

FORMAÇÃO DOCENTE E GEOGRAFIA ESCOLAR

UM ESTUDO DE CASO ENTRE
BRASIL E ESPANHA

JOÃO PEDRO PEZZATO

**FORMAÇÃO DOCENTE E
GEOGRAFIA ESCOLAR**

Conselho Editorial Acadêmico
Responsável pela publicação desta obra

Prof. Dr. Antonio Carlos Tavares (coordenador)
Prof^a Dr^a Sandra Elisa Contri Pitton (vice-coordenadora)
Prof^a Dr^a Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira

JOÃO PEDRO PEZZATO

**FORMAÇÃO DOCENTE E
GEOGRAFIA ESCOLAR
UM ESTUDO DE CASO ENTRE
BRASIL E ESPANHA**

**CULTURA
ACADÊMICA**

Editora

© 2012 Editora UNESP

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP– Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

P618f

Pezzato, João Pedro

Formação docente e geografia escolar : um estudo de caso entre
Brasil e Espanha / João Pedro Pezzato. – São Paulo : Cultura Acadêmica,
2012.

86 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-292-5

1. Professores de geografia – Formação. 2. Prática de ensino.
3. Educação. I. Título.

12-7626

CDD: 372.891

CDU: 373.3016:910

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ Campus de Rio Claro, em especial, ao Departamento de Educação, pelo apoio para a realização dos estágios no exterior, em 2010 e em 2011.

Ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia, UNESP/RC, pelo incentivo ao desenvolvimento acadêmico de seu corpo docente.

À Escola Universitária de Formação de Professores/Campus de Lugo, da Universidade de Santiago de Compostela, Lugo, Galícia, Espanha, pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

Aos gestores, professores, alunos e funcionários do Instituto de Educação Secundária Lucus Augusti, Lugo, Galícia, Espanha, por possibilitarem nossa participação no cotidiano da instituição.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNESP pela concessão de recursos financeiros para a realização do “Estágio no Exterior” no ano de 2010.

À Fapesp, pelo suporte financeiro concedido para realização do “Estágio no Exterior” no ano de 2011.

A Francisco Rodríguez Lestegás, professor doutor da Universidade de Santiago de Compostela, Galícia, Espanha, que me acompanhou durante todo o período da pesquisa no exterior,

atuando de maneira comprometida na indicação de referências e nos debates durante o processo de elaboração do trabalho.

Aos amigos, sempre presentes, mesmo quando ausentes.

A Xulio Pardo de Neira, Pilar Zatto e família pelo acolhimento afetuoso na Galícia, por ampliarem as paisagens conhecidas pelos arredores de Viveiro e Lugo.

A Sueli Zuti e Guilherme do Val Toledo Prado, que me socorreram resolvendo problemas burocráticos (e outros nem tanto) no Brasil, quando de minha ausência.

A Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho por comprometer-se com o suporte logístico durante minha ausência das atividades do Departamento de Educação, UNESP/RC.

A Maria Antonia Ramos de Azevedo pela leitura atenta do projeto inicial da pesquisa e apresentação de sugestões enriquecedoras.

À minha família que compartilha projetos e afetos.

A Nadia Deschamps e Alice Deschamps Pezzato pela incondicional implicação na minha trajetória de vida.

SUMÁRIO

Introdução 9

1. Formação de professores de Geografia e de Ciências Sociais: aspectos históricos nos contextos brasileiro e espanhol 13

2. Formação de professores em dois continentes: o itinerário do estudo entre o Brasil e a Espanha (2010-2011) 35

3. Formação de professores nos cursos de licenciatura: o caso da UNESP/Campus de Rio Claro e da USC/Campus de Santiago 41

4. Aproximações entre USC e UNESP/Campus de Rio Claro ou: *em todos os sitios cocem fabas* 65

Considerações finais 71

Referências bibliográficas 77

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a formação inicial do professor de Geografia, sobretudo no que diz respeito à configuração curricular das instituições de certificação para a docência, e tem como interlocução privilegiada as experiências da Universidade de Santiago de Compostela – USC (Galícia, Espanha) – e do Curso de Licenciatura em Geografia da “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Campus de Rio Claro (São Paulo, Brasil).

A UNESP vem, desde a década de 1990, criando mecanismos de discussão a respeito da formação docente e, mais recentemente, reestruturou os currículos dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena, para adequar-se as novas exigências das normas e diretrizes curriculares então vigentes no país. Entre eles, o curso de Geografia – UNESP/Campus de Rio Claro – SP alterou seu currículo, de forma que, até recentemente, dois currículos estiveram vigentes concomitantemente.

No âmbito da instituição galega, a USC está inserida no contexto da criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), cujo tratado, conhecido como Processo de Bolonha, vem impelindo as instituições de ensino superior da União Europeia a criarem estratégias de mudanças. O ano de 2010 foi significativo para a

adoção das mudanças propostas por esse processo, pois tiveram, mesmo que de forma oficial, que alterar os currículos e promover mudanças de caráter organizacional e pedagógico dos cursos oferecidos. Assim, a instituição europeia encontra-se implicada nas discussões a respeito dos desafios contemporâneos da formação profissional de professores, uma vez que possui cursos de formação de professores nas áreas das Ciências Exatas, Biológicas, Humanas e Sociais e das Artes, com graduação e pós-graduação.

Considerando que em ambas as universidades ocorreram recentemente processos de mudanças curriculares em atendimento a contextos externos, de ordem legal, o objetivo de nosso trabalho é analisar a formação inicial para a docência da Geografia, em especial no que diz respeito ao desenho curricular, discutindo as possíveis aproximações entre os processos de formação profissional. Para esse intento, realizamos uma pesquisa qualitativa, estudo de caso, em que a análise dos dados seguiu um processo indutivo, de cunho descritivo e interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994, p.48, 50; Erickson, 1986, p.231).

Analisamos a estrutura curricular, os programas das disciplinas dos dois cursos selecionados, participamos de diversas atividades e analisamos documentos de natureza diversa. Tomamos o currículo como objeto cultural que representa uma dimensão da cultura escolar na medida em que a escola produz uma cultura original que perpassa a cultura social mais ampla, como apontam Chervel (1990) e Goodson (2008, 2007, 1995). Entrevistamos diversos atores: professores, alunos, administradores e a comunidade envolvida nas duas instituições.

Não nos propusemos a analisar todos os aspectos da formação inicial de professores de Geografia, uma questão que envolve inúmeras variáveis a serem consideradas, como condicionantes legais, institucionais, sociais, entre outros.

