



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Instituto de Ciências Humanas  
Departamento de Geografia

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CURSO DE  
LICENCIATURA DA UnB: O CURRÍCULO ANTIGO, A PRÁTICA DOCENTE DE  
SEUS EGRESSOS E O NOVO CURRÍCULO**

Daniel Nunes Vieira

Orientadora: Prof. Dra. Roselir de Oliveira Nascimento  
Coorientadora: Prof. Dra. Regina de Souza Maniçoba

BRASÍLIA

2021

Daniel Nunes Vieira

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CURSO DE  
LICENCIATURA DA UnB: O CURRÍCULO ANTIGO, A PRÁTICA DOCENTE DE  
SEUS EGRESSOS E O NOVO CURRÍCULO

Monografia apresentada como parte das exigências para obtenção do título de Licenciatura em Geografia pela Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília

Orientadora: Prof. Dra. Roselir de Oliveira Nascimento  
Coorientadora: Prof. Dra. Regina de Souza Maniçoba

BRASÍLIA

2021

Ficha catalográfica feita pelo autor

VIEIRA, Daniel Nunes.

A formação do professor de Geografia no Curso de Licenciatura da UnB: o currículo antigo, a prática docente de seus egressos e o novo currículo. – Brasília, 2021.

120 f.

Orientação: Prof. Dra. Roselir de Oliveira Nascimento

Coorientação: Prof. Dra. Regina de Souza Maniçoba

Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Curso de Geografia, 2021.

Inclui bibliografia

1. Formação docente.
2. Projeto Político Pedagógico.
3. Licenciatura
4. Geografia I. Título.

DANIEL NUNES VIEIRA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CURSO DE  
LICENCIATURA DA UnB: O CURRÍCULO ANTIGO, A PRÁTICA DOCENTE DE  
SEUS EGRESSOS E O NOVO CURRÍCULO**

Monografia apresentada ao curso de Geografia, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Geografia.

Brasília, 26 de julho de 2021.

Aprovado por:

---

Prof. Dra. Roselir de Oliveira Nascimento - (Membro Interno – GEA)  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Regina de Souza Maniçoba - (Membro Externo)  
(Coorientadora)

---

Prof. Rafael Rodrigues da Franca (Membro Interno - GEA)

---

Prof. Dra. Ruth Elias de Paula Laranja - (Membro Interno – GEA)

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de um longo caminho que eu pude percorrer: inúmeras dificuldades, experiências, oportunidades, amizades, alegrias, choros, desafios e muita, muita ansiedade mesmo. Este agradecimento se destina a todos que de alguma forma cooperou para este momento e que em poucas palavras não seria capaz de expressar o tamanho da minha gratidão.

Primeiramente agradeço ao meu bom Deus e a minha mãezinha Maria Santíssima que desde a minha concepção têm estado ao meu lado, cuidando e protegendo com tão profundo amor. Sem a presença divina ao meu lado este trabalho não faria sentido algum e nem mesmo seria possível realizá-lo.

Agradeço aos meus avôs maternos Francisca (*in memoriam*) e Adail e aos meus avôs paternos Francisca (*in memoriam*) e Antônio (*in memoriam*). Quero com uma profunda gratidão agradecer ao meu pai Luiz Vieira que é o meu exemplo de homem e de integridade, porém de uma forma especial quero dedicar toda esta monografia a minha amada mãe Regina. Este curso é dela, foi ela que acreditou primeiro (desde o vestibular) e foi por ela que sempre lutou incansavelmente por uma educação digna e de qualidade para mim e para minha irmã.

Agradeço a minha irmã Letícia, ao meu cunhado Victor e a minha sobrinha/afilhada Liz. Em nome da minha prima/irmã Irislene, que sempre me incentivou, quero agradecer as minhas tias e tios, primas e primos. Também a minha gratidão a madrinha Cida por todo apoio e por todas as palavras de sabedoria nessa caminhada.

Agradeço a professora Dra. Roselir Nascimento que nesta etapa final abriu as portas, me acolheu e permitiu que eu adentrasse a este projeto que já vinha sendo desenvolvido no Departamento. Vou ser eternamente grato a Senhora pela sua orientação e por esta oportunidade de desenvolver esta pesquisa tão cara para a Geografia e para aqueles que atuam na linha de frente da educação. Muito obrigado.

Também quero expressar a minha gratidão, o meu respeito e admiração pela professora dra. Regina Maniçoba que foi verdadeiramente uma amiga neste percurso acadêmico, foi nos maiores desafios que a professora esteve ao meu lado com tanta disposição e paciência. Ela foi verdadeiramente o meu socorro em todos os momentos. Muito obrigado pela sua amizade e pela sua coorientação neste trabalho.

Aproveito para agradecer a professora Dra. Shadia Husseini que esteve comigo no antigo projeto de monografia e que de forma muita humana compreendeu todas as minhas limitações e que teve um cuidado extremo em um momento delicado da minha vida.

Sou grato aos meus amigos Alice, Alana, Amanda e Kennedy que me acompanham desde o ensino médio e que mesmo à distância sempre foram presentes neste caminho. Gratidão também a todos os meus amigos que a Igreja me proporcionou, de forma especial ao Bruno, Laiane, Juliana (afilhada), madrinha Êda, Diego, Luciana, Ítalo, Suelen e de tantos outros que passaram pela minha caminhada de fé.

Exprimo a minha gratidão aos meus irmãos de seminário e de forma especial todos da minha turma, porém preciso expressar de forma muito singular a minha gratidão ao meu irmão Naum Gabriel que foi uma grata surpresa durante todo o tempo em que estive na Casa de Formação. Sua alma é nobre, muito obrigado.

Por fim, quero expressar a minha profunda gratidão à Província São Maximiliano Maria Kolbe do Brasil, que nestes últimos 4 anos estiveram me acompanhando, do vocacional até o tempo da casa de formação. Este trabalho é fruto de todo incentivo e apoio que veio dos frades, mas de forma muito singular dos meus antigos formadores: Frei José Roberto, Frei Casimiro, Frei José Lanoil, Frei Mayko Ataliba e Frei Ennis Cláudio.

Manifesto o meu muito obrigado por todo o apoio e por enxergarem neste trabalho de conclusão de curso um passo tão importante na minha vida. Vocês me fizeram um homem maduro e muito melhor de quando entrei na Província. Saibam que discernir percorrer um outro caminho, mas nutro um profundo respeito a todos vocês.

Que Deus abençoe a vida de todos aqueles que contribuiu de forma direta ou indiretamente para este momento. Gratidão!

## EPÍGRAFE

“Ninguém é suficientemente perfeito, que não possa aprender com o outro e, ninguém é totalmente destituído de valores que não possa ensinar algo ao seu irmão”.  
São Francisco de Assis

## RESUMO

Refletir sobre a formação docente é essencial para o desenvolvimento de competências e significação dos conteúdos, buscando articulação entre a teoria e a prática. O presente trabalho tem como objetivo analisar o currículo do curso de Licenciatura de Geografia da Universidade de Brasília na formação do docente frente às exigências da realidade da prática no Ensino Básico. A pesquisa é fundamentada através de uma revisão bibliográfica, do Projeto Político Pedagógico, de políticas públicas educacionais e do questionário aplicado com professores que são ex-alunos do curso de Licenciatura em Geografia na UnB. De caráter investigativo, é possível identificar as demandas e os desafios inerentes à prática docente perante as lacunas apresentadas pelo currículo antigo do curso. Como proposta do novo PPP, as mudanças encontradas no novo currículo do curso de Licenciatura em Geografia envolvem a oferta de disciplinas teóricas e práticas que se articulam em função do desenvolvimento profissional docente, fortalecendo as competências das práticas pedagógicas e a construção de professores preparados para a realidade do Ensino Básico.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico. Currículo. Formação de Professores.



## **ABSTRACT**

Reflecting on teacher education is essential for the development of skills and meaning of content, seeking articulation between theory and practice. This work aims to analyze the curriculum of the Geography Degree course at the University of Brasilia in the training of teachers in face of the requirements of the reality of practice in Basic Education. The research is based on a bibliographic review, the Pedagogical Political Project, educational public policies and the questionnaire applied with teachers who are former students of the Geography Degree course at UnB. Investigative, it is possible to identify the demands and challenges inherent to teaching practice in view of the gaps presented by the old course curriculum. As proposed by the new PPP, the changes found in the new curriculum of the Bachelor's Degree in Geography involve the provision of theoretical and practical disciplines that are linked to the professional development of teachers, strengthening the skills of pedagogical practices and the construction of teachers prepared for teaching. reality of Basic Education.

**Keywords:** Political Pedagogical Project. Curriculum. Teacher Training

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Disciplinas obrigatórias ligadas à Educação do Currículo do Curso de Geografia da UnB.....	42
Quadro 2 – As Principais diferenças entre o currículo antigo e o novo currículo vigente.....	49
Quadro 3 – Estrutura do currículo – Curso de licenciatura em Geografia UnB. Núcleos, eixos e componentes da resolução CNE/CP nº 2/2015.....	52
Gráfico 1 – Gênero dos entrevistados.....	59
Gráfico 2 – Situação atual.....	60
Gráfico 3 – Habilitação dos sujeitos entrevistados.....	60
Gráfico 4 – Ano de entrada dos ex-alunos entrevistados.....	61
Gráfico 5 – Ano de conclusão dos ex-alunos entrevistados.....	61
Gráfico 6 – Atuação profissional.....	62
Gráfico 7 – Tipo de vínculo na rede pública.....	63
Gráfico 8 – Tempo de magistério.....	63
Gráfico 9 – Estado de atuação do magistério.....	64
Gráfico 10 – Domínio do conteúdo.....	64
Gráfico 11– Capacidade pedagógica para ensinar.....	65
Gráfico 12 – Correlação entre o conteúdo lecionado e o ensino da Geografia Escolar na Educação Básica.....	66
Gráfico 13 – As atividades propostas nas disciplinas sempre favorecem a ação prática como professor.....	68
Gráfico 14 – O curso me preparou para os desafios da realidade escolar.....	68
Gráfico 15 – Estou plenamente satisfeito com o curso em termos de conhecimento e habilidades desenvolvidas.....	69

Gráfico 16 – O curso me ajudou a desenvolver minha capacidade crítico-reflexiva.....	69
Gráfico 17 – O curso me possibilitou profundo conhecimento sobre o processo de aprendizagem do aluno.....	70
Gráfico 18 – O curso proporcionou conhecimentos sobre educação inclusiva.....	71
Gráfico 19 – Percebo articulação entre as disciplinas do curso.....	71
Gráfico 20 – Meu curso teve uma forte relação entre teoria e prática docente.....	72
Gráfico 21 – O curso me preparou sobre como ensinar, isto é, como trabalhar didaticamente os conteúdos geográficos.....	72
Gráfico 22 – Ao iniciar o estágio, você se sentia seguro com os conteúdos aprendidos na universidade?.....	79
Gráfico 23 – Estágio docente lhe permitiu práticas e intervenções efetivas na escola?.....	79
Gráfico 24 – Espaço físico da sala de informática.....	81
Gráfico 25 – Espaço físico dos laboratórios para experimentação e formação da licenciatura.....	82
Gráfico 26 – Laboratório para estudos e pesquisas.....	82
Gráfico 27 – Avaliação dos materiais didáticos e dos equipamentos de ensino oferecidos pelo curso.....	83
Gráfico 28 – Das atividades práticas proporcionadas pelo curso: foram voltadas para a prática da licenciatura no Ensino Básico sendo suficientes para a sua formação como professor?.....	84
Gráfico 29 – As disciplinas cursadas na graduação que tiveram campo foram suficientes para a aquisição do conhecimento geográfico para o exercício do magistério?.....	84
Gráfico 30 – Participou de algum programa de bolsa? Mais de uma opção pode ser marcada.....	86

Gráfico 31 – Enquanto aluno da Universidade, você trabalhou dando aulas de reforço, monitoria em colégios, cursinhos pré-vestibulares e/ou projetos sociais?.....	87
Gráfico 32 – Ao concluir o curso de licenciatura em Geografia na UnB, com os conhecimentos adquiridos, como você se sentia para enfrentar o mercado de trabalho?.....	88
Gráfico 33 – Os conteúdos aprendidos na Universidade tiveram relação com a sua aplicabilidade na sala de aula?.....	88
Gráfico 34 – Como foi sua experiência ao adentrar a primeira vez a sala de aula como professor de Geografia?.....	89
Gráfico 35 – Sua escola possui recursos para desenvolver atividades práticas ligadas a temas da área física da Geografia?.....	91
Gráfico 36 – Aptidão para ensinar Geografia Física.....	91
Gráfico 37 – Facilidade em desenvolver aulas para explicar temas relacionados a Geografia Física.....	92
Gráfico 38 – Quando são realizadas atividades práticas de geografia física há a participação dos alunos? .....	92
Gráfico 39 – Uso de recursos para a educação especial.....	94
Gráfico 40 – Entrevistados que possuem Pós-Graduação.....	96
Gráfico 41 – Títulos da Pós-Graduação.....	97

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividades Complementares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
COVID-19	Coronavírus
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAL	Fazenda Água Limpa
FE	Faculdade de Educação
GEA	Geografia
GDF	Governo do Distrito Federal
ICH	Instituto de Ciências Humanas
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organizações das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PIBID	Programa de Institucional de Bolsas à Docência
PPGGEA	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAA	Secretaria de Administração Acadêmica
TDIC's	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>20</b>
1.1. HISTÓRICO DO CURSO DE GEOGRAFIA NO BRASIL.....	20
1.2. ATUAÇÃO DO LICENCIADO EM GEOGRAFIA.....	23
1.3. GEOGRAFIA ESCOLAR E AS SUAS DIFICULDADES.....	28
<b>2. O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA</b> .....	<b>37</b>
2.1. CONTEXTO HISTÓRICO DO CURSO DE GEOGRAFIA NA UnB.....	37
2.2. ANÁLISE DO CURRÍCULO ANTIGO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA.....	39
2.3. PPP DO CURSO E AS PERSPECTIVAS DE MUDANÇA.....	45
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>55</b>
3.1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	55
3.2. FONTE DE DADOS.....	55
3.2.1. População e amostra.....	56
3.2.2. Técnica e instrumento de coleta de dados.....	57
3.3. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.....	58
<b>4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>59</b>
4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA.....	59
4.1.1. Caracterização geral.....	59
4.1.2. Formação acadêmica.....	60
4.1.3. Atuação profissional.....	62
4.2. O CURRÍCULO DO CURSO DE GEOGRAFIA E O ENSINO E APRENDIZAGEM.....	64
4.2.1. Que avaliação você faz da atuação dos professores que você teve no curso de graduação?.....	64
4.2.2. Que avaliação você faz do curso de licenciatura quanto ao ensino e aprendizagem?.....	67
4.2.3. Avaliação das disciplinas de formação pedagógica e específica.....	73
4.3. ESTRUTURA DO CURSO.....	81
4.4. ATIVIDADES PRÁTICAS DO CURSO DE LICENCIATURA.....	83
4.5. ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO CURSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE.....	85
4.6. PRÁTICA DOCENTE: EXPECTATIVAS, VIVÊNCIA E REALIDADE.....	87
4.7. ENSINO DA GEOGRAFIA FÍSICA, CARTOGRAFIA E PESQUISA SOBRE O LUGAR.....	90
4.8. FORMAÇÃO CONTINUADA.....	96
<b>REFLEXÕES FINAIS</b> .....	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>103</b>
<b>ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS EX-ALUNOS DA UnB DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA</b> .....	<b>107</b>

<b>ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS EX-ALUNOS DA UnB DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO 3 – CURRÍCULO ANTIGO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO 4 – ESTRUTURA DO NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA.....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação é um pilar na construção de uma sociedade e é fundamental para o desenvolvimento sólido dos seres humanos, haja vista que, a discussão sobre a qualidade da educação está relacionada a qualidade do ensino ministrado e esse apresenta relação direta com a formação de professores.

Nesse contexto, o presente trabalho abarca um conjunto de reflexões no âmbito do processo de formação dos professores de Geografia frente às exigências da realidade da prática docente, analisando o currículo do curso de Licenciatura de Geografia na Universidade de Brasília.

A proposta dos cursos de licenciatura envolve a oferta de disciplinas teóricas e práticas que devem se articular em função do desenvolvimento profissional docente, fortalecendo as competências das práticas pedagógicas e a constituição de um currículo vinculado à construção de um ser social crítico e autônomo. Segundo Oliveira e Benedictis (2017), é preciso perceber o papel do professor e, conseqüentemente, refletir sobre a formação inicial à docência e como propor novas estratégias para o processo formativo destes profissionais.

Entretanto, observa-se que nas instituições acadêmicas, entre os docentes do Ensino Superior é recorrente a ideia de que, nesse nível de ensino, não é necessário conhecimento pedagógico, de que o domínio dos conteúdos do campo disciplinar é suficiente para o ensino e de que a construção do conhecimento é decorrente, essencialmente, da transmissão do conhecimento por parte do professor (SILVA e PIRES, 2013). Ou seja, os docentes preconizam o valor da racionalidade técnica em detrimento da base de ensino em que devem ser formados os estudantes de graduação em licenciatura. Isso acaba se tornando um obstáculo enfrentado pelos alunos em processo de formação, uma vez que o desenvolvimento das aulas para o Ensino Básico requer a relação próxima entre a teoria e a atividade, envolvendo as Teorias Educacionais e Geográficas, bem como a consciência do professor, que não reproduz um conhecimento científico, pelo contrário, mobiliza em suas aulas a análise da realidade, tendo como centralidade conhecimentos universais para leitura crítica.

Dessa forma, o espaço acadêmico deve moldar-se ao contexto do ensino-aprendizagem, onde as práticas formativas dos currículos carecem de ser construídas a partir do domínio conceitual e da compreensão dos conteúdos, assim como a análise das metodologias e concepções de ensino que estruturam o trabalho docente.



Refletir, portanto, sobre a formação curricular dos professores de Geografia se faz necessário diante da crescente discussão na sociedade acerca da qualidade do Ensino Básico nas escolas, partindo de uma percepção de que a falta de preparo, desenhada, dentre outros fatores, pela deficiência das atividades práticas durante a formação vai de encontro às realidades e às particularidades das Instituições de Ensino e dos alunos. Portanto, a problemática da dicotomia entre a teoria e prática docente vem ganhando muito peso diante da urgência do ensino e das disparidades educacionais brasileiras, pois, ao mesmo tempo que se tem percebido pouca valorização do ensino há uma crescente desigualdade social no país.

Historicamente, o curso de Licenciatura em Geografia no Brasil advém de uma perspectiva de formação baseada em uma concepção “bacharelesca” na formação inicial do professor. Isto é, ocorreu uma submissão dos cursos de Licenciatura em Geografia à uma lógica dos cursos de Bacharel, evidenciado nas matrizes curriculares e no perfil dos professores. Cruz et al (2017) percorrem elementos históricos a respeito dos currículos desses cursos no Brasil, onde encontraram a possível relação entre a aplicabilidade de disciplinas sobre a docência feita de forma apartada da Geografia, mostrando ainda indícios de que a formação para o profissional de atuação nas diversas áreas de ensino é frágil quando se trata da Geografia Escolar.

Entender o processo de formação dos professores nos cursos de Licenciatura das Universidades brasileiras é parte basilar para um ensino de qualidade que permita a plena compreensão do saber geográfico em um processo de ensino e aprendizagem, que leve em conta o professor e o aluno no cotidiano da sala de aula e das suas realidades.

A motivação pelo tema pauta-se na perspectiva de que existem deficiências em vários pontos na formação do professor no âmbito da Geografia Escolar. Por isso, foi realizada uma investigação com aplicação de questionário para ex-alunos do Curso de Geografia que atuam como professores do Ensino Básico no DF e entorno. Analisou-se a vivência acadêmica, a formação e a atuação desses sujeitos, fazendo apontamentos sobre o preparo do licenciado para a realidade como professor.

Em conseqüente, é importante avaliar o currículo da licenciatura do Curso de Geografia da UnB, levando em conta todas as nuances da formação, a fim de que se possa contribuir no debate acerca da formação dos professores de Geografia. Também, apresenta uma perspectiva histórica, educacional e curricular da proposta

baseada no Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade de Brasília. Este trabalho é, também, uma resposta concreta aos ensejos e demandas dos professores formados que já lecionam e encontram inúmeras dificuldades dentro da sala de aula.

Portanto, o trabalho apresenta uma análise objetiva do currículo antigo e do novo vigente, mas é preciso destacar que a problemática da formação docente não se concentra apenas na questão curricular do curso. Todavia, a discussão é muito complexa e está associada a outros fatores, como: falta de professores capacitados da área da Geografia Escolar; recursos para atender os cursos de licenciatura; investimentos cada vez menores na educação pública; desmantelamento e sucateamento das Universidade Federais e entre outros fatores externos e internos as Universidades. Todos estes fatores não foram aprofundados na presente pesquisa, pois o foco ficou restrito à discussão curricular e as demandas inerentes a atuação dos professores.

Considerando o contexto exposto, o objetivo geral da pesquisa é analisar o currículo do curso de Licenciatura de Geografia da Universidade de Brasília na formação do docente frente às exigências da realidade da prática docente.

Os objetivos específicos visam descrever a história do curso de Geografia da Universidade de Brasília; analisar o currículo antigo do curso de Geografia da UnB verificando a sua adequação na formação dos Professores; avaliar o Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia e as perspectivas de mudanças para o novo currículo; aplicar questionário aos ex-alunos do curso de licenciatura e, por fim, identificar demandas e desafios inerentes à prática docente a partir da aplicação do questionário com professores que são ex-alunos do curso de licenciatura em Geografia da UnB.

A presente pesquisa apresenta os resultados desse estudo. Ela inicia com esta introdução ao tema e ao problema da pesquisa e está dividida em 4 capítulos. O capítulo 1 é o referencial teórico e compreende os principais pontos da história da ciência geográfica, do curso de Geografia no Brasil e a história da graduação em Geografia da UnB. O capítulo 2 apresenta uma análise do currículo antigo do curso de licenciatura e as perspectivas de mudanças do novo currículo vigente. O capítulo 3 expressa detalhadamente os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. O capítulo 4 disserta sobre a análise dos resultados e

discussões do questionário aplicado aos ex-alunos professores formados pelo curso. E por fim são expostas as reflexões finais.

## **CAPÍTULO 1. REFERENCIAL TEÓRICO**

Este capítulo se destina a discorrer e expor aspectos da proposta do Curso de Licenciatura de Geografia da Universidade de Brasília – UnB, utilizando como base o Projeto Político Pedagógico – PPP do curso e outras bibliografias relevantes a temática da seção ou a pesquisa como um todo. Alguns aspectos foram destacados, como dificuldades relativas à formação e prática da docência, estrutura histórica e curricular do Curso de Geografia e uma breve análise crítica. Neste sentido, para alcançar o proposto foi realizada a leitura e análise de diversas obras.

### **1.1. HISTÓRICO DO CURSO DE GEOGRAFIA NO BRASIL**

A educação brasileira teve seu início marcado pelo modelo de catequização, com a chegada dos jesuítas a Bahia, em 1549, na frota de Tomé de Souza chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega (Rossi, 2009). A educação jesuítica tinha como objetivo aproximar os indígenas brasileiros da fé cristã, de acordo com os moldes da igreja católica portuguesa.

As aulas eram ministradas em escolas construídas pelos próprios indígenas em aldeamentos, na época chamadas de Missões ou Reduções, criadas por padres jesuítas da Companhia de Jesus<sup>1</sup>. Esses locais de ensino eram improvisados e pouco estruturados, bem diferente dos colégios dos filhos dos colonos, que recebiam melhores investimentos.

A educação no Brasil foi inicialmente voltada apenas aos homens. As mulheres tinham a educação voltada para a vida religiosa e de afazeres domésticos. Nos colégios as disciplinas constavam gramática, humanidades, filosofia e teologia, dando início assim ao processo de alfabetização no território nacional. Com a chegada da Família Real portuguesa, em 1808, um novo momento da educação se inicia. Cerca de 60 mil livros desembarcaram no Rio de Janeiro, vindos da Europa, dando origem à Biblioteca Nacional, na própria capital carioca (AZEVEDO, 2018).

O ensino foi readaptado para melhor atender à corte, com criação de novas instituições de ensino e reformas no sistema educacional, sendo o ensino voltado para

---

<sup>1</sup> A Companhia de Jesus, ou Sociedade de Jesus, surgiu em 1534, por iniciativa de Inácio de Loyola (1491-1556). Ele e outros seis religiosos reuniram-se em uma capela em Paris e fizeram o juramento de fundar uma nova ordem religiosa, que tinha a finalidade de combater o movimento protestante.

formação profissional e administração do Estado. Outras instalações trazidas pela família real que tiveram grande importância para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro foram:

[...] A criação da Imprensa Régia (1808), da Biblioteca Pública (1810), do Jardim Botânico do Rio (1810) e do Museu Nacional (1818). No campo da imprensa, circulou o primeiro jornal (A Gazeta), a primeira revista (As Variações ou Ensaios de Literatura, em 1812) e, em 1813, a primeira revista carioca, O Patriota. (WERNECK; MEIRA; FONSECA, 2018, p. s/p)

O ensino até o momento era voltado para a elite aristocrática brasileira, os filhos das famílias portuguesas. Com a vinda da realeza, a educação brasileira teve um importante avanço. Ocorreu um maior investimento nas escolas em todo país e começou-se a pensar na criação do ensino superior.

Nesse período, a formação dos professores do ensino básico era precária, faltando incentivos do Estado para a capacitação dos professores. A contratação de professores era feita de acordo com o nível de conhecimento sobre os assuntos da sala de aula. Somente em 1834, o governo monárquico inaugurou a primeira escola de formação de professores, a Escola Normal de Niterói (AZEVEDO, 2018).

A formação dos professores voltou a ser tema de grandes debates apenas em 1930. Nessa época foi pensada a necessidade de desenvolver estratégias de ensino voltadas para o final do ensino fundamental e ensino médio, surgindo nesse período o formato 3 por 1 na formação dos professores. Nesse formato era acrescentado mais um ano de formação de disciplinas de pedagogia no curso de bacharelado para a formação dos professores. Esse Modelo foi muito criticado porque deixava clara a separação entre a ciência e o ensino, porém permaneceu sendo o modelo oficial até 1960 e ainda hoje possui forte influência na formação de professores. (AZEVEDO, 2012, p.8)

A partir de 1950 houve um aumento significativo no número de professores em todo o Brasil, devido, principalmente, à maior difusão dos cursos de licenciatura e maiores oportunidades de emprego. Com a entrada em vigor da Lei nº4024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a organização do curso de licenciatura passou a ter um caráter nacional e com um currículo comum a todas as universidades, públicas e particulares.

Na década de 1970, durante o período da Ditadura Militar, o Sistema de Ensino foi novamente repensado. O novo sistema deu enfoque agora à profissionalização, por meio da oferta de cursos profissionalizantes, e não mais à ciência e pesquisa. O Ensino Superior foi readaptado a fim de fornecer mão de obra para auxiliar a abertura econômica do país e o desenvolvimento nacional.

Esse modelo de profissionalização do educador passou a cair em descrédito nos anos de 1980. Nessa época notou-se a necessidade de um professor mais crítico, mais ativo na educação e no desenvolvimento do pensar. Era preciso repensar a forma de ensinar e a forma como o professor se colocava diante dos acontecimentos que marcaram a política nos anos anteriores:

Nesse cenário, ainda de acordo com o autor (Pereira, 2007), surge, no início dos anos 1980, permanecendo até o fim, a figura do educador em substituição à do professor. Tal substituição, além de mostrar o descontentamento com a formação docente e demarcar um novo tempo em que ficasse caracterizado o rompimento com o período anterior, representava oposição ao técnico de educação. (AZEVEDO, 2012, p.14)

Em 1996 foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que estabelece novos caminhos para a formação dos professores. Essa lei traz como um de seus principais pontos na formação do professor a associação da teoria com a prática, retirando o professor apenas da formação teórica e aproximando-o da docência, por meio de estágios, projetos e ações mais contundentes em sala de aula:

Devemos compreender a profissionalidade docente como não restringida ao domínio de conteúdos e estratégias de aplicação, mas através de saberes que ganham significado a partir de contextos socioculturais, que possuem sua base na história da sociedade, na cultura, em valores socialmente definidos pelos próprios profissionais docentes e na forma como se dá a hierarquia de poder na mesma. O ensino deve ser considerado enquanto uma construção social, pois tanto o seu sujeito formador quanto o seu objeto a ser formado são seres humanos, portanto seres sociais. (DE SOUZA BRITO, 2011, p.4)

Dos anos 2000 até os dias de hoje, o que se nota é a formação de um professor mais independente. O novo professor tem a liberdade para desenvolver a forma de pensar e de dar aula, sendo o professor agora uma ponte entre o aluno e o aprendizado. O novo professor deve ser capaz de levantar questionamentos e a partir disso despertar o interesse no aluno, sendo o seu próprio trabalho muitas vezes a sua fonte de pesquisa:

Essas abordagens apontam para a necessidade de se compreender, no cenário atual da educação brasileira, que o processo formativo de professores precisa estar fundado na reflexão na ação e sobre a ação, de modo que o trabalho docente possa ser visto como fonte de pesquisa do professor. Isso tem impulsionado as discussões sobre a relevância da pesquisa-reflexão na formação inicial de professores, como princípio formativo e científico capaz de promover a coerência entre a formação oferecida e a prática desejada que os professores exerçam em seu trabalho docente. (AZEVEDO, 2012, p.24)

## 1.2. ATUAÇÃO DO LICENCIADO EM GEOGRAFIA

O currículo de formação da licenciatura teve uma grande mudança por volta da década de 1990, como já citado no tópico 1.2, sofrendo mudanças influenciadas pelo panorama político da época, que tinha como foco promover a expansão da educação básica.

As diretrizes para formação dos professores foram desenvolvidas nessa época, no interior do movimento Neoliberal, reorganizando a formação dos professores e tentando criar uma nova visão sobre a escola. Essa nova visão da escola quebrou com os paradigmas anteriores, mas em um processo que não foi fácil, a autora Borges (2011, p.3), traz um panorama, uma lista desses momentos de reforma na licenciatura brasileira:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Pensar no currículo de formação do professor de Geografia é pensar no ensino da Geografia na educação básica. Analisar o currículo de Geografia é fundamental, uma vez que as metodologias de ensino, no geral, tem sido alvo de constantes

debates. O ensino básico atual segue as diretrizes trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997)

Por essa razão, é importante analisar a formação do professor de Geografia, pois um bom professor deve ser capaz de manifestar no aluno o interesse de aprender, utilizando ferramentas adequadas, que incitem o questionamento e direcione novos rumos para o aprendizado. A Geografia é uma ciência do pensar, sendo assim, o componente curricular do ensino da Geografia no ensino básico não deve levar em conta apenas a documentação proclamada, que indica os conteúdos a serem abordados. Deve, desta forma, integrar conteúdos que estejam relacionados a esses eixos, já que a própria documentação, como os PCN's, possui uma natureza aberta e proposta flexível.

