

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

RITA DE CASSIA GROMONI SHIMIZU

**LEITURA CURRICULAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE GEOGRAFIA: BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas, do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Financiamento: Bolsa PDSE/CAPES

Orientador: Prof.Dr. João Pedro Pezzato

Rio Claro - SP
2015

370.71 Shimizu, Rita de Cassia Gromoni
S556L Leitura curricular da formação de professores de
Geografia : Brasil, Espanha e Portugal / Rita de Cassia
Gromoni Shimizu. - Rio Claro, 2015
183 f. : il., figs., gráfs., tabs., quadros, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: João Pedro Pezzato

1. Professores - Formação. 2. Currículo. 3. Análise
documental. I. Título.

RITA DE CASSIA GROMONI SHIMIZU

LEITURA CURRICULAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL

Tese de Doutorado aprovada na defesa realizada no dia 27 de março de 2015, junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" .

Financiamento: Bolsa PDSE/CAPES

Comissão Examinadora

Prof.Dr. João Pedro Pezzato – Orientador

Profa.Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo – IB/UNESP/RC

Profa.Dra. Lana de Souza Cavalcanti – UFG/GO

Profa.Dra. Amanda Regina Gonçalves – UFTM/MG

Profa.Dra. Laura Noemi Chaluh – IB/UNESP/RC

Dedico aos meus pais “Ju e Leo” que, em seu amor incondicional, souberam me apresentar à educação. Na sua “informalidade”, entenderam que a educação não deve ser responsabilidade exclusiva da escola. Com eles aprendi a grande diferença entre a educação que se traz de casa e da escola, entre a educação da família e a de sala de aula... Antes de se formar o profissional, souberam formar a pessoa. E que, acima de tudo, seguraram todas as “pontas” para que esse sonho se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade que me foi concedida mediante a aprovação do projeto e do financiamento do Doutorado Sanduíche realizado na Universidade de Santiago de Compostela, em Lugo – Espanha, no ano de 2013.

Ao Ari San que embarcou nessa jangada e me acompanhou em todas as fases desse projeto de pesquisa e de vida.

À Naomi que, na pureza de sua infância, demonstrou disposição para se adaptar às mudanças de país (e de temperatura!), conseguindo administrar com o “maior amor do mundo” as minhas “presenças ausentes”.

À minha família – meu pai, minha mãe, Flavia, Carlo e Giovanni – que estiveram me apoiando em todos os momentos, principalmente durante a estadia fora do país.

Aos “meus queridos” João Pedro Pezzato e Maria Antonia Ramos de Azevedo que, além de orientação, dedicação, paciência e amizade, conseguiram me mostrar como deve ser um PROFESSOR, no sentido mais profundo e completo dessa palavra e, com certeza, influenciarão e guiarão os meus passos durante toda a minha vida profissional.

Ao Prof.Dr. Francisco Rodriguez Lestegás, que prontamente aceitou me orientar durante o estágio na Faculdade de Formación do Profesorado, da Universidade de Santiago de Compostela, em Lugo, mas, principalmente, pelo acolhimento ímpar a mim e pela impagável ajuda durante o processo de formalização de matrícula de meu esposo, no Máster da Universidade de Vigo – Espanha.

Aos Professores Doutores Benito Silva Valdivia, José Angel Armas Castro, Ramón Vicente Lopez Facal e José Carlos Macía Arce (Universidade de Santiago de Compostela); Maria José Boavida Miguel Caldeira e Maria do Céu de Melo Esteves Pereira (Universidade do Minho - Portugal), que prontamente se colocaram à disposição para as entrevistas sobre o funcionamento dos respectivos cursos.

Aos funcionários José Luiz Cruz, Maria Asunción Perez, Eladia Fernández Adrio, Maria Carmen Pérez Fernández, Ana Brao Viña, Maria Carmen Franco Díaz, Fátima Teixeira Vázquez e Gloria Cruz Amil, que foram meus orientadores durante o estágio realizado na Unidade de Xestión Académica (UXA) da Universidade de Santiago de Compostela. E, em especial, à Carmen Varela Prado, Vicexerenta de Xestión Académica, do Campus de Lugo, que permitiu e tomou todas as providências para a viabilização do estágio.

Ao Prof.Dr. Antonio Carlos Tavares, amigo de todas as horas, por ser a pessoa mais importante na minha formação profissional na UNESP e o maior incentivador dessa trajetória rumo ao Doutorado.

Aos membros da Comissão Examinadora de Qualificação e de Defesa que, com suas contribuições, trouxeram grandes contribuições para a melhoria dessa tese.

Ao Jefferson Santiago dos Santos, da Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão, que não mediu esforços para que a Qualificação pudesse ser realizada da melhor maneira possível, com os equipamentos disponíveis.

À bibliotecária Cristina Marchetti Maia pela atenção e competência na revisão das referências bibliográficas, demonstrando interesse, conhecimento e dedicação, com o melhor perfil que se pode esperar de um funcionário público.

Aos funcionários do Departamento de Educação – Sueli, Eliana, Marisa e Pedro – pela atenção e gentileza durante toda a minha passagem pelo Departamento.

Às Chefias do Departamento de Geografia que, durante as gestões dos Professores Doutores Sandra Elisa Contri Pitton (2010-2012), Enéas Rente Ferreira (2012-2014) e Paulo Roberto Teixeira de Godoy (2014-2016), sempre me apoiaram e nunca se opuseram à realização desse Doutorado, entendendo que o mesmo poderá trazer contribuições às minhas atividades junto ao Departamento.

Ao Diretor do IGCE, Prof.Dr. Sergio Roberto Nobre, que, em momento algum, impediu ou dificultou os meus afastamentos.

Aos Ex-Diretores do IGCE, Profs.Drs. Silvio Carlos Bray e Sebastião Gomes de Carvalho, que confiaram em mim e no meu trabalho e me presentearam com a experiência administrativa na UNESP.

Aos representantes técnico-administrativos juntos aos Colegiados do IGCE, Carlos Augusto da Costa Prochnow, Antonio Cezario Porta Jr e Lázaro Geraldo Calestini, pela compreensão e atenção demonstradas nos pareceres emitidos quando da solicitação dos afastamentos relacionados às atividades desse Doutorado.

Aos amigos do Departamento de Geografia Vera, Carlos, Gilberto, Rosemeide, Giovana, Rosemir e Tiago, tanto pelo apoio recebido durante a realização dessa tese, como pelos momentos de descontração em nossos cafés, *happy-hours* ou caminhadas.

Ao Prof.Dr. Fadel David Antonio Tuma Filho (*in memoriam*) que, sem pretensão alguma, proporcionou-me a experiência de acompanhar as significativas mudanças ocorridas na formação de professores de Geografia, a partir da criação do Laboratório de Apoio ao Ensino da Geografia (LAEGE) e com a idealização e oferecimento da disciplina optativa

Instrumentação para o Ensino de Geografia, posteriormente, transformada em disciplina obrigatória do curso de Graduação em Geografia, ministrada por ele, com competência e apreço, até o momento de sua aposentadoria.

Aos Professores Doutores Adler Guilherme Viadana, Solange Terezinha de Lima Guimarães, Helmut Troppmair e Diego Corrêa Maia, pela amizade e pelo incentivo durante esses anos de UNESP e por nunca me deixarem desistir.

Minha eterna gratidão ao José Luiz (Zili), Ângeles, Carolina, Kalani, Pualani e Keoni, que nos adotaram durante nossa estadia em Lugo e se transformaram em nossa família postiça. Sem o carinho e a companhia deles, tudo teria sido infinitamente mais complicado.

A todos os amigos do Grupo de Estudos coordenado pela Marcia Franchin, com reuniões que recarregam nossas baterias e fazem-nos refletir sobre o real significado de nossa evolução.

A todos os amigos e, em particular, a Lu/Miler e Marina/João que, em situações críticas de trabalho, conseguiram “fiscar” a Naomi nas férias para que essa tese fosse finalizada.

E, em especial, a Deus e aos anjos guardiões que me acompanham e não me desamparam seja qual for o local ou a situação.

LEITURA CURRICULAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo efetuar uma leitura curricular da formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal, partindo da hipótese de que a construção e implementação das propostas formativas das licenciaturas em Geografia estão balizadas em concepções regulatórias, ou seja, legitimando o controle burocrático e voltadas prioritariamente à dimensão técnica. Assim sendo, tem como objeto de estudo uma instituição por Região Brasileira, uma instituição da Região da Galícia – Espanha e uma instituição da Região do Minho – Portugal. A partir do referencial teórico utilizado, dentre as instituições brasileiras, foram selecionados os cursos da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Rio Claro e de Presidente Prudente (Região Sudeste), a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Região Sul), a Universidade Federal de Goiás – UFG (Região Centro-Oeste), a Universidade Federal de Roraima (Região Norte) e a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Região Nordeste). Das instituições europeias, foram selecionados os cursos da Universidade de Santiago de Compostela – USC (Espanha) e da Universidade do Minho – UMINHO (Portugal). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, baseada na análise documental (obtida em 2013) e na análise de conteúdo com o auxílio de software. Dos cursos mencionados, foram analisados oito projetos político-pedagógicos, 10 estruturas curriculares e 306 planos de ensino das disciplinas obrigatórias. O texto encontra-se estruturado em três capítulos, sendo que no Capítulo 1 são apresentados os referenciais teóricos sobre a origem da disciplina Geografia, sobre Currículo, Projeto Político Pedagógico, Reformas Curriculares e Formação de Professores, tanto num âmbito geral, como no caso específico da Geografia; o Capítulo 2 apresenta o contexto da pesquisa, a partir da hipótese, do objetivo e das questões que embasaram a escolha do tema, englobando o objeto de estudo, a apresentação dos cursos, a trajetória da pesquisa e a análise documental e de conteúdo; e o Capítulo 3 traz a análise dos dados a partir do aprofundamento do estudo dos PPPs, das estruturas curriculares e dos planos de ensino das disciplinas, no contexto universitário. A análise demonstrou certa dissonância entre as estruturas curriculares e os diversos PPPs que, de maneira geral, apresentaram uma orientação em que se destaca o cumprimento das exigências burocráticas. Apesar da relevância apontada nos referenciais teóricos e nos documentos oficiais que definem as diretrizes para a formação de professores, tanto no Brasil, como na Espanha e em Portugal, as iniciativas de inovação, de interdisciplinaridade, de articulação teoria e prática, de interação entre a universidade e o campo estágio, de inserção da pesquisa e de tecnologias voltadas ao ensino, na formação inicial para a docência, apresentaram-se de maneira pontual, não permeando todos os documentos analisados. A leitura curricular efetuada confirmou a hipótese apresentada, ou seja, a construção, implementação e avaliação das propostas formativas estão imersas em ações regulatórias e, portanto, espera-se que essa pesquisa sirva de contribuição para a reflexão na formulação/reestruturação de cursos de formação de professores, em especial, de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Formação de Professores. Geografia.

CURRICULUM READING OF THE TEACHER EDUCATION OF GEOGRAPHY: BRAZIL, SPAIN AND PORTUGAL

ABSTRACT

This research aims to perform a curriculum reading of the teacher education of Geography in Brazil, Spain and Portugal, as from the hypothesis that the construction and implementation of the training proposals of the degrees in Geography are determined in regulatory conceptions, in other words, legitimating the bureaucratic control and focused mainly on the technical dimension. Therefore, it studies an institution for each Brazilian Region, an institution from the Galicia Region - Spain and an institution from the Minho Region - Portugal. As from the theoretical reference used, among the Brazilian institutions, courses were selected from Universidade Estadual Paulista - UNESP - Rio Claro campus and Presidente Prudente campus (Southeast Region), Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (South Region), Universidade Federal de Goiás - UFG (Midwest Region), Universidade Federal de Roraima (North Region) and Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (Northeast Region). Among the European Regions, courses were selected from Universidade de Santiago de Compostela - USC (Spain) and Universidade do Minho - UMINHO (Portugal). This is a qualitative research, based on the documentary analysis (2013) and on the content analysis with the software aid. Among the mentioned courses, 8 political-pedagogical projects (PPPs), 10 curriculum structures and 306 teaching plans of the compulsory subjects were analyzed. The text is structured in three chapters, and in Chapter 1 the theoretical references about the origin of the Geography subject are presented as well as the Curriculum, the Political-Pedagogical Project, Curriculum Reforms and Teacher Education, not only in general ambit, but also in the specific case of Geography; Chapter 2 presents the context of the research, as from the hypothesis, aim and issues which were the bases for the choice of the theme, including the object of study, the course presentation, the trajectory of the research and the documentary and content analyses; and Chapter 3 brings the analysis of the data as from the deepening of the study of the PPPs, of the curriculum structures and the teaching plans of the subjects, in the university context. The analysis showed a certain dissonance among the curriculum structures and the several PPPs that, in general, presented an orientation that highlights the fulfillment of the bureaucratic demands. Concerning the relevance shown in the theoretical references and in the official documents that define the guidelines to the teacher education, not only in Brazil, but also in Spain and Portugal, the innovation initiatives, as well as the interdisciplinary aspect, the theory/practice link, the interaction between the university and the trainee area, the inclusion of the research and the technologies concerning teaching, in the initial education for teaching, were presented in a small way in the analyzed documents. The curriculum reading which was performed confirmed the presented hypothesis, in other words, the construction, implementation and evaluation of the training proposals are immersed in regulatory actions and, therefore, hopefully this research serves as a contribution to the reflection on the formulation/restructuring of the teacher education courses, specially, of the Geography one.

KEYWORDS: Curriculum. Teacher Education. Geography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Pág.
Figura 1 - O Currículo como Processo, segundo Sacristán (2000)	41
Figura 2 - Mapa Conceitual do PPP da UFSC, aprovado em 2006	114
Figura 3 - Mapa Conceitual do PPP da UFG, aprovado em 2011	114
Mapa 1 - Distribuição dos Cursos de Graduação em Geografia Analisados no Brasil, segundo as Regiões Brasileiras, no ano de 2013	93
Mapa 2 - Distribuição dos Cursos de Graduação em Geografia Analisados na Espanha e em Portugal, no ano de 2013	94
Gráfico 1 - Número de Referências Bibliográficas Indicadas nos Planos de Ensino das Disciplinas, segundo o Conteúdo (Específico para a Geografia ou para a Docência), a partir das informações disponíveis no ano de 2013	145

LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 - Programas de Pós-Graduação em Geografia, segundo a Região e a Data de Implantação do Mestrado e do Doutorado, no ano de 2012.....	89
Tabela 2 - Programas de Pós-Graduação em Geografia que possuíam os níveis de Mestrado e Doutorado, no ano de 2012	91
Tabela 3 - Ano de Criação dos Cursos de Graduação em Geografia das Universidades Seleccionadas para a Pesquisa.....	96
Tabela 4 - Totais de Disciplinas Obrigatórias Oferecidas nos Cursos Analisados segundo a Instituição e os dados obtidos em 2013.....	101
Tabela 5 - Ano de Elaboração do PPP, da <i>Memoria</i> e do Dossiê Interno dos Cursos Analisados	106
Tabela 6 - Estrutura de Apresentação dos PPPs dos Cursos Analisados.....	111
Tabela 7 - Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia – UFRR, vigente em 2013	124
Tabela 8 - Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia – UFPE, vigente em 2013	125
Tabela 9 - Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia – UFSC, vigente em 2013	126
Tabela 10 - Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia – UNESP/RC, vigente em 2013	127
Tabela 11 - Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia – UNESP/PP, vigente em 2013	128
Tabela 12 - Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia – UFG, vigente em 2013	129
Tabela 13 - Estrutura Curricular da Licenciatura e do Máster em Geografia – USC, vigentes em 2013	130
Tabela 14 - Estrutura Curricular da Licenciatura e do Mestrado em Geografia – UMINHO, vigentes em 2013	131
Tabela 15 - Carga Horária Total das Estruturas Curriculares dos Cursos Analisados, vigentes em 2013	132
Tabela 16 - Porcentagem dos Conteúdos na Carga Horária Total dos Cursos Analisados, vigentes em 2013	132
Tabela 17 - Número de Disciplinas Optativas Oferecidas nos Cursos Analisados segundo a Área de Conhecimento, vigentes em 2013.....	136
Tabela 18 - Número de Referências Bibliográficas Indicadas nos Planos de Ensino das Disciplinas, segundo o Conteúdo (Específico para a Geografia ou para a Docência), vigentes em 2013	142

Tabela 19 - Distribuição das Citações de Milton Santos e Yves Lacoste nos Cursos Analisados, segundo o Número de Disciplinas que Efetuaram as Citações, nas Estruturas vigentes em 2013	146
Tabela 20 - Quantidade de Publicações Indicadas nas Bibliografias dos Planos de Ensino das Disciplinas, segundo o Ano das Mais Recentes.....	147

LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 - Síntese dos principais episódios ocorridos na Europa e no Brasil que consolidaram a inserção da Geografia como disciplina escolar, no período de 1755 a 1998	26
Quadro 2 - Síntese das Teorias Curriculares Tradicionais, segundo Silva (2004)	33
Quadro 3 - Síntese das Teorias Curriculares Críticas, segundo Silva (2004).....	34
Quadro 4 - Síntese das Teorias Curriculares Pós-Críticas, segundo Silva (2004).....	37
Quadro 5 - Principais Características de um Projeto Político Pedagógico nas Concepções de Inovação Regulatória e de Inovação Emancipatória, segundo Veiga (2003)	48
Quadro 6 - Sistemas de Ensino no Brasil, na Espanha e em Portugal, de acordo com a legislação vigente em 2013	97
Quadro 7 - Referências Bibliográficas Relativas ao Ensino da Geografia, Citadas em Disciplinas do Núcleo Específico da Ciência de Referência, dos Cursos Analisados	143

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO	15
Capítulo 1 - À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO	23
1.1. A GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	23
1.2. O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS	31
1.3. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	43
1.4. AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO	55
1.4.1. A Reforma Universitária na Europa: o Tratado de Bolonha	55
1.4.2. A Reforma Universitária no Brasil	61
1.4.2.1. A Constituição Estadual Paulista	64
1.4.2.2. O Programa REUNI	64
1.5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	68
Capítulo 2 – O CONTEXTO DA PESQUISA	87
2.1. HIPÓTESE, OBJETIVO E QUESTÕES DE PESQUISA	87
2.2. EMBASAMENTO DA ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO	88
2.3. OBJETO DE ESTUDO	91
2.4. APRESENTAÇÃO DOS CURSOS ANALISADOS	95
2.5. TRAJETÓRIA DA PESQUISA	98
Capítulo 3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	100
3.1. A PRÉ-ANÁLISE DOS DADOS	102
3.2. EXPLORAÇÃO DO MATERIAL E ANÁLISE DOS RESULTADOS	104
3.2.1. Os Projetos Políticos-Pedagógicos dos Cursos Analisados	105
3.2.1.1. Perfil das Comissões Responsáveis pela Elaboração dos PPPs	109
3.2.1.2. Estrutura de Apresentação dos PPPs, da <i>Memoria</i> e do Dossiê Interno dos Cursos Analisados	111
3.2.1.3. Valorização da Pesquisa nos Cursos Analisados	117
3.2.1.4. Índícios de Propostas Inovadoras nos PPPs Analisados	118

3.2.2. As Estruturas Curriculares dos Cursos Analisados.....	123
3.2.2.1. Núcleos que compõem a estrutura curricular	123
a) Conteúdos referentes ao conhecimento específico da Geografia e da Docência	133
b) Estágios	134
c) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)	135
d) Opções Livres	136
e) Atividades Complementares	137
3.2.2.2. Disciplinas que compõem a estrutura curricular	139
3.2.3. Os Planos de Ensino das Disciplinas dos Cursos Analisados.....	140
3.2.3.1. Bibliografia Indicada nos Planos de Ensino Analisados	141
3.2.3.2. Conteúdos Programáticos das Disciplinas Analisadas	147
3.2.3.3. Inserção das Tecnologias nas Disciplinas Analisadas.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
BIBLIOGRAFIA	161
APÊNDICE	169
Apêndice 1	170
Apêndice 2	172

INTRODUÇÃO

Mude, mas comece devagar, porque o importante é a direção e não a velocidade.

Clarice Lispector

Ingressei na UNESP, em junho de 1988, enquanto estudante de graduação do Curso de Processamento de Dados, da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), que se apresentava como um curso em ascensão diante do panorama de interesse crescente pela informática e por seu alcance.

Àquela época, lembro-me bem de que concorri, com inúmeras outras pessoas, a uma vaga temporária de funcionário. A banca examinadora, composta pelos Professores Doutores Walter Cecílio Brino e Antonio Carlos Tavares (chefe e vice-chefe do Departamento de Geografia), fez-me vários questionamentos sobre minha experiência profissional e sobre minha formação. Quando expliquei que estava cursando Graduação em Piracicaba, foi-me questionado sobre meu horário de saída. Naquele momento, senti necessidade de informar que, para conseguir ir de ônibus fretado a Piracicaba, precisaria sair do trabalho no máximo às 17h, uma vez que o mesmo passava pelo bairro de minha residência às 18h. Nesse momento, o Prof. Brino perguntou-me assim: *“E se você não puder sair às 17h?”*. Vieram-me várias coisas à cabeça, inclusive que eu já estaria dispensada, mas fui sincera em minha resposta: *“Se eu não puder sair às 17h, infelizmente, não poderei aceitar essa vaga, pois hoje minha prioridade é terminar minha graduação”*. Ao que ele continuou: *“Tá certo! Podemos finalizar a entrevista e, caso seja a selecionada, entraremos em contato”*. O que poderia ter sido deduzido dessa conversa? Claro que não seria eu a selecionada para a vaga!

Para minha surpresa, três dias depois, recebi um telefonema da Seção de Recursos Humanos, informando-me de que havia sido selecionada, mas o mais interessante de tudo isso é que, muito tempo após o meu ingresso, descobri que a meta da banca examinadora era encontrar alguém com o perfil da área de informática, pois a UNESP estaria iniciando o processo de informatização das Unidades. Diante desse quadro, a pergunta que me foi feita, era exatamente para confirmar se eu estava mesmo interessada em dar prosseguimento ao curso de graduação no qual estava matriculada ou, se eu desistiria do curso, caso ingressasse na UNESP e, a partir de minha resposta, ficou confirmado que, mesmo que comesse a trabalhar, a minha intenção era concluir o curso e isso definiu a minha seleção.

De lá, para cá, passaram-se quase 27 anos... Muitas dificuldades para trabalhar o dia todo e estudar à noite, muitas mudanças na UNESP e nas chefias do Departamento de Geografia. Porém, em se tratando de formação profissional, os funcionários do Departamento só não tiveram total apoio da Chefia em uma única gestão (1994-1996). Todas as demais chefias sempre se manifestaram interessadas em apoiar o desenvolvimento profissional de seus servidores e, no meu caso, posso afirmar que aproveitei todas as chances que me foram concedidas. Sempre me interessei por estudar a UNESP, a princípio em seu contexto administrativo, inclusive para ter conhecimento de meus direitos e deveres. Procurei me envolver com a UNESP, de modo a conhecer para poder questionar os seus passos e as suas decisões e, sempre que possível, colaborar com o desenvolvimento da Instituição.

Com esse interesse em aprender e em me especializar, nunca parei de estudar depois de minha graduação. Fiz vários cursos e participei de vários treinamentos, incluindo uma pós-graduação *lato sensu* (cujo trabalho de conclusão versou sobre “O mercado-alvo e os clientes do Curso de Geografia da UNESP - Rio Claro: uma abordagem sobre suas necessidades e expectativas”), até que me senti amadurecida para fazer um Mestrado. Nesse momento, percebi que o Mestrado não poderia ser em outra área que não fosse a Educação e que o mesmo não poderia estar desvinculado da UNESP, pois era de meu maior interesse, cada vez conhece-la melhor e de maneira mais aprofundada. Sendo assim, candidatei-me ao processo seletivo, fui aprovada e, em 2004, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Apesar de vários obstáculos enfrentados, àquela época, para a aprovação de meus afastamentos para cursar as disciplinas, somente com todo o respaldo recebido da chefia departamental, em 2006, foi possível defender a Dissertação intitulada “Educação a Distância na Formação de Professores: o curso-piloto Consumo Sustentável/Consumo Responsável - Desenvolvimento, Cidadania e Meio Ambiente”, que teve como objetivo analisar o curso ministrado pelo Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA), da UNESP, através de convênio firmado com o MEC, para formação de professores da rede de ensino público. Aos poucos vai se tornando evidente o interesse por estudar algo que pudesse trazer alguma contribuição às minhas atribuições junto ao Departamento de Geografia.

Nesse momento, a realidade é de um Doutorado e quem está fazendo a sua leitura, deve estar perguntando: Por que ela resolveu escrever tudo isso?

Para esclarecer que um Doutorado também emerge de áreas que não estejam ligadas exclusivamente à docência. Eu não sou professora (por enquanto!), mas sempre estive

envolvida, direta ou indiretamente, nos trâmites relacionados às implicações das legislações aprovadas e em outras circunstâncias.

Portanto, meu Doutorado surgiu novamente com a necessidade de prosseguimento da minha trajetória pessoal e profissional na UNESP, mediante o incentivo de grandes e verdadeiros amigos do Departamento, pois, durante, aproximadamente, oito anos, tive a oportunidade de exercer três funções administrativas em gestões diferentes e, a cada função administrativa exercida, despertava-me ainda mais o interesse pelo Curso de Geografia ao qual sempre estive vinculada durante todos esses anos de UNESP, como funcionária concursada e lotada no Departamento de Geografia.

Por estar lotada no Departamento de Geografia, sempre estive envolvida tecnicamente com as reestruturações curriculares do Curso, com isso, fui adquirindo conhecimento relativo especificamente a esse curso. Sempre colaborei com os coordenadores ou os professores integrantes dos Conselhos do Curso de Graduação em Geografia, nas adequações técnicas demandadas principalmente pela aprovação das legislações.

Contudo, a “curiosidade” de se estudar o Curso de Graduação em Geografia da UNESP, bem como suas tendências no panorama nacional, intensificou-se em outros momentos dessa trajetória, quando atuei como Secretária da Diretoria, Supervisora da Seção Técnica Acadêmica ou como Diretora Técnica Acadêmica do IGCE.

Especialmente, na função de Diretora Técnica Acadêmica, que demandou uma aproximação bem maior e uma dedicação pessoal ao aprofundamento de estudos relativos às legislações e suas implicações (sejam elas em nível de Brasil, de São Paulo ou de UNESP), houve uma significativa aprendizagem e uma ampliação do conhecimento inerentes aos processos de ensino (tanto de graduação como de pós-graduação), no âmbito da UNESP.

Além disso, considerando as especificidades dos seis cursos de Graduação (Ciências da Computação, Engenharia Ambiental, Física, Geografia, Geologia e Matemática) e dos seis programas de Pós-Graduação (Educação Matemática, Física, Geografia, Geologia Regional, Geociências e Meio Ambiente e Matemática) sob responsabilidade do IGCE e vinculados, portanto, à Diretoria Técnica Acadêmica, fazia-se necessário atuar junto aos coordenadores, conselhos, docentes e alunos, em todos os assuntos relacionados às implicações acadêmicas e isso demandou muito estudo e muita pesquisa para adquirir os conhecimentos específicos de cada área e isso contribui, significativamente, até hoje, para as funções desempenhadas no Departamento de Geografia.

Tendo em vista o interesse e o envolvimento nessa área, em 2011, decidi candidatar-me, como representante técnico-administrativo, junto à Comissão Permanente de

Ensino, cuja principal competência, como comissão assessora da Congregação, segundo o Estatuto da UNESP, está em manifestar-se quanto à criação ou extinção de cursos de Graduação. Fui eleita por dois mandatos consecutivos (2011-2013 e 2013-2015) e, com os estudos decorrentes desse Doutorado, foi possível participar de maneira mais efetiva, sempre se propondo a contribuir com as demandas de suas reuniões.

Quando decidi me candidatar ao Doutorado, tinha certeza de uma coisa: ele também deveria estar relacionado às áreas de Geografia e de Educação, pelos motivos já expostos anteriormente. O primeiro passo foi elaborar um projeto no qual pudesse expressar meus anseios e minhas curiosidades, através da pesquisa. O próximo passo foi encontrar algum docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) que estivesse relacionado a essas áreas e disposto a me orientar, caso fosse aprovada no processo seletivo.

Ao consultar as linhas de pesquisas dos docentes do PPGG, pude notar que o Prof.Dr. João Pedro Pezzato era o único docente credenciado na linha de pesquisa intitulada “Geografia, Ensino e Cartografia Escolar”, dedicado a pesquisas e orientações relacionadas ao ensino de Geografia e à formação de professores, ou seja, a área de meu interesse e isso causou-me certa apreensão, pois eu não teria outra alternativa de orientador.

Assim, estando com o pré-projeto finalizado, decidi agendar uma conversa com o docente que, mesmo não me conhecendo, prontamente me recebeu e conversamos sobre a situação. Àquele momento, ele me disse que o processo seletivo daquele ano estava muito concorrido e que, caso eu fosse aprovada, poderíamos voltar a conversar.

A partir de sua fala, senti que teria alguma chance, caso fosse aprovada e, dessa forma, passei a estudar as bibliografias indicadas no edital, assim como a língua espanhola, para a prova de idiomas. Após meses de estudo, realizei o exame de seleção e fui aprovada na prova de conhecimentos específicos, na prova de idioma e, a seguir, na entrevista. E, após nova conversa e os procedimentos burocráticos de matrícula, tornamo-nos orientador e orientanda.

Passada a fase de cumprimento de créditos, surgiu outra oportunidade que, mais uma vez, tentei aproveitar. O PPGG dispunha de bolsas CAPES, para realização de Doutorado Sanduíche no exterior e, novamente, decidi candidatar-me, diante do grande incentivo recebido, principalmente, de meu orientador, que já havia passado um período na Universidade espanhola durante o seu Pós-Doutorado, assim como da Profª.Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo, a quem tive o privilégio de conhecer através de meu orientador e através da disciplina cursada por mim, sob sua responsabilidade. A demanda pelas bolsas não era grande, mas a diferença do problema encontrava-se no fato de necessitar de afastamento

integral de minhas funções da UNESP para ida ao exterior. Dei andamento aos trâmites burocráticos e, felizmente, tanto o Conselho do Departamento de Geografia, como a Congregação do IGCE, entenderam que a solicitação estava legalmente embasada, que a pesquisa era correlata com a minha área de atuação e o afastamento foi, então, aprovado.

Foram seis meses de uma experiência indescritível. Tentei aproveitar o tempo da melhor maneira, com dedicação integral aos estudos e à pesquisa, sob a orientação do Prof.Dr. Francisco Rodriguez Lestegás, na Faculdade de Formación do Profesorado, da Universidade de Santiago de Compostela, em Lugo. Afinal de contas, desde 1988 eu não havia tido outra oportunidade de voltar a ser apenas estudante! Essa oportunidade financiada pela CAPES possibilitou, além do desenvolvimento pessoal e profissional, a experiência de estar em outro continente, não como turista, mas como morador estrangeiro e isso faz uma enorme diferença! Possibilitou, acima de tudo, fazer novos e valiosos amigos.

Outro fato interessante é que, durante minha estadia na Universidade de Santiago de Compostela, através de e-mail da Reitoria da UNESP, tomei ciência do Programa Stella de Intercâmbio Técnico-Administrativo. Ao ler a documentação recebida, pude constatar que a UNESP estaria oferecendo vagas para técnicos e administrativos que tivessem interesse em estagiar numa Universidade do exterior e, para minha surpresa, constava como opção a Universidade de Santiago de Compostela. Maior ainda foi a surpresa, quando a vaga disponível era relacionada à minha área de atuação, ou seja, à área acadêmica. Tal programa envolvia o financiamento de deslocamento e estadia dos selecionados. Porém, como eu já me encontrava lá, sem necessidade de recursos para deslocamento e estadia e somente com o interesse de mais uma vez poder ampliar os meus conhecimentos, entrei em contato com a área responsável na Reitoria (AREX), enviando um e-mail, mediante todas as justificativas acima apresentadas, questionando como eu deveria proceder para apenas formalizar um estágio dessa natureza, enquanto estivesse no exterior. Para minha decepção, recebi uma resposta que dizia mais ou menos o seguinte: os estágios do Programa Stella serão realizados a partir de março de 2014. E assim foi a resposta dada por uma funcionária da chamada Assessoria de Relações Exteriores (AREX), da Reitoria, sem abertura de nenhuma outra argumentação e eu estava com data de retorno agendada para fevereiro! Além disso, eu não estava interessada em concorrer ao financiamento do Programa Stella. Estava, sim, interessada em aproveitar a minha estadia, para conhecer a área acadêmica de uma Universidade europeia e para que essa Universidade pudesse conhecer a área acadêmica da UNESP, através de minha pessoa e a única coisa que necessitava da UNESP era que fossem estabelecidos os contatos para formalização dessa atividade, no período em que lá estava.

Não conformada com a resposta recebida da UNESP, entrei em contato com a *Vicexerencia* da Universidade de Santiago de Compostela e expus por e-mail a mesma situação apresentada anteriormente à UNESP. E qual foi a minha grande surpresa? Essa Universidade, à qual não pertenço ao quadro de servidores e que nunca havia mantido contato administrativo algum comigo, colocou-se à inteira disposição para a realização de um estágio, independentemente do Programa Stella, agendando um horário para que lá eu me apresentasse. Após longa conversa de apresentação com a *Vicexerenta*, em determinado momento foi-me dito que o Programa Stella existe para fins de financiamento de mobilidade, mas, uma vez que o financiamento era desnecessário no meu caso, que a Universidade de Santiago de Compostela tinha enorme interesse na realização de meu estágio nos mesmos moldes do Programa, pois não perderia a oportunidade dessa troca de experiências sem despesa alguma. Naquele dia, voltei para o apartamento, num conflito de sentimentos. Como é possível receber um tratamento tão diferenciado em duas Universidades, para a mesma situação? Com 25 anos de dedicação à UNESP, naquele momento, posso concluir que a burocracia é capaz de limitar o desenvolvimento de uma instituição. Fala-se tanto em mobilidade, em internacionalização, mas em nada contribuirá, caso as bases administrativas envolvidas não estejam preparadas e engajadas para que isso ocorra.

Enfim, o que importa dessa história é relatar que o estágio realizado na *Unidad de Xestión Académica* (UXA) da USC contribuiu muito para esclarecer todas as implicações decorrentes das mudanças impostas pelo Tratado de Bolonha, que está envolvido nessa tese. Mas, acima de tudo, trouxe grandes aprendizados, ampliou horizontes e reduziu distâncias entre a Universidade Estadual Paulista e a Universidade de Santiago de Compostela.

Mediante o exposto anteriormente, a **hipótese** dessa pesquisa considera que a construção e implementação das propostas formativas das licenciaturas em Geografia estão balizadas em concepções regulatórias, ou seja, legitimam, sobretudo, o controle burocrático e estão voltadas, prioritariamente, à dimensão técnica. Assim sendo, tem como **objetivo** efetuar uma leitura curricular da formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal, investigando como estão organizadas as estruturas curriculares desses cursos; se os PPPs valorizam a pesquisa nos cursos de formação de professores; se há indícios de propostas inovadoras nesses PPPs; se algum currículo pode ser considerado diferenciado; se, nos planos de ensino das disciplinas, pode ser identificado algum tipo de articulação entre teoria e prática e se as estruturas contemplam a introdução de novas tecnologias.

Nesse sentido, foram selecionadas, a partir do referencial teórico utilizado nessa pesquisa, uma instituição por Região Brasileira, ou seja, na Região Sudeste a Universidade

Estadual Paulista – UNESP (Câmpus de Rio Claro e de Presidente Prudente), pelos motivos já expostos e, também, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Região Sul), a Universidade Federal de Goiás – UFG (Região Centro-Oeste), a Universidade Federal de Roraima (Região Norte) e a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Região Nordeste). Também foram incluídos os cursos da Universidade de Santiago de Compostela – USC (Região da Galícia – Espanha) e da Universidade do Minho – UMINHO (Região do Minho, Portugal). A decisão por incluir essas duas Universidades europeias ocorreu após a oportunidade de realização de estágio, em 2013, no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), financiado pela CAPES.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, baseada na análise documental (obtida em 2013) e na análise de conteúdo com o auxílio de software, dos cursos mencionados, compreendendo oito projetos político-pedagógicos, 10 estruturas curriculares e 306 planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos, com o intuito de identificar o que um estudo desses documentos pode revelar de comum ou de específico nas instituições selecionadas para essa pesquisa.

Essa tese encontra-se estruturada em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais, a saber:

O **Capítulo 1** abordará os referenciais sobre a origem da disciplina Geografia, bem como, aqueles voltados aos estudos sobre Currículo, Projeto Político Pedagógico, Reformas Curriculares e Formação de Professores, tanto num âmbito geral, como no caso específico da Geografia.

O **Capítulo 2** apresentará o contexto dessa pesquisa, a partir da hipótese, do objetivo e das questões de pesquisa, que embasaram a escolha do tema, englobando o objeto de estudo, a apresentação dos cursos, a trajetória da pesquisa e a análise documental e de conteúdo.

O **Capítulo 3** trará a análise dos dados a partir da exploração do material, com vistas ao aprofundamento do estudo dos projetos políticos-pedagógicos, das estruturas curriculares e dos planos de ensino das disciplinas, no contexto universitário.

E, todo o exposto aqui remete-me a um trecho de Rios (1992, p. 73) que diz:

toda reflexão só tem significado se emerge da prática, procura analisá-la, fundamentá-la e a ela volta, no sentido de reforçá-la ou reconduzi-la, se necessário. Trata-se de uma espécie de distanciamento estratégico, para procurar ver de forma nova alguns elementos já conhecidos por nós. Mergulhados na cotidianidade de nosso trabalho, nem sempre dele nos distanciamos reflexivamente.

Após a realização do Exame Geral de Qualificação, com a permissão da Dra. Maria Isabel da Cunha, transcrevo aqui um parágrafo de seu parecer, pois, em minha opinião, serve para orientar todas as pesquisas que possuem vínculo com o campo de atuação profissional do pesquisador:

Pesquisar seu próprio campo de atuação e envolvimento é sempre corajoso, pois exige o exercício do imbricamento e do afastamento para manter a condição do rigor da pesquisa. Ainda que não tenhamos a perspectiva da neutralidade, a pesquisa requer uma cuidadosa condição de rigor, que envolve ultrapassar os pressupostos prévios.

Capítulo 1

À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO

... as exigências de maiores mudanças vão frequentemente de par com as maiores resistências à mudança. (SANTOS, 2005, p.158)

1.1. A GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A área de estudo que se dedica a pesquisar as origens e transformações de uma determinada disciplina é denominada “história das disciplinas escolares”. Porém, antes de se tentar entender suas origens e a sua trajetória, é preciso retomar o significado de disciplina.

Chervel (1991), em pesquisa realizada sobre a história da língua francesa apresenta um estudo sobre a história das disciplinas, destacando que esse estudo é fundamental para identificação, classificação e organização das finalidades do ensino escolar. Esse autor constata que, até o final do século XIX, o termo “disciplina escolar” era totalmente relacionado à vigilância dos estabelecimentos, à repressão às más condutas, significava, também, disciplinar a inteligência das crianças e salienta que:

Logo após a I Guerra Mundial, enfim, o termo “disciplina” vai perder a força que o caracterizava até então. Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito (CHERVEL, 1991, p. 180).

Segundo Chervel (1991, p. 184), a história das disciplinas pode desempenhar um papel fundamental na história da educação e na história cultural:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição (...) então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural.

Para o mesmo autor, uma vez que as disciplinas estão intimamente relacionadas às finalidades para as quais foram implantadas, elas podem ser consideradas o resultado da cultura na qual estão inseridas:

Estima-se, ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha (...) O sistema escolar forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (...). As disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos (CHERVEL, 1991, p. 180-186).

Viñao Frago (2000) e Julia (2001) são autores que também se dedicaram ao estudo da cultura escolar e partem do princípio de que a escola é lugar de produção de uma cultura, denominada cultura escolar, exclusiva para cada instituição. Julia (2001) a descreve como:

(...) um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Quando se optou por buscar referenciais sobre as origens da disciplina de Geografia no Brasil, foi possível constatar que, apesar da importância desse tema, essa é uma área ainda pouco explorada e com pouca produção acadêmica, conforme já havia sido destacado por Rocha (1998, p. 1-2):

A presença da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro já é bastante antiga. Apesar disso, bem pouca teorização tem sido produzida sobre ela, fato que fica patente quando se realiza um levantamento bibliográfico e se percebe o quanto ínfimo é o número de obras já escritas. Nos meios acadêmicos, tem havido uma preocupação por parte de alguns pesquisadores e pesquisadoras com o resgate da história das ciências geográficas no Brasil, mas no que diz respeito à história da geografia escolar brasileira muito pouco tem sido pesquisado (...).

Aos poucos, apesar de estar ocorrendo mudanças nesse cenário com o desenvolvimento de pesquisas sobre esse tema, tal fato também se confirmou em pesquisa realizada sobre a história das disciplinas escolares em dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Geografia da UNESP, no período de 2000 a 2010, quando os autores concluíram que:

(...) a história da disciplina Geografia não tem sido selecionada como objeto de estudo significativo nos Programas de Pós-Graduação em Geografia da UNESP, mesmo naqueles poucos trabalhos referentes à Metodologia e ao Ensino de Geografia. (...) a ampliação do número de pesquisas, com a história da disciplina e seu aprofundamento, pode contribuir para o aperfeiçoamento das pesquisas com a Geografia escolar, para a compreensão das interações que ocorrem no cotidiano das salas de aula e para as discussões curriculares, consideradas sempre em seus contextos sócio-histórico e econômico (SHIMIZU; CURY; PEZZATO, 2013, p. 11).

A importância de se pesquisar e de se conhecer as origens e transformações de uma disciplina está no fato de que isso pode contribuir para se entender os motivos que levaram à sua inserção no currículo escolar e, conseqüentemente, analisar a contribuição desse processo na consolidação das licenciaturas.

Em pesquisa sobre a história da disciplina de Geografia, Ribeiro (2011) constata, ainda, que algumas fontes bibliográficas podem não concordar quanto à data, porém concordam com o fato de que “o primeiro professor de Geografia de que se tem registro foi Immanuel Kant”, no século XVIII.

Nesse aspecto, a filósofa espanhola Maria Xesús Vázquez Lobeiras, a quem tive o privilégio de conhecer durante o Doutorado Sanduíche realizado na Universidade de Santiago de Compostela e que se dedica aos estudos sobre a vida e as obras de Immanuel Kant, já havia destacado em seu livro, datado de 2005 que:

No ano de 1755 Kant aposta pola que vai ser a súa grande vocación e retorna á universidade como docente. Acaba de cumprir trinta anos. A carga docente é inmensa, o salario de Kant, que tardará quince anos em converterse en profesor funcionario, depende directamente do número de alumnos que assistam aos seus cursos. Kant esmérase em todas as materias que imparte: lóxica, metafísica, física, matemáticas, dereito natural, moral, teoloxía natural e, máis adiante, tamén antropoloxía e xeografía física, cursos, cuxa docencia universitária foi implantada por el mesmo (grifo noso) (LOBEIRAS, 2005, p. 16-17)¹.

A partir de pesquisas realizadas por Rocha (1998), Cardoso (2009) e Ribeiro (2011), foi possível constatar que vários episódios da história, ocorridos na Europa e, posteriormente, no Brasil, constroem uma trama que contribui para o entendimento do processo de consolidação e inserção da disciplina de Geografia nos currículos escolares. Dessa forma, visando facilitar a organização cronológica, foi elaborado um resumo desses acontecimentos, conforme demonstra o quadro a seguir.

Através desse quadro, é possível observar que, desde a inclusão da disciplina obrigatória de Geografia no Colégio Pedro II (1837), até a criação do primeiro curso de formação de professores de Geografia da USP (1934), houve quase um século de ensino de Geografia sem docentes com formação na área geográfica e esse período passou a ser conhecido como a pré-história da Geografia no Brasil. Segundo Oliveira (2012, p. 27), a criação do curso de Geografia “*permitiu que a ação docente do professor de Geografia se*

¹ Achou-se por bem transcrever o texto exatamente como no livro, pois o mesmo foi escrito em galego (idioma oficial da Universidade de Santiago de Compostela), de fácil entendimento para a língua portuguesa.

profissionalizasse, pois as aulas seriam ministradas por professores formados e não mais por pessoas ligadas a outras áreas como medicina, engenharia ou direito.”

Quadro 1 – Síntese dos principais episódios ocorridos na Europa e no Brasil que consolidaram a inserção da Geografia como disciplina escolar, no período de 1755 a 1998.