É necessário ressaltar que a maioria das observações aqui expostas pode vir a ser interpretada de forma extensiva à formação inicial de professores em geral, tanto na Espanha como no Brasil. Isso porque o objeto específico desta investigação está situado

em contextos acadêmicos, administrativos, políticos, históricos e geográficos de complexa dimensão. Contudo, nosso trabalho de pesquisa se restringe à análise da estrutura curricular dos cursos, ou programas, de formação inicial de professores de Geografia, para a UNESP, e de Ciências Sociais e Geografia para a instituição espanhola. Não tivemos a pretensão de generalizar as conclusões para um universo mais amplo.

A melhoria da qualidade de ensino, seja qual for o nível, tem inúmeras implicações, como as políticas educacionais em jogo, o financiamento e a qualidade da educação básica e superior disponível socialmente, aspectos da cultura das comunidades, a estrutura e formas de gestão das mesmas, a condição dos recursos físicos e humanos das instituições, entre outros. Contudo, acreditamos que as instituições de ensino superior, em especial as universidades, devem buscar melhor atender a formação inicial dos professores.

Considerando a importância social dos professores de Geografia e por entender que o trabalho do professor é o de passar conhecimentos que promovam a interpretação do mundo e possam propiciar a formação de valores e o exercício da cidadania, pretendemos com este trabalho contribuir para o debate a respeito da melhoria da qualidade da formação docente, em especial desses profissionais.

1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E DE CIÊNCIAS SOCIAIS: ASPECTOS HISTÓRICOS NOS CONTEXTOS BRASILEIRO E ESPANHOL

A diferença entre os dois sistemas de ensino, o brasileiro e o espanhol, tanto no que corresponde ao ensino básico, quanto ao ensino superior, é muito significativa. Por esse motivo, cabe inicialmente um apanhado geral dos sistemas e, posteriormente, uma análise pormenorizada do ensino superior, especificamente dos cursos de formação de professores, como proposto.

É pertinente observar que, no caso brasileiro, temos a educação infantil, de caráter voluntário, para atender crianças de zero a 6 anos, o ensino fundamental, para crianças em idade aproximada de 6 a 14 anos, e o ensino médio, para jovens com idades em torno de 15 a 17 anos. O ensino básico, que compreende o ensino fundamental e o ensino médio, é obrigatório.

No caso da Espanha, a educação infantil, também vai de zero a 6 anos (em 2 ciclos) e não é obrigatória. A educação básica, de caráter obrigatório e gratuito, está composta de educação primária, atende crianças de 6 a 12 anos e é organizada em três ciclos. A educação secundária obrigatória, escolariza crianças de 12 a 16 anos. Além da educação obrigatória, a educação secundária compreende, também, os cursos pós-obrigatórios, denominados de *bachillerato*, relacionados com a preparação para os estudos universitários, e os ciclos de formação profissional.

Os alunos da educação primária possuem, em geral, um professor (*maestro*) polivalente para as seguintes áreas: Conhecimento do Meio Natural, Social e Cultural, Língua Galega e Literatura, Língua Castelhana e Literatura, Educação Artística (subdividida em Expressão Musical e Expressão Plástica) e Matemática (Lei Orgânica da Educação – LOE 2006). Apenas as áreas de Língua Estrangeira, Educação Musical e Educação Física são trabalhadas por professores das áreas específicas em centros que possuem professores especialistas. Outra observação é oportuna: nesse nível de ensino (de 6 a 12 anos), não há História e Geografia como disciplinas escolares autônomas. Os conhecimentos relacionados a essas áreas estão distribuídos na disciplina denominada Conhecimento do Meio Natural, Social e Cultural.

No Brasil, o ensino fundamental (atualmente “escola de 9 anos”), possui professores polivalentes apenas nos dois primeiros ciclos, correspondentes a aproximadamente as idades de 6 a 10 anos. Nos dois outros ciclos, entre 11 e 14 anos, os conteúdos das diferentes áreas são ministrados por professores específicos.

Como apontado, na Espanha, a educação secundária, é dividida em duas modalidades: 1) obrigatória, com quatro anos de duração – atende jovens na faixa de 12 a 16 anos; e 2) pós-obrigatória, com dois anos de duração – atende a faixa de 16 a 18 anos (de acordo com o Real Decreto nº 1.513/2006, Lei Orgânica da Educação – LOE 2006).

O Estado oferece educação pós-obrigatória basicamente em duas modalidades e de caráter diferenciado, a saber, o *bachillerato* e os ciclos formativos. Estes últimos, de grau médio ou superior técnico, tratam de promover estudos de formação profissional e são oferecidos em centros educativos. O *bachillerato* compreende uma modalidade de tipo propedêutica, direcionada para os que apresentaram melhor desempenho na educação secundária e dá acesso regular ao curso superior.

A educação básica pública na Espanha é, em geral, de qualidade muito diferente da oferecida pela grande maioria das escolas públicas brasileiras. No que se refere às instalações, as instituições de educação secundária, obrigatória e pós-obrigatória, possuem bi-

biblioteca, laboratórios equipados para aulas de Ciências Naturais, Química, Física, Artes e estudo de línguas.

Não nos propomos fazer uma análise aprofundada das condições das escolas públicas de educação básica brasileiras, nem das espanholas ou galegas, contudo, diversos instrumentos de avaliação têm denunciado as péssimas condições das escolas públicas do Brasil. Desde a democratização do acesso à escola, iniciada na década de 1970, o Brasil tem realizado políticas públicas de parca repercussão na qualidade da educação básica. A tendência seguida, de acordo com as experiências internacionais, é a do controle central do currículo. Sobre a qualidade, as pesquisas “revelam que a escola frequentada pela maioria da população ainda não apresenta condições mínimas para a aprendizagem de conteúdos básicos” (Campos, 2000, p.31).

Um fato ilustrativo desse problema é a notícia, publicada em março de 2011 pela imprensa de grande circulação no país, apontando que professores, contratados recentemente por meio de concurso público na rede estadual de educação de São Paulo, o mais rico da União, estão pedindo exoneração logo após o ingresso em decorrência das condições precárias, acrescido do problema do baixo salário, encontradas ao assumir seu novo posto. Como aponta o periódico, vários deles permanecerão apenas na rede privada.¹

Na Espanha, as condições de trabalho dos professores da rede pública são muito distintas das do Brasil. Um professor com jornada completa tem em média vinte horas aula de trabalho em sala de aula e as demais são distribuídas entre a preparação de aulas, em sua maioria, e em trabalho de atendimento aos pais e outras atividades da escola.²

-
1. Consta na imprensa: “Docente ‘novato’ desiste de aulas em SP: no início do ano letivo, média é de dois novos professores por dia desistirem de lecionar em escolas estaduais”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 21 mar. 2011, Caderno Cotidiano, p.C1.
 2. No que se refere às condições de trabalho e remuneração dos professores, *mes-tres* (da educação infantil e primária) e da educação secundária, os dados foram obtidos na circular “Nómina 2010”, e está disponível no endereço eletrônico:

Cabe ressaltar que há, na Espanha, grande diferença de *status* entre um professor da educação infantil e primária, e da educação secundária. A remuneração desta última categoria não tem grande variação em relação à dos professores universitários dos níveis mais baixos das escalas e dos planos de carreira. Entre os níveis mais elevados da carreira universitária, como titulares e catedráticos, a distância salarial é muito grande. Quanto ao *status* diferenciado entre os professores dos distintos níveis de ensino, ocorre o mesmo no Brasil.

