminam exercendo a atividade do magistério, como foi relatado por um dos entrevistados.

Eu sou bacharel em Geografia, mas também atuo na licenciatura mesmo não sendo licenciada, mas em um curso voltado pra técnico em meio ambiente. Pra uma coisa mais prática e técnica que eu adquiri não na faculdade mas sim na prática trabalhando (Entrevistado 7, informação verbal, Maio, 2012).

Dessa maneira, com base nos relatos dos entrevistados, o curso de Graduação do CAC/UFG lhes proporcionou uma boa formação política, crítica e emancipatória. A questão que deve ser pensada na formação dos futuros profissionais de Geografia, formados pela instituição se refere à formação técnica desses indivíduos. A estrutura curricular se torna um elemento estruturante dessa formação técnica ao propor disciplinas instrumentais que capacitem o bacharel em Geografia a exercer atividades básicas, como o licenciamento ambiental.

Outro elemento é o estágio, que deve ser uma atividade obrigatória e indispensável para uma boa formação, pois possibilita o contato direto com o campo de

atuação do futuro profissional e deve ser realizado não só em órgãos públicos, mas também em empresas privadas. Além disso, cabe ressaltar que propor uma formação mais prática e técnica não significa querer que a Geografia perca uma de suas principais características: a de emancipação e cidadania, e sim formar um profissional apto e capacitado a se inserir com qualidade no mercado de trabalho, possuindo em sua formação características não só críticas, políticas e emancipatórias, mas também técnicas, práticas e instrumentais.

Por fim, faz-se uso das palavras de um dos entrevistados, que resume o que é proposto durante esta seção: “Eu acho que tudo não é oito ou oitenta, tudo tem que ter uma dose. Essa parte da Geografia de militância e cidadania é legal. Mas falta a parte técnica que o mercado de trabalho cobra da gente” (Entrevistado 7, informação verbal, Maio de 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho percorrido para o cumprimento dos objetivos propostos nesta pesquisa procurou-se analisar como ocorre o processo formativo do profissional de Geografia formado no CAC/UFG, tanto bacharel como licenciado. A análise centrou-se através de pesquisa teórica, pesquisa documental no qual estudou-se inúmeros documentos principalmente os PPP de 1992 e 2005 e o PPC de 2009 e também por pesquisa empírica por meio de entrevistas com profissionais formados na instituição e com os professores do referido Curso.

Constatou-se, o quão importante é o Projeto Político-Pedagógico de um curso, sendo este um dos elementos mais importantes para uma boa formação. Este define metas, objetivos e o perfil do profissional que se deseja formar. O Projeto Político-Pedagógico possibilita a reflexões e discussões sobre a questão da organização curricular, qual profissional que se deseja formar, constituindo juntamente com a estrutura curricular, o alicerce, a base para uma boa formação, pois a formação dos profissionais estão diretamente vinculada à estrutura curricular de seus respectivos cursos de graduação.

Durante toda a pesquisa, ficou perceptível para o pesquisador que muitos aspectos eram positivos e ao mesmo tempo negativos para uma ou para outra modalidade, ou para um ou para outro PPP. Ao analisar o processo formativo do professor de Geografia do CAC/UFG percebeu-se que o Curso vem tendo evoluções em alguns aspectos e em outros nem tanto nesse processo desde o PPP de 1992 até o PPC atual.

Cita-se como exemplo de que nos PPP de 2005 e PPC de 2009 o fato de se ter no início do Curso disciplinas voltadas para o ensino e disciplinas de Geografia relacionadas com o ensino o que não ocorria na primeira estrutura. Outra questão é que atualmente se tem uma formação pedagógica melhor, visto que se tem uma quantidade maior de disciplinas pedagógicas e uma carga horária maior para realização do estágio. Esse mesmo aspecto é visto como algo negativo que implica em uma formação geográfica pior, pois se tem menos disciplinas da Geografia do que no PPP de 1992 como relatou alguns professores do Curso.