O currículo escolar no ensino da Geografia deve fazer uma boa articulação entre as diferentes fases do ensino, articulando as transições do ensino infantil para o fundamental, do fundamental para o médio e do médio para o superior, dando fluidez ao conteúdo. Assim sendo, é necessário valorizar a Geografia Escolar, já que a sua estrutura na forma de disciplina escolar compõe a formação básica. É preciso ensinar o aluno a pensar geograficamente: observar, escrever, comparar, analisar as conexões, as distribuições, a dispersão dos fenômenos, considerar as escalas, operar os conceitos, utilizar as linguagens.

No ensino infantil e fundamental, o docente em Geografia deve ser capaz de levar a criança a observar o mundo ao seu redor e notar a relação dos acontecimentos com a Geografia, levando suas experiências pessoais para o geral, notando que experiências cotidianas são fundamentais para compreender o espaço e as relações humanas que ocorrem nesse ambiente. Já no ensino médio o ensino da Geografia deve ser capaz de inserir a Geografia no cotidiano do aluno, nessas séries o aluno não faz mais transferência de aprendizados particulares para o geral, pois ele já vive a Geografia no seu cotidiano, como por exemplo, analisando questões sociais,



ambientais e econômicas e propondo soluções para problemas decorrentes de forma automática, conforme suscita Cavalcanti, 2006, p. 20:

Formar raciocínios e concepções mais articulados, ajudar os estudantes a pensarem os fatos e acontecimentos como constituídos de determinantes múltiplos, mediante várias possibilidades de leitura. Enfim, prover os instrumentos conceituais e metodológicos para que os estudantes possam pensar geograficamente de forma mais abrangente e crítica. Essas demandas que são comuns aos profissionais formados em Geografia, dentre eles os professores, implicam reflexões filosóficas, sociais, políticas, éticas inerentes à sua intervenção na realidade, seja na pesquisa, no planejamento, na docência.

Sendo assim, podemos observar que o ensino da Geografia na educação básica acompanha o desenvolvimento do aluno, levando em conta suas experiências em cada fase de sua vida. Lemos (2018, p.4) afirma que “o componente curricular da Geografia apresenta seus objetivos tendo como referência as quatro dimensões formadoras: O sujeito e o mundo; O lugar e o mundo; As Linguagens e o mundo e as Responsabilidades e o mundo”. Essa organização é importante para dar fluidez ao ensino, como abordamos nos parágrafos anteriores, mas limita a integração de conteúdos de diferentes eixos que estejam relacionados.

Diante dessa complexidade do ensino da Geografia na educação básica, o professor deve ser capaz de fazer esse elo entre a documentação que organiza os conteúdos a serem abordados em cada série; conteúdos inerentes ao ensino, mas que tenha relação com a Geografia, e a vida e experiência particular do aluno. Nesse sentido, o professor de Geografia tem a tarefa de se atualizar constantemente, a fim de produzir um saber geográfico condizente com as mudanças no ensino e com a realidade, conforme traz Saraiva (2016, p.4):

E estando em contato com tantas influências que o mundo se apresenta para o aluno e o para o professor, a disciplina Geografia deve buscar ampliar o raciocínio da compreensão das realidades espaciais e temporais que fazem parte do mundo em que vivemos. Compreender os acontecimentos que nos cercam relacionando com a realidade local e ensinar isso aos alunos é um dos grandes desafios a serem vencidos pelo professor.

Para alcançar esse objetivo, a formação dos professores de Geografia precisa de um bom planejamento do currículo acadêmico. Os aparatos normativos que orientam a elaboração ou reformulação de Projetos Pedagógicos dos cursos de Geografia são: Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002c) que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura em Geografia.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (Pires, 2002, p.03)

A proposta de criar um currículo comum nacional tem o objetivo de dar uniformidade na formação dos professores em todo o território nacional, o que contribui também para uma educação básica mais igualitária. Esse dispositivo serve para reorientar as políticas de Avaliação da Educação Básica; repensar e atualizar os processos de produção de materiais didáticos e, também, colaborar na discussão da política de formação inicial e continuada de professores”. (Pires, 2002, p.03)

Já os PPCs são elaborados individualmente por cada universidade em todo país, visando promover uma formação profissional mais condizente com as Diretrizes do Currículo Comum. Seu principal objetivo é orientar uma formação acadêmica, de forma a dar identidade aos cursos de licenciatura em Geografia e formar profissionais que atendam às necessidades profissionais e socioespaciais.

O currículo acadêmico é norteado por políticas públicas, que variam com o passar do tempo e de acordo com a ideologia do governo em cada época. Nota-se, que a formação do currículo do profissional de Geografia deve levar em conta as mudanças que estão ocorrendo na sociedade, pois a Geografia é uma ciência que deve estar sempre atenta às dimensões sociais, econômicas e políticas. Essas mudanças influenciam no trabalho do professor de Geografia, pois o professor deve ser capaz de trazer debates atuais, que auxiliem os alunos a terem pensamentos críticos sobre temas diversos e pertinentes. A formação do currículo não é algo fixo, concluído, ao contrário é dinâmico, que deve levar em conta diversos fatores, mas de forma organizada:

O currículo é uma práxis educativa, logo com interação entre teoria e prática, reflexão que deve ocorrer em todos os momentos, não sendo, portanto, um produto acabado e sim uma ideia organizada mediante certos critérios e princípios, formalizada em documentos como projetos pedagógicos, diretrizes e planos, que, ao serem vivenciados no cotidiano dos cursos, podem ser modificados e criticados. (FIORI, 2013, p. 176)

Como abordado no parágrafo anterior, o currículo de formação é extremamente importante, bem como, a sua atualização ao longo dos anos. Nota-se, no entanto, que os currículos acadêmicos dos Cursos de Geografia não são genuinamente próprio para a licenciatura, pode-se até interpretar que é mais voltado para a formação do pesquisador, do bacharel em Geografia, do que para o professor:

Em geral, percebe-se que, na maioria dos casos mais antigos e com os cursos de Geografia funcionando a bastante tempo, há a preocupação com a formação do geógrafo e como acréscimo, a licenciatura. Decorrente daí, a estrutura curricular, os conteúdos das disciplinas e a própria metodologia de sala de aula é mais ligada à formação do pesquisador, do técnico, do que do professor. (CALLAI, 1995, p.2)

Essa realidade da falta de um currículo consistente para a licenciatura advém de diversos fatores que é preciso destacar, como: a falta de profissionais da área da Geografia Escolar; falta de investimentos na Educação; conseqüentemente não ter acesso a recursos necessários para a licenciatura; desmantelamento das Universidades Públicas e entre outros fatores externos e internos a Universidade.

Neste sentido, essa forma de organização do currículo ainda carrega muito do período militar, devido a profissionalização do ensino e a repartição das disciplinas, dividindo a formação do professor de Geografia em blocos distintos. Outro problema, que ainda marca a formação dos professores, é a separação entre a teoria e a prática, limitando as práticas de estágio aos últimos anos de formação. O professor atualizado em suas metodologias consegue passar ao seu aluno a complexidade da realidade, pois ele mesmo consegue compreender a extensão da Geografia para além da sala de aula, trazendo ao aluno lembrança que podem ajudá-lo a compreender melhor o conteúdo. O que o professor aprende e o que ele pratica formam um elo que irá definir o seu perfil do profissional:

Outra questão relevante na formação dos professores no Brasil é a necessidade de resgatar o papel do professor como um profissional que leva a reflexão e a quebra de paradigmas. O profissional licenciado deve servir como interface entre o aluno e o saber, buscando ter autonomia para melhor encaminhar o aluno nesse processo. Esse é o papel da Geografia Escolar, que possibilita ao professor ser autor da própria Geografia, sem, no entanto, quebrar a uniformidade do currículo escolar.

O professor é a ponte entre o aluno e o mundo, e para isso o professor precisa desenvolver atividades que despertem o interesse e curiosidade, sendo assim, Saraiva (2016, p.2) afirma que para a importância de a Geografia ser reconhecida “cabe ao educador se comprometer na busca de métodos em sala de aula para retirar a criança e adolescente da inércia das atividades copiadas e decorativas”. O mercado de trabalho, que exige um profissional padronizado, que apenas transmita conteúdo, sem dar a ele margem de liberdade para desenvolver o processo criativo/reflexivo. Porém essa concepção de formar um profissional que seja totalmente passivo vai de encontro com a função do profissional de Geografia.

O profissional de Geografia tem o desafio de integrar as ciências sociais e as ciências exatas de forma harmônica a fim de desenvolver um conhecimento completo, que busque achar soluções para questões sociais, econômicas e ambientais. O geógrafo deve analisar os diferentes aspectos de diferentes temas para não incorrer no erro de produzir uma ciência enviesada. A Geografia aborda a diversidade das relações geradas pelas mudanças ao longo do tempo, essas relações são necessárias para compreender o contexto da sociedade e do ambiente, seja político, econômico, social ou ecológico, para assim transformar o mundo.

### **1.3. GEOGRAFIA ESCOLAR E AS SUAS DIFICULDADES**

A formação faz parte do preparo humano para exercício de atividades específicas, assim como contribui para o desenvolvimento humano, iniciando-se na Educação Infantil e se desenrolando até o final do Ensino Básico, tomando novos significados no Ensino Superior. As licenciaturas servem aos sujeitos como a modalidade que trabalha o ser humano para o personagem de quem ensina, durante esse processo a pessoa aprende. As estratégias didáticas de ensino devem ter em conta a aprendizagem, fundamentando-se também no psicológico, pode ser chamado atenção à teoria de formação por etapas, onde as ações são ferramentas (MENDOZA, 2018).

As formas de ensinar passaram por diversas mudanças ao longo dos anos, sendo corrigindo lacunas, com séries de pequenas reformas concebidas que agora definem um modelo de reforma que traz um design geral para um novo Curso de Geografia. Há no contexto educacional do Curso de Geografia a proposta de reformas

e mudanças no curso que visam reajustar e modificar características que não atendem ao anseio de formação do professor para atuar.

O profissional de geografia está atrelado à lógica governamental, que na historicidade do Brasil apresentou transformações de acordo com os períodos históricos, mudanças de moldes governamentais, tipos de governo, chegando ao Estado de Direito com o regime democrático. O ensino é impactado com todas essas mudanças e também se transforma. Conforme os anos passam e as políticas governamentais mudam, os objetivos e as técnicas pedagógicas também mudam, tornando-se cada vez mais complexas e próprias.

Os problemas atuais na educação básica são reflexo de decisões tomadas no passado, que tardaram no planejamento e democratização do ensino, deixando marcas na educação difíceis até mesmo de se analisar. A desigualdade educacional é um dos maiores problemas encontrados na atualidade. Apesar da criação de projetos norteadores, que visam igualar o nível de ensino em todo o país, ainda faltam ações efetivas que permitam mudanças reais nessa situação. A razão baseia-se em diagnósticos tidos ao longo dos últimos tempos e acumulados que mostram o modelo atual em vigência, incluindo disciplinas, métodos e carga horária, não contempla o profissional em Geografia para a prática docente (UnB, 2019).

A realidade de cada instituição também é diferente. Isso se dá devido as diferenças dos costumes de diferentes gerações de professores, local, comunidade e outros elementos que refletem na realidade escolar. Como explica Oliveira *et al.* (2001) há o clima único de cada unidade, aumentando o grau de diferenciação, se a comparabilidade ocorre entre instituições públicas e privadas, esse clima e a realidade de cada comunidade também influenciam na atuação do profissional. Por que isso ocorre? Ora, essa realidade bate até mesmo quando se vai trabalhar conteúdos do componente ou conteúdos transversais, por exemplo, atividades extraclasse podem sofrer com a alta complexidade de respaldo para sua execução, mas essa é só uma das mazelas que se pode mencionar em relação ao ensino de Geografia ou na prática docente do professor de Geografia.

Além dos desafios sociais, que têm um impacto direto na educação em todo o país, há também problemas como:

- a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor

enquanto profissional ( em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente. (GATTI, 2016, p.8)

A escola tem perdido nos últimos anos a sua legitimidade, tendo dificuldades em trazer o aluno para mais próximo de si. Essa falta de vínculo com o ambiente escolar faz com que o aluno se desmotive e abandone os estudos. Os professores têm então mais uma tarefa sob sua responsabilidade, a tarefa de criar esse vínculo entre escola e aluno, por meio, principalmente, do conteúdo. Com a Geografia não é diferente, mas há um certo estigma relativo à ótica dos alunos sobre a Geografia, como uma disciplina desinteressante. Desmistificar isso é um desafio para o professor. É possível se contrapor, mas o profissional deve ter seus meios para isso, ao compreender, perceber e ser capaz de traçar planos executáveis no ambiente escolar (GUERRA, 2020).

O que, muitas das vezes, motiva o aluno a permanecer no ambiente escolar é o vínculo com o professor e com a disciplina. Por ser uma ciência humana, a Geografia deveria ter mais facilidade em observar pontos em comum entre a vivência do aluno no seu dia a dia e seu ambiente escolar. Por meio da observação desses pontos em comum é possível criar um vínculo do aluno com a escola. Não é uma tarefa simples. Retomando a questão da realidade/prática, o professor de geografia deve estar dentro dessa realidade para compreender o que é possível fazer e quais coisas, situações pode mudar, adaptar ou inserir no cotidiano de suas aulas. Porém, o Ensino Superior pode não fornecer tais coisas para o contato com o aspirante a ensinar geografia nas escolas (ROSA, 2017).

Diante disso, o professor de Geografia acaba obtendo, sozinho, essa responsabilidade, de dar uma aula atrativa, que levanta questões da vivência do aluno e o faça refletir:

Mas afinal, como ensinar Geografia? Partindo do conhecimento adquirido através da observação do meio circundante, conhecimento esse ainda não sistematizado, o aluno deve ter oportunidade de contribuir para a elaboração de um arcabouço formado por ideias, conceitos e categorias que lhe permitam interpretar, de forma cada vez mais profunda, a realidade que o cerca. (DE ALMEIDA, 2015, p.4)

Porém, não basta só cobrar do professor uma boa aula, é preciso fornecer a ele meios e tecnologias que o permita exercer seu trabalho com qualidade. Essa questão é um grande desafio enfrentado pelas disciplinas de ciências, como por exemplo a Geografia. A Geografia Escolar articula-se às finalidades educativas gerais e as propostas de desenvolvimento dos alunos. Para ser possível essa articulação no ensino de Geografia é preciso repensar a linguagem e metodologia empregadas em sala de aula. Esse tema é citado por Verri, 2009, que aborda a utilização de meios lúdicos para o ensino da Geografia:

Especialmente quanto ao ensino de Geografia, têm sido constantes os registros acerca das grandes dificuldades em o que ensinar e como ensinar a Geografia. Em meio a problematização que se encontra, uma das primeiras a ser assinalada consiste em lembrar como essa dificuldade ocorre pelo fato da Geografia surgir de uma concepção descritiva agravada no cotidiano escolar pelo descompasso que existe entre o avanço da Geografia como campo científico e a atualização lenta, insuficiente dos livros didáticos.[...] A proposta da Utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia prioriza a formação que o aluno tem e a forma como esse aluno aprende, tendo como objetivo a construção do conhecimento a partir das relações com a realidade, buscando fazer com que esses saberes sejam aprofundados, reconstruídos em diferentes momentos e de diversas formas durante a aplicação dos jogos. (VERRI, 2009, p.8)

A formação do professor de geografia deve considerar aspectos importantes, tido que essa formação se trata de um processo. Dentre esses aspectos podem ser destacados os saberes que se relacionam a prática docente, experiência profissional, conhecimentos adquiridos durante a formação e habilidades pedagógicas (GUERRA, 2020).

A formação do professor de geografia não pondera muitos aspectos da prática, como a falta ou limites apertados de recursos. Não conseguir refletir problemáticas reais da prática docente enquanto forma os profissionais torna-se uma questão geradora de dificuldades para o formando que é pego totalmente de surpresa. Mas como refletir essa realidade? Seria algo acertado abrir abas nas disciplinas que tratam sistematicamente de mostrar os problemas do ambiente escolar, envolvendo a lógica governamental?

Sendo assim, é possível notar a importância de se manter uma consonância entre escola, aluno e professor, para proporcionar ao aluno interação com os novos métodos de ensino, que foram renovadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's).

Porém, além da falta de verbas para modernização das escolas e dos seus métodos de ensino, há também a falta de incentivo para os professores. Nos dias de hoje, é cobrado um professor cada vez mais bem preparado, mais atualizado e motivado. No entanto, isso é quase impossível diante de um sistema de ensino que não valoriza seu trabalho. O sistema educacional oferece aos docentes poucos recursos, o que limita sua liberdade de criação, o professor não consegue produzir uma aula que prenda a atenção do aluno e isso acaba por desmotivar o professor. Gatti, 2016, p.3 traz a importância do professor e dos incentivos na educação:

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais. [...] O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. (GATTI, 2016, p.3)

O professor de Geografia é atingido diretamente por essa falta de incentivo e recursos adequados para a sua docência. A Geografia Escolar precisa estar constantemente se atualizando, seu ensino deve ser desenvolvido de forma dinâmica, que acompanhe as mudanças de um mundo cada vez mais acelerado e interconectado, a Geografia ensinada nas escolas deve ser capaz de olhar o mundo ao seu redor e fazer uma leitura dos seus acontecimentos. A Geografia Escolar sofre influência da ciência e dos seus métodos cada vez mais modernos de pesquisa, porém, sem os meios adequados a Geografia acaba se prendendo a forma tradicional de ensino, que limita seu trabalho a livros didáticos desatualizados

Já na questão do conteúdo de Geografia lecionado nas escolas brasileiras, nota-se a dificuldade de integrar a Geografia às outras ciências. Os PCNs possuem falhas quanto a esse quesito. Em seu projeto, são abordados os conteúdos a serem contemplados em cada disciplina, mas isso acaba por criar blocos, que dificultam a interdisciplinaridade. Mais uma vez esse desafio recai sobre o professor, que acaba por fazer a tarefa de integrar os conteúdos. A Geografia por ser uma ciência que abrange diversas outras disciplinas, como as ciências naturais e sociais, ainda consegue de forma mais prática resolver esse problema. Porém, é necessário que o



professor tenha criatividade e moderação, para não fugir dos conteúdos previstos nos currículos escolares.

Dessa forma, é possível destacar o papel fundamental de uma boa formação profissional dos professores, já que estes têm de lidar com problemas diversos que vão além de suas funções convencionais. Observa-se que no início, muito do que o professor passa em sala de aula é novo para ele, revelando que existem situações que não se aprendem só com a teoria, mas com prática. O que aprender para que seja preparado para o ensinar? Antes de serem abordadas questões pontuais sobre o que está entre formação e prática, é importante ressaltar que, embora haja uma diferenciação entre a realidade que se aprende e a realidade onde se pratica, a formação ou licenciamento do profissional é impreterível, mas deve ser somado a prática.

Dito isso, a licenciatura para a Geografia escolar apresenta algumas dificuldades. Quando se fala em dificuldades na formação do professor de geografia, a prática é um ponto sensível, pois o acadêmico não sai preparado para o exercício pleno, mas é moldado nela. Há um atrelamento entre teoria na formação e prática na profissão, mas o espaço entre os dois revela alguns problemas. O professor enxerga a necessidade de se organizar para transformar o conhecimento de senso comum em conhecimento científico, como explica Castellar (2015).

As metodologias de ensino precisam ser conhecidas, entendidas e executadas, podendo sofrer dinamizações e adaptações que o próprio professor pode realizar. No entanto, o professor de geografia recebe sua formação compreendendo o que são essas metodologias e como aplicá-las? Observa-se que não há uma articulação entre a formação em licenciatura com os currículos e as práticas escolares.

Bem, talvez seja mais assertivo buscar na disciplina que leva o formando ao ambiente a solução para amenizar ou diminuir a distância entre formação e prática. O Estágio Supervisionado surgiu como um dos mecanismos para encurtar esse distanciamento, sendo uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, incluindo o de Geografia. O Departamento de Geografia, que oferece o Curso de Geografia Licenciatura e Bacharelado na UnB, possui instâncias superiores na universidade para desenvolvimento de estágios profissionais de cunho obrigatórios e também não obrigatórios, que se relacionam com o cumprimento de cargas horárias e de práticas pedagógicas do currículo (UnB, 2019). O intuito é que o estudante vá a instituições escolares atuar nas etapas de Ensino Básico, Fundamental II e Ensino Médio. No

entanto, não é simples e nem ocorre corriqueiramente a inserção do estagiário na dinâmica real das aulas no ambiente escolar, muitas vezes pela ausência de interesse dos professores que recebem na instituição ou do próprio estagiário.

O Estágio Supervisionado proporciona contatos observacionais da realidade escolar em funcionamento e como profissionais atuam para colocar em prática as políticas educacionais, considerando a realidade de infraestrutura, recursos, possibilidades, preparo e aplicabilidade de metodologias e estratégias pedagógicas e didáticas (UnB, 2019).

No entanto, um outro desafio encontrado no processo de formação do professor de Geografia é a inserção no ambiente escolar do estagiário, como explica Borges *et al.* (2012). O preconceito com o estudante em formação impede performances mais flexíveis e a busca pelo conhecimento da prática. O estagiário sente-se não acolhido. Por um lado, do ponto de vista da formação, esse cenário além de trazer possibilidades de aversão a profissão, agrava ou mostra uma realidade hostil para quem está escolhendo uma profissão para uma vida. Entretanto, por outro lado, nesse primeiro contato tem-se a primeira noção de como será a docência.

A problemática do não acolhimento do estagiário é justificada pela ausência de estrutura para receber esses sujeitos. No entanto, um planejamento que inclua essas pessoas no cotidiano escolar pode valorizar a atuação do formando, tendo a escola benefícios em troca, pois o aspirante a professor de geografia pode servir de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, isso parte de um trabalho realizado, por exemplo, nas competências dos estagiários, tentar conhecer habilidades, capacidades que podem ser desenvolvidas e utilizadas na prática escolar, isso resulta do núcleo de articulação entre teoria e prática, como expressa Borssoi (2008).

Existe a questão do medo por parte dos profissionais já atuantes no ensino, que acreditam serem colocados em um cenário comparativo, e em detrimento de suas qualidades, as qualidades do estagiário pode significar uma ameaça. São nuances que trazem a questão de não inserção real do estagiário no processo educacional, como salientam Souza e Bernardes (2015) que, em pesquisa, encontraram um percentual de mais de 12% dos regentes assumindo se sentirem incomodados com os estagiários em sala de aula.

É um desafio na formação para prática o saber articular, quais conhecimentos repassar e como repassar de forma que o aluno possa utilizá-los de forma crítica. A aquisição, ou seja, o processo de aprendizagem, ocorre mediante a boa articulação,

como triangular métodos, valorizar recursos que se tem. Preparar o profissional de geografia para essa atuação articulada é importante. O estudante em formação precisa entender e compreender conceitos, como interdisciplinaridade, mas mais que compreender sua definição teórica, precisa visualizá-la na prática.

Alguns componentes curriculares são mais fáceis de associar a um ensino articulado e interdisciplinar, como História e Geografia, como pode ser visto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) pois detêm conteúdos basicamente atrelados, e as disciplinas se dissociam no Ensino Médio, no entanto, ainda podem ser trabalhadas articuladas, assim como, um bom planejamento pode resultar na interdisciplinaridade que envolve outros componentes. Um projeto que extrapola a sala de aula e cobre todas as etapas de ensino, como gincanas, acontecimentos extraclasse que levam todos os alunos ao pátio.

Reflete-se que o curso de Licenciatura em Geografia, um de seus problemas está pautado no formato atual de algumas disciplinas, que não apresentam entrosamento eficaz devido excesso ou ausência de requisitos, algumas com carga demasiada e outras com déficit. A oferta de disciplinas para graduandos de distintas procedências, oriundos de outros cursos, por exemplo, exige metodologias que sejam efetivas para esse fim, essa pluralidade (UnB, 2019). O ideal é que na formação o acadêmico possa ter seus primeiros contatos com a realidade prática e com outros sujeitos mais experientes para traduzir o ambiente escolar para eles, como um professor atuante nas etapas de ensino para as quais os estudantes estão em formação.

O processo de formação do docente não é finito ao término do curso de licenciatura, mas perdura, o que deve ser ininterrupto, após sua conclusão, pois é muito provável que o formando ainda não tenha de fato o traquejo da prática pedagógica, compreendendo ainda que vida escolar e vida social devem estar articuladas no ensino, aplicando teoria e práxis pedagógica, considerando a realidade em situações planejadas de ensino, onde se compreende as concepções utilizadas no cotidiano, sendo capaz de abstrair os significados e repassando-os.

É importante frisar sobre a importância da formação continuada do professor, isso se estende a todos os docentes, seja de qual área ou campo for. O Projeto Político Pedagógico da UnB destaca alguns pressupostos relacionados a continuidade de formação, sendo o processo de formação continuada um direito dos trabalhadores; reconhece-se que o direito dessa formação se articula com o dever da universidade

de continuar de forma assegurada esse processo; ser equânime, auxiliando no desenvolvimento do profissional com reforço para democracia, atendendo as prioridades formativas (UnB, 2019).

No segundo semestre de 2019 o currículo sofreu alterações pontuais, mas a Secretaria de Administração Acadêmica – SAA solicitou um novo projeto pedagógico do curso. Essas mudanças foram possíveis, uma vez que, a atual estrutura curricular está em desacordo com o Ministério da Educação - MEC e a nova proposta deve prever as adequações e exigências do ministério, como horas de estágio, práticas pedagógicas, dentre outros.

Sendo assim nota-se que os problemas no ensino da Geografia são diversos, indo desde a formação do próprio profissional ao conteúdo a ser ministrado. O ensino da Geografia envolve aspectos das ciências humanas, naturais e sociais. Essa relação é necessária para o conhecimento do sistema complexo que é o ensino e a sociedade. Essa conversa entre educação, política e sociedade é o caminho para desenvolver propostas coesas e eficientes que de fato causem mudanças no ensino da Geografia.

É a visão de mundo do Geógrafo que pode compreender a complexidade das relações e a partir desse ponto propor soluções, por meio de trabalho intelectual, feito tanto pelo pesquisador em Geografia como pelo professor de Geografia.

## **CAPÍTULO 2 - O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UnB**

Este capítulo destina-se em discorrer e expor aspectos da proposta do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Brasília – UnB, utilizando como base o Projeto Político Pedagógico – PPP do curso e outras bibliografias relevantes à temática da seção ou a pesquisa como um todo. Alguns aspectos foram destacados, como as dificuldades na formação e prática da docência ligadas à estrutura histórica e curricular do Curso de Geografia.

### **2.1. CONTEXTO HISTÓRICO DO CURSO DE GEOGRAFIA NA UnB**

A Universidade de Brasília, suas concepções, regras e estrutura, surgiu de um Plano Orientador no ano de 1962, ainda vigente, com a proposta de inovar na educação superior, nas relações dos diversos saberes e formação de profissionais articulados com a transformação no Brasil em variadas facetas.

Embora tenha havido luta para que a construção da Universidade ocorresse, pois, a proximidade com a Esplanada dos Ministérios levou políticos a recearem pela interferência de estudantes na vida política da cidade, o espaço destinado ao prédio já estava separado ainda ao longo da construção de Brasília (UnB, 2019).

Sobre a construção da Universidade e o peso que esta teria Bomeny (2016, p. 1004) cita:

Data deste período, entre 1957 e 1958, a luta pela criação da Universidade de Brasília (UnB). A ideia de criação de uma universidade na nova capital do país justificava-se pelo argumento de que o centro do poder deveria ter no plano cultural o equivalente ao que era exibido no plano arquitetônico ou urbanístico. A universidade corresponderia ao desafio inovador que a cidade de Brasília representava no cenário urbano brasileiro. O antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) esteve envolvido à exaustão nessa fase inicial de construção do que, em sua perspectiva, confirmaria o ineditismo da nova capital: a criação de uma universidade modelo, à frente de seu tempo, inovadora, sintonizada com os ares de refundação do país.

A Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 que autorizava a construção da Universidade foi sancionada pelo presidente à época, João Goulart. Foram feitos convites a vários cientistas e artistas, importantes na ciência e cultura nacionais, além de renomados professores das instituições tradicionais brasileiras, partindo esses

convites de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. A autonomia foi, e ainda é, elemento prezado no conceito da estrutura administrativa e financeira pela gestão (UnB, 2019).

A inauguração da UnB foi realizada com pouquíssimos prédios prontos. E, não muito tempo depois, em 1964, com o golpe militar que instaurou a ditadura no país, o campus da Universidade foi invadido pelas tropas militares. Esse período foi marcado pela passagem de vários reitores, prisão de estudantes e professores, o que representou anos difíceis para a Universidade. A invasão só acabou com o início da abertura política no Brasil. Com o processo de redemocratização da década de 1980, a universidade elegeu seu primeiro reitor por meio da comunidade universitária, o professor Cristovam Buarque. Esse foi o momento de alçar o plano de liberdade do conservadorismo e retomada da personalidade de instituição de vanguarda (UnB, 2019).

A UnB é a instituição de Ensino Superior principal no Distrito Federal, alcançando relevância entre as principais universidades do Brasil e outras instâncias internacionais. Oferta cursos nas modalidades de graduação e pós-graduação, presencial e a distância, em variadas áreas, atendendo estudantes não só de Brasília, mas do Brasil todo, especialmente cidades próximas ou do Entorno (UnB, 2019).

Com o tempo, a instituição continuou investindo na criação de outros cursos, inclusive no turno noturno e outras modalidades, como a pesquisa e a extensão.

O Curso de Geografia da Universidade de Brasília surgiu de um projeto de criação da década de 1960, com expressivas participações da Ciência Geográfica no Brasil, como Aluizio Licínio M. Barbosa, Edson Rabelo dos Santos, Milton Santos, Luiz de Oliveira Castro, Ramiro do Porto Alegre Muniz e Sylvio Queiros Mattoso (UnB, 2019).

No ano de 1964 o projeto de criação do curso foi interrompido, retornando no ano de 1967 por meio de uma Comissão formada por alguns profissionais, dentre eles: Maria do Carmo Corrêa Galvão, da Universidade do Rio de Janeiro; Aziz Nacib Ab' Saber, da Universidade de São Paulo; Carlos de Castro Botelho, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; e Nice Lecocq Muller, da Universidade de São Paulo (UnB, 2019).