Discutindo as representações sobre o ofício docente no Brasil, Barreto (2010) aponta a diferença de *status* entre os professores, sendo que os da educação infantil e primária têm menor prestígio. Em sua análise, tais representações se reportam “ao período fundacional dos sistemas educacionais e ainda permanecem subjacentes aos modelos de formação”. Essas representações são: as da “professora primária” como polivalente e com acentuado viés de gênero, feminino, e as do “professor secundário”, caracterizado como especialista nas diferentes áreas do conhecimento escolar (Barreto, 2010, p.431). Contudo, como observa a autora, os professores do ensino médio no Brasil são, em geral, também professores do ensino fundamental (em sua maioria, dos terceiro e quarto ciclos).

No que se refere à escolha profissional, por exemplo, os dados que remetem às condições de trabalho na escola pública espanhola indicam um quadro muito diferente do encontrado na educação pública brasileira. Na Espanha, a procura pela formação docente tem aumentado, principalmente nos anos atuais de crise econômica e altas taxas de desemprego. A formação profissional para a docência torna-se, no contexto da crise europeia, uma carreira de

<www.stegsindicato.org>. Acesso em 4/10/2010. Em entrevistas realizadas com o presidente do Sindicato de Trabalhadoras e Trabalhadores do Ensino de Galiza (Steg), seção Lugo, e com professores e dirigentes do Instituto de Educação Secundária Lucus Augusti (Lugo, Galícia, Espanha) obtivemos informações que vieram a confirmar os dados a respeito das condições de trabalho dos professores da educação básica da rede pública galega e das condições físicas das unidades escolares.

grande potencial de empregabilidade. Há uma demanda consideravelmente grande de profissionais na rede pública, que tem maior estabilidade, e na privada.

O jornal *El País* publicou, em 4 de setembro de 2010, o registro de um recorde na cifra de alunos matriculados em todas as áreas. Assim, houve aumento, também, da estimativa do número de professores a serem contratados nos próximos anos. Esse número cresceu consideravelmente, de 534.832, para os anos 2000-2001, para 680.381 nos anos 2010-2011.³

O contexto social amplo, o “extramuros” das instituições, e o cotidiano escolar, o “intramuros”, que, entre outras coisas, se refere às condições de trabalho, interfere na escolha profissional e na definição do curso superior a ser escolhido.

Assim, no que diz respeito à escolha pela profissão docente, observamos no Brasil um movimento contrário ao que vem ocorrendo na Espanha. No primeiro, a procura pelos cursos de formação de professores tem diminuído e, em algumas áreas e regiões, há falta de professores, como de Matemática, Física e Geografia.

Discutindo os cursos de formação de professores no Brasil, a evolução do número de matrículas, o perfil socioeconômico, entre outras coisas, Gatti (2010) aponta:

O Censo da Educação Superior de 2007 oferece, por sua vez, outro indício importante: o número de matrículas nos cursos voltados especificamente para as disciplinas do magistério, os chamados cursos de Formação de Professores de Disciplinas Específicas, foi menor em 2007 do que em 2006 no caso de algumas disciplinas, sendo que estes cursos, no nível superior, foram os únicos que apresentaram números negativos de crescimento no país. (Gatti, 2010, p.1.361)

Alguns estudos, como o de Barreto (2010) e de Gatti (2010), têm mostrado, tanto no Brasil como na maioria dos países da Amé-

3. Consta na imprensa: “La falta de empleo eleva el número de estudiantes a cifras récord”, *El País*, Madrid, 4 set. 2010, p.34.

rica Latina, que historicamente os professores têm sido recrutados nos segmentos de rendas médias. Contudo, de acordo com análises do Enade⁴ de 2005, os dados apontam para uma tendência “de inflexão para baixo na extração social dos professores, indicando que significativa quantidade de docentes vive em condições de pobreza” (Barreto, 2010, p.435). Tais questões, que também repercutem no capital cultural limitado do ponto de vista da cultura letrada, como aponta a autora, interferem no processo de profissionalização docente e no trabalho cotidiano da escola.

Nos próximos itens trataremos especificamente da formação de professores nas duas instituições selecionadas. Serão tratadas em separado, uma vez que possuem estruturas muito diferentes entre si. Será apresentado um breve histórico e, posteriormente, uma análise descritiva interpretativa em paralelo entre as instituições em foco.

Contudo, para prosseguir, cabe uma observação quanto à terminologia empregada para o bacharelado no Brasil, e *bachillerato* na Espanha. Os termos são fonética e graficamente semelhantes, mas têm significados muito diferentes em cada um dos dois países.

O termo bacharelado no Brasil se refere ao curso de educação superior, universitário, cuja formação profissional não é diretamente voltada para o ambiente escolar. A origem do termo, *baccalarius*, remete ao primeiro grau universitário concedido pelas universidades medievais do século XIII (Souza Neto, 1999). Assim, o bacharel em Geografia está credenciado para o trabalho técnico, em diversificadas áreas de atuação, como planejamento, análise ambiental, sistemas de informação geográfica, entre outras, e não a docência no ensino básico.

4. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Ele é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e contém dados que possibilitam analisar questões de caráter socioeconômico dos matriculados no ensino superior no país.

Por sua vez, o curso de *bachillerato*, na Espanha, constitui um período de estudo pós-ensino médio e pós-obrigatório, público, direcionado para a preparação de futuros estudantes universitários, portanto propedêutico, pois ele precede e determina o ingresso na universidade.

Formação de professores de Geografia: um panorama do contexto brasileiro

É no século XIX, após a independência de 1822, que surge de forma explícita uma política, ou esboço, de formação docente no Brasil. Como aponta Saviani, nesse período se cogita, no âmbito do Estado, a organização de mecanismos destinados à instrução popular. Nas palavras do autor, em 1827 surgem “ensaios intermitentes de formação de professores” (2009, p.143).

Fazendo uma análise histórica das sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no país, o autor sintetiza: nos últimos dois séculos, o que se mostrou foi um quadro de descontinuidade, sem rupturas, caracterizado pela precariedade das políticas formativas (Saviani, 2009, p.148).

