

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E O PERCURSO DA GRADE À MATRIZ ARTICULADA DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UEL

MOURA, Jeani Delgado Paschoal¹; PEREIRA, Adriana Castreghini de Freitas²

RESUMO

A LDBEN, Lei Federal n. 9394/96 (BRASIL, 1998, 1999), abre possibilidades de flexibilização das estruturas curriculares para a formação inicial de profissionais, em diferentes áreas do conhecimento, para atender as demandas da sociedade atual. O objetivo principal desta pesquisa é analisar a atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), em um processo de transição curricular, da grade para a matriz, do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina/Uel. Como resultado, observou-se que as atribuições acadêmicas do NDE reverberam em um importante trabalho de acompanhamento, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso, se configurando em um importante meio para repensar o currículo em forma de matriz articulada, com a proposição de saberes integrados e voltados à formação integral da pessoa humana e não restritamente ao mercado de trabalho. Assim, a clássica formação profissional é redimensionada em busca de uma preparação profissional qualitativa que atenda ao perfil almejado e seja, ao mesmo tempo técnica, crítica e autônoma.

Palavras-chave: Estrutura curricular, Formação Profissional, Ensino Superior, Curso de Geografia.

FLEXIBILIDAD CURRICULAR Y LA RUTA DE LA RED A LA MATRIZ ARTICULADA DEL CURSO DE GEOGRAFÍA DE LA UEL

RESUMEN

La LDBEN, Federal Ley N° 9394/96 (BRASIL, 1998, 1999), abre posibilidades para la flexibilización de las estructuras curriculares para la formación inicial de profesionales en diferentes áreas del conocimiento, con el fin de satisfacer las demandas de la sociedad actual. El objetivo principal de esta investigación es analizar las acciones del Núcleo Docente Estructurante (NDE), observando el proceso de transición curricular que va de la rejilla a la matriz de la carrera de Geografía de la Universidad Estadual de Londrina/Uel. Como resultado, se observó que las responsabilidades académicas del NDE repercuten en un importante labor de seguimiento, consolidación y actualización continua del proyecto pedagógico de la carrera, configurando una estrategia para repensar el currículo en forma de matriz articulada, con una proposición de saberes integrados, orientados a la formación integral de la persona humana y no solamente al mercado de trabajo. De este modo, la formación clásica de profesionales se redimensiona en busca de una preparación profesional cualitativa que cumpla con el perfil solicitado y, al mismo tiempo, técnica, crítica y autónoma.

Palabras clave: Estructura curricular, Formación profesional, Educación superior, Curso de geografía.

CURRICULAR FLEXIBILITY AND THE ROUTE OF THE GRID TO THE ARTICULATED ARRAY OF THE UEL GEOGRAPHY COURSE

ABSTRACT

The LDBEN, Brazilian law n. 9394/96 (BRAZIL, 1988, 1999), open possibilities for a flexible curricular structures concerning to the initial professional formation in different knowledge areas, in the perspective of attending the new demands of the actual Society. This paper aims to analyze the performance of Structural Teachers Core (NDE), in a transition process, the grid for the array, of the course of Geography at the State University of Londrina/Uel. As a result, it was observed that the academic assignments NDE reverberates in an important follow-up work, consolidation and continuous update of the pedagogic project of the course, shaping up into an important means to rethink the curriculum articulated array, shaped with the proposition of knowledge integrated and geared towards the integral formation of the human person and not strictly for the labor market. Thus, classical vocational training is resized in search of a qualitative professional preparation that meets the profile sought and is, at the same time, critical and autonomous technique.

Key-words: Curricular structure, Professional formation, Higher Education, Geography course.

¹ Jeani Delgado Paschoal Moura. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: jeanimoura@uol.com.br

² Adriana Castreghini de Freitas Pereira. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: adrianaacfp@uel.br

1. Introdução

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar adaptado a ele e sem ter dele consciência. (FREIRE, 2011, p. 19)

O modelo de racionalidade que caracteriza a ciência moderna refletiu-se na organização e composição dos currículos acadêmicos gradeados em disciplinas estanques cujos ementários pouco se comunicam, ou seja, se apresentam isolados em estudos específicos, cabendo ao estudante fazer as interconexões em seu futuro campo profissional. Esse formato de currículo, (re)existente há séculos, acentua o modelo fordista de trabalho, em que o docente atua individualmente no planejamento e execução de sua disciplina, via de regra, sem o conhecimento dos conceitos e categorias abordados pelos seus pares nas demais disciplinas que compõem a grade curricular (ANASTASIOU, 2010).

O currículo em grade, se aplicado de forma estanque, via de regra, poderá reforçar a aprendizagem mecânica e a formação de pessoas adaptadas ao mundo, como posto na epígrafe em relevo, por lhes engessar o exercício de reflexão acerca de sua ação sobre o mundo. Se não ocorrer interações pedagógicas num esforço coletivo de comunicação entre as diversas disciplinas gradeadas, a visão do todo, exigida na atuação profissional, poderá ficar comprometida. O novo formato proposto pelas diretrizes curriculares atuais para os cursos superiores, se desdobram da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394/96 (BRASIL, 1998, 1999), que preveem a construção da matriz curricular como possibilidade para alcançar uma composição articulada, em eixos e módulos integrados e conectados ao perfil profissional descrito no projeto pedagógico de cada curso.