Outra análise realizada foi sobre os dados da relação de alunos concluintes do Curso no recorte temporal estabelecido pelo pesquisador de 2001/2008. Em termos quantitativos, o PPP de 1992 é melhor do que o PPP de 2005. Os dados apresentados durante a pesquisa, mostraram que se formava um percentual maior de profissionais de Geografia no PPP de 1992, se excluía menos alunos, se formava mais alunos no tempo normal do Curso e

com base no número de alunos ativos e excluídos por reprovação 3 vezes em mesma disciplina, afirma-se também que o PPP de 1992 reprovava menos alunos.

Ainda sobre esses dados juntamente com as entrevistas realizadas com os professores do Curso, todos ressaltaram preferência pelo regime anual e que esta foi até o momento a melhor estrutura já implantada pelo Curso. Para os professores era mais fácil de se trabalhar com a estrutura anual, academicamente e administrativamente. O Curso ele era menos corrido, os alunos aprendiam mais e tinha mais tempo para o aprendizado o que possibilitava maiores possibilidades de aprovação em determinada disciplina e conclusão do Curso no tempo normal previsto.

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

Ao propor a formação de um profissional da Geografia único, em que não haja distinção entre bacharelado e licenciatura, mas sim o Geógrafo como um todo, sabe-se das dificuldades para tal formação como carga horária, leis e do próprio CREA. Baseia-se aqui, não no que é possível ou não, mas sim, no que se considera melhor para a sociedade e para a ciência geográfica. O que se busca é um Geógrafo capaz de realizar uma análise do espaço, da relação homem natureza utilizando-se de funções sociais e técnicas, do humano e do físico, ou seja, do licenciado e do bacharel para o qual ele deve ter as duas formações.

Contrariando esta linha de raciocínio o PPC de 2009 o aluno já ingressa no curso com sua modalidade definida, bacharelado ou licenciatura. Nas entrevistas verificou-se isso como algo positivo e negativo, visto que propicia uma melhor formação específica em uma das modalidades, mas acaba por comprometer a formação do Geógrafo com um todo, se forma o professor de Geografia ou o bacharel em Geografia, portanto se tem duas profissões distintas e não o Geógrafo.

No que refere-se a formação do bacharel, constatou-se por meio das entrevistas com os professores e principalmente da estrutura curricular do PPC atual, que hoje se forma melhor o bacharel em Geografia que no PPP de 2005. A quantidade de disciplinas específicas

para o bacharelado são bem maiores do que nas estrutura anterior. Por outro lado, para os professores do Curso a estrutura de 1992 formava melhor os profissionais, tanto do bacharelado quando da licenciatura, pois nesta estrutura se aprendia as coisas básicas Geografia o que não se tem hoje na estrutura atual, pois a estrutura ou esta muito focada para a formação do licenciado ou para o bacharel.

Na pesquisa a respeito da Geografia enquanto ciência e sua institucionalização, percebemos a varias transformações desta ciência enquanto disciplina. A Geografia usada a principio pelo Estado no auxilio a governar o país, passa posteriormente a auxiliar a sociedade na luta por direitos e pela cidadania. Nessa perspectiva, a escola e os professores de Geografia devem trabalhar conteúdos úteis a sociedade, deixando de lado a memorização e a descrição de fatos. A função da escola, da universidade, do professor é antes de tudo, uma função social, é a de formar sujeitos críticos, reflexivos, questionadores. Assim, é preciso mostrar a importância do ensino de Geografia para o entendimento da sociedade.