Ao caracterizar os processos de formação de professores, Gatti aponta:

a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei nº 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (cor-

respondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. (Gatti, 2010, p.1.356)

De forma sintética, apontaremos, principalmente com Saviani (2009), a história da formação de professores no Brasil em seis períodos. O primeiro, como foi mencionado, denominado de “ensaios intermitentes”, compreendeu os anos de 1827 a 1890. É quando surgem as primeiras escolas normais (a primeira no Rio de Janeiro, em 1837) seguindo as regras vigentes nos países europeus. O currículo dessas escolas expressava a preocupação com o domínio dos conteúdos a serem ensinados (transmitidos) nas escolas de primeiras letras.

Entre 1890 a 1932, temos o segundo período, caracterizado pela determinação de um padrão de organização e funcionamento das escolas normais. Tal padrão foi fixado pela reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, de 1890, e que se estendeu para todas as escolas normais do país. Essa reforma foi marcada pela organização e enriquecimento dos conteúdos curriculares e na ênfase nos exercícios de prática de ensino (Saviani, 2009, p.145).

A terceira fase, que abrange os anos de 1932 a 1939, se caracteriza pela criação dos institutos de educação sob inspiração do ideário da Escola Nova. Os institutos foram concebidos de maneira que incorporassem o ensino das disciplinas pedagógicas para firmá-las como um conhecimento de caráter científico.

Ao discutir a questão da formação de professores no Brasil, Azevedo (2009) aponta o problema em sua origem. Na década de 1930, os cursos de licenciatura foram criados para formar professores para a escola secundária. No entanto, tais instituições acabaram encontrando um quadro de luta pela implantação de universidades voltadas para a pesquisa e para a instalação de escolas normais superiores. O trabalho de Vidal & Faria Filho (2003) vem confirmar o argumento ao discutir a história da educação no Brasil no período de 1880 a 1970 e a produção de trabalhos que tratam da história da educação no país.

Entre 1939 e 1971, temos o quarto período, caracterizado pela incorporação dos institutos (do Distrito Federal e de São Paulo) pelas universidades, recentemente criadas. Assim, se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, em um modelo adotado de maneira generalizada em todo o país.

Nesse contexto, nascem os currículos dos cursos de formação de professores que retratavam, assim, o esquema denominado de “três mais um”, em que durante os três anos eram abordados aspectos específicos de conteúdo das diferentes áreas e, no último ano, os aspectos referentes aos conhecimentos pedagógicos.

A Reforma Capanema de 1942 (ministro da Educação no governo Getúlio Vargas) reformula o ensino e decreta as “Leis Orgânicas do Ensino”, promove uma política educacional que prioriza a preparação de professores e especialistas de educação sob uma perspectiva técnica que visa, especialmente, ao preenchimento de cargos para o Ministério da Educação e Saúde. Assim, entre os anos de 1942 e 1946, o ensino técnico estruturou-se mediante uma preocupação de engajar as políticas públicas de educação com os interesses econômicos das novas demandas de qualificação de pessoal, atendendo exigências de uma economia industrial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/61) instituiu os cursos de licenciatura a partir de uma estrutura curricular composta por uma série de disciplinas ditas de conteúdo específico (bacharelado em Geografia, Física, História, etc.) e outras comuns a todos os cursos de formação para a docência, com as disciplinas pedagógicas (Didática, Psicologia, Prática de Ensino, etc.).

Esse modelo valoriza os aspectos referentes à formação específica, com as áreas de conhecimento de cada caso, em detrimento dos aspectos pedagógicos e tem fortalecido a desarticulação entre os conhecimentos de conteúdo específico e os referentes à formação pedagógica, fato que supervaloriza o aspecto teórico em detrimento do prático.

A Lei nº 5.540, do ano de 1968, instituiu uma reforma do ensino superior que veio a contribuir para a desqualificação dos cursos de

licenciatura. Tal problemática fortaleceu-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1^a e 2^a graus, Lei nº 5.692/71, fundamentada em uma perspectiva tecnicista, de inspiração norte-americana (Saviani, 1979).

A Lei nº 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (três anos de duração) ou a plena (quatro anos). Assim, nesse período, alastraram-se cursos de baixa qualidade para formação de professores, muitos deles oferecidos apenas nos fins de semana, e atendiam à crescente demanda de professores para o mercado de trabalho em expansão. É sabido que a segunda metade da década de 1970 teve como destaque, no Brasil, o processo de “democratização do ensino público”, com o aumento do número de vagas no ensino básico sem que houvesse financiamento proporcional.

No que se refere à política curricular, é importante destacar que a Lei nº 5.692/71 implantou o ensino de Estudos Sociais nas primeiras séries de escolarização, uma disciplina que descaracterizava tanto os conteúdos de História como os de Geografia. A retirada da História e da Geografia do currículo do ensino fundamental, que na época abrangia os oito primeiros anos de escolarização, provocou na comunidade, associação de professores da rede pública e das universidades, protestos que não repercutiram na mudança da legislação naquele momento de ditadura militar. Um artigo de Conti (1976) aponta para o perigo da descaracterização dos conhecimentos escolares que essa disciplina, sem tradição no país, poderia significar e ilustra muito bem a reação de descontentamento provocada na comunidade científica e nos professores, das redes públicas e privadas do ensino básico, diante da arbitrária mudança curricular.

Sobre a formação de cursos de curta duração para habilitação de professores de Estudos Sociais, Seabra (1981) alerta, nesse período, para o perigo da desqualificação da formação científica dos professores.

O quinto período, como aponta Saviani (2009), é caracterizado por mudanças políticas nos anos de 1971 a 1996. Com a Lei

nº 5.692/71, desaparecem as escolas normais e a formação de professores e professoras para os primeiros anos de escolarização fica comprometida. A formação nas escolas normais cedeu lugar para uma habilitação do ensino médio (na época, 2º grau).

A partir da década de 1980, surgiu um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e dos de licenciatura que não foram contemplados, de forma satisfatória, pela lei vigente, a LDB nº 9.394/96.

O último período esboçado por Saviani (2009), compreendido por anos de 1996 a 2006, é caracterizado pela precariedade das políticas implantadas.

Um fato desse período ainda não analisado exaustivamente, por ser muito recente, é o da implantação das novas diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores da educação básica em nível superior, de 2002, e a Resolução CNE/CP 1, homologadas em abril de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia.

