

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE GEOGRAFIA: PRIMEIRAS DISCUSSÕES

Viviane Caetano Ferreira Gomes

Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia - UFU
vcfgeo@yahoo.com.br

Adriany de Ávila Melo Sampaio

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia – UFU
adrianyavila@gmail.com

RESUMO

Nos últimos tempos, medidas e ações foram empreendidas estabelecendo reformas e orientando políticas de formação inicial docente no Brasil. Uma dessas orientações refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais que enfatizam uma nova concepção no modelo de professor pautada na superação da dicotomia entre teoria e prática e, por conseguinte, no diálogo entre disciplinas específicas e disciplinas de caráter pedagógico. É nesse contexto que se institucionaliza a prática como componente curricular. Consideradas essas questões, o presente trabalho constitui-se num recorte teórico de uma pesquisa sobre a formação inicial docente em Geografia a partir da prática como componente curricular, sua relação com o estágio supervisionado e seus reflexos no campo teórico e profissional ao longo desta formação.

Palavras-chave: teoria-prática; prática como componente curricular; formação docente em Geografia

PRACTICE AS A CURRICULAR COMPONENT IN INITIAL GEOGRAPHY TRAINING: FIRST DISCUSSIONS

ABSTRACT

In recent times, Brazil has developed measures and actions that have resulted in reforms and have guided initial teacher education policies. One of these guidelines refers to the National Curricular Guidelines that emphasize a new conception in the teacher model based on overcoming the dichotomy between theory and practice. Therefore, in the dialogue between specific disciplines and pedagogical disciplines. In this context, practice is institutionalized as a curricular component. Considering these questions, the present work constitutes a theoretical cut of a research on the initial formation in geography. It considers the practice as a curricular component, its relation with the supervised stage and its reflexes in the theoretical and professional aspects throughout this formation.

Key words: theory-practice; practice as a curricular component; teacher training in Geography

INTRODUÇÃO

O texto em questão visa apresentar uma discussão preliminar acerca da formação inicial docente em Geografia a partir da prática como componente curricular (PCC), sua relação com o estágio supervisionado e seus reflexos nos campos teórico e profissional.

A formação docente, nos últimos tempos, tem se constituído num campo de intensas discussões sob o qual se inscrevem diferentes questões e problemáticas verificadas nos cursos de licenciatura, e seus possíveis desdobramentos na educação básica do país.

Ao evidenciar a importância da relação entre o campo profissional e teórico na formação inicial destacam-se as práticas de ensino e o estágio supervisionado como momentos privilegiados de reflexão sobre a formação e a prática docente em Geografia, especificamente.

Nesse contexto, ressalta-se a década de 1990 como marco para o estabelecimento de uma série de medidas e ações, a exemplo da regulamentação da LDB n. 9394/96¹, o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais², dentre outros que, visando reformas no cenário educacional brasileiro, se refletiriam nos rumos das políticas de formação docente no Brasil.

Consubstanciadas nessas ações, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), a partir do ano 2000, destacam a necessidade de uma nova concepção no modelo de professor. Essa nova concepção relaciona-se ao rompimento do esquema “3+1”, caracterizado por uma proposição curricular organizada em dois conjuntos de estudos, relacionando “de um lado, as disciplinas técnico-científicas e de outro, as disciplinas didático (psico)pedagógicas [...] três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica [...] acrescida de estágio supervisionado” (PONTUSCHKA, 2007, p.90). Esse modelo perdurou durante anos caracterizando a formação inicial docente no país.

Visando, portanto, o rompimento com esse modelo, uma das medidas pretendidas foi a proposta de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura tendo como principal objetivo a superação da dicotomia entre teoria e prática e, por conseguinte, o diálogo entre disciplinas específicas e disciplinas de caráter pedagógico.

A formação docente se constitui na unidade teoria e prática e ambas são fundamentais dimensões ao longo de todo o processo formativo. Souza (2001), aponta que na teoria desarticulada da prática ou vice-versa, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, abalando nos processos de formação a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, das formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e de transformá-las e superá-las.

Neste contexto de formulação de diretrizes destinadas à formação superior para a docência na educação básica, um conjunto de resoluções e pareceres foi expedido destacando-se, dentre estes, os Pareceres CNE/CP 28/2001 e CNE/CES 15/2005 que esclarecem acerca da prática como componente curricular (PCC), entendida como:

o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (BRASIL, 2005, p.03).

Percebe-se que a PCC constitui-se numa proposta de fomentar o exercício docente ao percorrer da formação inicial, buscando consorciar formação teórica e profissional.

¹ Sobre a LDB ver: BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 29/04/2018.

² Sobre os PCNs ver: BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997.

Para a viabilização dessa proposta, inicialmente foram elaboradas resoluções como a CNE/CP 1 e 2/2002 – DCN e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP 02/2015 que apontam como necessária a ampliação da carga horária referente aos cursos de licenciatura. As duas primeiras resoluções previram a obrigatoriedade de 400 horas de práticas como componentes curriculares e 400 horas de estágio curricular supervisionado a ocorrer na segunda metade do curso. E a Resolução 02/2015 prevê a alteração de 2800 para 3200 horas de formação. Essas normativas legais exigiram dos cursos de licenciatura do país a reformulação de seus projetos político-pedagógicos e, dessa forma, dada a autonomia para a definição, diversos arranjos curriculares foram estabelecidos.