Objetiva-se com esse estudo analisar a atuação do NDE no processo de transição da grade para a matriz curricular, do curso de Geografia da UEL, reflexões que tomaram força a partir de nossa experiência como membro do Grupo de Estudos em Práticas de Ensino (GEPE³) e do NDE de Geografia, ambos da UEL. Nesta transição de modelos curriculares estão envolvidos, no plano macro, as orientações de documentos oficiais, como leis e diretrizes e, no micro, os currículos, projetos, planos de curso e de aula, levando em conta o complexo processo de transferência do papel para a realidade concreta que dependerá de

³ O Grupo de Estudos em Práticas de Ensino/GEPE é formado por dois representantes de cada um dos nove centros da UEL: Centro de Ciências Exatas (CCE), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Tecnologia e Urbanismo (CTU), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Educação Física e Esporte (CEFE), Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) e Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA).

esforços coletivos que envolvem compromisso ético e político, além da competência técnica e condições concretas de trabalho.

Busca-se refletir sobre o difícil percurso de mudanças, na passagem de currículos gradeados para matrizes articuladas, possibilitando repensar a formação inicial, no ensino superior, como um caminho para a construção da autonomia dos futuros profissionais que necessitam desenvolver a capacidade de atuar e operar, de forma crítica, no exercício de sua profissão. Este debate é essencial para os profissionais que atuam na educação superior, visto que são potencialmente agentes de transformação da realidade educacional de nosso país.

2. Docentes e discentes como sujeitos da formação universitária

Os discentes chegam ao ensino superior cada vez mais jovens e com pouca autonomia em seu processo de aprendizagem, com várias lacunas em relação à sua formação básica, o que acarreta dificuldades para avançar nos processos cognitivos, procedimentais e atitudinais; saberes essenciais para o exercício da profissão (ANASTASIOU, 2013). Segundo Moura (*et al*, 2014) os universitários apresentam imaturidade na forma de conduzir a sua aprendizagem, além de sérios problemas de escrita e oratória, entre outras fragilidades, que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem acadêmica e sua futura atuação profissional. Veiga (1991) assevera que na formação profissional é fundamental que os alunos extrapolem o nível de ouvintes, desenvolvendo a capacidade de ler, escrever, pensar e discutir ideias.

O novo perfil de formação está assentado no desenvolvimento de competências e habilidades, conceitos que têm recebido críticas de pesquisadores que, do ponto de vista político, acreditam ser um modelo focado somente no exercício técnico-profissional, por expressar uma política produtivista, cuja preocupação é adaptar o setor educativo aos níveis de racionalidade técnico-instrumental, objetivando a formação de cidadãos eficientes, competitivos, produtivos e rentáveis para o mercado de trabalho contemporâneo. Nesta visão, a Educação se reorganiza, face às novas características do processo produtivo, adaptando-se às rápidas mudanças no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 1994). Há no contraponto, numa perspectiva de revisão crítica, discussões sobre uma formação técnico-profissional voltada para o conhecimento intelectual crítico, autônomo, com compromisso ético e humanitário. Nessa perspectiva, a sociedade global do conhecimento requer uma educação ampla, participativa, contínua e plural, que não vise apenas a ocupação de postos de trabalho, mas a formação da consciência social e da compreensão das culturas, da

cooperação criativa e da expansão dos limites individuais como centro de ação e de direcionamento da própria vida (DIAS SOBRINHO, 2014).

A palavra universitária, para o ser e honrar a sua gênese, tem que procurar avaliar e compreender o universo de facetas que qualquer assunto apresenta. Por isso temos que estruturar o nosso discurso, fazendo-o passar pelo crivo do pensamento contra si mesmo e da preocupação em saber questionar a tese que não defendemos. (BENTO, 2014, p.719)

A formação integral do profissional-cidadão e de sua personalidade está atrelada à construção de sua autonomia frente ao desenvolvimento da capacidade de aplicação dos saberes em sua multidimensionalidade, considerando os problemas sociais concretos. Ao discutir a reforma universitária no ensino superior argentino, Lamarra (2014) mostra que houve um movimento em favor de práticas multidisciplinares e aprendizagens práticas que pudessem promover saberes transversais relacionados ao mundo fora das universidades, apontando para a importância da extensão como um laboratório vivo de trocas entre ensino teórico e saberes experienciados na comunidade. Este autor alerta para o momento fluido em que se vive e para o necessário debate sobre os rumos da educação em geral e, em especial, da universitária.