O curso de Geografia da UnB é fundado no ano de 1969 integrado ao Instituto de Geociências, entretanto o reconhecimento por parte do Conselho Federal de Educação só ocorreu em 1975 nas modalidades bacharelado e licenciatura e no período diurno, estrutura essa que permanece até hoje. Em 1974 o curso passa a

integrar o Instituto de Ciências Humanas, formando um único Departamento, junto com o curso de História e Filosofia. Porém, em 1984, o Curso de Geografia foi desmembrado dos cursos de História e Filosofia no ICH, passando a obter um Departamento próprio (UnB, 2019).

O Curso de Bacharelado e Licenciatura em Geografia passou a integrar Instituto de Ciências Humanas (ICH) na UnB a partir do ano de 1974. O ICH é responsável por oferecer dez cursos de graduação (bacharelado e licenciatura; e diurno e noturno) e cinco de pós-graduação, onde a maior parte do corpo docente é formado por doutores e mestres. O ICH oferece também disciplinas obrigatórias e optativas para outros cursos da universidade. (UnB, 2019)

O Curso de Geografia está ativo e atuante há mais de 50 anos. As disciplinas ofertadas pelo Departamento de Geografia são procuradas por discentes de vários cursos da Universidade de Brasília, como Geologia, Sociologia, Antropologia e outros. O Curso de Geografia recebe ainda estudantes de intercâmbio de outras Instituições de Ensino Superior (IES) nacionais e internacionais (UnB, 2019). Uma análise do currículo antigo no curso, porém, levanta alguns problemas que incidir diretamente na formação dos futuros docentes do curso como será discutido nos capítulos posteriores do presente trabalho.

## **2.2. ANÁLISE DO CURRÍCULO ANTIGO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

O currículo de uma instituição é o documento que apresenta informações que remetem aos processos de ensino e aprendizagem. Chamado de Currículo Educacional, contempla a função de norteador das atividades do curso. O currículo se substancia do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, onde são articuladas políticas, competências, ações e papéis trabalhados no Estado, na escola e na sala de aula, como EYNG (2007). Entretanto, a grade curricular do Curso de Licenciatura em Geografia foi montada sem o PPP, que só foi produzido recentemente em 2019.

O Projeto Político Pedagógico é o documento responsável pela apresentação da estrutura curricular e outros componentes do curso, como a formação do corpo docente, infraestrutura e organização didático-pedagógica.

No caso do curso de Geografia da UnB, a construção do PPP surgiu, além da necessidade de ter um documento norteador que se baseia em regramentos legais,

da cobrança pelo MEC por tal documento. Fato esse, que motivou a sua construção no ano de 2019, com previsão de liberação de um novo PPP no ano de 2020. No entanto, essa atualização do documento teve que ser adiada devido à crise sanitária causada pelo Coronavírus - COVID-19.

O Projeto Político Pedagógico foi construído de acordo com as normas presentes nas Diretrizes Curriculares do Curso, que foram definidas de acordo com os dispositivos legais, que determinam o seu delineamento legal, como seguem: Parecer CNE/CES nº 492/2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Geografia e outros), aprovado em 3 de abril de 2001; Parecer CNE/CES nº 1.363/2001 (Retificação da CNE/CES nº 492/01), aprovado em 12 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CES nº 14 (Estabelece Diretrizes Curriculares para o Curso de Geografia), de 13 de março de 2002 (UnB, 2019).

É importante que o currículo dos cursos de graduação esteja sempre em construção sendo compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa e no processo de aprendizagem dos alunos, os currículos devem ser revistos e aperfeiçoados continuamente (FANTIN, 2005).

Em relação ao currículo do Curso de Geografia na modalidade de licenciatura, este trabalha a formação do licenciado para o exercício do magistério. Nesse sentido, cabe evidenciar que é preciso haver uma relação dialética entre formação e atuação, ou seja, entre a teoria e a prática. Essa relação dialética entre a Universidade e as escolas de Ensino Básico, segundo os entrevistados no questionário<sup>2</sup>, não se aplica na grande maioria das disciplinas no curso de Geografia da Universidade de Brasília, pois, as disciplinas acadêmicas precisam estar atentas aos conteúdos do Ensino Básico, sempre observando e questionando o que é ensinado nas escolas.

O processo ensino-aprendizagem faz parte de um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Segundo Castellar (2015), “a prática educativa remete, frequentemente, ao processo ensino-aprendizagem, que se reporta, sobretudo, à ação didática”. Por compreender o currículo como instrumento no processo de ensino-aprendizagem, exige-se que o professor tenha domínio de seu

---

<sup>2</sup> Questionário aplicado com professores ex-alunos do curso de Licenciatura em Geografia cuja análise será apresentada no capítulo 04 desta monografia.



constructo, de sua forma e de sua essência, consolidando de fato sua prática em diálogo com a teoria e tornando-se sujeito na relação pedagógica.

Para o professor de Geografia, os conceitos (conteúdos geográficos) são a centralidade, pontos de mediação concretos entre os sujeitos sociais da escola. Constituem-se em elementos fundantes do processo de construção social de professores e alunos, simultaneamente, em suas capacidades de ler, interpretar e atuar no mundo.

Esse processo de ensino-aprendizagem é estabelecido pelas competências que se desenvolvem quando da análise e transmissão de conteúdos através de diferentes atividades e metodologias de trabalho, que estão inclusas na base curricular.

A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Geografia tem como foco principal a formação geográfica, atendendo para a construção de um pensamento pluralista, ou seja, não impondo ao acadêmico um matiz epistemológico (UnB, 2019). É a partir da apresentação de ângulos alternativos, sejam eles materialistas ou idealistas, construídos historicamente, que o formando será capaz de desenvolver instrumentos técnicos, criticidade e habilidades concernentes à sua formação. Ainda, se tratando de um curso que forma professores, os conhecimentos pactuados em um currículo devem contemplar os vários aspectos da atividade de ensino escolar.

A matriz curricular vigente<sup>3</sup> até o segundo semestre de 2020, contempla disciplinas obrigatórias e optativas, com exigência de 2520 horas, podendo ser 360 horas de módulo livre e, obrigatoriamente, 240 horas de prática como componente curricular. Disciplinas de módulo livre são aquelas que não são restritas a um curso e que não constam no currículo do curso, mas são oferecidas pela UnB. Essas disciplinas podem somar ao total de créditos exigidos pelo curso, desde que estejam no limite máximo permitido pelo respectivo currículo (UnB, 2018). As disciplinas obrigatórias na grade somam 29 e as obrigatórias ligadas à Educação totalizam 7, entre teóricas, práticas e estágios supervisionados (QUADRO 1).

---

<sup>3</sup> 2017/2

**Quadro 1:** Disciplinas obrigatórias ligadas à Educação do Currículo Antigo do Curso de Geografia da UnB

	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
1	DIDÁTICA FUNDAMENTAL	60 H
2	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE GEOGRAFIA 1	60 H
3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE GEOGRAFIA 2	60 H
4	FUNDAMENTOS E DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM	90 H
5	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS BÁSICO	60 H
6	ORGANIZAÇÃO EDUCAÇÃO BRASILEIRA	60 H
7	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60 H

**Fonte:** Adaptado do Matrícula Web UnB.

Na estrutura curricular as disciplinas Estágios Supervisionados 1 e 2 e a Prática e Pesquisa de Campo 1 e 2 são de 4 créditos, o que equivale a 60 horas cada uma. O limite mínimo é de 13 créditos (195 horas) por período e o limite mínimo de permanência semestral de 6 semestres. Ademais, não é exigido nenhum crédito de atividade complementar.

É constatado que o curso acaba evidenciando mais a dimensão teórica, não a devida atenção para as práticas de ensino, que é essencial para a formação do professor em Geografia. Para tanto, é coerente afirmar a necessidade de se articular os conhecimentos específicos, pedagógicos e as experiências em campo, no sentido de objetivar uma formação sólida do ponto de vista teórico-prática.

O Estágio Supervisionado, como destaca Bernardy (2012) é a experiência essencial para uma formação integral do acadêmico, visto que, cada vez mais são exigidos dos profissionais habilidades mais aprimoradas e preparo mais refinado às funções de um professor.

O exposto acima implica em uma articulação entre tutor de estágio e aluno para escolha da instituição acolhedora, onde nas etapas de observação e corregência em sala de aula servem ao aprimoramento no alinhamento entre estagiário e instituição, culminando a efetivação na etapa de estágio para regência. O estágio pode ter carga horária reduzida para quem já exerce a profissão no ensino de Geografia, com devida comprovação, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (UnB, 2019).

A disciplina tem seu cumprimento culminado com a apresentação do Relatório de Estágio, documento produzido pelo aluno, onde são registradas as atividades desenvolvidas, relato de experiências da etapa do estágio realizada, bem como, os documentos apresentados na instituição, com assinatura e carimbo, também com reconhecimento da própria universidade. Para os cursos de licenciatura, como ocorre com o Curso de Geografia, a carga horária dos Estágios Obrigatórios é de no mínimo 400 horas, de acordo com o CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, o Curso de Geografia da UnB a carga horária é constituída de 5 horas a mais que preconizada (UnB, 2019).

A avaliação do rendimento dos alunos é baseada em um processo contínuo, cumulativo e sistemático, com objetivo de: diagnosticar e registrar a progressão dos alunos, assim como, suas dificuldades; permitir a autoavaliação por parte do aluno de sua aprendizagem; orientações pelo docente para superação das dificuldades nos alunos; orientação das atividades de planejamento de replanejamento dos conteúdos curriculares (UnB, 2019).

Assim, algumas ações podem ser destacadas para execução do processo avaliativo descrito acima, como segue no trecho destacado do PPP UnB (2019, p. 54):

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem envolve a análise do conhecimento e das técnicas específicas adquiridas pelo aluno e também dos aspectos formativos, através da observação de suas atitudes referentes à presença as aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidades com que assume o cumprimento de seu papel. Os alunos são avaliados através de provas escritas ou práticas, trabalhos individuais e em grupos, trabalhos em cenários de práticas, avaliação com uso de recursos tecnológicos, avaliações orais, escritas presenciais ou à distância, relatórios, pesquisas, resenhas de textos, estudos de casos, análise de situações problema, resolução de problemas, seminários temáticos, atividades de pesquisa de campo, desenvolvimento de recursos didático pedagógicos dentre outras formas de avaliação construídas de forma democrática, autônoma e consensual entre docentes e discentes. Os critérios de avaliação estão fundamentados nos objetivos específicos de cada componente curricular, nos objetivos peculiares do curso e nos objetivos gerais da formação educacional que norteia a Instituição de Ensino.

O aproveitamento das avaliações é traduzido em números por meio de instrumentos utilizados pelo professor e podem ser representados com notas de 0 a 10 ou de 0 a 100, com nota mínima de 5,0 (cinco) ou 50 (cinquenta) pontos, mais frequência mínima de 75%, salvos os casos permitidos por Lei. Ao final do de cada semestre, os docentes irão inserir no sistema de web da universidade as notas e frequências de cada aluno referentes a cada disciplina, partindo de menções que

incluem notas de 9,0 ou 90 até 10,0 ou 100, notas de 7,0 ou 70 até 8,9 ou 89, notas de 5,0 ou 50 até 6,9 ou 69,9, sendo referentes a resultados de aprovações. As outras menções variam de 3,0 ou 30 até 0, onde há reprovação ou necessidade de se repetir a disciplina (UnB, 2019).

Para além das disciplinas que o aluno deve cursar obrigatoriamente, o currículo do Curso de Geografia prevê um quadro de aproximadamente 140 disciplinas cadastradas para que os alunos possam optar para cursar. São as denominadas disciplinas optativas, que podem fazer parte da grade de outros cursos com aspectos relacionais ou não com o conteúdo do Curso de Geografia.

Podem ser destacadas na estrutura curricular antiga as disciplinas que contribuem exclusivamente para a formação em licenciatura como Didática Fundamental, LIBRAS, Fundamento e Desenvolvimento e Aprendizagem, sendo essas disciplinas partes da divisão de prática como componente curricular.

Apesar da existência da disciplina de LIBRAS, quanto à questão de inclusão, pode ser destacado que no PPP do Curso de Geografia há deficiências. Essas deficiências são expostas pela ausência total de disciplinas dentro do Departamento que trabalhem o conhecimento geográfico e a educação especial a partir da inclusão. No entanto, não há formação dentro do curso que traga um desenvolvimento consistente para que o profissional possa saber quem é o público da educação especial, quais metodologias podem ser aplicadas, o que é o ensino para inclusão, considerando o ensino regular e preferível pelo desenho legal para isso.

Neste sentido, embora o currículo antigo tenha disciplinas teóricas e práticas, ele não contempla totalmente as práticas de licenciatura para que o aluno aprimore os seus conhecimentos e trasponha os conteúdos acadêmicos para o ensino da Geografia Escolar. Essa problemática se justifica devida a diversas razões alheias ao Departamento de Geografia, pois, para atender as demandas da licenciatura seria necessária uma estrutura distinta do curso de bacharelado.

Entretanto é perceptível o esforço que o Departamento e o seu corpo docente realizam para dar suporte para os dois cursos (bacharel e licenciatura) e atender as suas demandas. Diante dessa problemática, seria importantíssimo que houvesse dentro do Departamento duas Coordenações de Cursos, pois no modelo atual, apenas uma Coordenação atende a ambas habilitações, bem como a contratação de novos professores.

Em virtude disso, o PPP do Curso de Geografia, buscando por melhorias, traz à tona o currículo novo que entrou em vigência no primeiro semestre de 2021 - referente ao segundo semestre letivo de 2020 - há a proposição de algumas mudanças em cargas horárias, créditos e percentuais para cumprimento das exigências das diretrizes do Curso de Geografia.

### **2.3. PPP DO CURSO E AS PERSPECTIVAS DE MUDANÇA PARA O NOVO CURRÍCULO**

O Curso de Geografia da UnB, assim como qualquer curso para formação de professores, possui a necessidade de alinhamentos legais e articulações entre teoria e prática. Na UnB, a licenciatura para ensino de Geografia possui muitas facetas e nuances com méritos, apesar de todas as deficiências, é preciso reconhecer que é um curso de qualidade formativa e de oferta de experiências ímpares na construção do perfil profissional do magistério.

Principalmente, diante do fechamento de inúmeros cursos de Geografia nas faculdades particulares, o curso da UnB exerce o papel de protagonista na formação de professores de Geografia no Distrito Federal e região. Para a formação inicial, há muito o que ser destacado com ênfase na qualidade e na articulação da teoria e da prática do conhecimento geográfico.

No entanto, os processos são influenciados pelas mudanças nas mais diversas áreas, seja tecnológica, científica, humanas, sociais, enfim, cada período do ser humano e suas relações com o mundo há grandes mudanças e transformações em níveis físicos e estruturais, psicológicas e sociais.

Nesse ínterim, os aspectos socioeducacionais também ganham novas necessidades, como meios de acesso à aprendizagem dos alunos e novos conhecimentos. Ao mesmo tempo é preciso que haja a capacidade de expor aos alunos de todas as etapas do ensino o que eram os saberes e como se tornaram o que são.

Vivem-se tempos de sociedade mais informacional, e a tecnologia é a grande potencializadora dessa característica contemporânea, como destacou Campello (2003, p.33): “A 'sociedade da informação' é o espaço mais abrangente por onde se trafega o movimento da competência informacional [...] a tecnologia é o instrumento que vai permitir lidar com o problema”. Aqui percebe-se que o professor deve trabalhar

ao mesmo tempo com informações em recursos diferentes, demandando performance.

As construções e mudanças sociais, a população, os espaços e os movimentos sociais transformaram a Geografia, mexeram na dinâmica do processo educacional e no espaço geográfico (BARBOSA, 2016). Nesse ponto, importa destacar a demanda por novas metodologias de ensino, a necessidade de inovações de estratégias pedagógicas e práticas. Ao passo que os tempos mudam, transformam também seus componentes em níveis complexos e com exigências de abstrações cada vez mais aprimoradas e habilidades mais trabalhadas. Frequentemente existe a singularidade dos momentos, situações e realidades, exigindo do profissional educador uma maior flexibilidade e sensibilidade às mudanças nos mais variados ambientes escolares.

Nesse viés, vale a pena destacar a função primordial dos espaços, como o escolar:

O lugar pode ser compreendido como uma construção social, fundamentado nas relações espaciais diretas, no cotidiano e na articulação entre a cooperação e o conflito. No contexto atual em que a fluidez e a simultaneidade caminham juntas e a informação é um elemento central, o lugar apresenta-se tanto como expressão de resistência como de adaptação à ordem global. A globalização da economia, em vez de ocasionar a homogeneização dos lugares, propiciou ressaltar as suas singularidades. É a partir desta premissa que o texto está baseado, isto é, apreender o lugar como palco dos acontecimentos e como depositário final dos eventos (MOREIRA; HESPANHOL, 2007, p. 48).

A formação inicial está envolvida nessa sensibilização e nos vários ambientes. É interessante lembrar que os espaços escolares ultrapassam a sala de aula e os muros escolares, onde cabe a relação de teoria e prática do ensino. Algumas disciplinas, como o Estágio, trazem o contato com a realidade docente, a depender ainda da qualidade da relação do estagiário (estudante de licenciatura em Geografia) com a instituição escolar, com a universidade e com seu tutor de estágio. Outras disciplinas envolvem o despertar científico, o que deve ser inserido no processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas pelo formando em ensino de Geografia.

O traquejo na prática vem com o tempo de experiência, mas na formação o elemento de possibilitar o contato com a prática é muito importante para uma primeira análise do que atuar como professor, isso ocorre em algumas etapas interessantes, sendo observação do ambiente escolar, na qual podem ser analisadas as situações

de um panorama de expectador, conseguindo uma pauta onde estão envolvidos todos os lados nessas situações: a etapa de corregência, alguns chamam de Semirregência.

A performance na prática está relacionada ao ensino de Geografia nas várias etapas que tem a ver com o que o currículo contempla, pois, o aluno é submetido a ele. O currículo não pode se opor as diversidades, as culturas, uma vez que ele está no espaço-tempo das mudanças. Gesser e Ranghetti (2011) destacam que o currículo do Ensino Superior deve trazer princípios epistemológicos para um design contemporâneo.

Levando em conta que a formação do professor precisa ser baseada numa formação teórica da educação, na dimensão prática dos processos formativos (didática e prática de ensino) e na interação concreta do trabalho docente, do ponto de vista de sua formação geográfica, pode-se afirmar que o lugar de importância da matriz curricular está fundamentada nesses requisitos. Nesse cenário, é observado que o currículo do Curso de Geografia não apresenta distinção entre licenciatura e bacharelado, o que é prejudicial e não favorece a formação dos docentes, o que se têm são as disciplinas obrigatórias de formação pedagógica segregadas mais aos últimos períodos do curso. Vesentini (2006) declara que há uma recorrente afirmação da dependência dos cursos de Licenciatura em Geografia aos currículos do curso de bacharel.

Contudo, o PPP aborda essa questão em uma outra perspectiva:

É evidente que formar um profissional plenamente apto a exercitar o olhar geográfico sobre os fenômenos socioambientais (e independentemente se este profissional vai dedicar-se às transmissões didático-propedêuticas ou se vai atuar como técnico, em pesquisas aplicadas), pressupõe o compromisso com alguns saberes fundamentais – sem o quê aquele “olhar” não emerge e não cumpre, pois, a função que dele se espera, seja em ambientes escolares ou em laboratórios de planejamento. [...] Por isso, fica mantido e reforçado o empenho, por exemplo, em formar o aluno (futuro licenciado) no uso de tecnologias do processamento de informações espaciais. As abordagens concernentes, por suposto, costumam exigir do aluno razoável habilidade na manipulação de dados gráficos e alfanuméricos. Entende-se que deve haver aproveitamento dessas matérias por todos os discentes, e mesmo que a maioria deles não venha a empregá-los com tanta frequência (caso provável daqueles que atuarão como professores). É necessário, portanto, que todas as facetas do saber geográfico sejam atendidas em currículo num nível minimamente satisfatório. (2019, p. 11)

Em suma, é importante que os licenciados em Geografia tenham disciplinas do quadro curricular do curso de bacharel, uma vez que estas serão importantes para a sua formação e na prática escolar.

Tendo em vista as mudanças que ocorrem na temporalidade, o Departamento de Geografia da UnB percebeu a necessidade de mudanças curriculares e outros elementos envolvidos no PPP, do ponto de vista crítico-analítico. Pois, “[...] o modelo até então vigente – de disciplinas, métodos e carga horária – não subministra a contento o profissional do ensino de Geografia no exercício prático de sua profissão”. (UnB, 2019, p. 11)

Trata-se de uma decisão assertiva e sensata, porém necessária e esperada, pois o curso fundado desde 1969 não tinha um PPP, mesmo depois da obrigatoriedade pela Lei nº 9394 de 1996 o curso continuou sem o mesmo. Portanto, a implementação do PPP reconhece os inúmeros e graves problemas que existem no curso e apresentam aspectos que precisam ser melhorados e aprimorados.

Essas mudanças visam uma maior integração entre teoria e prática, com aprimoramentos na disciplina de Estágio Supervisionado, maior remanejamento de disciplinas não obrigatórias e obrigatórias, a redistribuição de cargas horárias e aprofundamento em elementos curriculares que trabalhem a atuação concreta e a aplicação em estudos e pesquisas internas e externas.

A proposta é que os princípios fundamentais apresentados no PPP revelem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; a contextualização social e histórica do conhecimento, flexibilidade, interdisciplinaridade e diversidade (UnB, 2019). Entretanto, esta proposta no nível curricular não contempla a extensão, quando retiram a obrigatoriedade da disciplina Extensão em Geografia e a tornam disciplina optativa no novo currículo.

A disciplina Extensão em Geografia é um importante instrumento de diálogo e a maneira mais eficaz de contribuir com a sociedade. Ela leva a Universidade para além dos prédios e se torna uma verdadeira ponte, mesmo que tenha sido negligenciada por muito tempo dentro do próprio Departamento, que a levou à exclusão da obrigatoriedade.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico do Curso contempla as disciplinas anteriormente existentes na versão anterior do currículo do curso. Não haverá a exclusão das disciplinas, mas houve a criação de outras disciplinas obrigatórias e optativas, e a mudança da obrigatoriedade da disciplina Extensão em Geografia para disciplina optativa.

Os conteúdos curriculares propostos diferenciam o curso dentro da área profissional do ensino, porém, ainda não apresenta um currículo distinto do



bacharelado, pois o novo currículo não apresenta uma efetiva proposta de disciplinas voltadas para a licenciatura, e isso se justifica pela falta de investimentos, recursos disponíveis e outros fatores para que se tenha um curso apenas de licenciatura.

Haja vista que, no novo currículo, será necessário que os professores do Departamento de Geografia façam essa articulação das suas disciplinas com a Geografia Escolar. É preciso que todos os professores entendam a importância da licenciatura e que os mesmos se conscientizem que lecionam para ambas habilitações: bacharel e licenciatura. Só a partir dessa conscientização será possível promover o efetivo desenvolvimento do perfil profissional no magistério.

Em consequente, a nova grade curricular atualiza as diversas áreas que compõem a ciência geográfica e a acessibilidade metodológica, pretendendo articular dessa forma, a teoria e a prática. Através das práticas pedagógicas, das atividades complementares e da diversidade de temas e conteúdos, poderá ser possível o licenciado adaptar os conteúdos acadêmicos para o ensino da Geografia Escolar no Ensino Básico caso se concretize essa articulação, por parte dos professores do curso, dentro de todas as disciplinas que compõe a grade curricular.

**Quadro 2:** Principais diferenças entre o currículo antigo e o novo

	Disciplinas	Currículo Vigente			Currículo Proposto		
		Cr	CH	%	Cr	CH	%
<b>Obrigatórias</b>	Obrigatórias e OBS (exceto Estágio e TCC)	110	1.650	65,5	90	1.350	41,8
	Estágio	8	120	4,8	27	405	12,6
	TCC	8 <sup>11</sup>	120	4,8	20	300	9,3
	Atividades Complementares	0	0	0	14	210	6,5
<b>Optativas</b>	Optativas/ Módulo Livre/ Extensão	42 <sup>12</sup>	630	25	64	960	29,8
<b>Total de créditos</b>		168	2.520	100	215	3.225	100

Componente curricular	Ocorrência
Total de créditos do curso	De "168 créditos" para "215 créditos"
Carga horária total	De "2.520 horas" para "3.225 horas"
Limite mínimo de permanência no curso	De "6 semestres" para "8 semestres"
Limite de créditos por semestre	Limite mínimo de "13 créditos" para "14 créditos".
Atividades Complementares	De "0 créditos" para "14 créditos"
GEA0064 – Prática e Pesquisa de Campo 2 GEA0062 – Estágio Supervisionado em Geografia 1 GEA0059 – Estágio Supervisionado em Geografia 2	Disciplinas com quantidade de créditos alterada: de "4 créditos" para "8 créditos".
GEA0042 – Cartografia 1	Disciplina com quantidade de créditos alterada: de "6 créditos" para "4 créditos".
LIP0096 – Leitura e Produção de Textos (4 cr.)	Disciplina que mudou da categoria de "obrigatórias" para "optativas" no currículo proposto.
Estágio Supervisionado em Geografia 3 (11 cr. – a ser criada) Prática e Pesquisa de Campo 3 (8 cr. – a ser criada)	Disciplinas novas no currículo proposto.
GEA0012 – Geografia Rural (4 cr.)	Mudou de nome no currículo proposto.

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico – PPP UnB (2019).

Da estrutura curricular nova, 12 disciplinas são ligadas à Educação, sendo disciplinas que se relacionam em função da lógica da construção das práxis profissionais do sujeito estudante do curso, compondo o aprendizado científico e capacitação didática. Para a formação do professor, esses dois elementos são de suma importância, pois o conhecimento é o recurso principal do ensino e da aprendizagem, o ensino como processo de transmissão e a aprendizagem sendo a aquisição do conhecimento por parte dos alunos (UnB, 2019).

Chamam atenção também as disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório 1 e 2, principalmente a 3, que foi inserida no novo currículo, bem como a disciplina Prática e Pesquisa de Campo 3. Essas disciplinas contribuem para instigar os alunos as nuances de pesquisa, aplicação e extensão dos conhecimentos científicos. O estágio serve ao exercício da docência ainda durante o desenvolvimento do Curso de Geografia, com experiências concretas. O estágio deve corresponder à proposta pedagógica da escola onde se pretende realizar o estágio, aumentando as possibilidades de cumprimento e contribuições efetivas a execução da proposta do estágio, como destaca Piconez (2013).

O novo currículo<sup>4</sup> do Curso de licenciatura em Geografia da UnB possui uma estrutura dividida em núcleos, são cinco principais (UnB, 2019, p. 32):

**I) Fundamental:** disciplinas que promovem a iniciação do aluno em temáticas (ou técnicas) úteis em períodos subsequentes, de modo que, quando os cursando, já disponha de suficiente familiaridade com a natureza dos assuntos (ou instrumentos) – e, o mais importante, os assimile e pratique sem a impressão de que conhecimentos precípuos não lhe foram apresentados a tempo.

Ex: Iniciação à Ciência Geografia, Geologia Geral; Psicologia da Educação; entre outras.

**II) Físico-Natural:** disciplinas que municiam o aluno com conhecimentos teóricos a propósito, especialmente, das dinâmicas do quadro físico-ambiental (considerando, é claro, que, em graus variáveis, ações antropogênicas podem perturbá-las).

Ex: Climatologia Geográfica; Geografia Biológica; Geomorfologia Geral; ...

**III) Humano-Social:** disciplinas que, por sua vez, o provêm de conhecimentos respectivos, mais enfaticamente, às fenomenologias cultural, política e socioeconômica (sendo que, igualmente ao caso anterior, não omitindo sua interface – mais ou menos intensa – com o meio físico).

Ex: Geografia Rural; Geografia Urbana; Geografia Política; ...

**IV) Técnico-Instrumental:** disciplinas que fornecem ao aluno o amparo sobretudo técnico que viabilizará os expedientes da coleta, do tratamento e da representação da informação geográfica.

Ex: Cartografia 1; ...

**V) Pragmático-Applicativo:** disciplinas que, em períodos mais adiantados do fluxo, mas pressupondo que o aluno tenha cumprido créditos

---

<sup>4</sup> 2/2020

em matérias basilares antecedentes, oferecem a ele a oportunidade de compreender e experimentar o âmbito mais aplicativo e operacional dos saberes.

Ex: Práticas Pedagógicas em Geografia; Estágios Supervisionados 1, 2 e 3;  
...

A divisão dos 5 núcleos, com o remanejamento das cargas horárias, passou a contemplar uma formação mais integral entre disciplinas obrigatórias e optativas. Possuindo um teor mais formativo pedagogicamente, além de ampliarem disciplinas eventualmente técnicas, incluíram diretrizes voltadas ao intuito de formar o futuro professor no universo do Ensino da Geografia, prevendo aos discentes uma formação didático-pedagógica em todos os núcleos.

Os núcleos acima citados preverão todos (cada um a seu respectivo feitiço) também um ângulo de teor didático-pedagógico. Isto quer dizer que, mais além de circunscreverem disciplinas eventualmente técnicas, incorporarão diretrizes atinentes ao intuito de formar o futuro professor no universo do Ensino da Geografia. Por conseguinte, darão relevo aos exercícios (conforme o caso admitir) do planejamento de aulas, do aperfeiçoamento de ferramentas didáticas, da transposição de linguagens científicas, da docência iniciática e da gestão escolar. (UnB, 2019, p. 32)

Contudo, é preocupante o núcleo 5 apresentar disciplinas importantes como Práticas Pedagógicas em Geografia que são deixadas apenas para o final do curso, pois, é relevante para a formação do professor ter contato com as práticas desde o início da sua graduação. As Práticas Pedagógicas em Geografia voltam o olhar para o ensino. Por isso se torna um importante instrumento de superação da dicotomia e das dificuldades da formação dos professores.

Outro problema apresentado nestas mesmas disciplinas de práticas é que as mesmas são optativas e não obrigatórias, como seria o ideal, talvez não sejam pela falta de professores no Departamento de Geografia. Essa situação é prejudicial, pois, fica a cargo do aluno decidir cursá-las ou não, ou seja, se não houver uma política de conscientização que estimule os alunos a fazerem tais disciplinas, de nada contribuirá para a formação dos discentes.

Além das disciplinas Práticas Pedagógicas em Geografia, criadas no novo currículo, o PPP do Curso destaca-se a importância das práticas de ensino como um significativo componente curricular, compondo 405 horas do total de 3.225 horas da carga horária do novo currículo, atribuindo a algumas disciplinas essa função.