Tendo em vista que a PCC, segundo os instrumentos normativos é, dentre outros aspectos, traduzida como uma das estratégias de ampliação da carga horária destinada às exigências da formação inicial docente, coloca-se em questão a relação entre a proposição da prática e seus impactos no processo de formação docente dos cursos de licenciaturas em Geografia, especificamente.

Aponta-se a PCC como um objeto de análise a ser necessariamente considerado, de modo a ultrapassar a simples ideia de ampliação de carga horária para a licenciatura. Deve se consolidar como uma iniciativa que vise reformulações e ajustes não apenas na estrutura, mas, sobretudo, na concepção do que é currículo, nas estratégias e ações desenvolvidas, conjugando simultaneamente o caráter específico e o caráter pedagógico no processo de formação inicial docente em Geografia.

O referido debate adquire contornos relevantes na medida em que recentes resoluções, como a CNE/CP 02/2015, surgem reforçando a lógica das diretrizes curriculares anteriores (Resoluções 1 e 2/2002) e, mais uma vez, colocando em debate os possíveis encaminhamentos e implicações do processo de reestruturação curricular das licenciaturas. Embora implementada desde 2002, a reestruturação curricular ainda representa para as licenciaturas um grande desafio, tendo em vista as várias questões a serem enfrentadas, como por exemplo, as dificuldades no que diz respeito à operacionalização e ao estabelecimento de de uma nova organização curricular; a necessidade de compreensão acerca das especificidades e congruências entre a PCC e o estágio supervisionado; a busca pela superação da dicotomia entre conhecimento geográfico e didática, no caso das licenciaturas em Geografia, dentre outros aspectos.

Diante desse cenário, o item a seguir visa apresentar uma breve discussão sobre a institucionalização legal da prática como componente curricular, sua relação com o estágio supervisionado e os possíveis desdobramentos na formação inicial docente em Geografia.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

A discussão sobre a formação de professores tem ocupado espaço privilegiado ao longo da história, se ampliando à medida que também ocorrem as reformas educacionais. Isso ocorre, dentre outros fatores, em razão da qualidade da educação básica estar intrinsecamente relacionada à qualidade da formação docente, seja inicial ou continuada. Segundo Brzezinski (1999, p.30), a criação das licenciaturas ocorreu na esfera brasileira na década de 1930 com professores formados nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e grade curricular organizada em dois momentos distintos. Inicialmente, nos três primeiros anos, eram estudados os conteúdos específicos acrescidos de mais um ano com estudos de disciplinas pedagógicas. Com três anos de estudo, o acadêmico recebia o título de Bacharel, tornando-se professor licenciado somente após ter cursado mais um ano de Didática, processo que ficou conhecido como 3+1. Essa estrutura, que perdurou durante décadas, estabelecia a separação entre conteúdos específicos e pedagógicos.

Visando romper com o tradicional modelo “3+1”, um conjunto de instrumentos jurídico-normativos foi elaborado de modo a conduzir os cursos de formação de professores para esse fim. No âmbito desses instrumentos, destaca-se o Parecer CNE/CP 09/2001 que apresenta a seguinte orientação:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001a,p.22 2001a).

Pelo fragmento, acima apresentado, é possível observar uma ampliação do conceito de prática, pois além de se distinguir do estágio, ganhando espaço próprio como componente curricular, passa também a se constituir num importante eixo de integração entre a dimensão teórica do curso e a atividade profissional a ser desenvolvida no estágio.

Nesse mesmo sentido, a supracitada resolução também ressalta que “a ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001a,p.23).

Essas assertivas, tratadas no Parecer Resolução CNE/CP 09/2001, fortalecem as orientações que focam a formação de professores sob a perspectiva de uma homologia entre teoria e prática, destacando a importância das práticas de ensino, dos estágios supervisionados e, sobretudo, da relação orgânica entre estas etapas, fundamentais para a formação inicial docente.

A partir da divulgação dos Pareceres 21 e 28/2001, observa-se a definição de prática e estágio supervisionado curricular e o emprego do termo “prática como componente curricular” em substituição ao termo “prática de ensino” de forma restrita, conforme a conceituação a seguir:

A prática como componente curricular [...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. **Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico**, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, 2001a, p.09, grifos meus).

Considera-se, portanto, que a busca pela homologia entre teoria e prática traduz a perspectiva contínua e dialética entre o saber e o fazer, possibilitando a articulação entre disciplinas específicas e conteúdos pedagógicos, tão necessários à atuação profissional.

A supracitada resolução, além de apontar a intrínseca relação entre estágio supervisionado e prática de ensino, também realça a distinção entre ambos:

Por outro lado, é preciso considerar outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001b, p.10).