DATA	EPISÓDIOS	OBJETIVO
1755	Primeiras aulas de Geografia ministradas por Immanuel Kant em Königsberg - Prússia	-
Início do séc. XIX	A disciplina passa a integrar o currículo na Alemanha	Importância na consolidação da identidade espacial alemã, após a unificação territorial
1809	Criação da primeira cátedra na França	Formação de professores primários e secundários (intensificou-se apenas após a reforma do ensino, pós-guerra franco-prussiana, em 1871)
1820	Criação da primeira cátedra universitária em Berlim – Alemanha	Estimular a formação de professores primários e secundários
1837	Criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, sendo a primeira escola brasileira a incluir Geografia nas disciplinas obrigatórias	Criar uma elite nacional capaz de ocupar quadros políticos e administrativos
1838	Fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (patrocinado por D. Pedro II)	Estimular estudos históricos e geográficos sobre o Brasil, visando a preservação da memória nacional
1883	Criação da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (patrocinada por D. Pedro II)	Responder às demandas do Estado monárquico, por meio de práticas científicas direcionadas para o melhor conhecimento do espaço físico do Império e de seus habitantes
1893	Fundação da Geographical Association no Reino Unido	Estimular o conhecimento da Geografia e o ensino da Geografia em todas as categorias de instituições educacionais, desde a escola preparatória até a universitária, no Reino Unido e no exterior
1900	A área ganha espaço nas escolas brasileiras	Despertar o sentimento de nacionalismo e patriotismo nos estudantes
1925	Promulgação da Lei Rocha Vaz	Reforma que incentivou transformações no ensino de Geografia no Brasil
1926 e 1927	Funcionamento do Curso Livre Superior de Geografia	Atualizar professores primários, conferindo o título de “Laureado em Geografia e Ciências Correlatas”
1931	Reforma Francisco Campos (decreto 19890/1931)	Instituiu a Geografia nos cinco anos do ensino fundamental do secundário
1934	Criação da USP e do Primeiro Curso de Geografia no Brasil	Formação de professores primários e secundários
1934	Fundação da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB)	Promover o desenvolvimento da Geografia e estimular o estudo e o ensino da Geografia
1934	Criação do Instituto Nacional de Estatística, que passou a se chamar Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)	Retratar o Brasil com informações necessárias ao conhecimento da sua realidade e ao exercício da cidadania

1937	Criação do Conselho Nacional de Geografia	Colocar a ciência geográfica a serviço da solução dos grandes problemas da nação
1942	Reforma Capanema (Decreto 4.244/1942)	Desdobrou a Geografia em Geografia do Brasil e Geografia Geral (ginásial, clássico e científico)
1940 a 1950	Elaboração dos livros didáticos de Geografia com perspectiva nacionalista	Estimular o engrandecimento e a valorização do país
1955	Lei Federal 2.594/1955	O curso de Geografia e História das Faculdades de Filosofia do país é desdobrado em dois cursos independentes, curso de Geografia e curso de História
1957	Defesa da primeira tese brasileira na área de Ensino de Geografia (Lívia de Oliveira)	Início às pesquisas nesse campo
1971	Lei 5.692/71 - Geografia e História passam a compor a disciplina Estudos Sociais	Enfraquecer o conhecimento nessas áreas, consideradas uma ameaça à hegemonia nacional, no governo militar
Década de 1980	Desvinculação das disciplinas História e Geografia da disciplina de Estudos Sociais	Promover uma mudança consistente no ensino escolar
1987	I Encontro Nacional de Ensino de Geografia, realizado em Brasília	Participaram desse evento 2.000 pessoas, que refletiram sobre as ansiedades e dúvidas dos professores de Geografia de todos os Estados do País, sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar os conhecimentos geográficos nos diferentes níveis de ensino com base na chamada Geografia Crítica
1993	V Encontro Nacional de Pós-Graduação, realizado em Florianópolis	Oficialização da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)
1996	Lei 9.394/96 – LDB	Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional
1998	Publicação dos PCNs	Apontar metas de qualidade e auxiliar as discussões pedagógicas nas escolas

Organizado pela autora.

Fontes: Goodson (1990), BRASIL (1997), Rocha (1998), Revista Nova Escola (2008), Cardoso (2009), Pontuschka et al (2009), Ribeiro (2011), Oliveira (2012), sites do IBGE e da AGB.

Conforme destaca Rocha (1996), a princípio, a Geografia surge no ensino secundário, para depois se institucionalizar no meio acadêmico, tanto no Brasil como em vários países do mundo. Dessa forma, pode-se perceber que:

(...) a Geografia escolar dá as bases para a institucionalização do conhecimento geográfico, conforme esse conhecimento vai ganhando um caráter científico, esse acaba se separando do conhecimento escolar e criando a disciplina acadêmica. (GOMES, 2010, p. 36)

Além disso, Oliveira (2012, p. 36) acrescenta:

No Brasil, a Geografia não apareceu na Universidade como uma Ciência autônoma; esteve ligada diretamente, na Universidade de São Paulo, à História. Na USP o curso era chamado de Geografia e História, e o aluno poderia optar, inicialmente, por uma das áreas para se especializar e atuar profissionalmente.

Somente a partir da publicação da Lei Federal 2.594/1955 é que os cursos de Geografia e História das Faculdades de Filosofia do país, inclusive da USP, são desdobrados em dois cursos independentes (curso de Geografia e curso de História) e esse foi mais um avanço na luta pelo estabelecimento da Geografia como disciplina.

É conveniente destacar que, no caso específico do Brasil, houve uma forte influência do modelo francês na trajetória da disciplina de Geografia e na realidade escolar, conforme destacam Ribeiro (2011) e Rocha (1998):

O modelo educacional adotado no país a partir de então foi o francês, objetivando para cá “transplantar” os ideais de educação, organização escolar, a forma, bem como o currículo utilizado nas disciplinas (...) Os conteúdos e a forma estavam pautados quase que integralmente em como os liceus franceses ensinavam. (...) Merecem atenção especial os compêndios de Geografia utilizados nas escolas brasileiras ao longo do século XIX. Eles eram importados da França (RIBEIRO, 2011, p. 823).

O modelo francês foi invocado pelas elites/autoridades políticas brasileiras para dar organização à nossa educação escolar como um todo, e ao ensino de geografia em particular (ROCHA, 1998, p. 10).

O que se constata nas bibliografias consultadas é que essa forte influência francesa, que ocorria nas escolas, por conta das opções políticas historicamente assumidas no país, intensificou-se a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, bem como do primeiro curso de formação de professores de Geografia da USP, que contaram com a contribuição dos franceses Pierre Deffontaines (1894-1978), Pierre Monbeig (1908-1987) e Emmanuel De Martonne (1873-1955) na sua idealização e implantação.

Com isso, para as aulas, eram trazidas, principalmente, as contribuições de Vidal de La Blache, com a predominância da Geografia Regional, que dominou o cenário francês àquela época, conforme destacam Gomes (2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia:

Fundada por uma comissão de pesquisadores franceses a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL tinha como responsável pela criação da cátedra de Geografia o professor Pierre Deffontaines. Em 1935, Deffontaines deixa a Universidade de São Paulo rumo ao Rio de Janeiro com o objetivo de assumir o curso de Geografia na Universidade do Brasil. A cátedra de Geografia da USP foi assumida então pelo geógrafo francês Pierre Monbeig (GOMES, 2010, p.30-31).

As primeiras tendências da Geografia no Brasil nasceram com a fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e do Departamento de Geografia, quando, a partir da década de 40, a disciplina Geografia passou a ser ensinada por professores licenciados, com forte influência da escola francesa de Vidal de La Blache (BRASIL, 1997, p. 71).

Ainda, segundo Gomes (2010), em 1939 houve na USP o desdobramento da cátedra de Geografia em Geografia Humana e Geografia Física:

(...) sendo que a cátedra de Geografia Humana continuou ainda sob a responsabilidade de Monbeig e a de Geografia Física entregue a João Dias da Silveira, discípulo de Monbeig (GOMES, 2010, p. 31)².

Outro aspecto a ser considerado no Quadro 1 é que um dos motivos pelos quais a disciplina Geografia teria sido retirada do ensino de 1º e 2º graus e substituída pela disciplina de Estudos Sociais, na época da ditadura militar, fora a necessidade de despolitização do ensino, com a ausência de reflexões e análises desenvolvidas nas disciplinas de História e Geografia. Pontuschka et al (2009, p. 60) salientam que:

A legislação, imposta de forma autoritária, tinha mesmo a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos.

Com essa medida, *“inúmeras escolas superiores, que durante anos consecutivos formaram centenas de licenciados, encerraram suas atividades por falta de clientela”* (CONTI, 1976, p. 65).

Mas, mesmo assim, a Geografia continuava presente no ensino superior e, dessa forma, a retomada da valorização dessa área, bem como a defesa de seu retorno ao ensino de 1º e 2º graus, foram resultantes dos movimentos ocorridos no meio acadêmico superior, com a participação da AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) e da ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História) que:

(...) auxiliaram, com as respectivas críticas, na extinção dos Estudos Sociais e também contribuíram para a aproximação de parte do professorado à universidade. Esse processo colaborou para minimizar o desconhecimento da produção geográfica e histórica, a qual, apesar do período militar (década de 70), continuou a avançar no âmbito universitário (PONTUSHKA et al, 2009, p. 66).

Outro aspecto a ser observado é que, desde a década de 1930, quando foi criado o curso de Geografia da USP, até o final da década de 1960, prevaleceu nas escolas a chamada Geografia Tradicional. Durante esse período, conforme salienta Cassab (2009), a década de 1950 será o ponto de partida para novas mudanças na ciência geográfica, pois:

² O Dr. João Dias da Silveira foi um dos colaboradores para a fundação, em 1958, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (transformada em UNESP, em 1976), bem como do Curso de Geografia, sendo nomeado seu primeiro Diretor.

com a revolução teórico-quantitativista abre-se uma nova perspectiva de análise. A crítica à geografia clássica resulta também em uma revisão dos conteúdos ensinados na disciplina de Geografia (...) (CASSAB, 2009, p. 46).

Isso não significa que a Geografia Tradicional tenha deixado de existir após essa data, porém, em 1966, com o lançamento, no Brasil, do livro “Geografia do Subdesenvolvimento”, de autoria de Yves Lacoste, a Geografia Tradicional começa a enfraquecer e as teorias da Geografia Crítica começam a ecoar em todo o país.

Nesse aspecto, muitos autores consideram as obras “A Geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra” (1977) e “Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica” (1978), respectivamente de autoria de Yves Lacoste e Milton Santos, como marcos nesse movimento de renovação e rupturas na Geografia.

Em alguns círculos, em especial os acadêmicos, após o final da ditadura e ao longo da década de 1990, a Geografia Crítica passou a sofrer críticas e, nesse contexto, a perspectiva, denominada de Geografia Humanista e outras perspectivas voltadas à Geografia Socioambiental e/ou à Geografia Cultural, passam a receber maior atenção. Esse fato pode ser confirmado na análise dos PCNs, cuja primeira edição data da década de 90, revelando a proeminência da Geografia Humanista em relação à Crítica, mas isso não significa a substituição de uma pela outra.

Nesse aspecto, Lestegás (2002, p. 178) destaca que, considerando o caráter multiparadigmático da Geografia, não ocorre a substituição de um paradigma por outro e não há uma corrente que seja unânime, ou seja, há uma multiplicidade de saberes de referência que respondem a problemáticas e enfoques plurais:

conviene recordar que el carácter multiparadigmático de la geografía hace que los saberes científicos estén lejos de ofrecer redes conceptuales aceptadas unánimemente, siendo, por el contrario, objeto de enconados debates tanto de naturaleza epistemológica como política e ideológica. El progreso científico no viene determinado en este caso por una sucesión de «revoluciones» o sustituciones de un paradigma por otro, sino por la tensión entre las diversas corrientes de pensamiento vigentes. Por consiguiente, el no reconocimiento de una geografía «oficial» hace que los saberes geográficos se encuentren permanentemente abiertos al debate y estén muy lejos de poder ofrecer un conjunto de referencias admitidas y comúnmente compartidas; no existe un único saber erudito, dispuesto para ser transformado en saber escolar, sino una multiplicidad de saberes de referencia que responden a problemáticas y enfoques necesariamente plurales.

Através desse breve histórico, é possível perceber que, apesar do longo processo de lutas, a Geografia se consolidou numa disciplina acadêmica, em consonância com os

estágios de evolução da Geografia do Reino Unido descritos por Goodson (1990), ou seja, no estágio inicial, a Geografia começa a garantir um espaço nos currículos escolares, porém a Geografia precisava “*estabelecer sua credencial tanto intelectual como pedagógica*”, pois, “*sem status acadêmico pleno, a posição da matéria, como uma parte estabelecida do currículo, permanecia incerta*”. Num segundo estágio, o trabalho acadêmico da matéria emerge juntamente com um corpo de especialistas formados nas universidades e, no estágio final, os professores constituem um corpo profissional e a seleção do conteúdo da matéria é determinada pelos acadêmicos especialistas que pesquisam na área, ou seja, a matéria passa a ser reconhecida como uma disciplina na universidade.

Dessa forma, segundo Goodson (1990, p. 248), no contexto do Reino Unido:

Por volta de 1970, a Geografia tinha terminado sua “longa marcha” em direção à aceitação como uma disciplina acadêmica: de agora em diante seu futuro seria na verdade determinado não na sala de aula das escolas elementares e secundárias, mas nos “campos de batalha intelectuais da universidade”.

E, portanto, a Geografia, ganha “*o direito para que os acadêmicos no novo campo possam definir o conhecimento que pode ser visto como uma disciplina*” (GOODSON, 1990, p. 249).

1.2. O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS

Com o objetivo de se obter embasamento teórico para a discussão proposta nessa tese, buscaram-se, também, referenciais bibliográficos a respeito das teorias curriculares e do currículo. Na atualidade, são diversos os livros, artigos e teses que abordam esse tema e trazem com profundidade a discussão, sobre os autores, as obras e os eventos que impulsionaram as mudanças ocorridas, ao longo do tempo, nas teorias curriculares, sejam elas tradicionais, críticas ou pós-críticas.

O que se apresenta hoje é um reflexo de todo esse percurso e o campo do currículo traz consigo, intrinsecamente, muitas, poucas ou nenhuma de suas características (com as quais concordemos ou não) que foram fruto de longos períodos de estudos dedicados à preocupação com essa área e, conseqüentemente, com a educação de maneira mais ampla.

Após inúmeras e variadas leituras, o que se pretende aqui é apresentar, de maneira sucinta, as principais características das teorias e/ou dos movimentos (conforme denominado por alguns autores) com vistas a elucidar questões posteriores.

No entanto, a pergunta que permeava meus pensamentos era: Como poderia apresentar nessa tese o resultado dessas tantas leituras que não fosse simplesmente considerado “mais do mesmo”? Digo isso, pois, apesar de considerar imprescindível a evolução histórica das discussões sobre esse assunto, após a leitura de teses e livros relacionados ao mesmo assunto, sempre há um tópico dedicado ao tema e, depois de tanta escrita, o que mais escrever? Acredito que pesquisa tenha que ser assim. É preciso estar sempre se questionando, inclusive sobre “o quê” e “como” será escrito.

Dessa forma, durante algum tempo amadurecendo a ideia, quando tentava escrever sobre o assunto, sempre surgia a confirmação: “Mas isso já foi escrito por alguém!”. Foi assim que, após algum tempo de leitura, resolvi elaborar os quadros que se seguem, com base no livro de Silva (2004), com a intenção de apresentar as informações que interessam ao presente trabalho e facilitar a exposição ao leitor.

Nesse aspecto, a forma de se distinguirem as diferentes teorias do currículo está no exame dos diferentes conceitos de que elas se utilizam para conceber a “realidade”. Ao deslocarem a ênfase dos conceitos, as teorias possibilitam ver a educação de uma nova perspectiva, ou seja, os “*conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não ‘veríamos’*. Os *conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a ‘realidade’*” (SILVA, 2004, p. 17).

As teorias curriculares são, em geral, divididas, historicamente, em três fases: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Isso não significa dizer que elas tiveram seu período de duração, com início e fim. O que se têm são episódios que marcaram o início de uma determinada teoria, porém, esse início não necessariamente encerrou a teoria anterior e, sendo assim, na atualidade, ainda é possível encontrar resquícios das teorias tradicionais, por exemplo.

As teorias curriculares tradicionais tiveram seu período de hegemonia, por aproximadamente 50 anos, iniciando-se em 1918, com o lançamento do livro “*The Curriculum*”, de autoria de John Franklin Bobbitt, que estabeleceu o currículo como um campo especializado de estudos e pesquisas nos Estados Unidos.

Conforme descreve Silva (2004, p. 16-30), as teorias curriculares tradicionais:

(...) se preocupam com questões de organização, (...) eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação, (...) pretendem ser apenas isso: “teorias neutras”, científicas, desinteressadas. (...) ao aceitarem mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas.

No quadro a seguir, estão sintetizadas as principais informações e características desse período.

Quadro 2 – Síntese das Teorias Curriculares Tradicionais, segundo Silva (2004)

PRINCIPAIS CONCEITOS	ANO	AUTORES/EPISÓDIOS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivos	1918	Lançamento do livro “The Curriculum”, de autoria de John Franklin Bobbitt, considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos e pesquisas nos Estados Unidos.	O modelo dessa concepção é a fábrica e estava claramente voltado à economia. A educação deveria funcionar segundo os princípios da administração científica de Taylor. A escola deveria funcionar da mesma forma que qualquer outra empresa. Os estudantes deveriam ser processados como um produto fabril. O currículo se torna um processo industrial e administrativo, de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.
	1949	Lançamento do livro “Basic Principles of Curriculum and Instruction”, de autoria de Ralph W. Tyler, que consolidou o modelo de currículo de Bobbit. O paradigma estabelecido por ele dominou o campo do currículo nos Estados Unidos e em diversos países (incluindo o Brasil), durante quatro décadas.	Centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos. O currículo é, essencialmente, uma questão técnica. Expande o modelo de Bobbitt, pois inclui duas fontes não contempladas anteriormente: a psicologia e as disciplinas acadêmicas.

Fonte: SILVA, Tomaz Tadeu da (2004). Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Organizado pela autora.

As teorias curriculares críticas estiveram em efervescência, por aproximadamente 20 anos, tendo como marco das discussões a inserção do termo “currículo oculto”, no livro “*Life in Classrooms*” (1968), e prevaleceu até meados dos anos 80, quando se iniciou a discussão do currículo sob a perspectiva cultural. Com as discussões a respeito do multiculturalismo, iniciou-se a fase denominada pós-crítica, mas ambas ainda mantêm sua influência nos dias atuais.

Silva (2004, p. 30-36) destaca que as teorias curriculares críticas:

(...) começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais (...) são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical (...) o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*.

O quadro a seguir apresenta as principais informações e características desse período, que podem estar muito presentes até os dias atuais.

Quadro 3 – Síntese das Teorias Curriculares Críticas, segundo Silva (2004)

PRINCIPAIS CONCEITOS	ANO	AUTORES/EPISÓDIOS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência	1968	O livro “Life in Classrooms”, de autoria de Philip Jackson, traz pela primeira vez o conceito de “currículo oculto”	O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Aprendem-se, através dele, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais. Mesmo não sendo, propriamente uma teoria, cumpriu um papel importante no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o currículo.
	1970	A obra de Louis Althusser, “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”, forneceu a base para as críticas marxistas da educação que se seguiram.	Teorizações da educação e do currículo baseadas na análise marxista da sociedade. A produção e disseminação da ideologia são feitas pelos aparelhos ideológicos de estado, entre os quais se situa, de modo privilegiado, a escola. Esse modelo busca estabelecer qual é a ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção. O papel do conteúdo das matérias escolares está na transmissão da ideologia capitalista.
	1970	O livro “A reprodução”, de autoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, desenvolve uma crítica da educação que afastava-se da análise marxista em diversos aspectos.	Contrariamente à análise marxista, o funcionamento da escola e das instituições culturais não é deduzido do funcionamento da economia, ou seja, a cultura não depende da economia, mas funciona como uma economia (capital cultural). A pedagogia e o currículo se centrariam nas culturas dominadas. A proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família.
	1970	A obra de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido”, apesar de não ter como foco o desenvolvimento de uma teorização curricular, teve importantes implicações nesse campo de estudos.	Não se limita a analisar como são a educação e a pedagogia, mas apresenta uma teoria elaborada de como elas devem ser. A crítica ao currículo está sintetizada no conceito de “educação bancária”, na qual o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva. Propõe a “educação problematizadora” como alternativa à concepção bancária. Antecipou a definição cultural do currículo, ao abordar que a “cultura popular” é um conhecimento que deve fazer parte do currículo.
	1971	O livro “Knowledge and Control”, organizado por Michael Young marca o início da crítica do currículo na Inglaterra, através do movimento chamado “Nova Sociologia da Educação” (NSE)	A NSE criticava a antiga sociologia da educação por sua ênfase empírica e estatística concentrada nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), sem problematizar o que ocorria entre esses dois pontos. Para a NSE, a questão não consistia em saber qual conhecimento era verdadeiro ou falso, mas em saber o que contaria como conhecimento. A questão básica era a conexão entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. A construção social do currículo deveria contemplar as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes.

	1971	O livro “Class, Codes and Control” (v. 1), de autoria de Basil Bernstein, foi considerado um marco no contexto da sociologia crítica	O conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação. Preocupa-se em saber como o currículo está estruturalmente organizado e como os diferentes tipos dessa organização estão ligados a princípios diferentes de poder e controle. Aborda o conceito de “código”, como um conjunto de regras implícitas. Os códigos não possuem hierarquia: são simplesmente códigos culturais diferentes.
	1973	A I Conferência sobre Currículo deu impulso ao movimento de reconceptualização, liderado por William Pinar, e exprimia uma insatisfação crescente no campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler	Esse modelo de crítica inspirou-se nas estratégias interpretativas de investigação como a fenomenologia, a hermenêutica e a autobiografia. Na perspectiva fenomenológica, a ênfase estava nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares e o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. A hermenêutica destaca, em contraste com a suposta existência de um significado único e determinado, a utilização de uma gama de estratégias interpretativas. O método autobiográfico permite focalizar o concreto, o singular, o situacional e o histórico na nossa vida.
	1976	O livro “Schooling in capitalista America”, de autoria de Samuel Bowles e Herbert Gintis, introduz o conceito de correspondência para estabelecer a conexão entre escola e produção	Enfatiza a aprendizagem através das relações sociais da escola e das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista, ou seja, a escola é um reflexo da economia capitalista.
	1979	A publicação do livro “Ideologia e Currículo”, de autoria de Michael Apple dá início à crítica neomarxista das teorias tradicionais do currículo	Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia. O currículo é visto em termos estruturais e relacionais e não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. A questão não está em saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é <i>considerado</i> verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, visto como ilegítimos. Nesse modelo de crítica, a ênfase está nas relações de poder.
	1981/ 1983	Nos livros “Ideology, Culture, and the Process of schooling” (1981) e “Theory and Resistance in Education” (1983), Henry Giroux analisa a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”	A crítica estava centrada na reação às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo. Enfatiza a necessidade de se levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, o conhecimento, no caso do currículo. A vida social, em geral, e a pedagogia e o currículo, em particular, não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais; é um local onde se produzem e se criam significados sociais.

Fonte: SILVA, Tomaz Tadeu da (2004). Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Organizado pela autora.

Silva (2004) resume as características apresentadas, nesse quadro, da seguinte forma:

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente um espaço de poder (...). O currículo é capitalista. O currículo reproduz culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. Foi também com as teorias críticas que pela primeira vez aprendemos que o currículo é uma construção social. (...) Ele é o resultado de um processo histórico. (...) É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. (SILVA, 2004, p. 147-148)

O que distingue, basicamente, a teoria crítica da teoria pós-crítica, além da inserção de novos conceitos, conforme mencionado anteriormente, é também a mudança de foco de uma análise do currículo, centrada essencialmente na economia capitalista de poder, com ênfase na classe social, para uma análise ampliada da dinâmica de poder, incluída nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade, a partir do movimento denominado multiculturalismo.

É consenso entre os autores de que não há uma data definida de início das teorias curriculares pós-críticas. Elas aconteceram em algum momento do século XX, de maneira muito sutil, que a princípio nem estava tão clara a sua distinção das teorias críticas. Essa distinção começa a ficar mais evidente, quando a teoria pós-crítica começa a questionar e a gerar tensão sobre certas análises feitas pela teoria crítica, que valorizavam apenas as questões econômicas, em detrimento de outras perspectivas de desigualdade.

Silva (2004, p. 16-17) salienta que tanto as teorias curriculares críticas, como as pós-críticas, em contraposição às teorias tradicionais:

(...) argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica, desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (...) As teorias críticas e pós-críticas não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

Quadro 4 – Síntese das Teorias Curriculares Pós-Críticas, segundo Silva (2004)

PRINCIPAIS CONCEITOS	PERSPECTIVAS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
<p>Identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo</p>	<p>Multiculturalismo</p>	<p>Movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Não é possível estabelecer nenhum critério pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os grupos culturais subordinados (mulheres, negros, homossexuais) iniciaram uma forte crítica, pois consideravam que o currículo universitário deveria incluir uma amostra mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente.</p>
	<p>Gênero</p>	<p>A crescente visibilidade do movimento feminista forçou as perspectivas críticas em educação a concederem importância crescente ao papel do gênero na produção da desigualdade. O currículo refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla, na qual prevalecia o monopólio do gênero dominante: o masculino. As análises feministas enfatizam que o mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento. A solução não consistiria na inversão, mas em construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina.</p>
	<p>Etnia e Raça (Apesar da dificuldade de distinção entre esses termos, em geral o termo “raça” é utilizado para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, enquanto “etnia” para identificações baseadas em características culturais como religião, língua, etc.)</p>	<p>A moderna genética demonstrou que não existe nenhum conjunto de critérios físicos e biológicos que autorize a divisão da humanidade em qualquer número determinado de “raças”. O currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado. A questão da raça e da etnia não deve ser simplesmente um “tema transversal”, mas uma questão central de conhecimento, poder e identidade. Um currículo crítico deveria centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo.</p>
	<p>Sexualidade</p>	<p>A teoria <i>queer</i> estende a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade. A identidade sexual não é definida simplesmente pela biologia, mas depende da significação que lhe é dada como construção social e cultural. A homossexualidade torna-se definida como um desvio da sexualidade dominante, hegemônica, “normal”, isto é, a heterossexualidade. Tal como o feminismo, a teoria <i>queer</i> efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A pedagogia <i>queer</i> não se limitaria a introduzir questões de sexualidade no currículo, mas a estimular que a questão da sexualidade seja seriamente tratada no currículo como uma questão legítima de conhecimento e identidade.</p>

Fonte: SILVA, Tomaz Tadeu da (2004). Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Organizado pela autora.

Nesse quadro foram apresentadas as principais características relativas às diferentes perspectivas de análise do currículo segundo as teorias pós-críticas. A ordem de apresentação não implica prioridade, mesmo porquê essas perspectivas podem ter sido desencadeadas simultaneamente. Justamente por isso, a formatação desse quadro difere um pouco dos anteriores, pois o que prevalece é a necessidade de exposição das características principais dessas perspectivas.

Como se observa no quadro, as teorias pós-críticas modificam e ampliam aquilo que as teorias críticas deixaram como contribuição, ou seja:

As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. (...) As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenham como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. (...) Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder. (SILVA, 2004, p. 148-149)

Diante do exposto, é possível perceber como o campo do currículo passou por inúmeras mudanças e evoluções no contexto histórico e social. A cada novo questionamento lançado pelas teorias, passou-se a enxergar o currículo sob novos olhares e, portanto, conforme destaca Silva (2004, p. 150), “*depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes*”.

Também são inegáveis e inquestionáveis as contribuições deixadas, tanto pelas teorias críticas, como pelas pós-críticas. E, em se tratando das teorias críticas, não se pode relegar a segundo plano a permanente influência exercida, nos dias atuais, pelo poder econômico, quando se discutem, com mais frequência, as implicações da globalização. Nas palavras de Silva (2004, p. 147):

Não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham simplesmente desaparecido. Na verdade, eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca. Se alguma coisa pode ser salientada no glorificado processo de globalização é precisamente a extensão dos níveis de exploração econômica da maioria dos países do mundo por um grupo reduzido de países nos quais se concentra a riqueza mundial.

Sendo assim, e tomando-se por base tudo o que foi exposto até o momento a respeito desses conceitos, fundamentados em suas teorias, torna-se necessário, também, apresentar alguns aspectos do currículo propriamente dito. Inicialmente, vários são os autores

que se dedicam aos estudos e às pesquisas no campo do currículo e, conseqüentemente, várias são as definições encontradas para a palavra currículo.

No sentido etimológico, Goodson (2012, p. 31), Sacristán (2000, p. 125) e Pinar (1995 *apud* SILVA, 2004, p.43), colocam que a palavra currículo provém da palavra latina *currere*, que significa correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida), à carreira ou percurso. À essa definição, Goodson complementa que as implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido ou apresentado; Sacristán afirma que a escolaridade é um percurso para os alunos e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade; e Pinar destaca que, sendo um verbo, o currículo deve ser compreendido como uma atividade e não como uma coisa e, portanto, essa atividade não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira.

Na definição que se encontra no Dicionário Aurélio, currículo significa:

Ato de correr; desvio para encurtar caminho; descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário; documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa.

Porém, enquanto diversos estudiosos do campo, definem currículo sob seu foco de pesquisa, Sacristán (1998) consegue agrupar esses focos de análise em um processo que inclui as seguintes fases conectadas entre si (pelo menos, no âmbito das intenções), mas que, no âmbito prático, possuem independência:

- **Currículo prescrito:** corresponde aos aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular e servem de ponto de partida para elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro. Sob essa análise, Goodson (2012) apresenta as seguintes definições:

Conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campo. (p. 67)

Por “currículo” entendemos, nas palavras do historiador canadense do currículo George S. Tonkins (1986, p. 1) o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado. (p. 117)

- **Currículo apresentado aos professores:** materiais elaborados e utilizados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito. Geralmente, as prescrições são muito genéricas e não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 1998, p. 17)

- **Currículo moldado pelos professores:** o professor é um agente ativo decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando, a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo apresentado pelos materiais, guias, etc.

Uma perspectiva prática verá nos currículos um veículo de comunicação de teorias e ideias para a realidade. Este enfoque evidencia um dado fundamental: que os professores/as, participando nesse processo, são elementos ativos em sua concretização. É uma concepção oposta à ideia de que deva ser uma relação precisa de objetivos e conteúdos. (SACRISTÁN, 2000, p. 147)

- **Currículo em ação:** é na prática das tarefas acadêmicas que se concretiza a ação pedagógica das propostas curriculares. É a fase na qual o currículo se transforma em prática. Silva (2004) e Moreira (2005) conseguem exprimir a amplitude dessa ação, nas seguintes definições:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2004, p. 150)

Proponho que se conceba currículo como um território contestado, como um campo de conflitos no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio de seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores. (MOREIRA, 2005, p. 16)

- **Currículo realizado:** são os efeitos produzidos pela prática e as consequências do currículo se refletem na aprendizagem dos alunos.

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. (SILVA, 2004, p. 147)

- **Currículo avaliado:** reforça o significado definido na prática do que é realmente, a partir do ensino do professor e da aprendizagem do aluno. Pode-se associar a essa fase de avaliação, outra definição dada por Silva (2004, p. 147), na qual currículo:

é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição.

A partir do exposto, é possível perceber que cada autor define currículo a partir de seu foco de análise. Porém, a intenção é demonstrar aqui quão abrangente esse campo pode ser, diante de tantas definições.

Através da Figura 1, Sacristán (2000, p. 129) consegue demonstrar a interação que compõe o currículo, uma vez que *“se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo”* e Goodson (2012, p. 78) reitera a afirmação, destacando que *“o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece”*.

Figura 1 – O Currículo como Processo, segundo Sacristán (2000).



A partir da evolução das teorias, o currículo foi adquirindo um significado bem mais amplo, principalmente, quando se tem conhecimento de todos os conflitos que envolvem a sua definição. Porém, uma questão crucial que prevalece permeando os estudos sobre o currículo está sempre direcionada a identificar qual o conhecimento a ser ensinado.

Decorrente dessa questão, surgem outras voltadas a entender qual conhecimento é considerado essencial para a formação ou por que esse conhecimento deve ser selecionado ou quais os interesses que orientaram a seleção desse conhecimento ou, ainda, quem pode definir essa seleção, sempre comprovando a existência das relações de poder envolvidas nesse processo. Nesse aspecto, Silva (2004) destaca que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (...) Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2004, p. 15-16)

Goodson (2012) inclui uma outra questão a essas, ou seja, a existência de uma estreita conexão entre *status* acadêmico e alocação de recursos também gera conflito no debate em torno de “o quê” deve integrar o currículo, enfatizando que “*os conflitos em torno da definição do currículo proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização*” (p. 105-106) e afirma:

Esta conclusão é apropriada à história das matérias escolares, porque se assemelha àquilo que os historiadores do currículo descobriram recentemente, isto é, que o tipo de conhecimento escolar encontrado nos currículos é principalmente importante pelo seu valor social para professores dispostos a buscar recompensas profissionais. (...) E a coisa não para aí, porque cada grupo emprega o seu discurso na tentativa de que sua matéria seja considerada “disciplina acadêmica” (merecedora, por isso, de recursos financeiros e oportunidades de carreira que vão se acumulando). (GOODSON, 2012, p. 126; 37-38)

Para Sacristán (2000), esse problema de cunho econômico reafirma a existência, também, de um problema de cunho social e político, pois a “*seleção implícita e explícita no currículo é reelaborada nos processos e contextos nos quais se forma, bem como no ambiente em que se desenvolve*” (p. 128).

1.3. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Ao se discorrer sobre projeto político-pedagógico (PPP), toca-se num assunto um tanto instigante para a Educação, uma vez que os envolvidos dessa área reconhecem sua importância, mas também não deixam de reconhecer os sérios problemas existentes na sua construção e implantação.

À luz dos Artigos 12, 13 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), os estabelecimentos de ensino terão a incumbência “*de elaborar e executar sua proposta pedagógica*” e os docentes deverão, entre outras atribuições, “*participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino*” e “*elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino*”. Além disso, prevê que os “*sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino*”, a partir da “*participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola*” e “*da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*”.

Endossando as diretrizes da LDB, nos Objetivos e Prioridades do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001)³, está prevista

a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Dessa forma, tanto a construção como a implementação do PPP são de responsabilidade exclusiva da instituição, com a participação de todos os envolvidos e, portanto, conforme lembra Bussmann (2010, p. 38), é inadmissível encomendar um projeto a terceiros que estejam fora do contexto escolar, mesmo que sejam educadores, pois a elaboração do projeto precisa ser obra comum dos envolvidos.

A respeito do significado da palavra “projeto”, muitas são as definições encontradas nos dicionários, porém, sempre fazendo alusão a algo que se tenha a intenção de fazer; à primeira redação de algum documento que se submeta à aprovação; à construção de um plano descritivo ou gráfico; a algum intento ou desígnio. É também uma conjugação do verbo “projetar”, que significa atirar à distância, arremessar, arrojado, lançar-se para frente.

³ Em junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, com as diretrizes para a próxima década (2014-2024), através da Lei 13.005/14, porém os cursos estudados balizaram-se no PNE/2001.

Segundo Marques (2010, p. 147), além da dimensão pedagógica, o projeto também contempla a dimensão política, pois sem ela não seria possível definir qual cidadão a escola pretende formar e para qual sociedade, ou seja, *imbricam-se na proposta pedagógica as duas dimensões do instituinte e do instituído: a dimensão ético-política da natureza intersubjetiva da formação da vontade coletiva e a da coordenação e da condução da atuação solidária.*

O PPP organiza as atividades e deve ser o norteador das escolas ou dos cursos de graduação, uma vez que significa uma direção ou um rumo a ser seguido, buscando-se as melhores alternativas para se alcançar um ensino de qualidade e consolidar a sua identidade.

Partindo desses princípios, muitas são as pesquisas na área, assim como as orientações e conclusões a respeito, considerando-se a atenção que esse tema requer e um exemplo disso é o exposto a seguir por Gadotti (2000):

Logo, é preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações, tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja para que projeto de sociedade? (GADOTTI, 2000, p.70)

Da mesma maneira, as resistências e os problemas encontrados na concepção e implementação do PPP não são menos importantes, pois as dificuldades vão desde a falta de embasamento dos principais envolvidos até mesmo às dificuldades estruturais e administrativas que inviabilizam a sua implantação, ou seja, antes de qualquer ação, os próprios envolvidos precisam saber o que é um PPP. Nesse sentido, Bussmann (2010) destaca:

Daí a importância de se estabelecerem condições propícias de discussão criativa e crítica em torno do assunto, inclusive de diretrizes de apoio. Esta é uma habilidade que cada escola deve desenvolver num esforço comum, responsável e sempre aperfeiçoável (BUSSMANN, 2010, p. 38).

Atualmente, nas instituições de ensino superior, por exemplo, muitas são as demandas a serem cumpridas e com isso não se consegue encontrar um tempo para parar e refletir sobre o PPP, de maneira crítica e constante. Aliás, como se tem conhecimento, o grande problema está, por exemplo, em conseguir agregar todos os segmentos envolvidos numa mesma reunião e o PPP requer, de início, uma reflexão aprofundada sobre as suas diretrizes e os seus pressupostos, por parte de todos os envolvidos, sejam eles, diretores, coordenadores, docentes, discentes, administrativos e, muitas vezes, a própria comunidade a ser atendida. A esses fatos, Gadotti (2000, p. 70) acrescenta:

É o projeto pedagógico um permanente processo de discussão das práticas, das preocupações (individuais e coletivas) dos obstáculos aos propósitos da escola e da educação e de seus pressupostos de atuação. É a *marca da escola*, é sua vida concretizada na dinâmica curricular, que institui no âmbito do instituído, dilatando-o em espaços de possibilidades, motivações e ações concretas, otimizando seus tempos, seus recursos, meios e procedimentos.

Porém, até mesmo o início dessa reflexão apresenta-se como um empecilho, em função da descrença latente entre os envolvidos. Muitas vezes, alguns envolvidos se mantêm resistentes ao desafio das rupturas necessárias e preferem disseminar que essa discussão não levará a lugar algum, despertando o desânimo de alguns ou até mesmo contaminando outros com a sua falta de credibilidade, ou seja:

A elaboração de um projeto pedagógico envolve tempos diferentes. A certeza de poucas mudanças no tempo de ensino, principalmente no ensino superior, deixou a certeza entre os professores, principalmente aqueles que atuam há mais tempo, de que não aconteceria nada, o que os levou a se isentarem do processo, ou ainda, a reagirem negativamente às mudanças implementadas (LIMA, 2013, p. 53).

Nessa situação, a batalha daqueles que se propõem a dar andamento à concepção do PPP, começa com a conscientização da comunidade e, muitas vezes, até mesmo apresentando contra-argumentos para novamente incentivar a formação de parcerias, despertando o desejo e o interesse pela mudança de mentalidade. Segundo Veiga (2003, p. 279):

É preciso entender que o projeto pedagógico é caracterizado como ação consciente e organizada. O projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica.

Um outro fator importante a ser considerado é que, apesar das inúmeras orientações e “dicas” a respeito da concepção e construção do PPP, tanto a partir das pesquisas dessa área, como das diretrizes curriculares, não é possível se chegar a um PPP que possa servir de modelo padrão a outras escolas ou cursos, pois não existem escolas ou cursos iguais. Dessa forma, cada instituição, com sua equipe de profissionais e contexto de envolvimento da comunidade, deverá dispender seus próprios esforços nessa causa, incitando reflexões e discussões de forma contínua, visando acrescentar um significado ao seu projeto, que ainda assim sempre se apresentará inconcluso.

Nesse aspecto, deve-se ter em mente que, para se alcançar a tão almejada mudança, é necessário que se comece a partir de questionamentos sobre os seus fins, visando

alcançar uma proposta que esteja voltada à melhoria da qualidade do ensino, sempre valorizando a sua autonomia, a partir da gestão democrática.

As limitações do PPP são outro aspecto a ser considerado, pois, no caso dos cursos de graduação, muitas vezes eles apresentam apenas as questões de cunho burocrático, ou seja, a estrutura curricular, os planos de ensino, com seus conteúdos, metodologias, bibliografias e cargas horárias, sem explicitarem algumas importantes diretrizes dos cursos, como por exemplo, o próprio perfil dos alunos que se pretende formar. Ao apontar os aspectos críticos de suas análises de PPP, Brito (2008, p. 844) enfatiza que:

Na análise de alguns projetos político-pedagógicos de cursos pode ser observado que muitos deles se limitam a uma descrição exaustiva das disciplinas e conteúdos específicos de cada uma delas; não apresentam o perfil do egresso; não descrevem as habilidades acadêmicas que serão desenvolvidas e não descrevem as competências profissionais que o estudante deverá demonstrar possuir ao final do curso.

Isso não significa dizer que o PPP não deva apresentar seus currículos, seus métodos e sua história, mas esses são apenas alguns dos aspectos que devem fazer parte de sua concepção e implementação, pois, como destaca Gadotti (2000, p. 35), *um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola, que é a sua história, que é o conjunto de seus currículos, dos seus métodos, dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida.*

Diante do exposto, é fato que o trabalho de concepção e construção do PPP é exaustivo e requer dedicação, interesse, flexibilidade e envolvimento coletivo para enfrentar e superar as limitações e obstáculos decorrentes de sua implantação. É um momento de grande importância, para as escolas e para os cursos, pois retrata a oportunidade de renovação dos mesmos. E, justamente por isso, os resultados desse trabalho devem ser registrados formalmente em um documento que servirá de direção para a escola e os cursos, pois segundo Gadotti (2000, p. 70), *a direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação.*

Porém, não se deve ter o objetivo de redigir algo somente para constar no arquivo, como forma de cumprir as demandas burocráticas dos órgãos superiores. O PPP é um documento norteador e, portanto, deve ser vivenciado cotidianamente e melhorado sempre que for sentida a necessidade disso. Autores como Rios (1992) e Veiga (2010) destacam que não se trata de um “guia turístico”, de um “bonito folheto” ou de “prova de cumprimento das tarefas burocráticas”, conforme apontado nos trechos a seguir:

Não vamos perder nosso tempo na elaboração de um "guia turístico", mas de um mapa de orientação. De nada adianta construir um belíssimo plano apenas com a finalidade de apresentá-lo quando for solicitado, para atender às exigências de organismos burocráticos, ou um bonito folheto para atrair consumidores de "nosso produto" (RIOS, 1992, p. 75).

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2010, p. 13).

E assim como o significado da palavra “projetar”, é preciso arrojado, ou seja, ousar, atrever-se a executar algo diferente, inovar e, pelo menos, tentar projetar o ideal a ser atingido. Esse ideal, a princípio, pode até parecer utópico, mas como destaca Rios (1992, p. 74):

Confunde-se, às vezes, inadequadamente, o ideal com algo irrealizável, que se classifica de utópico. O ideal é, sim, utópico, mas é preciso recuperar o sentido autêntico de utopia, que significa, na verdade, não algo impossível de ser realizado, mas algo **ainda não** realizado. (...) Se apresentamos o ideal como algo desejado e necessário e que ainda não existe, precisamos justificar o "ainda não". Para que não estejamos lidando com uma fantasia, um devaneio, é preciso acrescentar que é necessário que ele seja **possível**. O que **ainda não é, pode vir a ser**.

Nessa mesma concepção, Veiga (2003) discute o significado de inovação e projeto político-pedagógico sob duas perspectivas: como uma ação regulatória ou técnica e como uma ação emancipatória ou edificante, apresentadas no quadro a seguir, destacando que toda inovação implicará rupturas, porém, deixando claro que nem toda inovação pode ser considerada de caráter emancipatório, pois:

Introduzir inovação tem o sentido de provocar mudança, no sistema educacional. De certa forma, a palavra “inovação” vem associada à mudança, reforma, novidade. O “novo” só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente. (...) Inovar, é, portanto, introduzir algo diferente dentro do sistema, para produzir uma mudança organizacional descontextualizada (VEIGA, 2003, p. 270).

Assim, adotando o pensamento de Veiga (2003), a instituição educativa deve balizar seu trabalho em novos valores e, prioritariamente, em alguns indicadores de qualidade do PPP, ou seja, ao invés da padronização, apostar na singularidade; construir a autonomia ao invés da dependência; desenvolver um trabalho coletivo e participativo, ao invés do isolamento e individualismo; propor que o trabalho pedagógico seja público, ao invés da privacidade e substituir o autoritarismo por uma gestão democrática, investindo na inovação com vistas à qualidade para todos.

Quadro 5 – Principais Características de um Projeto Político Pedagógico nas Concepções de Inovação Regulatória e de Inovação Emancipatória, segundo Veiga (2003).

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	
INOVAÇÃO REGULATÓRIA	INOVAÇÃO EMANCIPATÓRIA
<ul style="list-style-type: none"> • Caráter regulador e normativo da ciência conservadora; • Deixa de fora quem inova e não é afetado por ela; • A introdução do novo implica mudança do todo pela mudança de partes; • Legitimadora de um controle burocrático cada vez maior sobre as instituições educativas; • O agente inovador lança as ideias e trabalha para sua aceitação e implementação; • Os resultados da inovação são transformados em normas e prescrições e, conseqüentemente, sua aplicação é também técnica; • Há ritualização e padronização do processo investigativo; • Não produz um PPP novo, produz o mesmo sistema, modificado – a inovação é uma simples articulação do sistema; • Prevalece uma concepção de projeto mais preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural; • Nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes; • Orienta-se pela padronização, pela uniformidade e pelo controle burocrático; • A qualidade, que é uma questão de decisão política, passou a ser considerada uma opção sem problemas; • O PPP é visto como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado; um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso; é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação; • Maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores em um contexto que é histórico e social, porque humano; • Busca a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade; • Não há separação entre fins e meios, uma vez que a ação incide sobre ambos; • Luta contra as formas instituídas e os mecanismos de poder – é um processo de dentro para fora; • É de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética; • Traz consigo a possibilidade de alunos, professores, servidores técnico-administrativos unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo; • O PPP enfatiza o processo de construção; é meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos; é um movimento de luta; está voltado à inclusão; é coletivo e integrador; configura autonomia, identidade, legitimidade, unicidade e coerência.