Alguns autores, entre eles Saviani (2009), têm uma visão bastante cética e não expressam qualquer consideração positiva para a nova LDB (LDB nº 9.394/96). Outros autores têm se manifestado de forma muito crítica diante das novas diretrizes legais para a educação. Entre eles, Rocha (2005) apontou, quando da publicação das Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Licenciaturas, com preocupação especial para os de formação de professores de Geografia, para o perigo de criação de institutos de educação autônomos em que a formação de professores poderá ser feita de forma desvinculada das universidades e, portanto, apartados do ambiente institucional e curricular cultural destas. Se tal previsão ocorrer, os professores não terão acesso às bibliotecas das universidades, as mais equipadas do país, e ao que consideramos fundamental para a formação do profissional docente, a uma formação imbricada com a experiência de pesquisa.

Há, contudo, na legislação um discurso que incorpora uma série de ideias presentes nas discussões acadêmicas dos últimos anos. O discurso tem se manifestado de forma a apontar uma busca de

melhoria da organização social e institucional para o aperfeiçoamento da formação dos professores. Um exemplo pode ser vislumbrado na LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e nos Pareceres do CNE/CP 009/2001 e 028/2001 que, com a Resolução do CNE/CP 02/2002, explicitam a necessidade de rompimento da concepção linear da organização curricular dos cursos de licenciatura e 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 distância.

Seguindo a corrente das políticas públicas que atribuem maior atenção ao controle central dos currículos que a outros fatores relevantes da educação infantil, básica, ou superior, o processo de reestruturação curricular dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena, iniciado na década de 1990 e, sobretudo, nos primeiros anos do século XXI, instituiu novos elementos no discurso educacional.

Em termos legais, o Parecer CNE/CP 009/2001 (Brasil, 2001a) deu início à incorporação de termos até então não recorrentes na terminologia educacional, como “habilidade” e “competência”, para a orientação e estruturação dos cursos de formação de professores. Tais termos demonstram a introdução, pela via legal, de nomenclatura (ou seriam conceitos?) até então pouco discutidos no campo e que, ao mesmo tempo, passaram a ser incorporados, por força institucional. Tal vocabulário acabou sendo acatado oficialmente sem que fosse discutido de forma consistente e exaustiva pela comunidade, como apontam diversos autores, entre eles Carvalho (2001), Kuenzer (2000) e Azanha (2006).

Na próxima seção apresentamos breve histórico da formação de professores na Espanha, que apresenta algumas semelhanças com o brasileiro, como o emprego dos termos “habilidade” e “competência” e o discurso da necessidade de se pensar na “educação ao longo de toda a vida” nos últimos processos de reestruturação curricular. Trataremos, também, de aspectos referentes à presença da Geografia escolar nos planos de ensino do país ibérico.

Formação de professores de Geografia: um panorama do contexto espanhol

A Geografia ocupou um importante papel na institucionalização do ensino público desenvolvido pela burguesia europeia do século XIX. Na Espanha, esses projetos tiveram sua expressão legal com a Lei “Moyano”, de 1857, que definiu, de forma duradoura, o ensino da Geografia nos diferentes níveis de ensino (Capel & Urteaga, 1986).

Durante todo o século XIX, a escola primária elementar da Espanha se caracterizou por apresentar limitações estruturais e dos recursos físicos e humanos. Seus programas curriculares estavam restritos ao caráter instrumental de seu ensino: leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã. Havia baixa qualidade devido aos problemas de caráter socioeconômico do período.

Entre os diversos projetos de lei propostos para “instrução primária superior”, entre 1838 a 1901, e que entraram em vigor, três se reportam ao ensino de Geografia, indicando seu tratamento em conjunto com a História. Apenas em 1901 há a recomendação de tratamento autônomo da História e da Geografia para a “instrução primária elementar”, destinada a alunos com mais de seis anos. Assim, entre 1901 e 1903, as escolas normais passam por mudanças e o ensino de Geografia é desmembrado do ensino de História, para a formação de professores (Capel & Urteaga, 1984).

Mudanças políticas e de modelos didáticos, com diferentes articulações entre os objetivos de ensino, a seleção dos conteúdos e os métodos de ensino, se sucedem na Espanha, e em toda a Europa no início do século XX. Contudo, apenas na década de 1970 é que surgiu uma alteração significativa na estrutura do sistema de educação das comunidades autônomas que compõem o território espanhol.

Nessa década há, na Espanha, uma significativa mudança na política educacional e, conseqüentemente, no sistema de educação, em decorrência da Lei Geral de Educação (LGE). Oriunda de um modelo de inspiração tecnocrática, a LGE decorre, em boa medida, de um amplo movimento de reformas educativas que se produ-

ziram nos países ocidentais, inclusive no Brasil, nesse caso, com a Lei nº 5.692/72, como apontado anteriormente.

A reforma educacional da década de 1970 conta, não exclusivamente na Espanha, com o apoio financeiro da Unesco e do governo dos Estados Unidos. Deve-se, em grande parte, ao atendimento das demandas políticas, científicas e pedagógicas. Decorre, também, das novas condições sociais e econômicas do país, da massificação do ensino médio e da nova organização territorial do Estado. No âmbito dos programas curriculares, as matérias de humanidades perdem peso no desenho dos planos em favor das de caráter científico, técnico-instrumental (Capel & Urteaga, 1984, p.29).

Diversos autores têm apontado para o problema da débil preparação em Geografia dos alunos que chegam atualmente à universidade espanhola e apontam que a causa, embora complexa, está relacionada à diluição de seus conteúdos na disciplina escolar denominada Ciências Sociais (Gómez Ortiz, 2005; Vera Muñoz, 1997). É evidente que o fato de a Geografia escolar estar como disciplina autônoma e obrigatória no currículo apenas na educação secundária (correspondente ao ensino médio, no Brasil) compromete e interfere no processo de formação de professores dessa disciplina. É importante registrar que o problema da escassa presença da Geografia nos planos, ou programas, curriculares do ensino básico obrigatório tem sido questionado por diversos autores em diferentes momentos da história da educação espanhola; entre eles, destacamos Capel & Urteaga (1986). Como aponta Licerias Ruiz (2004), esse fato tem-se refletido na redução de especialistas e de estudos no campo da didática das Ciências Sociais.

A Geografia esteve presente na maioria dos sistemas de ensino europeu e, conseqüentemente, nos processos de formação de professores primários. No caso da Espanha, especificamente, a Geografia como disciplina autônoma, esteve tradicionalmente no currículo escolar dos cursos de preparação de professores das escolas normais do século XIX (Beltran, 1989, p.2).

A inclusão da Geografia na escola de educação básica está relacionada ao próprio surgimento da escola pública europeia. Como

consequência, a Geografia como conteúdo escolar esteve presente no currículo dos cursos de formação de professores desde o início do processo de escolarização pública.