A partir das citações, acima destacadas, percebe-se a busca por apresentar prática e estágio supervisionado como componentes curriculares distintos, cabendo às instituições formadoras definir e explicitar a forma de abordagem desses componentes nos projetos pedagógicos de seus cursos.

Em 2002 foram publicadas, pelo Conselho Nacional de Educação, duas resoluções que tratam da formação de professores e enfatizam a PCC. São as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002) estipulando que a prática deve perpassar todo o curso, a desenvolver-se do início ao fim do mesmo, bem como estar presente no interior de todas as disciplinas do currículo de formação. A partir disso, os projetos político-pedagógicos dos cursos ficaram incumbidos de prever 400 horas de práticas como componentes curriculares e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a ocorrer a partir da segunda metade do curso.

Para o cumprimento desta exigência legal, os cursos de licenciatura do país tiveram a autonomia para definir as modificações a serem implementadas em seus projetos político-pedagógicos e, assim, diversos arranjos foram feitos. Enquanto em alguns cursos a prática é desenvolvida e articulada no interior das diferentes disciplinas, em todos os semestres do curso, abrangendo a formação pedagógica e a específica, em outros cursos o cumprimento legal da prática como componente curricular se desenvolve no âmbito de um núcleo de formação pedagógica que, ao longo do curso, visa se constituir num eixo integrador teórico-prático e de dimensão pedagógica dos conhecimentos necessários à formação docente em Geografia.

Um dos posicionamentos defendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resoluções 1 e 2/2002) é a ideia de que não é preciso primeiro dominar a teoria para após desenvolver a prática e que o distanciamento teoria e prática deve ser superado. Assim, tem-se a compreensão de que, concomitantemente, a teoria sustenta a prática e a prática sustenta a teoria, ou seja, uma dimensão é dependente da outra.

Seguindo essa lógica, mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) define a Resolução Parecer CNE/CP 02/2015, homologado pelo Ministério da Educação (MEC), que prevê mais um aumento da carga horária dos cursos de licenciatura no Brasil. Conforme esse documento,

[...] os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica (...) estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição; d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p.11).

A resolução 02/2015 apresenta novos elementos em relação às resoluções 01 e 02/2002. Verifica-se como uma das principais medidas, a ampliação da carga horária mínima das licenciaturas (de 2.800h para 3.200h) e do prazo mínimo de integralização de três para quatro anos letivos.

Essa condição encerra o processo desenvolvido por alguns cursos de ofertar a Licenciatura em três anos e possibilitar a complementação para o Bacharelado, sinalizando o processo de 3 + 1 invertido. Os Cursos de Licenciatura tiveram que se adequar a esta Resolução no prazo de três anos, conforme previsto pelo Parecer CNE/CP 10/2017. Com relação aos Cursos de segunda Licenciatura ficou definido que estes terão carga horária mínima entre 800 a 1.200h, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

A referida resolução novamente reforça que os cursos de licenciatura devem proporcionar o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado – componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas -, como uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Considerando essas questões, a seguir aponta-se um breve panorama dos limites e possibilidades de se estabelecer a PCC na perspectiva da formação inicial do professor de Geografia.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Considerando o escopo das orientações normativas, apresentadas na seção anterior, o processo de reestruturação curricular, especificamente proposto a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais 01 e 02/2002 e seus possíveis impactos nos cursos de licenciatura em Geografia, Cavalcanti ressalta:

Sem dúvida essa é uma estrutura mais adequada a uma integração teoria e prática, tão importante à formação profissional [...], no entanto, mudar a estrutura dos cursos de licenciatura é uma condição necessária para desenvolver uma nova concepção de formação, mas não é o suficiente. O que é mais significativo, nesse caso, é a alteração das práticas de formação [...] é no âmbito das práticas, portanto, que são, nesse momento, necessárias as mudanças para além das estruturas dos cursos, de um lado, e das ações individuais dos diferentes sujeitos, de outro. E o que significa mudar as práticas de formação inicial de professores em nível superior? Significa, entre outras coisas, mudar o cotidiano dessa formação [...] nesse cenário, **as práticas profissionais e o estágio podem ganhar outra dimensão, podem tornar-se eixos articuladores da formação inicial e da relação entre essa formação e o exercício profissional** (CAVALCANTI, 2008, p. 99, grifos meus).

Ao destacar que a alteração estrutural dos cursos de licenciatura é uma condição necessária, porém, não suficiente, a autora chama a atenção para o que de fato importa mudança, ou seja, as práticas de formação.

Sobre as práticas de formação, mais especificamente, Cavalcanti (2017) ressalta a necessária problematização da geografia escolar ao longo da formação inicial docente. Nesse contexto, a autora chama a atenção para a defesa de projetos de formação para a conquista da autonomia intelectual e da capacidade de articular contribuições teóricas da área com as atividades profissionais cotidianas. Segunda essa perspectiva, a autonomia provê, aos futuros professores, condições de pensar a prática, de questionar a realidade, de tomar decisões, de organizar atividades rotineiras.