Fonte: VEIGA (2003).

Elaborado pela autora.

Porém, o que mais se presencia nas instituições educativas, atualmente, é que o PPP tem sido utilizado, segundo Veiga (2003), numa perspectiva reguladora, ou seja, somente legitimando o controle burocrático, deixando de fora quem inova, negando a diversidade de interesses e de atores que estão presentes e prevalecendo a preocupação maior com a dimensão técnica, conforme as características apontadas no Quadro 5.

Nessa tarefa desafiadora de construção do PPP, conforme ressalta Gadotti (2000), o êxito também dependerá de alguns fatores como: comunicação eficiente, adesão voluntária e consciente dos envolvidos, bom suporte institucional e financeiro, controle, acompanhamento e avaliação, ambiente favorável, credibilidade, além de um bom referencial teórico.

A construção e implementação de um PPP pode significar muitos desgastes aos envolvidos, mas também pode representar a possibilidade de construção da identidade da escola ou do curso.

Dessa forma, é prioritário que o PPP dos cursos de graduação estabeleça o perfil do profissional que se deseja formar, pois é a partir desse perfil que podem ser compreendidas as competências de cada área, visando definir as competências para o exercício da profissão. Sobre esse aspecto, Brito (2008, p. 844) argumenta que:

O traçado do perfil do egresso de qualquer curso superior é de fundamental importância para a compreensão daquilo que é esperado do estudante ao longo de sua trajetória pela IES. Assim, no Projeto Político Pedagógico dos cursos deve ser estabelecido o perfil do profissional que se deseja formar a partir do potencial dos ingressantes, do desenvolvimento das habilidades acadêmicas, buscando alcançar as competências profissionais necessárias para o exercício da profissão.

Diante dessas reflexões sobre como deveria ser elaborado o PPP, surgem algumas questões: Como podemos pensar num PPP voltado à concepção de inovação emancipatória e edificante, se ele é apenas parte de um contexto muito mais amplo? Por onde se deve começar o processo de inovação? Quais as necessidades mais urgentes?

Atualmente, os principais debates sobre a Universidade brasileira partem da necessidade de se implantar uma reforma universitária. Porém, está claro, também, que não é possível efetuar mudanças em tudo e ao mesmo tempo, mas é necessário que se provoque alguma mudança em algo, para que os reflexos atinjam o todo ou parte dele. Analisar algumas formas de mudança nesse processo implica também uma reflexão sobre diversos aspectos nos quais a Universidade encontra-se inserida.

A partir dos princípios apresentados no Quadro 5, é possível perceber claramente que, em especial, as Universidades ainda terão que enfrentar exigentes desafios para que consigam se consolidar num perfil emancipatório e edificante. Porém, mesmo tendo

conhecimento da necessidade e urgência dessas mudanças paradigmáticas, sabe-se que a estrutura atual da Universidade não apresenta condições favoráveis à implantação de uma reforma, quando se pensa, inicialmente, em termos de “tempo”: tempo para refletir sobre as necessidades, tempo para discutir com os envolvidos, tempo para implantar, tempo para avaliar, tempo para apresentar resultados.

Ao discutir o contexto atual da Universidade e as novas exigências colocadas para as instituições no processo de globalização, Santos (2005, p. 200) aponta:

Quem trabalha hoje na universidade sabe que as tarefas universitárias estão dominadas pelo curto prazo, pelas urgências do orçamento, da competição entre faculdades, do emprego dos licenciados, etc. Na gestão destas urgências florescem tipos de professores e de condutas que pouco préstimo ou relevância teriam se, em vez de urgências, fosse necessário identificar e potenciar as emergências onde se anuncia o longo prazo.

E esse “tempo” também acaba sendo atropelado pela morosidade dos trâmites legais impostos pela burocracia, quando se pretende dar andamento em alguma mudança, por mínima que seja. Ou ainda, às vezes, o inverso também pode ocorrer, quando é o caso da política atropelar o tempo, através de normas decretadas que impõem as mudanças, independentemente do desejo da comunidade acadêmica.

Além do tempo, falta também o envolvimento da instituição em disponibilizar o apoio técnico e/ou pedagógico para iniciativas dessa natureza, ou seja, é necessária uma estrutura que auxilie na condução da reflexão e na viabilização dos trâmites. Nesse aspecto, Cunha (1996) destacou que *“mesmo que os traços intuitivos sejam importantes para dar os primeiros passos, é importante a existência de uma estrutura de apoio que auxilie a reflexão/reconstrução”* (p. 40).

Outro aspecto a ser considerado de grande relevância na atualidade é a asfixia financeira pela qual as universidades brasileiras (especialmente as públicas) estão passando e que está totalmente relacionada à autonomia que lhes foi concedida, pela Constituição Federal de 1988:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

No Estado de São Paulo, por exemplo, conforme destaca Silva Filho (2006), no trecho a seguir, a concessão da autonomia foi uma estratégia criativa do Governo Orestes Quécia, que se aproveitou do momento em que a autonomia universitária estava em discussão na Assembleia Nacional Constituinte, para se livrar de uma greve dos docentes das

três universidades estaduais e da pressão pelo aumento salarial de todo o funcionalismo, repassando às Universidades o controle de suas finanças e das políticas salariais.

As Universidades passaram, assim, de uma posição de subordinação e total dependência orçamentária, para uma autonomia para a qual não estavam prontas nem tinham se organizado a tempo para geri-la com competência. (SILVA FILHO, 2006, p. 152)

Segundo esclarece Ranieri (2005), em termos amplos e genéricos, a autonomia designa o poder de autodeterminação e expressa a idéia de direção própria e, em termos mais precisos, indica a competência de autonormação limitada pelo ordenamento geral no qual a entidade encontra-se inserida e, desta forma:

Não é tarefa simples para uma universidade, pública ou privada, exercer a sua autonomia no sistema educacional brasileiro, dados o peso e as dimensões da intervenção e do controle estatal na educação superior. (RANIERI, 2005, p. 20)

Essa autonomia, com esferas de atuação restrita, durante anos, foi a razão de muita legislação, através de leis, decretos e anteprojetos, que em alguns momentos concedia autonomia às Universidades e, em outros, imediatamente subsequentes, a retirava, para controle total das instâncias superiores, criadas exclusivamente com a função de fiscalizar, ou seja:

(...) a contínua e prolífica alteração da legislação incidente sobre a autonomia universitária, associada ao fato de que regular a educação superior e sua expansão sempre foi atividade fortemente valorizada pelo Estado (RANIERI, 2005, p. 29).

Neste contexto, fica evidente que a autonomia, em especial, a financeira da Universidade limita-se apenas a administrar as parcelas do ICMS, alocando seus recursos ao ensino, à pesquisa, à extensão e à administração em geral (folha de pagamento, custeio, manutenção, etc.). Todavia, se deseja exercer plenamente sua autonomia:

(...) a universidade tem de ser dotada das condições adequadas tanto financeiras como institucionais; o Estado e a sociedade não podem reclamar da universidade novas funções quando a asfixia financeira não lhe permite sequer desempenhar as funções mais tradicionais. (SANTOS, 2005, p.185)

Nesse aspecto é que Santos (2005) enfatiza a necessidade de uma reforma, antes que essa asfixia financeira obrigue a universidade pública a recorrer à privatização das suas funções para compensar os cortes orçamentários e reforça a necessidade de se lutar contra a mercantilização do conhecimento.

São inúmeros e complexos os aspectos relacionados à mercantilização do conhecimento; não serão aqui detalhados, pois não constituem o tema principal dessa tese,

mas podem ser aprofundados no artigo publicado por Boaventura de Sousa Santos, na Revista Educação, Sociedade & Culturas⁴, em um número intitulado “Caminhando para uma cidadania multicultultural – Paulo Freire”, no qual o autor apresenta uma reflexão sobre a Universidade do Século XXI, destacando a crise enfrentada pela Universidade, com a *mercantilização do conhecimento* e com a *mercadorização da Universidade*, além de sugerir alguns caminhos alternativos que visem superar essa crise, para reconquistar a sua legitimidade.

O ponto de partida rumo à concepção de inovação emancipatória é também o mais difícil, ou seja, para que se possam enfrentar os desafios do novo século, é premente uma reforma paradigmática na Universidade que envolve, segundo Santos (2005), três protagonistas: a própria universidade pública, o Estado nacional e os cidadãos individualmente ou coletivamente organizados, pois, segundo o autor:

A universidade pública é hoje um campo social muito fracturado e no seu seio digladiam-se sectores e interesses contraditórios.

(...) Dada a relação de proximidade e de amor-ódio que o Estado manteve com a universidade ao longo do século XX, as opções tendem a ser dramatizadas.

(...) este terceiro protagonista tem historicamente uma relação distante e por vezes mesmo hostil com a universidade precisamente em consequência do elitismo da universidade e da distância que esta cultivou durante muito tempo em relação aos sectores ditos não cultos da sociedade. (SANTOS, 2005, p. 165-166)

O autor acrescenta ainda que, nos países semiperiféricos e periféricos, há um quarto envolvido nessa reforma, que ainda não possui condições de protagonista, mas que deve integrar o contrato social que dará sustentabilidade à reforma: o capital nacional, pois:

É certo que os sectores mais dinâmicos do capital nacional – os sectores potencialmente mais eficazes na construção do contrato social – estão transnacionalizados e, portanto, integrados na globalização neoliberal hostil ao contrato social. No entanto, o processo de transnacionalização destes sectores nos países periféricos e semiperiféricos não ocorre sem contradições e a busca de condições que melhorem a sua inserção na economia global depende de conhecimento científico, tecnológico ou gerencial produzido nas universidades. Nesta medida podem ter interesse em associar-se a uma reforma que defenda a universidade pública, sobretudo nos casos em que não há alternativas extra-universitárias de produção de conhecimento de excelência. (SANTOS, 2005, p. 167)

⁴ Conforme informado pelo autor, a primeira versão deste texto havia sido apresentada em Brasília, no dia 5 de Abril de 2004, no âmbito do Calendário Oficial de Debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil.

Diante desse quadro, com tantas variáveis envolvidas, percebe-se que nenhuma reforma na Universidade será rápida e fácil e, além disso, como destaca Cunha (2006a, p. 19), falar em “*inovação, num contexto tão adverso, é fazer uma profissão de fé, que envolve a nossa condição de humanidade e a possibilidade de transformar os silêncios em possibilidade*”.

Santos (2005) apresenta algumas propostas com vistas a uma reforma emancipatória da universidade pública e, entre elas, além da criação de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização com vistas à solução coletiva de problemas sociais, o que deve ser considerado como crucial na reforma é a necessidade de luta pela definição de universidade e a consequente reconquista de sua legitimidade, mas diante dessa necessidade ficam questões ainda sem uma resposta definitiva: “Qual seria a definição ideal de Universidade?” ou “Quais seriam os elementos que caracterizam essa reconquista dessa legitimidade?”

Em se tratando da luta pela definição de universidade, o autor se antecipa ao futuro, “prevendo” as consequências destinadas à Universidade a partir de sua mercadorização e enfatiza que:

As reformas devem partir do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade. (...). A definição do que é universidade é crucial para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento. (SANTOS, 2005, p. 169-170)

O autor destaca que, com vistas à reconquista da legitimidade, são inúmeras as ações a serem empreendidas na reforma e destaca tanto a democratização do acesso, como a integração universidade e escola pública, a necessidade de atividades de extensão voltadas ao apoio solidário de resolução de problemas sociais e, primordialmente, a articulação entre o conhecimento científico e as necessidades sociais, a partir do desenvolvimento de uma relação solidária entre a universidade e a sociedade. Ação esta também explicitada por Cunha e Fagundes (2008, p. 38), quando afirmam que:

Além de interagir com o meio, ser um processo educativo, cultural e científico, as atividades de extensão deveriam constituir-se num elemento de retroalimentação do ensino e da pesquisa, caracterizando a indissociabilidade entre essas instâncias e viabilizando uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

É conveniente destacar aqui que a extensão é valorizada, especialmente, no contexto da América Latina, onde há problemas e carências a serem solucionadas. Isso, por exemplo, não faz parte dos objetivos europeus, onde problemas dessa natureza não existem.

Tendo conhecimento desse contexto, para que ações e/ou inovações desse tipo sejam implementadas com vistas a algum tipo de reforma, é preciso, primeiramente que haja acolhimento por parte de todos os envolvidos e que esses se sintam motivados a se engajarem no movimento de ruptura, pois o desenvolvimento de experiências inovadoras, segundo Cunha (2006a), *é tarefa dos que estão convencidos de que a ordem habitual e rotineira deve ser alterada* e qualquer alteração no campo acadêmico enfrentará *a dificuldade decorrente da presença paradigmática dominante*. Nesse sentido, a autora acrescenta que:

Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores a reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como refere Sousa Santos (2000), a “inquietude em energia emancipatória”. (...) Tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória (CUNHA, 2006a, p. 18-19).

Diante dessa estrutura da Universidade, sabe-se que, para colocar em prática qualquer proposta de inovação, há, ainda, que se lembrar de uma outra séria dificuldade a ser enfrentada, ou seja, a resistência decorrente principalmente da acomodação da maioria. Sendo assim, se a Universidade sente a necessidade de se reinventar, rompendo com os paradigmas dominantes, em busca de inovação, deverá também ter por princípio, a resistência *“que insiste em crer que é possível uma educação emancipatória e solidária, que reconheça a diferença para chegar à igualdade”* e, conforme acrescenta Cunha (2006a, p. 18):

As inovações que adivinhamos próximas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Diante do exposto, fica explícita a tensão existente entre emancipação e regulação e, quando se retoma a discussão de um projeto político pedagógico voltado à concepção de inovação emancipatória, há que se ter em mente que *são necessárias prévias rupturas epistemológicas para depois avançar nas rupturas pedagógicas tanto para a formação profissional, como a formação para a pesquisa e para a docência* (AZEVEDO; CUNHA, 2011, p. 344). Além disso, conforme resume Cunha (1996, p. 42):

as metas, as intencionalidades, as relações intra e extra-comunidade acadêmica, as opções epistemológicas, metodológicas, o compromisso social, a autonomia, o papel da pesquisa, da extensão e do ensino, a função do PPP e a criação cultural, tornam-se os marcos regulatórios da educação e das relações que se desejam construir. Que seja, porém, no sentido emancipatório, permitindo movimentos que incluam a diferença e a possibilidade do novo.

1.4. AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO

Não é o objetivo desta tese apresentar a trajetória histórica das políticas de formação de professores no Brasil, na Espanha ou em Portugal, pois esse assunto já foi tema de pesquisas de diversos autores (PEZZATO, 2012; GATTI, 2010; SAVIANI, 2009; SILVA, 2003; TANURI, 2000; LESTEGÁS, 1998; MUÑOZ, 1997; BELTRAN, 1989; CACHINHO, 2005; LEITE, 2003; ALARCÃO et al, 1997; NÓVOA, 1992, para citar alguns exemplos). Porém, não se pode deixar de fazer alguns importantes apontamentos que contribuirão para a discussão e a análise propostas, principalmente no que concerne às reformas implantadas nas Universidades europeias, a partir do Tratado de Bolonha (1999), e nas Universidades Federais brasileiras, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – o REUNI (2007).

1.4.1. A Reforma Universitária na Europa: o Tratado de Bolonha

Não há como ser breve ao resumir o Processo de Bolonha, tendo em vista todas as reflexões, implicações e discussões geradas, mas é preciso destacar alguns eventos que geraram decisões impactantes em toda a estrutura de ensino superior da Europa.

Conforme descreve Ferreira (2010, p. 5), o “*Processo de Bolonha é um movimento que surgiu de fora da Universidade, sob o comando dos dirigentes políticos da União Europeia (EU) e está possibilitando um novo desenho de regulação e de reforma na educação superior nesse bloco*”. Esse processo, iniciado em 1997, foi consolidado em 1999, a partir da publicação da Declaração de Bolonha, porém o assunto continuou em discussão e avaliação nas reuniões realizadas em diversos países com os representantes dos países que aderiram ao tratado, até a última reunião ocorrida em Bucareste, em abril de 2012, conforme pode ser observado a seguir.

A **Convenção de Lisboa** (Portugal), realizada em 1997, com o intuito de reconhecimento das qualificações relativas ao ensino superior na Europa, instigou futuros debates que culminaram na Declaração de Sorbonne, assinada pela França, Itália, Reino Unido e Alemanha, em 1998, dando início ao chamado Processo de Bolonha, ao enfatizar que a Europa não deveria ser atrativa apenas pela sua economia, mas, sim, por suas tradições culturais e científicas, ou seja, como a Europa do Conhecimento. Destacou o papel fundamental das universidades no fortalecimento das dimensões intelectuais, culturais, sociais, científicas e tecnológicas e concluiu que essa meta poderia ser alcançada, através da

criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)⁵ como essencial para a promoção da mobilidade e da empregabilidade dos cidadãos, mediante um quadro comum de referência entre os países.

Muita da originalidade e flexibilidade neste sistema será alcançada através do uso de créditos (tal como no sistema ECTS⁶) e semestres. Isto permitirá a validação destes créditos adquiridos para aqueles que escolham a educação inicial ou continuada em distintas universidades europeias e que desejem adquirir graus em tempos oportunos ao longo da vida. De facto, os estudantes deveriam ser capazes de entrar no mundo académico em qualquer altura na sua vida profissional e vindo de origens diferentes (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998).

Em junho de 1999, realizou-se a **Convenção de Bolonha** (Itália), a qual originou a Declaração de Bolonha que, em apoio aos princípios gerais da Declaração de Sorbonne, selou o comprometimento de representantes dos Ministérios de Educação de 29 países europeus, em aumentar a competitividade/atratividade do sistema europeu de ensino superior, em níveis internacionais e consolidar a EEES, através das seguintes ações:

- Adotar um sistema de graus facilmente legíveis e comparáveis para estudantes e empregadores;
- Adotar um sistema baseado em dois ciclos principais (graduação e pós-graduação), sendo o primeiro ciclo direcionado à qualificação para o mercado de trabalho e o segundo direcionado à obtenção de títulos de Mestrado e/ou Doutorado;
- Estabelecer a padronização de um sistema de créditos (ECTS), visando a uma mobilidade mais abrangente;
- Promover a mobilidade de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo;
- Promover a cooperação europeia na garantia da qualidade de ensino com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- Promover as dimensões europeias do ensino superior, no que concerne ao desenvolvimento curricular, cooperação inter-institucional, esquemas de mobilidade e programas integrados de estudo, treino e pesquisa.

⁵ Sigla em inglês: EHEA - European Higher Education Area

⁶ European Credit Transfer System (Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos) – 1 ECTS = 25 a 30 horas de trabalho

Após a Declaração de Bolonha foram desencadeadas várias ações por parte dos ministérios e das universidades e, no período de 1999 a 2001, ocorreram vários eventos voltados à elaboração de propostas para subsidiarem as discussões para a Conferência que seria realizada em Praga. Dentre eles, merecem destaque: o seminário sobre a estrutura de ciclos, em específico, sobre o ciclo em nível de licenciatura, realizado em Helsínquia, Finlândia; o seminário sobre acumulação de créditos e sistemas de transferência realizado em Leiria, Portugal; o seminário sobre educação transnacional (TNE), realizado em Malmo, Suécia e a Convenção das Instituições de Ensino Superior da Europa, realizada em Salamanca, Espanha.

A **Convenção de Salamanca** (Espanha), realizada em março de 2001, com o objetivo de formular, de maneira clara, as intenções, os princípios, os requisitos mais importantes e identificar algumas das dificuldades no caminho rumo à construção do EEES, promoveu o debate de diversos temas e concluiu os trabalhos afirmando a decisão dos países de envidarem esforços para enfrentarem os desafios impostos, mas reclamando por liberdade, autonomia, fundos apropriados e eliminação das restrições relativas à imigração e ao mercado de trabalho. Nesse sentido, Hortale e Mora (2004, p. 947), destacam:

A resposta das universidades foi a de aceitar o novo marco, porém reclamando maior liberdade. Não sem razão, pois, como assinalado anteriormente, um dos mais graves problemas das instituições de educação superior européias é a rigidez estrutural que as impede de atuar adequadamente em um contexto competitivo, porque carecem de maior liberdade e flexibilidade para planejar, distribuir recursos, contratar professores, fixar regras de admissão de alunos ou definir os cursos.

A **Conferência de Praga** (República Checa), realizada em 2001, dois anos após a assinatura da Declaração de Bolonha e três anos após a Declaração de Sorbonne, contou com a presença de representantes de 32 países, com a finalidade de analisar os progressos alcançados e estabelecer direções e prioridades para os próximos anos. Um dos compromissos firmados foi o estabelecimento, até o ano de 2010, da consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Além disso, ficou expressa, por parte dos governos, a concordância da continuidade de ações voltadas aos princípios da Declaração de Bolonha, dando ênfase aos seguintes aspectos: a aprendizagem ao longo da vida como um elemento essencial da Área Europeia de Ensino Superior, a necessidade de envolvimento de Universidades e estudantes, como parceiros, no estabelecimento da Área Europeia de Ensino Superior voltada à qualidade acadêmica com relevância à empregabilidade duradoura e a promoção da atratividade da Área Europeia de Ensino Superior mediante o desenvolvimento de um quadro comum de qualificações, de mecanismos de garantia de qualidade e certificação. Nova reunião ficou

agendada para 2003, em Berlim. A concordância dos governos em dar continuidade ao processo foi destacada por Hortale e Mora (2004, p. 947):

O Comunicado de Praga (2001) significa a confirmação e a concordância de governos e universidades em dar continuidade ao processo definido dois anos antes. A partir desse momento, pelo menos oficialmente, ninguém discutirá mais a pertinência ou não do processo de Bolonha.

Anteriormente à reunião de Berlim, merece destaque a **Convenção de Graz**⁷ - Áustria, organizada pela Associação Europeia de Universidades (EUA, sigla em inglês), na qual foram discutidos temas concernentes ao ensino superior europeu num mundo globalizado, à necessidade de mudanças nas estruturas de gestão e administração, à necessidade da ligação ensino superior-pesquisa e à consolidação da qualidade do ensino superior, pois serviram de contribuição às discussões para a próxima reunião.

Em setembro de 2003, realizou-se a **Conferência de Berlim** (Alemanha), que contou com a presença de ministros de 37 países europeus e com o objetivo de avaliar o progresso alcançado, definir prioridades e fixar para os próximos anos novos objetivos visando a acelerar a concretização do EEES, reiterando o entendimento segundo o qual o ensino superior é um bem público e uma responsabilidade pública. No comunicado final da reunião, os Ministros comprometeram-se a estabelecer prioridades para os próximos dois anos, no que concerne a empreender esforços na promoção dos sistemas efetivos de certificação de qualidade, na melhoria do sistema de reconhecimento de graus e de duração dos cursos e asseguraram que, até 2005, o sistema de dois ciclos estaria em pleno funcionamento. E, como ação adicional, foi proposta nessa reunião a inclusão do terceiro ciclo no Processo de Bolonha constituído pelo doutoramento, conforme enfatizado no trecho abaixo:

(...) os Ministros fazem apelo aos Estados Membros no sentido da criação de estruturas de qualificação comparáveis e compatíveis em termos de empregabilidade, nível, competências e perfis, dentro dos seus sistemas de ensino superior e também ao nível da Área Europeia de Ensino Superior. Dentro destas estruturas, os graus terão definições diversas e darão origem a diferentes saídas. O primeiro e o segundo ciclos assumirão perfis e orientações diferentes, de acordo com objectivos individuais e académicos e atendendo às necessidades do mercado de trabalho. O primeiro ciclo dará acesso ao segundo ciclo que, por sua vez, dará acesso ao doutoramento. (DECLARAÇÃO DE BERLIM, 2003).

⁷ <http://eua.uni-graz.at/intro.html>

Dessa forma, manifestaram a intenção de empreender esforços com vistas à supressão de obstáculos à mobilidade dentro do EEES e ao fomento da mobilidade de estudantes, criando mecanismos de apoio através de sistemas nacionais de financiamentos e de bolsas de estudo, bem como propuseram a adoção de medidas de modo que o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS) não assumisse apenas o papel de transferência mas também o de acúmulo de créditos e que, a partir de 2005, todos os diplomados deveriam receber o Suplemento ao Diploma (SD)⁸, atribuindo às instituições de ensino superior e às entidades empregadoras, a responsabilidade de utilização do mesmo. A próxima reunião ficou agendada para 2005, em Bergen.

Em maio de 2005, na **Conferência de Bergen** (Noruega), reuniram-se 42 ministros, que, baseados nos relatórios apresentados pelos grupos de estudos, apresentaram os significativos progressos alcançados nas chamadas áreas prioritárias, ou seja, a estrutura de ciclos, a garantia de qualidade e o reconhecimento de títulos e períodos de estudos. Além disso, destacaram como desafios futuros, a importância do vínculo entre ensino e pesquisa e a necessidade de se adotar o período de 3 a 4 anos, em tempo completo, para os programas de Doutorado (terceiro ciclo), contudo, devendo-se evitar excesso de regulamentações para tais programas. Estabeleceram como metas a serem alcançadas: a elaboração das diretrizes para a garantia da qualidade, segundo o relatório da Rede Europeia para Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA)⁹; estabelecimento de quadros de qualificações nacionais; expedição e reconhecimento de títulos conjuntos, inclusive o Doutorado; criação de oportunidades para trajetórias flexíveis de formação no ensino superior, incluindo procedimentos para reconhecimento de formação anterior. A próxima conferência ficou agendada para 2007, em Londres.

Em maio de 2007, na **Conferência de Londres** (Reino Unido), reuniram-se 43 ministros do ensino europeu, que novamente reforçaram avanços positivos ocorridos nos anos anteriores, enfatizando uma crescente mudança de enfoque na educação superior, ou seja, passando de uma perspectiva centrada nos professores para uma centrada nos estudantes. Dentre as prioridades para o próximo biênio, destacam-se as seguintes: a criação de uma rede nacional destinada a divulgar informações e contribuir na identificação e superação de obstáculos à portabilidade de bolsas e auxílios e o empenho dos governos para que os

⁸ Suplemento ao Diploma: documento bilíngue, complementar ao diploma, com informações detalhadas relativas à instituição de ensino superior que conferiu o diploma e à formação (grau, área, duração, nível, objetivos, plano de estudos, conceitos).

⁹ European Network for Quality Assurance in Higher Education (<http://www.enqa.eu/>)

empregos e as funções públicas sejam totalmente compatíveis com o novo sistema de titulação. A próxima reunião ficou agendada para 2009 em Leuven/Louvain-la-Neuve.

Em abril de 2009, realizou-se a **Conferência de Leuven/Louvain-la-Neuve** (Bélgica), com a presença de 46 ministros, na qual foi enfatizado que, diante da crise econômica e financeira, a alternativa para um desenvolvimento econômico sustentável encontra-se numa educação superior dinâmica e flexível, baseada na inovação e na integração ensino-pesquisa em todos os níveis e, portanto, a educação superior pública deve ser uma prioridade crucial. Destacou que, apesar dos avanços positivos, não se havia atingido completamente todos os objetivos da Declaração de Bolonha e que isso demandaria compromissos para além de 2010. Dessa forma, apresentou as prioridades da educação superior para a próxima década, incluindo, além dos objetivos já definidos pela Declaração de Bolonha, o incentivo à internacionalização nas universidades e que, em 2020, pelo menos 20% dos titulados no EEES tenham disfrutado de um período de estudos ou formação no exterior. Também destaca a necessidade de desenvolvimento de ferramentas de transparência, para divulgação de informações sobre os perfis das instituições de ensino superior e seus programas, baseadas em dados comparáveis e indicadores adequados e acrescenta que, mesmo sendo de responsabilidade pública, as instituições também devem buscar novas fontes de financiamento, como forma de complemento. Ficaram definidas as próximas reuniões em 2010 e 2012, devendo as próximas serem realizadas em 2015, 2018 e 2020.

Conforme previsto na Declaração de Bolonha, em março de 2010, os ministros de 47 países, voltaram a se reunir, desta vez na **Conferência de Budapeste e Viena**, com o intuito de avaliar os progressos e finalizar a primeira década do Processo de Bolonha. A Declaração de Budapeste-Viena registrou que houve grande parceria dos envolvidos na série de reformas ocorridas para a construção do EEES; apresentou congratulações às instituições de ensino superior que se identificaram com os objetivos do Processo de Bolonha, apesar dos problemas e das críticas enfrentadas; destacou que houve aumento considerável da visibilidade do EEES, no cenário mundial; reconheceu os resultados apresentados nos relatórios; manifestou comprometimento em ouvir as críticas de docentes e estudantes; reafirmou que o ensino superior é uma responsabilidade pública; firmou a liberdade acadêmica, a autonomia e a responsabilidade das instituições de ensino superior, como princípios do EEES e reiterou os compromissos firmados na Reunião de Leuven/Louvain-la-Neuve, de implementação da agenda para a próxima década.

A última reunião realizada até o presente momento, a **Conferência de Bucareste** (Romênia), ocorrida em abril de 2012, contou com a presença de 47 ministros e destacou que,

diante dos sérios efeitos causados pela crise econômica e financeira, o ensino superior é uma parte importante da solução das dificuldades e deve ser o centro dos esforços para superar a crise. Reforçou os seguintes objetivos para os próximos anos: oferecer educação superior de qualidade para todos, melhorar a empregabilidade dos diplomados para atender às necessidades da Europa, incentivar a mobilidade como meio para uma melhor aprendizagem e melhorar a coleta de dados para apoiar os objetivos políticos. Para que esses objetivos sejam atingidos, definiu as seguintes prioridades de ação até 2015: refletir sobre as conclusões do relatório de 2012, levando em conta as suas conclusões e recomendações; fortalecer as políticas de ampliação do acesso global, visando o aumento da participação de grupos sub-representados; criar condições para a aprendizagem centrada no aluno através de métodos de ensino inovadores; permitir que a EQAR desenvolva suas atividades em todo o EEES; promover o aumento da empregabilidade e a aprendizagem ao longo da vida, com a cooperação dos empregadores; assegurar que os quadros de qualificações, o ECTS e o Suplemento ao Diploma sejam baseados nos resultados de aprendizagem; solicitar aos países que não puderam finalizar a implementação de quadros de qualificações nacionais compatível com QF-EEES até o final de 2012, que redobrem seus esforços nessa tarefa; implementar as recomendações da estratégia de "Mobilidade para uma melhor aprendizagem" e trabalhar no sentido do pleno da portabilidade em todo o EEES; rever a legislação nacional, de forma a atender à Convenção de Reconhecimento de Lisboa, no uso do manual EAR¹⁰ para avançar práticas de reconhecimento; incentivar alianças baseadas no conhecimento, com foco em pesquisa e tecnologia. A próxima reunião ficou agendada para maio de 2015, em Erevan – Armênia.

1.4.2. A Reforma Universitária no Brasil

Toda a análise efetuada nessa pesquisa levou em consideração as legislações aprovadas em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96¹¹, que apresentaram as diretrizes mediante resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Educação Superior, conforme citadas a seguir:

¹⁰ European Area Recognition

¹¹ Essa lei revogou, em quase sua totalidade, a Lei 5.540/68, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

- Parecer CNE/CES n.º 776, de 3 de dezembro de 1997: orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
- Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999: dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na área de educação básica.
- Parecer CEB/CNE n.º. 01/99, de 29 de janeiro de 1999: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível de Ensino Médio.
- Parecer CNE/CP n.º 9, de 8 de maio de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/CES n.º 583, de 4 de abril de 2001: orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação
- Lei n.º 10.172/2001: Plano Nacional de Educação
- Parecer CNE/CP n.º 21, de 6 de agosto de 2001: duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Não homologado por ter sido retificado pelo Parecer CNE 28/2001).
- Parecer CNE/CP n.º 28, 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.
- Parecer CNE/CP n.º 27, de 02 de outubro de 2001: dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/CES n. 492/2001, de 03 de abril de 2001: estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Retificado pelo Parecer CNE/CES n. 1.363/2001, de 12 de dezembro de 2001.
- Resolução CNE/CES n. 02/2002: dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.
- Parecer CNE/CES n.º 100, de 13 de março de 2002: Projeto de Resolução que institui parâmetros para a definição da carga horária dos cursos de graduação.

- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002: institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002: estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia.
- Parecer CNE/CES n.º 67, de 11 de março de 2003. Aprova Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos Cursos de Graduação e propõe a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/2002.
- Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura – abril de 2010: são definidos os referenciais curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em todo o país, sistematizando denominações e descritivos (perfil do egresso, temas abordados na formação, ambientes de atuação e infraestrutura recomendada).

Tomando como base tudo o que foi exposto a respeito das características das teorias pós-críticas do currículo, pode-se dizer que as mudanças ocorridas a partir da aprovação da LDB, implicaram em alguma inovação, quando contemplou:

(...) a introdução dos temas transversais, que se revelam, segundo o documento, importantes na construção da cidadania e na prática da democracia. (...) os temas selecionados foram Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual. Esses temas devem perpassar todas as disciplinas escolares convencionais e, portanto, também a Geografia (Pontuschka et al, 2009, p. 74-75)

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, Pontuschka et al (2009, p. 93) destacam, também, as mudanças ocorridas que acabam por valorizar a importância do PPP, ou seja:

(...) para os cursos superiores de graduação, percebe-se uma mudança significativa nos referenciais necessários à organização curricular desses cursos. Em lugar de uma listagem de disciplinas obrigatórias concebidas como mínimos curriculares e com as respectivas cargas horárias – lógica que presidiu, durante muitos anos, as políticas de estabelecimento do currículo dos cursos superiores – o novo modelo orienta para o estabelecimento de linhas gerais capazes de definir um conjunto de competências e habilidades que deverão compor o perfil do profissional a ser formado. Segundo esse modelo, o elemento estruturante dos cursos passa a ser o projeto pedagógico.

1.4.2.1. A Constituição Estadual Paulista

É conveniente, acrescentar aqui, que no panorama das Universidades Estaduais, em específico da UNESP, que é uma das instituições selecionadas nesse trabalho, a partir da gestão 1997-2000, ocorreu um amplo movimento a favor da expansão dos cursos noturnos, em atendimento à Constituição Estadual Paulista, promulgada em 5 de outubro de 1989 e alterada pelas posteriores Emendas Constitucionais, que em seu parágrafo único determinava que as vagas em cursos noturnos deveriam corresponder a um terço do total de vagas oferecidas:

Artigo 253 - A organização do sistema de ensino superior do Estado será orientada para a ampliação do número de vagas oferecidas no ensino público diurno e noturno, respeitadas as condições para a manutenção da qualidade de ensino e do desenvolvimento da pesquisa.

Parágrafo único - As universidades públicas estaduais deverão manter cursos noturnos que, no conjunto de suas unidades, correspondam a um terço pelo menos do total das vagas por elas oferecidas (SÃO PAULO, 1989)

Apesar da polêmica instaurada à época e do conseqüente debate ocorrido nas diversas Unidades, vários cursos passaram a oferecer vagas no período noturno e o mesmo ocorreu com o Curso de Geografia da UNESP de Rio Claro, a partir de 1998, fazendo com isso, que a UNESP passasse a cumprir o disposto na legislação, conforme apresentado a seguir:

A Constituição Estadual de São Paulo determina que um terço das vagas nas universidades públicas devem ser oferecidas no período noturno, preceito cumprido apenas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Em decorrência disso, o Ministério Público Estadual iniciou um movimento que resultou, para o caso da Universidade de São Paulo (USP), em um Termo de Ajustamento de Conduta através do qual a Universidade se comprometeu a ampliar suas vagas no período noturno (BRANCALEONI et al, 2008, p. 1)

1.4.2.2. O Programa REUNI

A Reforma da Educação Superior no Brasil iniciada a partir do Projeto de Lei 7.200/2006 (ainda em tramitação no Congresso Nacional) que, como o Tratado de Bolonha, também foi fortemente influenciada pelas publicações do Banco Mundial (1995 e 2003), instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, através do Decreto 6.096/2007, com o objetivo expresso de criar

condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

As principais metas do programa, ao final de cinco anos, são a elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e da relação de alunos por professor, para 18 e o repasse dos recursos financeiros ficou condicionado à adesão ao Programa e à apresentação dos planos de reestruturação.

As principais diretrizes do REUNI (BRASIL, 2007) são:

- redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Como aponta a bibliografia consultada, percebe-se, a partir dos objetivos e das diretrizes do REUNI, que o Programa traz consigo um caráter empresarial baseado na otimização dos recursos (humanos ou estruturais), em metas de desempenho, prazos e critérios para repasse de recursos e, além disso, apresenta uma contradição considerada grave segundo pesquisadores do assunto. Um exemplo disso pode ser observado no trecho a seguir:

O governo escreve e proclama “autonomia universitária”, mas incentiva as universidades a aderirem ao programa a partir de metas pré-estabelecidas e de um modelo de avaliação externa a elas e sob critérios de lógica produtivista (FILARDI, 2014, p. 19).

Portanto, apesar das reformas terem acontecido em realidades muito distintas, constata-se muitas semelhanças entre as reformas europeia e brasileira, uma vez que o objetivo está voltado ao processo de mundialização do capital, reforçando a necessidade das instituições assumirem novas finalidades e voltarem-se ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho. Ferreira (2010, p. 2), em artigo sobre as reformas da educação superior no Brasil e na Europa, destacou que:

Todo esse processo vem modificando a identidade histórica das universidades tanto no Brasil como na União Europeia, uma vez que elas vêm sendo cada vez mais constringidas pelo Estado e pelo mercado a transitarem de um referencial mais acadêmico, em que a educação superior é vista como bem público e direito social, para um referencial economicista, baseado numa visão que acentua o pragmatismo, a competição e a privatização (...) A universidade relevante passa a ser aquela que pode ser útil, flexível, empreendedora e inovadora e que, além disso, forma para o mercado de trabalho, assegurando em tese, maior empregabilidade (...).

A ampliação da mobilidade estudantil e o sistema de aproveitamento de créditos possuem o mesmo objetivo, tanto no Tratado de Bolonha como no Programa REUNI, e instigam a reflexão sobre a educação superior e as universidades articuladas com o processo de globalização, ou seja:

A educação superior, como bem público, na perspectiva da cooperação e solidariedade internacional, bem como da produção e difusão do conhecimento sem limite de fronteiras, confronta-se com o referencial da educação superior como bem econômico, capaz de movimentar cifras monetárias significativas em âmbito mundial, visão que gera a disputa por mercados em âmbito global entre universidades, grupos educacionais e empresas. A mobilidade de professores, pesquisadores e alunos ganha uma dimensão mercadológica, tendo em vista atrair os “melhores cérebros” e a compra de serviços educacionais. (FERREIRA, 2010, p. 7)

Decorridos os cinco anos de implantação do REUNI, é possível perceber, através dessas pesquisas realizadas por Ferreira (2010), Filardi (2014) e de publicações das organizações sindicais, que, com raras exceções, muitas das “promessas” do Governo não foram cumpridas, ou seja, para algumas Instituições Federais que aderiram ao Programa, não houve o repasse suficiente dos recursos, não houve as contratações de docentes, o que demandou contratações de professores temporários, sem vínculos com a Universidade e o conseqüente acúmulo de funções com viés produtivista e, em algumas instituições, houve até sérios problemas de infraestrutura básica (falta de espaço para as aulas, falta de energia elétrica, entre outros).

Dessa forma, apesar do Governo afirmar que o REUNI é um programa para o renascimento das Universidades Federais no Brasil, o que se vê, na realidade, está muito

distante disso, ou seja, o REUNI tem sido identificado como um conjunto de precárias metas políticas para o ensino superior.

A respeito do exposto anteriormente, é possível constatar que, nos três países em foco (Brasil, Espanha e Portugal), as mudanças e consequentes legislações foram impostas pelos órgãos governamentais, em sua grande maioria, “de cima para baixo”, sem que fosse desencadeado um amplo processo de consulta na comunidade envolvida entre os especialistas da área, dependendo de cada momento da história e sem planejamento. Isso gera polêmicas, descontentamentos, tensões e conflitos na área, pois, na grande maioria das vezes, não deixam de ocorrer pressões para que sejam atendidas as legislações adotadas pelos órgãos governamentais. Conforme destaca Pontuschka et al (2009, p. 76):

Mas aquilo com que a maior parcela da comunidade científica não concorda mesmo é que as propostas venham sem os professores discutirem a velocidade das transformações mundiais contemporâneas e a escola seja submetida à concorrência, à competição e à produtividade como se fosse uma empresa capitalista dos tempos atuais.

Assim como temos presenciado no Brasil, Muñoz (1997), em um artigo sobre as perspectivas da formação inicial (F.I.) de professores de Ciências Sociais na Espanha, ao mencionar a aprovação de uma das reformas espanholas destaca que:

Después de esperar muchos años a la reforma de los Planes de Estudio de la F.I. del Profesorado se han puesto de manifiesto las muchas tensiones y conflictos que genera entre los colectivos afectados, de manera que lo que se acaba de aprobar ha salido a la luz pública sin consultar a los que trabajan en ése campo, y no es posible ni bueno ni recomendable realizar una reforma mirándola desde fuera. Porque esta situación genera malestar y desconfianza, y así es difícil que um proyecto pueda salir bien. (MUÑOZ, 1997, p. 112)

Em Portugal, a polêmica criada, em função dos mesmos procedimentos de aprovação, também não é diferente e isso pode ser constatado no texto de Alarcão et al (1997) quando, analisando a formação de professores em Portugal e as propostas de alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, acrescenta:

Esta polémica nem sempre tem sido conduzida da melhor maneira por parte dos diversos intervenientes, que muitas vezes parecem mais apostados na defesa dos seus próprios interesses do que na consideração do que é realmente mais importante para os jovens e o futuro do país (ALARCÃO et al, 1997, p. 1).

1.5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vive-se, nos dias atuais, um contexto de profundas transformações, que implicam em inúmeras mudanças sociais, bem como, numa expansão acelerada da tecnologia e dos meios de comunicação. Diante de tantos desafios, da chamada globalização, faz-se necessária, em todas as áreas do conhecimento, uma formação que consiga acompanhar essas demandas e, portanto, ela deve ser permanente e contínua. A esse respeito, Veiga (2006, p. 470) acrescenta que a formação:

(...) assume uma posição de inacabamento (...), inconclusão vinculada à história de vida dos sujeitos em constante processo de construção humana. O processo de formação é multifacetado, plural, que tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo.

E, no panorama da formação de professores, o cenário não é diferente. Aliás, em se tratando de uma área tão complexa quanto relevante, esse assunto tem sido amplamente discutido e pesquisado, com o consenso de que essa formação não deva ocorrer somente durante a formação inicial, desenvolvendo-se durante toda a vida profissional do docente, pois conforme destaca Cavalcanti (2006, p. 121), “*os cursos de formação inicial representam uma intervenção muito débil das concepções do aluno, se comparada com a influência que eles têm em toda sua vida escolar*”. E, a isso, Veiga (2006, p. 472) acrescenta que:

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço.

No entanto, não se pode negar a importância da formação inicial e a necessidade de constantes reflexões a respeito de como essa formação ocorre no âmbito das Universidades, pois, conforme estabelece o Art. 62 da LDB, “*a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação*”.

Neste ponto, torna-se necessário abrir parênteses para tocar em outro ponto nevrálgico da formação de professores, pois, no Brasil, para atuar no Ensino Fundamental ou Médio, há essa exigência da LDB, enquanto que, para atuar no Ensino Superior, exige-se a formação em nível de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) e isso tem fomentado uma outra linha de pesquisa, denominada Docência Universitária ou Pedagogia Universitária, que valoriza a necessidade de formação pedagógica também para os docentes do ensino superior,

principalmente porque esses serão os formadores de professores, quando vinculados a cursos de Licenciatura. Stedile (2005, p. 288) destaca que:

No caso do nível superior, por exemplo, não basta mais ser um bom técnico em uma determinada área do conhecimento para o ser, por extensão, como professor. É fundamental buscar desenvolver conhecimentos que ajudem o professor na consolidação de uma identidade que lhe permita assumir, como profissional, o processo de tomada de decisões sobre como construir ambientes de aprendizagem que favoreçam a formação de novos profissionais em nível superior.

Essa é uma questão complexa e ainda pouco aceita nas universidades, tanto que, o *“próprio ingresso na carreira universitária revela que não há uma preocupação com a formação pedagógica do professor universitário”*, além disso, os conhecimentos e saberes da docência também não são valorizados na própria progressão de carreira do professor universitário (FERNANDES et al, 2010). Dessa forma, a responsabilidade da formação pedagógica de seus docentes universitários deve ser da própria Instituição, conforme destaca Stedile (2005, p. 288-289):

Há também que se considerar que as Instituições de nível superior precisam tomar para si a responsabilidade com a formação pedagógica dos docentes se o objetivo é obter, em primeiro plano, a docência universitária com profissionalismo e, em segundo, a qualificação do ensino oferecido neste nível de formação. (...) É portanto fundamental que as instituições tomem algumas iniciativas, tais como, criar um programa ou serviço permanente de formação pedagógica para seus professores.