Desejo colocar particular ênfase no debate essencial sobre o futuro da educação e da universidade, como a política de educação e universidade deve considerar esse futuro. Alunos de nossas escolas primárias e secundárias, relativamente jovens, estarão em pleno exercício de suas profissões dentro de 25-30 anos? Eles poderiam pensar em nossas sociedades em 2040 ou 2050, em termos de conhecimento e desenvolvimento social e produtivo? (LAMARRA, 2014, p.664-5 – tradução livre)

Nesse sentido, não se sabe como estará o mundo num futuro próximo, pois é incerto o que os estudantes de hoje estarão enfrentando nas próximas décadas. Cabe aos professores formadores questionarem sobre como será, no futuro, o mundo da vida e do trabalho para que repensem seus currículos e as suas práticas pedagógicas. Pelos conhecimentos, valores e práticas democráticas, a missão histórica da universidade é formar integralmente as pessoas e contribuir para a consolidação e elevação do processo inacabado de construção da humanidade, pois, sem valor público e social, uma universidade não se caracteriza como tal (DIAS SOBRINHO, 2014).

No novo paradigma da universidade o foco está no seu papel social por meio da maior articulação com o seu entorno, sendo que a visão extensionista favorece a articulação da pesquisa e do ensino, visto que o conhecimento empírico volta para a universidade para ser submetido à reflexão, permitindo melhorar o conhecimento e torná-lo apropriável. Tal visão adquire força articuladora entre universidade e campo profissional, a exemplo da escola com

[...] potencial centralidade no desenvolvimento do currículo e na implementação das políticas educativas. A relação tradicional entre a universidade – lugar da produção da teoria e do conhecimento – e a escola básica – lugar de reprodução e/ou aplicação de teorias e conhecimentos – é fortemente criticada e se busca, nesta perspectiva, uma aproximação colaborativa entre as duas instituições. (LOPES; PONTUSKCHA, 2011, p. 90)

A indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão é essencial para a nova competência profissional, pois a aprendizagem dependerá de observações próprias, de atitudes reflexivas e questionadoras, fruto do diálogo e da integração com a realidade (BRASIL, 2006). “A ideia é ressaltar a importância da pesquisa na construção de uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e de busca de autonomia na interpretação da realidade” (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007, p. 94-95).

3. Flexibilização curricular: grade versus matriz articulada

Para atender as novas demandas da sociedade atual, a LDBEN abre possibilidades de inovações curriculares por meio do princípio de flexibilização da estrutura e organização curricular em diferentes áreas do conhecimento. O direito de participação é conferido aos alunos na composição do currículo, ao longo do processo de formação acadêmica, em que o mesmo vai sendo tecido com maior liberdade na escolha de atividades complementares, disciplinas eletivas, optativas e especiais, entre outras atividades extracurriculares. Na busca da valorização dos atores educativos, esta flexibilização é considerada percurso possível para a formação do profissional e/ou pesquisador por meio de desenhos curriculares resultantes dos novos conhecimentos exigidos pelo progresso científico e das mudanças sociais em curso. Anastasiou (2014) lembra que as IES têm se esforçado para articular o currículo num todo, cujas ações integrativas devam contribuir para a construção de um quadro teórico-prático global significativo e próximo dos desafios que enfrentará no futuro campo profissional.

[...] a função de ensinar é socioprática sem dúvida, mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo. Por isso mesmo, o saber profissional tem de ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *ação profissional docente*, sua e observada noutros. (ROLDÃO, 2007, p. 111)

O princípio de teorização ressaltado por Roldão (2007) deve se articular com a resolução de problemas reais, cujo método ativo será permeado por tarefas de raciocínio envolvendo a análise, a síntese, a avaliação e a autoavaliação.

A universidade deve se tornar a principal área de criatividade e inovação para si mesma e para a sociedade como um todo. Pois deve superar os problemas de sua escassa articulação com a sociedade, o trabalho e a produção; seu isolamento com o resto do sistema de ensino; seus modelos de gestão acadêmicos e tradicionais, com limitado profissionalismo; a rigidez das estruturas acadêmicas; a escassez de estudos, pesquisa e reflexão sobre si mesma e sobre o ensino superior em seu conjunto. (LAMARRA, 2014, p. 672 – tradução livre)

O currículo em matriz articulada, pode ser o promotor de conhecimentos integrados, em que cada parte contém o todo, colocando o conhecimento acadêmico como matéria de formação humana, não restritamente do mercado de trabalho. Como afirmam Sacristán e Gómez: “Os programas [...] são um marco de referência, não uma prisão. É preciso que os professores/as colaborem em seu desenvolvimento, tendo a continuidade e a coerência do currículo como uma totalidade” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 235).

Do ponto de vista prático, a proposição da matriz curricular se configura como potencialmente válida para atender ao perfil do profissional na atualidade e requer uma revisão profunda no modo de estruturar as disciplinas e colocá-las em ação, o que exige maior comunicação entre os pares. Para Anastasiou (2013) o tradicional esquema linear, de ensinar primeiro a teoria para depois a prática, tem se mostrado ineficaz pelo distanciamento entre o discurso proferido e a realidade concreta pela qual os futuros profissionais atuarão. O formato do currículo em grade pode acentuar esta cisão entre teoria e prática, sendo necessário um novo currículo construído em matriz articulada. No modelo gradeado de currículo as disciplinas aparecem estanques, levando os docentes a valorizarem as partes como somas do todo e, no momento da aula, a repassarem o conteúdo e a exigirem a sua memorização para a prova, resgatando a memória temporária e seletiva, o que não garante a apreensão e a aprendizagem para o futuro profissional. Para Bondía (2002), o par teoria e prática remete a uma perspectiva política e crítica. A matriz curricular articulada tem como escopo a base de integração teoria-prática no currículo e potencializa os estudantes a desenvolverem um raciocínio prático e a refletirem sobre aquilo que fizeram, o que deve reverberar no modo complexo de conhecer e produzir o conhecimento na contemporaneidade (MORIN, 1991).