Com base nesses aspectos, surgem alguns questionamentos: a reestruturação dos cursos, envolvendo as supracitadas formalizações e cumprimentos e, sobretudo, a ampliação da carga horária, implicaram ou implicarão, necessariamente, numa mudança qualitativa das práticas de formação? Ou, simplesmente, numa mudança de cunho quantitativo, que buscando corrigir práticas acabam por criar novas formas de reproduzir o que já está posto?

Muito se tem debatido e pesquisado desde a implementação das Resoluções 01 e 02/2002 com o intuito de se avaliar os possíveis impactos da PCC nos diversos cursos de licenciatura no Brasil.

Hoepers e Fernandes (2012) analisaram matrizes curriculares de 35 cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais e, ainda, a perspectiva de discentes e docentes sobre a PCC. Com relação aos discentes destacam:

Para alguns estudantes, a possibilidade de inserção no futuro campo de atuação se revela uma ótima oportunidade para unir teoria e prática, porém, para outros ainda permanece a confusão entre prática como componente curricular e estágio. *O estágio de observação foi o primeiro contato com a sala de aula, uma experiência marcante* (sujeito 1). Para este acadêmico, ainda não ficou clara a distinção entre os dois conceitos revelando uma fragilidade que necessita ser retomada pelo corpo docente em busca de esclarecimento (HOEPERS; FERNANDES, 2012, p.09, grifo dos autores).

Ou seja, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Hoepers e Fernandes (2012), foi possível verificar entre os discentes dos cursos avaliados a confusão quanto às especificidades da prática e as especificidades do estágio supervisionado.

Alguns alunos, ao serem inquiridos, não conseguem perceber que a formação teórica e prática da docência busca se sistematizar desde o início do curso e não mais apenas nos últimos períodos com o estágio supervisionado. Esse último, de acordo com o Parecer 28/2001, deve ser entendido como “[...] o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (BRASIL, 2001b, p. 10).

Com relação aos docentes, a pesquisa evidenciou que as principais dificuldades se referem à reestruturação curricular com vistas a atender as finalidades da prática ao longo das licenciaturas. Essas dificuldades, por vezes, geram apreensão, sobretudo no que diz respeito à forma como vem sendo desenvolvido esse currículo. Nesse sentido,

As dificuldades encontradas pelos professores trazem à tona desdobramentos sobre a forma como a matriz curricular do curso encontra-se estruturada. Retrata ainda que dependendo da forma como o professor responsável pelas disciplinas organiza a prática como componente curricular ocorre a fragmentação do processo. A inexistência de uma disciplina que perpassa toda a matriz curricular, como fio condutor e articulador das ações, requer um esforço concentrado nas ações do planejamento, obrigando maior interlocução entre os pares, exercício complexo que exige diálogo para que não se perca a continuidade (HOEPERS; FERNANDES, 2012, p.12).

A partir do exposto é possível afirmar a dificuldade ainda latente na instauração de uma nova concepção curricular com base numa estrutura mais dialógica entre as disciplinas, senão interdisciplinar, com maior interação entre os docentes. Mesmo com a reestruturação curricular e as novas orientações, essa situação reflete, de certo modo, a predominância da lógica 3+1 que perdurou nas licenciaturas durante tanto tempo. Outro aspecto, passível de destaque, refere-se à desvalorização da formação de professores pelo próprio corpo docente, no âmbito das licenciaturas.

Outro estudo, proposto por Souza Neto e Silva (2014), avaliou a PCC e sua relação com o estágio supervisionado em 51 cursos de licenciatura da Universidade Estadual Paulista (UNESP). De acordo com a pesquisa,

Nos corredores da universidade, para muitos professores de conteúdo específico, esse quadro se configurou como um excesso de práticas, não contribuindo para o desenvolvimento do curso, pois, no entender deles, o que os estudantes precisam ter é conteúdo. No entanto, há também tentativas interessantes de se buscar a superação de um simples “aplicacionismo”,

implantando uma pedagogia de projetos, vinculada a essa ideia (SOUZA NETO; SILVA, 2014, p.899).

Segundo Souza Neto e Silva (2014), a implantação desta estrutura, além de gerar dúvidas, divide opiniões que transitam entre os que prezam por um enfoque conteudista, ressaltando a perspectiva de valorização da teoria em detrimento da prática, e entre os que buscam desenvolver a prática como possibilidade de rompimento com a dicotomia teoria-prática, a partir de uma pedagogia de projetos. Considerando a PCC no campo da formação docente em Geografia, alguns estudos também vêm sendo desenvolvidos nos últimos tempos.

Lima Neto (2018) ao analisar a proposição da prática em alguns cursos de licenciatura em Geografia observou “diferentes configurações [...] seja do ponto de vista de sua proposição nos documentos curriculares, seja do ponto de vista de seus encaminhamentos teórico-metodológicos” (LIMA NETO, 2018, p.107). O autor ainda ressalta que a implementação da PCC foi cercada por incompreensões no que compete à natureza de seu conceito, do modo de sua operacionalidade no currículo e, ainda, nas práticas pedagógicas dos professores formadores.