Inicialmente foi dito em “abrir parênteses”, pois, devido à amplitude desse assunto, isso se constitui em tema para outra tese! Mas, para encerrar, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 36) resumem esse assunto da seguinte forma:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Retornando ao assunto da formação inicial de professores, outro aspecto a ser considerado é que, de maneira geral, numa análise dos diversos períodos históricos, percebe-se que o foco das mudanças quase sempre alternou entre dois modelos de formação, definidos por Saviani (2009, p. 148-149), que faz um estudo específico do caso brasileiro, da seguinte maneira:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar;
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Embora, em determinados momentos, tentou-se articular esses dois modelos, mesmo que timidamente nas legislações, o que se percebe é que, na prática, a implantação ou a formalização dessas mudanças sempre valorizou um modelo em detrimento de outro e, na maioria das vezes, essa valorização sempre esteve atrelada ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, conforme apontado por Saviani (2009, p. 147) a seguir:

Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (...) Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Essa desvalorização do modelo pedagógico-didático da formação de professores, também se constitui num problema não resolvido na Espanha e em Portugal, conforme destacado pelas autoras nos artigos de mesma data:

No obstante, no se debe olvidar que todavía persiste en muchos alumnos y profesores de la propia universidad la idea de que la mejor formación del futuro profesorado se debe basar en una formación profunda en Ciencias Sociales, que no en didáctica de las Ciencias Sociales, completada con prácticas docentes en un centro de enseñanza. (MUÑOZ, 1997, p. 108)

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. (ALARCÃO et al, 1997, p. 8)

Isso pode indicar que a opinião dos pesquisadores brasileiros e europeus é unânime quanto à preocupação com o aspecto pedagógico-didático, no que concerne à necessidade de integração dos conhecimentos, reconhecida como fundamental para a formação de professores. Na opinião da pesquisadora portuguesa:

... reclama-se das Universidades a ruptura com concepções que pressupõem a existência de dois mundos distintos: por um lado o mundo ilustrado e por outro o mundo do trabalho; por um lado o conhecimento teórico e por outro o conhecimento prático (LEITE, 2003, p. 3)

Porém, mesmo reconhecendo a necessidade de integração dos dois modelos, o dilema está em como promover a articulação, no caso da formação de professores, dessas dimensões, com vistas a uma formação com qualidade, pois conforme destaca Alarcão et al (1997, p. 9), a competência do professor “*não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber acadêmico, o saber prático e o saber transversal*”. Além disso, apesar das diversas mudanças legais em que persiste a falta de articulação entre teoria e prática e entre pesquisa e ensino, em geral “*os conteúdos pedagógicos são atribuídos às disciplinas de conteúdo específico sem articulação com as dos conteúdos da ciência de referência*” (PEZZATO, 2012, p. 35). Outros autores também corroboram com essa idéia, conforme pode ser observado no fragmento abaixo:

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor (TARDIF, 2001, p. 125)

Nesse aspecto, torna-se primordial destacar o que Cunha (2006b) sempre vem apresentando em suas pesquisas sobre inovações curriculares, ou seja, que mesmo se confirmando a necessidade de articulação entre teoria e prática, nos currículos a teoria sempre precede a prática e assume uma condição superior sobre aquela, assumindo que:

(...) o conhecimento válido é apenas o que passou pelo crivo do método científico, a modernidade supervalorizou a teoria e passou a ideia de que ela seria o referente da prática. Essa lógica preside, predominantemente, os currículos escolares e universitários e o conceito de formação acadêmica. (...) Nessa perspectiva, a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. (CUNHA, 2006b, p. 496)

Relacionado a isso, há outro aspecto amplamente discutido nas pesquisas nacionais e internacionais que diz respeito à estrutura fortemente disciplinar dos currículos e isso não ocorre de maneira diferente no currículo de formação de professores.

As legislações também preveem, mesmo que timidamente, a inserção da pesquisa na formação de professores e, entre os estudiosos dessa área, tanto nacionais como internacionais, é consenso o importante papel da pesquisa no ensino, como forma do professor produzir conhecimento, com o conseqüente aprimoramento de sua prática e desenvolvimento profissional. Conforme destaca Pontuschka et al (2009, p. 95):

Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica.

No caso brasileiro, o Artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais prevê que a formação de professores deva contemplar a articulação teoria-prática e a inserção da prática, considerando: *“III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.”* Nesse contexto, Pontuschka et al (2009, p. 94-95), destaca que:

Os novos referenciais de formação desse profissional, particularmente as DCN, indicam que um dos problemas a ser enfrentado nos cursos de licenciatura se refere ao tratamento dispensado à pesquisa. Com efeito, uma visão excessivamente acadêmica sobre essa atividade tem impedido concebê-la como dimensão privilegiada da relação entre teoria e prática, sendo, portanto, necessário redimensionar seu papel na formação de professores. 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.

Além disso, sob a ótica de André (2006), Marin (2006) e Pontuschka et al (2009) são apontados outros problemas a serem enfrentados quando se propõe a “ensinar a pesquisa” na formação inicial, tais como a capacidade de expressão dos resultados e a falta de domínio de conteúdos básicos da área, conforme pode ser observado nas citações abaixo.

Ao se referir à pesquisa como proposta metodológica de ensino, André (2006) aponta:

Ensinar a pesquisa é o que propõe, ou seja, criar situações e atividades que propiciem aos alunos aprender a observar, a formular uma questão de pesquisa, a encontrar dados e instrumentais que lhe permitam elucidar tal questão e sejam capazes de expressar os seus achados e suas novas dúvidas. (ANDRÉ, 2006, p. 223)

Na mesma linha de André (2006), Marin (2006) destaca:

(...) já demonstram a complexidade do universo que envolve a perspectiva da realização de pesquisas por professores, que precisam, ainda, dominar outras habilidades para o ensino, embora muitas dessas condições estejam também presentes ou forneçam suporte para a docência (...) quando formadores licenciam professores com dificuldades básicas de leitura e escrita, de domínio de conteúdos e metodologias a serem ensinados a seus alunos das séries iniciais da escolarização. (MARIN, 2006, p. 332-343)

O problema da formação e sua relação com a pesquisa é tratado por Pontuschka et al (2009), ao ponderar os problemas dos ingressantes nos cursos de licenciatura:

Ensinar a pesquisar requer criar situações e condições didáticas que estimulem a curiosidade e a criatividade, (...) mas muitos chegam ao ensino superior sem nunca terem frequentado uma biblioteca ou laboratório. (PONTUSCHKA et al, 2009, p. 98)

Contudo, André (2006), coloca que, se a formação docente se dá num *continuum*, é possível pensar o papel da pesquisa dentro desse *continuum*, pois ela pode propiciar o desenvolvimento de sujeitos autônomos, livres e capazes de refletirem sobre sua prática, buscando formas para aperfeiçoar o seu trabalho docente. Além disso,

A alternativa de usar a pesquisa como uma metodologia de apropriação ativa do conhecimento apoia-se numa perspectiva ao mesmo tempo pedagógica e epistemológica. Parte-se do princípio que o sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimentos, desenvolvendo uma atividade mental, usando a linguagem e a comunicação com o outro. (ANDRÉ, 2006, p. 222)

É o que demonstra Amaral (2010, p. 27), quando diz que o “*bom professor deve ser um pesquisador do seu campo teórico*” e Libâneo (2001, p. 34) vai além quando afirma que “*o caminho para se chegar à essência dos problemas é fazer a pesquisa e a reflexão sobre a prática docente junto com os agentes diretos da escolarização*”.

Segundo Veiga (2006, p. 480), “*a investigação é um elemento impulsionador da inovação e implica processos de participação e protagonismo*”. Portanto, se as propostas de formação de professores visarem competências profissionais que incluam a habilidade investigativa, então podem ser consideradas necessariamente inovadoras.

Paoli (1998), Cunha (1996; 2013a), Tardif (2005) e Severino (2008) são contundentes ao discorrer sobre esse tema em artigos de épocas distintas, destacando que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa deve ser o critério básico para o reconhecimento do status universitário e, portanto, deve orientar a estrutura e a organização das instituições educacionais de nível superior. Cunha (2013a) salienta que a “*condição investigativa é fundamental para um ensino que assuma os seus pressupostos*”. Porém, Tardif (2005, p. 35) chama a atenção para o fenômeno que caracteriza as universidades atualmente, ou seja:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si.

Corroborando com essa afirmação, Cunha (1996) salienta que:

Indissociabilidade é uma palavra muito forte. Não se pode traduzir, simplesmente, pela ideia de que ela acontece quando o professor realiza as três atividades separadamente. Indissociabilidade é algo indivisível, acontecendo de maneira global no interior do processo pedagógico (CUNHA, 1996, p. 32).

Dessa forma, três desses autores focam seus argumentos no “**ensino com pesquisa**” e não no “**ensino para pesquisa**”, ou seja, Paoli (1988) destaca que o “ensino com pesquisa” é uma alternativa para formar pessoas com discernimento, com a percepção aguçada para lidar com o conhecimento e com a experiência de ter vivenciado alguns processos básicos contidos no seu modo de produção e Cunha (1996, p. 32) destaca que o ensino só será indissociado da pesquisa:

... quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender na universidade. Um ensino que seja realizado com pesquisa, isto é, incorporando os processos metodológicos dessa atividade, e tendo a dúvida como referência pedagógica.

Ainda sobre esse aspecto, Severino (2008, p. 13-22), ao destacar que, tanto o aluno como o professor precisam da pesquisa para um ensino eficaz, acrescenta que:

(...) não se trata de transformar o professor no pesquisador especializado, como se fosse membro de uma equipe de um instituto de pesquisa, mas de praticar a docência mediante uma postura investigativa (...), de se transmitir o ensino mediante postura de pesquisa. Trata-se de ensinar pela mediação do pesquisar.

Ao abordar os caminhos para a integração entre ensino e pesquisa na docência universitária, Severino (2008), Cunha (2013a), André (2006) e Pontuschka et al (2009) avançam suas reflexões, destacando que, para se alcançarem os objetivos da aprendizagem é necessário que haja mudança de perfil tanto dos docentes como dos discentes. Na visão dos autores,

(...) é preciso que os docentes se disponham a uma atitude de um trabalho investigativo com os iniciantes, cômicos das dificuldades e limitações desse processo, assumindo a tarefa da orientação, da co-orientação, do acompanhamento, da avaliação, compartilhando inclusive suas experiências e seus trabalhos investigativos, abrindo espaços em seus projetos pessoais (SEVERINO, 2008, p. 22).

Também é preciso apostar numa mudança do perfil discente, mobilizando os estudantes a serem os protagonistas de suas trajetórias de aprendizagem (CUNHA, 2013a, p. 20).

Embora óbvio, vale a pena destacar que a participação ativa dos alunos no próprio processo de produção de conhecimentos, não prescinde da atuação do professor, que tem papel importante no planejamento, na supervisão das atividades e na sua avaliação (ANDRÉ, 2006, p. 223).

Para que os alunos exercitem a capacidade de elaborar e executar projetos, é indispensável que o professor domine as etapas desse processo, assumindo nele uma atitude de facilitador e orientador e mostrando-se apto a avaliar o desempenho de seus alunos (PONTUSCHKA et al, 2009, p. 102).

Ao pesquisarem sobre a formação de professores, Leite (2003) e Alarcão et al (1997), também priorizam essa integração, seja qual for a área de especialidade, e afirmam que:

O contacto com a investigação, tanto no domínio das ciências de especialidade (matemática, física, história, geografia, etc.) como no domínio das ciências da educação é, de resto, essencial na formação do jovem professor (LEITE, 2003, p. 9).

(...) entendemos que a formação de docentes se deve realizar no quadro de uma cultura académica onde se dê relevo à atividade de investigação como processo gerador de novo conhecimento, admitindo, todavia, características de investigação diferenciada consoante o nível de ensino a que se destina o professor (ALARCÃO et al, 1997, p. 10).

Em concordância com André (2006), o que se espera, portanto, é que os cursos de formação docente não apenas usem a metodologia investigativa, mas incluam entre seus objetivos o aprendizado do trabalho coletivo, criando espaços para a troca e a construção conjunta de saberes.

E estes saberes, que são os responsáveis por toda a formação profissional, não são produzidos somente durante a formação inicial, mas ao longo de toda a carreira docente, assim como destaca Santos (2001, p. 46):

Hoje, ao se falar em saberes escolares se é levado a pensar, não apenas, nos tradicionais conteúdos do ensino, representados pelas disciplinas escolares, como também em uma série de saberes e saber-fazer que estiveram por tanto tempo afastados dos currículos oficiais.

Nesse sentido, Pimenta (1996) destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor e enfatiza que é na articulação desses saberes¹² com os desafios da prática que o professor constrói e fundamenta o seu saber docente, pois, segundo a autora, o distanciamento existente, na formação inicial, entre o desenvolvimento dos conteúdos do currículo formal e as atividades de estágios, não contribui para formação dessa identidade.

Callai (2006) destaca dois níveis de conhecimento: o **conhecimento científico**, como resultado dos conteúdos específicos da disciplina escolar, quando de sua formação inicial e os **conhecimentos técnicos** como aqueles resultantes da prática e do exercício

¹² Na constante busca por entender como e onde se produzem esses saberes, diversos autores como Gauthier et al (1998), Pimenta e Anastasiou (2002) e Tardif (2005), entre outros, dedicaram-se a pesquisar e refletir sobre esse tema. Embora possuam diferenças nas classificações efetuadas, na maioria dos aspectos se assemelham em sua essência.

profissional, resultante da ação que desencadeia as competências docentes. Já, Stedile (2005, p. 292-293), sintetiza da seguinte forma:

(...) os saberes profissionais do professor abrangem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, entre outros, que são utilizados efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos. (...) O trabalho é uma atividade que se faz e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam.

Outro aspecto bastante valorizado pelos pesquisadores é que as pesquisas e experiências durante a formação inicial estejam relacionadas ou voltadas ao cotidiano, principalmente das escolas. Neste sentido, Miranda (2010) aponta para a importância de se considerar que é *“na vivência do cotidiano da escola que a dimensão coletiva vai se transformando em identidade”*.

As experiências do cotidiano podem ser observadas em investigação realizada sobre as tendências das pesquisas relacionadas ao campo do currículo no Brasil nos últimos dez anos, na qual Pezzato, Shimizu e Russo Cury (2013), ao analisarem os 232 trabalhos apresentados no GT-Currículo, nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), constataram que o tema “Cotidiano e Cultura Escolar” foi o que apresentou maior número de trabalhos apresentados, ou seja, dos 44 trabalhos sobre esse tema, 36 abordaram o cotidiano escolar propriamente dito, enquanto que 7 trabalhos, abordaram a cultura escolar e um deles foi sobre a organização escolar. Os autores concluíram, com isso, a predominância de uma tendência epistemológica na investigação do espaço escolar e seu reconhecido valor na configuração dos currículos. Segundo Fernandes et al (2010, p. 140):

Percebemos que os professores em seus processos solitários e contraditórios, em sua ação docente, trazem a marca da formação profissional e das experiências de suas práticas cotidianas, produzem saberes docentes entremeados de uma relação *teoria-prática* pouco refletida e, geralmente, sem uma preocupação de articular *leitura* de seu campo disciplinar com a leitura de realidade onde trabalham com seus estudantes.

Endossando as premissas das teorias do currículo, Libâneo (2001), ao estudar a produção de saberes na escola, destaca que não é possível dispensar a leitura crítica propiciada pelo conhecimento científico, porém, as diferentes concepções de vida social entram em conflito no campo da cultura e, conforme já visto anteriormente, *o currículo, nesse sentido, não tem a ver com a organização de matérias cujo conteúdo deve ser absorvido, mas a um terreno de luta e contestação, em que se criará e produzirá cultura* (p. 25).

Diante do exposto e independentemente de como os saberes são classificados, concorda-se com Cunha (2006b), quando afirma que o que acontece é que os docentes aprendem com o que fazem e usam esses saberes para propor novas experiências, mesmo sendo praticamente impossível repeti-las na mesma intensidade e com o mesmo significado.

Sintetizando os aspectos apresentados até o momento, pode-se constatar que o grande desafio enfrentado na proposição e/ou reformulação dos currículos, especialmente aqueles voltados à formação de professores, de maneira geral, é conseguir promover a articulação entre os conteúdos, entre as disciplinas, entre a teoria e a prática, entre o didático e o pedagógico, pois, *embora se tenha a intenção de realizar um trabalho interdisciplinar, a posição do corpo docente frente ao conhecimento científico é ainda expressivamente convencional* (LIMA, 2013, p. 37). Porém,

Não se pode tolerar mais a formação teórica e prática precárias, ao contrário, é preciso cuidar do aprofundamento teórico nas disciplinas propriamente pedagógicas e admitir que o trabalho nas escolas e nas salas de aula implica um “saber-fazer” que necessita ser assunto do currículo. (LIBÂNEO, 2001, p. 35)

Fala-se muito da necessidade de se romper com o modelo disciplinar, ou seja, aquele que contempla a organização das disciplinas na forma de grades curriculares, sem que haja relação entre as mesmas e estas, na maioria das vezes, são de responsabilidade de departamentos diferentes que, por sua vez, quase nunca se relacionam, no entanto, o modelo que prevalece nos currículos pode ser o mesmo conforme descrito por Moreira (2001, p. 60), ou seja:

(...) a dispersão encontrada no conjunto de disciplinas pelas quais os departamentos se responsabilizam deve dificultar a reunião de pesquisadores e de estudantes em torno do estudo de temas relevantes, impedindo, conseqüentemente, o desenvolvimento de projetos mais densos e significativos.

Através da divulgação de pesquisas que relatam experiências em instituições, é possível constatar que, pontualmente, algumas instituições conseguem trabalhar a interdisciplinaridade, mas quase sempre de maneira tímida, pois demanda tempo e envolvimento dos docentes, dos alunos e da própria instituição.

No caso da interdisciplinaridade, ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações (influenciada pelos “olhares” das diferentes disciplinas de base) (LEITE, 2012, p. 88)

Porém, tem-se conhecimento, também, de que não seja fácil pensar e agir interdisciplinarmente, na tentativa de articular os fragmentos, minimizando o isolamento nas especializações, pois, conforme destaca Pontuschka et al (2009, p. 149), “*passar de um trabalho individual e solitário, no interior de uma disciplina escolar, para um trabalho coletivo, faz emergirem as diferenças e as contradições do espaço social que é a escola*”. Os mesmos autores sugerem que o avanço no pensar interdisciplinar:

ocorre quando professores de áreas afins definem um tema de interesse comum e passam a trabalhar em conjunto, com o olhar experimentado de cada especialista, mediante a utilização de métodos e técnicas de cada disciplina para a maior compreensão dos fatos, fenômenos e situações do mundo atual (PONTUSCHKA et al, 2009, p. 152).

Mesmo diante desses entraves, o que se deseja é que os projetos curriculares sejam orientados à articulação no modelo mais amplo, que consiga contemplar a transdisciplinaridade que, segundo Leite (2012), é quando:

deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos. Por isso, este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade (LEITE, 2012, p. 88).

E Moreira (2001, p. 69) resume isso da seguinte forma:

(...) sabe-se que o conhecimento se constrói em rede. É essa ideia que precisa subsidiar os currículos de formação de professores, tendo-se em mente que a prática é construída com conhecimentos apontados por seu próprio desenvolvimento.

O quadro exposto até aqui demonstra que a integração teoria-prática, a articulação ensino-pesquisa, a interdisciplinaridade, a importância do modelo didático-pedagógico, entre outros aspectos, são as principais demandas para a formação de professores, mas isso também evidencia que muitas mudanças são necessárias para que se consiga chegar a uma formação próxima da ideal.

Assim como já foi discutido no item relativo ao PPP, quando se fala em mudança, sempre se pensa nas possibilidades de inovação. Porém, conforme destacam Cunha (2006b) e Gatti (2010), qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos, pois incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma e é isso que tem dificultado repensar e/ou reestruturar essa

formação de modo mais integrado e em novas bases. Mas uma alternativa para enfrentar essa barreira, seria, segundo Cunha (2006b, p. 492):

Tratar a inovação como ruptura epistemológica é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Não numa perspectiva de negação da história, mas tentando partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição.

Mas o que pode ser considerado como inovador na formação inicial de professores?

Muitas são as possibilidades, mas, em pesquisa realizada por Cunha (2006b), as experiências relatadas pelos professores participantes possibilitaram a identificação de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas, ou seja, *“há as que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa; há as que procuram articular diretamente a teoria à prática; há as que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais”* (p. 494).

A possibilidade de ter acesso à formação que inclua as tecnologias talvez seja considerada uma inovação, pois, entre outras demandas por novas competências na formação, nos incisos VI, dos Artigos 2º e 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais, está previsto:

Art. 2º: VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

Art. 7º: VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação.

Contudo, a inserção das tecnologias na formação de professores implica em importantes transformações culturais que exigem uma postura de adaptação dos docentes, conforme descreve Cunha (2006b, p. 491):

A ampliação e democratização do acesso às novas tecnologias vêm afetando o estatuto do saber e, conseqüentemente, propondo importantes transformações culturais. Provocam necessidades que culminam num refazer de relações que professores e alunos estabelecem com o conhecimento. Geram novas práticas, especialmente significativas quando exigem nexos culturais que alteram hábitos consolidados no contexto escolar. Os professores estão aprendendo a lidar com a tecnologia não apenas no sentido de apropriação das suas possibilidades consensuais e técnicas. Procuram eles, mobilizando razão e sensibilidade, explorar os aparatos tecnológicos, em especial no campo da informática, para além da funcionalidade aceita pelo senso comum, presente em seus alunos. Não resistem nem concorrem com as tecnologias. Procuram explorá-las de forma inteligente, tomando suas potencialidades como referentes para usos criativos de seus efeitos.

Conforme a mesma autora destaca, essa necessidade de encarar as demandas do contexto atual pode contribuir para a busca de alternativas inovadoras, ou seja:

Cabe registrar que os movimentos dos professores em direção às possibilidades inovadoras, na grande maioria dos casos estudados, têm origem em situações-problema, ou seja, partem de algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou no sucesso da aprendizagem de seus alunos (CUNHA, 2006b, p. 494).

Outro aspecto destacado por André (2006) e Pontuschka et al (2009) diz respeito às carências existentes quando se pretende inserir a pesquisa na formação de professores, pois o processo exige o desenvolvimento das habilidades de análise, de interpretação dos dados coletados e, sobretudo, a capacidade de elaboração de textos e documentos. Esses problemas estão presentes, porque, conforme destaca Pontuschka et al (2009, p. 97):

É comum ouvir que amiúde os alunos chegam ao ensino superior apresentando um nível baixo de conhecimento e com inúmeras dificuldades, entre as quais a falta de domínio da língua para, por exemplo, analisar, interpretar e redigir textos.

Ainda, segundo esses últimos autores, essa falta de domínio da língua interfere em todas as atividades, de maneira geral, chegando a levar os alunos a uma atitude de desânimo perante os estudos, pois as atividades escolares, geralmente, envolvem pesquisas, trabalhos escritos e seminários, que sempre dependem das ações de ler, interpretar e analisar textos e documentos. Isso se confirma, ainda, nas palavras de Khaoule e Souza (2013, p. 94), quando afirmam que outras barreiras enfrentadas pelos alunos em formação “*também se vinculam à dificuldade de compreensão da linguagem dos textos acadêmicos, da erudição dos autores e da descontextualização dos conteúdos*”.

Christofoletti (1997), em artigo sobre as perspectivas para a organização curricular no ensino de Geografia, separa as disciplinas em quatro conjuntos: núcleo básico, disciplinas complementares, disciplinas de formação metodológica e disciplinas de formação técnica. Nesse último grupo das disciplinas de formação técnica, o autor destaca a necessidade de domínio das linguagens verbal, matemática e informatizada, pois em sua opinião, ao lado da produção do conhecimento, há a necessidade de se promover o ensino e a difusão dos resultados obtidos. Ele ainda acrescenta que “*não se deve desprezar o arsenal disponível em outras línguas ocidentais, tais como em francês, alemão, espanhol e italiano*” (p. 13).

Com a mesma preocupação de que a produção do conhecimento se expressa por escrito, Guedes e Souza (2006) entendem que ensinar a ler e a escrever um texto de Geografia é tarefa do professor de Geografia e não do professor de Português, cuja tarefa é a de ensinar a

ler a literatura. Os autores propõem várias atividades com o intuito de despertar o interesse pela leitura e chamar a atenção para o fato de que só se aprende a ler e a escrever, quando se praticar bastante a leitura e a escrita.

Os autores portugueses Dionísio, Pereira e Viseu (2011) destacam a “*presença ausente*” da leitura e da escrita nos currículos, pois, embora presentes na generalidade das disciplinas, não parecem reunir condições para cumprir o seu papel na promoção do envolvimento determinante do desenvolvimento de competências leitoras. Segundo os autores, torna-se imprescindível, em muitos países europeus, que a formação (também inicial) de professores de todas as disciplinas, seja capaz de proporcionar conhecimento e recursos didáticos sobre os processos de leitura e escrita.

Partindo desses pressupostos, pode-se concluir que a inserção das linguagens nas estruturas curriculares também pode ser considerada uma outra forma de inovação, como aponta, inclusive, a Deliberação 126/2014, no Estado de São Paulo.

Todas as reflexões apresentadas nesse item sobre a formação de professores se aplicam, também, à formação de professores de Geografia. Entretanto, torna-se necessário fazer algumas considerações relacionadas às características específicas desta área

Conforme visto anteriormente, os conhecimentos geográficos foram considerados, inicialmente, de suma importância para a construção da nacionalidade, tendo a disciplina o objetivo de disseminar o patriotismo. Além disso, possui uma característica que a distingue das outras disciplinas, ou seja, antes de se consolidar como área de ensino ou pesquisa em nível superior, ela já era disciplina obrigatória nos currículos do ensino primário e secundário. Isso significa dizer que a geografia ensinada nas escolas era de responsabilidade de professores que não possuíam formação na área e a formação de professores de geografia, em nível universitário, só teve início em 1934 com a implantação do curso de Geografia na USP.

Segundo Goodson (1990, p. 249), a Geografia se tornou uma disciplina por meio de um processo prolongado, doloroso e ferozmente contestado. Além disso, a sua história se desenvolveu na ordem inversa:

A história não é uma história da tradução de uma disciplina acadêmica, planejada por grupos (“dominantes”) de acadêmicos nas universidades, para uma versão pedagógica, a ser usada como uma matéria escolar. Em vez disso, a história desenvolve-se em ordem inversa e pode ser vista como um esforço por parte de grupos de baixo status situados no nível da escola para progressivamente se apoderar de áreas no interior do setor universitário.

Tendo em vista que o objetivo dessa tese é a formação inicial de professores de Geografia, ou seja, aqueles que irão atuar, prioritariamente, na Educação Básica, é preciso considerar que uma das dificuldades na formação inicial de professores de Geografia é que, segundo Cavalcanti (2006, p. 116):

(...) para a formulação de seu trabalho docente, as referências mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto a Geografia acadêmica quanto a didática da Geografia e, de outro, a própria Geografia escolar já constituída. Sabe-se que a Geografia que se ensina nas escolas de educação básica, ou seja, a Geografia escolar, não é a mesma que se ensina e que se investiga na Universidade. São duas referências distintas, portanto, para o professor na tarefa de tomar decisões sobre seu trabalho, são distintas e relacionadas, mas a relação entre elas não é de identidade.

Esse distanciamento existente entre a Geografia das universidades e a Geografia das escolas tem trazido sérias implicações para as práticas docentes, uma vez que falta ao futuro professor embasamento que sustente a sua prática em sala de aula. Nas palavras de Cavalcanti (2006, p. 120), os avanços da Geografia científica são importantes referências para a construção da Geografia escolar, mas são insuficientes para a formação do professor, pois a Geografia escolar:

não é a Geografia acadêmica estruturada segundo critérios didáticos e psicológicos, ainda que estes também sejam referenciais importantes; é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula.

Para Krahe e Franco (2005, p. 274), esse distanciamento se deve, entre outras coisas, ao fato de que o professor da especialidade *“ignora o que se desenrola nas aulas das pedagógicas e vice-versa, ocasionando uma formação fragmentada, quando deveria ser no mínimo de complementaridade, ainda que o ideal fosse o de integralidade”*.

Também, conforme destacam Steinke e Carvalho (2013), faz-se necessário o fortalecimento dos conteúdos estruturantes do conhecimento geográfico, sem os quais, inviabiliza-se o processo formativo no ensino básico, uma vez que, em qualquer situação didático-pedagógica, o professor terá que dispor dos elementos conceituais que fundamentam a ciência geográfica, mas, na Licenciatura, *“muito mais que oferecer disciplinas didático-pedagógicas, é preciso preparar o futuro docente para atuar na docência do ensino básico de Geografia”* (p. 83). A isso, Khaoule e Souza (2013, p. 94) acrescentam que os alunos *“têm dificuldades de ensinar o que aprendem em boa parte da matriz curricular do curso e, os professores dessas disciplinas pouco estabelecem relação dos conteúdos da sua matéria com a realidade escolar”*.

Sob a perspectiva de Gonçalves (2011, p.13), “*a emergência das práticas escolares nas pesquisas nos permite re-imaginar caminhos de pesquisa em Geografia Escolar*”, uma vez que não se pode mais “*enxergar o professor de educação básica sem seu espaço na pesquisa e sem a pesquisa como prática cotidiana necessária*”.

Para Lestegás (2002, p. 184), uma das alternativas para superar esse distanciamento é entender que a geografia escolar não é mera tradução da geografia científica, ou seja:

Acceptar que la geografia escolar no es la traducción simplificada de una geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias, es una de las condiciones básicas que pueden possibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, em suma, útiles por parte de los alumnos.

Há um consenso entre os pesquisadores, de que a fragmentação do conhecimento geográfico é importante para o aprofundamento do conhecimento, mas também contribui para o distanciamento entre a Geografia acadêmica e a Geografia Escolar. Para Pontuschka et al (2009, p. 161):

Além da dicotomia entre geógrafos físicos e geógrafos humanos, há no interior dessas “duas geografias” aqueles que se aprofundam no conhecimento da climatologia, da geomorfologia, da geografia urbana, da geografia agrária, etc. (...) Essa fragmentação é importante porque se faz o recorte para aprofundar o conhecimento em determinada área, mas não pode ser tomada como parâmetro para o ensino fundamental e médio.

Outro desafio, no âmbito da ciência geográfica diz respeito à interdisciplinaridade, uma vez que, também nessa área, ainda se realiza um trabalho compartimentado e isolado com pouca interlocução entre os responsáveis pelos vários ramos do conhecimento.

Silva (2008, p. 218) afirma que muitas são as críticas à fragmentação das Ciências Humanas e atribui a isso o corporativismo epistemológico, no qual:

cada departamento ou área de saber se emancipa das demandas sociais tanto quanto da relação com outras áreas afins ou não e, do mesmo modo, dentro de um só curso, cada disciplina defende suas fronteiras; é abordada e estudada separadamente em relação às outras.

Pontuschka et al (2009, p. 144) reafirmam a importância da disciplinaridade para promover a interdisciplinaridade, pois acreditam que:

somente quem domina o conhecimento parcelar de determinada ciência, a qual abraçou como profissional, seja para lidar com o ensino, seja para lidar com a pesquisa ou a ação social, pode embrenhar-se num trabalho que tenha por meta resolver problemas teóricos e práticos da escola ou de outros organismos da sociedade.

Entretanto, os mesmos autores destacam que a Geografia, devido às suas múltiplas dimensões como área de conhecimento, possui grandes possibilidades para inserir a interdisciplinaridade no ensino universitário e a transversalidade no ensino básico. Na universidade, vai depender de uma “atitude interdisciplinar” do professor-pesquisador, pois, ao selecionar e disponibilizar os conteúdos, métodos e técnicas trabalhados em sua disciplina, poderá contribuir com um objeto de estudo em interação com os professores das demais disciplinas. No ensino básico, poderá contribuir com os temas transversais (Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Temas Locais), conforme o planejamento das escolas.

Contudo, para Silva (2008), assumir essa atitude interdisciplinar é o grande entrave que ocorre na universidade, onde prevalecem as “*vaidades intelectuais, narcisismos, interesses políticos, ostracismos e dificuldades materiais ou psicológicas de todo tipo*” (p. 222). Portanto, em sua opinião, “*mais que romper com uma dispersão de conteúdos, é importante romper com a dispersão/isolamento entre os indivíduos*” (p. 223).

Outra questão sempre em discussão nas pesquisas sobre formação de professores de Geografia, diz respeito à falta de identidade da Licenciatura, tendo em vista que, na maioria das vezes, apesar das modalidades de Bacharelado e Licenciatura, apresentarem estruturas separadas, acaba prevalecendo a estrutura do Bacharelado e as disciplinas são ministradas conjuntamente para alunos das duas modalidades, ignorando-se as diferenças de necessidade.

Pontuschka et al (2009, p. 91-93) afirmam entender como positivo o processo de elaboração das DCN, principalmente no que concerne ao fato da Licenciatura ter conquistado “terminalidade e integralidade”, conforme se observa no texto a seguir:

Na universidade pública, bacharelado e licenciatura têm-se constituído, no decurso da história, como cursos separados, com pouca ou nenhuma relação entre si. Nesse caso, a licenciatura aparece numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico ganha maior importância, enquanto a licenciatura caracteriza-se como um curso complementar e secundário. (...) Assim, o processo de elaboração das DCN para os cursos de graduação consolidou o direcionamento da formação para três categorias de carreiras: bacharelado acadêmico, bacharelado profissional e licenciatura. Nesse sentido, a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado, constituindo, portanto, um projeto específico, com um currículo próprio que não se deve confundir com o bacharelado ou com o modelo antigo que ficou caracterizado como “modelo 3+1”.

No mesmo artigo citado anteriormente, datado de 1997, Christofolletti, a partir de seu envolvimento com a área geográfica, antecipou-se, numa “previsão” de futuro, quando apresentou suas preocupações quanto aos critérios para a organização da estrutura curricular no ensino de Geografia. A partir de sua reflexão a respeito da estrutura conceitual da Geografia e da natureza de seu objeto, o autor apresentou suas propostas para a Licenciatura e o Bacharelado, enfatizando a necessidade de se ter uma estrutura diferenciada para cada modalidade, tendo em vista, que essa separação seria de fundamental importância no futuro. De acordo com suas palavras:

Na organização curricular deve-se esclarecer se o contexto é para o bacharelado ou para a licenciatura. (...) Essa distinção é fundamental, não tanto para o elenco nominativo das disciplinas curriculares mas para a dosagem e composição do conteúdo programático a ser ministrado. Embora na atualidade os cursos de graduação em Geografia ofereçam a mesclagem desses dois direcionamentos, dentro em breve surgirá a necessidade de uma separação estrutural e funcional, sem empecilhos para que o interessado possa circular e absorver a potencialidade de ambas as estruturas (grifo nosso) (CHRISTOFOLETTI, 1997, p. 17).

Cinco anos após a publicação do artigo de Christofolletti (1997), o Artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução 1/2002), passa a estabelecer que:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:
I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.

Embora esteja prevista na legislação essa estrutura com identidade própria, na prática isso ainda não se consolidou. Pezzato (2012, p. 24), ao discorrer sobre o panorama da formação de professores de Geografia no contexto brasileiro, num resumo sobre as legislações brasileiras, acrescenta que elas:

(...) explicitam a necessidade de rompimento da concepção linear da organização curricular dos cursos de licenciatura, apontam para a necessidade da promoção de maior flexibilidade na organização curricular dos cursos do ensino superior. Contudo, entre o discurso e a prática há grande diferença.

Para finalizar esse capítulo, sem a pretensão de esgotar as reflexões sobre esses assuntos, confirma-se a necessidade de novos paradigmas para a formação de professores e, neste caso, em especial, para os professores de Geografia. Somente assim, serão consolidadas

as tão almejadas identidade e emancipação profissional. Em concordância com a afirmação de Gatti (2010, p. 1360), é preciso sair do improvisado,

da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

O próximo capítulo apresentará o contexto dessa pesquisa, a partir da hipótese, do objetivo e das questões que embasaram a escolha do tema, englobando o objeto de estudo, a apresentação dos cursos, a trajetória da pesquisa e a análise documental e de conteúdo.

Capítulo 2

O CONTEXTO DA PESQUISA

*“Vendo-os assim tão pertinho
A Galiza mais o Minho,
São como dois namorados
Que o rio traz separados
Quasi desde o nascimento.
Deixai-os, pois, namorar,
Já que os pais para casar
Lhes não dão consentimento.”*

João Verde, *Ares da Raya* (1902)

2.1. HIPÓTESE, OBJETIVO E QUESTÕES DE PESQUISA

A presente pesquisa parte da **hipótese** de que a construção e implementação das propostas formativas das Licenciaturas em Geografia estão balizadas em concepções regulatórias, ou seja, legitimando o controle burocrático e voltadas prioritariamente à dimensão técnica, segundo Veiga (2003).

Partindo desse pressuposto, tem como **objetivo** efetuar uma leitura curricular da formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal, a partir das seguintes **questões de pesquisa**:

1. Há indícios de propostas inovadoras nos PPPs?
2. Os PPPs valorizam a pesquisa nos cursos de formação de professores?
3. Como estão organizadas as estruturas curriculares?
4. Algum currículo pode ser considerado diferenciado?
5. Nos planos de ensino das disciplinas, pode ser identificado algum tipo de articulação entre teoria e prática?
6. As estruturas contemplam a introdução de novas tecnologias?

A definição do objeto de estudo percorreu o caminho apresentado a seguir.

2.2. EMBASAMENTO DA ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO

Segundo informações obtidas no Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP e divulgado em fevereiro de 2014, havia no Brasil, em 2012, 93 Cursos de Graduação em Geografia, com cerca de 9.813 alunos matriculados, sendo 67 cursos (ou 72,04%) em instituições públicas, com 8.701 alunos matriculados (ou 88,67%).

Considerando que o objetivo inicial dessa pesquisa era analisar apenas as propostas de formação de professores de Geografia das cinco regiões do Brasil, mas, considerando, também, que o tempo para realização de um Doutorado não permitiria analisar todos eles, partiu-se, então, do critério de escolha de um curso de cada Região do país.

Conforme descrito anteriormente, o que instigou a pesquisa nessa área foi o fato de estar envolvida com o tema, durante os 26 anos de serviços prestados à UNESP, enquanto funcionária do Departamento de Geografia e Diretora Técnica Acadêmica do IGCE. Essa pesquisa surgiu da “curiosidade” e, também, da necessidade de se estudar o Curso de Graduação em Geografia da UNESP, bem como suas tendências no panorama nacional e, dessa forma, como a UNESP foi o ponto de partida da pesquisa, esta seria a Universidade selecionada para representar a Região Sudeste.

Dessa forma, após várias reuniões com o orientador e com o grupo de pesquisa dedicado ao estudo desse tema, foram feitas algumas opções que, a princípio, não se consolidaram e, justamente por isso, serão apresentadas aqui aquelas que embasaram a escolha definitiva.

A primeira opção foi selecionar, em cada uma das quatro demais regiões (Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste), Cursos de Universidades Públicas (federais ou estaduais), uma vez que todas são regidas pela mesma legislação para o ensino superior. Porém, somente isso não seria suficiente para eleger apenas uma Universidade por região, tendo em vista que, existem várias Universidades públicas por região, além de existirem até mais que uma, em alguns Estados brasileiros.

A partir do referencial teórico utilizado e, por concordar com a importância da indissociabilidade ensino-pesquisa como fator responsável pela qualidade do ensino, o próximo critério utilizado foi o da existência de um Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG), na mesma unidade a ser selecionada, pois isso poderia também contribuir para a identificação de cursos que estejam mais próximos de um paradigma emancipatório ou aqueles com maiores dificuldades para isso.

Partindo dessas premissas, optou-se por efetuar o levantamento das informações referentes aos Programas de Pós-Graduação em Geografia. Para isso, foram utilizadas as listagens disponíveis no Portal da CAPES, bem como as fichas de cada Programa, visando a obter a data de início do Mestrado e do Doutorado.

Em 2012 estavam registrados, no contexto brasileiro, 51 Programas de Pós-Graduação em Geografia, tanto em Universidades públicas como privadas. Os dados referentes às 47 Universidades públicas que possuíam PPGG, em 2012, foram separados por Região e são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Programas de Pós-Graduação em Geografia, segundo a Região e a Data de Implantação do Mestrado e do Doutorado, no ano de 2012.

REGIÃO	IES	DEPENDÊNCIA ADMIN.	ESTADO	IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	
				Mestrado	Doutorado
CENTRO-OESTE	UNB	Federal	DF	1996	2011
	UFG	Federal	GO	1995	2007
	UFG – Campus Jataí	Federal	GO	2009	-
	UFG – Campus Catalão	Federal	GO	2008	-
	UFGD	Federal	MS	2007	Aguardando homologação pelo CNE
	UFMS	Federal	MS	2009	-
	UFMT – Área de Concentração Ambiente e Desenv. Regional	Federal	MT	2003	-
	UFMT	Federal	MT	2003*	-
NORTE	UFAM	Federal	AM	2007	-
	UFPA	Federal	PA	2004	-
	UNIR	Federal	RO	2006	-
	UFRR	Federal	RR	2011	-
	UFT	Federal	TO	2011	-
NORDESTE	UFBA	Federal	BA	1994	2011
	UECE	Estadual	CE	1996	2011
	UFC	Federal	CE	2004	2009
	UVA-CE	Estadual	CE	2012*	-
	UFPB/JP	Federal	PB	2003	Aguardando homologação pelo CNE
	UFPE	Federal	PE	1976	2004
	FUFPI	Federal	PI	2011	-
	UFRN	Federal	RN	2000	Aguardando homologação pelo CNE
FUFSE	Federal	SE	1985	2003	

SUL	UEL	Estadual	PR	2001	2012
	UEM	Estadual	PR	1998	2008
	UEPG	Estadual	PR	2006	Aguardando homologação pelo CNE
	UFPR	Federal	PR	1999	2006
	UNICENTRO	Estadual	PR	2009	-
	UNIOESTE	Estadual	PR	2007	-
	UNIOESTE	Estadual	PR	2011	-
	FURG	Federal	RS	2007	-
	UFPEL	Federal	RS	2012	-
	UFRGS	Federal	RS	1998	2004
	UFSM	Federal	RS	2003	Aguardando homologação pelo CNE
UFSC	Federal	SC	1985	1999	
SUDESTE	UFES	Federal	ES	2008	-
	UFJF	Federal	MG	2011	-
	UFMG	Federal	MG	1998	2003
	UFU	Federal	MG	1998	2003
	UERJ-FFP**	Estadual	RJ	2012	-
	UERJ	Estadual	RJ	2002	2012
	UFF	Federal	RJ	1999	2002
	UFRJ	Federal	RJ	1972	1992
	UNESP/PP	Estadual	SP	1988	1995
	UNESP/RC	Estadual	SP	1977	1983
	UNICAMP	Estadual	SP	1983	1994
	USP-Geog. Física	Estadual	SP	1971	1971
USP-Geog. Humana	Estadual	SP	1971	1971	

* Informações obtidas no site do Programa. Quando os cursos apareciam no Portal da CAPES, como “Homologados”, mas ainda não haviam passado pela primeira avaliação trienal, as datas não constavam na ficha e foram encontradas nos *sites* dos próprios Programas.

** Faculdade de Formação de Professores – Área de Concentração: Produção Social do Espaço: Natureza, Política e Processos Formativos em Geografia. Uma das linhas de pesquisa do Programa é “Ensino de Geografia”

Organizada pela autora.

A partir desse levantamento, foi possível constatar que a existência de Programa Pós-Graduação, como um dos critérios de escolha, fez com que houvesse redução no número das prováveis Universidades que pudessem integrar essa pesquisa, de 67 para 47 cursos em instituições públicas, até mesmo excluindo dessa pesquisa um Curso de Geografia da própria UNESP, situado no Campus de Ourinhos.

O próximo passo foi selecionar, nas quatro Regiões, os Programas já consolidados que possuíam Doutorado e Mestrado, retirando aqueles que ainda estavam aguardando homologação e aqueles que ainda não haviam integralizado um triênio de existência. Porém, tendo em vista que as Universidades da Região Norte só contavam com Programas de Pós-

Graduação em Geografia, em nível de Mestrado, optou-se por manter as Universidades dessa região, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Programas de Pós-Graduação em Geografia que possuíam os níveis de Mestrado e Doutorado, no ano de 2012.

REGIÃO	IES	ESTADO	IMPLANTAÇÃO MESTRADO/DOCTORADO
SE	UFMG	MG	1998/2003
	UFU	MG	1998/2003
	UFF	RJ	1999/2002
	UFRJ	RJ	1972/1992
	UNESP/RC	SP	1977/1983
	UNESP/PP	SP	1988/1995
	UNICAMP	SP	1983/1994
	USP-Geog. Física	SP	1971/1971
	USP-Geog. Humana	SP	1971/1971
CO	UFG	GO	1995/2007
N	UFAM	AM	2007 (*)
	UFPA	PA	2004 (*)
	UNIR	RO	2006 (*)
	UFRR	RR	2011 (*)
	UFT	TO	2011 (*)
NE	UFPE	PE	1976/2004
	FUFSE	SE	1985/2003
	UFC	CE	2004/2009
S	UFSC	SC	1985/1999
	UFRGS	RS	1998/2004
	UEM	PR	1998/2008
	UFPR	PR	1999/2006

(*) Data de implantação do Mestrado, pois as Universidades da Região Norte, em 2012, não possuíam Programas de Pós-Graduação em Geografia, em nível de Doutorado.
Organizada pela autora.