De acordo com as formulações de Anastasiou (2014), na construção de um projeto curricular integrado, a matriz é potencialmente eficaz nos seguintes aspectos:

- O todo deve ser planejado desde o início ao final do curso em complexidade crescente, tecendo em rede os saberes cognitivos (conceitos, fatos, dados, etc.), os procedimentais (aplicações destes fundamentos cognitivos em ações profissionalizantes) e os atitudinais (devem revelar novas atitudes apreendidas e internalizadas, demonstrando aplicação dos demais saberes objetivados);

- A partir do conhecimento de sua disciplina, o professor deverá iniciar um percurso de compreensão de todos os saberes curriculares, começando pelos que lhe são diretamente próximos, isto é, pela interdependência;
- As aulas devem resultar da aplicação de metodologias ativas, envolvendo o estudante na sistematização do pensar, do uso intencional e qualitativo do cérebro, através de diversas operações de pensamento, programadas por complexidade crescente. As estratégias ativas de ensino estão voltadas para o aluno como centro da aprendizagem, ou seja, considerando-os sujeitos ao longo de todo o processo formativo;
- A concepção de aprender remete ao apropriar-se dos novos saberes, em que o estudante será desafiado a explicar o apreendido, oral e por escrito, aplicando os saberes em diversas situações problemas. O estabelecimento de ancoradouros prévios tem como princípio organizar e transferir os saberes para o que ainda precisa conhecer, agindo na construção das relações e nexos necessários, avaliando-se continuamente;
- A avaliação deverá ser contínua, ou seja, em todo os momentos de aprendizagem. O foco da avaliação deve resultar dos produtos e processos efetivados, evidenciando aprendizagens conquistadas ou ainda a serem sistematizadas (estudo individual, ou em grupo, ou ainda com supervisão), visando as metas necessárias para seguir no curso.

O processo de construção da matriz articulada exige o domínio de uma série de habilidades, tanto dos docentes envolvidos, quanto dos discentes em formação profissional, por isso, requer ações coletivas em que ambos são sujeitos ativos, responsáveis por construir e colocar o currículo em ação. Pela revisão crítica do currículo, é possível cultivar nos espaços educativos formalizados um ambiente participativo e oportuno para contribuir e diversificar os processos formativos (MOURA, 2010). A matriz curricular potencializa novas perspectivas para a construção da autonomia intelectual e da competência técnica dos futuros profissionais para que os mesmos desenvolvam habilidades fundamentadas em saberes conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998) e sejam preparados, nos cenários de prática profissional, desde o primeiro ano do curso, a desenvolverem saberes científicos para a aplicação prática e transformação da sociedade (ANASTASIOU, 2010). No formato de matriz articulada deverá ocorrer um esforço para conexão entre os saberes cognitivos, procedimentais e atitudinais frente à proposta de resolução de saberes voltados à futura profissionalização, sem descuidar da formação pessoal do profissional-cidadão.

4. A tarefa do Núcleo Docente Estruturante (NDE): estudo de caso do curso de Geografia da UEL

O Núcleo Docente Estruturante (NDE), foi normatizado pela Resolução n. 01, de 17 junho de 2010, cujo conceito foi criado pela Portaria n. 147, de 2 de fevereiro de 2007, para qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação dos cursos de graduação, com atribuições acadêmicas de acompanhamento contínuo para a atualização permanente do projeto pedagógico dos mesmos.

Uma vez formada a equipe pedagógica, o NDE deve reunir esforços para investigar o formato curricular e estudar, analisar, acompanhar e avaliar os desafios na proposição de um currículo integrado, colocando em relevo as mudanças necessárias no âmbito do projeto pedagógico, respeitando-se as especificidades de cada área do conhecimento. Trata-se de um trabalho coletivo, em que professores e alunos devem dialogar e contribuir para a formação desse novo modelo pedagógico de proposta curricular. Apesar do NDE não ter poder deliberativo, cumpre importante papel ao apoiar o colegiado na busca de instrumentos úteis para a atualização curricular, voltados para o novo perfil profissional no bojo das reformas educacionais advindas das legislações vigentes.

O NDE tem se estruturado, nas Instituições de Ensino Superior (IES), na perspectiva de migrar da grade para a matriz curricular, como fórum de debate para criar estratégias com a finalidade de abrir o diálogo entre professores, alunos e gestores para perscrutar lacunas no currículo do curso e elaborar propostas de mudanças, em curto e médio prazo. Pelas observações durante as reuniões realizadas entre as equipes que formam os NDE's há consenso sobre a qualidade de ensino oferecida pelos cursos de graduação da UEL, porém reconhece-se a existência de problemas que exigem a revisão do currículo e da estrutura disciplinar, como ponto de partida para a atualização do mesmo, visando a composição de uma proposta mais integrada se comparada às vigentes. Entre os apontamentos para se repensar a construção de mecanismos para integrar as ementas e os conteúdos das disciplinas do currículo está a necessidade de adequação deste ao perfil de profissional que se almeja formar, levando em conta as características dos alunos ingressantes, bem como as dos egressos.