**Quadro 3: Estrutura do currículo – Curso de licenciatura em Geografia UnB. Núcleos, eixos e componentes da Resolução CNE/CP nº 2/2015**

Núcleos	Eixos de formação	Componentes da DCN Licenciatura	CR	Horas	
Atividades Formativas Núcleo I e II  (2.205 horas)	Obrigatórias	Disciplinas obrigatórias, excluídos os créditos das contabilizadas como "prática como componente curricular" e os créditos das disciplinas de Estágio.	83	1.245	2.205
	Optativas/ Módulo Livre	Livre escolha pelo aluno	64	960	
Prática como componente curricular <sup>9</sup>  (405 horas)		Climatologia Geral (1 cr.) Cartografia 1 (2 cr.) Geografia Biológica (2 cr.) Didática Fundamental (2 cr.) Língua de Sinais Brasileira (2 cr.) Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem (2 cr.) Geografia Física 1: Geomorfologia Intertropical (4 cr.) Metodologia da Geografia (2 cr.) Prática e Pesquisa de Campo 1 (2 cr.) Prática e Pesquisa de Campo 2 (4 cr.) Prática e Pesquisa de Campo 3 (4 cr.)	27	405	
Estágio Supervisionado Obrigatório (405 horas)		Estágio Supervisionado em Geografia 1 (8 cr.) Estágio Supervisionado em Geografia 2 (8 cr.) Estágio Supervisionado em Geografia 3 (11 cr.)	27	405	
Estudos Integradores Núcleo III (210 horas)	Segmento Livre	Atividades Complementares	14	210	
Total			215	3.225	

**Fonte: Projeto Político Pedagógico – PPP do curso de licenciatura em Geografia da UnB (2019).**

No currículo do Curso de Geografia ainda existem as atividades práticas de ensino, consistindo nas atividades que articulam teoria e prática, pesquisa e extensão no decorrer do desenvolvimento do curso. Essas atividades ocorrem por meio de programas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, oriunda de política federal; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, para incentivo de produção e conhecimento científico; Programa Residência Pedagógica; e, Laboratórios de pesquisa no Departamento. (UnB, 2019).

É importante destacar que as práticas não podem ficar a cargo apenas das disciplinas estruturantes e sequer terceirizar as práticas de ensino aos projetos de pesquisas, mas que seja um compromisso e uma preocupação que articula todas as disciplinas e todos os professores neste processo de formação docente.

Da mesma forma, as Atividades Complementares (AC) também são requisitos para a formação no Curso de Geografia. A participação de aluno é tida na escolha do próprio em atividades variadas na universidade, como projetos internos a instituição ou departamento do curso, ou mesmo participações em projetos externos, como eventos de diversos níveis de prestígio. A carga mínima de atividades complementares é de 200 horas (UnB, 2019).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também é requisito no currículo do Curso de Geografia, transcorrendo nos três semestres finais. A disciplina de Metodologia de Geografia está envolvida na metodologia de ensino para o desenvolvimento do TCC e a Pesquisa de Campo ocorre mediante supervisão docente.

O Trabalho de Conclusão de Curso no PPP e no novo currículo ganhou outras modalidades além da monografia. O discente passa a contar com a possibilidade da elaboração de um artigo científico inédito ou material didático geográfico (acompanhado do memorial sobre a pesquisa para elaboração do produto final).

Neste sentido, o TCC é geralmente apresentado ao final do curso e a banca é composta por profissionais mestres ou doutores, que podem ser os discentes dos cursos de Pós-graduação na UnB como também membros internos ou externos a Universidade (UnB, 2019).

O Curso de Geografia da UnB pode ser considerado tradicional na universidade, levando em conta que há mais de cinco décadas está ativo, mas somente em 2019 um documento de Projeto Político Pedagógico foi criado. Embora tardio, o importante é que ocorreu. Antes disso havia o documento de currículo, sendo um documento importante e deve ser anunciado no PPP, assim como, todos os elementos importantes na estrutura do curso.

Sob a perspectiva de que o PPP tem como objetivo rever princípios formativos, redimensionar o currículo e articular a teoria e a prática, Veiga afirma que “a avaliação do projeto político pedagógico passa a ter um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia de resultados, sendo vista como acompanhamento e avaliação dos resultados da própria organização do trabalho pedagógico”. (2010, p.32 apud BERTOLO, S. J. N.; Barreto, E. A., 2015. p.15)

Com a origem do PPP do curso de Geografia, ficaram claras algumas questões, como a necessidade de redistribuições de horas e remanejamentos de disciplinas, com intuito de abranger de forma mais eficaz a articulação entre teoria e prática. A exposição de todos os aspectos inerentes ao curso pode privilegiar o panorama que se estende sobre o funcionamento de toda obra de formação dos alunos, identificando lacunas, deficiências e onde ocorrem exacerbações.

Apesar dos déficits, o PPP vigente norteia as ações dos educadores e dos educandos e se faz importante no processo de formação de sujeitos, que atuam na

sociedade. E numa dimensão pedagógica, são definidas as habilidades e competências dos geógrafos licenciados formados na UnB.

O olhar sensível sobre os problemas do curso trouxe à tona a precisão de mudanças. O novo PPP sairia no ano de 2020, mas a situação de crise sanitária não propiciou que ocorresse, entrando em vigor apenas no ano de 2021, mas referente ao segundo semestre de 2020. Seguindo o regramento interno de medidas de biossegurança, é sensato que seja sopesada a situação atual do ano de 2021 que, assim como em 2020, a crise ainda está presente.

Essas questões atrasaram mudanças, mas há propósitos já em prática, perspectivas de mudanças que vem ocorrendo e que podem contemplar a formação de professores de uma ótica mais precisa sobre o choque de realidade que o profissional recebe ao atuar na prática de ambientes escolares. O próprio Departamento de Geografia reconhece a carestia nesse quesito, dando como razão-mor o aperfeiçoamento do curso superior de formação de professores, residindo em diagnósticos acumulados nos últimos tempos que o modelo antigo tem carências para o ensino prático da profissão. Isso faz parte da formação que atenda ao processo de ensino-aprendizagem do aluno, estando esse nos passos de se tornar um profissional do ensino da Geografia.

## **CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Metodologicamente, o contexto investigativo desse trabalho foi embasado na análise do currículo do curso de Licenciatura de Geografia da Universidade de Brasília e nas percepções dos ex-alunos frente às exigências da realidade da prática docente.

A pesquisa possui abordagem mista, com o enfoque nas análises qualitativa e quantitativa, sendo um processo que coleta, analisa e vincula dados quantitativos e qualitativos em um mesmo estudo, respondendo ao planejamento do problema e mesclando as lógicas indutivas e dedutivas, com uma perspectiva mais precisa do fenômeno. Dessa forma, é possível fazer uma análise da realidade objetiva e uma análise da realidade subjetiva, como retratam Sampieri et al (2013).

O alcance é descritivo com pesquisa semiestruturada que tem como base o empirismo e busca um tipo de pesquisa em profundidade, onde o pesquisador utiliza um roteiro de pesquisa para entrevista, de forma delimitada, com determinado grau de liberdade para as respostas, como uma conversa entre entrevistador e entrevistado (TOZONI-REIS, 2009).

Esse trabalho foi desenvolvido em 4 etapas metodológicas, descritas abaixo.

### **3.1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

Como fundamentação teórica, emprega-se a revisão bibliográfica sobre as principais políticas públicas educacionais vigentes tanto no âmbito da educação básica quanto no campo da formação de professores. Ademais, também teve como base livros, periódicos, artigos e sites da Internet sobre a história da Geografia. As principais fontes a serem consultadas para a elaboração foram o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Geografia e o livro Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia publicado por Cavalcanti et al., dentre outros autores que tratam sobre a formação de professores.

### **3.2 FONTE DE DADOS**

Além da pesquisa bibliográfica o presente trabalho baseou-se nas opiniões dos entrevistados que são professores formados no Curso de Licenciatura em Geografia da UnB. Estes foram selecionados de acordo com critérios para escolha da população

e de mecanismos de amostragem para separação da amostra de pesquisa, como é descrito nos subcapítulos abaixo.

### **3.2.1. População e amostra**

O conceito de universo relaciona-se a todos os indivíduos que constroem um determinado grupo, denominado população. Normalmente, não é viável, ou não há controle suficiente para possibilitar o uso de todos os indivíduos de um universo pretendido ao estudo, sendo necessário o destaque de parte de um grupo. A mostra surge dessa necessidade e deve sofrer com alguns requisitos e parâmetros e sua delimitação (SAMPIERI et al 2013).

A amostra é constituída a partir da população total da pesquisa, ou seja, do seu universo, retirando deste um número de sujeitos com suficiência para atender ao problema da pesquisa e seus objetivos, sendo isto, a amostragem, essa ocorre de acordo com algumas tipologias, como não intencional por conveniência, como mostra Bolfarine e Bussad (2005).

A pesquisa foi realizada com a população de professores de geografia do Ensino Básico formados no Curso de Licenciatura em Geografia da UnB entre 1994 e 2018. Foram escolhidos participantes que atuam tanto em escolas particulares como públicas do Distrito Federal e entorno, pelos contrastes que os ensinos público e privado apresentam. A escolha de participantes que se formaram em épocas diferentes foi um critério para diversificar a amostra, de forma que seja uma amostragem representativa, para abranger as reformas curriculares.

A amostra foi constituída por meio de amostragem intencional. O número de sujeitos na população foi de 66 e 32 foram entrevistados. Desses, 16 eram mulheres e 16 homens, com idades entre 20 e 49 anos.

Os critérios que definiram a população e amostra foram: ser formado no Curso de Licenciatura de Geografia da UnB, com flexibilidade na delimitação temporal de formação, podendo participar sujeitos formados recentemente ou a mais tempo; estar atuante ou ter atuado em sala de aula, em quaisquer séries dos anos finais do Ensino Fundamental ou séries do Ensino Médio. Foram considerados amostra os sujeitos que participaram da pesquisa, ocorrendo de forma involuntária. Estes, para manter o anonimato, foram nomeados de A a Z.



### 3.2.2. Técnica e instrumento de coleta de dados

O questionário o instrumento de coleta de dados utilizado (ANEXO 2). Este foi dividido em 10 blocos (seções), que juntos totalizaram 79 questões, incluindo questões abertas e de múltipla escolha. As várias seções foram criadas devido a necessidade de abranger diversos temas ligados a formação e atuação do professor em sala de aula. O questionário ficou extenso para que se pudesse obter informações para a pesquisa e a necessidade de se ter um banco de dados para pesquisas futuras ligadas a licenciatura em Geografia e o ensino de Geografia na escola.

Destas 79 questões, algumas perguntas foram excluídas da análise dos resultados. Os critérios para essas exclusões foram baseados na fuga da relevância em relação ao objeto da pesquisa e também precisaria de uma análise mais minuciosa e complexa por conta da importância das questões suscitadas. Um exemplo foi a questão número 11 da seção 8 do questionário, que trata dos fatores humanos que influenciam a prática docente. As respostas obtidas foram muito interessantes e de muita sensibilidade, sendo complicado reduzir problemáticas tão importantes ao simplismo de alguns poucos parágrafos, por isso, decidiu-se utilizar tais dados em trabalhos futuros.

Na seção 4, questões 4 e 6 do questionário, apresenta um recorte das disciplinas de formação pedagógica de responsabilidade do Departamento de Psicologia e da Faculdade de Educação, mas que são obrigatórias para o currículo da licenciatura em Geografia. E também, algumas disciplinas do Departamento de Geografia que foram consideradas como de formação específicas. O critério utilizado para considerá-las disciplinas de formação específicas foram a partir de uma seleção, que teve como critério a relevância das disciplinas na formação dos graduandos, pois são disciplinas basilares para a geografia física e para a geografia humana.

Devido às crises sanitárias enfrentadas por causa da COVID-19, o questionário foi produzido em um aplicativo do Google chamado *Google Forms*, por onde foi possível encaminhar de forma direta ao *e-mail* dos participantes o formulário para ser respondido. Aos participantes que não foi possível obter contato através desse meio de comunicação, foi enviado o link do formulário on-line por meio de redes sociais, como *WhatsApp* e *Facebook* para ser respondido direto na página do *Google Forms*.

### **3.3. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS**

Foram empregados três diferentes técnicas nesse trabalho, utilizando a abordagem qualitativa e quantitativa.

Enquanto técnica qualitativa, foi utilizada a análise de discurso, onde se procura em um discurso (seja ele oral ou não) os prováveis sentidos que assume ou pode assumir, sem deixar de considerar o sujeito, sua história, a ideologia e o contexto social no qual este sujeito está inserido (CARNEIRO,2011). Dessa forma, foram analisadas as questões discursivas respondidas pelos participantes.

Outra técnica qualitativa, a análise documental, é a forma analítica de se aprofundar em um documento, onde se busca formas de torná-lo inteligível, como explica Pimentel (2001), de acordo com os vínculos que deve se procurar. No caso desta pesquisa, os vínculos buscados no documento de PPP do Curso de Geografia, são características históricas de estrutura curricular, desvendando uma possível relação da proposta do curso com prováveis deficiências de formação para a prática docente.

A técnica quantitativa é a de análise por meio da compilação e representação gráfica. O método que utiliza gráficos busca em algumas etapas a elucidação de questões da pesquisa, sendo: elaboração de questões, coleta, reunião, agrupamento em unidades e discussão de dados (TEIXEIRA, 2003). A representação gráfica foi o tratamento escolhido para os dados das perguntas objetivas respondidas pelos entrevistados.

## CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

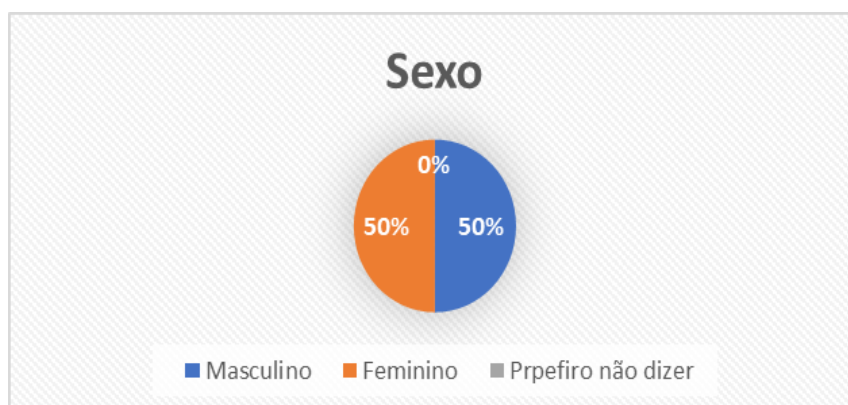
Os resultados aqui apresentados decorrem do questionário aplicado aos ex-alunos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Brasília - UNB, considerando ainda o confrontar desses resultados com as informações de análise do PPP (2019) no capítulo 2 e do quadro teórico no capítulo 1, estimulando uma discussão e se tornando uma estratégia comparativa para o estudo de caso.

### 4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

#### 4.1.1. Caracterização geral

O questionário foi enviado para 66 ex-alunos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Brasília. Deste total, 32 responderam ao questionário proposto como instrumento da presente pesquisa. Assim, quanto ao gênero, houve um equilíbrio entre os entrevistados, 50% eram homens e 50% eram mulheres.

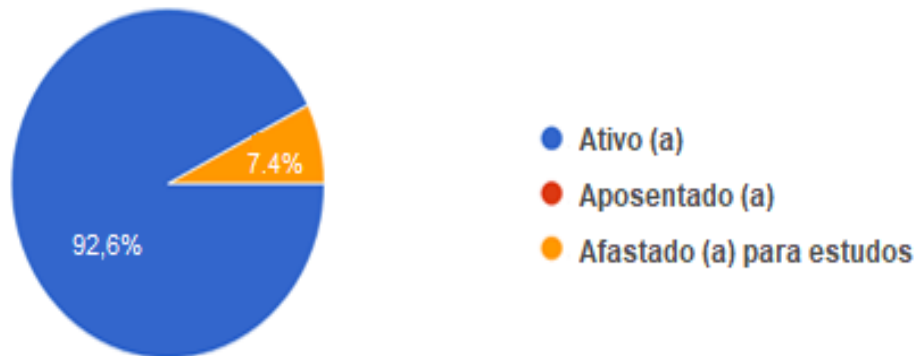
Gráfico 1 - Gênero dos entrevistados



Fonte: O autor da pesquisa (2021).

A faixa etária dos entrevistados variou entre 20 e 49 anos, o que mostra professores ainda jovens e que foram formados em diferentes estruturas curriculares no curso de Licenciatura em Geografia.

Devido à idade, nenhum professor encontra-se como aposentado e a maioria, 92,6% encontra-se em atividade. Apenas 7,4% encontram-se afastados por motivos de estudos (GRÁFICO 2).

**Gráfico 2. Situação atual**

Fonte: O autor de pesquisa (2021).

#### 4.1.2. Formação acadêmica

Quanto à formação acadêmica, 97% dos entrevistados tem dupla habilitação e somente 0,3% se formaram apenas em Licenciatura (GRÁFICO 3). A dupla habilitação permite ao formando atuar na área técnica e, também, como professor de Geografia. O curso para conceder tal habilitação precisa denotar certas condições. Para adquirir a dupla habilitação, o aluno deve cumprir a carga horária referente às disciplinas do bacharelado assim como aquelas ligadas à educação.

**Gráfico 3. Habilitação dos sujeitos entrevistados**

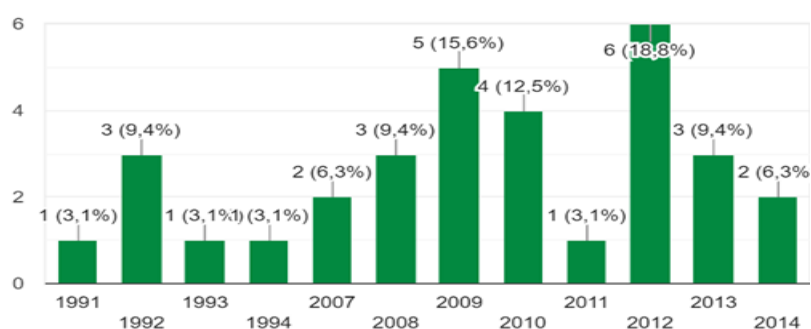
Fonte: O autor da pesquisa (2021).

A dupla habilitação é benéfica para o profissional de Geografia pois abre um leque maior de áreas onde este poderá atuar depois de formado. Ocorre que, no caso do curso de Geografia da UnB, o fato de ser um curso de bacharelado faz com que a

formação para a Licenciatura fique restrita apenas à realização das disciplinas da Educação, na Faculdade de Educação. Falta uma inserção maior dos conhecimentos ligados a formação para ensinar nas disciplinas que compõem o bacharelado.

No que diz respeito ao ano de entrada no Curso de Geografia, a taxa de ingresso dos entrevistados de acordo com o ano variou entre 3,1% e 18,8%, na qual a maior quantidade de ingressos ocorreu nos anos de 2009, com 15,6% e 2012, com 18,8% (GRÁFICO 4).

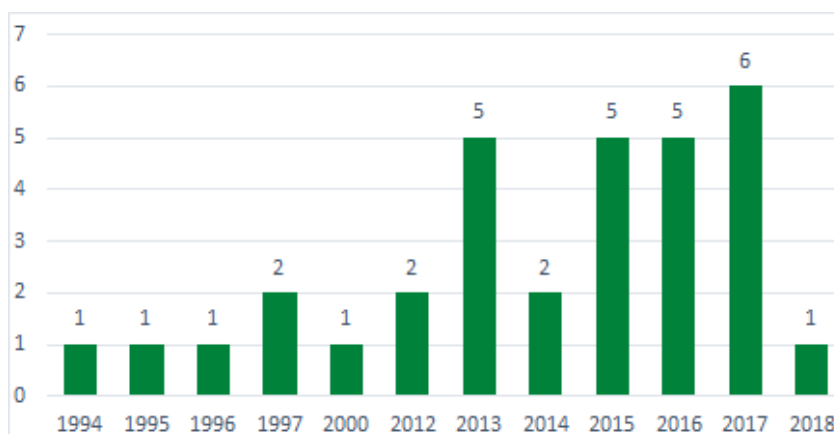
**Gráfico 4. Ano de entrada dos ex-alunos entrevistados**



Fonte: O autor da pesquisa (2021).

Em relação ao ano de conclusão, os entrevistados terminaram sua formação inicial em Geografia de 1994 até o ano de 2018 (GRÁFICO 5). Tendo em vista que o início do currículo antigo foi no ano de 2017 e o surgimento do PPP do curso foi em 2019, nenhum dos entrevistados teve contato com a nova estrutura curricular.

**Gráfico 5. Ano de conclusão dos ex-alunos entrevistados**

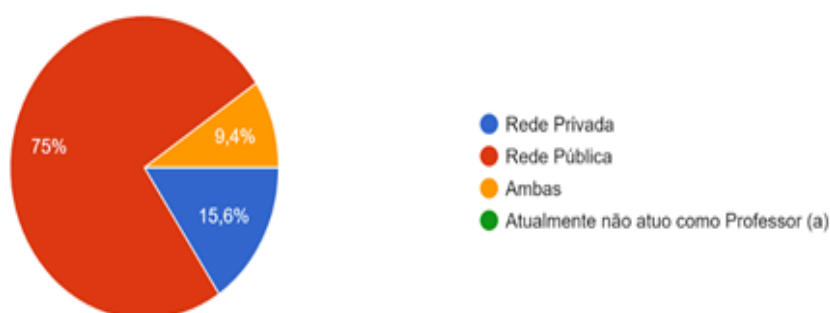


Fonte: O autor da pesquisa (2021).

### 4.1.3. Atuação profissional

Quanto a atuação profissional, os entrevistados foram questionados se atuavam como professores ou não e, caso a resposta fosse SIM, onde atuavam, na rede pública, privada ou em ambas. Observou-se que 100% atuavam como professores, sendo 75% na rede pública e 9,4% em ambas (GRÁFICO 6).

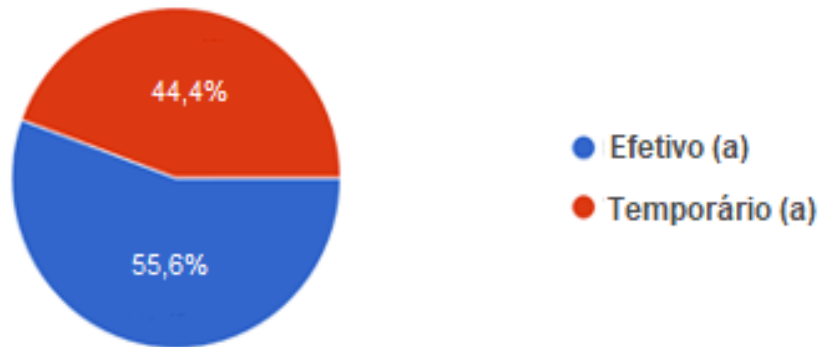
**Gráfico 6. Atuação profissional**



**Fonte: O autor de pesquisa (2021).**

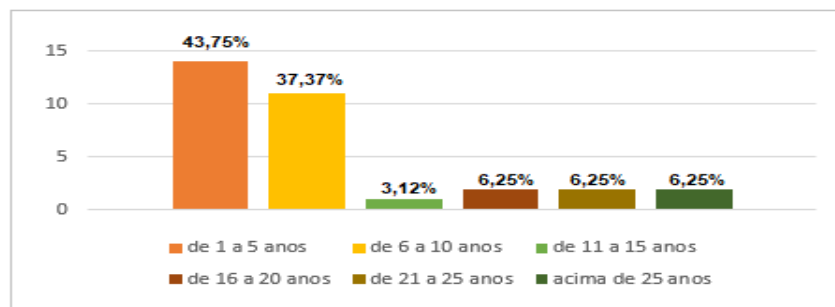
Estes dados refletem o pensamento de Cavalcanti (2006), que considera a profissão de professor uma resposta às necessidades impostas pela sociedade, considerando o caráter dinâmico da profissão docente.

Dos 75% dos professores que atuam na rede pública, 55,6% possuem vínculo efetivo e 44,4% vínculo temporário (GRÁFICO 7). O vínculo temporário é resultado do processo seletivo realizado para selecionar candidatos a professor substituto para integrar o Banco de Reserva da Secretaria de Estado de Educação do DF, visando ao exercício da docência nas unidades escolares da Rede Pública. A contratação do professor substituto se dá para suprimimento de carências definitivas, provisórias e temporárias decorrentes de afastamentos legais de professor efetivo.

**Gráfico 7. Tipo de vínculo na rede pública**

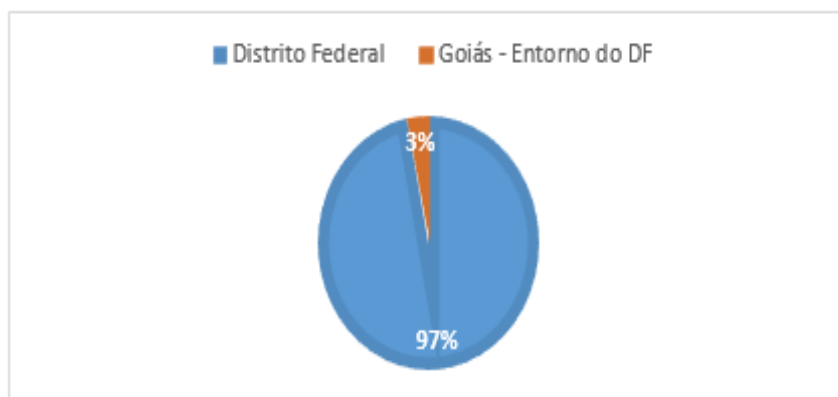
Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Quanto ao tempo de docência, foram definidos seis períodos com cinco anos cada. A maioria, 43,75% dos professores entrevistados leciona há pouco tempo, entre 1 e 5 anos e 34,37% de 6 e 10 anos (GRÁFICO 8). Esse dado mostra consonância com as idades e o ano de conclusão do curso de Geografia dos entrevistados comentados anteriormente.

**Gráfico 8. Tempo de magistério**

Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Com 97%, o local de atuação predominante é o Distrito Federal. Apenas 3% lecionam no Entorno do DF (Goiás), como mostra o gráfico 09.

**Gráfico 9. Estado de atuação do magistério**

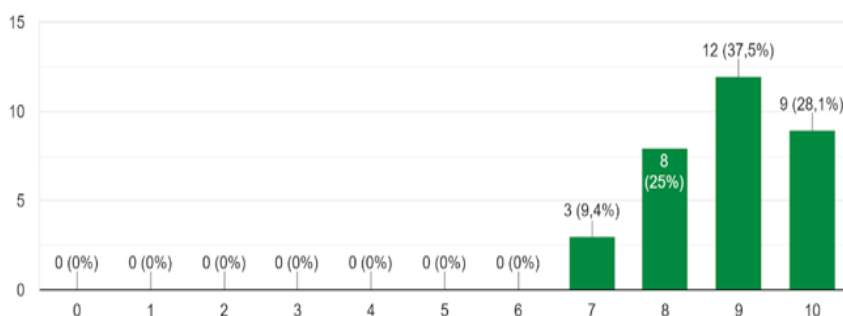
Fonte: O autor de pesquisa (2021).

## 4.2. CURRÍCULO DO CURSO DE GEOGRAFIA E O ENSINO E APRENDIZAGEM

O questionário buscou interligar a avaliação do currículo do curso ao processo do ensino-aprendizagem, tendo em vista que a excelência do processo de ensino-aprendizagem é consequência direta de um bom currículo. As questões a seguir abordam essas características, em uma escala pré-determinada de 0 a 10, em que a nota mínima significa “nada satisfeito” e a nota máxima significa “totalmente satisfeito”.

### 4.2.1. Avaliação dos docentes na UnB

Ao serem perguntados sobre que avaliação faziam da atuação dos professores que tiveram no curso de graduação, a maioria, isto é 28,1%, disseram estar totalmente satisfeitos e apenas 9,4% avaliaram com nota 7 os professores. Nenhum entrevistado demonstrou insatisfação, como mostra o gráfico 10.

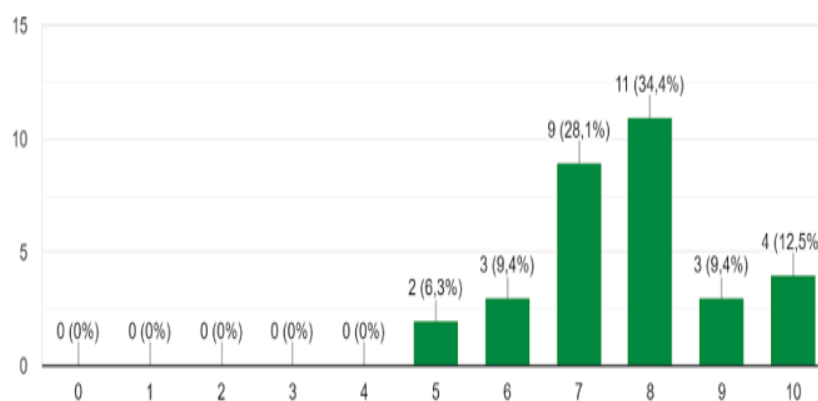
**Gráfico 10. Domínio do conteúdo**

Fonte: O autor de pesquisa (2021).



No questionário buscou-se investigar sobre a capacidade pedagógica<sup>5</sup> para ensinar dos professores que os entrevistados tiveram no curso de graduação, do total de entrevistados, apenas 12,5% se mostraram totalmente satisfeitos com a capacidade pedagógica dos professores, tendo lhes atribuído nota 10. Aos que atribuíram a nota 6,7,8 e 9, representam a maioria das opiniões, totalizando 81,3% daqueles que se consideram parcialmente satisfeitos e 6,3% se mostraram insatisfeitos.