Para o autor, apesar da proposição da PCC já se encontrar consolidada do ponto de vista do currículo prescrito, a sua efetividade, no contexto das disciplinas específicas relacionadas ao conhecimento geográfico, ainda logra por desafios. Prevaecem estratégias que concebem a PCC como mera atividade sem maior necessidade de reflexão, tais como, analisar livros didáticos, realização de seminários temáticos como sendo atividades suficientes e capazes de articular os conhecimentos acadêmicos e os escolares no âmbito da formação docente em Geografia (LIMA NETO, 2018, p.108).

A não valorização da PCC por parte de alguns professores formadores é também aspecto observado em pesquisa realizada por Oliveira (2015), ao avaliar cursos de licenciatura em Geografia, a partir de questionários e análise de planos de ensino.

[...] ao mesmo tempo que alguns professores formadores procuram desenvolver a PCC de forma inovadora e formativa, buscando com que os licenciandos conheçam o trabalho pedagógico docente e a realidade escolar em sua totalidade e materialidade, há professores que as desenvolvem como mera burocracia, em atividades que se afastam da dimensão do trabalho articulador da relação entre teoria e prática. Nesse afastamento, as PCC's, são concebidas, por vezes, em uma perspectiva praticista e utilitarista; em outras, numa perspectiva técnica (OLIVEIRA, 2015, p.86). É possível afirmar que o impasse entre diferentes posturas acaba por dificultar o desenvolvimento da PCC nos cursos de licenciatura. Torna-se, portanto, desafiador estabelecer um eixo integrador de formação docente que, conciliando diferentes posturas quanto à prática, juntamente com a etapa do estágio supervisionado, assumam uma relação processual e articulada entre teoria e prática, entre conteúdos específicos e conteúdos escolares. Para esse exercício, alguns obstáculos precisam ser transpostos.

Dentre esses obstáculos pode ser apontada a consolidação de uma nova concepção de currículo na qual a prática seja vista como um projeto integrador e como lócus de formação permitindo por um lado, superar a fragmentação e, por outro, promover a interdisciplinaridade no processo de formação inicial docente. É possível verificar, na maioria dos cursos, a ausência do diálogo entre as áreas que compõem o campo de conhecimento específico e as disciplinas voltadas ao “pedagógico”.

Desse modo, é possível afirmar que a proposição da prática por um viés meramente burocrático e descomprometido com a formação docente dificulta o estabelecimento de uma concepção de prática vista não apenas como exercício, mas também como objeto de reflexão na esfera do ensino, ou seja, a prática como práxis – “ação refletida e concretizada desde o processo de planejamento curricular, planejamento de ensino e/ou planejamento de trabalho

até as tomadas de decisão no dia a dia da docência, da orientação, da intervenção” (SOUZA NETO; SILVA, 2014, p.904).

Corroborando com essa perspectiva, Freitas (2005) enfatiza a necessidade de vislumbrar a prática docente a partir do caráter de práxis em que a “unidade dialética entre o teórico e o prático, confere à prática pedagógica um significado e uma finalidade que vai além de uma atividade meramente repetitiva e alienada, onde, normalmente, a atividade humana é reduzida à sua dimensão prático-utilitária” (FREITAS, 2005, p.143).

Outro aspecto que problematiza a prática, especificamente no contexto de formação docente em Geografia, é a superação da dicotomia entre o conhecimento geográfico e a didática da geografia. Um dos principais aspectos que orbitam essa dicotomia, é a ideia da geografia escolar como mera simplificação da geografia acadêmica. Segundo Lestegás,

Con demasiada frecuencia se piensa que entre la geografía científica producida por los investigadores y la geografía escolar enseñada por los profesores existe solamente una diferencia de grado; el conocimiento geográfico escolar deriva del conocimiento geográfico científico através de un proceso de simplificación, de reducción y de adaptación que respeta lo esencial de este último. Se trata, en efecto, de un mito profundamente arraigado que es preciso desterrar, pensando y teorizando la enseñanza de la geografía desde una perspectiva muy diferente que enfantece las marcadas disparidades existentes entre el saber que la ciencia produce y el que se enseña en la escuela (LESTEGÁS, 2002 p.173).

Essa questão traz à tona a tese defendida por André Chervel (1990) de que as disciplinas escolares não são simples redução do saber acadêmico. Para Chervel, as disciplinas escolares, além de possuírem normas específicas e fundamentos epistemológicos diferenciados daqueles apresentados pelas várias áreas do conhecimento científico, são produções escolares configuradas para transformar o ensino em aprendizagem. Desse modo, a legitimidade das disciplinas escolares passa pelo alcance das finalidades educativas, sua principal especificidade.

Tendo em vista o alcance das finalidades educativas, como principal especificidade e preceito para as disciplinas escolares, Cavalcanti (2012) assevera que, para compreender a prática da Geografia escolar e as possibilidades de cumprir suas demandas de formação, deve-se igualmente compreender como ela se constitui em sua relação com os conhecimentos acadêmicos de referência.