Em primeira análise é importante definir o perfil do profissional que o curso pretende oferecer à sociedade para planejar o percurso que o estudante deve efetivar para alcançá-lo ou dele se aproximar paulatinamente, ao se apropriar dos saberes propostos, em níveis crescentes de complexidade (ANASTASIOU, 2014). Em seu percurso formativo, a tarefa do professor-formador será a de apresentar a Geografia e oferecer ferramentas para que o

futuro profissional possa dominar “[...] simultânea e integradamente, seus temas e conteúdos, sua significância social, seu sentido pedagógico e as formas mais adequadas de, em um determinado contexto, representá-los aos alunos” (LOPES; PONTUSKCHA, 2011, p. 97).

O Curso de Geografia da UEL possui duas habilitações, bacharelado e licenciatura, porém a entrada no curso é única. Nos dois primeiros anos são ofertadas disciplinas obrigatórias comuns às duas habilitações, ao passo que, nos dois últimos anos, o curso se abre para duas possibilidades de formação: a de Geógrafo, bacharel em Geografia ou a de Professor, licenciado em Geografia.

Tabela 1
Curso de Bacharelado em Geografia, na UEL

Geografia - Habilitação: Bacharelado	
CRIAÇÃO	Decreto Federal nº 43.143, de 03.02.58
IMPLANTAÇÃO DO CURSO NA UEL	01.03.58
RECONHECIMENTO	Decreto Federal nº 49.061, de 06.10.60
IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO	1992
GRAU	Bacharel em Geografia

Fonte: http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo/Cursos/geo_bach.htm

Conforme o texto do projeto político pedagógico do referido curso, o profissional, bacharel em Geografia, está habilitado a desenvolver análises sobre sociedade e natureza, em suas inter-relações e espacializações, produzindo conhecimento e propondo alternativas para a solução de problemáticas contemporâneas. O objetivo desta habilitação é formar profissionais para o estudo e a pesquisa em ciência geográfica, suas aplicações e inter-relações. O geógrafo atua como professor no ensino superior, pesquisador, técnico, consultor, assessor e demais atribuições previstas na legislação. O campo de trabalho são as universidades, os institutos de pesquisa, os órgãos estatais e iniciativa privada. A profissão é regulamentada pela Lei nº 6.664, de 26.06.79, Decreto nº 85.138/80 e Lei nº 7.399, de 04.04.85.

Tabela 2
Curso de Licenciatura em Geografia, na UEL

Geografia - Habilitação: Licenciatura	
CRIAÇÃO	Decreto Federal nº 43.143, de 03.02.58
IMPLANTAÇÃO DO CURSO NA UEL	01.03.58
RECONHECIMENTO	Decreto Federal nº 49.061, de 06.10.60
IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO	1992
GRAU	Licenciado em Geografia

Fonte: http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo/Cursos/geo_bach.htm

Assim como o geógrafo, o licenciado em Geografia desenvolve análises sobre sociedade e natureza, em suas inter-relações e especializações, produzindo conhecimentos e alternativas para a solução das problemáticas atuais. A Licenciatura em Geografia objetiva formar profissionais com amplo conhecimento científico voltado para o estudo e a pesquisa em ciência geográfica e ensino de Geografia. A docência em Geografia está habilitada a atuar no magistério do Ensino Fundamental, médio e superior e na pesquisa acadêmica e educacional. O campo de trabalho deste profissional são as escolas públicas e privadas, universidades, institutos de pesquisa e órgãos estatais, na área educacional.

Desde sua criação, em fins da década de 1950, o curso de Geografia da UEL passou por várias readequações e reformulações para melhorar a qualidade da formação de profissionais e se adequar às legislações vigentes. Atualmente, passa por ampla discussão pelos membros do NDE com o intuito de fazer a transição de seu currículo, em formato de grade para a matriz curricular articulada. Com a criação do NDE de Geografia, em 2014, regulamentado na UEL pela Resolução CEPE/CA n. 142/2013, em parceria com o colegiado do curso e o GEPE, seus membros têm participado de estratégias para potencializar a reforma curricular, dentre as quais se destacam três blocos de ações:

1) *Atividades de formação*: a participação dos membros do NDE no curso de Formação Docente em Gestão Curricular, promovido pelo GEPE e financiado pelo Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pro Saúde III, do Ministério da Saúde). Inicialmente voltado para a área de saúde, este programa se estendeu para a formação docente de todos os cursos de graduação da UEL, com duração de 10 meses e encontros mensais de oito horas, sob a mediação e assessoria da Profa. Léa das Graças Camargo Anastasiou. Com o objetivo de promover a reflexão sobre a organização curricular dos projetos pedagógicos dos cursos da UEL, as temáticas abordadas permearam os saberes sobre as legislações vigentes, avaliação de cursos, concepção curricular e expectativas em relação a proposta pedagógica, currículo em forma de grade para aproximação em matriz de modo articulado, diagnóstico do curso com questionário pré-estabelecido para subsidiar o plano de gestão 2013 e 2014, além de outros temas envolvendo a dimensão pedagógica a partir de abordagens sobre metodologias ativas;