**Gráfico 11. Capacidade pedagógica para ensinar**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

No entanto, apesar de se mostrarem satisfeitos e afirmarem que os professores apresentaram um grande domínio do conteúdo, bastante bagagem teórica e capacidade pedagógica, os entrevistados procuraram enfatizar que perceberam a falta de didática nas aulas e que durante o curso era possível perceber que alguns professores não atualizavam o programa/ementa das disciplinas, utilizando estratégias de ensino ultrapassadas e um referencial teórico desatualizado, como pode ser visto no seguinte comentário extraído dos questionários:

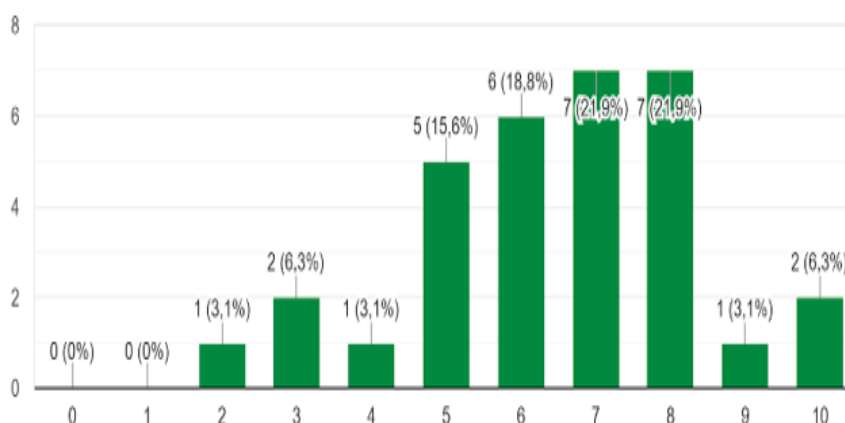
Alguns professores apresentavam ótimo domínio de conteúdo e estavam abertos a questionamentos dos estudantes. Entretanto, utilizavam estratégias de ensino tradicionais e muitas vezes as atividades, apresentações (slides) e até provas eram as mesmas de anos anteriores. A organização do trabalho pedagógico de muitos professores era desarticulada entre objetivo de aprendizagem, metodologias de ensino e o processo de avaliação. Os professores

<sup>5</sup> A partir da compreensão de Veiga (2007, p 17) a capacidade pedagógica foi considerada como “[...] o lado objetivo da prática pedagógica que é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor”. Neste sentido, é a *práxis* do professor dentro de sala de aula, a partir da sua habilidade e domínio do conteúdo, método de ensino e práticas avaliativas.

universitários deveriam passar durante o estágio probatório por formação em didática e ao longo da carreira deveriam realizar formação continuada. (Entrevistado B)

Além disto, os entrevistados relataram também o pouco conhecimento dos professores acerca da realidade da educação básica. Ao serem questionados sobre a correlação entre o conteúdo lecionado e o ensino da Geografia, apesar de 20 dos entrevistados avaliarem a questão com notas entre 6 (18,8%) e 8 (21,9%), outros atribuíram notas entre 2 e 5, totalizando 28,1% dos entrevistados que se consideraram insatisfeitos. Portanto, nos comentários dos entrevistados, concluiu-se a insatisfação com a falta de discussão em sala de aula a respeito da docência, o que evidencia comentários anteriores que relatavam a falta de conhecimento por parte dos professores da realidade da sala de aula no Ensino Básico e, mais ainda, a falta de disciplinas voltadas para a licenciatura e a Geografia Escolar (GRÁFICO 12).

**Gráfico 12. Correlação entre o conteúdo lecionado e o ensino da Geografia Escolar na Educação Básica**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Segundo alguns dos entrevistados:

Acredito que o curso deveria ter um olhar mais cuidadoso voltado para as demandas da educação básica. Infelizmente, a realidade da escola é bem distante do que é tratado no universo acadêmico. Em relação à Geografia, o currículo das escolas públicas do GDF (ensino fundamental e ensino médio), não está alinhado com o que aprendemos na Universidade (Entrevistado C).

O conteúdo oferecido pela universidade tem relação com o currículo da educação básica, porém, fazer essa “conversão” de linguagens e filtrar os níveis de profundidade em cada tema são desafios para os professores da educação básica (Entrevistado D).

A falta de correlação entre o conteúdo lecionado e o ensino é resultado da falta de disciplinas específicas voltadas para o ensino da geografia no currículo do curso e dos professores do curso, nas duas habilitações ministrarem suas aulas visando formar os futuros professores. Segundo um dos entrevistados, “o ensino de geografia exige uma formação mais aplicada ao conhecimento de sua área” (Entrevistado A).

Para justificar tal situação, a grande maioria afirmou que como o curso de geografia da UnB não apresenta currículos distintos, não é dada a atenção devida ao curso de licenciatura e prioriza-se a formação dos bacharéis. Essa falta de correlação entre os conteúdos ministrados e o ensino da Geografia Escolar, no entanto, não ocorreu em todas as disciplinas do curso. Os entrevistados afirmaram que as disciplinas de geografia física contribuíram muito para a prática docente, diferentemente das disciplinas da área humana, onde não houve uma articulação entre o conteúdo destas disciplinas e o que será ensinado quando professor do ensino básico.

As disciplinas de geografia física ajudaram bastante na prática docente, porém, a parte de geografia humana (vista no ensino básico) não é bem trabalhada no curso de graduação (Entrevistado O)  
Disciplinas de geografia física com correlações diretas a geografia escolar, a geografia humana deixa a desejar. (Entrevistado Q)

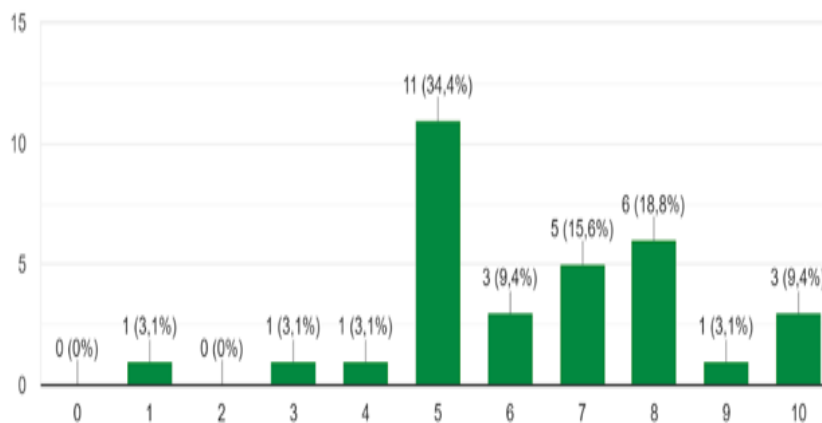
Os comentários acima chamam a atenção para a importância dos professores do curso de Graduação perceberem a relação direta existente entre o conteúdo da Universidade e o currículo da Educação Básica e trabalharem isso na construção de suas disciplinas. Corroborando nesse contexto, Sérgio (2018) considera que a parte mais incômoda da formação dos educadores é a formação durante a universidade, onde muitas vezes não se aprende qual a maneira de lecionar, qual a postura adotar em sala de aula e, principalmente, como usar o material didático correto.

#### **4.2.2. Avaliação do curso de licenciatura referente ao ensino e a aprendizagem**

A questão referente ao ensino e aprendizagem foi avaliada em uma escala pré-determinada de 0 a 10, em que a nota mínima significa “discordo totalmente” e a nota máxima significa “concordo totalmente”. Dos entrevistados, apenas 9,4% concordaram totalmente que as atividades propostas durante as disciplinas favorecem

a ação prática como professor. A maioria, 34,4%, concordou parcialmente com essa afirmativa, como mostrado no gráfico 13.

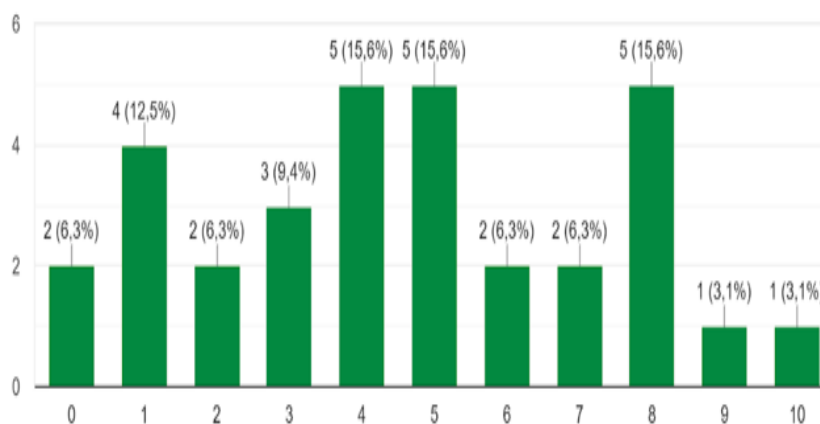
**Gráfico 13. As atividades propostas nas disciplinas sempre favorecem a ação prática como professor**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Como evidenciado no gráfico 14, onze entrevistados atribuíram notas entre 6 e 10, totalizando 34,4% daqueles que concordaram que o curso os preparou para os desafios da realidade escolar, enquanto 50,1% dos entrevistados conferiram notas entre 0 e 4, expressando que se sentiram inseguros diante dos desafios. O déficit da abordagem da Geografia Escolar de algumas disciplinas e a pouca convivência com o ambiente escolar pode explicar esse fator.

**Gráfico 14. O curso me preparou para os desafios da realidade escolar**

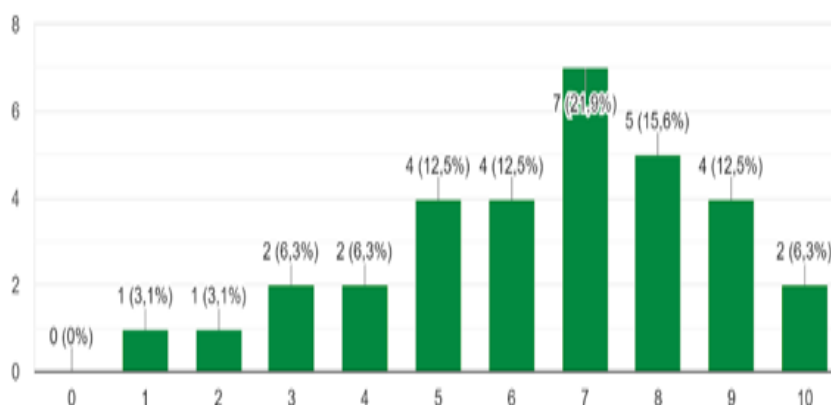


Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Como mostram os gráficos 15 e 16, sentiram-se satisfeitos com o curso em termos de conhecimentos e habilidades desenvolvidas 68,8% (total daqueles que

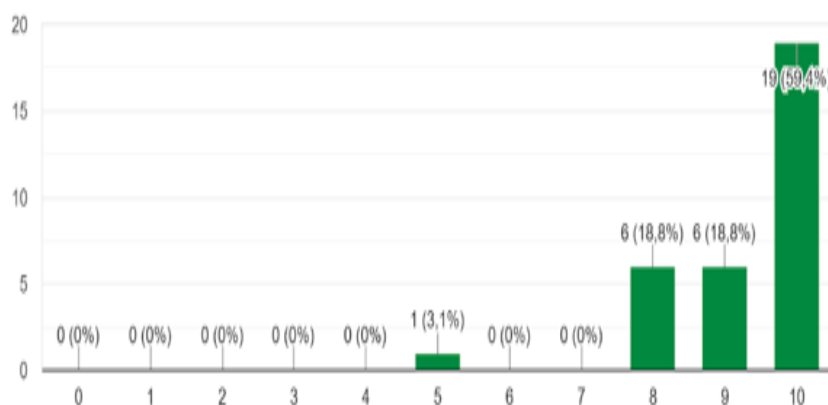
conferiram nota entre 6 e 8) dos entrevistados. No que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva, quase todos, exceto por 1 entrevistado, avaliaram de forma positiva.

**Gráfico 15. Estou plenamente satisfeito com o curso em termos de conhecimentos e habilidades desenvolvidas**



Fonte: O autor de pesquisa (2021)

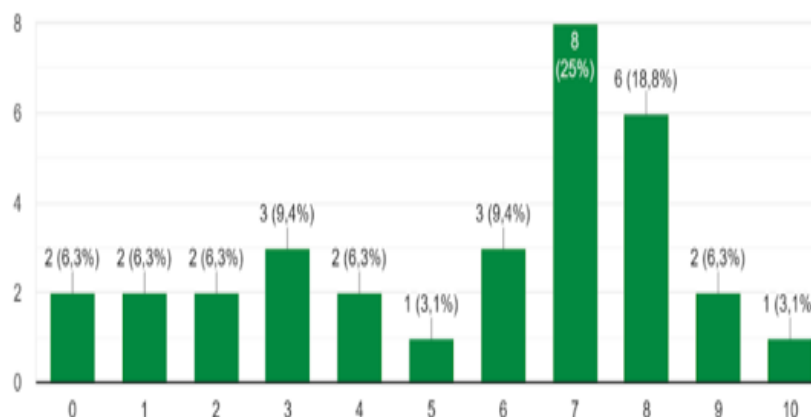
**Gráfico 16. O curso ajudou a desenvolver minha capacidade crítico-reflexiva**



Fonte: O autor de pesquisa (2021)

Quando perguntado aos entrevistados se o curso possibilitou profundo conhecimento sobre o processo de aprendizagem do aluno, não houve consenso entre as respostas, este processo permite identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema e sintetizar, contribuindo para um melhor caminho do processo ensino-aprendizagem na educação de forma geral. (GRÁFICO 17)

**Gráfico 17. O curso possibilitou profundo conhecimento sobre o processo de aprendizagem do aluno**



**Fonte: O autor de pesquisa (2021).**

Porém, quando especificado e referente a educação inclusiva, foi constatado que 62,6%<sup>6</sup> dos entrevistados não tiveram conhecimentos suficientes sobre educação inclusiva. A Lei nº 13.146 de 2015 no capítulo IV garante que as pessoas com deficiências têm o direito a uma educação inclusiva e de qualidade em todas as modalidades de ensino; garantindo condições de acesso, permanência, atuação e conhecimento por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que extingam os obstáculos. Da mesma forma, a Lei nº 10.436 de 2002 estabeleceu a Libras como disciplina obrigatória para os cursos de licenciatura, determinando até dezembro de 2015 como período de transição para as Universidades se adaptarem. Justamente, no ano de 2015 a UnB incluiu Libras como parte do currículo obrigatório dos cursos. (GRÁFICO 18)

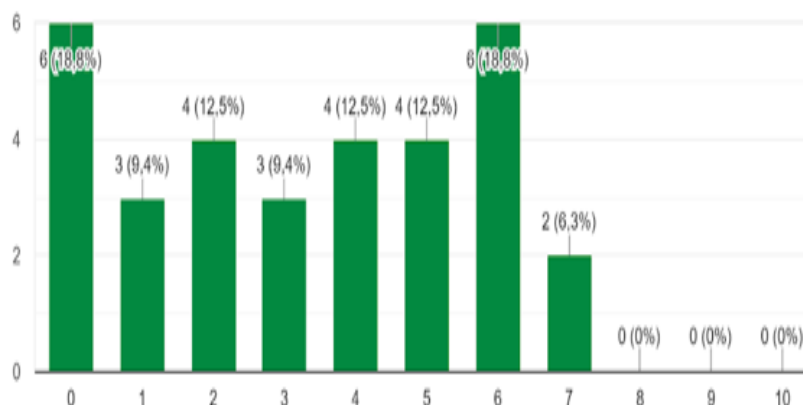
Portanto, a realidade da falta de conhecimento da educação inclusiva dentro do curso se mostra totalmente prejudicial para a formação do professor, pois o ensino inclusivo apresenta muitas particularidades que é preciso ter uma formação eficiente e de qualidade e quando não se têm esse aporte na Universidade cabe ao professor buscar conhecimento na prática da sala de aula ou em cursos na sua formação continuada. Essa situação é evidenciada na resposta de um entrevistado:

Como não tive formação na graduação, tive que me apoiar nos profissionais na escola especializados nessa modalidade (sala de recursos) e desenvolvi com estes recursos específicos (material em

<sup>6</sup> Total das notas entre 0 e 4

braille, mapas com texturas, adequação curricular, entre outros).  
(Entrevistado B)

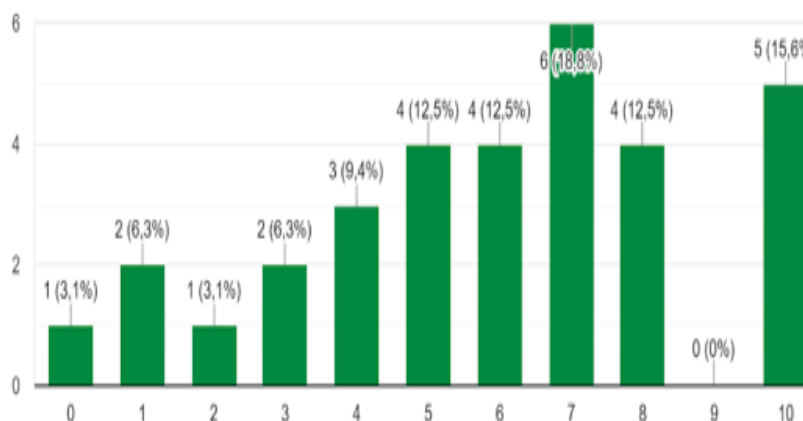
**Gráfico 18. O curso proporcionou conhecimentos sobre educação inclusiva**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Observa-se no gráfico 19 que 59,4% (notas entre 6 e 10) dos entrevistados concordaram que houve uma articulação entre as disciplinas do curso, contra 28,2% (notas entre 0 e 4) que avaliaram negativamente. Advém que ocorrem mudanças significativas nos cursos de licenciatura, principalmente no que tange as estruturas curriculares. Essas mudanças podem ocorrer tanto pela reestruturação do ensino superior no âmbito nacional, como pela adequação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e às Diretrizes Nacionais para os Cursos de Licenciatura.

**Gráfico 19. Você percebe articulação entre as disciplinas do curso**



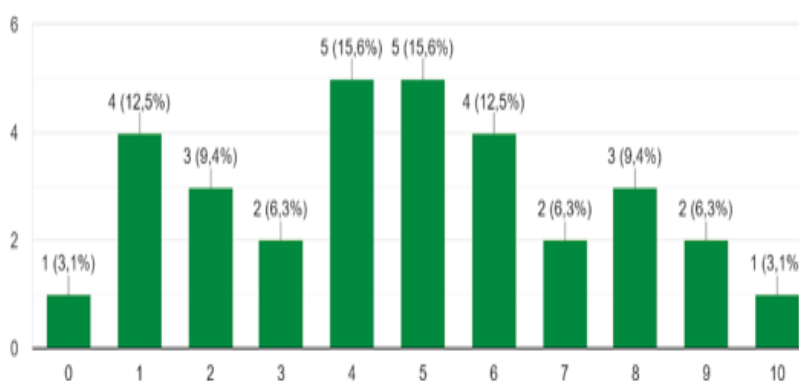
Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Quando questionados se as aulas teóricas ministradas pelos professores foram importantes para a formação como professor e quais práticas sugeriram para serem

modificadas, todos os entrevistados afirmaram que as aulas teóricas foram importantes para a base conceitual da docência. Entretanto, relataram a grande desconexão entre a teoria e a prática escolar.

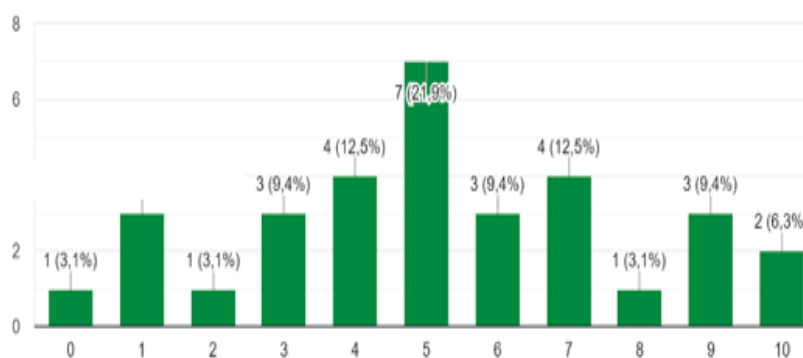
Foi evidenciado que apenas 37,6%<sup>7</sup> (GRÁFICO 20) dos entrevistados avaliaram positivamente a relação teórico-prática docente. E só 40,7%<sup>8</sup> (GRÁFICO 21) acreditam que o curso os preparou para trabalhar didaticamente os conteúdos geográficos. Entre as principais queixas estão a falta de aproximação e debates com realidades existenciais da sociedade, como as periferias; a dificuldade de adaptação do conteúdo para a sala de aula e a necessidade de o professor ser um autodidata para ensinar o conteúdo.

**Gráfico 20. Meu curso teve uma forte relação entre teoria e prática docente**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

**Gráfico 21. O curso me preparou sobre como ensinar, isto é, como trabalhar didaticamente os conteúdos geográficos**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

<sup>7</sup> Total das notas entre 6 e 10.

<sup>8</sup> Total das notas entre 6 e 10.



Como sugestão, alguns entrevistados apontaram a importância de se ter mais projetos de extensão, o PIBID e uma escola de aplicação do conhecimento geográfico:

As aulas teóricas da universidade são incríveis, entretanto, senti falta de uma conexão maior com a comunidade escolar, principalmente na periferia. As realidades são múltiplas, assim como os desafios e, nos deparamos com desafios inimagináveis. Acredito que seja importante a realização de projetos de extensão nas escolas públicas nas escolas que não estão no Plano Piloto, para que os estudantes possam entender melhor as demandas reais da comunidade, assim como o melhor alinhamento dos conteúdos. Sugiro ainda que, para o curso de licenciatura, sejam ofertadas disciplinas específicas para tratar de temas que não são abordados durante o curso, mas que são demandados no Currículo em Movimento do GDF. Dessa forma, os professores recém-formados entrarão com maior segurança em sala de aula. (Entrevistado C)

#### 4.2.3. Avaliação das disciplinas de formação pedagógica e específica

Com relação as disciplinas de formação pedagógica que contribuíram para atuação em sala de aula, os entrevistados comentaram sobre cada uma delas. Para a disciplina “**Organização da Educação Brasileira**”, 78% dos entrevistados responderam que contribuiu, 6% responderam que não e 16% deixaram em branco. Aqueles que responderam sim destacaram a importância da disciplina para a compreensão da organização da educação no Brasil e as principais legislações jurídicas que regem a educação no país, bem como os desafios e problemas inerentes a prática docente. Outro ponto muito destacado foi a contribuição da disciplina para o concurso de professor da Secretaria de Educação do GDF.

Em “**Psicologia da Educação**”, 6% dos entrevistados disseram não se recordar da disciplina e 6% afirmaram que a disciplina não contribuiu, 3% deixaram em branco. Também, 85% dos entrevistados responderam que a disciplina foi muito importante para a compreensão da formação e desenvolvimento da criança, onde puderam estudar alguns teóricos importantes, como: Piaget, Vigotski, Freud, Paulo Freire e entre outros. Neste sentido destacam como a disciplina possibilitou o pensamento crítico a respeito de um ensino mais humano, que leve em conta a realidade do aluno e de práticas pedagógicas que proporcionam uma maior qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para “**Fundamentos e desenvolvimento da aprendizagem**”, 19% dos entrevistados não responderam. 3% afirmaram não ter gostado da disciplina e

destacaram que foi a “pior” disciplina de educação que cursaram. 6% não se lembram e 72% afirmaram que a disciplina contribuiu para a sua formação, onde destacaram o aprofundamento das teorias apresentadas na disciplina de Psicologia da Educação, também novos métodos e correntes didáticas que ajudaram no planejamento e didática da prática docente, bem como entender as fases de aprendizagem do ser humano. Por fim a disciplina ajudou na formação de um pensamento crítico a respeito problemáticas apresentadas na disciplina, como: o estado laico, medicalização da educação, abusos de autoridade e entre outros.

Por último, na disciplina “**Didática**”, 3% dos entrevistados não responderam, 6% disseram não se lembrar da disciplina e 38% responderam que a disciplina não contribuiu muito. 53% responderam que a disciplina contribuiu. Cabe destacar que um número significativo de entrevistados respondeu que a disciplina não contribuiu muito. Os mesmos afirmaram que a disciplina poderia ter explorado mais o cotidiano do professor; ter mais prática do que teoria; as técnicas ensinadas foram obsoletas para a sala de aula; falta de didática do professor e a dificuldade de ensinar o conteúdo. Já os que responderam sim, destacaram a importância da disciplina na aplicabilidade de uma didática eficiente no dia a dia do professor, como na organização pedagógica do professor. Entre os principais pontos positivos que foram destacados, estão: elaboração de um plano de aula, métodos avaliativos eficientes, objetivos, procedimentos educacionais e a relação interdisciplinar entre as disciplinas. Segundo um dos entrevistados:

Essa foi uma disciplina incrível e insubstituível. Teve um valor absurdo para as minhas práticas em sala de aula. [...] aprendi a fazer um bom planejamento de aula, a usar metodologias ativas e olhar o aluno como ponto inicial e protagonista do processo de aprendizagem. (Entrevistado D)

Os entrevistados também responderam se fizeram outras disciplinas de educação e formação pedagógica fora do currículo optativo do curso, ao qual 3% não responderam, 6% dos entrevistados que não se lembram se cursaram ou não. 42% que não cursaram e 52% responderam que sim. As disciplinas que foram citadas são: Comportamento Animal; Educação em Geografia; Sociologia da Educação; Psicologia Escolar; Financiamento da Educação; Fundamentos da

Educação Artística; Geografia e Educação (PPGGEA<sup>9</sup>); Educação, Tecnologia e Comunicação; Educação Inclusiva e Libras.

Também em relação as disciplinas de formação específicas que contribuíram para atuação em sala de aula, os entrevistados comentaram sobre cada uma delas. Quanto à “**Cartografia**”, 6% dos entrevistados não responderam e 94% responderam que a disciplina contribuiu muito. Destacaram que a disciplina é fundamental para a prática docente e que utilizam constantemente o conhecimento adquirido em suas respectivas aulas, como algumas atividades práticas que aprenderam enquanto cursavam a disciplina. Entretanto, relataram que quando cursaram a disciplina sentiram a necessidade dela estar voltada para as novas tecnologias cartográficas, um melhor aproveitamento da disciplina e a necessidade de ter outras disciplinas obrigatórias relacionadas à Cartografia, pois hoje essa temática é muito importante para o geógrafo.

Na disciplina de “**Geomorfologia**”, 6% entrevistados não responderam e 6% relataram que não tiveram uma boa experiência na disciplina. 88% responderam que a disciplina contribuiu muito. Os entrevistados que afirmaram que a disciplina contribuiu, destacaram que esta é de grande relevância para a formação de um professor e também elogiaram os professores que a ministraram quando a cursaram. Os pontos positivos relatados foram as atividades propostas pelos professores, a importância das atividades de campo como fundamental para a aprendizagem, também como o conteúdo da disciplina se relaciona com o currículo do ensino fundamental e também com o ENEM. Foram extraídos os comentários:

Disciplina crucial para um bom professor de geografia física na educação básica. Talvez seja a disciplina da graduação com maior conexão com o currículo da educação básica, tendo em vista que o foco de grandes avaliações como o ENEM tem sido a geografia física do Brasil. (Entrevistado D)

Uma das melhores. Contribuiu demais [...]. Explico para os meus alunos do jeitinho que ela nos explicava, lembro bem das aulas. Os conceitos todos ajudam muito principalmente para os alunos do Ensino Fundamental. Inclusive é uma das aulas que os alunos mais gostam, quando ensino sobre processos erosivos por exemplo. (Entrevistado E)

Para “**Geografia Urbana**”, 6% entrevistados não responderam e 6% relataram que não tiveram uma boa experiência na disciplina. 88% responderam que a disciplina contribuiu muito. A disciplina foi considerada imprescindível para a

---

<sup>9</sup> Programa de Pós-Graduação em Geografia

formação de um pensamento crítico a respeito da sociedade e da questão urbana no Brasil. Eles destacaram a ementa, os métodos pedagógicos e os professores que ministraram a disciplina como pontos positivos. Foi também salientado as saídas de campo como algo importantíssimo para a aprendizagem dos conteúdos, porém algumas queixas foram apresentadas. A principal delas é a falta de articulação da disciplina com a Educação Básica e da aplicabilidade em sala de aula e a discussão de conteúdos mais básicos antes de avançar para conteúdos mais complexos e profundos. Um dos entrevistados comentou que:

A geografia urbana escolar é enciclopédica. Na graduação fizemos análises críticas sobre a realidade urbana da América Latina. É uma questão importante, mas não tem como ser abordada na Educação Básica. Os estudantes precisam saber primeiro as categorias de cidades utilizada pelo IBGE; ter algumas noções de demografia para, depois, pensarem nessa questão. (Entrevistado F)

Em “**Geografia Agrária**”, 3% dos entrevistados não responderam e 16% responderam que a disciplina foi pouco relevante. Os 81% restantes consideraram a disciplina importante. Foi mencionada a questão agrária no país como uma temática importantíssima para a formação do geógrafo. Problemáticas como a questão fundiária, reforma agrária, agronegócio, papel da agricultura familiar e entre outros foram debatidas em sala de aula, proporcionando uma base teórica da dinâmica do campo no Brasil bastante fundamentada. Os pontos fracos suscitados para essa disciplina foram a falta de didática do professor que estava a frente da disciplina, dificuldade de aplicação e adaptação dos conteúdos para a realidade escolar.

Na disciplina “**Climatologia Geográfica**”, 9% dos entrevistados não responderam e 91% consideraram a disciplina importante. Esta foi bastante elogiada pelos entrevistados, assim como uma professora em específico, que foi bem avaliada. Pode-se interpretar que a disciplina apresenta uma boa didática e um processo de aprendizagem bastante eficaz, isso fica evidente a partir dos comentários dos professores que utilizam a disciplina para lecionar os conteúdos no Ensino Básico. Um dos entrevistados contribuiu dizendo:

A disciplina de climatologia contribuiu bastante para minha formação de professor. Essa temática é uma das que mais encanta os adolescentes do ensino médio (que adoram reclamar do calor). A professora “X” tinha uma didática incrível e sempre passava dicas de como usar aquele conhecimento

em sala de aula. Até hoje sigo a dica dela: sempre que possível eu levo meus alunos para fora do prédio do colégio para observarmos as nuvens. (Entrevistado D)

Para “**Geografia do Brasil**”, 9% dos entrevistados não responderam e 13% avaliaram como de pouca relevância. Também, 78% dos entrevistados avaliaram como de grande valia para a sua formação. A maioria dos entrevistados considerou o conteúdo da disciplina como o mais próximo da realidade do ensino escolar. Para eles, tudo que foi aprendido na disciplina de alguma maneira puderam aplicar em sala de aula. Também a disciplina proporcionou conhecimento acerca do Brasil e suas especificidades, como a geomorfologia e geologia, clima, vegetação e características humanas de cada região brasileira.

Houve também comentários quanto as disciplinas do curso que deveriam ser reformuladas. As disciplinas mais destacadas foram: Cartografia, Geografia Agrária, Geografia Urbana, Geografia Biológica, Geomorfologia, Introdução a Ciência Geográfica, Estágios Supervisionados, disciplinas de Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto, e todas as disciplinas da licenciatura. Ademais, foi relatado a necessidade de as disciplinas deixarem de ser tão teóricas e conteudistas e passem a ser mais práticas, articulando-as com o processo pedagógico do Ensino Básico.