De acordo com a autora, a dificuldade no entendimento dessa relação tem provocado alguns problemas na formação e na prática docentes na área da Geografia, tais como:

1- Os professores formadores, os especialistas em conteúdos disciplinares (por exemplo: Geografia Urbana, Geomorfologia, Geopolítica), quando não percebem a distinção entre o conjunto de conhecimentos que eles tomam como referência em sua especialidade e a estruturação desses conhecimentos para fins de ensino, acabam disseminando uma ideia de que a “passagem” de um âmbito a outro é automática, por isso essa discussão não faz parte de sua ação docente; 2- Os alunos/futuros professores não tem oportunidade de problematizar esse tema quando estão estudando as disciplinas do seu curso, e acabam se concentrando nos conteúdos que tem de aprender sem se preocuparem muito com sua função no ensino básico. 3- Por sua vez, os professores que ingressam no magistério e se deparam com a Geografia escolar e suas demandas ficam, muitas vezes, angustiados porque não “aplicam” em sua atividade diária a Geografia que aprenderam na Universidade. 4- Os professores que estão há mais tempo na escola básica são, de certa forma, ambíguos em relação ao saber acadêmico, por vezes tem com ele uma relação de submissão, crendo que são os conhecimentos

produzidos nas Universidades os únicos a serem considerados corretos e adequados; por vezes, os desconhecem e os negam, por entender que são excessivamente teóricos e distanciados da realidade da escola (CAVALCANTI, 2012, p.375).

Percebe-se, a partir do exposto, um encadeamento de questões que refletem, dentre outros aspectos: a desvalorização do saber escolar como legítimo campo de conhecimento que, por sua vez, conduz à prevalência de uma geografia escolar vista como reprodução da geografia científica, em menor complexidade; o distanciamento e falta de diálogo entre universidade e escola que, por sua vez, em vários momentos, conduz a dois fatos - ao alheamento dos professores da educação básica em relação aos conhecimentos produzidos pela universidade e à pormenorização da licenciatura enquanto objetivo maior de formação.

O desafio nesse sentido é tornar cada vez mais claro, para docentes e discentes, a intrínseca relação entre os conteúdos específicos e os conteúdos de cunho pedagógico, buscando combater tanto a supervalorização dos conhecimentos acadêmicos em detrimento das práticas bem como a supervalorização do fazer pedagógico em detrimento da dimensão teórica dos conhecimentos. No caso da Geografia, evidenciar e construir um novo significado acerca da importante relação entre geografia acadêmica e geografia escolar.

Vesentini (2005, p.226) ressalta que “embora a Geografia Escolar tenha uma relativa autonomia, isso não significa que não existam ou que não devam existir relações de complementaridade entre a universidade e os níveis fundamental e médio de ensino”. No entanto, o autor adverte que essas relações são mais complexas do que a ideia preconceituosa segundo a qual o ensino fundamental e médio deve ‘apenas simplificar’ e reproduzir os conteúdos produzidos na academia.

Um aspecto fundamental na relação entre geografia acadêmica e geografia escolar, diz respeito à construção e ao fortalecimento do conceito de espaço, no decorrer da formação inicial docente em Geografia.

A Geografia, enquanto área de conhecimento, na academia ou como disciplina escolar é, na maioria das vezes, reconhecida e identificada a partir da categoria *espaço* – seu objeto de análise, por excelência. No entanto, um importante ponto a ser avaliado ao longo da licenciatura em Geografia, é a problematização do conceito de espaço e o raciocínio espacial por ele ensejado, tão caro ao saber e ao fazer geográficos tanto na academia quanto no ambiente escolar.

Castellar (2002, p.44), ao enfatizar a relevância da dimensão espacial para a formação e a prática docentes em Geografia, afirma que “para o professor pensar o espaço e adquirir o raciocínio espacial, é importante superar a dicotomia do conhecimento geográfico entre a geografia acadêmica e a geografia escolar.”

Corroborando com Castellar, Cavalcanti (2010, p.7) ressalta que desde a década de 1980 se adquiriu a compreensão de que “ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar, de perceber a realidade”. Destaca-se, nesse sentido, a importância da geografia enquanto componente curricular e a necessidade da constante articulação entre conteúdos de ensino e realidade com vistas a uma aprendizagem que se pretenda significativa para os alunos.

A autora assevera a importância da formação de conceitos geográficos no ensino reforçando que,

Trata-se de ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico. Esse modo de pensar tem sido estruturado historicamente por um conjunto de categorias, conceitos e teorias sobre o espaço e sobre a relação da sociedade com o espaço. Sendo assim, ensinar Geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdos (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo,

o que requer desenvolver, ao longo dos anos do ensino fundamental, um pensamento conceitual (CAVALCANTI, 2010, p. 7).

Diante do exposto, torna-se fundamental, ao longo da formação inicial docente, a relação entre conteúdos de ensino e conteúdos acadêmicos, especialmente ao ter em vista o espaço como principal categoria de estudo na Geografia. Construir com os alunos um pensamento conceitual a partir do raciocínio acerca do espaço é um empreendimento complexo que exige do professor sólida formação acadêmica e clareza acerca do seu fazer pedagógico.