Espera-se que as reflexões aqui apresentadas, as discussões teóricas realizadas que evidenciaram a preocupação com a formação profissional em Geografia, possam contribuir, ou ao menos provocar uma reflexão acerca da formação e profissional em Geografia. A Geografia, uma ciência e uma matéria de ensino que se faz presente na atual sociedade, seja para conhecimento do mundo ou pelos desafios postos atualmente pelo meio ambiente, o que torna essa ciência importante.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, A. N. **O que é ser geógrafo**: memórias profissionais de Aziz Nacib Ab'Saber. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006. p. 67-100.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C.; FELDMAN, D. **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 173-187.
- ANDRADE, M. C. Trajetória e compromissos da Geografia brasileira In: CARLOS, A. F. A. **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 09-13.
- ANDRADE, M. C. O livro didático de Geografia no contexto da prática de ensino. In: _____. **Caminhos e descaminhos da Geografia**. Campinas: Papirus, 1989
- ANDRE, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, A. D de.; CARVALHO, A. M. P de. (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001.
- LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ANSELMO, R de C, M de S. A Formação do professor de Geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 247-253.
- ARGENTO, M. S. F. Formação profissional do Geógrafo. In: PEDROSO, N. G. (Org.). **Geógrafos legislação, formação e mercado de trabalho**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1996. p. 03-04.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação - referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- AURÉLIO. F. **Dicionário Aurélio Ferreira da Língua Portuguesa**. 1ª. ed. Rio de Janeiro; Contexto, 1986.
- AZEVEDO, A. de. **O Brasil e suas Regiões**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1971.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BRANDÃO, D.; CREMA, R. **O novo paradigma holístico: Ciência, Filosofia, Arte e Mística**. São Paulo: Summus, 1991.

BEHRENS, M. A. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. ano XXX, nº. 3. Porto Alegre: Educação, 2007.

BORGES, M. C. Da observação participante à participação observante: uma experiência de pesquisa qualitativa. In: RAMIRES, J. C. de L; PESSÔA, V. L. S. (Org.) **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, 2009. p. 183-198.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002, de 4 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 18 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Despacho do Ministro sobre Parecer CNE/CP 009/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 18 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_ies_new.asp?pIES=4962>. Acesso em: 18 set. 2011.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

CALLAI, H. C. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 255-259.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. 2. Ed. Ijuí: 2003. 80 p.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASSAB, C. **Reflexões sobre o ensino de Geografia**. Campinas: Papirus, 2009. 81 p

CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de Geografia. In: **Terra Livre**, n. 14, p. 48-55, (As transformações no mundo da educação). São Paulo: AGB, jan.- jul. 1999.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. 195 p.

CORRÊA, R. V. Os geógrafos no Mercosul: contrastes do campo de atuação profissional do geógrafos entre os países do prata. In: PEDROSO, N. G. (Org.). **Geógrafos legislação, formação e mercado de trabalho**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1996. p. 10-14.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, C. M. G. et al (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - Pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1979.

LEÃO, V. P. **A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior**. 2008. 121 f. Tese (Doutorado em Geografia e análise ambiental) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LEITE, D. B. C; MOROSINI, M. **Universidade futurante, produção do ensino e inovação**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 169-200.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000. 108 p. (Trilhas).

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. rev. Injuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 175-177.

MASSETO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p. 11-83.

MATOS, P. F.; PESSÔA, V. L. S. Observação e entrevista: construção de dados para a pesquisa qualitativa em Geografia agrária. In: RAMIRES, J. C. de L.; PESSÔA, V. L. S (Org.). **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis Editora, 2009. p.279-291.

MENDOZA, J. (Org.). **El pensamiento geográfico**. Madrid: Alianza Territorial, 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

MIRANDA, M. G. Construtivismos, normalização da criança e reforma educacional. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 87-94.

MORAES, A. C. R. Renovação da Geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 118-124.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1991. 96 p.

MORAES, M. **O paradigma emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2008. 176 p.
OLIVEIRA, A. U. Situação e tendências da Geografia. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 24-29.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar (Org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

OLIVEIRA, E. da S. G de.; CUNHA, V. L. **O estágio Supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades**. Publicación en línea. Murcia (España). Año V. Número 14.- 31 de Marzo de 2006. Disponível em < www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf > Acesso em 10.04.2012.

OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 135-144.

OLIVEIRA, L. O. Ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 235-240.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental e Médio: ciências humanas e suas tecnologias. MEC - Conselho Nacional de Educação, 1999.