Ao longo dos séculos recentes, a Geografia, como disciplina autônoma ou integrada a diversos conteúdos escolares, tem passado por diferentes processos e mudanças. Por esse motivo, Capel & Urteaga (1984) realizaram uma pesquisa em que esboçam um quadro na tentativa de apresentar uma imagem da presença da Geografia no panorama internacional, entre as décadas de 1960 e 1980.

A Alemanha foi o país que introduziu o ensino de Geografia e História nacional mais cedo nas escolas elementares, em meados do século XIX. Em alguns lugares, a Geografia compunha os programas curriculares de forma autônoma; em outros, juntamente com História, Ciências Naturais, ou outras. Na Áustria e na Suíça, por exemplo, a Geografia era, na segunda metade do século XIX, ensinada em conjunto com o ensino da língua.

Dos 27 países estudados, a Geografia aparece apenas em 18% deles como disciplina independente durante todo processo de escolarização, a saber: Albânia, Polônia, URSS, China e Finlândia (Capel & Urteaga, 1984, p.11). Nos demais, apesar da resistência dos geógrafos, ela aparece integrada em áreas de conhecimento multidisciplinar de tipo científico-social, ou científico-natural, especialmente para a escolarização de alunos de idades que oscilam entre 6 a 10 anos.

Nos países de recente independência – como a Finlândia –, de governo socialista, no período do estudo – por exemplo, a Albânia, Polônia –, ou de fronteiras instáveis – como Israel –, a Geografia tem, por razões ideológicas, contribuído para cumprir o objetivo de promover uma formação estratégico-espacial dos cidadãos através do estudo dos mapas de grande escala, fotografias aéreas e demais elementos que permitam melhorar o conhecimento do território. Além disso, tem o objetivo de afirmar a consciência de nacionalidade para a formação de uma identidade nacional.

Na Austrália, Índia, Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia, Brasil (neste último, designada de Estudos Sociais, com a reforma

da década de 1970) e Espanha, nos primeiros ciclos de educação formal, o ensino de Geografia ocorre, no período de abrangência do estudo de Capel & Urteaga (1984), vinculado ou integrado às Ciências Sociais.

A história da educação espanhola, seguindo uma tendência generalizada no mundo ocidental, apresenta uma conturbada sucessão de políticas que promovem a inclusão de inúmeros programas na educação básica e superior e de diversos planos de formação de professores. Em geral, estes apresentam as mesmas características apontadas por Vera Muñoz, ao fazer uma análise das “reformas dos planos de estudos de formação de professores” das décadas do século XX: criam conflitos, grande expectativa e tensão durante sua elaboração e terminam por serem aprovadas sem consultar os que trabalham no campo. A condução de tais reformas gera desconfiança e, assim, fica comprometido o sucesso de qualquer programa institucional novo (1997, p.123-33).

Retomando o apanhado histórico, é na década de 1930 que surge o melhor de todos os planos de formação de professores até então desenvolvidos na Espanha: com o chamado Plano de Profissionalização da República (1931).

De acordo com Rodríguez Lestegás (1998), os programas de formação de professores posteriores ao do início da década de 1930, que sucederam ao regime franquista (1939 a 1976), representaram um deplorável retrocesso.

Desde o início do século XX, a sociedade espanhola esteve sob o domínio de duas forças intelectuais de caráter oposto. De um lado, a força da Instituição de Ensino Livre,⁵ caracterizada por uma base ideológica racionalista, representada, no campo político, pela burguesia progressista, democrática e republicana. Por outro, havia a Igreja Católica, em que se destacava uma facção de posição reacionária, antiliberal, antidemocrática e monarquista.

5. Institución Libre de Enseñanza, cf. Sánchez Pérez (1981, p.4).

Entre as últimas décadas do século XIX até 1939, período anterior ao triunfo do regime fascista do general Franco, a força intelectual dominante sobre o território espanhol foi a da Instituição Livre de Ensino. Contudo, com o fascismo, ocorreu uma mudança no quadro hegemônico e a tendência passou, progressivamente, para um tom clerical-autoritário.

Nesse período, grande número de intelectuais partiu para o exílio e, em consequência, ocorreu uma estagnação na produção científica das humanidades em geral. Contudo, diversos geógrafos, historiadores e demais cientistas, apesar da nova situação político-ideológica, continuam produzindo trabalhos de grande importância. Têm particular relevo as atividades de Ramón Otero Pedrayo, patriarca do nacionalismo galego, cujo trabalho esteve vinculado à Universidade de Santiago de Compostela, na década de 1950 (Sánchez Pérez, 1981, p.30).

Como apontado, no período do governo do general Franco, a educação foi dominada por grupos da Igreja, em especial os sob o comando da Opus Dei. Esse grupo, de certa forma, ofereceu apoio para as disciplinas que possuíam forte papel ideológico. Assim, a Geografia e a História ganharam destaque na divulgação da ideologia nacionalista do governo totalitário no período.

No âmbito da produção acadêmica, entre 1940 e 1970 abundam trabalhos de caráter descritivo com nível de rigor muitas vezes comprometido, em especial nas primeiras décadas. No final do período, começam a aparecer alguns trabalhos com discussão de caráter metodológico e apresentando maior rigor científico (Sánchez Pérez, 1981, citando os trabalhos de Maria Isabel del Rio, 1975).

Com a Lei Geral de Educação (LGE) da década de 1970, citada anteriormente, ocorre uma importante mudança no âmbito da educação. Seguindo a promulgação da lei, foi elaborado um programa, o “Plano de 1971”, que buscou adaptar os processos de formação de professores à nova lei e não exigiu a formação universitária para a profissionalização docente. O título do diploma do então “professor do ensino primário”, adquirido nas escolas normais,

passou a ser diploma de “professor da educação geral básica” (Rodríguez Lestegás, 1998, p.15).

Contudo, é na década de 1980 que há uma regulação dos sistemas, um processo de valorização da educação básica e universitária, com maior atenção ao trabalho do professor, atrelada a melhorias salariais e das condições de trabalho. Entretanto, essa reforma não promove uma melhor formação do professor e não assegura a formação universitária como requisito necessário à melhor qualificação profissional. Por esse motivo, durante as décadas de 1970 a 1990, surgiram inúmeras críticas às reformas educativas em curso que não promoviam a formação inicial de todos os professores ao nível universitário (Rodríguez Lestegás, 1997, p.129).

Para Rodríguez Lestegás (2000) e Pagés (2000), até a década de 1990, a formação dos professores da educação primária e da educação secundária esteve incompleta ou deficiente no que se refere ao ensino das Ciências Sociais, para os professores do primeiro momento da escolarização obrigatória, e no ensino da Geografia e da História para o segundo momento.