A formação e o trabalho docente devem se pautar nas referências conceituais mediadoras da Geografia, ou seja, nos conceitos basilares para essa ciência numa articulação sistemática entre base epistemológica e didática do conhecimento geográfico. Nesse sentido, é imprescindível, na preparação profissional docente, a formação dos domínios científicos, pedagógicos, políticos e éticos da profissão (OLIVEIRA, 2015).

Considerando os domínios acima mencionados e a necessidade de articular o saber geográfico com o seu significado social, a PCC torna-se num importante objeto de reflexão e problematização da geografia escolar ao longo da formação inicial docente. Desse modo,

[...] indica-se que se acrescente como princípio da formação docente a problematização da Geografia escolar, definindo-o como eixo da formação, transversal às disciplinas ministradas. Esse eixo tem como propósito problematizar as diferentes especialidades dessa ciência, nos variados momentos do curso, e até mesmo em momentos de formação continuada, a partir de algumas interrogações basilares: em que contexto a Geografia se constitui como ciência? Qual a natureza desse conhecimento ao longo de sua história? Qual é a estrutura do conhecimento geográfico? Em que consiste a particularidade dos diferentes conhecimentos que essa ciência produz? Quais as diferentes possibilidades, na atualidade, de aproximação da realidade a partir desse campo científico? Qual a contribuição ou contribuições da Geografia na atualidade? Como esse conhecimento tem se constituído enquanto conhecimento escolar? Que contribuição tem para a formação básica das pessoas? Quem tem decidido sobre a constituição desse conhecimento escolar? Que relações têm com o conhecimento acadêmico das diferentes especialidades da Geografia? Por que os conhecimentos acadêmicos veiculados nos cursos de formação não são “transferidos” diretamente para o conhecimento escolar da Geografia? Quais as relações entre Geografia acadêmica e Geografia escolar? Essas questões são, na verdade, desdobramentos de questões mais gerais da didática da Geografia, relacionadas à epistemologia: o que é Geografia? O que é Geografia escolar? Para que serve? Quem a faz e com que fundamentos? (CAVALCANTI, 2010 p.97).

A partir dessas considerações é possível destacar a PCC sob duas importantes perspectivas: como eixo transversal da formação docente, ao permitir a conjugação entre uma geografia acadêmica e uma geografia de caráter escolar e, ainda, como problematizadora da geografia e seu ensino na educação básica. Ressalta-se, portanto que, a partir da PCC devem confluir epistemologia e didática da geografia ao longo de todo o processo de formação inicial docente. Pensar a docência no decorrer da formação, seja esta inicial ou continuada, não envolve somente uma reflexão acerca da prática, mas também da epistemologia que a fundamenta (CAVALCANTI, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões apresentadas ao longo do texto, é possível compreender que a formação inicial tem se constituído cada vez mais em objeto de estudo que exige permanentes análises, sobretudo, em relação às suas práticas e à contextualização das mesmas no panorama histórico das políticas públicas.

As últimas políticas e reformas que afetam o cenário educacional brasileiro, colocam sob a necessidade de análise, escola e cursos de formação de professores. Tais reformas suscitaram dúvidas no âmbito das instituições, principalmente no que diz respeito à adequação dos seus currículos às últimas orientações. Como estruturar um curso de licenciatura, tendo a prática como uma componente curricular? Como gerar um movimento no sentido de propiciar aos futuros professores experiências a partir da realidade docente desde o início do processo de sua formação?

Mesmo com um tempo já transcorrido, desde a implementação das Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 – DCN, ainda permanecem, para a maioria das licenciaturas, várias dúvidas que se alargam com o estabelecimento de novas diretrizes como o Parecer CNE/CP 02/2015 e o mais recente pacote de medidas e reformas, centrados na implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, na proposta do Programa de Residência Pedagógica (PRP)⁴, na reforma do ensino médio⁵, dentre outros, que impactam diretamente a formação e o trabalho docente no país.

Tomando como ponto de partida a PCC, no desenrolar dessas reformas, passadas e recentes, algumas dúvidas ainda persistem, como por exemplo, a confusão entre prática e estágio supervisionado. A prática, mesmo do ponto de vista curricular, perpassando todos os momentos do curso, ainda não é identificada em sua especificidade, sendo confundida pelos licenciandos com a etapa do estágio supervisionado. Esse fato denota a predominância da visão aplicacionista no âmbito das licenciaturas ao reconhecerem a prática apenas pelo prisma pragmático e não como objeto de reflexão ao longo da formação docente. .

Articula-se a esse aspecto o desenvolvimento de práticas cumpridas apenas em função dos instrumentos normativos. Como dito anteriormente, essa questão tem sido responsável pela fragmentação do processo na medida em que a prática, valorizada por uns e desprovida de sentido para outros, não tem gerado o empreendimento necessário por parte do corpo docente. Para muitos, inclusive, o aumento da carga horária voltada para a formação docente, tem se constituído excessivo e colocado em risco a formação específica nas áreas de conhecimento das licenciaturas.

A dicotomia entre disciplinas específicas e pedagógicas também se configura como um desdobramento dos processos, acima mencionados. A predominância de uma visão aplicacionista, que supervaloriza a teoria em detrimento da prática e o impasse entre as diferentes concepções acerca da PCC, conduzem a um enfraquecido ou ausente movimento de valorização da própria licenciatura enquanto objetivo maior da formação.