2) *Coleta de dados*: o trabalho dos membros do NDE com os demais professores do curso de Geografia ocorreu por meio da realização de grupos de estudo por áreas específicas, cuja atribuição foi a de analisar o conjunto de disciplinas e retratar as dificuldades e perspectivas de diálogos entre as mesmas, bem como as potencialidades de se articular o currículo a partir

delas. Nesses estudos, os professores tiveram como uma das tarefas iniciais, mapear a disciplina ministrada, considerando os seguintes aspectos:

1º aspecto - a abordagem predominante da disciplina:

Tabela 3
Características das Disciplinas Curriculares

Tipo de Disciplina	Abordagem Predominante
- obrigatória (Ob)	- de aplicação tecnológica (T)
- optativa (Op)	- cognitiva: factual ou conceitual (CO)
- introdutória (I)	- procedimental (Pro)
- fundamentos (F)	- cognitiva e procedimental (CO+CP)
- de aprofundamento (AP)	- atitudinal (AT)
- de especialização (E)	

Fonte: ANASTASIOU (2013)

Pela tabela 3, o tipo de disciplina se refere à localização e função da mesma na grade curricular e a abordagem predominante se volta aos saberes básicos contemplados em cada uma, apesar das abordagens (tanto atitudinais, procedimentais/tecnológicas e cognitivas) balizarem todas as disciplinas em algum grau.

2º aspecto - análise da disciplina que leciona quanto a:

- Justificativa e pertinência no quadro teórico-prático global do curso;
- Contribuições da disciplina à construção do perfil pretendido no curso;
- Finalidade da disciplina;
- Objetivos, conforme o Projeto Político Pedagógico do curso.

No curso de Geografia, os professores foram unidos por áreas do conhecimento (Geografia Física, Geografia Humana, Geologia e interfaces, como Ensino, Cartografia e Tecnologias) e cada um, a partir de sua experiência com determinada disciplina, se responsabilizou por realizar um exercício de reconhecimento da validade e coerência da mesma no conjunto curricular e da sua potencialidade em articular os saberes advindos das demais disciplinas. Uma vez avaliado o potencial agregador de cada parte e sua contribuição no conjunto curricular para a formação do perfil desejado, passou-se a realizar exercícios juntamente com os professores para demonstrar o grau de interação e diálogo entre as áreas e disciplinas parcelares. O resultado se materializou em um conjunto de setas, direções, para a demonstração das possíveis integrações entre as partes. Este é um exercício que se construiu com erros e acertos, resultando em um desenho possível para a organização de módulos em matriz articulada. Lembrando que pela “reflexão sobre os acertos e erros da prática cotidiana combinada com a reflexão teórica sobre ela, o professor vai compondo, ao longo do tempo, um repertório de saberes profissionais e de esquemas estratégicos que são postos em ação quando necessários” (LOPES; PONTUSKCHA, 2011, p. 99).