Outro ponto interessante que foi suscitado é a importância e a necessidade do Departamento de Geografia ofertar outras disciplinas da área da licenciatura, pois as ofertadas pela Faculdade de Educação não focam no ensino do saber geográfico. Segundo o questionário, seria importante o Departamento de Geografia ofertar as disciplinas pedagógicas ministradas por professores geógrafos, tendo como foco a ciência geográfica diante das problemáticas das práticas pedagógicas do ensino, apesar de que sabe-se da falta de recursos para a contratação de novos professores para atender a essa demanda. Basicamente, é voltar o olhar para a Geografia, diferentemente do que acontece no currículo atual ao qual as disciplinas têm enfoque em um contexto geral de ensino.

Nesse contexto, comentaram:

Tem muita disciplina teórica. É necessário que se tenha disciplinas voltadas para a prática ou que façam essa articulação. É importante que as disciplinas da Educação sejam ministradas também pelo departamento de Geografia. É necessário contratar professores com essa formação para ministrar tais disciplinas. Quando fiz, cursei 5 disciplinas na Faculdade de Educação e saí

com a licenciatura. As disciplinas voltadas para Geoprocessamento e sensoriamento remoto eram muito fracas. Não preparavam o estudante nem para a área técnica, nem para a docência. E por último acho que Metodologia da Geografia é uma matéria importante, quando fiz, da forma que o professor abordou, contribuiu para a minha formação acadêmica e para ter um campo de visão maior acerca da própria Geografia. (Entrevistado E)

Questões sobre a disciplina **Estágio Supervisionado em Geografia 1 e 2** do curso de Licenciatura também foram abordadas. Questionados sobre a contribuição dessas disciplinas para a atuação profissional, 3% dos entrevistados disseram que não contribuiu e 3% julgaram não ser capaz de responder. 6% consideraram que teve pouca contribuição e 88% responderam que a disciplina contribuiu. Para os que avaliaram de forma positiva, consideraram a disciplina como um pilar para a experiência da prática docente, pois foi nela que eles tiveram um contato mais próximo com a realidade da sala de aula e os seus respectivos desafios, como o planejamento de aulas e atividades didáticas. A boa avaliação da disciplina não omitiu alguns problemas que foram apontados pelos entrevistados do questionário. Foram levantadas questões importantes, como: pouco tempo para abarcar a complexidade da realidade escolar e lacunas no ensino de práticas metodológicas para o ensino.

Ainda sobre as disciplinas Estágio Supervisionado em Geografia 1 e 2, a maioria dos entrevistados, 81% consideraram que a disciplina proporcionou condições de efetivo aprendizado. 13% responderam que não e 6% responderam que proporcionou em partes. E ainda comentaram:

Foi muito proveitosa, foram muitos os desafios em sala de aula, sobretudo nas relações entre professor e aluno. Aprendi muito sim, a escola na época era muito focada no conteúdo, até porque era uma escola particular. (Entrevistado G)

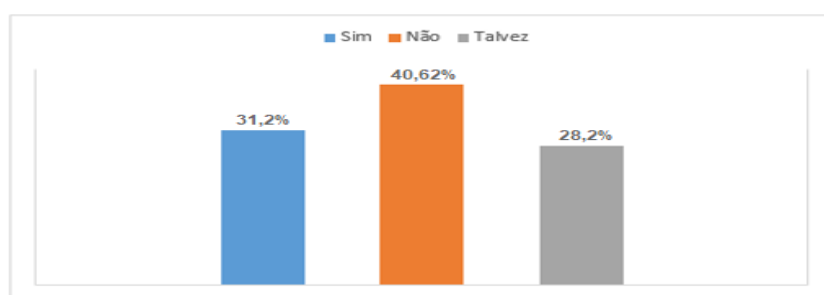
Sinto que sempre que houver a prática, ainda mais nesse caso que envolve muita interação, troca e comunicação, haverá plenas condições de efetivo aprendizado. (Entrevistado H)

Indagados sobre as práticas do estágio no campo escolar serem debatidas na sala de aula da Universidade e a forma de abordagem do professor sobre o assunto, poucos entrevistados não tiveram as questões do estágio debatidas em sala de aula na Universidade, onde relataram que a disciplina era só para entrega dos relatórios e para resolver questões burocráticas da documentação do estágio. Entretanto, a maior parte relatou que as disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2 sempre

contaram com o debate dentro de sala de aula, compartilhando as experiências de cada estudante, com o auxílio do aporte teórico apresentado pelos professores.

Observando o gráfico 22, foi constatado que a maioria (40,62%) dos entrevistados não se sentiram seguros com os conteúdos aprendidos na Universidade para iniciar o estágio obrigatório. Dos restantes, 28,2% se sentiram seguros em partes e 31,2% se sentiram seguros.

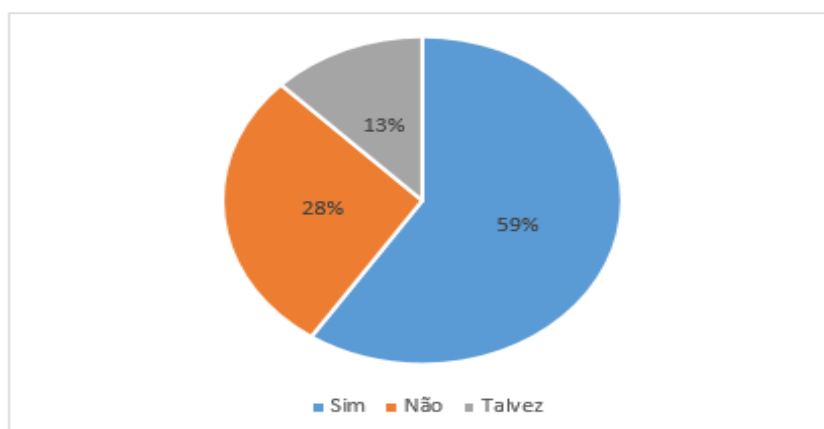
**Gráfico 22. Ao iniciar o estágio, você se sentia seguro com os conteúdos aprendidos na universidade?**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Apesar da maioria dos entrevistados não terem se sentido seguros ao iniciar o estágio obrigatório, 59% avaliaram que o estágio docente permitiu práticas e intervenções efetivas na escola. Esse cenário pode ser compreendido pela pouca relação entre as disciplinas práticas e teóricas, mas grande aprendizado durante as vivências do estágio. (GRÁFICO 23)

**Gráfico 23. O estágio docente lhe permitiu práticas e intervenções efetivas na escola?**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Sobre as maiores demandas dos alunos de Geografia na universidade, os entrevistados relataram que as principais são: maior número de saídas de campo, disciplinas voltadas para o cálculo e para a geografia física, melhor infraestrutura dos laboratórios e disciplinas da educação voltadas para a geografia que reforcem a prática docente e propicie atuações efetivas nas escolas, e uma melhor articulação entre o curso de bacharelado e a licenciatura.

Os entrevistados avaliaram também o currículo do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade de Brasília na época em que concluíram a graduação. Em média, eles consideraram o currículo do curso de forma satisfatória, mas constatando uma necessária reforma do curso e da sua estrutura. O curso de licenciatura por não ter um currículo distinto do curso de bacharel, foi considerado pelos entrevistados como uma extensão do curso de bacharelado, e que é preciso ter um currículo exclusivo para a formação dos professores, apesar que, o PPP do curso de licenciatura seja uma resposta a essa constatação, mesmo que não atenda, de imediato, às demandas da prática docente.

A base teórica do curso é boa e completa, entretanto, não dialoga com a realidade da prática docente. Faz-se imprescindível a criação de disciplinas que reforcem a Geografia Escolar. Entrevistados afirmaram que:

Foi um curso muito bom, teve aspectos muito positivos. Porém a minha principal crítica era a quantidade de disciplinas cursadas e créditos obtidos para formar 168 quando formei. Gostaria de ter cursado mais disciplinas, ter aprofundado em mais assuntos. Esse aprofundamento fica muito restrito a PIBIC e a parceria com os professores. Acredito que as oportunidades deveriam ser ofertadas a todos. Deveriam ser ofertadas mais disciplinas por semestre. Muitas optativas deveriam ser obrigatórias. As vezes era difícil conseguir matrícula numa optativa do departamento, chocava com o horário de disciplinas obrigatórias voltadas para o mesmo semestre em curso. (Entrevistado E)

Eu diria que é um curso satisfatório que tem muito a melhorar. A grande distância entre a formação da licenciatura e a prática da Geografia Escolar nos fazem repensar o quão eficiente foi o curso. Da mesma maneira, a maioria das disciplinas era da FE, e poucas (inclusive algumas optativas) eram do nosso departamento. O que soa muito estranho para uma licenciatura em Geografia. (Entrevistado H)

Fornecendo ideias para implementar melhorias no curso de Geografia, apresentaram:

Fazer uma análise do Currículo em Movimento do GDF, comparar com as ementas das disciplinas e inserir disciplinas que supram as demandas, visto que uma enorme quantidade dos recém-formados em Geografia se



direcionam para o ensino nas instituições públicas do GDF. Além disso devem ser estimulados mais projetos de extensão e PIBID com o objetivo de aproximar os graduandos da comunidade escolar, principalmente nas regiões administrativas mais distantes da universidade e nas cidades do entorno, como Águas Lindas e Valparaíso. Muitos estudantes da rede pública de ensino do DF não conhecem a UnB, o que é preocupante, principalmente para os alunos do ensino médio que estão em idade de realizar processos seletivos. Essa aproximação é vantajosa tanto para os estudantes do curso de Geografia, quanto para a comunidade, pois, dessa forma, é possível descentralizar as ações pedagógicas e tornar a universidade menos elitista. (Entrevistado C)

Incentivar a participação dos estudantes na Residência Pedagógica e no PIBID da mesma forma que no PIBIC. Fazer trabalhos em conjunto, tendo em vista que os professores trabalham individualmente os temas relacionados à educação. Muitas vezes os estudantes não têm noção de que certas pesquisas ou projetos são feitos na área. (Entrevistado I)

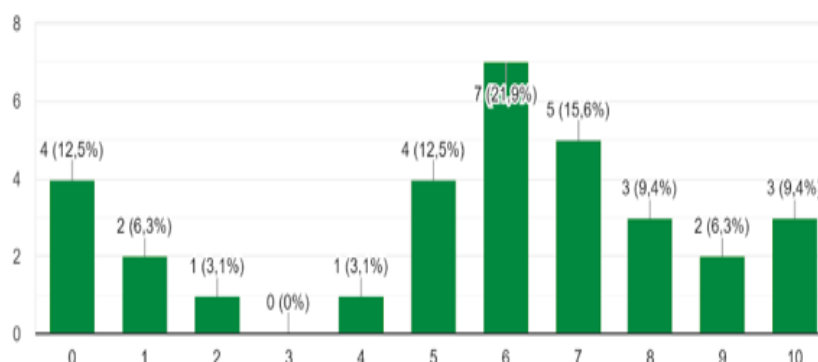
Estimular a parceria entre a SEEDF e a UnB. A Geografia da UnB precisa se aproximar da verdadeira realidade das cidades e das comunidades mais pobres. O pensamento da academia deve chegar à cabeça dos mais pobres. (Entrevistado J)

### 4.3. ESTRUTURA DO CURSO

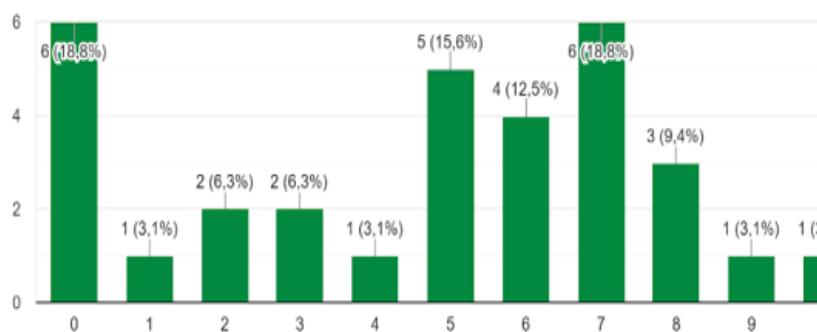
Acerca da estrutura do curso, o questionário aplicado foi avaliado em uma escala pré-determinada de 0 a 10, em que a nota mínima significa “totalmente insatisfeito” e a nota máxima significa “totalmente satisfeito”.

A respeito do curso disponibilizar espaços físicos adequados para o desenvolvimento de suas atividades, os entrevistados não se mostraram tão satisfeitos. Pelo menos 39,5% deu uma nota abaixo da média ou na média em satisfação para a sala de informática e 53,2% para o laboratório de experimentação e formação da licenciatura, como é possível ver nos gráficos 24 e 25, respectivamente.

**Gráfico 24. Espaço físico da sala de informática**

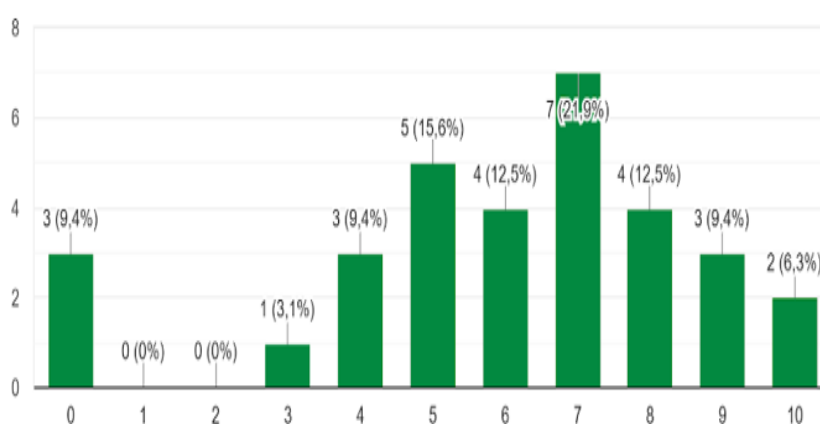


Fonte: O autor de pesquisa (2021).

**Gráfico 25. Espaço físico dos laboratórios para experimentação e formação da licenciatura**

Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Por outro lado, o laboratório de estudos e pesquisas teve ampla satisfação, com 62,6% dos entrevistados satisfeitos (GRÁFICO 26). O Departamento de Geografia da Universidade de Brasília atualmente conta com vários laboratórios, dentre eles: Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica, Laboratório de Geografia Física, Laboratório de Geoiconografia e Multimídias, Laboratório de Sistemas de Informações Espaciais, Laboratório de Análises Territoriais, Laboratório de Climatologia Geográfica e o GEOREDES. Essas estruturas têm como objetivo principal proporcionar um espaço para discussões e apoio para elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

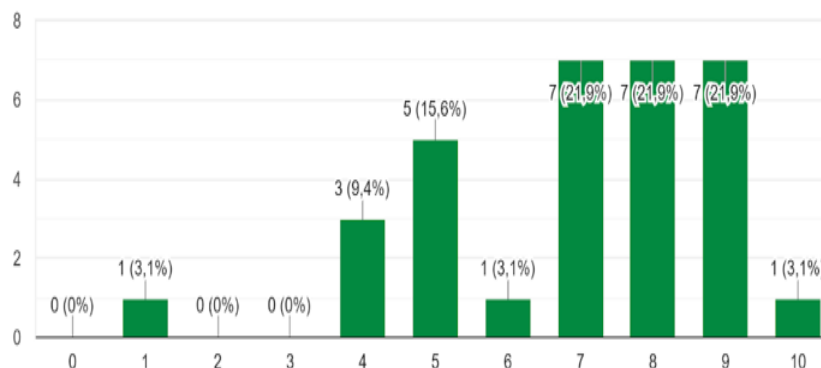
**Gráfico 26. Laboratório para estudos e pesquisas**

Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Embora a estrutura física não tenha tido excelentes classificações, os materiais didáticos e os equipamentos de ensino oferecidos pelo curso, como equipamentos de informática, audiovisual, mapas, maquetes, amostras de rocha, solo, entre outros, foi bem avaliado, com mais de 70% de satisfação. Como mostra

o gráfico 27, apenas 12,5% dos entrevistados não estavam satisfeitos nesse quesito.

**Gráfico 27. Avaliação dos materiais didáticos e dos equipamentos de ensino oferecidos pelo curso**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Foram unânimes as respostas relacionadas às possíveis melhorias estruturais. Os entrevistados da pesquisa destacaram a necessidade de aprimorar os computadores dos laboratórios, principalmente os que são utilizados para aulas de geoprocessamento, bem como atualizar os materiais de cartografia e geografia agrária. Em suma, uma atualização tecnológica dos materiais e equipamentos. Em relação à prática da licenciatura alguns entrevistados avaliaram que precisa melhorar tudo, pois não há articulação, principalmente dos laboratórios, com as atividades desenvolvidas em salas de aula do Ensino Básico. Os entrevistados detalharam:

Tudo era muito insuficiente. Os laboratórios eram sempre mais voltados para os PIBICS e projetos particulares dos professores com seu grupo seletivo de alunos. Em geral eram pouco utilizados nas aulas. (Entrevistado E)  
A verdade é que eu nunca usei os laboratórios para experimentação e formação da licenciatura, então não posso dizer muito sobre. (Entrevistado H)

#### 4.4. ATIVIDADES PRÁTICAS DO CURSO DE LICENCIATURA

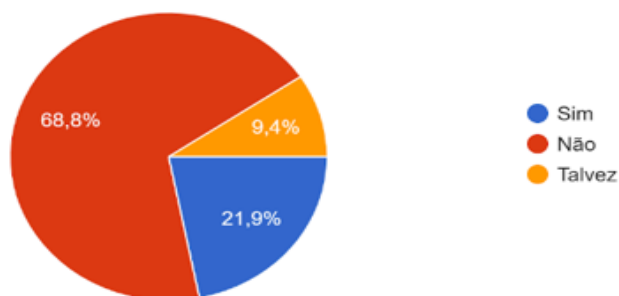
É pragmático dizer que o curso de Licenciatura em Geografia apresenta alguns déficits. Uma dessas faltas está relacionada com a insuficiência das práticas da licenciatura no Ensino Básico para a formação como professor. Essa visão é evidenciada no gráfico 28, em que 68,8% dos professores acreditam que a prática

durante o curso não foi suficiente para a formação enquanto professor. Inclusive, o levantamento das deficiências foi realizado através dos comentários:

Alguns conteúdos aprendidos durante o curso precisam ser adaptados de forma mais didática, principalmente para os estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental. Seria interessante criar projetos / oficinas ou mesmo um laboratório para adaptação desses conteúdos de forma mais acessível à linguagem dos estudantes, que ainda são crianças e adolescentes. (Entrevistado C)

É necessário muito mais que apenas debates em sala de aula sobre textos de autores que nunca deram aula na vida, não que todos os textos sejam ruins e que a teoria não seja importante, mas a sala de aula é um desafio diário. (Entrevistado K)

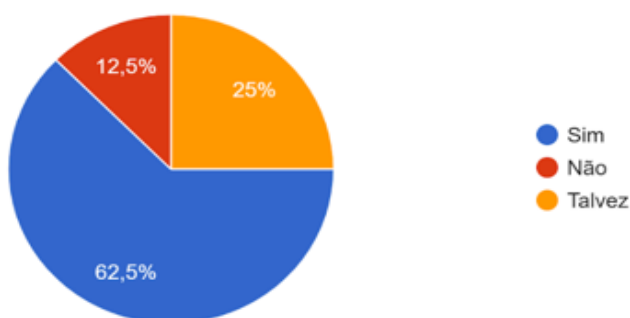
**Gráfico 28. Das atividades práticas proporcionadas pelo curso: foram voltadas para a prática da licenciatura no Ensino Básico sendo suficientes para a sua formação como professor?**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Quando questionados se as disciplinas realizadas em campo contribuíram para a aquisição do conhecimento geográfico no exercício do magistério, a maioria, com 62,5% respondeu que sim e 25% responderam que talvez (GRÁFICO 29).

**Gráfico 29. As disciplinas cursadas na graduação que tiveram campo foram suficientes para a aquisição do conhecimento geográfico para o exercício do magistério?**



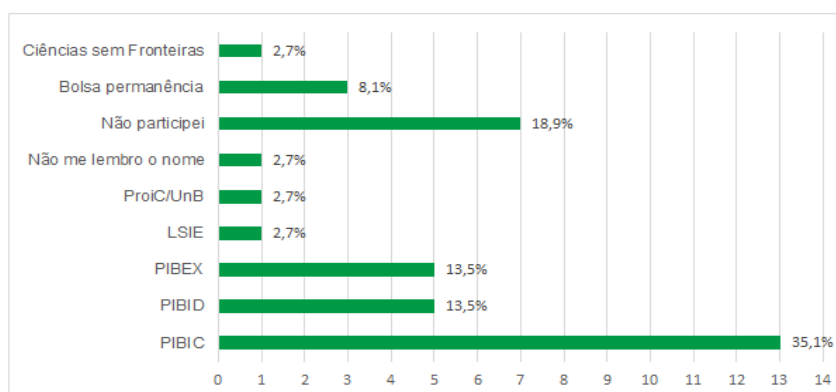
Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Apontaram, ainda, que as práticas de campo são de suma importância para a prática docente. Neste sentido, indicaram a realização de campos para todas as disciplinas, principalmente para as disciplinas da licenciatura e da geografia humana.

#### **4.5 ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO CURSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE**

As atividades complementares são um conjunto de experiências de aprendizagem, programas, serviços de natureza educacional, que têm como objetivo ampliar as possibilidades de aprendizagens teóricas e práticas no campo da Geografia e em áreas correlatas, através do aproveitamento das experiências extracurriculares. Essas atividades podem contemplar as seguintes modalidades: pesquisa, extensão, estágio, programas especiais, cursos, atividade curricular em comunidade e eventos acadêmicos.

Mais de 80% dos entrevistados participaram de algum programa de bolsa (gráfico 30). Dentre esses, o programa que mais se destacou foi o PIBIC com 35,1%, seguido do PIBID e PIBEX, ambos com 13,5%. Isso corrobora para a importância das atividades complementares, e, no âmbito da licenciatura, vale aqui destacar a relevância das residências pedagógicas e do PIBID. Enquanto a residência pedagógica tem como objetivo aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do professor na escola de educação básica a partir da segunda metade do curso, o PIBID contribui para a construção da prática docente, antecipando aos professores em formação o contato com a realidade da sala de aula e com todo contexto do ambiente escolar. Dessa forma, aproxima a teoria da prática, fomentando uma formação qualificada, proporcionando oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar (CAPES, 2008).

**Gráfico 30. Participou de algum programa de bolsa?**

Fonte: O autor de pesquisa (2021).

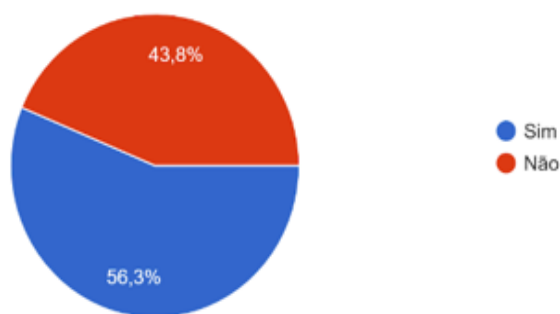
Os entrevistados compartilham da mesma opinião ao relatarem que:

Foi por meio do PIBID que eu pude verificar de fato e com mais eficiência como realmente é uma sala de aula e todos os desafios que um professor enfrenta (Entrevistado k).

O PIBID foi um projeto importantíssimo para me preparar enquanto professor. Lá, vi situações que não estão previstas na teoria, e tive a oportunidade de lidar com tudo isso antes mesmo de ser um professor (graduado). Acompanhar a rotina do colégio, da sala dos professores, do conselho de classe e até mesmo o lanche dos alunos deveria ser um pré-requisito para declarar um docente graduado. Infelizmente, sabemos que as bolsas eram limitadas e nem todos tinham essa oportunidade (Entrevistado D).

Como forma de ganhar experiência e adquirir habilidades, a maioria dos entrevistados, com 56,3% (GRÁFICO 31), trabalhou ofertando aulas de reforço, monitorias em colégios, cursinhos pré-vestibulares e/ou projetos sociais. É perceptível nas respostas que os entrevistados que tiveram essa experiência estavam mais preparados e cientes da realidade da sala de aula. Indubitavelmente, essas experiências são essenciais para a formação dos licenciados. Por diversos fatores esses atuais professores recorreram ao labor, talvez por necessidades ou independência financeira ou até mesmo por galgar um espaço no mercado de trabalho e assim se firmar quando formado, mas o que fica claro pelas respostas é que a prática da sala de aula os propiciou um aperfeiçoamento da didática, oratória, segurança para superar a timidez e capacidade de lidar com as adversidades.

**Gráfico 31. Enquanto aluno da Universidade, você trabalhou dando aulas de reforço, monitoria em colégios, cursinhos pré-vestibulares e/ou projetos sociais?**



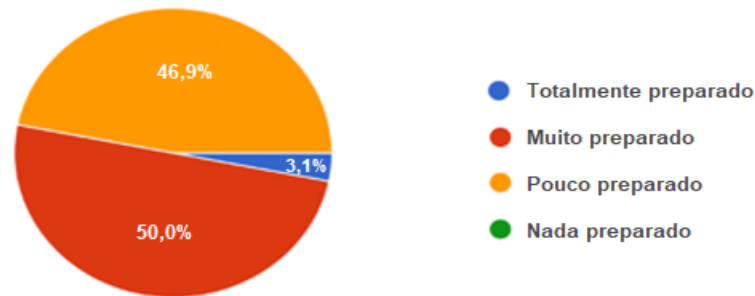
Fonte: O autor de pesquisa (2021).

#### **4.6 A PRÁTICA DOCENTE: EXPECTATIVAS, VIVÊNCIA E REALIDADE**

Segundo Souza (2006), uma das mais relevantes funções da universidade pública é a formação dos professores, destacando sua responsabilidade com a qualidade da educação básica. Constatou-se que a motivação e as expectativas do professor, relacionadas à sua formação profissional, contribuem para o sucesso do processo ensino-aprendizagem onde atuam.

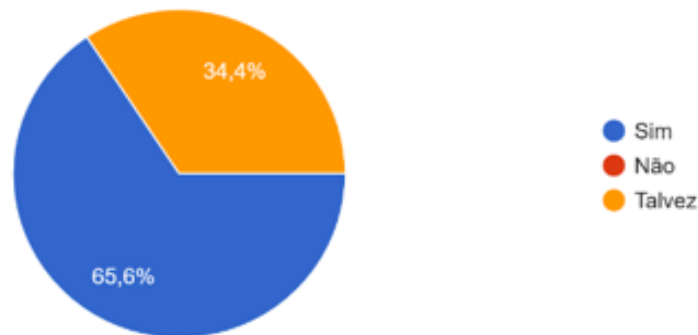
Os gráficos 32 e 33 mostram que os entrevistados se sentiam preparados a enfrentar o mercado de trabalho após concluir o curso de licenciatura em Geografia na Universidade de Brasília, embora 48,9% tenham relatado se sentir pouco preparados. Ainda assim, mais de 65% dos entrevistados avaliaram que os conteúdos aprendidos tiveram relação com a aplicabilidade na sala de aula. Essas respostas revelam uma incongruência com respostas anteriores que relataram a falta de didática dos professores do curso, as deficiências da licenciatura e entre outras queixas.

**Gráfico 32. Ao concluir o curso de licenciatura em Geografia na UnB, com os conhecimentos adquiridos, como você se sentia para enfrentar o mercado de trabalho?**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

**Gráfico 33. Os conteúdos aprendidos na Universidade tiveram relação com a sua aplicabilidade na sala de aula?**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Além da aplicabilidade em sala de aula, os entrevistados avaliaram que as disciplinas atendem em partes aos conteúdos ensinados no Ensino Básico, pois essas disciplinas têm uma linguagem voltada para o ensino acadêmico e pouca relação com o ensino escolar. Alguns entrevistados comentaram que:

Acredito que atendem pouco, acaba sendo comum termos de pesquisar e correr atrás de muitos conhecimentos que não foram temas das disciplinas acadêmicas. O que não é um problema, é compreensível, mas não atendem completamente aos conteúdos do Ensino Básico. (Entrevistado H)  
 Atende no sentido técnico, ou seja, abordagem e técnicas de aplicação de conteúdo. Mas o conteúdo em si, não atende ao ensino básico por ser algo mais elaborado voltado ao Ensino Superior. (Entrevistado L)

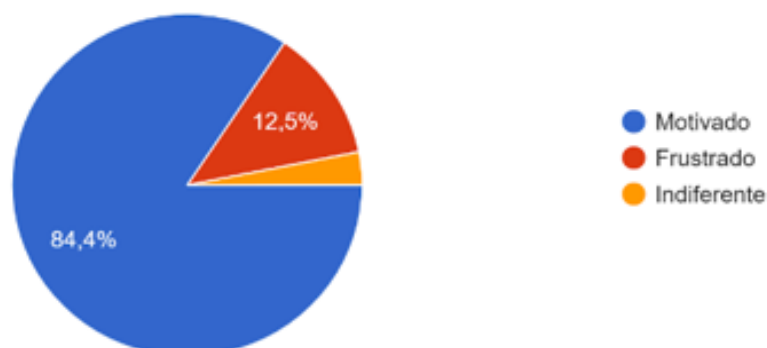
Os déficits de algumas disciplinas corroboraram para uma maior dificuldade de trabalhar com o currículo escolar. As disciplinas em que os entrevistados relataram ter mais dificuldade de abordar em sala de aula são: geografia política (contextualização



do cenário mundial, continentes e países), cartografia (principalmente fusos horários), geografia física (atividades práticas e a geomorfologia) e alguns apontaram a questão agrária e econômica do país.

Contudo, mesmo com as dificuldades e a falta de experiência, o gráfico 34 mostra que 84,4% dos entrevistados se sentiram motivados ao adentrar a primeira vez a sala de aula como professor de Geografia. Para Santos (2006), a prática educativa deve ser exatamente assim. É preciso que ela deixe de ser somente uma transmissora de informação, para tornar-se agente de análises críticas, possibilitando ao professor tomar consciência da sua motivação em relação à atividade escolar e ao seu futuro trabalho.