2.3. OBJETO DE ESTUDO

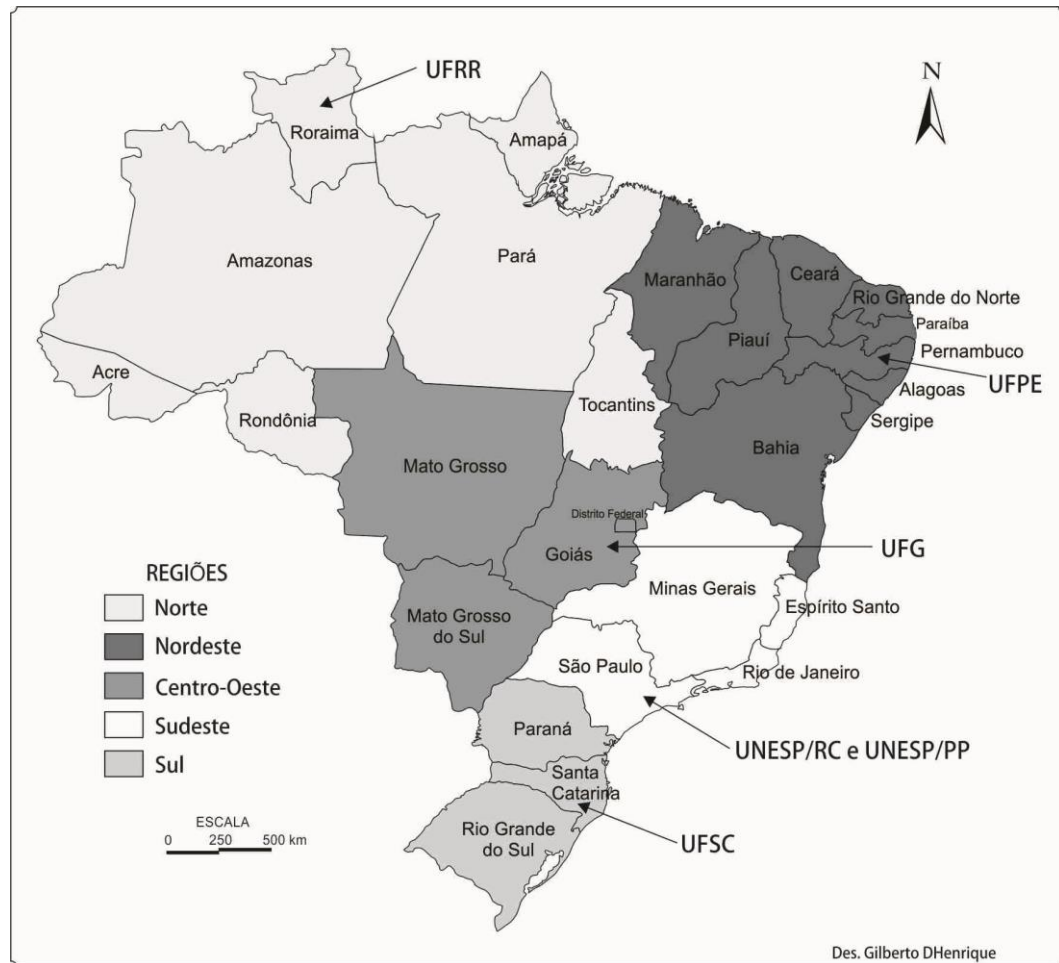
Considerando como critério de escolha, as instituições públicas distribuídas nas demais regiões do Brasil, além da Sudeste, e que possuem a existência de um Programa de Pós-Graduação já consolidado, com formação em níveis de Mestrado e Doutorado, conforme apresentado na tabela anterior, foram selecionadas, nas quatro Regiões, as seguintes Universidades para essa pesquisa:

- Região Centro-Oeste: apenas a Universidade Federal de Goiás - **UFG** atendia aos critérios pré-estabelecidos;
- Região Norte: todas as Universidades só possuem Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado e, a princípio, foi selecionada a Universidade Federal do Pará – **UFPA**, por ser a pioneira da Região na implantação de um Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porém, a mesma não disponibilizava no site as informações necessárias para essa pesquisa e, mesmo após diversas tentativas de contatos, não se obteve sucesso. Sendo assim, após consulta nos sites dos demais Programas, foi selecionada a Universidade Federal de Roraima – **UFRR**, pois era a única que disponibilizava, no site, o PPP e os planos de ensino das disciplinas;
- Região Nordeste: a Universidade Federal de Pernambuco – **UFPE** foi a selecionada, pois iniciou o Programa de Pós-Graduação em Geografia há quase 10 anos antes das demais;
- Região Sul: a Universidade Federal de Santa Catarina – **UFSC** também foi selecionada a partir do mesmo critério, ou seja, implantou o Programa de Pós-Graduação em Geografia há mais de 10 anos antes das demais.

Além dos cursos dessas Universidades, conforme mencionado anteriormente, a **UNESP** aparece como a representante da Região Sudeste. Porém, na UNESP, há dois Cursos de Graduação em Geografia que atendem ao critério da existência de um PPGG consolidado, ou seja, no Câmpus de Rio Claro e no Câmpus de Presidente Prudente. No âmbito desse Doutorado, optou-se por selecionar os dois, visando dar continuidade à pesquisa efetuada por Pezzato (2012), cujo objetivo foi analisar a estrutura curricular dos cursos de Geografia da UNESP-Rio Claro e da Universidade de Santiago de Compostela.

Dessa forma, além de dar continuidade à pesquisa de Pezzato (2012) sob outro foco, a proposta desse trabalho está em amplia-la com a inclusão dos Cursos das demais Universidades selecionadas. Sendo assim, o contexto brasileiro da pesquisa desse Doutorado, ficou definido conforme apresentado no Mapa 1.

Mapa 1 – Distribuição dos Cursos de Graduação em Geografia Analisados no Brasil, Segundo as Regiões Brasileiras, no ano de 2013.



Organizado pela autora.

Outro aspecto que merece destaque é que, no ano de 2013, surgiu a oportunidade de realização de um Doutorado Sanduíche, com Bolsa PDSE/CAPES, na Universidade de Santiago de Compostela – Espanha e, com isso, o objeto desse Doutorado foi novamente ampliado, ou seja, além das Universidades das cinco Regiões brasileiras, foram incluídas duas Universidades europeias: a Universidade de Santiago de Compostela (USC), situada em Santiago de Compostela, na Região da Galícia (Espanha) e a Universidade do Minho (UMINHO), situada no Distrito de Braga (Braga e Guimarães), na Região do Minho (Portugal), que se inter-relacionam através do Rio Minho, na condição de fronteira entre os países.

Mapa 2 – Distribuição dos Cursos de Graduação em Geografia Analisados na Espanha e em Portugal, no ano de 2013.



Organizado pela autora.

A Região da Galícia é uma Comunidade Autônoma Espanhola situada a noroeste da Península Ibérica, cuja capital é Santiago de Compostela. Segundo dados de 2012¹, possui 2.781.498 habitantes, com uma densidade demográfica maior na faixa entre as localidades de A Coruña e Vigo. É formada pelas províncias de A Coruña, Lugo, Ourense e Pontevedra, que englobam 315 municípios. Geograficamente, limita-se ao norte com o mar Cantábrico, ao

¹ Instituto Nacional de Estadística (<http://www.ine.es>)

sul com Portugal (Minho e Trás-os-Montes), a oeste com o Oceano Atlântico e a leste com o Principado das Astúrias e Castela e Leão (Zamora e Leão).

A Região do Minho, situada em Portugal, é delimitada, a norte, pela fronteira com a Galícia e, a oeste, pelo Oceano Atlântico. É uma província tradicional portuguesa constituída por 24 municípios pertencentes aos Distritos de Braga e Viana do Castelo e é desta região que veio a maior parte dos portugueses que colonizaram o Brasil a partir do século XVIII. Foi assim denominada por estar localizada no percurso do Rio Minho.

O Minho é um rio internacional que nasce a uma altitude de 750 m na Serra de Meira, na Comunidade Autónoma da Galícia e percorre cerca de 300 km até desaguar no Oceano Atlântico, passando por Lugo, Ourense, Melgaço, Monção, Tui, Valença, Vila Nova de Cerveira e Caminha. A área geográfica que compõe o Minho totaliza 4.700 km², com uma população em torno de 1,1 milhão de habitantes. Nos últimos 75 km do seu percurso, entre Melgaço e a foz, o Minho serve de fronteira entre Espanha e Portugal.

Novamente, a intenção foi dar prosseguimento e novo foco à pesquisa iniciada por Pezzato (2012), junto à Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), além de incluir a Universidade do Minho (Portugal), totalizando oito Cursos de Licenciatura em Geografia, como objetos de estudo desse Doutorado.

2.4. APRESENTAÇÃO DOS CURSOS ANALISADOS

O primeiro passo no levantamento de informações referentes ao histórico dos cursos foi a pesquisa da data de criação dos mesmos nos sites das Universidades selecionadas, conforme pode ser visto na Tabela 3.

No contexto brasileiro, as seis Universidades selecionadas oferecem duas opções aos ingressantes: Licenciatura e Bacharelado. A Licenciatura, foco dessa pesquisa, habilita o graduado a exercer a profissão de professor de Geografia para o Ensino Básico (Fundamental e Médio), enquanto que o Bacharelado possibilita o credenciamento junto ao CREA, assegurando seu registro profissional e sua participação no mercado de trabalho como geógrafo, apto a desenvolver atividades de consultoria, pesquisa e projetos.

No contexto europeu, a estrutura é um pouco diferente, principalmente após o chamado Processo de Bolonha que desencadeou diversas mudanças no sistema de ensino, conforme visto anteriormente.

Tabela 3 – Ano de Criação dos Cursos de Graduação em Geografia das Universidades Seleccionadas para a Pesquisa

PAÍS	REGIÃO	IES	ESTADO/ PROVÍNCIA	IMPLANTAÇÃO MESTRADO/ DOUTORADO	ANO DE CRIAÇÃO DO CURSO
Brasil	SE	UNESP/RC	SP	1977/1983	1958
		UNESP/PP	SP	1988/1995	1978
	S	UFSC	SC	1985/1999	1954/1959
	CO	UFG	GO	1995/2007	1968
	N	UFPA	PA	2004	1955
	NE	UFPE	PE	1976/2004	1950
Espanha	Galícia	USC	Santiago de Compostela	2009	2009
Portugal	Mínho	UMINHO	Braga	2011	1996

Organizada pela autora.

No Brasil, o Ensino Básico é obrigatório e gratuito, compreendendo o Ensino Fundamental, com duração de 9 anos (6 a 14 anos) e o Ensino Médio com 3 anos (15 a 17 anos). A educação infantil atende crianças de 0 a 6 anos e não é obrigatória.

Na Espanha a Educação Básica tem duração de 10 anos (6 a 15 anos), é obrigatória, gratuita e é constituída pela Educação Primária, com 6 anos de duração (6 a 11 anos) e pela Educação Secundária Obrigatória, com 4 anos de duração (12 a 15 anos). A educação infantil também atende crianças de 0 a 6 anos, não é obrigatória e a única diferença é que se divide em dois ciclos (0-3 e 3-6 anos). Há, ainda, a Educação Secundária Pós-Obrigatória, composta pelo Bachillerato e pela Formação Profissional de Grau Médio (FP). O Bachillerato prepara os alunos para ingresso no Ensino Superior, enquanto que a FP prepara para o desempenho de profissões e acesso ao mercado de trabalho. Podem cursar a FP os alunos que concluíram a Educação Secundária Obrigatória e só podem ingressar no Ensino Superior os alunos que concluíram o Bachillerato.

Em Portugal, o ensino é obrigatório e gratuito dos 5 aos 18 anos. O Ensino Básico tem a duração de 9 anos (6 a 15 anos) e compreende 3 ciclos com duração diferenciada (4, 2 e 3 anos, respectivamente) enquanto que o Ensino Secundário é composto de 3 anos (15 a 17

anos). A Educação Pré-Escolar é facultativa e destina-se a crianças 3 a 5 anos. O Ensino Pós-Secundário (não superior) está organizado em cursos de especialização tecnológica (CET), visando à inserção qualificada no mundo do trabalho.

Quadro 6 – Sistemas de Ensino no Brasil, na Espanha e em Portugal, de acordo com a legislação vigente em 2013.

IDADE	BRASIL	ESPANHA	PORTUGAL
0	Educação Infantil	Educação Infantil (1º Ciclo)	
1			
2		Educação Infantil (2º Ciclo)	Educação Pré-Escolar
3			
4			
5	Ensino Fundamental	Educação Primária	Ensino Básico (1º Ciclo)
6			
7			Ensino Básico (2º Ciclo)
8			
9		Educação Secundária Obrigatória	Ensino Básico (3º Ciclo)
10			
11			
12		Ensino Médio	Bachillerato ou Formação Profissional
13			
14			
15			Ensino Pós-Secundário
16			
17			
18			

Fonte: Lei 9394/96 (Brasil); Ley Orgánica 2/2006 e Real Decreto 1630/2006 (Espanha); Lei nº 46/86 (Portugal). Organizado pela autora.

As Licenciaturas da Universidade de Santiago de Compostela e da Universidade do Minho possuem uma trajetória diferente das Licenciaturas no Brasil.

A formação no chamado 1º ciclo (Licenciatura), possui duração mínima de três anos (180 a 240 ECTS), confere o grau de Licenciado e é totalmente voltada a atender às exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, a estrutura curricular é composta na sua totalidade de disciplinas específicas de Geografia, sem foco à área pedagógica, pois esse é o objetivo da formação no 2º ciclo (Máster), com duração de um a dois anos (60 a 120 ECTS), devendo totalizar 300 ECTS para concluir o 2º ciclo, conforme previsto na legislação:

Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado (Art. 94 da Ley Orgánica 2/2006)

Considerando que, após o Processo de Bolonha, tanto na Universidade de Santiago de Compostela, como na Universidade do Minho, para a formação do professor de Geografia é necessário cursar o Mestrado na área de Ensino, além da Licenciatura, ficou evidente a necessidade de inclusão dos dois cursos de Mestrado da USC e da UMinho, uma vez que é nesse nível que ocorre a formação pedagógica, finalizando a delimitação dessa pesquisa que passou a englobar oito cursos de Licenciatura em Geografia e dois cursos de Mestrado, totalizando dez cursos.

2.5. TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Tendo em vista a natureza dos dados, optou-se por uma pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1999) e André e Ludke (1986), utilizando-se, prioritariamente, da análise documental e, também, de entrevistas, caso fosse necessário algum esclarecimento adicional.

Segundo André e Ludke (1986), a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na área de Educação, porém a desvantagem é que se trata de uma das técnicas mais dispendiosas, principalmente pelo tempo dedicado à sua transcrição. Mesmo assim, no que concerne aos cursos europeus, optou-se por realizar as entrevistas, pois permitiam a obtenção das informações desejadas e os esclarecimentos necessários diretamente na fonte e no momento desejado.

Uma vez que o universo da pesquisa englobava uma série de documentos, como: PPPs, planos de ensino, estruturas curriculares, legislações e outros, foi necessário utilizar-se, também, da análise documental, na busca de informações relacionadas às questões da pesquisa. Segundo André e Ludke (1986), as vantagens de se utilizar a análise documental é que os documentos constituem uma fonte estável e rica (podendo ser consultados várias vezes e servir de base a diferentes estudos), uma fonte poderosa (de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações), uma fonte natural de informações (surtem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto) e uma fonte não reativa (permite a obtenção dos dados quando o acesso ao sujeito é impraticável ou

quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento). Além disso, o custo é baixo e requer apenas tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar.

O método utilizado para a análise dos dados baseou-se na análise de conteúdo, com o auxílio de software, conforme destaca Bardin (2009, p. 40), porque

o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a “outras coisas”. Estes saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica...

Ainda segundo Bardin (2009, p. 48), apesar da semelhança que possa existir, a principal diferença entre as análises documental e de conteúdo é que:

O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Sendo assim, a análise documental constitui-se na fase preliminar do serviço de documentação e da organização em banco de dados, que permite passar de um “*documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)*” e pode ser definida como:

(...) uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência. (BARDIN, 2009, p. 47)

Já a análise de conteúdo proporciona a oportunidade de se “*desviar o olhar para uma outra significação*”, não sendo efetuada apenas uma leitura ao pé-da-letra, mas realçando “*um sentido que se encontra em segundo plano*”, ou seja:

Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (...) A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...), é uma busca de outras realidades através das mensagens (BARDIN, 2009, p. 11 e 45).

No próximo capítulo será apresentada a análise dos dados a partir da exploração do material, com vistas ao aprofundamento do estudo dos projetos políticos-pedagógicos, das estruturas curriculares e dos planos de ensino das disciplinas.

Capítulo 3

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenómenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. (BARDIN, 2009, p. 41)

Partindo-se desses referenciais, iniciou-se a análise documental, ou seja, após a definição das Universidades que fariam parte do contexto da pesquisa, partiu-se para o levantamento das informações referentes aos cursos em análise. O primeiro passo consistiu em acessar os sites das Universidades, para obter, de cada curso, o Projeto Político Pedagógico (PPP), a estrutura curricular, os planos de ensino das disciplinas, os nomes dos coordenadores, os regulamentos e as legislações referentes aos cursos e demais informações que estivessem disponíveis.

Convém destacar que, apesar de se ter conhecimento da completa dicotomia entre o currículo prescrito/escrito e o currículo em ação, optou-se por trabalhar com o currículo escrito, em função da falta de tempo hábil para análise dos currículos na prática, durante a realização de um Doutorado, mas, principalmente por entender a importância desse currículo, em concordância com a visão de Goodson (2012, p. 21):

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (...) O currículo escrito, nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

No que concerne às Instituições, no caso da Universidade de Santiago de Compostela, a trajetória para formação é a Licenciatura em Xeografía e Ordenación do Territorio (4 anos) e o Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (2 anos). Já, na Universidade do Minho, a trajetória para formação é a Licenciatura em Geografia e Planeamento (3 anos), 10 ECTS em História e o Mestrado em Ensino de História e Geografia (2 anos).

O foco dessa pesquisa são as disciplinas obrigatórias, pois, apesar de ser alto o número de disciplinas optativas oferecidas, a carga horária cursada pelos alunos é baixa e varia demais de um ano para o outro e de uma instituição para outra, em função da proposta de oferecimento. Sendo assim, a partir das estruturas curriculares, foi possível efetuar o levantamento e a inserção das 306 disciplinas obrigatórias em planilhas, visando facilitar a visualização e manuseio das informações. Uma síntese das informações tabuladas encontra-se na tabela, a seguir.

Tabela 4 – Totais de Disciplinas Obrigatórias Oferecidas nos Cursos Analisados segundo a Instituição e os dados obtidos em 2013.

PAÍS	REGIÃO	IES	ESTADO	NÚMERO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	CARGA HORÁRIA DAS OBRIGATÓRIAS
Brasil	SE	UNESP/RC	SP	36	2.400
		UNESP/PP	SP	34	2.265
	S	UFSC	SC	35	2.700
	CO	UFG	GO	33	2.336
	N	UFRR	RR	43	2.880
	NE	UFPE	PE	35	2.400
Espanha	Galícia	USC	Licenciatura	33	2.252*
			Máster	13	
Portugal	Mínho	UMINHO	Licenciatura	32	2.920*
			Mestrado	12	
TOTAL DE DISCIPLINAS				306	

*Esses totais não incluem a carga horária de trabalho autônomo e/ou tutorias. Organizada pela autora.

Após o lançamento das disciplinas em planilhas, partiu-se para o levantamento dos programas de ensino de todas as disciplinas, primeiramente através do site e, caso houvesse alguma dificuldade, seriam estabelecidos contatos com os coordenadores dos cursos.

No site da UFRR, das 43 disciplinas, somente não estavam disponíveis os planos de ensino de Antropologia Cultural, Introdução à Estatística e as de Língua Estrangeira (I e II), pois estas últimas dependem da opção feita pelos alunos entre inglês, francês ou espanhol.

Houve necessidade de contato com a Coordenação do Curso da UFPE, para obtenção das informações, porém foram disponibilizadas apenas as ementas das disciplinas, sem as bibliografias recomendadas.

No caso da UFSC, somente não estavam disponíveis no site, os planos de ensino das disciplinas Estágio Curricular: Supervisionado de Licenciatura em Geografia I e II.

No tocante à UNESP/RC, UNESP/PP, UFG, USC e UMINHO, todas as informações estavam disponíveis no site.

Estando de posse de todos esses documentos em arquivos digitais, partiu-se para a etapa da análise dos dados, sob o olhar da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2009, p. 121), a análise de conteúdo organiza-se, basicamente, em três fases distintas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e, 3) o tratamento/interpretação dos dados, que serão abordados a seguir.

3.1. A PRÉ-ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Bardin (2009), a pré-análise pode utilizar-se ou não do computador e, tendo em vista o volume de dados dessa pesquisa e a necessidade de cruzamento das informações, para posterior análise embasada no referencial teórico, optou-se pela utilização de um *software*.

Estas ferramentas computacionais tendem a ser especialmente úteis, quando se tem uma pesquisa qualitativa com grande volume de dados ou quando é necessário cruzar informações a partir dos atributos dos sujeitos da pesquisa. (LAGE, 2011, p. 200)

A busca pelo *software* mais adequado foi um trabalho árduo e, muitas vezes, até fastidioso, tendo em vista a necessidade de inúmeros contatos com pesquisadores que utilizaram ou utilizam algum *software* voltado à análise de conteúdo. O primeiro passo foi efetuar um levantamento dos trabalhos publicados voltados a essa temática e, a partir daí, localizar os autores das pesquisas. O que mais complicou essa busca, foi o fato de que os pesquisadores informaram que, em algum momento, utilizaram *softwares* em suas pesquisas, mas não dominavam totalmente o mesmo ou os recursos de que ele dispunha, pois, muitas vezes, tinham-no utilizado apenas como um recurso paralelo ou, em alguns casos, com o auxílio de algum técnico da área de informática, apenas para o tratamento dos dados. Isso dificultou bastante a definição do *software* mais adequado.

Porém, após esse longo vai-e-vem de informações, através de conversas e de *e-mails*, durante a participação na *European Conference on Curriculum Studies*, realizada em outubro de 2013, na Universidade do Minho, em Portugal, foi possível estabelecer contato

com membros do Centro de Investigação e Intervenção em Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto, através dos quais foi possível obter uma série de esclarecimentos, que auxiliaram na definição do *software* mais adequado às necessidades dessa pesquisa, ou seja, o NVivo¹, atualmente bastante utilizado em pesquisas qualitativas.

Segundo Teixeira (2010), os programas de computador orientados para o auxílio na análise qualitativa (CAQDAS²), surgiram na virada dos anos 70 e 80 nos Estados Unidos e depois através de vários fabricantes pelo mundo. Alguns dos programas tornaram-se obsoletos e outros foram se aperfeiçoando e continuam a ser comercializados, como é o caso do NVivo, cuja primeira versão chamava-se NUD*IST³.

Nos últimos anos foi possível observar o lançamento de diversos pacotes de *software*, para diferentes finalidades, com escopo de funcionalidades variando desde a mais simples, como contagem de palavras, até as mais complexas, como a geração de mapas conceituais a partir das informações analisadas (LAGE, 2011, p. 200).

Baseando-se nas palavras de Teixeira (2010, p. 4), antes de começar a utilizar o *software* é necessário ter em mente que nenhum *software faz mágica e não há resultados sem trabalho*. As operações até podem ser automatizadas, mas dependem, prioritariamente, da *abordagem teórico-metodológica; de como foi organizado o material empírico e do tipo de resultado*. E, nesse caso:

O NVivo força o envolvimento do pesquisador com o material empírico. Exige a organização do material em eixos temáticos ou outras formas de categorização. Estimula a pensar acerca das informações. Não substitui o pesquisador, mas potencializa os resultados da pesquisa aumentando o alcance e a profundidade da análise (TEIXEIRA, 2010, p. 4).

Portanto, com ou sem o auxílio de *software*, os resultados da pesquisa estão diretamente ligados ao papel desempenhado pelo pesquisador, quando delimita as unidades de codificação e de registro, segundo a natureza e os propósitos de sua pesquisa. Conforme destaca Bardin (2009, p. 38-39):

(...) o analista no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro. Estas, consoante o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado (...) É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou se espera encontrar.

¹ Software comercializado pela empresa Qualitative Solutions and Research Pty Ltd – a QSR International.

² Sigla do inglês: *Computer-Aided Qualitative Data Analysis Software*.

³ Sigla do inglês: *Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing*, ou seja, indexação, busca e teorização de dados não numéricos e não-estruturados.

Finalizada a definição do *software*, o próximo passo consistiu em utilizar a versão teste durante 30 dias, o que possibilitou a descoberta de inúmeros recursos do *software*, bem como a elaboração do material aqui apresentado.

3.2. EXPLORAÇÃO DO MATERIAL E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A gama de documentos submetidos à análise englobou oito projetos político-pedagógicos, 10 estruturas curriculares e 306 planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos.

Para organização dos conteúdos curriculares, tomou-se como base a pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009), sobre os currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, porém, com as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Geografia (Parecer CNE/CES 492/2001), nas quais os conteúdos curriculares básicos e complementares da Licenciatura em Geografia organizam-se em torno de cinco núcleos:

1. específico – conteúdos referentes ao conhecimento geográfico;
2. complementar – conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas de conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia;
3. opções livres – conteúdos a serem escolhidos pelo próprio aluno.
4. específico da Licenciatura – conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam;
5. estágios e atividades complementares – articulação entre a teoria e a prática e entre a pesquisa básica e a aplicada.

Ainda conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, além das disciplinas, são consideradas atividades integrantes da formação do aluno de Geografia: estágios; seminários; participação em eventos; discussões temáticas; atividades acadêmicas à distância; iniciação à pesquisa, docência e extensão; vivência profissional complementar; estágios curriculares, trabalhos orientados de campo; monografias; estágios em laboratórios; elaboração de projetos de pesquisa e executivos, além de outras atividades acadêmicas a critério do colegiado do curso, que deverá organizar essas atividades ao longo do tempo de integralização curricular.

Segundo Libâneo (2001, p. 37) o termo “conteúdo”:

Refere-se aos conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são habilidades e hábitos vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes, convicções, valores, envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo.

Utilizando-se, também, dos pressupostos da pesquisa realizada por Miranda (2010) sobre a “Valorização da Geografia na Educação Básica”, que caracteriza as demandas existentes no ambiente escolar com vistas a repensar a formação de professores, a presente pesquisa, embasada pelo referencial teórico apresentado e conforme já mencionado anteriormente, tem o objetivo de explorar o material a partir dos seguintes indicadores:

1. Há indícios de propostas inovadoras nos PPPs?
2. Os PPPs valorizam a pesquisa nos cursos de formação de professores?
3. Como estão organizadas as estruturas curriculares?
4. Algum currículo pode ser considerado diferenciado?
5. Nos planos de ensino das disciplinas, pode ser identificado algum tipo de articulação entre teoria e prática?
6. As estruturas contemplam a introdução de novas tecnologias?

A análise utilizará esses indicadores, pois, conforme destacam Azevedo e Cunha (2011, p. 345), os indicadores *podem contribuir para operacionalizar processos avaliativos, dando pistas para a apreensão da realidade e auxiliando nos diagnósticos* relacionados ao ensino.

3.2.1. Os Projetos Políticos-Pedagógicos dos Cursos Analisados

Após várias leituras dos PPPs dos Cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades brasileiras, em foco nessa pesquisa, foi possível fazer observações sob diferentes ângulos. Entre outros aspectos, estiveram em análise a data de elaboração e/ou implantação dos PPPs, o perfil da comissão responsável pela elaboração, a estrutura de apresentação dos documentos, a valorização da pesquisa na Licenciatura e a iniciativa de inovação nos mesmos.

Em se tratando das Universidades europeias, o que se aproxima dos PPPs no Brasil são os documentos intitulados *Memoria*, no caso da Universidade de Santiago de Compostela e *Dossiê Interno*, no caso da Universidade do Minho. Ambos os documentos também foram elaborados visando à alteração ou implantação de nova proposta de cursos e, nesse aspecto, estão em análise os documentos referentes ao Máster/Mestrado das duas universidades, uma vez que é nesse nível da escolaridade que ocorre a formação para professores de História e Geografia.

Na tabela a seguir, apresenta-se a data de elaboração e/ou implantação dos cursos e aqui é oportuno destacar que o levantamento dos dados referentes aos cursos brasileiros iniciou-se em 2012 e, àquela época, todos os PPPs estavam disponíveis no site do curso ou da instituição, com exceção da UNESP – Câmpus de Rio Claro, o qual foi necessário solicitar à Coordenação do Curso e, posteriormente, à Diretoria Técnica Acadêmica que encaminhou o mesmo por e-mail. No caso europeu, o levantamento dos dados iniciou-se em 2013, quando todas as informações relativas à *Memoria* do Máster da USC estavam disponíveis no site da Universidade e o *Dossiê Interno* do Mestrado da UMinho também foi obtido junto à Coordenação.

Tabela 5 – Ano de Elaboração do PPP, da *Memoria* e do *Dossiê Interno* dos Cursos Analisados

UNIVERSIDADE	ANO DE ELABORAÇÃO
UFRR	2004
UNESP – Presidente Prudente	2004
UNESP – Rio Claro	2005
UFSC	2006
UFG	2011
UFPE	2011
UMINHO – Máster	2007
USC – Máster	2009

Fonte: PPPs das Universidades brasileiras e *Memoria* e *Dossiê Interno* das Universidades europeias. Organizada pela autora.

Através do ano de elaboração do PPP, fica evidente que as instituições brasileiras que o fizeram até o ano de 2006, estavam atendendo ao estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em decorrência da LDB, cujo prazo máximo para execução havia sido estipulado em 10 anos.

A UFPE apresenta uma nova reformulação do PPP em 2011, mas também mediante a justificativa de:

atualizar as concepções pedagógico-metodológicas adequando-as às novas práticas educativas necessárias à formação profissional do docente, alicerçadas no projeto político-pedagógico da UFPE, fundamentados nos princípios das reformas curriculares da LDB 9.394/96 e na Resolução 12/2008 da CCEPE. A partir desses princípios são aplicadas as principais bases epistemológicas que visam à melhoria do processo de ensino-aprendizagem (PPP-UFPE).

Em se tratando das instituições europeias, a situação não é diferente, uma vez que ambas estavam acatando as decisões impostas pelas legislações decorrentes do Tratado de Bolonha. A partir da Ley Orgánica 2/2006, em função da extinção do CAP (Curso de Aptitud Pedagógica), até então existente na Espanha, foi proposta a criação do Máster da USC, conforme prevê a Resolución 16/2008 de la Dirección General de Universidades:

este próximo curso 2008-2009 es el último en que las universidades podrán seguir organizando las enseñanzas conducentes a la obtención Certificado de Aptitud Pedagógica. A partir del curso 2009-2010 podrán organizar enseñanzas conducentes a la obtención del título de Máster al que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, conforme a lo establecido en el Consejo de Ministros.

É conveniente destacar aqui as informações obtidas sobre o CAP em entrevistas realizadas na Universidade de Santiago de Compostela:

o CAP foi um sistema muito criticado, pois proporcionava uma formação insuficiente, mas mesmo criticado, ficou em vigor por aproximadamente 40 anos (Entrevista realizada com o Prof.Dr. Francisco Rodriguez Lestegás - Decano da Faculdade de Formación do Profesorado – Lugo).

E o CAP era uma situação que nasceu como provisional e que viveu mais de 30 anos, quase 40 anos. O CAP era uma coisa um pouco à margem da organização acadêmica universitária, não era um título nem de diplomatura (que havia antes), nem de licenciatura, nem dos atuais Graos (o Grao não existia). Não era nada parecido. Era um curso de Pos-Grao, tinha um regulamento singular, um regulamento dos anos 70, num decreto do Estado, no que se dizia que devia ter 150 horas teóricas e 150 práticas, que não se cumpriam em nenhum sítio. Cá na Universidade de Santiago, eu participei do CAP, na organização e também na docência do CAP por tantos anos. Acho que fazíamos um trabalho digno, mas não era isto (Entrevista realizada com o Prof.Dr. Benito Silva Valdivia - Coordenador do Máster – Santiago de Compostela)

O Mestrado da UMinho também foi proposto baseado no Decreto-Lei 43/2007, conforme consta no *Dossiê Interno*:

Tendo presente o capital acumulado pela UM no desenvolvimento dos projectos de formação de professores, o sentido dos documentos produzidos para a formação de professores no âmbito do “processo de Bolonha” e o disposto no Decreto-lei relativo às habilitações para a docência, o Instituto de Educação e Psicologia e o Instituto de Ciências Sociais propõem agora a criação do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, de acordo com o estipulado no Decreto Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Ao contrário do observado nas demais instituições, a UFG apresenta o novo PPP em função da necessidade de resgatar:

um dos princípios adotados pela comissão de reforma curricular que elaborou a matriz do curso de Geografia atualmente em vigor, acerca da necessidade de avaliação contínua do currículo, de forma a permitir o alcance da excelência no ensino, as correções de problemas porventura existentes ou, ainda, para atender as exigências legais e as demandas da formação profissional (...), tendo como foco uma estrutura disciplinar pensada e concebida à luz da experiência (...). O projeto pretende adequar a matriz curricular e definir com clareza a importância de cada disciplina no currículo, dos conhecimentos, da metodologia e das formas de avaliação.

Como se percebe, apesar das realidades totalmente distintas, constata-se que esses documentos mantêm o mesmo caráter burocrático de atendimento às legislações, e esse “caráter normativo” já se apresenta como uma das características de concepção regulatória, conforme apontado por Veiga (2003).

A UFG foi a única que apresentou a proposta de reformulação do PPP, justificada pela necessidade de adequação e/ou correção de problemas existentes, com vistas ao alcance da excelência no ensino e das demandas de formação profissional e não apenas nas exigências legais. Nesse caso, é possível perceber uma iniciativa da Instituição que vem a corroborar com Gadotti (2000) e Veiga (2003), quando o primeiro autor afirma que o projeto pedagógico deve ser um permanente processo de discussão das práticas e das preocupações individuais e coletivas, e a segunda autora apresenta como uma das características da concepção emancipatória buscar soluções para diferentes momentos do trabalho pedagógico.

3.2.1.1. Perfil das Comissões Responsáveis pela Elaboração dos PPPs

A preocupação com a composição das comissões de elaboração dos PPPs encontra-se no fato de que essas comissões serão as responsáveis por definir quais conhecimentos são considerados essenciais à formação, em consonância com o apontamento feito por Silva (2004), quando destaca que o currículo é o resultado dessa seleção e que privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.

Com a finalidade de se conhecerem as comissões que elaboraram os PPPs, a *Memoria* e o *Dossiê Interno*, pesquisou-se o perfil dos membros integrantes.

Nas Universidades brasileiras, foram pesquisadas as informações através do Currículo Lattes, disponível no site do CNPq (www.cnpq.br).

Na UFPE, a comissão foi composta por cinco docentes, sendo todos com formação na área de Geografia e, dentre eles, apenas um com Mestrado e Doutorado em Oceanografia.

Quanto à UFSC, a comissão era composta por quatro membros, sendo que um deles possui Graduação, Mestrado e Doutorado em Geografia e outro em Geologia. Dos outros dois membros, um possui Graduação em Astronomia e outro Mestrado e Doutorado na área de Engenharia (Civil e de Produção).

No caso da UFG, constatou-se que a comissão era composta por oito membros, dos quais sete docentes do curso e uma funcionária lotada no Laboratório de Estudos e Pesquisas das Dinâmicas Territoriais (LABOTER). Desses oito membros, dois possuem formação na área de Geologia/Geociências e seis na área de Geografia, sendo que destes seis, um possui Graduação em Administração de Empresas, outro possui Mestrado em Educação e a funcionária do laboratório possui a função de geógrafa e é doutoranda em Geografia.

Na *Memoria* do Máster da USC, consta que a proposta foi elaborada por uma Comissão Redatora, nomeada pelo Reitor, conforme solicitação da Junta da Faculdade de Geografia e História e composta por cinco membros institucionais e 14 membros especialistas das áreas, totalizando 19 membros.

Os membros institucionais são o Vice-Reitor de Oferta Docente, o Decano da Faculdade de Ciências da Educação, o Decano da Faculdade de Matemáticas, o Diretor do Instituto de Ciências da Educação e o Diretor da Escola Universitária de Formação de Professores de Lugo. Os membros especialistas são provenientes de diversas áreas, tais como: Didática da Matemática; Didática das Ciências Experimentais; Química Orgânica; História Medieval e Moderna; Ciências e Tecnologia; Psicologia, Pedagogia e Intervenção Educativa

na Educação Secundária; Filologia Inglesa; Estrutura Curricular e Organização Escolar; Didática das Ciências Sociais; Física Aplicada e Fisiologia Vegetal.

As demais universidades não mencionaram os nomes dos envolvidos na elaboração dos PPPs, como é o caso da UFRR, UNESP/PP, UNESP/RC e UMINHO. Porém, através da Resolução UNESP 03/2001, que dispõe sobre os Princípios Norteadores dos Cursos de Graduação no âmbito da UNESP, pode-se concluir que os PPPs dos dois cursos de Geografia da UNESP foram elaborados pelos respectivos Conselhos de Curso, conforme prevê o Parágrafo Único do Art. 2º:

Parágrafo único - O Projeto Pedagógico deve ser produto de construção coletiva de docentes do Curso e do Conselho de Curso.

No *Dossiê Interno* do Mestrado da UMinho, apesar de não citarem os nomes dos membros responsáveis pela redação do mesmo, consta que a proposta de criação do Grau de Mestre foi elaborada pelo Instituto de Educação e Psicologia (IEP) em conjunto com o Instituto de Ciências Sociais (ICS).

No caso das instituições brasileiras, de modo geral, pode-se afirmar que as comissões geralmente são formadas por membros vinculados ao Curso de Geografia, com formação, na quase totalidade, voltada à área geográfica e apenas a UFG possuía, na comissão, um membro com Pós-Graduação na área de Educação. Enquanto que, em se tratando das instituições europeias, a comissão possui membros com formação que abrange diversas especialidades, inclusive da área da Educação e de Psicologia.

Lembrando Gadotti (2000), o êxito de construção do PPP está, dentre outros fatores, diretamente relacionado à adesão voluntária e consciente dos indivíduos. Além disso, Cunha (1996) enfatiza a necessidade de uma estrutura de apoio técnico e/ou pedagógico que auxilie na viabilização dos trâmites.

A presença apenas de docentes do Curso de Geografia indica, segundo Veiga (2003), outra característica da concepção regulatória, uma vez que nega a diversidade dos atores envolvidos, pois, na concepção emancipatória, o projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição, sendo conveniente a presença de docentes, técnico-administrativos e alunos durante o processo. Ao incluir um funcionário na comissão, a UFG dá um passo, apesar de tímido, rumo à mudança de concepção.

3.2.1.2. Estrutura de Apresentação dos PPPs, da *Memoria* e do *Dossiê Interno* dos Cursos Analisados

Com a finalidade de se analisar a estrutura formal dos PPPs, elaborou-se a tabela a seguir, que tomou por base o Artigo 2º da Resolução CNE/CES 14/2002, o qual estabelece que o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Geografia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado, licenciatura e profissionalizante;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) a estrutura do curso;
- d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- e) os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação. (BRASIL, 2002)

Tabela 6 – Estrutura de Apresentação dos PPPs dos Cursos Analisados

RESOLUÇÃO 14/2002	UFRR	UFPE	UFSC	UFG	UNESP/RC	UNESP/PP
Perfil dos Formandos	X	X	X	X	X	X
Competências e Habilidades	X	X	X	X	X	-
Estrutura do Curso	X	X	X	X	X	X
Conteúdos básicos e complementares dos núcleos	X	X	X	X	X	X
Formato dos Estágios	X	X	X	X	X	X
Atividades Complementares	X	-	X	X	X	X
Formas de Avaliação	X	X	X	X	-	-

Fonte: PPPs das Universidades
Organizada pela autora.

Segundo Gadotti (2000, p. 70), os PPPs deveriam contemplar qual “*educação se quer e que tipo de cidadão se deseja para que projeto de sociedade*”. Dessa forma, ao atender a estrutura estabelecida pela resolução, entende-se que não estão contemplados elementos fundamentais como a concepção de ensino, pesquisa e extensão ou as metodologias formativas e, portanto, imprime-se um caráter regulatório ao PPP, conforme salientado por Veiga (2003).

A partir da análise da estrutura de apresentação dos PPPs foi possível perceber que, com exceção da UFPE e da UNESP, que não apresentaram, respectivamente, tópicos sobre as atividades complementares e as formas de avaliação, todas as instituições seguiram o disposto na Resolução em questão, conforme pode ser observado na tabela a seguir. E isso remete à reflexão colocada por Rios (1992), quando diz que o PPP perde sua finalidade quando elaborado como um “bonito folheto” ou “guia turístico”, apenas para cumprir as exigências burocráticas.

Um aspecto a ser considerado, também, é que a UFPE, a UFG e a UNESP/RC apresentaram PPP específico para a Licenciatura, enquanto que as demais instituições apresentaram PPP para o Curso de Geografia, abrangendo conjuntamente a Licenciatura e o Bacharelado. Fica a questão: como é que modalidades tão distintas podem ter o mesmo PPP como norteador de seus cursos? Isso só vem a confirmar o que já foi destacado no referencial teórico, ou seja, apesar dos avanços da legislação brasileira, em especial da Resolução CNE 1/2002, que apontam para currículos mais integradores e para a necessidade de maior articulação entre as disciplinas de formação pedagógica com aquelas da formação da especialidade, que contribuem para a identidade dos cursos de Licenciatura mas, em alguns casos, essa modalidade continua a ser tratada como “apêndice do curso de bacharelado”, conforme salientaram Krahe e Franco (2005).

Além do estabelecido na Resolução CNE/CES 14/2002, com exceção da UNESP/PP, todas as instituições incluíram um histórico do curso na apresentação do PPP. Somente a UFRR e a UFG apresentaram um resumo das ementas no próprio corpo do PPP, sendo que a UFG apresentou inclusive um resumo das principais bibliografias. A UFPE e a UFSC, apresentaram-nas na forma de anexos e a UNESP/RC e UNESP/PP não apresentaram as ementas no PPP.

Também foi possível observar algumas diferenças na forma de apresentação dos PPPs, o que possibilitou a classificação das instituições em três grupos:

- a) **Seguiu a estrutura proposta pela Resolução:** nesse grupo estão a UNESP de Rio Claro, de Presidente Prudente e a UFRR, que se limitaram a atender o disposto na Resolução, apenas acrescentando itens referentes aos “Objetivos” (UNESP) e à infraestrutura do Departamento no que se refere aos recursos humanos e ao perfil do corpo docente responsável pelo curso (UFRR).

- b) **Acrescentou tópicos diversificados à estrutura proposta pela Resolução:** que é o caso da UFPE, que, além dos objetivos e do perfil do corpo docente, acrescentou a justificativa da proposta curricular; a concepção epistemológica e metodológica do curso; o campo de atuação dos egressos; as condições de funcionamento do curso, com a estrutura dos laboratórios e núcleos; a sistemática de concretização do PPP e a sistemática de avaliação do curso.
- c) **Apresentou estrutura diferenciada da proposta pela Resolução:** nesse grupo estão a UFSC e a UFG que apresentaram uma estrutura bem diferente, mas que não deixaram de contemplar os tópicos também estabelecidos na Resolução, a partir de uma contextualização que englobou aspectos relativos à articulação entre teoria e prática; entre ensino, pesquisa e extensão; entre graduação e pós-graduação, bem como o sistema de avaliação do próprio PPP.

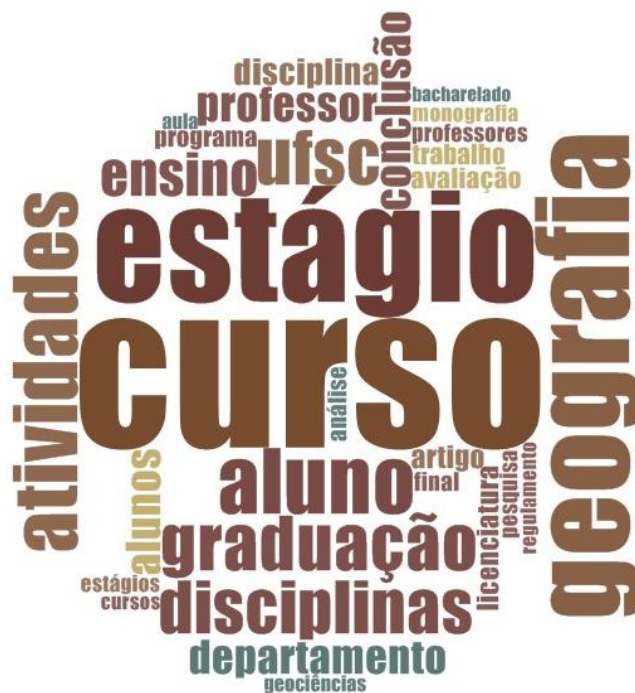
No caso da UFSC, nota-se que houve preocupação em contextualizar o curso de Geografia, através da elaboração de um diagnóstico do curso, contendo tanto a estrutura física, como as conexões acadêmicas, estabelecendo relação entre graduação e pós-graduação e entre ensino, pesquisa e extensão. Além dos aspectos relacionados à mobilidade estudantil, constata-se um tópico voltado à concepção filosófica e teórico-metodológica do curso e outro aos procedimentos metodológicos de aprendizagem nas disciplinas, incluindo a prática.