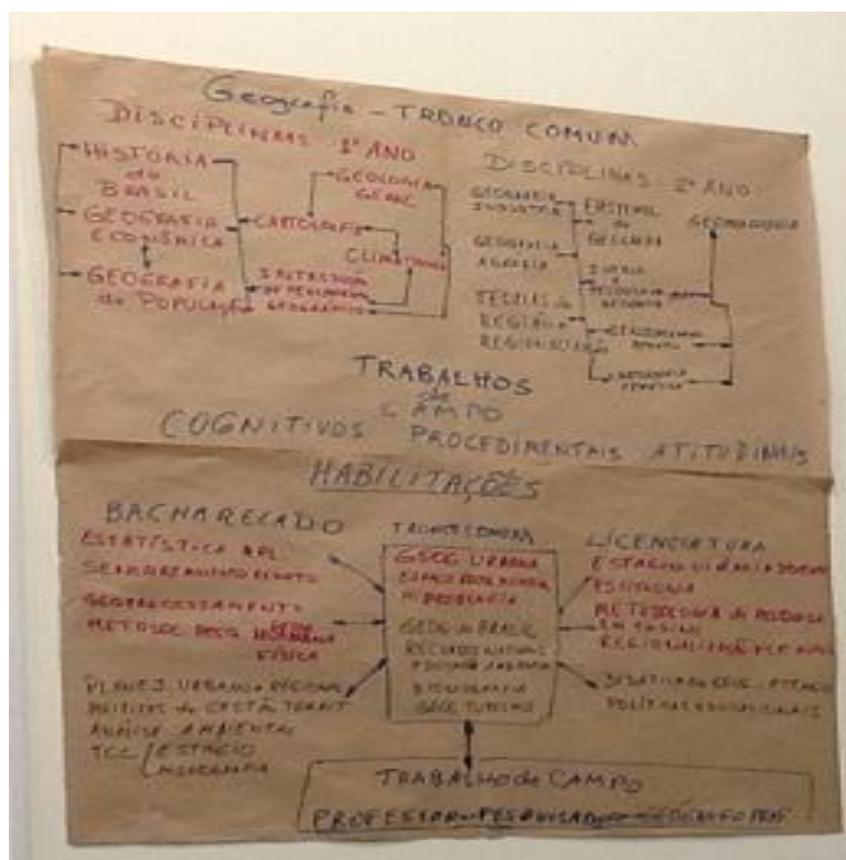


Figura 1: Esboços de comunicação entre as disciplinas do Curso de Geografia/UEL.
Fonte: Arquivo GEPE/UEL, 2014.

Este primeiro exercício de demonstrar as possibilidades de comunicação entre as disciplinas que compõem a atual grade curricular do Curso de Geografia, apresentado na figura 1, mostrou o desafio de constituir um currículo integrado e articulado devido às dificuldades de materializar as premissas de um pensamento complexo, como ensina Morin (1991). Porém, os professores participantes apontaram como expectativa a possibilidade de melhorar os trabalhos de campo, como um dos eixos integradores entre as disciplinas.

3) *Reuniões quinzenais com os membros do NDE:* nestas reuniões os membros do NDE desenvolveram tarefas de sistematização dos dados levantados, o que ajudou a avançar nas discussões sobre os problemas existentes no projeto pedagógico atual do curso e repensar as possibilidades de reestruturação do mesmo, a partir de diferentes informações fornecidas pelos professores durante o grupo de estudo relatado anteriormente, além dos dados obtidos com representantes de empresas contratantes e diretores de escolas através de entrevistas concedidas aos membros do NDE, e por alunos matriculados e egressos, cujas opiniões e experiências foram sistematizadas a partir da aplicação de questionários.

Uma das questões que interessa particularmente nesta análise, se refere aos aspectos do curso (bacharelado e licenciatura) que precisam ser melhorados na visão de 45 egressos que responderam ao questionário aplicado pelo NDE: 18,45% responderam ser necessário

melhorar a preparação técnica para o mercado de trabalho; 16,67% apontaram a necessidade de reformulação do projeto político pedagógico do curso; 13,10% apontaram a necessidade de ampliar os recursos audiovisuais e tecnológicos; 11,9% maior qualificação e incentivo do corpo docente; as demais respostas, indicaram a melhoria dos recursos didáticos pedagógicos (8,33%), ampliação do laboratório de informática (8,33%), atualização do acervo da biblioteca (7,74%), melhoria do espaço físico (6,55%) e adequação da carga horária do curso (5,36%). Tais apontamentos foram considerados no bojo das discussões sobre as estratégias para a construção da matriz curricular, vez que os dados demonstram preocupações que passam pela forma e conteúdo presentes no currículo atual, necessitando de reformas substantivas para o desenho do novo currículo.

Valeu-se também de entrevistas semiestruturadas com representantes de empresas contratantes para avaliar as fragilidades e potencialidades do perfil do profissional formado pelo bacharelado em Geografia pela UEL. Na visão dos representantes das empresas contratantes do mercado, segundo informações do professor Moraes, C. B. (um dos membros do NDE de Geografia) as principais dificuldades apontadas por estes gestores foram: - profissional sem a visão de mercado; - com pouca iniciativa empreendedora; -sem visão integrada de projetos; - conhecimento fragmentado; - deficiências no uso da linguagem cartográfica, em especial, na cartografia digital.

Em relação à licenciatura em Geografia, durante as visitas para acompanhamento de estágio supervisionado obrigatório, diretores e pedagogos foram unânimes em apontar a dificuldade de o professor recém-formado em Geografia, assim, como em outras áreas, em manter o mínimo de atenção dos alunos em sala de aula para que seja possível a transposição dos conteúdos ou mesmo uma aula dialógica. Outro ponto destacado foi o pouco domínio dos conteúdos básicos da disciplina ministrada, além das dificuldades de trabalhar com estratégias diferenciadas que vão além das aulas expositivas e leituras de textos em sala. Em uma das escolas visitadas, o diretor criou normas restringindo o uso de vídeos em sala de aula, com a justificativa de que os professores passavam filmes longos em várias aulas, demonstrando ser uma estratégia pouco produtiva e que não desperta a atenção dos alunos.

A partir desses dados levantados em diferentes frentes de trabalho, é que o NDE de Geografia tem estudado a formação do perfil profissional almejado e encaminhado as suas ações e propostas para a reformulação do curso, atualmente em construção. Assim, o currículo vigente de Geografia tem sido objeto de reflexão permanente por meio do diálogo constante do NDE com os professores e alunos, forma adotada para a avaliação dos problemas existentes para que a proposta curricular resulte da construção coletiva, seguindo as premissas das diretrizes curriculares para o Ensino Superior.