Os programas de ensino derivados da LGE, vigentes entre as décadas de 1970 e 1990, não contribuíram para aperfeiçoar a formação de professores de Geografia, História ou Ciências Sociais. Nesse período foi criado o CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) para dar um “verniz” profissionalizante nas licenciaturas e, para atender a legislação, possibilitar que os alunos egressos desses cursos pudessem realizar concursos públicos da carreira docente. Contudo, a medida não contribuiu para melhorar a formação didática dos estudantes, uma vez que ela se apresentou de forma fragmentada, sem oferecer disciplinas relacionadas com a didática das Ciências Sociais. Caracterizou-se como um “arranjo” burocrático em que se ofereceram algumas disciplinas de caráter pedagógico e da psicologia educacional sem articulação com as disciplinas selecionadas pelo currículo escolar. Portanto, não possibilitou a discussão da complexidade do ensino dos saberes sociais, não contribuiu para o aperfeiçoamento dos professores de Geografia, História e Ciências Sociais (Rodríguez Lestegás, 2000, p.37).

Durante a reforma da educação da década de 1990, com a denominada Lei Orgânica do Sistema de Ensino (Logse) que a regulamentou, a despeito das manifestações contrárias, foram exigidos três anos de magistério para formação de professores da educação infantil e primária, e o ensino superior, universitário, apenas para a formação de professores do ensino secundário. Desde a década de 1970, a comunidade apontava para a necessidade de formação universitária de professores para todos os segmentos de ensino como forma de melhorar a educação nacional. O não atendimento dessa reivindicação estaria contribuindo para que houvesse, por parte dos professores, a perda do controle global sobre o processo de ensino-aprendizagem e sua atividade profissional passasse a ser uma simples aplicação do currículo. Havia uma insatisfação dos professores e da comunidade acadêmica em geral com as políticas de profissionalização para a docência. Além disso, apontavam os críticos, entre eles Rodríguez Lestegás, o processo de formação, tal como previa a Logse, estaria contribuindo para a feminização da profissão, para a discriminação hierárquica, social e econômica dos profissionais do ensino infantil e primário com relação aos professores da educação secundária, pós-secundária e profissionalizante (1997, p.130).

Ao assinalar os problemas das inúmeras mudanças na legislação sobre a formação inicial de professores na Espanha, Licerias Ruiz (2004) menciona os diversos dispositivos legais que, a sobressaltos, foram aparecendo nas últimas décadas. Como o denominado CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica, derivado da Lei Geral da Educação da Espanha de 1970), o CCP (Curso de Cualificación Pedagógica, Real Decreto nº 1.692/1995, que regulou o título de profissionalização em Especialización Didáctica e que praticamente não entrou em vigor em nenhuma das localidades, com exceção na Comunidade Autónoma das Canárias) e o TED (Título de Especialización Didáctica, Real Decreto nº 118/2004).

Todas essas medidas de promoção da formação profissional foram criadas como mecanismos, ou instrumentos, de profissionalização docente. O TED, similar ao CCP, foi criado em 2004 para substituir o CCP e se caracterizou mais como uma adaptação legal

de problemática aplicação. O TED foi criado em 2004 para atender a nova legislação que exigia formação em nível superior de ensino para todos os professores. Essas medidas nada mais foram que a aplicação de um número de créditos, agregados a um curso de formação de professores, geralmente módulos realizados em um ano letivo, com disciplinas de caráter pedagógico, de fundamentação, metodologias e práticas educacionais.

Discutindo a formação de professores na atualidade do espaço espanhol, e no contexto da didática da Geografia, Gómez Ortiz (2005) aponta que a política tem apresentado ações titubeantes, com inúmeras alternâncias, e trajetórias fugazes. O autor conclui que o maior problema que tem acometido a formação de professores é a nula vontade política da administração pública de seu país. Os documentos oficiais têm apontado para o problema, como é o caso do material publicado para regulamentar o *máster* na USC:

A formação do professor de Educação Secundária vem arrastando deficiências estruturais e organizacionais desde os primeiros passos dados a princípio da década de 1970, com a implantação do Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), estruturado à margem do ensino universitário regular.⁶

Os processos de formação de professores, assim como as pesquisas que tratam dessa área, têm apresentado um cenário caracterizado como fragmentário e lacunar, não apenas na Espanha e no Brasil, mas, como assinalaram Esteves & Rodrigues (2003, p.16), “em todo o mundo”.

6. “La formación del profesorado de Educación Secundaria viene arrastrando deficiencias estructurales y organizativas desde los primeros pasos dados, a principios de la década de 1970, con la implantación del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), estructurado al margen de las enseñanzas universitarias regladas” (Memoria Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Santiago de Compostela, 2009, p.11).

A análise das pesquisas realizadas na península Ibérica, no período de 1990 a 2000, registrou o predomínio de um modelo em que primeiramente é necessário que os candidatos a professores adquiram um conjunto de conhecimentos relativos aos conteúdos da ciência de referência, bem como um conjunto de saberes pedagógicos para, posteriormente, ocorrerem as experiências de práticas pedagógicas. Contudo, como apontam Esteves & Rodrigues (2003, p.23), a concepção artesanal de formação é a que tende a predominar. O caso das últimas reformas direcionadas para a formação de professores na Espanha, com o CAP, CCP ou TED, é exemplar.

Considerando que esses modelos devem ser superados, como o denominado no Brasil de “três mais um”, ou seja, três anos de formação da ciência de referência e um das de cunho pedagógico, juntamente com as estruturas curriculares que expressam uma concepção de formação profissional exclusivamente disciplinar, que não integram a pesquisa, entendida como necessária à formação docente, ou modelos em que a integração entre “teoria” e “prática” tem pouco espaço em projetos ou planos de curso, realizamos este trabalho. Nos próximos capítulos discutiremos o itinerário do estudo proposto e o caso das instituições selecionadas.

2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DOIS CONTINENTES: O ITINERÁRIO DO ESTUDO ENTRE O BRASIL E A ESPANHA (2010-2011)

Os cursos de formação de professores têm apresentado o predomínio de modelos conceituais anárquicos que vêm historicamente sofrendo inúmeras e fugazes mudanças legais em que persistem os desenhos, ou modelos, curriculares sem articulação entre teoria e prática, sem que a pesquisa e o ensino se relacionem. A bibliografia, nacional e internacional, aponta para a necessidade de articulação entre pesquisa e ensino no processo de formação de professores.

Em geral, os conteúdos pedagógicos são atribuídos às disciplinas de conteúdo específico sem articulação com as dos conteúdos da ciência de referência. E os problemas aparecem de forma generalizada em diversos países. Como apontado, neste trabalho destacamos as experiências do contexto brasileiro, da UNESP/Campus de Rio Claro, e o espanhol, da USC, Galícia.