**Gráfico 34. Como foi sua experiência ao adentrar a primeira vez a sala de aula como professor de Geografia?**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Os entrevistados comentaram que apesar da motivação, eles se sentiram inseguros, nervosos e ansiosos ao adentrar a sala de aula pela primeira vez enquanto professores de Geografia. Esse cenário é contundente, uma vez que alguns problemas surgem neste início de vida profissional, como: domínio do conteúdo, mas pouca prática; frustração com a realidade escolar; falta de motivação dos alunos e dos colegas professores e falta de recursos e infraestrutura. Eles disseram que:

Sempre achei incrível a interação em sala de aula, é um espaço fantástico de trocas de conhecimento e formação individual e coletiva. A ideia do magistério sempre me pareceu a melhor escolha para uma carreira, tanto no sentido da expectativa do labor, quanto da satisfação pessoal: ganhar para falar e conversar, sobre assuntos que eu gosto, com um público que me faz muito bem. Essa ideia acabou me motivando e me guiando desde o momento que

escolhi pelo magistério e pela Geografia, e até hoje me renova as energias para entrar em sala de aula. (Entrevistado H)  
Iniciei minha vida como professor da Secretaria na pior escola do Paranoá. Era a mais violenta, com os "piores" e mais perigosos alunos da cidade. Trazer eles para minha aula, entender o que eles queriam ou como eles queriam a aula, para que eu me adaptasse, foi muito desafiador e em muitas situações frustrantes. Mas, foi a escola que me motivou a estudar, estudar ainda mais, e fazer meu mestrado na área da Geografia Escolar. (Entrevistado M).

#### **4.7. ENSINO DA GEOGRAFIA FÍSICA, CARTOGRAFIA E PESQUISA SOBRE O LUGAR**

O levantamento dessa parte do questionário foi realizado devido a sua importância para compreender as práticas pedagógicas que os professores utilizam em sala de aula para ensinar conteúdos essenciais para o Ensino Básico. Estes temas específicos foram destacados no questionário pois são conteúdos chaves para o conhecimento geográfico e fundamentam toda o percurso escolar da Geografia.

Alguns fatores foram levantados pelos entrevistados, como a própria desmotivação e frustração pessoal e a falta de incentivo por parte da Escola que acarreta a perpetuação de práticas antigas e tradicionais como aulas expositivas e teóricas e métodos pedagógicos poucos criativos.

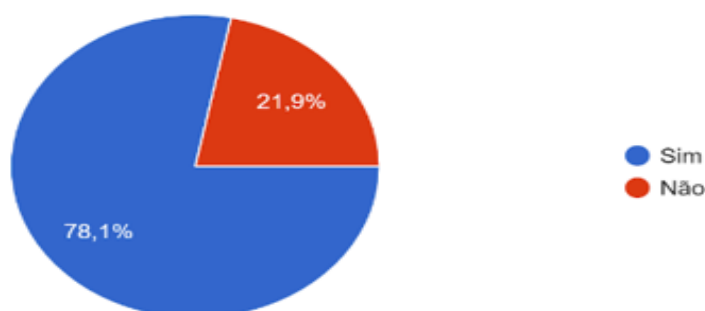
Em um contexto onde a aprendizagem acontece não apenas em sala de aula, mas em ambientes diversos, a prática pedagógica é exercida muitas vezes em campos, pois traz o aluno para a realidade e os aproxima da sua vivência.

O estudo da paisagem em um trabalho de campo e dentro da sala de aula, desenvolve a capacidade de compreensão de características locais, regionais, nacionais e globais. Todo o lugar tem características próprias que lhes dão significado e forma. As características "físicas" e "humanas" dos lugares, estudadas em conjunto, oferecem ferramentas para auxiliar os alunos a entender a natureza e sua importância para o homem (BUENO, 2009).

Referente a Geografia Física, foi avaliado se os entrevistados possuem em suas escolas recursos para desenvolver atividades práticas ligadas a esse tema. No gráfico 35, observa-se que 78,1% disseram que possuem. Dos recursos disponíveis, a maior parte são: mapas e globo terrestre, seguidos de tintas, materiais de papelaria, isopor para maquetes, realização de campos e laboratório. Os que estão menos

disponíveis são: acervo de rochas, amostra de vegetações e jardim. Dois entrevistados relataram não ter nenhum recurso disponível.

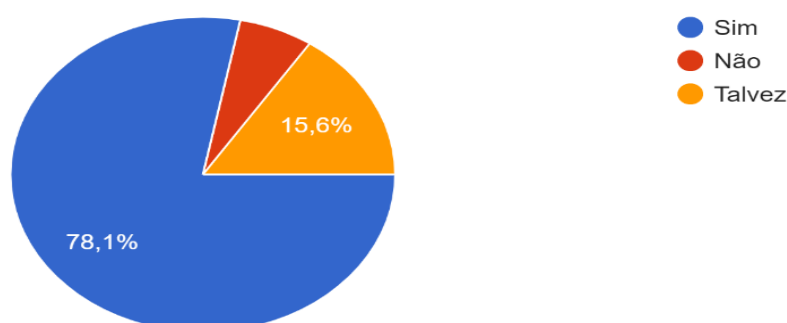
**Gráfico 35. Sua escola possui recursos para desenvolver atividades práticas ligadas a temas da área física da Geografia?**



**Fonte: O autor de pesquisa (2021).**

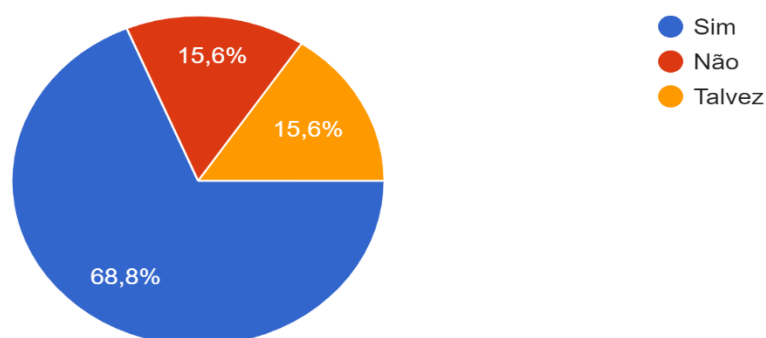
Sabendo-se que a Geografia Física estuda os processos e as características de formação da Terra, incluindo as atividades humanas que causam interferência no meio ambiente, os professores geógrafos precisam abordar o conteúdo de forma holística, ou seja, tanto fenômenos naturais quanto humanos que sejam relevantes para a compreensão do planeta. No que tange essa característica, 78,1% dos entrevistados se consideram aptos para ensinar Geografia Física (GRÁFICO 36) e 68% (GRÁFICO 37) dizem ter facilidade em desenvolver aulas para explicar temas relacionados. Esse resultado vai de encontro com o anterior, onde também 78% dos entrevistados possuem recursos disponíveis na escola em que atuam.

**Gráfico 36. Aptidão para ensinar Geografia Física**



**Fonte: O autor de pesquisa (2021).**

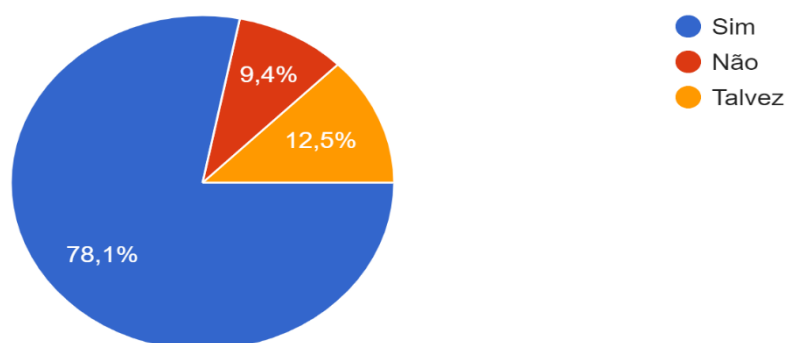
**Gráfico 37. Facilidade em desenvolver aulas para explicar temas relacionados a Geografia Física**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Os professores (78%) avaliaram que os alunos participam das atividades práticas quando realizadas, mas que existe uma certa dificuldade em encontrar uma didática que desperte a atenção deles. (GRÁFICO 38)

**Gráfico 38. Quando são realizadas atividades práticas de geografia física há a participação dos alunos?**



Fonte: O autor de pesquisa (2021).

Outras dificuldades em relação ao tema foram apresentadas devido a deficiência do curso de Geografia e falta de disciplinas que articule a didática e a Geografia Escolar, dificuldades essas: falta de saídas de campos; dificuldade com cálculos; desinteresse dos alunos e falta de apoio do Colégio para as atividades. O comentário a seguir mostra de forma evidente essa situação:

“Falta de materiais adequados. As saídas de campo são muito importantes para a compreensão dessa temática. Contudo em escolas públicas, o desenvolvimento dessas saídas é bem complexo, sobretudo quando relacionadas as questões econômicas e sociais dos alunos” (Entrevistado G).

Como forma de contornar essas dificuldades, os entrevistados apontaram que as saídas de campos voltadas para a licenciatura seria algo primordial para o processo de ensino e aprendizagem. Também sugeriram a criação de mais projetos de extensão que aproxime as Escolas da Universidade, uma sugestão é o desenvolvimento de atividades na FAL (Fazenda Água Limpa) com as Escolas do Ensino Básico, bem como articular as disciplinas da Universidade com práticas pedagógicas que possam ser utilizadas em sala de aula e o uso dos laboratórios da Universidade para a docência. Ou seja, abrir a Universidade para os professores já formados aperfeiçoarem e aprenderem novas práticas conjuntamente em contato com os alunos licenciandos do curso. Outras sugestões foram: oficinas de produção de material didático e adaptação dos conteúdos; eventos oferecidos pelo Departamento voltados para a Geografia Escolar.

A cartografia é uma subárea da Geografia Física e ciência da representação gráfica da superfície terrestre. De acordo com FRANCISCHETT (2004), a apropriação da linguagem cartográfica é um aspecto de relevante importância, porque contribui não somente para que os alunos compreendam os mapas, mas também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. Os alunos precisam ser preparados para que construam conhecimentos fundamentais sobre essa linguagem, como pessoas que representam e codificam o espaço.

Nesse cenário, os entrevistados contam que fazem uso de práticas pedagógicas para o ensino do conteúdo. Entre elas estão: atlas e mapas, cartas topográficas, rosa dos ventos e imagens aéreas de drones; bússola, GPS e o Google Earth; jogos e aplicativos de celular; exercício de orientação na escola e observação do dia a dia, como o movimento do nascer e pôr do sol; exemplos do cotidiano em aulas expositivas e teóricas; réguas e materiais de papelaria; exercícios de cálculos e de desenho de plantas.

Porém, encontram dificuldades no caminho, uma vez que alguns alunos apresentam um baixo desenvolvimento de atividades corporais no Ensino Fundamental I que causam severos problemas de noção e referência espacial, e depois, a abstração com os cálculos matemáticos. Já para os professores, alguns não trabalham cartografia por déficits na formação inicial. Há também a falta de materiais de qualidade, falta de estrutura como laboratórios ou salas de informática e falta de materiais de papelaria.

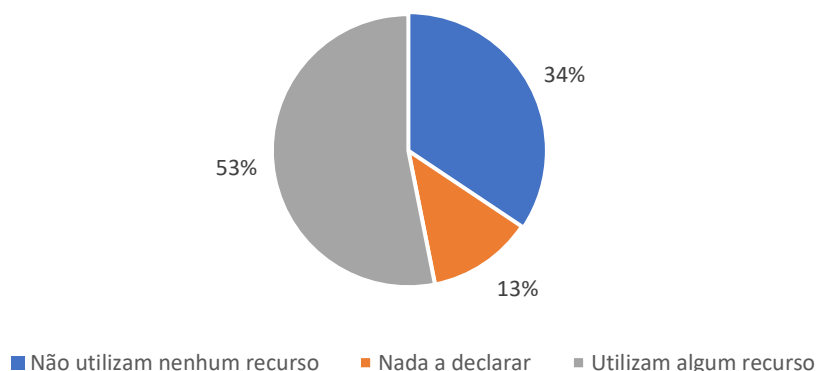
Para trabalhar com os conteúdos de conceito de espaço, lugar e região, os entrevistados informaram que por ser um conteúdo mais teórico, utilizam as aulas expositivas articulando com algumas práticas de ensino, como: vídeos e filmes; leituras e o uso do livro didático; mapas e fotos; slides, e; principalmente o uso de situações problemas que tragam exemplos do cotidiano e faça o aluno perceber o espaço vivido em que eles estão inseridos. O Entrevistado A disse que utiliza:

Imagens reais e exercícios de relacionamento entre "lugares" de identidade dos alunos. Também gosto de explorar produção de texto com "relato" dos locais de pertencimento dos alunos para depois em grupo relacioná-los à estrutura das redes urbanas e rurais do país.

Da mesma forma que o tema anterior tem um caráter de conteúdo mais teórico, o conteúdo sobre as desigualdades sociais em nível mundial, nacional e local tem a mesma característica. Foi relatado pelos entrevistados que eles utilizam as aulas expositivas articulando com algumas práticas de ensino, como: discussões e debates em aulas dialogadas; o uso de situações problemas (ricos e pobres); vídeos e depoimentos impactantes de diferentes realidades; notícias e dados da ONU, IBGE e entre outros; leitura e produção de textos, e; reflexão de alguns temas de cidadania, direitos humanos, diversidades e sustentabilidade.

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais é realidade na maioria das escolas em todo o Brasil. Questionados sobre fazer uso de algum recurso que facilite a aprendizagem desses alunos, 34% dos entrevistados relataram que não faz uso de nenhum recurso e 13% não declararam nada. Os outros 53% declaram que utilizam algum recurso para facilitar o entendimento dos alunos. (GRÁFICO 39)

**Gráfico 39. Uso de recursos para a educação especial**



**Fonte: O autor de pesquisa (2021).**

Entre os que declaram que utilizam algum recurso, citaram que precisam de apoio especializado da Escola para apoiar na elaboração das atividades; simplificam os conteúdos; adaptam as atividades pedagógicas para os alunos e elaboram novos materiais didáticos, como: imagens, desenhos, fotografias, vídeos, materiais em braile, mapas com texturas, entre outros.

Foi observado que os professores entrevistados não tiveram o preparo adequado na Universidade para lecionarem para alunos que demandam necessidades especiais e isso torna importante destacar aqui a Lei nº 10.436 de 2002. Essa lei reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O Decreto Nº 5.626 de 2005 estabeleceu Libras como disciplina curricular obrigatória para todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério. Foi aprazado até dezembro de 2015 como período de transição para as universidades se adaptarem e foi justamente nesse ano que a UnB inclui Libras como parte do currículo obrigatório. Como nenhum dos entrevistados entraram no curso de Geografia já inseridos no currículo antigo, eles não realizaram a disciplina como obrigatória. O Entrevistado B comentou que:

Como não tive formação na graduação, tive que me apoiar nos profissionais na escola especializados nessa modalidade (sala de recursos) e desenvolvi com estes recursos específicos (material em braile, mapas com texturas, adequação curricular, entre outros).

Todos os entrevistados reconhecem que as atividades de campo devem servir como instrumento de ensino e aprendizagem na educação básica e também para a prática de pesquisa. Na educação básica, é fundamental que os alunos compreendam que a Geografia é uma disciplina que está no currículo para que eles entendam como o mundo funciona e como os conteúdos aprendidos em sala de aula são aplicados no mundo real, sendo capazes de fazer associações da própria vivência com o que foi aprendido, para começarem a analisar o espaço geográfico de forma crítica.

Sabendo da importância da prática de atividades em campo, 68,8% dos entrevistados relataram que já realizaram essas atividades com os alunos para o ensino dos conteúdos e os mesmos são os que declararam ter no local de trabalho estímulos para essa prática. Relataram que:

É preciso muita organização e planejamento para um campo ser bem-sucedido, a empolgação deles pode se tornar um problema, não só para a aprendizagem como para a própria segurança dos alunos (para estudantes

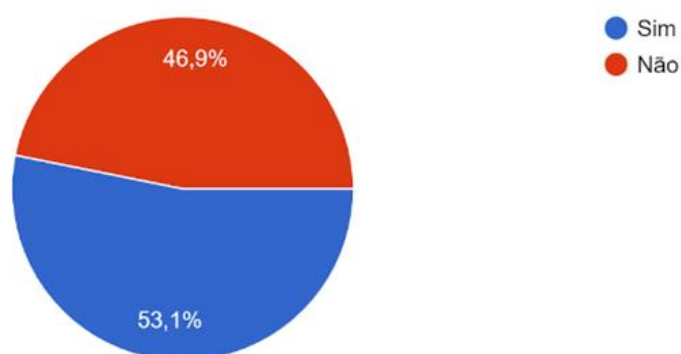
mais novos). Mas, no geral, minhas experiências em campo variam entre satisfatórias e muito satisfatórias, afinal não depende só da minha didática e organização, é um momento em que vários outros fatores podem definir a eficiência da aula: o transporte, a alimentação, o tempo atmosférico, as condições do lugar do campo, etc. (Entrevistado H)

Foi incrível. Os estudantes são curiosos e gostam de aprender, na prática. Muitas vezes, o espaço da sala de aula é limitante, para o professor e para o aluno. Sair e ver o mundo real (não precisa realizar campos para locais distantes, os arredores da escola já trazem bastante informação), torna o aprendizado diferente. (Entrevistado C)

#### 4.8. FORMAÇÃO CONTINUADA

Concluindo o questionário e seguindo o processo de formação, parte dos ex-alunos entrevistados seguiu para os cursos de Pós-Graduação. Mais da metade dos entrevistados tem pós-graduação, com percentual de 53,1%, enquanto 46,9% disseram não ter pós-graduação (GRÁFICO 40).

**Gráfico 40. Entrevistados que possuem Pós-Graduação**



Fonte: O autor da pesquisa (2021).

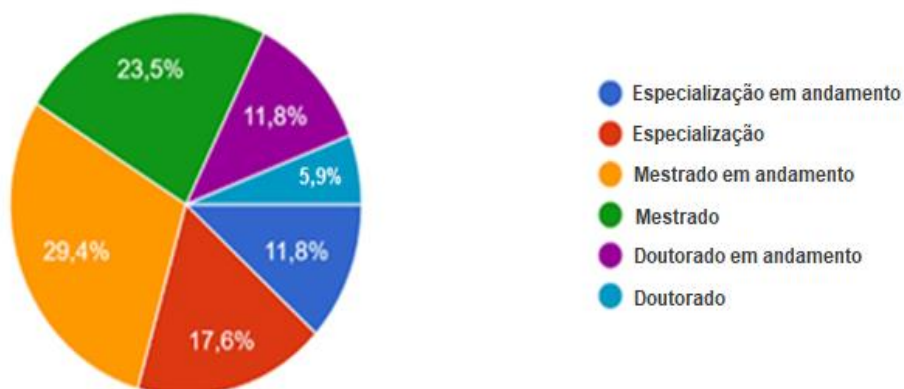
Embora não estivesse entre as questões perguntadas, os entrevistados indicaram também as áreas estudadas na Pós-Graduação. A maior parte optou em dar continuidade a área de formação inicial, mas isso não é uma regra. Dos 32 professores entrevistados: 7 fazem ou fizeram a sua pós-graduação na área da Geografia Escolar; 2 na área de Geoprocessamento; 1 na área de Agrária; 1 na área do Cerrado; 1 em Psicopedagogia; 1 em Geografia Econômica; 1 na área de Geografia Regional Brasileira; 1 na área de Análise de Sistemas Naturais; 1 na área de Geomorfologia; 1 não especificou.

Dentre o percentual de 53,1% de professores que possuíam Pós-Graduação, a maior parte, 29,4%, estavam cursando o Mestrado. Em segundo lugar vinha os



que já haviam concluído também o curso de Mestrado. A menor porcentagem eram os que cursaram Doutorado com 5,9%. (GRÁFICO 41).

**Gráfico 41. Títulos da pós-graduação**



**Fonte: O autor de pesquisa (2021).**

Quanto às motivações que os levaram a optar pela Pós-Graduação, as respostas foram as seguintes: a maioria respondeu que foi para aprimorar os conhecimentos e para dar conta das exigências requeridas ao longo da carreira; outros responderam que foi para manter uma formação continuada; alguns citaram que foi para seguir a carreira acadêmica; outros, para melhorar as condições financeiras; e, por fim, também por questões de crescimento pessoal. Os entrevistados comentaram que:

A formação continuada é crucial principalmente para professores de ciências humanas e sociais, que devem se manter atualizados. Em termos de mercado de trabalho isso também é muito importante porque vai te garantir mais oportunidade de trabalho em maior destaque no mercado. (Entrevistado D)

É essencial para qualquer profissional, mas para o professor é especialmente necessária para atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. (Entrevistado A)

Foi por meio da formação continuada que melhorei a minha prática pedagógica. (Entrevistado B)

Sobre este tema, cabe comentar a importância da formação continuada do profissional da educação, especialmente o professor. A Geografia Escolar necessita de profissionais cada vez mais habilitados, em perceber os alunos e as necessidades destes de forma mais global, bem como, conseguir trabalhar dentro das possibilidades da realidade escolar.

A formação continuada é compreendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Por meio dela, o educador tem a possibilidade de refletir e se atualizar sobre as práticas pedagógicas e os recursos tecnológicos disponíveis. A partir desta, se tornar mais apto a contribuir para ser um facilitador em sala de aula e não apenas um transmissor de informações. A continuação da graduação serve tanto para o enriquecimento profissional e benefício próprio do professor quanto para seus alunos e as instituições de ensino a que este está ligado. Em resumo, contribui para a Educação em geral (CHIMENTÃO, 2009).

Este mesmo autor cita que para o exercício da prática pedagógica a formação continuada tem um significado transformador, pois o docente desenvolve em si maior capacidade de lidar com as grandes mudanças que a sociedade vem sofrendo. O volume de informações e a variedade da natureza destas exige dos profissionais maior preparo.

Sua relevância para o professor se dá ao ampliar saberes, como a interação com a problemática do contexto ao qual está inserido, buscando constantemente a atualização dos conhecimentos adquiridos, enfrentando conflitos, interagindo com o grupo e trocando experiências. Ademais, ela garante a reflexão para atuar com propostas inovadoras, que conduzam o aluno a uma construção do conhecimento, uma vez que é na escola que ocorre essa construção e se estabelece um espaço de inter-relações sociais e culturais ao indivíduo (CHIMENTÃO, 2009).

## REFLEXÕES FINAIS

O conhecimento geográfico como ciência ampla e complexa, ao longo da história, revelou diferentes abordagens e linhas de pensamento, conduzindo os homens sempre a descobrir novos caminhos. A etimologia da palavra “Geografia” revela essa complexidade, pois entende-se que Geografia é a descrição da Terra, sendo assim, tudo que compõe este planeta, pode e deve ser objeto de estudo desta ciência.

Diante do emaranhado de conhecimento, a Geografia Escolar, desde o seu surgimento, caminha diante do desafio que é articular todo o conhecimento geográfico e traduzi-lo para uma linguagem que conecte a ciência aos estudantes no Ensino Básico. Esta tarefa não surge com facilidade e reflete em todas as circunstâncias da relação ensino e aprendizagem, por isso, é preciso ter atenção na formação dos professores de Geografia, pois são estes que terão a missão de converter toda complexidade em conhecimento acessível e didático.

Neste sentido, o curso de licenciatura em Geografia da Universidade de Brasília carrega esta missão e mais ainda, assume todo o protagonismo na formação docente dos Geógrafos no Distrito Federal e região. Já consolidado há mais de quatro décadas, ao longo do tempo, o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Brasília foi ganhando espaço, principalmente após a criação do Departamento de Geografia (GEA).

Para a adequada formação de professores, o ambiente acadêmico precisa moldar-se ao contexto do ensino-aprendizagem, através de um currículo que relacione disciplinas teórico-práticas com a realidade da Geografia Escolar. Entretanto, o currículo antigo do curso de licenciatura em Geografia possui lacunas em disciplinas, métodos e carga horária, uma vez que não abarcam com plenitude o que é previsto pela Geografia Escolar no Ensino Básico.

Esse cenário foi comentado e constatado pelos entrevistados da pesquisa, que embora tenham tido uma boa base teórica, se sentiram inseguros em sua prática docente. Além do que, quase todos os entrevistados pelo questionário se formaram no currículo antigo do curso e lecionam há pouco tempo. Diante disso, é preocupante ver que alunos recém formados tenham tamanha dificuldade com a prática docente, além do mais, grande parte dos entrevistados se mostraram parcialmente satisfeitos com o curso que acabara de cursar.

Neste sentido, foi constatado pelos ex-alunos do curso de Geografia da UnB a falta de didática em algumas disciplinas que foram cursadas, como também relataram o pouco conhecimento da realidade do Ensino Básico por parte dos professores do Departamento de Geografia. É importante que haja uma preocupação dos professores da UnB em articularem o curso com as escolas de Ensino Fundamental e Médio, pois hoje, a realidade escolar não é contemplada em algumas disciplinas. Entretanto esta pesquisa reconhece os esforços por parte de alguns professores do departamento para trabalhar a educação dentro de suas disciplinas e em projetos de pesquisas.

O distanciamento entre a teoria e a prática precisa ser trabalhado na construção das disciplinas dentro do Departamento, pois, segundo os entrevistados e a análise do currículo antigo, não existe na grade curricular – exceto as disciplinas de Estágios – disciplinas pedagógicas que se articulem com o conhecimento geográfico. Por isso a necessidade e a importância de um novo currículo.

As mobilizações em prol do aperfeiçoamento do curso estão baseadas na percepção de que o modelo antigo realmente possui seus déficits. O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia, em acordo com as normas definidas nas Diretrizes Curriculares do Curso, expõe uma nova estrutura curricular, que compreende o aumento da carga horária através da transformação de disciplinas optativas em obrigatórias e obrigatórias em optativas, inserção de Atividades Complementares e novas disciplinas como Estágio Supervisionado 3, Prática e Pesquisa de Campo 3, Práticas Pedagógicas em Geografia e entre outras disciplinas.

Contudo, mesmo com essas mudanças, a realidade da falta de disciplinas voltadas a Geografia Escolar não mudou no novo currículo que já entrou em vigência. O que foi observado é que disciplinas que foram criadas que atenderiam essa demanda foram classificadas como optativas, o ideal seria que as mesmas fossem obrigatórias.

Em conseqüente, ficou claro que o novo currículo continuará sem atender a necessidade de uma formação voltada para a licenciatura e a prática docente, haja vista que a nova grade curricular é semelhante à antiga. A diferença entre o antigo e o novo currículo se dá na inclusão da disciplina de Estágio Supervisionado 3 e outras disciplinas que não são da Geografia Escolar. Também, as disciplinas pedagógicas continuam a cargo da Faculdade de Educação e não focam no conhecimento geográfico, essa situação já se espera, pois, são disciplinas de âmbito geral e que atendem a outros cursos de licenciatura.

Diante dessas problemáticas expostas em parágrafos anteriores, é preciso levar em consideração outras variantes além do próprio curso e a discussão curricular, pois é compreensível que o Departamento de Geografia não tenha estrutura de um corpo docente que possa assumir e atender a demanda que a Geografia Escolar necessita, assim como a falta de recursos e investimento por parte da Universidade e do Governo Federal no curso de Geografia. Portanto, como uma medida paliativa, é importante que os professores revisem as suas práticas para diminuir o distanciamento entre o conhecimento acadêmico e os conteúdos do Ensino Básico.

Diante da realidade do desmantelamento das Universidades, a longo prazo, é necessário que se pense e estruture de fato um curso de licenciatura, pois, o modelo existente não apresenta currículos distintos entre bacharelado e licenciatura. Da mesma forma, é preciso que os professores do Departamento assumam para si a missão da formação docente e se conscientizem que lecionam também para os licenciandos, porque como visto nas respostas dos entrevistados o curso não apresenta um currículo consistente para a licenciatura.

A sugestão é que tenham currículos distintos entre os dois cursos, uma vez que, a licenciatura necessita e apresenta peculiaridades que no currículo atual não são atendidas. Seria interessante que novas disciplinas pedagógicas fossem criadas articulando a Geografia com a prática de ensino. A sugestão é que disciplinas, como: Didática de Geografia; Metodologia do Ensino de Geografia; Oficinas Didáticas de ensino de Geografia física, humana, cartográfica e regional; Geografia Escolar e inclusiva, e entre outras disciplinas fossem incluídas como obrigatórias na grade curricular.

É interessante que se reflita e haja uma discussão de um aperfeiçoamento do novo currículo vigente. Para isso, seria profícuo analisar outros currículos de licenciatura de outras Universidades, até mesmo é recomendável futuros trabalhos acadêmicos que façam esta análise.

Conjuntamente, foi evidenciado pelos entrevistados que a Geografia da UnB se revela como um curso demasiado conteudista, com muita teoria e pouca prática. Esse cenário, segundo a análise do novo currículo, continuará se perpetuando caso não haja um entendimento por parte dos professores do curso que as práticas de ensino é *sine qua non* para a formação dos futuros docentes, como constatado no questionário: só se forma professor na prática.

Essa realidade se agrava quando relatado pelos entrevistados que durante a graduação não aprenderam a lecionar, nem qual postura adotar diante dos alunos e muito menos como utilizar e confeccionar materiais didáticos. No questionário, 50,1% dos entrevistados não se consideraram preparados pra a sala de aula e evidenciaram que o curso de Geografia não está tão próximo das realidades existenciais da sociedade e não auxilia na transposição dos conteúdos para a sala de aula. Todos esses fatos, segundo os entrevistados, obrigam o professor a ser um autodidata quando adentra a sala de aula, da mesma forma, isto não exclui a necessidade dos docentes continuarem buscando aperfeiçoamento após se formarem.

Shigunov Neto e Maciel (2002) ressaltam que, para as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada.

Reforça-se aqui o quanto a prática da vivência escolar durante a graduação é importante para a prática docente. Formar professores exige estudos e reflexões teóricas sobre as práticas, de forma que se pode conhecer as bases do currículo e nutrir condições de aprendizagem frente à realidade. Para auxiliar os estudantes durante a graduação, foi sugerido pelos entrevistados que haja incentivo e que aumente a oferta dos Projetos de Extensão, o PIBID, a Residência Pedagógica, saídas de campo voltadas para a licenciatura e também a necessidade da implementação de uma Escola de Aplicação do conhecimento geográfico.

A sugestão destacada acima se faz importante, pois segundo os entrevistados, os Estágios Supervisionados obrigatórios apresentam pouca carga horária para abarcar a complexidade da realidade escolar. Por isso a relevância de inserir as práticas de ensino desde o começo do curso, permeando toda a graduação e articulando todo o curso em todas as suas esferas e espaços acadêmicos.

Em vista disso, as mudanças do novo currículo precisam contribuir de forma positiva à formação do professor de Geografia e à própria prática em sala de aula, fundamentadas nos conceitos da Geografia em associação com as concepções teórico-metodológicas de ensino do conhecimento geográfico. A orientação para a produção do conhecimento na didática possibilita uma reflexão que abrange os fundamentos da educação na prática, no que diz respeito às concepções de vida e da sociedade.