Na busca de um eixo integrador no processo de formação docente, considera-se que pensar a PCC nos cursos de licenciatura implica, necessariamente, pensar no estágio supervisionado; não apenas como uma etapa a ser cumprida, mas, sobretudo, como o momento de culminância das relações teoria-prática, disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas.

Isso significa dizer que prática e estágio supervisionado, apesar de distintos, devem assumir uma relação de reciprocidade, ou seja, deve-se pensar nas propostas de prática como ricos momentos de formação a subsidiar o ensaio do exercício docente na etapa do estágio supervisionado. Este é, sem dúvida, um dos principais desafios postos às licenciaturas no que compete fazer valer a PCC no processo de formação inicial docente.

³Sobre a BNCC ver: BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016

⁴Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>.

⁵Sobre a Reforma do ensino médio ver: Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>.

Nesse sentido, ao tempo em que se aponta a PCC também se destaca o desafio de tomar essa prática como objeto de conhecimento incorrendo, obrigatoriamente, em conjugar a reestruturação curricular com a alteração das práticas de formação docente.

No âmbito específico da Geografia, este desafio se reveste da busca pela superação das dicotomias entre conhecimento geográfico e didática e, ainda, entre geografia acadêmica e geografia escolar.

Permeando essas questões, pode-se afirmar que historicamente, um dos principais problemas identificados na formação inicial docente em Geografia refere-se à sobrevalorização dos conteúdos teóricos da Geografia acadêmica em detrimento da necessária reflexão acerca do caráter pedagógico destes conteúdos a serem significados na prática docente a partir da Geografia escolar. Este, inclusive, de acordo com pesquisas sobre o tema, tem sido apontado como um dos motivos responsáveis pelo sentimento de frustração dos licenciandos ao entrarem em contato com a pretensa prática profissional no cenário escolar.

Diante disto, despontam-se alguns questionamentos: como se estrutura a PCC nos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia? Como a PCC é concebida e desenvolvida? Há uma articulação entre as práticas desenvolvidas ao longo do curso com a etapa do estágio supervisionado? A licenciatura e seu processo de formação são valorizados por docentes e discentes? Há uma percepção de docentes e discentes quanto à relação entre as disciplinas formativas, a dimensão didática e a prática efetiva dessa relação pela Geografia escolar?

Essas e outras tantas indagações colocam sob análise o processo de formação, o tratamento e a valorização da formação de professores pelas licenciaturas e, nesse contexto, a importância de conceber a prática não apenas como componente curricular, mas principalmente, como lugar de formação e constituição da identidade docente em Geografia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 28, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 1/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. . Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer 10/2017**. Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRZEZINSKI, I. **Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder?** (1999). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v2068.pdf>>. Acesso em: 25/11/2015.

CASTELLAR, S.M.V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E.M.B.; MORAES, L.B (Org.) **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2002. p.39-58.

(REFERENCIADA 2010) –ANULADA

CAVALCANTI, L. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATA, B.A; SOUZA, V.C. (Org.) **Formação de Professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008. p.85-104.

CAVALCANTI, L. A Geografia escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010. Anais. Belo Horizonte.(REFERENCIA COM ANO CORRETO)

CAVALCANTI, L.S. Geografia escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes. In: **XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE**, UNICAMP, Campinas, 2012.

CAVALCANTI, L.S. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e o cotidiano escolar. In: ROQUE, V.O.et.al.(orgs.)**Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, 1990.

FREITAS, M.A.S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Revista Práxis Educacional**, n. 1 p. 135-150, Vitória da Conquista, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/404>>. Acesso em: fevereiro/2018.

HOEPERS, I.S; FERNANDES, S.R.S. **A prática como componente curricular na representação dos estudantes de licenciatura em Matemática: entre o dito e o feito**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Curriculo/Trabalho/05_13_50_1565-7599-1-PB.pdf>. Acesso em: 20, out.2015.

LESTEGÁS, F.R. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de la A.G.E.** nº33 – 2002, págs. 173-186, 2002. Disponível em: <<http://www.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/421>>. Acesso em: jan/2018.

OLIVEIRA, J.R. Práticas de ensino: diálogos com estágio supervisionado e disciplinas específicas. **Revista Eletrônica de Geografia Territorium**, v. 02, n. 04, p. 15-23 | Abr./Set. –

2014. Disponível em: <www.ufsj.edu.br/cogeo/revista_territorium_terra.php>. Acesso em: maio/2018.

OLIVEIRA, M.G. **A prática como componente curricular na perspectiva da formação inicial do professor de geografia para a educação básica**. Dissertação –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2015.

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

SOUZA NETO, S.S.; SILVA, V.P. **Prática como componente curricular: questões e reflexões**. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14726> Acesso em: 05, nov.2015.

SOUZA, N.A. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ci. Soc.Hum.** Londrina, v.22, p.5-12, set. 2001.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. **O ensino de geografia no século XXI**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

Recebido em: 28/05/2018

Aceito para publicação em: 25/09/2018