Com o auxílio do NVivo, gerou-se um relatório dos 30 conceitos mais utilizados nos PPPs e, a partir da frequência dos mesmos, resultou o chamado mapa conceitual, que retrata os aspectos mais valorizados no texto do PPP da UFSC e da UFG, conforme pode ser observado nas figuras a seguir.

É conveniente destacar que utilizar o software NVivo facilitou e agilizou o manuseio dos dados, porém, em consonância com o referencial teórico, o software não descaracterizou a proposta qualitativa da investigação e não substituiu o pesquisador, mas possibilitou uma análise em profundidade, aumentando o seu alcance.

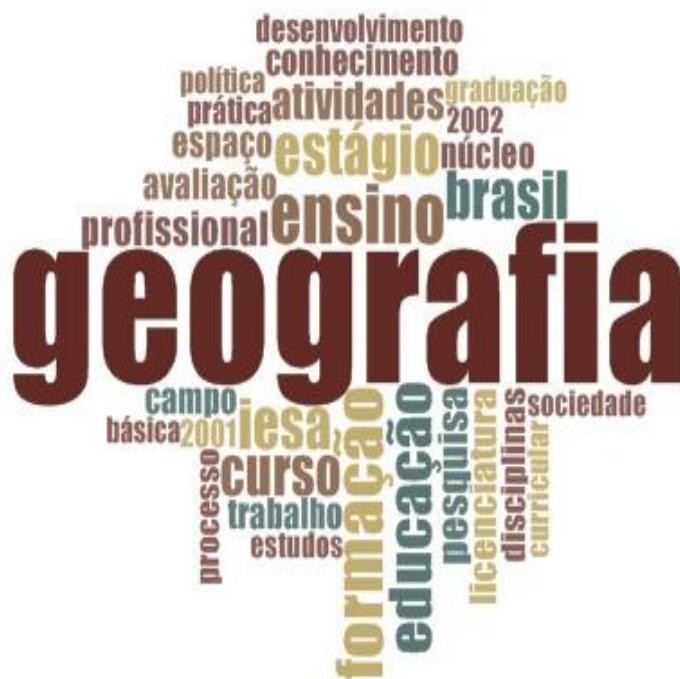
Através da Figura 2, é possível perceber que, no caso da UFSC, há um destaque maior aos estágios, porém a pesquisa ainda não possui relevância no PPP, demonstrando a dificuldade de inserção da mesma na Licenciatura.

Figura 2 – Mapa Conceitual do PPP da UFSC, aprovado em 2006.



Fonte: PPP da UFSC. Elaborado pela autora com o auxílio do *software* NVivo.

Figura 3 – Mapa Conceitual do PPP da UFG, aprovado em 2011.



Fonte: PPP da UFG. Elaborado pela autora com o auxílio do *software* NVivo.

A UFG inicia o texto com a exposição de motivos que levaram à necessidade de implantação de um novo PPP e, também, demonstra-se preocupada com os princípios norteadores para a formação profissional, que envolvem a articulação entre teoria e prática; entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade; formação ética e a função social do profissional. Houve destaque para a prática e o trabalho de conclusão de curso, bem como para a política de qualificação docente e técnico-administrativa e o sistema de avaliação do próprio PPP, conforme se observa na Figura 3, também elaborada a partir dos 30 conceitos mais utilizados no PPP da UFG, com o auxílio do NVivo.

A palavra “interdisciplinaridade” não se destacou na análise do conteúdo do PPP apresentado pela UFG e, no mapa conceitual desse documento, o ensino ainda prevalece sobre a pesquisa, o que pode indicar a falta de articulação entre ambos.

Comparando-se as duas figuras, é possível identificar que as prioridades das Universidades são bem distintas. Enquanto na UFSC há ênfase para conceitos como Curso, Estágio, Aluno e Disciplina. Na UFG, estão no mesmo patamar de ocorrências o Ensino, a Formação e o Estágio. Através dos mapas, pode-se arriscar que, em ambos os casos, ainda não estão consolidados conceitos como a interdisciplinaridade, a articulação entre teoria-prática e entre ensino-pesquisa.

No contexto europeu, iniciou-se um processo de pesquisa na legislação em vigor, com a intenção de detectar o que havia levado as Universidades a apresentarem os documentos estruturados formalmente da maneira como estavam.

No caso da USC – Espanha, foi possível constatar que a *Memoria* foi elaborada conforme o modelo determinado através do Anexo I, do Real Decreto 861/2010 (que modificou o 1393/2007), o qual estabelece a organização dos ensinamentos universitários oficiais e da Orden ECI 3858/2007, que estabelece os requisitos da *Memoria* para a solicitação de verificação de títulos universitários que habilitem para o exercício das profissões de professor de Educação Secundária, Obrigatória e Bachillerato, Formação Profissional e Ensino de Idiomas; ambos criados a partir da Ley Orgánica 4/2007 que estabeleceu uma nova estrutura de ensino superior na Espanha.

O documento intitulado *Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales* é submetido à Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que é o órgão externo à Universidade encarregado de realizar, através do

Programa VERIFICA⁴, a avaliação das propostas dos planos de estudos de títulos, em consonância com os critérios de qualidade estabelecidos pelo Espaço Europeu de Educação Superior. Em entrevista realizada com o Coordenador do Máster da USC, Prof.Dr. Benito Silva Valdivia, o trâmite burocrático da proposta de cursos tem que ser aprovado em diversas instâncias, ou seja,

O centro é quem elabora isto e logo tramita na Universidade, na Administração Educativa e, depois, finalmente, na Agência, que é uma assistência mais técnica da Qualidade Educativa, que pode ser esta ANECA, que é a nível de todo o Estado Espanhol ou agora, esse trabalho, tem também uma agência aqui em Galícia que se chama ACSUG – Agência de Qualidade do Sistema Universitário Galego.

No caso da UMinho, consta no Dossiê Interno que o documento foi elaborado de acordo com o estipulado no Decreto-Lei nº 240/2001, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e no Decreto-Lei nº 43/2007, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, aprovados segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal (Lei 46/86, com suas alterações 115/97 e 49/2005) e, segundo relatos da Coordenadora do Mestrado da UMINHO, Profa.Dra. Maria do Céu Melo Esteves Pereira, *“há uma instituição dentro do próprio Ministério que faz a avaliação de todos os cursos, que permitem que eles abram ou que fechem. Não se pode fazer assim os cursos que se quer em Portugal”*.

Tanto na USC, como na UMinho, os documentos seguiram à risca os modelos que aparecem como anexos nas legislações em questão.

Portanto, da mesma forma que ocorre nas universidades brasileiras, observa-se que os documentos das duas universidades europeias também seguem uma estrutura formal proposta pela legislação que as normatiza ou pela agência que as avalia. No caso brasileiro, algumas universidades procuram avançar nas propostas e acrescentam informações não requeridas pela legislação. Enquanto que, no caso das duas instituições europeias estudadas, isso não ocorre.

Também foram gerados os mapas conceituais dos documentos das quatro universidades brasileiras (UNESP/RC, UNESP/PP, UFRR, UFPE) e das duas universidades europeias (USC e UMINHO) que ficaram limitadas ao cumprimento das exigências burocráticas e, para fins de visualização, os mesmos encontram-se no Apêndice 1.

⁴ <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Protocolos-de-evaluacion-y-documentos-de-ayuda>

3.2.1.3. Valorização da Pesquisa nos Cursos Analisados

Levando em consideração a relevância da pesquisa no processo de formação, a partir do princípio de que o sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimento, conforme salientado por Paoli (1998), André (2006) e Severino (2008), outro propósito dessa pesquisa foi analisar, nos documentos, se havia menção à inserção e/ou valorização da pesquisa nos cursos analisados.

Embora seja consenso entre as universidades de que o ensino não deva ocorrer dissociado da pesquisa, no Brasil, o que se notou é que, em grande maioria, não há referência explícita a respeito ou alguma estrutura curricular orientada para a articulação da pesquisa no processo de formação inicial para a docência. E, segundo Pontuschka (2009), esse continua sendo um dos problemas a ser enfrentado nos cursos de Licenciatura, principalmente, pelo fato de que ensinar a pesquisar requer situações e condições para as quais muitos alunos não estão preparados quando chegam ao ensino superior.

Contudo, existe nas universidades a possibilidade de inserção dos alunos nos projetos de pesquisa coordenados pelos docentes ou na realização de pesquisas em nível de iniciação científica que, a princípio, dependem exclusivamente da iniciativa do próprio aluno. Em algumas universidades ocorre a inclusão da disciplina obrigatória denominada Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou Monografia, na modalidade Licenciatura e tal fato revela uma iniciativa oficial de articulação da pesquisa no processo de formação profissional.

Nesse sentido, a UFSC, a UFPE e a UFG possuem a disciplina obrigatória TCC, em um ou dois semestres, com o objetivo de dar um *ênfase mais investigativo ao curso*. A UFSC e a UFPE incluem a defesa da monografia e a UFG deixa a critério do aluno se a conclusão da pesquisa será mediante apresentação na forma de artigo científico submetido à publicação ou através de monografia acadêmica com defesa. De qualquer maneira, em ambos os casos, é exigido o envolvimento do aluno com a pesquisa e, segundo Cunha (1996) essa articulação ensino-pesquisa só ocorrerá efetivamente quando o ensino incorporar a dúvida como referência pedagógica.

A UFRR, a UNESP/RC e a UNESP/PP só possuem o TCC ou a Monografia como requisito para conclusão da modalidade Bacharelado. Nesses casos, seria primordial, que havendo a oportunidade de reformulações, houvesse a reflexão sobre o assunto, pois:

É essencial a motivação do aluno para a elaboração de projeto próprio de ensino e aprendizagem em Geografia (...) Em muitos cursos de formação de professores já se instituiu o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou o

Trabalho de Graduação Individual (TGI), que se traduzem na elaboração de uma monografia cujo conteúdo diz respeito à pesquisa de determinado assunto. Trata-se de oportunidade para aprofundar o conhecimento sobre os processos investigativos, desenvolvendo a habilidade de elaborar e executar projetos de pesquisa, análise bibliográfica e instrumentos de pesquisa, além da competência do “aprender a fazer”, a fim de aprimorar a capacidade de analisar e interpretar dada realidade ou situação. (PONTUSCHKA et al, 2009, p. 100-101)

Embora as convenções realizadas, como parte das atividades da Reforma Universitária na Europa, já apresentassem discussões relativas ao tema “ensino superior-pesquisa”, as Universidades europeias não mencionam esse aspecto nos documentos, pois isso não faz parte do modelo proposto para apresentação de propostas de criação de cursos. O que se verifica ao longo de ambos os textos é que há preocupação com a articulação teoria-prática, refletida nas atividades práticas e o processo de avaliação dos cursos, com vistas à qualidade do ensino. Tanto na estrutura da USC como na da UMINHO constam trabalhos finais, mas isso já é uma demanda de cursos de pós-graduação, de maneira geral.

Tardif (2005) já havia mencionado sua preocupação com esse distanciamento, quando destaca que educadores e pesquisadores encontram-se divididos em dois grupos distintos, sem relação entre si.

3.2.1.4. Índícios de Propostas Inovadoras nos PPPs Analisados

Algumas universidades brasileiras apresentaram, em seus PPPs, aspectos diferenciados que podem indicar tentativas de inovação nas propostas curriculares. Segundo Veiga (2003), deve-se levar em consideração que nem todas as inovações podem ser consideradas emancipatórias. Porém, o que pretende aqui é apresentar essas tentativas que também foram valorizadas no referencial teórico:

1. O PPP da UFPE prevê a realização de quatro seminários (a cada dois semestres), nos quais se buscará promover e discutir a associação entre os conteúdos das disciplinas e as experiências desenvolvidas em instituições de pesquisa e ensino, públicas ou privadas, na busca de articulação entre os conteúdos formadores e as experiências individuais e coletivas. Essa iniciativa pode contribuir para sanar alguns problemas ocorridos na formação, conforme destacado por Tardif (2001), quando afirma que os conteúdos ensinados na formação, na maioria das vezes, não possuem relação com as realidades cotidianas do ofício de professor.

2. Ao se deparar com algumas dificuldades para realização de estágios nas escolas, a UNESP/PP optou por desenvolver outras práticas paralelas de estágios como forma de compensar, diversificar e enriquecer essa atividade, tais como: *Mini-cursos* – nos quais os alunos elaboram planos didáticos para abordarem temas relacionados com a problemática do ensino de Geografia passíveis de serem trabalhados nas escolas de ensino fundamental e médio e apresentam os mesmos para os demais alunos do curso e professores da rede; *Aulas de Reforço* - com o grande número de alunos dos ensinos fundamental e médio apresentando dificuldades com o conteúdo de Geografia, os estagiários, juntamente com o apoio da direção de algumas escolas, colocam-se à disposição para darem aulas de reforço dos conteúdos abordados pelo professor responsável, sendo que as aulas são proferidas em horários alternativos. Essas medidas podem ser entendidas como flexibilização do currículo, à medida em que procuram buscar alternativas para uma situação que não depende somente das Universidades. Por outro lado, essas práticas paralelas também podem ser vistas como desvalorização das práticas tradicionalmente adotadas. Mas, nesse caso, considerou-se uma alternativa para superação de problemas conjeturais, uma vez que, diante de algumas dificuldades, poderia ter sido adotada a não realização dos estágios ou dessas práticas paralelas e isso implicaria em prejuízos mais sérios à formação.
3. O PPP da UFSC contempla, no cômputo das Atividades Complementares, a participação em atividades de pesquisa ligadas ao Departamento de Geociências, tendo o compromisso de apresentação da mesma no Seminário de Iniciação Científica da UFSC; a participação em atividades de extensão ligadas ao Departamento de Geociências, tendo o compromisso de apresentação da mesma na Semana de Pesquisa e Extensão da UFSC e a participação registrada em sessão de defesa de doutorado, mestrado ou trabalho de conclusão de curso de graduação, como forma de articulação entre ensino e pesquisa e entre graduação e pós-graduação. Esse é outro aspecto que pode contribuir para a inserção da pesquisa e da extensão, fortemente valorizadas nos referenciais teóricos já mencionados.
4. A UFSC teve a iniciativa de criar uma Comissão permanente para acompanhamento e avaliação do PPP e a Coordenação do Curso de Graduação ficou responsável pela realização periódica do acompanhamento e divulgação

dos índices de aprovação/reprovação por turma, de evasão e de abandono, a fim de subsidiar as análises das áreas na avaliação do currículo e dos problemas que porventura possam acontecer. Essa é outra iniciativa em consonância com Veiga (2010), que afirma que o PPP não deve ser algo construído para ser arquivado ou para cumprimento das exigências burocráticas; ele deve ser vivenciado em todos os momentos do processo educativo.

5. Nos PPPs em análise, constata-se, ainda, a preocupação com a avaliação periódica do curso ou do próprio PPP, na UFPE e na UFG. A UFPE detalha a avaliação do curso, mencionando que o Curso será avaliado ao longo dos primeiros quatro anos e a avaliação ocorrerá de forma processual, durante cada semestre, através do desempenho dos alunos nas disciplinas e nas observações dos professores no que se refere aos conteúdos trabalhados. Também se propõe a elaborar roteiros de avaliação para serem respondidos pelos alunos com vistas a observar o processo de aprendizagem, articulação e distribuição das disciplinas, atividades de práticas de ensino e de extensão, buscando ajustar os desvios surgidos. A UFG ressalta a importância da avaliação do PPP e também do próprio curso, destacando os princípios norteadores da avaliação que oferecerão indicadores para aperfeiçoamento do PPP e se propõe a organizar debates e aplicação de questionários avaliativos visando à avaliação do currículo. Segundo Veiga (2003), uma das características da inovação emancipatória é buscar soluções alternativas para os diferentes momentos do processo pedagógico.
6. A UFSC possui um projeto integrado entre o Departamento de Geociências e o de Metodologia de Ensino, como forma de apoiar as práticas de ensino dentro da Universidade e nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, da rede pública. Veiga (2003), também aponta o engajamento coletivo para integrar ações dispersas, como forma de inovação emancipatória.
7. Somente no *Dossiê Interno* da UMINHO está prevista, na composição da estrutura curricular do Mestrado, a disciplina Tecnologia Educativa, voltada à abordagem de ferramentas no apoio ao ensino, endossando as afirmações de Christofolletti (1997), que valoriza a inserção das tecnologias no processo de formação, e de Cunha (2006b), que evidencia que o acesso às novas tecnologias propõe transformações culturais e, com isso, provocam

necessidades de geração de novas práticas e alteração de hábitos consolidados. Cunha (2006b) enfatiza, ainda, a necessidade de não resistir e não concorrer com as tecnologias, mas de explorá-las de forma inteligente, utilizando suas potencialidades.

8. Apesar do Decreto 5.626/2005, que instituiu a obrigatoriedade da disciplina Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) para todos os cursos de licenciatura, somente a UFPE e a UFG possuem-na na estrutura curricular com 60h e 64h, respectivamente. A UFSC possui Libras I e Libras II, porém, no rol de optativas do curso. As demais não possuem como obrigatórias e nem como optativas.
9. Embora algumas universidades como a UFRR, a UFPE, a UFSC e a UFG mencionem como habilidades e competências gerais, dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro, em consonância com o disposto na Parecer CNE/CSE 492/2001, constata-se que a UFRR é a única que apresenta, em seu núcleo complementar, duas disciplinas obrigatórias em idioma estrangeiro, a escolher entre inglês, francês ou espanhol e, no rol de optativas, a UFPE possui a disciplina Português Instrumental. O Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESP, datado de 2009, também prevê como uma das ações para a dimensão ensino de graduação “*fornecer a opção de disciplinas específicas de redação e línguas estrangeiras*”. Apesar de ter ciência dessa carência, até o momento nada está previsto no PPP dos cursos da UNESP/RC e UNESP/PP. Novamente, essa iniciativa reforça o que apontam Christofolletti (1997), quando destaca a necessidade de domínio da linguagem verbal, principalmente, na difusão dos resultados obtidos nas pesquisas e Dionísio, Pereira e Viseu (2011), quando enfatizam que a formação de professores de todas as disciplinas deva ser capaz de proporcionar conhecimentos e recursos didáticos sobre os processos de leitura e escrita.
10. Na USC, para finalização dos cursos (Grao e Máster), há a exigência de um segundo idioma nível B1, diferente de sua língua materna.⁵ Caso o aluno não possua a certificação, as provas de nível e os cursos são realizados pelo CLM

⁵ Segundo a Normativa para cumprimento dos créditos de Grao ou de Máster: *1. Os estudantes de todas as titulacions de Grao deberán acreditar obrigatoriamente, para a obtención do seu título, o coñecemento do nivel B1 (Marco Común Europeo para o ensino, aprendizaxe e avaliación das linguas, Nivel soleira) dunha lingua estranxeira; 2. Os alumnos e alumnas estranxeiros/as deberán acreditar o coñecemento dunha lingua diferente á súa lingua materna* (<http://www.usc.es/gl/perfis/estudiantes/matricula/admision/acrcolinstgraproniv.html#Normativa>)

(Centro de Línguas Modernas) da própria USC. Na UMINHO são oferecidos cursos de 60h de Língua Portuguesa destinados a alunos de intercâmbio e cursos de línguas estrangeiras (15 idiomas) para todos os alunos, visando atender à demanda pelo multilinguismo.⁶ Essa necessidade já havia sido apontada por Christofolletti (1997), quando propõe que as estruturas curriculares dos Cursos de Geografia devam incentivar o domínio de uma língua estrangeira.

11. Na USC, há, também uma Área de Orientação Laboral, destinada a inserir os graduados no mercado de trabalho. A inserção laboral é uma das obrigações da Universidade para que a existência do curso se justifique. Em entrevista realizada com a responsável pela área, notou-se que a orientação vai desde a elaboração do currículo, até como o candidato deve defender esse currículo nos processos seletivos de emprego. A área criou e alimenta uma Bolsa de Emprego, onde estão registradas todas as oportunidades de trabalho e, a partir da qual é possível cruzar as informações para identificar o currículo que melhor atenda à demanda. Segundo a responsável pela área, “*a responsabilidade da Universidade não deve acabar quando o aluno se titula*”.

No caso das duas Universidades europeias, essas informações foram obtidas nos sites e nas entrevistas realizadas, pois, tanto a *Memoria* quanto o *Dossiê Interno*, não trazem esse tipo de informação, tendo em vista que foram elaborados visando a cumprir as formalidades impostas pela burocracia, quando da proposição de novos cursos.

No que concerne aos PPPs, *Memoria* ou *Dossiê Interno*, foi possível perceber que os documentos visam prioritariamente a atender à demanda das legislações em vigor e, com exceção de algumas ações pontuais, conforme as apresentadas acima, as instituições encontram-se ainda distantes do que o referencial teórico aponta como prioritário para a formação de professores.

⁶ <http://www.uminho.pt/informacao-ects/informacoes-praticas/requisitos-e-cursos-de-lingua>

3.2.2. As Estruturas Curriculares dos Cursos Analisados

As estruturas curriculares analisadas referem-se àquelas atualmente em vigor e foram acessadas no site dos cursos ou, ainda, quando necessário, os PPPs foram retomados para elucidar algum ponto.

Durante a análise, buscou-se entender como estão organizadas as estruturas curriculares dos cursos e o primeiro ponto observado é que em todas elas prevalece a existência de um modelo disciplinar, com visível separação entre os conteúdos específicos de Geografia e os conteúdos pedagógicos, conforme destacado por Saviani (2009). E, a partir disso, procurou-se identificar o “peso” dos núcleos que compõem as estruturas curriculares, bem como as disciplinas que compõem as estruturas, conforme disposto nas tabelas a seguir.

3.2.2.1. Núcleos que compõem a estrutura curricular

Adotando a categorização elaborada por Pezzato (2012) e, também levando em consideração as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Geografia (Parecer CNE/CES 492/2001), sobre a organização dos conteúdos curriculares básicos e complementares da Licenciatura em Geografia em cinco núcleos, conforme citado anteriormente, foram elaboradas as Tabelas 7 a 14.

As tabelas apresentam separadamente as estruturas curriculares dos cursos da UFRR, UFPE, UFSC, UNESP/RC, UNESP/PP, UFG, USC e UMINHO, com as respectivas cargas horárias (CH), bem como as porcentagens de carga horária de cada disciplina (%) em relação ao total, para que seja possível realizar uma análise interpretativa e comparativa entre as instituições em estudo.

Nas tabelas referentes às duas universidades europeias constam, na mesma tabela, as estruturas referentes às disciplinas da Licenciatura e do Mestrado, pois todas compõem a trajetória para a formação de professores na Espanha e em Portugal, como mencionado anteriormente. Dessa forma, entende-se que só assim será possível analisar qual é a representação da carga horária destinada à formação pedagógica em relação ao total da carga para a formação.

Tabela 7 – Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia – UFRR, vigente em 2013.

NÚCLEOS		DISCIPLINAS	CH	%
Específicos para a Geografia	Básicos	Análise Geográfica dos Solos	60	2,08
		Biogeografia	60	2,08
		Cartografia Geral e Temática	90	3,13
		Ciências Atmosféricas	60	2,08
		Fundamentos de Sensoriamento Remoto	60	2,08
		Geografia Agrária	60	2,08
		Geografia da Amazônia	60	2,08
		Geografia da População	60	2,08
		Geografia de Roraima	60	2,08
		Geografia do Brasil	60	2,08
		Geografia do Nordeste e do Centro-Sul	60	2,08
		Geografia Econômica e dos Serviços	60	2,08
		Geografia Política	60	2,08
		Geografia Regional do Mundo	60	2,08
		Geografia Urbana	60	2,08
		Geomorfologia Geral	60	2,08
		Gestão Ambiental	60	2,08
		Hidrografia e Recursos Hídricos	60	2,08
		Introdução à Geografia	60	2,08
		Introdução ao Geoprocessamento	60	2,08
	Métodos e Técnicas em Pesquisa Geográfica	60	2,08	
	Produção do Espaço Regional	60	2,08	
	Recursos Naturais e Conservacionismo	60	2,08	
Complementares	Antropologia Cultural	60	2,08	
	Geologia Geral	60	2,08	
	Introdução à Estatística	90	3,13	
	Introdução à Filosofia	60	2,08	
	Introdução à Sociologia	60	2,08	
	Língua Estrangeira I	60	2,08	
	Língua Estrangeira II	60	2,08	
	Mineralogia	60	2,08	
Específicos para a Licenciatura	Teóricos	Didática Geral	60	2,08
		Estrutura e Funcionamento da Educação de 1º e 2º Graus	60	2,08
		Métodos e Análise de Material Didático em Geografia	60	2,08
		Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia	120	4,17
		Princípios e Práticas em Educação Ambiental	60	2,08
		Psicologia da Educação I	60	2,08
		Psicologia Educação II	60	2,08
		Seminários Temáticos I	60	2,08
		Seminários Temáticos II	60	2,08
	Estágios	Estágio de Ensino Fundamental	150	5,21
Estágio de Ensino Médio		150	5,21	
Trabalho de Conclusão de Curso		Trabalho de Conclusão de Curso	60	2,08
TOTAL			2880	100

Organizada pela autora.

Tabela 8 – Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia – UFPE, vigente em 2013.

NÚCLEOS		DISCIPLINAS	CH	%
Específicos para a Geografia	Básicos	Biogeografia	60	2,07
		Cartografia	60	2,07
		Climatologia Dinâmica	60	2,07
		Fundamentos de Climatologia	60	2,07
		Geografia Agrária	60	2,07
		Geografia da População	60	2,07
		Geografia Econômica do Mundo Atual	60	2,07
		Geografia Industrial e dos Serviços	60	2,07
		Geografia Regional do Brasil	60	2,07
		Geografia Regional do Nordeste	60	2,07
		Geografia Urbana	60	2,07
		Geomorfologia Dinâmica	60	2,07
		Hidrogeografia	60	2,07
		Introdução à Ciência Geográfica	60	2,07
		Introdução à Geomorfologia	60	2,07
		Introdução e Aplicação de Geotecnologias	60	2,07
	Metodologia do Trabalho Científico	60	2,07	
	Complementares	Fundamentos da Geologia e Petrografia	60	2,07
		Fundamentos de Pedologia e Edafologia	60	2,07
Específicos para a Licenciatura	Teóricos	Avaliação da Aprendizagem	60	2,07
		Didática	60	2,07
		Educação Ambiental	60	2,07
		Fundamentos da Educação	60	2,07
		Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	60	2,07
		Fundamentos Psicológicos da Educação	90	3,10
		Gestão Educacional e Gestão Escolar	60	2,07
		Metodologia do Ensino de Geografia 1	120	4,14
		Metodologia do Ensino de Geografia 2	90	3,10
		Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia	60	2,07
		Políticas Educacionais - Organização e Funcionamento da Escola Básica	60	2,07
		Estágios	Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 1	90
	Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 2		60	2,07
	Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 3		120	4,14
	Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 4		120	4,14
	Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho de Conclusão de Curso	90	3,10
Opções Livres	Optativa I	60	2,07	
	Optativa II	60	2,07	
	Optativa III	60	2,07	
	Núcleo Livre 1	60	2,07	
	Núcleo Livre 2	60	2,07	
Atividades Complementares	AACC	200	6,90	
TOTAL		2900	100	

Organizada pela autora.

Tabela 9 – Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia – UFSC, vigente em 2013.

NÚCLEOS		DISCIPLINAS	CH	PRAT	%
Específicos para a Geografia	Básicos	Análise Ambiental	72	36	2,21
		Biogeografia Básica	72	36	2,21
		Cartografia I	72	36	2,21
		Cartografia II	72	36	2,21
		Climatologia Dinâmica e Geográfica	72	36	2,21
		Fundamentos de Economia Política para Geografia	72	36	2,21
		Geografia da População	72	36	2,21
		Geografia de Santa Catarina	72	36	2,21
		Geografia do Comércio e Serviços	72	36	2,21
		Geografia Industrial	72	36	2,21
		Geografia Regional do Brasil	72	36	2,21
		Geografia Rural	72	36	2,21
		Geografia Urbana	72	36	2,21
		Geomorfologia Estrutural	72	36	2,21
		História do Pensamento Geográfico	72	36	2,21
		Organização do Espaço Mundial	72	36	2,21
		Planejamento Regional e Urbano	72	36	2,21
		Processos Geomorfológicos	72	36	2,21
		Recursos Hídricos em Geografia	108	36	3,31
		Teoria e Métodos da Geografia	72	36	2,21
	Teoria Regional	72	36	2,21	
	Complementares	Astronomia	54	36	1,66
Geologia I		108	36	3,31	
Geologia II		72	36	2,21	
Oceanografia		72	36	2,21	
Específicos para a Licenciatura	Teóricos	Cartografia Escolar	72	36	2,21
		Didática B	72	-	2,21
		Língua Brasileira de Sinais	72	-	2,21
		Metodologia do Ensino da Geografia	72	-	2,21
		Organização Escolar I	72	-	2,21
		Organização Escolar II	72	-	2,21
		Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem	72	-	2,21
		Teorias da Educação	72	-	2,21
	Estágios	Estágio Curricular: Supervisionado de Licenciatura em Geografia I	234	-	7,18
		Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Geografia II	180	-	5,52
Opções Livres		Optativas	216	-	6,63
Atividades Complementares		AACC	200	-	6,13
TOTAL			3260	936	100

PRÁT = Da carga horária dessas disciplinas obrigatórias, 36 horas-aula são de atividades práticas fora do horário normal de aulas

Organizada pela autora.

Tabela 10 – Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia – UNESP/RC, vigente em 2013.

NÚCLEOS		DISCIPLINAS	CH	%
Específicos para a Geografia	Básicos	Biogeografia	60	2,11
		Cartografia	60	2,11
		Cartografia Temática	60	2,11
		Climatologia	60	2,11
		Formação Territorial do Brasil	60	2,11
		Geografia do Brasil	60	2,11
		Geografia Econômica	60	2,11
		Geografia Política	60	2,11
		Geografia Regional	60	2,11
		Geografia Rural	60	2,11
		Geografia Urbana	60	2,11
		Geomorfologia	60	2,11
		Hidrogeografia	60	2,11
		História do Pensamento Geográfico	60	2,11
		Metodologia do Trabalho de Campo	90	3,16
		Pedologia	60	2,11
		Quantificação em Geografia	60	2,11
		Teoria Regional e Regionalização	60	2,11
	Teorias e Métodos da Geografia	60	2,11	
	Trabalho de Campo Integrado	90	3,16	
Complementares	Antropologia	60	2,11	
	Economia e Território	60	2,11	
	Filosofia da Ciência	60	2,11	
	Geologia	60	2,11	
	História Econômica do Brasil	60	2,11	
	Sociologia	60	2,11	
Específicos para a Licenciatura	Teóricos	Didática	60	2,11
		Fundamentos de Prática de Ensino	60	2,11
		Instrumentação para o Ensino de Geografia	60	2,11
		Política Educacional Brasileira	60	2,11
		Psicologia da Aprendizagem	60	2,11
		Psicologia do Desenvolvimento	60	2,11
	Estágios	Estágio Supervisionado I (Noções Teóricas)	60	2,11
		Estágio Supervisionado II	120	4,21
Opções Livres	Estágio Supervisionado III	120	4,21	
	Estágio Supervisionado IV	120	4,21	
	Optativa I	60	2,11	
	Optativa II	60	2,11	
Atividades Complementares	Optativa III	60	2,11	
	Optativa IV	60	2,11	
AACC		210	7,37	
TOTAL			2850	100

Organizada pela autora.

Tabela 11 – Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia – UNESP/PP, vigente em 2013.

NÚCLEOS		DISCIPLINAS	CH	%
Específicos para a Geografia	Básicos	Biogeografia	60	2,12
		Cartografia	60	2,12
		Climatologia	60	2,12
		Geocartografia	60	2,12
		Geografia do Brasil	60	2,12
		Geografia Econômica	60	2,12
		Geografia Física	60	2,12
		Geografia Humana	60	2,12
		Geografia Regional do Brasil	60	2,12
		Geografia Rural	60	2,12
		Geografia Urbana	60	2,12
		Geomorfologia	60	2,12
		Geopolítica do Espaço Mundial	60	2,12
		Geoprocessamento	60	2,12
		Metodologia em Geografia	60	2,12
		Pensamento Geográfico	60	2,12
		Pesquisa em Geografia	60	2,12
		Recursos Naturais	60	2,12
		Região e Regionalização	60	2,12
	Complementares	Antropologia Cultural	60	2,12
Economia		60	2,12	
Estatística Aplicada à Geografia		60	2,12	
Geologia		60	2,12	
História Contemporânea		60	2,12	
Sociologia		60	2,12	
Específicos para a Licenciatura	Teóricos	Didática	60	2,12
		Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	60	2,12
		Projeto de Integração Disciplinar I	90	3,19
		Projeto de Integração Disciplinar II	90	3,19
		Psicologia da Educação	60	2,12
	Estágios	Prática de Ensino de Geografia I: Análise da Escola Pública	60	2,12
		Prática de Ensino de Geografia II: Aspectos Psicológicos do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Escolar	60	2,12
		Prática de Ensino de Geografia III: Planejamento, Execução e Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem	105	3,72
		Prática de Ensino de Geografia IV: Estágio Supervisionado	180	6,37
Opções Livres	Optativa I	60	2,12	
	Optativa II	60	2,12	
	Optativa III	60	2,12	
	Optativa IV	60	2,12	
	Optativa V	60	2,12	
	Optativa VI	60	2,12	
Atividades Complementares	AACC	200	7,08	
		TOTAL	2825	100

Organizada pela autora.

Tabela 12 – Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia – UFG, vigente em 2013.

NÚCLEOS		DISCIPLINAS	CH	%
Específicos para a Geografia	Básicos	Biogeografia	64	2,24
		Cartografia I	64	2,24
		Cartografia II	64	2,24
		Climatologia I	64	2,24
		Geografia Agrária I	64	2,24
		Geografia da Indústria	64	2,24
		Geografia da População I	64	2,24
		Geografia de Goiás	64	2,24
		Geografia e Sociedade	64	2,24
		Geografia Urbana I	64	2,24
		Geomorfologia I	64	2,24
		Geopolítica e Geografia Política I	64	2,24
		Teoria e Metodologia da Geografia I	64	2,24
		Teoria e Metodologia da Geografia II	64	2,24
	Complementares	Astronomia	64	2,24
		Estatística Aplicada à Geografia	64	2,24
		Geologia I	64	2,24
		Libras	64	2,24
		Organização do Trabalho Científico	64	2,24
Pedologia		64	2,24	
Específicos para a Licenciatura	Teóricos	Didática de Geografia I	64	2,24
		Didática de Geografia II	64	2,24
		Educação Ambiental	64	2,24
		Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação	64	2,24
		Metodologia de Ensino de Geografia I	64	2,24
		Metodologia de Ensino de Geografia II	64	2,24
		Políticas Educacionais no Brasil	64	2,24
	Psicologia da Educação I	64	2,24	
	Estágios	Estágio Supervisionado em Geografia I	128	4,48
		Estágio Supervisionado em Geografia II	160	5,60
Estágio Supervisionado em Geografia III		128	4,48	
Opções Livres	Optativa I	64	2,24	
	Optativa II	64	2,24	
	Optativa III	64	2,24	
	Núcleo Livre 1	64	2,24	
	Núcleo Livre 2	64	2,24	
Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho de Conclusão de Curso I	64	2,24	
	Trabalho de Conclusão de Curso II	64	2,24	
Atividades Complementares	AACC	200	7,00	
TOTAL			2856	100

Organizada pela autora.

Tabela 13 – Estrutura Curricular da Licenciatura e do Máster em Geografía – USC, vigentes em 2013.

NÚCLEOS		DISCIPLINAS	T/P	TUT	%
Específicos para a Geografía na Licenciatura	Básicos	Bioxeografía	48	102	1,89
		Cartografía Avanzada	48	102	1,89
		Cartografía Básica	48	102	1,89
		Cidade e desenvolvemento urbano	48	102	1,89
		Climatoloxía	48	102	1,89
		Espazo rural e desenvolvemento local	48	102	1,89
		Fotointerpretación y Teledetección	48	102	1,89
		Fundamentos da Análise Xeográfica Rexional	48	102	1,89
		Fundamentos de Ordenación do Territorio	48	102	1,89
		Fund. de Sistemas de Información Xeográfica	48	102	1,89
		Fundamentos de Xeografía Física	48	102	1,89
		Fundamentos de Xeografía Humana	48	102	1,89
		Hidroloxía: Xestión e planificación dos recursos hídricos	48	102	1,89
		Instrumentos de Ordenación Territorial e Ambiental	48	102	1,89
		Lexislación Medioambiental e da Ordenación Territorial	48	102	1,89
		Métodos e técnicas de traballo de campo e laboratorio en Xeografía Física	48	102	1,89
		Sistemas de Información Xeográfica e Análise Espacial	48	102	1,89
		Técnicas de cuantificación en Xeografía	48	102	1,89
		Teoría e Historia da Xeografía	48	102	1,89
		Xedemografía	48	102	1,89
		Xeografía de España	48	102	1,89
		Xeografía de Europa	48	102	1,89
		Xeografía de Galicia	48	102	1,89
		Xeografía Económica	48	102	1,89
		Xeografía Rexional do Mundo	48	102	1,89
	Xeomorfoloxía	48	102	1,89	
	Xestión Territorial da paisaxe	48	102	1,89	
	Complementares	A Unión Europea	48	102	1,89
		Fundamentos de Xeoloxía	48	102	1,89
		Historia Contemporánea de España	48	102	1,89
Historia da Arquitectura e do Urbanismo		48	102	1,89	
Historia do Mundo Contemporáneo		48	102	1,89	
Trabalho de Conclusão de Curso	Traballo de fin de grao	72	228	2,83	
Opções Livres – Licenciatura	Optativas	288	612	11,34	
Específicos para a Docência no Mestrado	Teóricos	A Función Titorial e a Orientación Académica	17,5	45	0,69
		Aprendizaxe e Ensinanza de Historia e Ciencias Sociais	42	108	1,65
		Aprendizaxe e Ensinanza de Xeografía e Ciencias Sociais	42	108	1,65
		Ciencias Sociais e Educación I	28	72	1,10
		Ciencias Sociais e Educación II	28	72	1,10
		Desenvolvemento Psicológico e Aprendizaxe Escolar	24,5	63	0,96
		Didáctica, Currículo e Organización Escolar	31,5	81	1,24
		Educación e Línguas en Galicia	14	36	0,55
		Educación, Sociedade e Política Educativa	24,5	63	0,96
		Innovación Docente e Iniciación á Investigación Educativa en Ciencias Sociais e Humanidades	42	108	1,65
	Estágios	Prácticum 1	100	206	3,94
		Prácticum 2	100	204	3,94
		Trabalho de Conclusão de Curso	Traballo Fin de Máster	150	1650
TOTAL			2540	6920	100

1 ECTS = 25 horas de traballo; T/P = Carga Horária Teórica/Prática; TUT = Carga Horária de Tutorías e Trab. Autónomo. Organizada pela autora.

Tabela 14 – Estrutura Curricular da Licenciatura e do Mestrado em Geografia – UMinho, vigentes em 2013.

NÚCLEOS		DISCIPLINAS	T/P	AUT	%
Específicos para a Geografia na Licenciatura	Básicos	Biogeografia	60	80	1,87
		Avaliação e Estudos de Impacte Ambiental	60	80	1,87
		Base de Dados Aplicados a Sistemas de Informação Geográfica	60	80	1,87
		Composição e Desenho Urbano	60	80	1,87
		Desenvolvimento Regional	60	80	1,87
		Deteção Remota e Sistema de Informação Geográfica	60	80	1,87
		Expressão Gráfica e Cartografia	60	80	1,87
		Geografia da População	60	80	1,87
		Geografia das Actividades Económicas	60	80	1,87
		Geografia Física de Portugal I	60	80	1,87
		Geografia Física de Portugal II	60	80	1,87
		Geografia Física I	60	80	1,87
		Geografia Física II	60	80	1,87
		Geografia Humana	60	80	1,87
		Geografia Humana de Portugal I	60	80	1,87
		Geografia Humana de Portugal II	60	80	1,87
		Geografia Rural	60	80	1,87
		Geografia Urbana	60	80	1,87
		Geomorfologia Aplicada	60	80	1,87
		Geomorfologia Dinâmica e Climática	60	80	1,87
		Hidrologia	60	80	1,87
		Instrumentos de Gestão Territorial	60	80	1,87
		Introd. Sistemas de Informação Geográfica	60	80	1,87
		Planeamento Biofísico	60	80	1,87
	Riscos Naturais e Ordenamento do Território	60	80	1,87	
	Teoria do Planeamento Urbano	60	80	1,87	
	Teoria em Geografia	60	80	1,87	
	Teorias e Metodologias de Planeamento	60	80	1,87	
	Direito do Urbanismo e Ambiente	60	80	1,87	
	Estatística para a Geografia	60	80	1,87	
Geologia Geral	60	80	1,87		
Introdução à Estatística	60	80	1,87		
Opções Livres – Licenciatura	Opção I	60	80	1,87	
	Opção II	60	80	1,87	
	Opção III	60	80	1,87	
	Opção Uminho	60	80	1,87	
Específicos para a Docência no Mestrado	Teóricos	Avaliação e Concepção de Materiais Didácticos de História e Geografia	75	205	2,34
		Coorden. Educativa e Direção de Turma	45	95	1,40
		Correntes Fundamentais da Pedagogia	45	95	1,40
		Desenvolvimento Curricular	45	95	1,40
		Dinâmicas Territoriais	45	95	1,40
		História e Memória	45	95	1,40
		Metodologia do Ensino da Geografia	75	205	2,34
		Metodologia do Ensino da História	75	205	2,34
		Psicologia da Motivação e da Aprendizagem	45	95	1,40
		Sociologia da Educação e Profissão Docente	45	95	1,40
	Tecnologia Educativa	45	95	1,40	
Estágios	Estágio Profissional	415	845	12,95	
Opções Livres - Mestrado	Opção I	45	95	1,4	
TOTAL			3205	5195	100

1 ECTS = 28 horas de trabalho; T/P = Carga Horária Teórica/Prática; AUT = Carga Horária de Trabalho Autónomo Organizada pela autora.

A partir da construção dessas tabelas, percebeu-se a necessidade de elaborar duas outras tabelas que apresentassem de forma resumida as cargas horárias de todos os cursos (Tabela 15), bem como as respectivas porcentagens (Tabela 16), de forma a facilitar a visualização das informações, bem como a possibilitar a análise.

Tabela 15 – Carga Horária Total das Estruturas Curriculares dos Cursos Analisados, vigentes em 2013.

NC	UFRR	UFPE	UFSC	UNESP RC	UNESP PP	UFG	USC		UMINHO	
							Licenc.	Máster	Licenc.	Mestrado
EBG	1410	1020	1548	1260	1140	896	1296		1680	
ECG	510	120	306	360	360	384	240		240	
ETL	600	780	576	360	360	512		294		585
EST	300	390	414	420	405	416		200		415
TCC	60	90				128	72	150		
OL		300	216	240	360	320	288		240	45
AC		200	200	210	200	200				
TOT	2880	2900	3260	2850	2825	2856	2540		3205	

NC = Núcleos dos Conteúdos:

EBG = Conteúdos Específicos Básicos para a Geografia

ECG = Conteúdos Específicos Complementares para a Geografia

ETL = Conteúdos Específicos Teóricos para a Licenciatura

EST = Estágios

TCC = Trabalho de Conclusão de Curso

OL = Opções Livres

AC = Atividades Complementares

Organizada pela autora.

Tabela 16 – Porcentagem dos Conteúdos na Carga Horária Total dos Cursos Analisados, vigentes em 2013.

CONTEÚDOS	UFRR	UFPE	UFSC	UNESP RC	UNESP PP	UFG	USC	UMINHO
Específicos para a Geografia (EBG+ECG)	66,67%	39,31%	56,87%	56,84%	53,10%	44,82%	60,47%	59,91%
Específicos para a docência (ETL)	20,83%	26,90%	17,67%	12,63%	12,74%	17,93%	11,57%	18,25%
Estágios (EST)	10,42%	13,45%	12,70%	14,74%	14,34%	14,57%	7,87%	12,95%
TCC	2,08%	3,10%				4,48%	8,74%	
Opções Livres		10,34%	6,63%	8,42%	12,74%	11,21%	11,34%	8,89%
Atividades Complementares		6,90%	6,13%	7,37%	7,08%	7,00%		
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

OBS: As porcentagens referentes à USC e à UMINHO contemplam os totais da Licenciatura e do Mestrado.
Organizada pela autora.

a) Conteúdos referentes ao conhecimento específico da Geografia e da Docência

Diante das Tabelas 15 e 16, é possível perceber que, para a maioria dos cursos, prevalece a formação de professores de Geografia a partir dos conhecimentos específicos da Geografia, com índices acima de 50% da carga horária total dos mesmos, oscilando entre 53,10% (UNESP/PP) e 66,67% (UFRR). As duas exceções são a UFPE e a UFG com índices inferiores, ou seja, 39,31% e 44,82%, respectivamente.

No caso da UFPE, a estrutura é composta por 26,90% de conhecimentos específicos para a docência e os estágios, TCC, optativas e AC, perfazem um total de 33,79%, o que demonstra, a princípio, um certo equilíbrio entre os conhecimentos específicos da área de conhecimento e os conhecimentos relacionados à docência. Porém, como o rol de optativas é composto por 17 disciplinas, das quais nove são relacionadas aos conteúdos específicos de Geografia; sete aos conteúdos específicos complementares e apenas uma relacionada ao conteúdo pedagógico (Avaliação do Livro Didático em Geografia), se os 10,34% de disciplinas optativas forem cumpridas na área de conhecimentos específicos de Geografia, já volta a desequilibrar e a se igualar ao quadro das demais universidades.