PARECER CNE/CP 9/2001 – HOMOLOGADO – Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

PEDROSO, N. G. (Org.). **Geógrafos legislação, formação e mercado de trabalho**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1996.

PEREIRA, D. A. O ensino escolar e a Geografia que se ensina. In: **Espaço e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 115-137, 1988.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual.** 2007. 130 f. Dissertação – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PIMENTA, S. G. Didática, didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e prática em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 49-56.

PONTUSCHKA, N. OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em Perspectiva.** SP: Contexto, 2002

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007. 383 p.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 221-231.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

REGALO, C. A. **Formação de Professores e Educação: epistemologia e ensino de Geografia no currículo escolar brasileiro.** 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Geografia e análise ambiental) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RIOS, T, A. Competência ou competência – o novo BA formação de professores. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. V.; FELDMAN, D. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 154-172.

ROCHA FILHO, J. B. **Transdisciplinaridade: A Natureza Íntima da Educação Científica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** São Paulo : Record, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 198 p.

SCHNETZLER, R. P. Práticas de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: Rosa, D. E. G.; SOUZA, V. C.; FELDMAN, D. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 205-222.

SILVA historia do campus catalão

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. de F.; FREITAS, N. E. de. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos**: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses. 5. ed. rev. e ampl. Uberlândia: UFU, 2006. 144 p.

SILVEIRA BUENO. **Dicionário Silveira Bueno da Língua Portuguesa**. 2ª. ed. São Paulo: atlas, 1989.

SPOSITO, E. S; SOBREIRA. A. E. G. **Formação docente**; caminhos do Pensamento Geografico. contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004. p. 10-167.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004. p. 10-167.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo, Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VELHO, S. C. Formação profissional do Geógrafo. In: PEDROSO, N. G. (Org.). **Geógrafos legislação, formação e mercado de trabalho**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1996. p. 03-04

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 30-38..

VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VESENTINI, J. W. Ensino da Geografia e luta de classes. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 109-117.

VESENTINI, J. W. A formação do professor de Geografia — algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 235-240.

VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004, p.187-217.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS
SOCIOAMBIENTAIS (NEPSA)



Nome do Projeto: FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA: a graduação no CAC/UFG e a estrutura curricular de 1992 e 2005

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS FORMADOS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA UFG/CAC

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Data da entrevista:
2. Horário de início e término:
3. Nome do entrevistado:
4. Data de nasc. ___/___/___
5. Telefone para contato:
6. Formação:
7. Como você avalia o curso de Geografia do CAC/UFG?
8. Como você avalia o Projeto Político-Pedagógico de 1992 da estrutura curricular anual?
Cite aspectos positivos e negativos.
9. Como você avalia o Projeto Político-Pedagógico de 2005 da estrutura curricular anual?
Cite aspectos positivos e negativos.
10. Como você avalia o Projeto Político-Pedagógico de 2005 da estrutura curricular anual?
Cite aspectos positivos e negativos
11. Como você avalia a construção e execução do PPP do curso de Geografia dentro do CAC/UFG?
12. Em termos práticos você acredita que o curso de Geografia na modalidade Bacharelado tem formado profissionais aptos a entrar no mercado de trabalho? Se sim ou não, por quê?
13. Você já exerceu algum tipo de atividade da área do bacharel ou da licenciatura fora da universidade? Cite qual?
14. Você acredita que o curso de Geografia do CAC/UFG tem formado bons licenciados? Se sim ou não, por quê?
15. Como é realizado o estagio curricular para o bacharelado?
16. Como é realizado o estagio curricular para a licenciatura?