5. Considerações Finais

A formação não se desenvolve apenas pela teoria professada em sala de aula na universidade, e nem prescinde atividades que estimulem os acadêmicos e os ajudam a decidir sobre o futuro de sua profissionalização. A matriz curricular operada através de inovações pedagógicas tem se revelado como momentos de descoberta para os professores formadores. Esta pesquisa qualitativa, tecida por meio da experiência obtida durante a participação nos grupos de trabalho no GEPE e, em especial no NDE do curso de Geografia da UEL, tem se mostrado frutífera diante das possibilidades de se repensar novas formas curriculares, mediante acompanhamento das articulações possíveis entre disciplinas e/ou áreas, com vistas ao fortalecimento da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão universitária.

Na investigação da atuação do NDE frente a possibilidade de transição do currículo grade para a matriz curricular articulada, o curso de formação docente em gestão curricular foi essencial para os docentes compreenderem e se atualizarem com relação a legislação curricular vigente, podendo, em conjunto com os grupos de estudo por área, traçar o quadro atual do curso de Geografia e a integração ou não de suas disciplinas acadêmicas, evidenciando as lacunas no modelo atual. Por outro lado, as análises do currículo vigente, somado aos questionários com alunos egressos e entrevistas com empregadores e diretores de escolas, organizadas pelo NDE, permitiram compreender problemas pontuais das disciplinas acadêmicas, como conteúdos e suas aplicações práticas no mercado de trabalho, tanto de licenciados como de bacharéis em Geografia, o que demonstrou a preocupação de todos os envolvidos no processo, com a melhoria do currículo para o futuro profissional.

Os resultados preliminares demonstram a essencialidade da reflexão sobre o exercício da docência, em que por meio da análise curricular, de seu formato e perspectivas de mudanças, reverberam na compreensão do 'ser' professor e do 'fazer-refletir', como pressuposto para a transformação nas formas de realizar o trabalho em sala de aula, sendo este o ponto de partida para a concretização de um currículo tecido em novas bases, levando às almejadas inovações no ensino superior. Acredita-se que o NDE ganha força ao demonstrar e valorizar a importância da autonomia docente na gestão do currículo, na formulação de atividades estruturadas em torno de um projeto rigoroso e científico, além de ações docentes definidas a partir dos objetivos do projeto do curso e do perfil *profissiográfico* como norteador. Assim, os professores participantes levam consigo o maior desafio que é o de fazer-pensar na possibilidade de um coletivo, professores e estudantes,

definido por etapas e metas capazes de alavancar a formação de um profissional preparado para uma atuação competente e transformadora na sociedade (MOURA *et al*, 2014).

A caminhada para a transição do currículo integrado é um processo longo e contínuo, pois não basta alterar a sua forma e padrão, o mais importante é tecer, ao longo do tempo, a sua mudança, considerando como atores a equipe pedagógica em conjunto com os seus estudantes, mediante diálogo profícuo entre os pares com o intuito de repensar a clássica formação profissional para potencializar instrumentos e ações voltados a uma formação adequada ao século XXI, ou seja, ao mesmo tempo técnico-profissional, crítica e autônoma.

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C. Grade e Matriz Curricular: conversas em torno de um desafio presente na educação superior. In: FREITAS, A. L.S. de. *et al* (org.). **Capacitação docente: um movimento que faz compromisso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 181-200.

_____. **Curso de Formação Docente em Gestão Curricular**, Universidade Estadual de Londrina, Londrina: GEPE/UEL, primeiro semestre de 2014.

_____. Didática e formação de professores para o ensino superior. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S.V. (org.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América; Kelps, 2013. p.149-172.

BENTO, J. O. Do Estado da Universidade: Metida num sarcófago ou no leito de procrustes? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 1, n. 1 (jul. 1996) Campinas, SP: RAIES; Sorocaba, SP: UNISO, 2014, p. 689-721.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, jan-abr., p. 20-30, 2002.

Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em 15 nov. 2014.

BRASIL. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006. (Coleção Extensão Universitária)

Disponível em: http://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_4_indissociabilidade.pdf Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e Novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 1, n. 1 (jul. 1996) Campinas, SP: RAIES; Sorocaba, SP: UNISO, 2014, p. 643-662.

FREIRE, P. O compromisso do profissional com a sociedade. In: _____. **Educação e Mudança**. 34ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.p.17-32.Educação e Mudança.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoliberal e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu de. (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 33-87.

LAMARRA, N. F. Universidad, sociedade y conocimiento: reflexiones para el debate. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 1, n. 1 (jul. 1996) Campinas, SP: RAIES; Sorocaba, SP: UNISO, 2014, p. 663-687.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 89-104, jan. / jul. 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
MOURA, J. D.P. *et al.* Impactos da Atuação do Grupo de Estudos em práticas de Ensino (GEPE) na universidade: desafios da formação docente. Seminário Internacional de Educação Superior: Formação e conhecimento. **Anais Eletrônicos...** Sorocaba: UNISO, 2014.

_____. O Professor de Geografia na Contemporaneidade: Complexidade, Pluralismo e Desafios para a sua Formação. **Tese** (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista. Campus de Presidente Prudente, São Paulo, 2010.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental)

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VEIGA, I.P.A. (org.). **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 10/12/2015

Aceito em 23/03/2016