No que concerne à UFG, apesar da estrutura contemplar 44,82% de conhecimentos específicos para a Geografia, os conteúdos específicos para a docência perfazem um total de apenas 17,93% da carga horária total do curso e 37,36% do total são relativos aos estágios, TCC, optativas e AC. Isso também demonstra o prevalecimento dos conteúdos específicos sobre os pedagógicos. Além disso, a carga horária de disciplinas optativas a ser cumprida é de 320h, que correspondem a 11,21% da carga horária total do curso. Da mesma forma, das 33 disciplinas oferecidas como optativas, 30 referem-se aos conteúdos específicos básicos e complementares da Geografia e apenas três estão relacionadas aos conteúdos pedagógicos (Cultura, Currículo e Avaliação; Metodologia de Ensino de Geografia III; Psicologia da Educação II).

Uma vez que a maioria das disciplinas optativas possui caráter de formação específica de Geografia, pode-se concluir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais voltadas à atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida, conforme também já havia sido observado nas pesquisas sobre os Cursos de Pedagogia (GATTI; NUNES, 2009).

Isso vem a endossar o que apontou Saviani (2009), ao afirmar que os cursos de licenciatura, de maneira geral, são fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando a segundo plano o aspecto didático-pedagógico.

Outro fato interessante é que, apesar de se dizer que os cursos não contemplem mais a estrutura chamada “3+1”, ou seja, três anos de disciplinas de conteúdo específico e um ano de disciplinas pedagógicas, o que se percebe é que, na maioria dos cursos, o peso continua sendo o mesmo, ou seja, a carga das disciplinas específicas chega a ser três vezes maior que as pedagógicas. Então o que mudou? Mudou apenas a distribuição das disciplinas ao longo do curso, não estando as pedagógicas concentradas no último ano de formação. Essa seria uma forma de dar nova roupagem ao curso, camuflando em sua estrutura a proeminência da formação técnica sobre a formação de professores. Esse quadro não seria tão alarmante se fosse apenas o peso da carga horária, mas o problema encontra-se, de fato, em como esse conteúdo tem sido trabalhado, ou seja, se isso ocorrer totalmente desvinculado da prática é que o problema tende a se agravar.

Pontuschka et al (2009) destacaram que, no decorrer da história da universidade pública, bacharelado e licenciatura constituem-se como cursos separados, com pouca ou nenhuma relação entre si e que a licenciatura sempre aparece numa situação de inferioridade, caracterizando-se como um curso complementar e secundário.

b) Estágios

A carga horária dos estágios aparece de maneira equilibrada entre os cursos brasileiros, muito provavelmente para atender à exigência legal, variando de 10,42% (UFRR) a 14,74% (UNESP-RC) e variam de 300h a (UFRR) a 420h (UNESP/RC).

Na USC, o estágio ocorre durante o Máster, nas disciplinas chamadas Prácticum 1 e Prácticum 2 e, sobre eles o Coordenador do Máster, esclarece:

O primeiro Practicum é mais, como dizia antes, de contato com o Centro. Então, eles ali analisam documentos da ordem do centro, eles conhecem a equipe diretiva, conhecem as diversas comissões acadêmicas, atendem ou analisam as funções que tem cada comissão e participam, normalmente, está prevista que participem em alguma reunião de caráter coletivo, pode ser um claustro, pode ser um conselho escolar que participam os pais também, pode ser uma sessão da avaliação.(...) E, depois, no segundo Practicum, devem acompanhar o professor, mas especificamente na aula, e eles têm que estar na aula, primeiro a observar o que faz o professor titular, pretende-se que essa observação seja acompanhada de uma conversa, para comentar coisas que viram lá, seja avaliação ou alguma coisa. Num segundo momento, está previsto que comecem a colaborar com esse professor titular... Colaborar

significa preparar uma atividade, a coordenar um grupo de trabalho, ajudar... E, finalmente, está previsto, como meta final, que, de acordo com as instruções do tutor, planifiquem, elaborem uma programação para uma semana, mais ou menos, aproximadamente são três dias ou quatro de classe, ou um pouco mais que isso, para responsabilizar-se diretamente por essas classes e nesse caso a ideia é que seja o professor titular, o que está observando a aula, para depois poder comentar (Transcrição de entrevista realizada com o Coordenador do Máster).

Na UMinho a carga horária total do estágio, que ocorre também em nível de Mestrado, perfaz um total de 1260h, sendo 415h de “contacto” e 845h são destinadas ao trabalho autônomo do aluno, incluindo a redação do relatório.

No desenvolvimento da unidade curricular, as horas de contacto integram as modalidades de Seminário, Trabalho de Campo, Tutorias e Estágio, nas quais serão desenvolvidas actividades de natureza diversificada, conducentes ao desenvolvimento de competências profissionais (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) relativas aos eixos e dimensões da formação atrás definidos. Essas actividades articulam finalidades formativas e investigativas, apoiando, directa ou indirectamente, a concepção, desenvolvimento e avaliação de um projecto de intervenção supervisionada em sala de aula, objecto do relatório final de estágio. (...) O trabalho realizado nos módulos 1, 2 e 3 é organizado num portefólio de estágio, construído ao longo do ano, o qual representa um instrumento de documentação da reflexão sobre a experiência de formação, devendo apoiar a produção do relatório final de estágio (Trecho retirado do Dossiê do Mestrado da UMinho, p. 54-55)

c) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)

A carga horária destinada ao TCC varia entre 2,08% (UFRR) e 8,74% (USC), o equivalente a 60h e 150h, respectivamente.

Tanto na UFSC, como na UNESP/RC, UNESP/PP e UMINHO, não há a obrigatoriedade de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a Licenciatura, o que novamente registra o distanciamento existente entre ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores. E, nesse aspecto, conforme destaca Pezzato (2012, p. 36):

A ação profissional de um professor que tem a experiência da pesquisa e passa a compreender-se como produtor de conhecimento, e não meramente como reprodutor de um conhecimento produzido externamente ao seu âmbito de atuação, pode produzir novos significados para a prática docente.

A valorização da pesquisa no curso de formação de professores, pode ser observada nos relatos da entrevista com a Coordenadora do Mestrado da UMINHO, Profa.Dra. Maria do Céu Melo Esteves Pereira, quando diz que:

E, portanto, nesse estágio, os alunos, além das aulas, têm que, nas suas próprias aulas, fazer uma espécie de um projeto de investigação em que o modelo é um projeto de investigação-ação (...) De fato, na nossa universidade, sempre pensamos num professor como investigador pelas suas práticas, defendemos aqui os valores do professor reflexivo, investigador transparente, produtor de pensamento crítico, etc. Deste tipo de viés que sempre teve na nossa formação de professores, mesmo antes de Bolonha.

d) Opções Livres

A carga horária das disciplinas optativas varia de 216h (UFSC) a 360h (UNESP/PP) e representam de 6,35% (UFSC) a 12,74% (UNESP/PP) da carga horária total dos cursos. Na tabela 17 pode ser observado o número de disciplinas optativas que cada curso oferece, segundo a área de conhecimento.

É conveniente destacar que a UFRR não deixa claro em seu PPP ou na estrutura curricular, nem tampouco nas informações disponíveis no site, qual a carga horária de disciplinas optativas que deve ser cumprida para integralização curricular. As informações disponíveis no PPP são a carga horária total do curso de 2880h, conforme distribuição apresentada na Tabela 15 e o rol de quatro disciplinas optativas oferecidas.

Tabela 17 – Número de Disciplinas Optativas Oferecidas nos Cursos Analisados segundo a Área de Conhecimento, vigentes em 2013.

CONHECIMENTOS	UFRR	UFPE	UFSC	UNESP RC	UNESP PP	UFG	USC	UMINHO
Específicos básicos para a Geografia	2	9	29	23	25	26	10	5
Específicos complementares para a Geografia	2	7	11	21	6	4	2	6
Sub-Total	4	16	40	44	31	30	12	11
Específicos para a docência	-	1	3	5	2	3	-	4
TOTAL	4	17	43	49	33	33	12	15

Obs: Os cursos de formação de professores da USC e da UMINHO compreendem a Graduação e o Mestrado.

Organizada pela autora.

Conforme observado na tabela, a UMINHO oferece quatro disciplinas optativas relacionadas aos conteúdos específicos para docência, sendo duas delas na Licenciatura e duas no Mestrado. A USC não oferece optativas no Mestrado.

e) Atividades Complementares

Na USC e na UMINHO não estão previstas atividades extras e/ou complementares nas estruturas curriculares, pois as mesmas já contemplam uma alta carga horária de trabalho autônomo, conforme constam nas Tabelas 13 e 14.

No Brasil as Atividades Complementares foram regulamentadas, através do Parecer 492/2001 e da Resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabelecem 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, que contemplam a formação do aluno de Geografia, através de

estágios; seminários; participação em eventos; discussões temáticas; atividades acadêmicas à distância; iniciação à pesquisa, docência e extensão; vivência profissional complementar; estágios curriculares, trabalhos orientados de campo, monografias, estágios em laboratórios; elaboração de projetos de pesquisa e executivos, além de outras atividades acadêmicas a juízo do colegiado do curso (Parecer CNE/CES 492/2001).

Na UFRR, a Resolução 4/2012-CEPE/UFRR que dispõe sobre as Atividades Complementares prevê que as mesmas devem propiciar o

aproveitamento dos conhecimentos adquiridos pelo discente, dentro ou fora do ambiente acadêmico, através de estudos e práticas independentes presenciais e/ou a distância, com a finalidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional.

Além disso, em seu Parágrafo Único, determina que a carga horária de Atividades Complementares a ser cumprida pelo discente no curso *é aquela estabelecida no seu PPP, cabendo ao Conselho de Curso/Núcleo Docente Estruturante estabelecê-la quando o mesmo se mostrar omissa.*

Embora o PPP do curso tenha sido aprovado em 2014 e, portanto, posterior à data da resolução de 2012, o mesmo não contempla tal informação e no item referente a esse assunto consta apenas que:

Os alunos do curso de Geografia terão contato com atividades de pesquisa científica a partir de participação no projeto de pesquisa dos professores do curso, na forma de bolsas de iniciação científica (PICI, PIBIC) na qual terão contato com novas metodologias, com a rotina do trabalho científico, participação de salões, simpósios e congressos apresentando trabalhos e tendo contato com pesquisadores de áreas afins (PPP da UFRR, 2004, p. 27)

Porém, não apresenta a carga horária destinada às Atividades Complementares e nem a forma como as mesmas serão consideradas.

Nas demais universidades brasileiras a carga horária destinada às Atividades Complementares corresponde entre 4,71% (UFSC) e 7,37% (UNESP-RC), da carga horária total do curso. Conforme pode ser observado na Tabela 15, todas contemplam as 200 horas estipuladas pela legislação.

Na USC, o artigo 12.8 do Real Decreto 1393/2007 estabelece que podem, também, ser reconhecidos, no máximo, 6 ECTS em outras atividades:

De acuerdo con artículo 46.2.i.) de la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de universidades, los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursados.

Através do estágio realizado na Unidad de Xestión Académica (UXA) da USC foi possível perceber que o reconhecimento dos créditos de tais atividades está vinculado à participação dos estudantes nos órgãos colegiados, nas atividades desportivas da Universidade, incluindo os alunos com alto rendimento em Jogos Olímpicos, Campeonatos, etc, nas atividades culturais da Universidade como teatro, coral, grupo de dança, etc, e também nas atividades solidárias e de cooperação.

Nesse aspecto, merece destaque o trabalho realizado pela Oficina de Voluntariado da USC, que se encarrega de estabelecer os convênios com entidades sociais, ONGs e entidades públicas da Galícia e de Lugo, para realização do serviço voluntário dos alunos. Qualquer aluno pode solicitar o trabalho voluntário, desde que seja considerado apto no curso preparatório oferecido pela Oficina. Os trabalhos realizados com entidades vinculadas à infância, exclusão social, minorias étnicas, etc, são acompanhados através de reuniões bilaterais entre a Oficina e as entidades, visando avaliar o andamento e verificar se atendem às expectativas das mesmas. No ano letivo 2013-2014, em torno de 200 alunos da USC estavam realizando serviço voluntário nas entidades e, segundo a responsável pela Oficina de Voluntariado da USC: *o serviço voluntário é uma forma de preparação para o trabalho e as empresas valorizam essas atividades.*

Em síntese, ao se fazer um paralelo com a pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009), sobre os cursos de Pedagogia, nesse caso também fica pouco claro o que seriam as “atividades complementares”, na maioria dos cursos analisados.

3.2.2.2. Disciplinas que compõem a estrutura curricular

Outro aspecto analisado nas estruturas curriculares foi a composição das estruturas em todos os cursos. Para o agrupamento e a visualização das disciplinas foram mescladas as estruturas de todos os cursos e construída a tabela constante no Apêndice 2, sendo, na sequência, efetuada a classificação por agrupamento das disciplinas correlatas.

Das 306 disciplinas em análise e considerando uma média de 38 disciplinas por universidade, a partir da tabela, é possível perceber que as estruturas curriculares, tanto as brasileiras como as europeias em questão, possuem 50% da composição da estrutura basicamente a mesma, ou seja, 19 disciplinas aparecem em pelo menos cinco das oito universidades em foco, a saber:

Disciplina comum a todas as estruturas: do total de disciplinas de cada estrutura, onze disciplinas são comuns a todos os cursos, ou seja, 9 do conteúdo específico da Geografia e 2 do conteúdo específico da Docência: Biogeografia, Cartografia, Climatologia, Geografia Agrária/Rural, Geologia/Pedologia, Geografia Regional, Geografia Urbana, Geomorfologia, as Teorias e Métodos da Geografia, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais/Organização Escolar.

Convém destacar que ocorrem diferenças apenas nas nomenclaturas ou subdivisões das mesmas, ou seja, no caso da Cartografia, por exemplo, aparecem Cartografia I, II, Básica, Geral, Avançada, Temática, etc. No caso da Climatologia, Climatologia I, Dinâmica, Fundamentos de Climatologia e, na UMinho, a disciplina intitulada Geografia Física I é aquela que se dedica aos conteúdos da Climatologia, conforme observado no plano de ensino da disciplina.

Disciplina comum a sete universidades: duas disciplinas aparecem em sete das oito universidades, ou seja, na estrutura da UFG não constam disciplinas pertencentes à Geografia Econômica e na estrutura da UMinho não consta a disciplina Didática.

Disciplina comum a seis universidades: cinco disciplinas aparecem em seis das oito universidades. As disciplinas relativas a Geoprocessamento/Sistemas de Informação Geográfica não constam da estrutura da UFSC e da UNESP/RC; aquelas relativas à Hidrogeografia/Recursos Hídricos não constam nas estruturas da UNESP/PP e UFG; Geografia da População não consta na UNESP/RC e UNESP/PP; Quantificação em

Geografia/Estatística não compõem a estrutura da UFPE e UFSC e, por último, Teoria Regional e Regionalização não constam na UFPE e UFG.

Disciplina comum a cinco universidades: somente uma disciplina aparece em cinco universidades, como é o caso da Geopolítica/Geografia Política.

Todas essas disciplinas comuns às estruturas já haviam sido incluídas no rol proposto por Christofolletti (1997), *apenas como direcionamento global e sem a intenção de ser completo*. O autor apresentou uma proposta de estrutura curricular dividida em núcleo básico, núcleo complementar, formação metodológica, formação técnica, além das disciplinas “subsidiárias” e pedagógicas. Destacou, ainda, que “*o aspecto mais relevante encontra-se representado pelo conteúdo programático inserido e ministrado nessas disciplinas e não em seu rótulo*” (p. 10).

Dentre as demais disciplinas ocorre uma considerável diversificação de temas, ou seja, há, pelo menos, 11 disciplinas que aparecem somente em uma universidade, como é o caso de Libras (UFG), Língua Estrangeira (UFRR), Trabalho de Campo de Integrado (UNESP/RC), Projeto de Integração Disciplinar (UNESP/PP), Seminários Temáticos (UFRR), História e Memória (UMINHO), Cartografia Escolar (UFSC), Tecnologia Educativa (UMINHO), Fundamentos de Prática de Ensino (UNESP/RC), Aprendizagem e Ensino de História/Geografia e Ciências Sociais (USC) e Avaliação da Aprendizagem (UFPE).

Há, ainda, 9 disciplinas diferentes que compõem as estruturas de 2 universidades diferentes; 13 outras disciplinas comuns a 3 universidades e 2 disciplinas a 4 universidades.

Conforme mencionado anteriormente, Christofolletti (1997); Guedes e Souza (2006); Dionísio, Pereira e Viseu (2011); Khaoule e Souza (2013), já enfatizavam a importância do domínio da linguagem, na leitura e na escrita, considerando a necessidade de se promover a difusão dos resultados obtidos na produção de conhecimento. Contudo, ainda se observa essa carência nos cursos analisados.

3.2.3.Os Planos de Ensino das Disciplinas dos Cursos Analisados

Todos planos de ensino das disciplinas foram obtidos através dos sites dos cursos. Conforme citado anteriormente, no caso da UFPE foram disponibilizadas apenas as ementas das disciplinas, contudo sem as bibliografias indicadas, o que inviabilizou as análises

efetuadas a seguir. No site da UFSC somente não estavam disponíveis os planos de ensino das disciplinas Estágio Curricular: Supervisionado de Licenciatura em Geografia I e II e no site da UFRR, somente não estavam disponíveis os planos de ensino de Antropologia Cultural, Introdução à Estatística e as de Língua Estrangeira (I e II), pois estas últimas dependem da opção feita pelos alunos entre inglês, francês ou espanhol. Nas demais instituições (UNESP/RC, UNESP/PP, UFG, USC e UMINHO), todas as informações estavam disponíveis no site.

Em se tratando de cursos de formação de professores, durante a análise dos planos de ensino, buscou-se analisar as referências bibliográficas das disciplinas, com o intuito de verificar se a disciplina de conteúdo específico da Geografia abordava aspectos voltados ao ensino ou à docência e os conteúdos programáticos das disciplinas visando identificar ações de interdisciplinaridade ou de articulação entre teoria-prática.

3.2.3.1. Bibliografia Indicada nos Planos de Ensino Analisados

Foram consultadas e computadas as bibliografias de todos os planos de ensino, totalizando 4987 indicações bibliográficas, distribuídas nos planos de ensino das instituições, conforme demonstra a Tabela 18.

A seguir, procurou-se identificar nas 4987 indicações bibliográficas, quantas delas estavam voltadas ao ensino/docência em cada disciplina, cujos totais também podem ser observados na tabela.

É possível constatar que, mesmo incluindo aqui, todas as disciplinas voltadas aos conteúdos específicos da docência, as indicações bibliográficas referentes a esse tema variam de 10,19% (UFRR) a 25,84% (UFG). É conveniente lembrar que as Licenciaturas da USC e da UMINHO são voltadas exclusivamente à formação do geógrafo e os Mestrados da USC e da UMINHO são cursos referentes especificamente à formação de professores de História e Geografia, o que justifica a bibliografia voltada quase em sua totalidade às respectivas áreas do conhecimento.

O que merece ser destacado é que, apesar do curso de Licenciatura da UMINHO trazer em sua estrutura, exclusivamente conteúdos específicos da Geografia, mesmo assim, ainda há, entre a bibliografia recomendada, quatro obras relacionadas ao ensino/docência, que serão apresentadas no Quadro 7.

Tabela 18 – Número de Referências Bibliográficas Indicadas nos Planos de Ensino das Disciplinas, segundo o Conteúdo (Específico para a Geografia ou para a Docência), vigentes em 2013.

UNIVERSIDADES	NÚMERO DE BIBLIOGRAFIAS INDICADAS	BIBLIOGRAFIAS CONTEÚDO PARA A DOCÊNCIA	% ENSINO
UFRR	795	81	10,19
UFPE	0	0	0
UFSC	774	176	22,74
UNESP/RC	1060	265	25,00
UNESP/PP	841	212	25,21
UFG	178	46	25,84
USC-Licenciatura	474	0	0,00
USC-Máster	425	358	84,24
UMINHO-Licenciatura	305	4	1,31
UMINHO-Mestrado	133	100	75,19
TOTAIS	4987	1244	

Fonte: Planos de Ensino das Disciplinas.
Organizada pela autora.

A partir desse levantamento, foi possível analisar, ainda, quais disciplinas voltadas ao conteúdo específico da Geografia apresentavam indicações bibliográficas relacionadas aos conteúdos específicos da docência/ensino e o que se percebe é que somente 18 disciplinas de conteúdo específico da Geografia indicam 43 referências bibliográficas de conteúdos específicos da docência/ensino, conforme pode ser visualizado no Quadro 7.

Quadro 7 – Referências Bibliográficas Relativas ao Ensino de Geografia, Citadas em Disciplinas do Núcleo Específico da Ciência de Referência, dos Cursos Analisados.

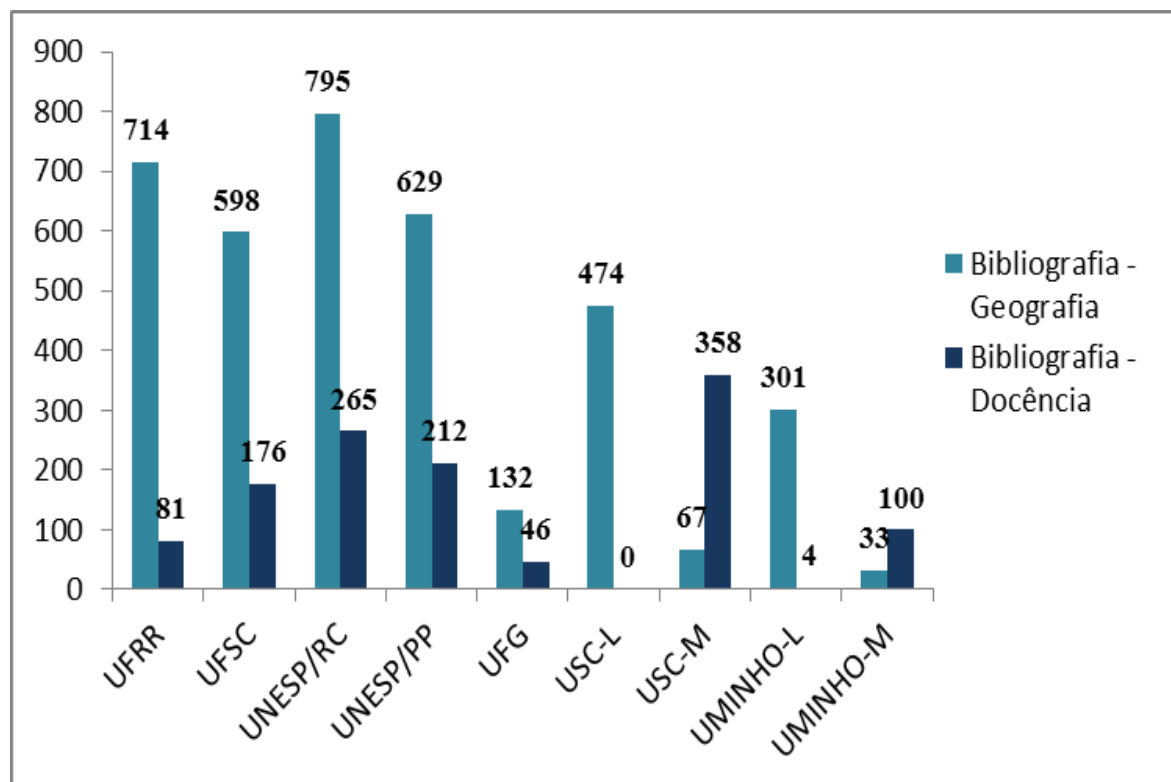
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	Nº	REFERÊNCIAS
UFRR	Cartografia Temática	3	Almeida, R.D.; Passini, E.Y. O espaço geográfico: ensino e representação Erba, D.A. Topografia para estudantes de Arquitetura, Engenharia e Geologia Paganelli, T. Para a construção do espaço geográfico na criança.
	Geografia do Nordeste e do Centro-Sul	2	Bernardes, L.M.C. Regionalização. Curso para professores de Geografia. Cardoso, M.F.T. A nova divisão territorial do Brasil. Curso para professores de Geografia
	Gestão Ambiental	9	Brugger, D. Educação ou adestramento ambiental. Dias, D. Enunciações de um educador ambiental Dias, G.F. Educação ambiental, princípios e práticas MEC. A implantação da educação ambiental no Brasil Branco, S.M.; Rocha, A.A. Educação ambiental – ciências do ambiente para universitários Neves, A. A educação florestal Passos, C.M.B. Educação ambiental e ensino técnico Saviani, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica Tanner, R.T. Educação Ambiental
UFG	Geografia e Sociedade	3	Pontuschka, N.N.; Paganelli, T.L.; Cacete, N. Para ensinar e aprender Geografia. Cavalcanti, L.S. Geografia, escola e construção do conhecimento. Callai, H. A formação do profissional da Geografia.
	TCC 1	1	Fazenda, I. et al. Metodologia da Pesquisa Educacional.
UFSC	Cartografia II	1	IBGE. Atlas Geográfico Escolar.
	Geografia Urbana	1	Shäffer, N. A cidade nas aulas de Geografia.
	Geografia de Santa Catarina	2	Gaplan. Atlas Escolar de Santa Catarina. Pereira, R.M.A. A Geografia e as bases da formação nacional brasileira.
UNESP/PP	Geocartografia	1	Almeida, R.D.; Passini, E.Y. O espaço geográfico: ensino e representação.
	Pesquisa em Geografia	6	Becker, H.S. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais. Bogdan, R.O.; Biklen, S.K. Investigação qualitativa em Educação. Colognese, S.A.; Melo, J.L.B. A técnica de entrevista na pesquisa social. Cruz Neto, O. et al. Grupos focais e pesquisa social qualitativa. Queiroz, M.I.P. Variações sobre a técnica

			de gravador no registro da informação viva. Ramires, J.C.L.; Pessoa, V.L.S. Geografia e pesquisa qualitativa.
UNESP/RC	Cartografia	1	Almeida, R.D.; Passini, E.Y. O espaço geográfico: ensino e representação
	Cartografia Temática	6	Duarte, P.A. Cartografia Temática. Série Didática Le Sann, J.G. Documento cartográfico. Revista Geografia e Ensino Le Sann, J.G. Os gráficos básicos no ensino de Geografia. Bonin, S. Novas perspectivas para o ensino de cartografia Francischett, M.N. A Cartografia no ensino-aprendizagem da Geografia. Santos, M.M.D.; Le Sann, J.G. A Cartografia do livro didático de Geografia
	História do Pensamento Geográfico	1	Pereira, R.M.F.A. Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna
	Metodologia do Trabalho de Campo	2	Belinazzo, T.M. Explorando o meio – alternativas metodológicas para a iniciação do ensino da Geografia e da História nas séries iniciais do 1º Grau. Pontuschka, N.N. A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares.
UMINHO - Lic	Expressão Gráfica e Cartografia	1	Calado, I. A utilização educativa das imagens.
	Geografia Física I	1	Lourenço, L. Caderno de Trabalhos Práticos de Geografia Física.
	Teoria em Geografia	1	Ribeiro, O. Silva Telles, introdutor do ensino da Geografia em Portugal.
	Geografia Humana de Portugal I	1	Ribeiro, O. O ensino da Geografia.

Fonte: Organizado pela autora, a partir de informações retiradas nos planos de ensino.

As porcentagens apresentadas na Tabela 18, podem ser visualizadas de maneira mais clara a partir do gráfico a seguir, onde fica evidente que, com exceção da USC e da UMINHO, pelos motivos apresentados anteriormente, a formação de professores de Geografia apresenta uma grande disparidade entre os conteúdos estudados, com a valorização dos conhecimentos relativos aos conteúdos específicos da Geografia.

Gráfico 1 – Número de Referências Bibliográficas Indicadas nos Planos de Ensino das Disciplinas, segundo o Conteúdo (Específico para a Geografia ou para a Docência), a partir das informações disponíveis no ano de 2013.



Fonte: Planos de Ensino das Disciplinas.
Elaborado pela autora.

No caso das disciplinas de conteúdo específico para docência, 28 delas indicam 100% do conteúdo voltado a essa área. Dentre as demais disciplinas, percebe-se articulação entre a ciência de referência e os conteúdos específicos para ensino/docência, no caso das disciplinas das áreas de Psicologia da Educação, Cartografia Escolar, Educação Ambiental, Estágios Supervisionados e Práticas de Ensino.

Com o auxílio do *software* NVivo foi possível identificar, também, dentre as 4.987 indicações bibliográficas, quais autores permearam a maioria das disciplinas. Lembrando que a UFPE não disponibilizou as bibliografias das disciplinas, nas sete demais universidades, constatou-se que os autores Milton Santos e Yves Lacoste só não foram indicados como referência nas disciplinas da UMINHO. Do total de indicações bibliográficas, 25 correspondem às obras de Yves de Lacoste, distribuídas em 20 disciplinas e 97 às obras de Milton Santos, distribuídas em 35 disciplinas, conforme tabela abaixo.

Tabela 19 – Distribuição das Citações de Milton Santos e Yves Lacoste nas Instituições Analisadas, segundo o Número de Disciplinas que Efetuaram as Citações, nas Estruturas vigentes em 2013.

Instituição	Milton Santos		Yves Lacoste	
	Número de disciplinas	Número de indicações	Número de disciplinas	Número de indicações
UFRR	10	18	5	7
UFSC	5	17	2	2
UNESP/RC	9	29	7	9
UNESP/PP	9	28	4	5
UFG	1	4	1	1
USC	1	1	1	1
TOTAL	35	97	20	25

Fonte: Elaborada pela autora com o auxílio do *software* NVivo, na contagem das ocorrências.

Tal informação vem a endossar o que foi discutido e apresentado sobre a história da disciplina Geografia no Capítulo 1 pois, conforme enfatiza Ribeiro (2011):

Obras como a de Yves Lacoste e Milton Santos servem de referência para que professores e alunos de Geografia realizem a crítica da sociedade e, também, do ensino (RIBEIRO, 2011, p. 831).

Outro aspecto observado nas bibliografias foi a data das publicações indicadas nos planos de ensino das disciplinas de todas as Universidades pesquisadas, com exceção da UFPE que não disponibilizou a informação, conforme já mencionado anteriormente.

Elaborou-se uma planilha contendo todas as disciplinas, o ano da publicação mais antiga e o ano da publicação mais recente de cada uma das disciplinas. No que se refere às bibliografias mais antigas, foi possível observar que as publicações mais antigas eram datadas de 1846 a 1938, mas se tratavam de obras clássicas de referência das disciplinas.

No entanto, quanto às bibliografias mais recentes de cada disciplina, foi possível identificar na UFSC e na UNESP/RC, por exemplo, que, do total de disciplinas, em 10 e 11 delas, respectivamente, as bibliografias mais recentes datavam de anos anteriores a 1999, conforme pode ser observado na Tabela 20.

De maneira geral, predominam nos planos de ensino, bibliografias datadas de 2004 a 2008 e há um equilíbrio entre as bibliografias dos períodos 2000-2003 e 2009-2013. Através da tabela a seguir, também é possível perceber que a bibliografia mais recente de

todas as disciplinas de cada Universidade refere-se aos anos de 2006 (UFSC) a 2013 (UMINHO e UNESP/PP).

Diante do exposto, está evidente na Tabela 20 que, dos 271 planos de ensino analisados, 192 tiveram suas bibliografias atualizadas até o ano de 2008, o que representa 70,85% do total. Enquanto que apenas 69 apresentam bibliografias a partir de 2009, ou seja, 25,46%. Esse quadro necessita de profundas alterações, mas pode ser justificado da seguinte forma, segundo Marin (2006, p. 344):

Trata-se da manifestação que exige atenção por implicar profundas alterações no que tange à configuração curricular em seus valores, intenções, interesses sedimentados que constituem a cultura da escola e da sociedade que a produz, assim como as condições até para o exercício da docência, posto que não são poucos os professores formadores que passam ano(s) sem buscar leituras.

Tabela 20 – Quantidade de Publicações Indicadas nas Bibliografias dos Planos de Ensino das Disciplinas, segundo o Ano das Mais Recentes.

Universidades	Anterior a 1999	2000 a 2003	2004 a 2008	2009 a 2013	Disciplinas sem Bibliografia	Ano de publicação da bibliografia mais recente	Total
UFG	1	12	16	4	0	2011	33
UFSC	10	6	17	0	2	2006	35
UMINHO	5	5	11	22	1	2013	44
UNESP/PP	1	8	10	15	0	2013	34
UNESP/RC	11	6	12	7	0	2012	36
USC	0	5	17	21	3	2012	46
UFRR	5	9	25	0	4	2008	43
Total	33	51	108	69	10	-	271

Fonte: Planos de ensino das disciplinas
Elaborada pela autora.

3.2.3.2. Conteúdos Programáticos das Disciplinas Analisadas

A análise dos conteúdos programáticos das 306 disciplinas demonstra que não ocorre a interação entre as diversas áreas do conhecimento, ou seja, a quase totalidade dos conteúdos está voltada especificamente à área da própria disciplina, em consonância com Pezzato (2012) quando destaca que os *conteúdos pedagógicos são atribuídos às disciplinas de conteúdo específico sem articulação com as dos conteúdos da ciência de referência*

Além disso, é possível encontrar os mesmos conteúdos repetidos em mais de uma disciplina. Contudo, é possível identificar a interdisciplinaridade em dois casos específicos:

- a) Geografia Regional: as disciplinas ligadas aos conteúdos das “Geografias Regionais” (Geografia do Brasil, da Espanha, da Galícia, do Nordeste, de Santa Catarina, etc) são as que se destacam por promover a interdisciplinaridade, pois elas estão presentes em todos os cursos e abordam aspectos físicos e humanos, como por exemplo, temas relacionados às áreas de geomorfologia, climatologia, população, indústria, comércio, economia, recursos naturais, política, urbanização, etc. E, a esse respeito, Cassab (2009, p. 10) citou que Delgado de Carvalho escreveu na introdução de seu livro, publicado em 1943: “mais do que em qualquer parte do programa, será na Geografia Regional do Brasil, que o mestre encontrará as situações mais sugestivas para a imaginação dos jovens e mais empolgantes para o seu coração”.
- b) Educação Ambiental: as disciplinas ligadas aos conteúdos ambientais (Educação Ambiental, Gestão Ambiental, Análise Ambiental, etc), embora não façam parte da estrutura curricular de todos os cursos em questão, também possuem como principais temas abordados a interdisciplinaridade e a transversalidade da disciplina, procurando trabalhar aspectos da inserção da Geografia em equipes multidisciplinares.

Nos planos de ensino também foi possível encontrar algumas disciplinas que citam, nos conteúdos, a participação em atividades e projetos interdisciplinares no âmbito da Geografia, porém não esclarecem como isso ocorre, como por exemplo, as disciplinas da UFPE (Estágios Curriculares e Metodologia do Ensino de Geografia), da UFRR (Geomorfologia), da UMINHO (Geografia Urbana), da UNESP/PP (Projeto de Integração Disciplinar I) e da UNESP/RC (Trabalho de Campo Integrado).

Além das disciplinas voltadas aos Trabalhos de Conclusão de Curso, constata-se também o incentivo a uma postura investigativa, através da exigência, ao final do curso, da redação de um projeto de investigação ou de um artigo, nas disciplinas Estágio Profissional e Avaliação e Concepção dos Materiais Didáticos (UMINHO), História Econômica do Brasil; Economia e Território; Formação Territorial do Brasil (UNESP/RC), Biogeografia (UNESP/PP), Instrumentos de Ordenación Territorial e Ambiental (USC-Licenciatura) e Innovación Docente e Iniciación á Investigación Educativa en Ciencias Sociais e Humanidades (USC-Máster) que, em alguns casos, justificam a realização da pesquisa como forma de resgatar, analisar e compreender os conteúdos desenvolvidos no curso.

A articulação entre teoria e prática também é mencionada em algumas disciplinas mas, da mesma forma, não está explicitado nos planos de ensino como isso ocorre, com exceção da disciplina Metodologia do Ensino de Geografia (UFSC), que menciona a realização de um trabalho de campo em conjunto com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental como forma de aplicação dos conhecimentos teóricos na prática, e a disciplina Prática de Ensino de Geografia IV (UNESP/PP), que prevê em seu plano de ensino a organização e participação dos alunos em evento sobre Prática de Ensino.

Entretanto, assim como constatado na pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009), sobre os cursos de Pedagogia, na análise dos conteúdos dos Cursos de Geografia ocorre o mesmo, ou seja, verifica-se que as disciplinas que estariam mais ligadas aos conhecimentos relativos à formação específica também têm em suas ementas uma predominância de aspectos teóricos e um grande número de ementas registra frases genéricas, não permitindo identificar os conteúdos específicos. Assim como na Pedagogia, isso sugere que ocorre “desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas”.

Esse distanciamento, segundo Khaoule e Souza (2013), implicará em prejuízo aos alunos que, quando em contato com a realidade escolar, terão dificuldades de ensinar o que aprenderam na matriz curricular do curso e, por isso, Libâneo (2001) acrescenta que o trabalho nas escolas e nas salas de aula necessitam ser assunto do currículo. Nesse sentido, para Lestegás (2002), uma alternativa para superar esse distanciamento é aceitar que a geografia escolar não é mera tradução da geografia científica.

Além disso, a análise das ementas também não permitiu identificar os elementos voltados às práticas docentes propriamente ditas. Da mesma forma que na pesquisa de Gatti e Nunes (2009), ocorre maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho, mas, somente isso não é suficiente para as atividades de ensino.

3.2.3.3. Inserção das Tecnologias nas Disciplinas Analisadas

Outro aspecto em análise nos planos de ensino foi a inserção das tecnologias voltadas ao ensino, porém, isso ainda ocorre de maneira muito tímida. Percebe-se que algumas disciplinas utilizam laboratórios de informática em ações pontuais, como por exemplo, utilização da internet para consulta de censos, para acesso a banco de informações,

etc. Porém, raras são as disciplinas que abordam aspectos das tecnologias no ensino propriamente dito.

É conveniente destacar aqui que esse aspecto já havia sido mencionado em pesquisa realizada anteriormente por Pezzato, Shimizu e Cury (2013), quando se constatou a inexpressiva presença de trabalhos relacionados à reflexão sobre as TIC nos trabalhos apresentados no GT-Currículo, nas reuniões da ANPED ocorridas no período de 2003 a 2012:

With technological advance, the emergence of new resources adopted in schools and in teaching strategy's variation are demanding new perspectives to be incorporated in the curriculum structure (PEZZATO, SHIMIZU e CURY, 2013, p. 809)⁷

Um aspecto nítido nos conteúdos dos planos de ensino é que as disciplinas relacionadas à Cartografia/Geoprocessamento/Sensoriamento Remoto e à Estatística/Quantificação, são as que, de maneira geral, abordam aspectos da tecnologia em seus conteúdos, inclusive com a inserção de ferramentas e *softwares* direcionados ao tema.

Além disso, com exceção da UMINHO que possui em sua estrutura curricular a disciplina Tecnologia Educativa, o tema relacionado à informática na educação está presente nas disciplinas Estágio Supervisionado II e III (UNESP/RC), Método e Análise de Material Didático em Geografia (UFRR) e Didática, Currículo e Organização Escolar (USC-Máster). Além dessas, a disciplina Sociologia (UNESP/RC), também aborda o tema referente ao paradigma da tecnologia da informação, voltado às redes interativas e à comunidade eletrônica.

Em face da atual realidade, conforme já apontado por Christofolletti (1997), fica evidente a necessidade de inserção das tecnologias nas estruturas curriculares, de maneira mais contundente, com vistas a possibilitar um diálogo entre a formação de professores ocorrida nas universidades e o cenário existente nas escolas.

⁷ Com o avanço tecnológico, o surgimento de novos recursos adotados na escola e a diversificação de estratégias de ensino têm demandado novos olhares a serem incorporados na estrutura dos currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interagir com pessoas e experiências com outras realidades – sejam nacionais ou internacionais – deve, cada vez mais, nos ensinar a aprender com o diferente, mesmo identificando anseios comuns. (...) O que se quer é entender como podemos contribuir com a construção da “aldeia global” através de ações intencionais que nos aproximem, tendo como pressuposto a humildade e a solidariedade. (CUNHA, 2013b, p. 237)

A pesquisa aqui apresentada analisou oito projetos político-pedagógicos, 10 estruturas curriculares e 306 planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de seis universidades brasileiras e duas europeias (uma da Espanha e uma de Portugal), partindo da hipótese de que a construção e implementação das propostas formativas das licenciaturas em Geografia estão balizadas em concepções regulatórias, ou seja, legitimando, sobretudo, o controle burocrático e voltadas, prioritariamente, à dimensão técnica.

Assim sendo, o principal objetivo dessa pesquisa foi efetuar uma leitura curricular da formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal, investigando se os PPPs valorizam a pesquisa nos cursos de formação de professores; se há indícios de propostas inovadoras nesses PPPs; como estão organizadas as estruturas curriculares desses cursos; se algum currículo pode ser considerado diferenciado; se, nos planos de ensino das disciplinas, pode ser identificado algum tipo de articulação entre teoria e prática e se as estruturas contemplam a introdução de novas tecnologias.

Os referenciais teóricos selecionados para essa pesquisa estão relacionados, sobretudo, à história das disciplinas, incluindo a origem da Geografia como disciplina escolar, aos estudos curriculares, projeto político pedagógico, formação de professores, tanto num âmbito geral, como no caso específico da Geografia e análise de conteúdo.

Tendo em vista o volume de informações, na análise documental, optou-se por utilizar o software NVivo que facilitou, sobremaneira, o manuseio dos dados, porém, em consonância com o referencial teórico, o software não fez mágicas e não substituiu o pesquisador, mas possibilitou uma análise em profundidade, aumentando o seu alcance.

É conveniente reforçar que a Geografia possui especificidades em relação a outras disciplinas, entre elas a característica de que antes de se consolidar como área de ensino ou

pesquisa em nível superior, ela já era disciplina obrigatória nos currículos do ensino primário e secundário. Além disso, como disciplina da escola básica, seu objetivo principal era a construção da nacionalidade, mediante a disseminação do patriotismo. Devido a esses fatos, a Geografia ensinada nas escolas era de responsabilidade de professores que não possuíam formação na área e a formação de professores de geografia, em nível universitário, só teve início em 1934 com a implantação do curso de Geografia na USP.

Ao se fazer um paralelo entre o referencial teórico e os dados analisados, foi possível observar um certo distanciamento entre o que as pesquisas da área apontam como o “mínimo necessário” para a formação de professores e o que de fato consta nos documentos (PPP, Memoria, Dossiê, estruturas curriculares e planos de ensino) das Instituições analisadas, mesmo levando em consideração as suas distintas realidades.

No que concerne aos projetos políticos e pedagógicos (PPPs), constatou-se que os mesmos são elaborados e redigidos a partir de imposições das legislações, com o objetivo de legitimar o controle burocrático, tanto nos casos brasileiros, como nos europeus. Percebe-se, também, em alguns casos, dissonância entre o que consta nos PPPs e o que prevalece nas estruturas curriculares. A estrutura de apresentação dos PPPs demonstra que há um padrão determinado pela legislação e, em sua maioria, não apontam as especificidades de cada curso. Esse fato acaba destacando certa incoerência, pois não há instituições iguais ou cursos iguais, em contextos diferentes.

Tal fato vem a reforçar que, tanto no Brasil, como na Espanha e em Portugal, os PPPs não conseguem superar a concepção regulatória na construção e implementação das propostas formativas.

Convém destacar aqui que algumas instituições apresentaram iniciativas de inovação na estrutura dos PPPs. Apesar de se ter conhecimento de que as inovações podem ser emancipatórias ou regulatórias, conforme apontou Veiga (2003), somente o fato de haver alguma tentativa de não se restringir à imposição da legislação já merece ser visto como um aspecto positivo. Os PPPs apresentados pela UFSC e pela UFG, além de apresentarem os tópicos exigidos pela legislação, adicionaram aspectos relativos à articulação teoria-prática, ensino-pesquisa-extensão e graduação-pós-graduação. Constata-se, também, nos PPPs da UFG e da UFPE, a preocupação com a avaliação periódica do curso ou do próprio PPP e, na USC, a existência de uma Área de Orientação Laboral, destinada a inserir os graduados no mercado de trabalho.

A análise da composição das comissões responsáveis pela elaboração do PPP demonstrou que, nas instituições brasileiras, de modo geral, essas comissões são formadas quase que exclusivamente por docentes do próprio Curso de Geografia, com formação, na quase totalidade, voltada à área geográfica. Destaca-se aqui a UFG, como única comissão que possuía um membro com Pós-Graduação na área de Educação. Já, no contexto europeu, houve a iniciativa de incluir nas comissões membros com formação de diversas especialidades, inclusive da área da Educação e de Psicologia. A presença apenas de docentes do Curso de Geografia indica outra característica da concepção regulatória, uma vez que nega a diversidade dos atores envolvidos e essa ausência de docentes vinculados aos campos do ensino e da educação pode revelar que essa discussão não recebe a devida importância que deveria receber no contexto acadêmico, demandando uma reflexão mais profunda na Universidade. Na concepção emancipatória, o projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição, sendo conveniente a presença de docentes, técnico-administrativos e alunos durante o processo. Ao incluir um funcionário na comissão, a UFG dá um passo, apesar de tímido, rumo à mudança de concepção.