17. Como você vê a relação bacharelado e licenciatura no curso de Geografia dentro do CAC/UFG
18. Na sua opinião, se não houvesse distinção entre licenciatura e bacharelado, se o curso de Geografia fosse único, com a formação do Geógrafo como um todo isso seria melhor ou pior? Por quê?
19. Em termos de disciplinas pedagógicas como você avalia o curso? Considera que existe um excesso de disciplinas pedagógicas, sim ou não e por quê?
20. Em termos de disciplinas instrumentais voltadas para o bacharel, como você avalia o curso?
21. Como você avalia o curso em termos de infraestrutura?
22. Como vê a pesquisa dentro do curso de Geografia do CAC/UFG, desenvolve algum tipo de pesquisa com seus alunos? Qual?
23. Sobre leis, pareceres, decretos e dos demais dispositivos legais que norteiam a formação tanto do licenciado quando do bacharel em Geografia, existe algo que você considere que prejudique a formação destes mesmos? Quais?
24. Como você enquanto formador de licenciados e bacharéis em Geografia avalia o envolvimento dos alunos no curso? Existe interesse ou desinteresse por parte dos alunos para uma boa formação? Se sim ou não por que você considera que isso acontece?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS
SOCIOAMBIENTAIS (NEPSA)



Nome do Projeto: FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA: a graduação no CAC/UFG e a estrutura curricular de 1992 e 2005

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA UFG/CAC

1. Nome do entrevistado:
2. Telefone para contato:
3. Ano de ingresso e conclusão do curso:
4. Por que você escolheu fazer o curso de Geografia?
5. Qual modalidade você optou?
() Licenciatura () Bacharelado () as duas modalidades
6. Por que optou por essa ou pelas duas modalidades modalidade?
7. Você escolheria a outra modalidade
() sim () não
8. Você prefere a área de atuação da Licenciatura ou do Bacharelado?
() Licenciatura () Bacharelado
9. A sua escolha na resposta anterior, é motivada principalmente por
() satisfação profissional () melhor remuneração () maior facilidade de inserção no mercado
Outra, qual?
10. Você se especializou em alguma área? () sim () não
11. Em qual área do conhecimento você se especializou?
() ensino de Geografia () Geografia agrária () estudo ambientais () Geografia urbana () alguma outra área da Geografia, qual?
12. Em que nível você se especializou?
() Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) () Mestrado () Doutorado
13. Onde cursou a Pós-Graduação?
() UFG - Campus Catalão, por quê?
() outra, qual e por quê?

14. Você recebe incentivos para qualificação profissional?
15. As questões a seguir se referem à época em que você se graduou. Como você avalia sua graduação em Geografia?
16. Quais aspectos positivos você ressaltaria na sua graduação?
17. Quais aspectos negativos você ressaltaria na graduação?
18. Durante sua graduação você realizou estágio? Achou importante realizar tal atividade?
Por quê?

19. Ao sair da graduação você se sentiu apto a atuar como professor? Por quê?

20. Você teve conhecimento do Projeto Político-Pedagógico do seu curso?

sim não

21. Você considerava a Matriz Curricular do seu curso?

ótima boa regular ruim

22. O que você mudaria na grade curricular do seu curso de graduação?

23. Quando você estava cursando uma disciplina, você tinha conhecimento da ementa?

sim não

24. Você considera que os professores do curso de graduação da UFG/CAC cumpriam com a ementa das disciplinas que ministravam?

sempre quase sempre às vezes raramente nunca

25. Para você existia um diálogo, por parte dos professores, entre as disciplinas da Geografia Física e Geografia Humana no seu curso?

sim não

Por que você acredita que isso acontecia?

26. Se sua resposta anterior foi NÃO, você acredita que essa dicotomia (divisão) entre Geografia Física e Geografia Humana prejudicou sua formação, por quê?

27. Na sua opinião, existe um diálogo por parte dos professores das áreas específicas da Geografia com a área da Pedagogia por se tratar de um curso de formação de professores?

sim não

Por quê?

28. Você considera que existe um diálogo por parte dos professores da área de ensino em Geografia com os de outras disciplinas específicas da Geografia, como por exemplo pedologia, geomorfologia, agrária e outras áreas da Geografia?

sim não

Por quê?

29. Você se considera preparado em termos teóricos de conteúdos para ministrar aulas de

Geografia Física? Explique.

30. Se você tivesse oportunidade faria outra graduação que não fosse em Geografia? Por quê? Qual?

31. Você considera seu curso importante para a sociedade? Por quê?