## REFERÊNCIAS

**AZEVEDO**, Rosa Oliveira Marins et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. Revista Diálogo Educacional, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012.

**BERTOLO**, S. J. N.; **BARRETO**, E. A. Avaliação do projeto político-pedagógico: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. In: XII congresso nacional de educação - educere, III Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação- SIRSSE e V seminário internacional sobre profissionalização docente- SIPD, 2015, Curitiba - PR. Anais do XII congresso nacional de educação - educere, III Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação- SIRSSE e V seminário internacional sobre profissionalização docente- SIPD, 2015. p. 16-30.

**BRASIL**. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436. Brasília, 2005. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> acesso em 02 mai. 2021.

**BRASIL**. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília. 2002. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)> acesso em 02 mai. 2021.

**BRASIL**. Resolução cne/cp 1. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho nacional de educação. Conselho pleno. Diário oficial da União, Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp012002.pdf>> acesso em 02 mai. 2021.

**BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

**BUENO**, M. A. A importância do estudo do meio na prática de ensino em geografia física. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, GO, v. 29, n.2, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/9028>>. Acesso em 02 mai. 2021.

**CALLAI**, Helena Copetti. A formação do professor de Geografia. Boletim Gaúcho de Geografia, v. 20, n. 1, 1995.

**CAPES**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> acesso em 01 mai. 2021.

**CARNEIRO**, Virgínia Conceição Vasconcelos. A análise do discurso como instrumento de pesquisa para os estudos em sustentabilidade. Encontro De Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, v. 3, 2011.

**CASTELLAR**, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de Geografia. Terra Livre, v. 1, n. 14, p. 51-59, 2015. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/374/356>> acesso em 05 mai. 2021.

**CAVALCANTI**, Lana de Souza et al. Formação de professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

**CAVALCANTI**, Lana. de Souza O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2011.

**CHIMENTÃO**, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 2009. p. 3.

**CRUZ**, Diego Martins; **ESTEVES**, Ângela Karla Silva; **ASCENÇÃO**, Valéria de Oliveira Roque. Licenciaturas em Geografia e seus percursos curriculares: possíveis deflexões no perfil do profissional egresso. Revista Interface (Porto Nacional), n. 13, p. 113-127, 2017.

**DA ROCHA**, Genylton Odilon Rêgo. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. Terra Livre, n. 15, p. 129-144, 2015.

**DE ALMEIDA**, Rosângela Doin. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. Terra Livre, n. 8, 2015.

**DE SOUZA BRITO**, Miguel Sá; **SENA**, Tamires Martins; **DA ROCHA**, Genylton Odilon Rêgo. A formação do professor de Geografia: uma breve revisão bibliográfica sobre as concepções teóricas. Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia, v. 3, n. 7, 2011.

**DE SOUZA BRITO**, Miguel Sá; **SENA**, Tamires Martins; **DA ROCHA**, Genylton Odilon Rêgo. A formação do professor de Geografia: uma breve revisão bibliográfica sobre as concepções teóricas. Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia, v. 3, n. 7, 2011.

**FANTIN**, Maria Eneida. Metodologia do ensino de geografia. Editora Ibpex, 2005. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788569726999>> acesso em 01 mai. 2021.

**FILIPINI**, Rodolfo Cristiano. A epistemologia do professor de geografia: um diálogo entre geógrafos e não-geógrafos. 2017.

**FIORI**, Vivian. As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

**FRANCISCHETT**, Mafalda Nesi. A cartografia no ensino-aprendizagem da geografia. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 2004.

**GATTI**, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista internacional de formação de professores, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.



**LEMOS**, Linovaldo Miranda. A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA. Revista Educação Geográfica em Foco, v. 1, n. 1, 2018.

**MORAES**, Antonio Carlos Robert. Geografia, história e história da Geografia. Terra Brasilis (Nova Série). Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica, n. 2, 2000.

**OLIVEIRA**, Guilherme Matos; DE BENEDICTIS, Nerêida Maria Santos Mafra. Perspectivas na formação da prática docente dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UESB.

**PIMENTEL**, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de pesquisa, n. 114, p. 179-195, 2001.

**PIRES**, Lucineide Mendes; DE SOUZA CAVALCANTI, Lana. Configurações curriculares de cursos de licenciatura em Geografia, segundo as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica–dcns (2002). Revista e-Curriculum, v. 17, n. 3, p. 1170-1199, 2019.

**SANTOS**, A. D. Educação em Valores no Contexto Universitário/ Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006, págs. 123 a 136.

**SHIGUNOV NETO**, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (Org.) Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus, 2002.

**SILVA**, Eunice Isaias da; Pires, Lucineide Mendes. Desafios da didática da geografia. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013.

**SOUZA**, E. D. A Atividade Docente de Egressos da Licenciatura em Geografia: o fazer-se trabalhador-professor/Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006, págs. 109 a 122.

**TEIXEIRA**, Enise Barth. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. Desenvolvimento em questão, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

**UnB**. Guia do calouro 1/2018. Brasília, 2018. Disponível em: < [https://boasvindas.UNB.br/images/Noticias/2018/Documentos/guia\\_calouro\\_1\\_2018.pdf](https://boasvindas.UNB.br/images/Noticias/2018/Documentos/guia_calouro_1_2018.pdf) > acesso em 09 mai. 2021.

**UnB**. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia (Licenciatura-Diurno). Brasília, 2019. Disponível em: < [https://sig.UNB.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=414731](https://sig.UNB.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414731) > acesso em 12 fev. 2021.

**VERRI**, Juliana Bertolino; ENDLICH, Angela. A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. Revista Percurso, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009.

**VESENTINI, J. W.** Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). O ensino de Geografia no século XXI. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2007, p. 219-248.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS EX-ALUNOS DA UnB DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

**Brasília, 01 de Outubro de 2020.**

Prezado(a) Professor(a),

Esta é uma pesquisa sobre a formação de professores na Licenciatura em Geografia, da Universidade Brasília – UnB, que visa fazer uma contraposição com a realidade da prática docente. A pesquisa envolve os graduados em Licenciatura que atuam ou atuaram no pleno exercício do magistério.

Este estudo se justifica diante das inúmeras problemáticas que o ensino de um modo geral, mais especificamente o de Geografia têm enfrentado, preponderantemente a teoria aprendida na Universidade *versus* a prática docente dentro de sala de aula. Na medida em que busca-se contribuir ao debate a respeito do ensino e aprendizagem do conhecimento geográfico.

Neste sentido, pretendemos, a partir desta pesquisa, elaborar ideias para o aperfeiçoamento do ensino de Geografia nessa modalidade de curso e posteriormente no exercício do profissional da educação para um ensino de qualidade, eficaz e socialmente comprometido com as realidades existentes. Tendo em vista, ser o ensino de Geografia, de suma importância para discursar-se o mundo ao qual estamos inseridos, possibilitando assim, compreender a realidade complexa em que vivemos.

A fim de viabilizar essa investigação, gostaríamos de solicitar sua colaboração no fornecimento de informações referentes à sua formação na Licenciatura em Geografia e atuação docente nas séries finais de ensino fundamental e ensino médio. As opiniões emitidas contribuirão de maneira significativa para nossa investigação na graduação em licenciatura pela Universidade de Brasília (UnB), com o objetivo de conhecer a formação dos egressos do curso de Geografia da UnB, diante da realidade do Distrito Federal e Entorno e a partir das novas exigências da sociedade brasileira.

Acreditamos que este trabalho em conjunto com outras pesquisas semelhantes passe a desempenhar função importante no processo de mudanças do

currículo atualmente em curso. As informações concedidas farão parte de um banco de dados. De suma importância ressaltar que as opiniões emitidas serão tratadas anonimamente e utilizadas unicamente para fins da pesquisa. Nesse sentido, contamos com o seu empenho na devolução do questionário em tempo hábil para o prosseguimento dos nossos trabalhos.

Contando com a sua colaboração, desde já agradecemos sua participação nesta pesquisa. Muito obrigado!

Um abraço,

Daniel Nunes Vieira

## ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS EX-ALUNOS DA UnB DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

### 1.0– IDENTIFICAÇÃO

#### 1. Dados gerais:

Nome:

E-mail:

Sexo:

Data de Nascimento:

#### 2. Idade: (segundo a classificação do IBGE para o censo demográfico de 2010)

( ) de 20 a 24 anos

( ) de 25 a 25 anos

( ) de 30 a 39 anos

( ) de 40 a 49 anos

( ) de 50 a 59 anos

( ) acima de 59 anos

### 2.0– FORMAÇÃO ACADÊMICA

#### 1. Habilitação:

( ) Licenciatura

( ) Bacharelado

( ) Dupla-habilitação

#### 2. Ano de entrada:

#### 3. Ano de conclusão:

### 3.0- ATUAÇÃO PROFISSIONAL

#### 1. Você trabalha na condição de professor da:

( ) Rede Privada

( ) Rede Pública

( ) Ambas

( ) Atualmente não atuo como professor (a)

#### 1.1 Qual o seu vínculo?

( ) Efetivo(a)

( ) Temporário(a)

#### 1.2 Qual a sua situação?

- Ativo(a)
- Aposentado(a)
- Afastado(a) para estudos

**2.0** Há quanto tempo exerce o magistério?

- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- acima de 25 anos

**3.0** Em qual Estado você leciona?

- Distrito Federal
- Goiás – Entorno do DF

**4.0** Em que Cidade (s) e Colégio (s) atua?

**5.0** Série (s) em que leciona atualmente: (assinale mais de uma alternativa, caso julgue necessário).

- 5ª série ou 6º ano - Ensino Fundamental
- 6ª série ou 7º ano - Ensino Fundamental
- 7ª série ou 8º ano - Ensino Fundamental
- 8ª série ou 9º ano - Ensino Fundamental
- 1º ano - Ensino Médio
- 2º ano - Ensino Médio
- 3º ano - Ensino Médio

**6.0** Para quantas turmas você leciona atualmente?

**7.0** Em média, quantos alunos você tem atualmente?

**8.0** Exerce outra atividade fora da docência?

- Sim
- Não

**8.1** Qual:

#### **4.0– O CURRÍCULO DO CURSO E O ENSINO E APRENDIZAGEM**

**1.** Que avaliação você faz da atuação dos seus professores no curso de graduação, avaliando com nota de 0 a 10, em que a nota mínima significa “nada satisfeito” e a nota máxima significa “totalmente satisfeito”:

- Domínio de conteúdo

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

Comente pontos positivos e negativos e se possível, faça sugestões:

- Capacidade pedagógica para ensinar

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

Comente pontos positivos e negativos e se possível, faça sugestão:

- Correlação entre o conteúdo lecionado e o ensino da geografia escolar na Educação Básica

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

Comente pontos positivos e negativos e se possível, faça sugestão:

2. Que avaliação você faz do curso de licenciatura quanto ao ensino e aprendizagem, avaliando com nota de 0 a 10, em que a nota mínima significa “nada satisfeito” e a nota máxima significa “totalmente satisfeito”:

- As atividades propostas nas disciplinas sempre favorecem a ação prática como professor.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

- Foi preparado(a) para realizar atividades docentes (ex: planejamento, regência, avaliação, uso de diferentes metodologias, etc.)

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

- O curso me preparou para os desafios da realidade escolar.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

- Estou plenamente satisfeito com o curso em termos de conhecimentos e habilidades desenvolvidas.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

- O curso me ajudou a desenvolver minha capacidade crítico-reflexiva.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

- O curso possibilitou profundo conhecimento sobre o processo de aprendizagem do aluno.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

- O curso proporcionou conhecimentos sobre educação inclusiva.  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10
- O curso ofereceu oportunidades de vivenciar atividades práticas no contexto escolar (ex: levantamento sobre suas realidades, pesquisas, regências de aula, desenvolvimento de projetos etc.).  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10
- O curso lhe possibilitou o desenvolvimento de habilidades pedagógicas.  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10
- Percebo articulação entre as disciplinas do curso.  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10
- O curso me preparou sobre o como ensinar, isto é, como trabalhar didaticamente os conteúdos geográficos.  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10
- Meu curso teve uma forte relação entre teoria e prática docente  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

3. As aulas teóricas ministradas pelos professores foram importantes para sua formação como professor? Se caso, a resposta for NÃO, quais práticas você sugere para serem modificadas.

4. As disciplinas de formação pedagógica contribuíram para sua atuação na sala de aula? Comente sobre cada uma das disciplinas abaixo-relacionadas, caso não tenha cursado algumas das disciplinas listadas, deixe-a em branco:

- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º. Graus.
- Organização da Educação Brasileira.
- Psicologia da Educação.
- Fundamentos e Desenvolvimento da Aprendizagem.
- Didática.

5. Você cursou outras disciplinas sobre educação e formação pedagógica? Cite-as.

6. As disciplinas de formação específica contribuíram para sua atuação na sala de aula? Comente sobre cada uma das disciplinas abaixo-relacionadas:

- Cartografia.
- Geomorfologia.
- Geografia Urbana.
- Geografia Agrária.



- Climatologia Geográfica.
- Geografia do Brasil.

7. Na sua opinião, qual(is) a(s) disciplina(s) de seu curso que você julga mais importante(s) para a sua formação? Justifique.

8. Na sua opinião, qual(is) disciplina(s) de seu curso que gostaria de ver reformulada(s)? Dê sugestões.

9. Na sua opinião, qual(is) disciplina(s) optativas que você gostaria de ver incluída(s) como obrigatórias? Dê sugestões.

10. As questões a seguir abordam a disciplina Estágio Supervisionado em Geografia 1 e 2 do curso de Licenciatura em Geografia:

- A disciplina contribuiu para sua atuação profissional? Comente.
- Ela proporcionou condições de efetivo aprendizado? Comente.
- As questões suscitadas na escola campo do estágio? Eram debatidas na sala de aula da universidade? Como o professor de estágio abordava o assunto?
- Ao iniciar o estágio, você se sentia seguro com os conteúdos aprendidos na universidade?

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez

- O estágio docente lhe permitiu práticas e intervenções efetivas na escola.

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez

11. Quais as maiores dificuldades dos alunos de Geografia na Universidade?

12. No geral, como você avalia o currículo do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Brasília na época em que concluiu a graduação?

13. O que a UnB pode implementar para melhorar o curso de Geografia?

## 5.0– ESTRUTURA DO CURSO

1. A respeito do curso disponibilizar espaços físicos (instalações) adequados para desenvolvimento de suas atividades de licenciatura, avalie dando nota de 0 a 10, em que a nota mínima significa “nada satisfeito” e a nota máxima significa “totalmente satisfeito”:

- Sala de informática

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

- Laboratórios
  - Espaço físico dos laboratórios para experimentação e formação da licenciatura  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10
  - Equipamentos e materiais dos laboratórios para experimentação e formação da licenciatura  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10
  - Laboratórios para estudos e pesquisas  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10
- Biblioteca do Departamento – Sala Milton Santos  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10
- Ambiente da BCE para os estudos exigidos  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10
- Acervo da BCE para os estudos exigidos  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10
- Salas de aula  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

2. Quais as suas sugestões para melhorar os espaços físicos existentes?

3. Como você avalia os materiais didáticos e os equipamentos de ensino oferecidos pelo curso, como equipamentos de informática, audiovisual, mapas, maquetes, amostras de rochas e solos e entre outros. Avalie dando nota de 0 a 10, em que a nota mínima significa “nada satisfeito” e a nota máxima significa “totalmente satisfeito”:  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

4. O que precisa melhorar?

## 6.0– ATIVIDADES PRÁTICAS DO CURSO DE LICENCIATURA

1. A respeito das atividades práticas proporcionadas pelo curso: as mesmas foram voltadas para a prática da licenciatura no Ensino Básico sendo suficientes para a sua formação como professor?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez

2. Comente a questão anterior apontando as deficiências e dando sugestões.

3. As disciplinas cursadas na graduação, que tiveram campos, elas foram suficientes para a aquisição do conhecimento geográfico para o exercício do magistério?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez

4. Você sugere a realização de campo para alguma disciplina teórica ao qual você tenha cursado e que não teve campo? Qual?

5. Os laboratórios do curso eram utilizados para o ensino das práticas de licenciatura?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez

### **7.0- ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO CURSO E PERMANÊNCIA DENTRO DA UNIVERSIDADE**

1. Que tipo de atividade acadêmica complementar você participou durante a realização do seu curso de licenciatura? (Caso julgue necessário, poderá marcar mais de uma opção)

- a) Monitoria acadêmica
- b) Disciplinas em outros Departamentos.
- c) Projetos de ensino
- d) Eventos
- e) Estágios
- f) Cursos de extensão
- g) Atividades fora da Universidade
- h) Nunca participei de atividades acadêmicas complementares

2. O curso ofereceu atividades extracurriculares como seminários, palestras, workshops, semanas de estudos, simpósios, congressos etc.?  
( ) Sim ( ) Não

3. Você participou de algum projeto de pesquisa ou extensão? Qual (s)?

4. Participou de algum Programa de bolsas?  
( ) PIBIC ( ) PIBID ( ) PIBEX ( ) ProIC/ UnB ( ) Outros

5. Caso tenha marcado o PIBID, qual a importância do programa para a sua formação como professor e atuação em sala de aula?

6. Enquanto aluno da Universidade, você trabalhou dando aulas de reforço, monitoria em colégios, cursinhos pré-vestibulares e/ou projetos sociais?  
( ) Sim ( ) Não

7. Caso tenha respondido sim, de que forma a sua experiência em lecionar antes mesmo de se formar contribuiu para a sua formação como professor?

## 8.0 - A PRÁTICA DOCENTE: EXPECTATIVAS, VIVÊNCIA E REALIDADE

1. Ao concluir o curso de licenciatura em Geografia na UnB, com os conhecimentos adquiridos, como você se sentia para enfrentar o mercado de trabalho?

- a) Totalmente preparado.
- b) Muito preparado.
- c) Pouco preparado.
- d) Nada preparado.

2. Os conteúdos aprendidos na Universidade tiveram relação com a sua aplicabilidade na sala de aula?

Sim     Não     Talvez

3. Na sua opinião, as disciplinas do curso de Geografia atendem ao currículo de ensino no Ensino Básico?

Sim     Não     Talvez

Comente a sua resposta na pergunta anterior.

4. Em sua atividade como professor, qual o tema você tem ou teve maior dificuldade de trabalhar no currículo da escola?

5. Como foi a sua experiência ao adentrar a primeira vez a sala de aula como professor de Geografia:

Motivado     Frustrado     Indiferente

6. Discorra brevemente sobre a sua experiência:

7. Como professor recém-formado, você se sentiu acolhido pelo corpo docente do colégio e pela direção?

Sim     Não     Talvez

8. Considerando que, a aprendizagem acontece não apenas em sala de aula, mas em ambientes diversos, como tem sido a sua prática pedagógica como professor de geografia?

9. As experiências acumuladas ao longo de sua trajetória profissional têm auxiliado na construção de um saber e um fazer competente?

Sim     Não     Talvez

10. Para a prática de ensino como professor, os saberes experienciais adquiridos no cotidiano da sala de aula foram mais eficazes do que os conhecimentos adquiridos na Universidade?

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez

**11.** Diante dos fatores humanos que afetam a prática docente, como: depressão, estresse, fadiga, doenças psicossomáticas, doenças físicas e entre outros, como você se sente, hoje, como professor?

**12.** Se você voltasse no tempo quais opções faria? RESPONDA TODOS OS ITENS QUE SEGUEM.

• Cursaria a UnB novamente?

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez

• Escolheria a mesma profissão?

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez

• Escolheria a mesma área de atuação?

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez

### **9.0– ENSINO DA GEOGRAFIA FÍSICA, CARTOGRAFIA E PESQUISA SOBRE O LUGAR**

**1.** Sua escola possui recursos para desenvolver atividades práticas ligadas a temas da área física da Geografia?

( ) Sim ( ) Não

**1.1.** Em caso afirmativo, quais?

( ) Laboratório ( ) Acervo de rochas e solos ( ) Mapas ( ) Realização de campos

( ) Material de papelaria ( ) Globo terrestre ( ) Tintas

( ) Isopor para maquetes ( ) Amostras de vegetações

( ) Outros: \_\_\_\_\_

**2.** Você se considera apto para ensinar Geografia Física?

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez

**3.** Tem facilidade em desenvolver aulas para explicar temas relacionados a Geografia Física?

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez

4. Quando são realizadas atividades práticas de geografia física há a participação dos alunos?

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Talvez

5. Quais são as suas maiores dificuldades como professor para trabalhar com esse tema?

6. Como a universidade pode ajudar na facilitação do ensino desses conteúdos mais ligados à área Física da Geografia?

7. Você já trabalhou dentro de sala de aula os conteúdos de Cartografia?

( ) Sim              ( ) Não

7.1. Caso tenha respondido “sim” na resposta anterior, como você ensina de forma prática os conteúdos de Cartografia:

- Orientação e localização?
- Escala Cartográfica

8. Quais as maiores dificuldades que você identifica no ensino de cartografia?

9. Você já trabalhou dentro de sala de aula os conteúdos de conceito de espaço, lugar e região?

( ) Sim              ( ) Não

9.1. Caso tenha respondido “sim” na resposta anterior, como e quais recursos você utiliza para ensinar estes conceitos?

10. Como você trabalha as desigualdades sociais em nível mundial, nacional e local?

11. Faz uso de algum recurso que facilite a aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em suas aulas?

12. Como você entende as atividades de campos:

- A) Apenas para a prática de pesquisa
- B) Como instrumento de ensino e aprendizagem na educação básica
- C) Ambas as opções

13. A atividade de campo deve fazer parte da disciplina de Geografia na educação básica? Comente.

14. Em seu local de trabalho há estímulos para a prática de atividade de campo?

( ) Sim              ( ) Não

15. \_Você já realizou campos com os alunos para o ensino dos conteúdos?

( ) Sim ( ) Não

16. Caso tenha respondido sim, como foi a experiência do campo com os alunos?

## 10.0 - FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Possui Pós-Graduação?

( ) Sim ( ) Não

1.1 Qual a sua Pós-Graduação

- ( ) Especializando
- ( ) Especialização
- ( ) Mestrando
- ( ) Mestrado
- ( ) Doutorando
- ( ) Doutorado
- ( ) Outros

1.2 Qual a área da sua Pós-Graduação?

1.3 Por que a opção por fazer Pós-graduação? (Assinale mais de uma alternativa, caso julgue necessário).

- ( ) Seguir carreira acadêmica/pesquisa.
- ( ) Aprimorar os conhecimentos e exigências do mercado de trabalho.
- ( ) Melhorar a condição financeira.
- ( ) Formação Continuada

2. Você considera a formação continuada importante para o pleno exercício da docência?

( ) Sim ( ) Não

3. Atualmente você tem participação na universidade?

( ) Sim ( ) Não

3.1 Caso tenha respondido “sim” na resposta anterior, de que forma você participa?

4. . Muitas universidades, nacionais e internacionais, têm contado com a participação de seus ex-alunos garantindo com isso a excelência de seu atendimento. Na condição de ex-aluno, como você gostaria de ver seu nome associado à UnB?

- a)** Participando de eventos acadêmicos (palestra, seminário, colóquio, cursos de extensão e entre outros).
- b)** Participando dos eventos comemorativos do Centro de Ex-alunos.
- c)** Participando de eventos comunitários.
- d)** Outros

**5.** Qual a importância da formação continuada para a sua prática pedagógica?

**6.** Quais são os seus projetos de formação e desenvolvimento da profissionalidade?



### ANEXO 3 – CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA ANTIGO

#### DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Disciplina	Créditos		
		GEOGRAFIA HUMANA 1	002 002 000 004
CARTOGRAFIA 1	002 004 000 006	GEOGRAFIA URBANA 1	004 000 000 004
CLIMATOLOGIA GERAL	004 000 000 000	GEOLOGIA GERAL	002 004 000 004
DIDÁTICA FUNDAMENTAL	002 002 000 004	GEOMORFOLOGIA	002 002 000 004
EST SUP EM GEOGRAFIA 1	000 004 000 002	INTRODUCAO A CIEN GEOGRAFICA	004 000 000 004
EST SUP EM GEOGRAFIA 2	000 004 000 004	INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA	004 000 000 004
ESTATÍSTICA APLICADA	004 002 000 006	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	002 002 000 004
EXTENSAO EM GEOGRAFIA	004 002 000 000	LÍNGUA SINAIS BRAS - BÁSICO	002 002 000 002
FOTOINTERPRETACAO	002 004 000 004	METODOLOGIA DA GEOGRAFIA	002 002 000 004
FUND DESENV E APRENDIZAGEM	004 002 000 006	ORGANIZAÇÃO EDUC BRASILEIRA	003 001 000 004
GEOG FIS 1:GEOMORFOL INTERT	002 004 000 004	PRATICA E PESQUISA DE CAMPO 1	000 004 000 004
GEOGRAFIA AGRARIA	004 000 000 004	PRATICA E PESQUISA DE CAMPO 2	000 004 000 004
GEOGRAFIA BIOLOGICA	002 002 000 004	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	004 000 000 002
GEOGRAFIA DO BRASIL	002 002 000 002	REGIONAL DO ESPAÇO BRASILEIRO	004 000 000 004

Fonte: Adaptado do Matrícula Web UnB.

### ANEXO 4 – ESTRUTURA DO NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Núcleos	Eixos de formação	Componentes da DCN Licenciatura	CR	Horas	
Atividades Formativas Núcleo I e II (2.205 horas)	Obrigatórias	Disciplinas obrigatórias, excluídos os créditos das contabilizadas como "prática como componente curricular" e os créditos das disciplinas de Estágio.	83	1.245	2.205
	Optativas/ Módulo Livre	Livre escolha pelo aluno	64	960	
Prática como componente curricular <sup>9</sup> (405 horas)		Climatologia Geral (1 cr.) Cartografia 1 (2 cr.) Geografia Biológica (2 cr.) Didática Fundamental (2 cr.) Língua de Sinais Brasileira (2 cr.) Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem (2 cr.) Geografia Física 1: Geomorfologia Intertropical (4 cr.) Metodologia da Geografia (2 cr.) Prática e Pesquisa de Campo 1 (2 cr.) Prática e Pesquisa de Campo 2 (4 cr.) Prática e Pesquisa de Campo 3 (4 cr.)	27	405	
Estágio Supervisionado Obrigatório (405 horas)		Estágio Supervisionado em Geografia 1 (8 cr.) Estágio Supervisionado em Geografia 2 (8 cr.) Estágio Supervisionado em Geografia 3 (11 cr.)	27	405	
Estudos Integradores Núcleo III (210 horas)	Segmento Livre	Atividades Complementares	14	210	
Total			215	3.225	

Fonte: Projeto Político Pedagógico (UnB, 2019).

<b>Atividades formativas Núcleo I (obrigatórias)</b>			
<b>Disciplinas Obrigatórias oferecidas pelo Departamento</b>			
<b>Disciplina (Código)</b>	<b>Disciplina (Nome)</b>	<b>Créditos (01 crédito = 15 horas)</b>	<b>Horas por disciplina</b>
GEA0042	Cartografia 1	02	30
GEA0060	Climatologia Geral	03	45
GEA0030	Fotointerpretação (pré-requisitos: GEA0038 ou 161403 (código antigo) ou FAV0274)	06	90
GEA0019	Geografia Biológica (pré-requisitos: GEA0038 e GEA0060 e GEA0010)	02	30
GEA0017	Geografia do Brasil (pré-requisito: GEA0010)	04	60
GEA0010	Geografia Física 1: Geomorfologia Intertropical (pré-requisitos: GEA0038 e GEA0060 e GEA0042)	02	30
GEA0039	Geografia Humana 1	04	60
GEA0012	Geografia Rural	04	60
GEA0032	Geografia Urbana 1	04	60
GEA0038	Geomorfologia (pré-requisitos: IGD0021)	04	60
GEA0051	Introdução à Ciência Geográfica	04	60
GEA0020	Metodologia da Geografia (pré-requisitos: GEA0010 e GEA0032 e GEA0012)	02	30
GEA0064	Prática e Pesquisa de Campo 1 (pré-requisito: GEA0020)	02	30
GEA0029	Prática e Pesquisa de Campo 2 (pré-requisito: GEA0064)	04	60
A ser criado	Prática e Pesquisa de Campo 3 (pré-requisito: GEA0029)	04	60
GEA0014	Regional. do Espaço Brasileiro (pré-requisitos: GEA0039)	04	60
<b>Disciplinas Obrigatórias Externas do Departamento</b>			
MTC0012	Didática Fundamental	02	30
EST0019	Estatística Aplicada	06	90
PED0058	Fundamentos e Desenvolvimento da Aprendizagem	04	60
IGD0021	Geologia Geral	06	90
LIP0174	Libras Língua de Sinais Brasileira - Básico	02	30
SOL0042	Introdução à Sociologia	04	60
TEF0011	Psicologia da Educação	04	60
<b>Total</b>		<b>83</b>	<b>1245</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico (UnB, 2019).

<b>Prática como componente curricular</b>			
<b>Disciplina (Código)</b>	<b>Disciplina (Nome)</b>	<b>Créditos (01 crédito = 15 horas)</b>	<b>Horas por disciplina</b>
GEA0060	Climatologia Geral	1	15
GEA0042	Cartografia 1	2	30
GEA0019	Geografia Biológica (pré-requisitos: GEA0038 e GEA0060 e GEA0010)	2	30
MTC0012	Didática Fundamental	2	30
LIP0174	Língua de Sinais Brasileira - Básico	2	30
PED0058	Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem	2	30
GEA0010	Geografia Física 1: Geomorfologia Intertropical (pré-requisitos: GEA0038 e GEA0060 e GEA0042)	4	60
GEA0020	Metodologia da Geografia (pré-requisitos: GEA0010 e GEA0032 e GEA0012)	2	30
GEA0064	Prática e Pesquisa de Campo 1 (pré-requisito: GEA0020)	2	30
GEA0029	Prática e Pesquisa de Campo 2 (pré-requisito: GEA0064)	4	60
A ser criado	Prática e Pesquisa de Campo 3 (pré-requisito: GEA0029)	4	60
<b>TOTAL</b>		<b>27</b>	<b>405</b>

<b>Estágio Supervisionado Curricular</b>			
<b>Disciplina (Código)</b>	<b>Disciplina (Nome)</b>	<b>Créditos (01 crédito = 15 horas)</b>	<b>Horas por disciplina</b>
GEA0062	Estágio Supervisionado em Geografia 1 (pre-requisitos: MTC0012)	08	120
GEA0059	Estágio Supervisionado em Geografia 2 (pre-requisitos: GEA0062)	08	120
A ser criado	Estágio Supervisionado em Geografia 3 (GEA0059)	11	165
<b>TOTAL</b>		<b>27</b>	<b>405</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico (UnB, 2019).