Tem-se conhecimento de que as comissões, geralmente, são nomeadas com prazo de validade, ou seja, até que sejam finalizadas as suas atividades. Porém, o que não é possível identificar através dos documentos é se os membros das comissões se envolveram com o assunto de forma voluntária e interessada pois, ao final do percurso, isso pode fazer uma grande diferença! Caso os envolvidos sejam nomeados, esse é outro aspecto que reforça a concepção regulatória de construção dos PPPs, uma vez que o processo será iniciado com finalidades definidas, na maioria das vezes, pela burocracia.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que, no site da maioria das instituições, não é possível encontrar um organograma/fluxograma das Universidades, visando a facilitar o entendimento das dinâmicas e dos encaminhamentos políticos, administrativos e pedagógicos.

Nota-se, pelos textos, a ausência de reflexões e discussões, visando a acrescentar um novo significado ao PPP de cada curso, principalmente, levando em consideração as contribuições teóricas atuais quanto à necessária consolidação da identidade dos cursos de Licenciatura. Os documentos analisados indicam que a preocupação principal é a de atender a legislação vigente no período, voltando-se, mais uma vez, à concepção regulatória. E, falando em identidade, outro ponto que merece destaque é a forma pouco consistente de apresentação do perfil do egresso que se almeja alcançar, pois, na maioria dos casos, a definição aparece

vaga e não especifica as diferenças exigidas para formação profissional dos bacharéis e dos licenciados. Esse fato pode ser constatado quando apenas a UNESP/RC, a UFG e a UFPE tiveram a iniciativa de apresentar um PPP específico para a Licenciatura, enquanto que, nas demais instituições, o PPP era único para a Licenciatura e o Bacharelado.

Além disso, mediante a diversidade regional existente, principalmente no caso brasileiro, esse perfil não se demonstra voltado às necessidades de cada região analisada, em função de suas especificidades, mas sabe-se que isso não depende exclusivamente das instituições, ou seja, depende, prioritariamente, de uma política de formação de professores que reavalie a articulação entre a formação inicial e a prática docente. Porém, isso não impede que as Instituições apresentem suas reflexões quanto ao perfil desejado.

O contexto dos PPPs e das estruturas curriculares, dos cursos de formação de professores de Geografia em questão, comprova a permanência de um modelo fragmentado de conhecimento, fortemente disciplinar e voltado a uma estrutura curricular de especialidades, na qual fica cada vez mais nítida a dicotomia entre os conteúdos específicos da Geografia e os conteúdos específicos da Docência, prevalecendo a formação de professores de Geografia a partir dos conhecimentos específicos de Geografia, tanto no que concerne às disciplinas obrigatórias, como às optativas. Em geral, os cursos se desenvolvem a partir de um tronco comum, com planos de ensino comuns, de disciplinas comuns, de uma estrutura comum ao Bacharelado. Tanto que a formação na USC e na UMINHO é primeiramente técnica e a licenciatura fica caracterizada como uma especialização profissional. Dessa forma, no geral, fica bem restrita a formação voltada à atuação na docência. Apesar das raras iniciativas, ainda falta priorizar a formação do professor voltada à Geografia escolar, ou seja, no caso das instituições brasileiras, as disciplinas relacionadas à docência necessitam de um eixo norteador às futuras práticas.

Isso se comprova quando, apesar das novas diretrizes para o ensino superior buscarem apontar que as normativas visavam a alterar o formato “3+1”, ou seja, três anos de disciplinas de conteúdo específico e um ano de disciplinas pedagógicas, o que se percebe é que, na maioria dos cursos analisados nessa pesquisa, o peso da carga horária também continua sendo o mesmo, ou seja, a carga das disciplinas específicas chega a ser três vezes maior que a carga das pedagógicas. Porém, o que muda, por força da legislação em vigor, é a distribuição das disciplinas ao longo do curso, não estando as pedagógicas concentradas no último ano de formação. Assim persiste a concepção dos modelos curriculares anteriores, ou seja, a prioridade é dada à formação do bacharel e não à do professor.

Tanto nas instituições brasileiras, como nas europeias, com raras e pontuais exceções, a interdisciplinaridade é outro aspecto praticamente inexistente e continua sendo o grande desafio para os cursos em questão. Não se observa, nos documentos analisados, relação entre as disciplinas, sejam elas, teóricas/práticas ou específicas/pedagógicas, geralmente, apresentadas de maneira isolada e sem conexão para os alunos, durante o curso. Foi possível identificar indícios de interdisciplinaridade nos casos específicos da disciplina de Geografia Regional, presente em todos os cursos, aborda aspectos físicos e humanos, com temas relacionados às áreas de geomorfologia, climatologia, população, indústria, comércio, economia, recursos naturais, política, urbanização, etc. e da disciplina de Educação Ambiental, que, embora não faça parte da estrutura curricular de todos os cursos em questão, também possui como principais temas abordados a interdisciplinaridade e a transversalidade da disciplina, procurando trabalhar aspectos da inserção da Geografia em equipes multidisciplinares.

Entende-se que, na graduação, em especial, nas licenciaturas brasileiras, é primordial uma visão menos fragmentada da realidade, principalmente, no caso do licenciado optar por seguir a carreira de professor no Ensino Fundamental e Médio.

A partir das implicações do Tratado de Bolonha, na Europa, onde a formação ocorre em dois momentos distintos - primeiro, em nível de Graduação, que está direcionada a atender as exigências do mercado de trabalho e, segundo, que a formação didático-pedagógica direcionada à formação para docência só ocorre em nível de Pós-Graduação - torna-se praticamente inexistente a articulação entre os conteúdos básicos e os pedagógicos, por exemplo.

Quando analisados os planos de ensino, percebeu-se, também, que, apesar de raras exceções, as disciplinas voltadas aos conteúdos específicos da Geografia indicam apenas bibliografias relacionadas aos conteúdos específicos, assim como as disciplinas voltadas aos conteúdos específicos da docência/ensino recomendam também bibliografias voltadas a essa área, o que vem a reiterar a falta de articulação entre as disciplinas de formação geográfica e as disciplinas de formação pedagógica. Além disso, nos planos de ensino, também foram observados casos de ementas vagas, sobreposição de conteúdos em disciplinas diferentes, além da falta de atualização das bibliografias indicadas.

Somente a UFPE não disponibilizou a informação referente às bibliografias indicadas nos planos de ensino e, dos 271 planos de ensino analisados, 192 tiveram suas

bibliografias atualizadas até o ano de 2008, enquanto que apenas 69 apresentaram bibliografias com data posterior a 2009. Observou-se a predominância de bibliografias datadas de 2004 a 2008, com equilíbrio entre as bibliografias dos períodos 2000-2003 e 2009-2013. A UNESP/RC foi a universidade que apresentou maior número de disciplinas com a referência mais recente datada anteriormente a 1999, enquanto que nos planos da USC e da UMINHO, concentraram-se o maior número de referências atualizadas entre 2009 e 2013.

Da mesma forma, a inserção da pesquisa ainda aparece de maneira tímida nesses cursos de formação de professores e, geralmente, caminham dissociadas do ensino. Nem todos os cursos utilizam a possibilidade de desenvolvimento do TCC na Licenciatura, como forma de incentivar e promover a pesquisa. Das universidades analisadas, somente a UFG, a UFSC e a UFPE possuem a disciplina TCC como obrigatória, em um ou dois semestres, demonstrando o interesse em articular ensino e pesquisa na formação inicial.

Na carreira acadêmica das Universidades, atualmente, é evidente a valorização cada vez maior da pesquisa em detrimento do ensino e, mesmo as teorias apontando para a importância da pesquisa articulada ao ensino, ambos não conseguem caminhar juntos, de forma a estimular o ensino com pesquisa e proporcionar o “enriquecimento” do trabalho em ambos os sentidos. Nos casos analisados, todos os cursos estão lotados em instituições que possuem o Programa de Pós-Graduação, mas mesmo assim são raras as iniciativas de projetos que visem a articular Graduação e Pós-Graduação. Também são, praticamente, inexistentes iniciativas de trabalho coletivo que proporcionem troca de experiências e produção de conhecimento, desenvolvidas a partir de trabalhos de investigação sobre a prática, por exemplo.

Apesar dos estágios integrarem as estruturas, raras são as informações a respeito de como e onde eles são realizados ou se há alguma articulação entre a universidade e a escola. De maneira geral, os PPPs também não especificam, de maneira clara, a questão das práticas que permeiam algumas disciplinas e, nas matrizes, sobressaem as disciplinas teóricas, quando poderia haver equilíbrio entre teóricas e práticas. Somente no PPP da UFPE, foi observada uma iniciativa nesse aspecto, quando se prevê a realização de quatro seminários (a cada dois semestres), buscando promover e discutir a articulação entre os conteúdos formadores e as experiências individuais. E, mediante as dificuldades encontradas para realização de estágios nas escolas, a UNESP/PP desenvolve outras práticas paralelas de estágios como forma de compensar, diversificar e enriquecer essa atividade, tais como minicursos para os professores e aulas de reforço para os alunos do ensino fundamental e

médio. A UFSC possui um projeto entre o Departamento de Geociências e o de Metodologia de Ensino, também, visando a facilitar as práticas de ensino.

Não foi possível identificar, nos PPPs e demais documentos, esclarecimentos sobre como ocorre a parceria entre a Universidade e as escolas, onde são realizados os estágios, com o intuito de aproximar e proporcionar a troca de experiências. Visando estreitar essa relação, não seria o caso de que o professor da Educação Básica, quando se deparasse com alguma dificuldade, tivesse a universidade como local de interlocução na busca de resolução desses problemas? Ao mesmo tempo, não seria mais proveitoso se os alunos pudessem vivenciar e colaborar na solução desses problemas que passam a ocorrer na prática? Tem-se conhecimento, também, de que, na prática, geralmente, pode ocorrer essa aproximação dentro das atividades de extensão, por exemplo, mas isso não aparece destacado nos PPPs.

As atividades complementares aparecem somente nas estruturas brasileiras, conforme determina a legislação, mas, na maioria das universidades analisadas, não há especificações quanto à distribuição de carga horária e quanto à forma como elas ocorrem. À exceção desse quadro, encontra-se o PPP da UFSC que contempla, no cômputo das atividades complementares, a participação em atividades de pesquisa e a posterior apresentação da mesma no Seminário de Iniciação Científica da UFSC ou na Semana de Pesquisa e Extensão da UFSC, além da participação em sessão de defesa de doutorado, mestrado ou trabalho de conclusão de curso de graduação, como forma de articulação entre ensino-pesquisa e entre graduação-pós-graduação.

Outros três aspectos que merecem um olhar mais atento, em face da atual realidade, estão relacionados ao domínio das linguagens e das TIC. O primeiro aspecto refere-se à ausência, nas estruturas, de saberes relacionados à Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) que, apesar da determinação das legislações, só consta nas estruturas curriculares da UFPE e da UFG, com 60h e 64h, respectivamente. A UFSC também possui Libras I e Libras II, porém, no rol de optativas do curso, enquanto que as demais universidades analisadas não possuem nem como obrigatórias e nem como optativas. O segundo aspecto diz respeito à importância do domínio da língua portuguesa e de um idioma estrangeiro, pois, embora também esteja contemplado na legislação, constata-se, nas universidades brasileiras, que a UFRR é a única que apresenta, em seu núcleo complementar, duas disciplinas obrigatórias em idioma estrangeiro, a escolher entre inglês, francês ou espanhol e a UFPE, no rol de optativas, possui a disciplina Português Instrumental. Já, nas universidades europeias, para finalização

dos cursos, há a exigência de um segundo idioma, cuja formação é de responsabilidade das próprias universidades. O terceiro aspecto está voltado à inserção das tecnologias para o ensino, pois, apesar de constar nos documentos a utilização de laboratórios de informática em ações pontuais ou a abordagem da tecnologia nas disciplinas relacionadas à Estatística, Cartografia ou Geoprocessamento/SIG, raras são as disciplinas que abordam aspectos das tecnologias no ensino propriamente dito e somente a UMINHO possui, em sua estrutura curricular, a disciplina Tecnologia Educativa.

A inserção desses conhecimentos visa a possibilitar um diálogo entre a formação de professores ocorrida nas universidades e o cenário existente nas escolas. Esse distanciamento, além de causar prejuízo para a formação, não traz contribuição para o ensino.

O que se almeja é uma formação que seja capaz de superar essas barreiras impostas por uma estrutura curricular fechada, com uma visão mais ampla e articulada, porém, o que se nota nas Universidades atualmente é o contrário. Entre outras coisas, esse fato também pode ser atribuído à realização dos concursos docentes, com editais cada vez mais específicos e com delimitação explícita do conhecimento. Nota-se, ainda, que a divisão das instituições em Departamentos já se define a partir das especialidades de seus docentes, onde as áreas de pesquisa às quais estes estão vinculados também são delimitadas e respeitadas, contribuindo para a inexistência de articulação entre os próprios docentes formadores. Se não há articulação entre os docentes, como se pode esperar uma articulação entre os conteúdos?

Diante disso, pode-se sugerir também que os currículos dos cursos são principalmente definidos a partir dos recursos humanos e especialidades disponíveis no contexto do curso e não a partir das necessidades do próprio curso, com posterior adequação dos recursos humanos a essas necessidades. Será que as disciplinas constantes nas estruturas voltam-se a atender a carga horária necessária ao docente, às exigências das legislações/planos de carreira ou aos anseios dos cursos?

Muitas mudanças são necessárias nessa realidade educacional, mas por onde se deve começar? Será que esses cursos estão respondendo às finalidades para os quais foram criados? Não seria conveniente voltar os olhares às políticas públicas de formação de professores? Sabe-se que qualquer mudança nesse sentido envolverá relações de poder, mas também de nada adiantarão reformas que só se voltem a incluir ou excluir disciplinas, mudar

nomes ou cargas horárias das mesmas, se não houver um processo de reflexão e transformação da essência do curso.

Concluindo, a leitura curricular a partir da seleção de documentos e da produção de instrumentos de interpretação, mediante o proposto nas questões iniciais do projeto, confirma a hipótese aqui apresentada, ou seja, a construção, implementação e avaliação das propostas formativas estão imersas em ações regulatórias. A formulação dos PPPs está voltada, prioritariamente, ao atendimento da burocracia e o projeto existente se mantém praticamente alheio ao seu funcionamento, nem sempre sendo objeto de reflexão coletiva e ficando relegado a segundo plano nas decisões teórico-práticas do cotidiano.

Diante da análise das cargas horárias, pode-se afirmar que o Bacharelado permanece como prioridade de formação e a Licenciatura se constitui como periferia do curso, ficando claro um ponto nevrálgico desses cursos, ou seja, formar professores não é a prioridade das propostas analisadas.

Também estão entre as questões preocupantes dessa formação, a ausência do TCC, das tecnologias, das atividades de extensão e de inovações paradigmáticas, demonstrando a desvalorização da pesquisa como forma de compreender os conteúdos desenvolvidos nas licenciaturas e o descompasso existente entre o avanço tecnológico e a sua incorporação nas estruturas curriculares. Além disso, assumir a interdisciplinaridade continua sendo o grande entrave no contexto universitário.

Tanto no Brasil, como na Espanha e em Portugal, ainda há um longo caminho a percorrer com vistas a superar a concepção regulatória das propostas formativas. Dessa forma, a formação de professores em Geografia poderá alavancar qualidade desde que as propostas contidas em seus PPPs, balizadas pelos seus currículos, potencializem ações emancipatórias dos seus sujeitos na construção, implementação e avaliação dessas propostas. Não se trata de esperar algo impossível de ser realizado, mas de tentar realizar algo ainda não realizado, a partir de novos valores, apostando na singularidade dos cursos, no trabalho coletivo e participativo, na mudança de perfil dos docentes e dos discentes, a partir de uma gestão democrática, sempre priorizando o perfil que se almeja alcançar.

Respondidas as questões levantadas, surgem outras e outras e outras... É um processo dinâmico e sem fim. Assim como vários pesquisadores já afirmaram, a pesquisa é sempre um processo em construção. As ideias vão suscitando dúvidas e as dúvidas vão aumentando a necessidade de aprofundamento e a busca de referenciais teóricos. A busca de

referenciais volta a desencadear ideias e o ciclo nunca se encerra, não fosse pelo tempo de duração, determinado pelos Programas de Pós-Graduação. E, não fosse esse tempo, esse tipo de construção nunca terminaria... sempre haverá algo a acrescentar, a modificar, a melhorar. E tudo também dependerá dos olhares... cada vez que esse trabalho for lido por um pesquisador diferente, seu olhar será direcionado pelo seu campo de estudo e tomará um rumo também diferente.

A intenção, porém, não está em esgotar as reflexões sobre esse tema, mas, ao final desse processo em constante construção, espera-se que essa pesquisa sirva de motivação/inspiração para que outros pesquisadores apresentem um novo olhar sobre esse assunto e, principalmente, que sirva de contribuição na formulação/reestruturação de cursos de formação de professores voltados à concepção emancipatória, sempre levando em consideração que:

(...) conhecimento e currículo precisam ser apresentados como provisórios e possíveis de reconstrução. (GOODSON, 2012, p. 43)

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel; FREITAS, Candido V.; PONTE, João P. da; ALARCÃO, Jorge; TAVARES, Maria J.F. **A formação de professores no Portugal de hoje**. 1997. 34 p. Documento produzido por um grupo do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP). Disponível em: <[www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)> Acesso em 28 out. 2013.

AMARAL, Ana L. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, Angela et al (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 24-46.

ANDRÉ, Marli E.D.A. Ensinar a Pesquisa... Como e Para Que? In: SILVA, Aida M.M. et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 221-233.

ANDRÉ, Marli E.D.A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-52.

AZEVEDO, Maria A.R. de; CUNHA, Maria I. da. Qualidade do ensino e ação institucional. In: FRANCO, M.E.D.P. e MOROSINI, M.C. (Org.) **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 335-350. (Série Qualidade da Educação Superior; 4)

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. 1995. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/14/000090341_20050614161209/Rendered/PDF/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em 05 set. 2013.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciária**. 2003. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em 05 set. 2013.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELTRAN, Julia M. La Geografía y la formación de los maestros en España, 1836-1914. **GeoCrítica** – Cuadernos Críticos de Geografía Humana, Barcelona, ano 12, n. 83, p. 1-33, 1989.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1999.

BRANCALEONI, Ana P.L. et al. O ensino noturno em uma universidade pública: caráter incluyente? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 31., 2008, Caxambu. **Anais...** p. 1-6.

BRASIL. **Lei Federal nº 2.594/1955**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 12 out. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 12 out. 2013.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 166p.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Decreto 6.096/2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 12 out. 2013

BRITO, Márcia R.F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 841-850, 2008.

BUSSMANN, Antônia C. O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola. In: VEIGA, Ilma P.A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2010. p. 37-52.

CACHINHO, Herculano. Formação e inovação na educação geográfica: os desafios da pós-modernidade. In: CONGRESSO IBÉRICO DE DIDÁTICA DA GEOGRAFIA, n. 2., 2005, Lisboa. **Actas...**, p. 1-21.

CALLAI, Helena C. A Articulação Teoria-Prática na Formação do Professor de Geografia. In: SILVA, Aida M.M. et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143-161.

CARDOSO, Luciene P.C. O Projeto Pedagógico da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro: O Curso Superior Livre de Geografia (1926-1927). **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n. 36, p. 246-256, 2009.

CASSAB, Clarice. Reflexões sobre o Ensino de Geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 43-50, 2009.

CAVALCANTI, Lana de S. Geografia Escolar na Formação e Prática Docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: SILVA, Aida M.M. et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 109-126.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, n. 2, 1991, Porto Alegre, p. 177-229.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. Perspectivas e Critérios para a Organização da Estrutura Curricular no Ensino da Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 1-20, 1997.

CONTI, José B. A Reforma do Ensino de 1971 e a Situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 51, p. 57-70, 1976.

CUNHA, Maria I. da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, 1996.

CUNHA, Maria I. da. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) **Pedagogia Universitária: Energias Emancipatórias em Tempos Neoliberais**. Araquarara: Junqueira&Marin, 2006a. p. 9-29.

CUNHA, Maria I. da. A Didática como Construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida M.M. et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006b. p. 485-503.

CUNHA, Maria I. da. Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior. **InterCambios**, n. 2, p. 13-21, 2013a.

CUNHA, Maria I. da. Se “Narciso acha feio o que não é espelho”, o que aprendemos com estudos comparados em Educação? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 232-237, set. /dez. 2013b.

CUNHA, Maria I. da; FAGUNDES, Maurício C.V. Discutindo projetos emancipatórios no contexto da universidade pública no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 25-44, jan./jun. 2008.

DECLARAÇÃO DE BERLIM. 2003. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2003_Berlin_communique_Portuguese.pdf> Acesso em 15 out. 2013.

DECLARAÇÃO DE BUCAREST. 2012. Disponível em: <<http://bologna-bucharest2012.ehea.info/>> Acesso em 15 out. 2013.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE. 1998. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne> Acesso em 15 out. 2013.

DIONÍSIO, Maria de L.T.; PEREIRA, Maria do C.M.E.; VISEU, Floriano A.V. A Leitura e a Escrita no Currículo: a presença ausente. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 94-114, 2011.

ESPANHA. **Real Decreto 1393/2007**. Disponível em: <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>> Acesso em 15 out. 2013.

ESPANHA. **Ley Orgánica 2/2006**. Disponível em: <<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>> Acesso em 15 out. 2013.

FERNANDES, Cleoni M.B.; BASTOS, Amélia R.B.; SELBACH, Paula T.S. Cursos e Disciplinas de Formação Pedagógica do Professor Universitário: Movimentos em Ação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajatórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES/CNPq, 2010. p. 125-145.

FERREIRA, Suely. Reforma da Educação Superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as Universidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 33., 2010, Caxambu. **Anais...** p. 1-15.

FILARDI, André M.B. **As Contradições do Programa REUNI: o caso das Ciências Sociais na UFSCar**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez 2010.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina M.R. (Org.) **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. 158 p. (Coleção Textos FCC, 29).

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOMES, Daniel M. **A Geografia Ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989)**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

GONÇALVES, Amanda R. A Geografia Escolar como Campo de Investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**. Barcelona, v. 16, n. 905, 2011. [p. 1-19].

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, 141 p.

GRAZ CONVENTION. 2003. Disponível em <<http://eua.uni-graz.at/Trends3-Graz-draft.pdf>> Acesso em 12 out. 2013.

GUEDES, Paulo C.; SOUZA, Jane M. Leitura e Escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara C.B. et al. **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 15-20.

HORTALE, Virginia A; MORA, José-Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 937-960, 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 out. 2013.

JAEHN, Lisete; FERREIRA, Marcia S. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 12, n. 3, p. 256-272, set./dez. 2012.

JULIA, D. A Cultura como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-43, 2001.

KHAOULE, Anna M.K.; SOUZA, Vanilton C. de. Desafios Atuais em Relação à Formação do Professor de Geografia. In: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide M. (Org.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 87-105.

KRAHE, Elizabeth D.; FRANCO, Maria E.D.P. Inovações Curriculares na Formação de Professores: em busca de um novo referencial. In: MOREIRA, Jacira C. de; MELLO, Elena M.B.; COSTA, Fátima T.L. da. (Org.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005. p. 268-287.

LAGE, Maria C. Utilização do Software NVivo em Pesquisa Qualitativa: uma experiência em EaD. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, p. 198-226, mar. 2011. n. especial.

LEITE, Carlinda. **A formação de professores em Portugal e a Declaração de Bolonha**. 2003. 8 p. Comunicação proferida na Reitoria da Universidade de Aveiro, em 18-07-2003, no âmbito de iniciativas relacionadas com a Declaração de Bolonha.

LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 87-92, jan./abr. 2012.

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. La consideración del profesorado de Ciencias Sociales desde las perspectivas práctica y crítica. In: FERNÁNDEZ, A.S. (Coord). **La Formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales**, Espanha: Diada Editora, 1997. p. 123-133.

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. La formación inicial de los maestros em la actualidad: historia de una inconsecuencia. **Revista Eletrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 1, n. 1, p. 1-13, 1998.

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. Concebir la Geografía Escolar desde una Nueva Perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de la A.G.E.**, Madrid, n. 33, p. 173-186, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-45.

LIMA, Maria das G.. Projetos Pedagógicos de Geografia do Paraná. In: DEFFUNE, G.; LIMA, Maria das G. (Org.). **Da Geografia que se faz à Geografia que se quer: muitos caminhos a percorrer**. Maringá: EDUEM, p. 31-62, 2013.

LOBEIRAS, Maria X.V. **Immanuel Kant**. A Coruña: Baía Pensamento, 2005, 131 p.

MARIN, Alda J. Professores, Pesquisa e Formação: alguns requisitos para avançar. In: SILVA, Aida M.M. et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 329-348.

MARQUES, Mário O. Escola, Aprendizagem e Docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma P.A. (org). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2010. p. 143-156.

MIRANDA, Maria Eliza. Contribuição ao debate atual sobre a formação de professores no Brasil: pela formação de futuras gerações na perspectiva da reconstrução sócio-cultural. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, n. 20, p. 7-18, 2010.

MOREIRA, Antonio F.B. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 60-77.

- MOREIRA, Antônio F.B. O Processo Curricular do Ensino Superior no Contexto Atual. In: VEIGA, Ilma P.A.; NAVES, Marisa L. **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005. p. 1-24.
- MUÑOZ, Maria I.V. La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria: análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad. In: FERNÁNDEZ, A.S. (Coord). **La Formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales**, Espanha: Diada Editora, 1997. p. 107-115.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.
- OLIVEIRA, Géorgia S.P.L. **História do Ensino de Geografia como Campo de Investigação**: contribuições de Livia de Oliveira. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.22, p.27-52, 1988.
- PEZZATO, João P. **Formação Docente e Geografia Escolar**: um estudo de caso entre Brasil e Espanha. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 86 p.
- PEZZATO, João P.; SHIMIZU, Rita de C.G.; RUSSO CURY, Iára L. Trends of Researches Related to Curriculum in Brazil in the Last 10 Years. In: EUROPEAN CONFERENCE ON CURRICULUM STUDIES, 2013, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 802-812.
- PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINHEIRO, Antonio Carlos. **O Ensino de Geografia no Brasil**: catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia: Ed. Vieira, 2005. 285 p.
- PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H.. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 383 p.
- RANIERI, Nina B.S. Aspectos Jurídicos da Autonomia Universitária no Brasil. **Revista CEJ**, Brasília, v. 9, n. 31, p. 19-30, out./dez. 2005.
- REVISTA NOVA ESCOLA. **O Mundo Dentro e Fora da Escola**. Edição 217, outubro de 2008.
- RIBEIRO, Márcio W. Origens da Disciplina de Geografia na Europa e seu Desenvolvimento no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 817-834, 2011.
- RIOS, Terezinha A. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico. **Série Idéias**, São Paulo, v. 15, p. 73-77, 1992.

ROCHA, Genylton O.R. da. **A Trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837-1942)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

ROCHA, Genylton O.R. da. Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837-1942). **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**, Rondônia, v. 2, n. 12, p. 1-12, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 352p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: Os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 119-148.

SANTOS, Boaventura de S. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória na Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 23, p. 137-202, 2005.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 46-59.

SÃO PAULO. **Constituição Estadual Paulista**. 1989. Disponível em <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/a2dc3f53380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d63004f305a?OpenDocument>> Acesso em 15 out. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio J. Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: caminhos para a integração. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, n. 3, p. 7-39, 2008.

SHIMIZU, Rita de C.G.; RUSSO CURY, I.L.; PEZZATO, João P. História das Disciplinas Escolares: análise das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Geografia da UNESP (2000-2010). In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 14., 2013, Peru. **Anais...** Peru, 2013, p. 1-12.

SILVA, Carmen S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Sérgio P. Currículo Interdisciplinar: resgate da dialética todo-parte. In: MENDONÇA, Marcelo R. **Formação Continuada, Interdisciplinaridade e Inclusão Social**. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2008. p. 215-238.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156 p.

SILVA FILHO, Roberto L.L. Autonomia das Universidades Públicas. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard (Org.) **Ensino Superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: EDUSP, 2006. p. 151-156.

STEDILE, Nilva L.R. Quintas Pedagógicas: Espaço de Socialização do Fazer Docente. Pedagogia Universitária e Vivências na Universidade de Caxias do Sul. In: MOREIRA, Jacira C. de; MELLO, Elena M.B.; COSTA, Fátima T.L. da (Org.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005. p. 288-308.

STEINKE, Valdir A.; CARVALHO, Ane C.A. As Dimensões da Formação de Profissionais em Geografia no Brasil: reflexões introdutórias. In: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide M. (Org.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 69-86.

TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 112-128.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 325p.

TEIXEIRA, Alex N. **Análise Qualitativa com o Programa NVivo 8: fundamentos**. Julho de 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufgrs.br/testebse/article/download/20948/11995>> Acesso em 20 set. 2013.

VEIGA, Ilma P.A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, Ilma P.A. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In: SILVA, Aida M.M. et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.






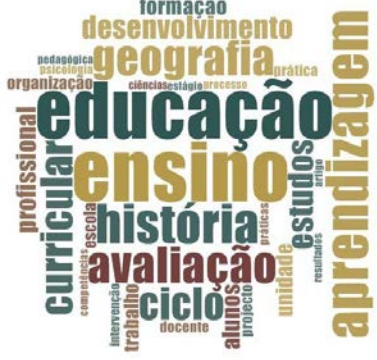
VEIGA, Ilma P.A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P.A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2010. p. 11-35.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e educação**. Rio de Janeiro, n. 7, p. 93-110, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: continuidades y cambios**. Madrid: Ediciones Morata, 2006. 116 p.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - MAPAS CONCEITUAIS DAS UNIVERSIDADES QUE SEGUIRAM
AS ORIENTAÇÕES BUROCRÁTICAS NA APRESENTAÇÃO DOS PPPs,
MEMORIA OU DOSSIE INTERNO

 <p>UNESP/RC</p>	 <p>UNESP/PP</p>
 <p>UFRR</p>	 <p>UFPE</p>
 <p>USC</p>	 <p>UMINHO</p>

Elaborado pela autora com o auxílio do software NVivo.

APÊNDICE 1 - NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DOS 20 CONCEITOS QUE GERARAM OS RESPECTIVOS MAPAS CONCEITUAIS

	UNESP/RC			UNESP/PP			UFRR			UFPE			USC			UMINHO		
	Palavra	Qtd	% Tot	Palavra	Qtd	% Tot	Palavra	Qtd	% Tot	Palavra	Qtd	% Tot	Palavra	Qtd	% Tot	Palavra	Qtd	% Tot
1	geografia	353	1,21	geografia	296	1,15	geografia	400	1,45	curricular	182	4,92	grupo	415	0,76	avaliação	233	0,9
2	ensino	293	1,01	ensino	217	0,84	brasil	306	1,11	componente	170	4,6	materia	335	0,61	geografia	207	0,8
3	educação	191	0,66	brasil	145	0,56	educação	224	0,81	geografia	66	1,79	clase	331	0,6	ensino	185	0,71
4	brasil	158	0,54	avaliação	142	0,55	federal	219	0,8	ensino	33	0,89	ordinario	331	0,6	trabalho	165	0,64
5	aulas	123	0,42	aulas	141	0,55	geociências	175	0,64	prática	24	0,65	titorias	260	0,47	aulas	160	0,62
6	disciplina	119	0,41	aluno	120	0,46	ambiental	158	0,57	análise	17	0,46	historia	239	0,44	alunos	125	0,48
7	desenvolvimento	98	0,34	desenvolvimento	105	0,41	universidade	129	0,47	equivalência	17	0,46	educación	223	0,41	portugal	116	0,45
8	curso	90	0,31	disciplina	98	0,38	ministério	112	0,41	fórmula	17	0,46	trabalho	220	0,4	aprendizagem	100	0,39
9	economia	86	0,3	trabalho	97	0,38	desenvolvimento	109	0,4	perfil	17	0,46	xeografia	219	0,4	métodos	100	0,39
10	aprendizagem	82	0,28	curso	95	0,37	recursos	108	0,39	trabalho	15	0,41	ciencias	170	0,31	aplicável	85	0,33
11	espaço	78	0,27	campo	91	0,35	desporto	105	0,38	curso	14	0,38	interactiva	158	0,29	planeamento	85	0,33
12	trabalho	72	0,25	educação	82	0,32	espaço	103	0,37	educação	12	0,32	ects	157	0,29	curricular	83	0,32
13	avaliação	70	0,24	prática	82	0,32	governo	103	0,37	gestão	11	0,3	información	156	0,28	prática	83	0,32
14	brasileira	69	0,24	projetos	81	0,31	disciplina	99	0,36	projeto	11	0,3	curso	135	0,25	componente	79	0,3
15	unidades	69	0,24	aprendizagem	80	0,31	ensino	83	0,3	sistema	11	0,3	docencia	135	0,25	informação	78	0,3
16	aula	62	0,21	unidades	79	0,31	naturais	83	0,3	avaliação	10	0,27	estudo	130	0,24	classificação	75	0,29
17	ciências	61	0,21	espaço	76	0,29	ambiente	75	0,27	brasil	10	0,27	sociais	128	0,23	educação	67	0,26
18	campo	60	0,21	alunos	74	0,29	pesquisa	67	0,24	aplicação	9	0,24	competencias	125	0,23	desenvolvimento	66	0,25
19	cartografia	60	0,21	escola	62	0,24	introdução	64	0,23	conceitos	9	0,24	avaliación	119	0,22	análise	65	0,25
20	análise	58	0,2	análise	60	0,23	terra	57	0,21	cultura	8	0,22	seminario	116	0,21	resultados	64	0,25

Organizado pela autora com o auxílio do software Nvivo.

Fundamentos de Climatologia	UFPE								
Geografia Física I	UMINHO-Grao								
Ciências Atmosféricas	UFRR								
Geografia Agrária	UFPE								
Geografia Agrária	UFRR								
Geografia Agrária I	UFG								
Geografia Rural	UFSC								
Geografia Rural	UMINHO-Grao								
Geografia Rural	UNESP/RC								
Geografia Rural	UNESP/PP								
Espazo rural e desenvolvimento local	USC-Grao								
Pedologia	UNESP/RC								
Pedologia	UFG								
Análise Geográfica dos Solos	UFRR								
Fundamentos de Pedologia e Edafologia	UFPE								
Fundamentos da Geologia e Petrografia	UFPE								
Fundamentos de Xeoloxía	USC-Grao								
Geologia	UNESP/RC								
Geologia	UNESP/PP								
Geologia Geral	UFRR								
Geologia Geral	UMINHO-Grao								
Geologia I	UFG								
Geologia I	UFSC								
Geologia II	UFSC								
Mineralogia	UFRR								
Geografia Regional	UNESP/RC								
Geografia Regional do Nordeste	UFPE								
Geografia Regional do Brasil	UFPE								
Geografia Regional do Brasil	UFSC								
Geografia Regional do Brasil	UNESP/PP								
Geografia Regional do Mundo	UFRR								
Xeografía Rexional do Mundo	USC-Grao								
Geografia da Amazônia	UFRR								

Geografia de Goiás	UFG								
Geografia de Roraima	UFRR								
Geografia de Santa Catarina	UFSC								
Geografia do Nordeste e do Centro-Sul	UFRR								
Xeografia de Espanha	USC-Grao								
Xeografia de Europa	USC-Grao								
Xeografia de Galicia	USC-Grao								
Geografia do Brasil	UFRR								
Geografia do Brasil	UNESP/RC								
Geografia do Brasil	UNESP/PP								
A União Europeia	USC-Grao								
Geografia Urbana	UFPE								
Geografia Urbana	UFRR								
Geografia Urbana	UFSC								
Geografia Urbana	UNESP/RC								
Geografia Urbana	UNESP/PP								
Geografia Urbana I	UFG								
Geografia Urbana	UMINHO-Grao								
Cidade e desenvolvimento urbano	USC-Grao								
Composição e Desenho Urbano	UMINHO-Grao								
Geomorfologia	UNESP/RC								
Geomorfologia	UNESP/PP								
Xeomorfologia	USC-Grao								
Geomorfologia I	UFG								
Introdução à Geomorfologia	UFPE								
Geomorfologia Aplicada	UMINHO-Grao								
Geomorfologia Dinâmica	UFPE								
Geomorfologia Dinâmica e Climática	UMINHO-Grao								
Geomorfologia Estrutural	UFSC								
Geomorfologia Geral	UFRR								
Processos Geomorfológicos	UFSC								
Teoria e Metodologia da Geografia I	UFG								
Teoria e Metodologia da Geografia II	UFG								

Teoria e Métodos da Geografia	UFSC								
Teorias e Métodos da Geografia	UNESP/RC								
Teoría e Historia da Xeografía	USC-Grao								
Teoria em Geografia	UMINHO-Grao								
Pesquisa em Geografia	UNESP/PP								
Metodologia do Trabalho Científico	UFPE								
Organização do Trabalho Científico	UFG								
Metodologia do Trabalho de Campo	UNESP/RC								
Metodologia em Geografia	UNESP/PP								
Métodos e técnicas de traballo de campo e laboratorio en Xeografía Física	USC-Grao								
Métodos e Técnicas em Pesquisa Geográfica	UFRR								
Geografía das Actividades Económicas	UMINHO-Grao								
Geografia Econômica	UNESP/RC								
Geografia Econômica	UNESP/PP								
Geografia Econômica do Mundo Atual	UFPE								
Geografia Econômica e dos Serviços	UFRR								
Geografia do Comércio e Serviços	UFSC								
Xeografía Económica	USC-Grao								
Organização do Espaço Mundial	UFSC								
Sistemas de Información Xeográfica e Análise Espacial	USC-Grao								
Detecção Remota e Sistema de Informação Geográfica	UMINHO-Grao								
Introdução aos Sistemas de Informação Geográfica	UMINHO-Grao								
Base de Dados Aplicados a Sistemas de Informação Geográfica	UMINHO-Grao								
Introdução e Aplicação de Geotecnologias	UFPE								
Fundamentos de Sensoriamento Remoto	UFRR								
Fundamentos de Sistemas de Información Xeográfica	USC-Grao								

Geoprocessamento	UNESP/PP								
Introdução ao Geoprocessamento	UFRR								
Fotointerpretação y Teledetección	USC-Grao								
Hidrogeografia	UFPE								
Hidrogeografia	UNESP/RC								
Hidrografia e Recursos Hídricos	UFRR								
Hidrologia	UMINHO-Grao								
Hidroloxía: Xestión e planificación dos recursos hídricos	USC-Grao								
Recursos Hídricos em Geografia	UFSC								
Oceanografia	UFSC								
Geografia da População	UFPE								
Geografia da População	UFRR								
Geografia da População	UFSC								
Geografia da População	UMINHO-Grao								
Geografia da População I	UFG								
Xeodemografia	USC-Grao								
Quantificação em Geografia	UNESP/RC								
Técnicas de cuantificación en Xeografía	USC-Grao								
Estatística Aplicada à Geografia	UFG								
Estatística Aplicada à Geografia	UNESP/PP								
Estatística para a Geografia	UMINHO-Grao								
Introdução à Estatística	UFRR								
Introdução à Estatística	UMINHO-Grao								
Teoria Regional e Regionalização	UNESP/RC								
Região e Regionalização	UNESP/PP								
Produção do Espaço Regional	UFRR								
Teoria Regional	UFSC								
Fundamentos da Análise Xeográfica Rexional	USC-Grao								
Desenvolvimento Regional	UMINHO-Grao								
Geografia Política	UFRR								
Geografia Política	UNESP/RC								

Geopolítica do Espaço Mundial	UNESP/PP								
Geopolítica e Geografia Política I	UFG								
Fundamentos de Economia Política para Geografia	UFSC								
Geografia Física	UNESP/PP								
Fundamentos de Xeografia Física	USC-Grao								
Geografia Física II	UMINHO-Grao								
Geografia Física de Portugal I	UMINHO-Grao								
Geografia Física de Portugal II	UMINHO-Grao								
Geografia Humana	UMINHO-Grao								
Geografia Humana	UNESP/PP								
Fundamentos de Xeografia Humana	USC-Grao								
Geografia Humana de Portugal I	UMINHO-Grao								
Geografia Humana de Portugal II	UMINHO-Grao								
História do Pensamento Geográfico	UNESP/RC								
História do Pensamento Geográfico	UFSC								
Pensamento Geográfico	UNESP/PP								
História Contemporânea	UNESP/PP								
Historia Contemporânea de España	USC-Grao								
Historia da Arquitectura e do Urbanismo	USC-Grao								
Historia do Mundo Contemporâneo	USC-Grao								
História Econômica do Brasil	UNESP/RC								
Formação Territorial do Brasil	UNESP/RC								
Geografia da Indústria	UFG								
Geografia Industrial	UFSC								
Geografia Industrial e dos Serviços	UFPE								
Antropologia	UNESP/RC								
Antropologia Cultural	UFRR								
Antropologia Cultural	UNESP/PP								
Introdução à Ciência Geográfica	UFPE								
Introdução à Geografia	UFRR								
Geografia e Sociedade	UFG								
Introdução à Sociologia	UFRR								

Sociologia	UNESP/RC								
Sociologia	UNESP/PP								
Introdução à Filosofia	UFRR								
Filosofia da Ciência	UNESP/RC								
Recursos Naturais	UNESP/PP								
Recursos Naturais e Conservacionismo	UFRR								
Teoria do Planeamento Urbano	UMINHO-Grao								
Teorias e Metodologias de Planeamento	UMINHO-Grao								
Planeamento Biofísico	UMINHO-Grao								
Planeamento Regional e Urbano	UFSC								
Astronomia	UFG								
Astronomia	UFSC								
Economia	UNESP/PP								
Economia e Território	UNESP/RC								
Lexislación Medioambiental e da Ordenación Territorial	USC-Grao								
Direito do Urbanismo e Ambiente	UMINHO-Grao								
Instrumentos de Gestão Territorial	UMINHO-Grao								
Riscos Naturais e Ordenamento do Território	UMINHO-Grao								
Avaliação e Estudos de Impacte Ambiental	UMINHO-Grao								
Instrumentos de Ordenación Territorial e Ambiental	USC-Grao								
Fundamentos de Ordenación do Territorio	USC-Grao								
Xestión Territorial da paisaxe	USC-Grao								
Análise Ambiental	UFSC								
Gestão Ambiental	UFRR								
Trabalho de Campo Integrado	UNESP/RC								
Libras	UFG								
Língua Estrangeira I	UFRR								
Língua Estrangeira II	UFRR								

Didática de Geografia II	UFG								
Didática Geral	UFRR								
Didáctica, Currículo e Organización Escolar	USC-Master								
Educação Ambiental	UFG								
Educação Ambiental	UFPE								
Princípios e Práticas em Educação Ambiental	UFRR								
Metodologia de Ensino de Geografia I	UFG								
Metodologia de Ensino de Geografia II	UFG								
Metodologia do Ensino da Geografia	UFSC								
Metodologia do Ensino da Geografia	UMINHO-Master								
Metodologia do Ensino da História	UMINHO-Master								
Metodologia do Ensino de Geografia 1	UFPE								
Metodologia do Ensino de Geografia 2	UFPE								
Teorias da Educação	UFSC								
Fundamentos da Educação	UFPE								
Correntes Fundamentais da Pedagogia	UMINHO-Master								
Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação	UFG								
Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia	UFPE								
Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia	UFRR								
Innovación Docente e Iniciación á Investigación Educativa en Ciencias Sociais e Humanidades	USC-Master								
A Función Titorial e a Orientación Académica	USC-Master								
Coordenação Educativa e Direção de Turma	UMINHO-Master								
Gestão Educacional e Gestão Escolar	UFPE								
Educación e Línguas en Galicia	USC-Master								

Língua Brasileira de Sinais	UFSC								
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	UFPE								
Avaliação e Concepção de Materiais Didáticos de História e Geografia	UMINHO-Master								
Instrumentação para o Ensino de Geografia	UNESP/RC								
Métodos e Análise de Material Didático em Geografia	UFRR								
Ciências Sociais e Educación I	USC-Master								
Ciências Sociais e Educación II	USC-Master								
Sociologia da Educação e Profissão Docente	UMINHO-Master								
Projeto de Integração Disciplinar I	UNESP/PP								
Projeto de Integração Disciplinar II	UNESP/PP								
Seminários Temáticos I	UFRR								
Seminários Temáticos II	UFRR								
Dinâmicas Territoriais	UMINHO-Master								
História e Memória	UMINHO-Master								
Cartografia Escolar	UFSC								
Tecnologia Educativa	UMINHO-Master								
Fundamentos de Prática de Ensino	UNESP/RC								
Aprendizaxe e Ensinanza de Historia e Ciências Sociais	USC-Master								
Aprendizaxe e Ensinanza de Xeografía e Ciências Sociais	USC-Master								
Avaliação da Aprendizagem	UFPE								

Prática de Ensino de Geografia III: Planejamento, Execução e Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem	UNESP/PP								
Prática de Ensino de Geografia IV: Estágio Supervisionado	UNESP/PP								
Estágio Profissional	UMINHO-Master								
Estágio de Ensino Fundamental	UFRR								
Estágio de Ensino Médio	UFRR								

TCC

Monografia TCC	UFRR								
TCC	UFPE								
Trabalho de Conclusão de Curso I	UFG								
Trabalho de Conclusão de Curso II	UFG								
Trabalho de fin de grao	USC-Grao								
Trabalho Fin de Máster	USC-Master								