Há extensa bibliografia tratando do tema da formação de professores em geral, como Azevedo (2009), Canário (2001), Sá-Chaves (2000), Silva (1998), Nóvoa (1997), Carvalho (1992), para citar alguns exemplos. E, tratando especificamente da formação de professores de Geografia ou de Ciências Sociais, citamos: Pontuschka (2010, 2007), Claudino e Oliveira (2007), Cavalcanti (2006), Rocha (2005), Cachinho (2005), Licerias Ruiz (2004), Píñeiro (2006), Vera Muñoz (1997) e Gómez Ortiz (2005).

Os cursos de formação de professores têm recebido inúmeros questionamentos relacionados ao “efeito perturbador da indefinição que persiste sobre o que é ser professor” (Sá-Chaves, 2000, p.46).

Os problemas dos cursos de formação de professores têm inúmeras dimensões, como apontam alguns autores nacionais e estrangeiros, entre eles Azevedo (2009), Licerias Ruiz (2004), Canário (2001), Gatti (2010), Gatti & Nunes (2009), entre outros citados anteriormente.

No caso específico dos cursos de formação de professores de Geografia, a bibliografia tem apontado “um divórcio entre a componente científica específica e aquela mais diretamente relacionada com as questões educativas” (Claudino & Oliveira, 2007, p.286).

Uma vasta bibliografia tem confirmado esse problema, como Pinheiro (2006, p.94), Souza & Zanatta (2006, p.75), Rodríguez Lestegás (2002, p.174; 2000, p.115). E nossa experiência tem confirmado a frágil articulação entre as disciplinas de conteúdo da ciência de referência, como Climatologia, Geomorfologia, Cartografia, e as disciplinas de caráter didático e pedagógico, como Didática, Psicologia da Educação.

O problema é extensivo às demais licenciaturas, como conclui o trabalho de Gatti (2010) ao realizar pesquisa que apresenta as características gerais dos cursos de licenciatura no país, com base na análise da legislação relativa a essa formação; nas características socioeducacionais dos licenciandos; nas características dos cursos formadores de professores; nos currículos (programas e ementas) de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas:⁷

7. A base dos dados da pesquisa de Gatti (2010) considera a distribuição regional, situação institucional e desempenho associado aos cursos citados acima e foi obtida no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e no Relatório Síntese do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), por meio das sinopses estatísticas da educação superior dos anos de 2001, 2004, 2005 e 2006.

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino [...] Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. (Gatti, 2010, p.1.358)

A diminuição da procura pela profissão docente reflete as condições salariais e de trabalho do professor no Brasil. A escassez de professores para o ensino médio resultou em um trabalho produzido pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, publicado em 2007, em que são apresentadas propostas de medidas que visem superar o déficit de docentes no ensino médio (Brasil, 2007).

Nesse contexto, desenvolvemos a presente pesquisa com o propósito de analisar a estrutura curricular dos dois cursos de formação inicial para a docência: na Universidade de Santiago de Compostela (Galícia, Espanha) e no curso de Licenciatura em Geografia da UNESP/Rio Claro.

No âmbito das instituições, verificamos como está o desenho curricular dos cursos de formação docente e os programas das disciplinas que integram os currículos. Buscamos discutir: 1) a articulação das disciplinas de conteúdo específico com as de caráter pedagógico; 2) a operacionalização das experiências de estágios supervisionados de prática de ensino; 3) a articulação da formação para a docência com experiências de participação em pesquisa; e 4) a apresentação dos programas de ensino das diferentes disciplinas que compõem os currículos.

Para nossa pesquisa, o currículo foi entendido como construção social, fruto de um processo pelo qual se inventa uma tradição, como aponta Goodson (1995), com base em Hobsbawm (1997).

Nessa perspectiva, o currículo escrito é observado como um testemunho visível de uma lógica escolhida para legitimar um processo de escolarização. Entendido como resultado de uma seleção a partir de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, o currículo que compõe

As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade na medida em que prepara a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades. Elas se tornam entidades culturais como outras que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza. (Chervel, 1990, p.220)

No contexto do ensino superior em que a formação profissional para a docência está inserida, analisamos a estrutura curricular e os programas de ensino na perspectiva de que representam um aspecto fundamental da cultura escolar. Os documentos foram tomados como objeto cultural por participarem da produção, circulação e apropriação da cultura mais ampla (Chartier, 1990). Nesse sentido, o currículo foi entendido como dimensão das culturas escolares, como apontam Chervel (1990), Goodson (2008, 2007, 1995).

A análise do uso do espaço escolar, como sugere Escolano (1998), e de artefatos empregados na escola, como propõe Hernández Díaz (2002), são estudados por diferentes autores que veem a arquitetura e os objetos de uso escolar como integrantes da materialidade da cultura escolar, que representa conteúdos, valores, métodos e concepções de currículo.

Para Escolano, a arquitetura faz parte do plano de ensino, e a análise do livro de leitura, do final do Oitocentos brasileiro, pode revelar a dimensão prática da metodologia de ensino no período, como discute o trabalho de Vidal (2005). Ao realizar um estudo sobre a prática de leitura e escrita na escola pública primária no final do século XIX, Vidal faz um paralelo da história da escolarização entre Brasil e França.

Assim, para nosso trabalho, realizamos uma pesquisa qualitativa em que a análise dos dados seguiu um processo indutivo, de cunho descritivo e interpretativo. Assim, não houve preocupação direta com a generalização dos fatos estudados, nem preocupação direta com a representatividade estatística da amostragem (Bogdan & Biklen, 1994, p.48-65; Erickson, 1986, p.231).

Na modalidade considerada “estudo de caso”, analisamos os currículos, os planos de curso e documentos de natureza diversa. Participamos de diversas atividades nas duas instituições envolvidas. O estudo de caso proposto recorreu à observação participante e a entrevistas não estruturadas. Fizemos registros de observação em um caderno de campo, de acordo com as orientações de Bogdan & Biklen (1994, p.113-45) e Weber (2009, p.158-9). Realizamos entrevistas semiestruturadas, como aponta Minayo (2003, p.57), com diversos atores, professores, alunos, administradores, e a comunidade envolvida nas duas instituições.⁸

Como aponta André (1995, 1984) e Chizzotti (2001), a definição do estudo de caso pode ser dada em função de um interesse específico ou potencial de representatividade, mas deve enfatizar o particular para se compreender a unidade, sem desconsiderar, evidentemente, o contexto e inter-relações com o todo.

Os materiais de registro das observações e os de compilação obtidos durante o processo de pesquisa foram tomados como *corpus* de pesquisa, ou seja, um corpo de uma coleção de textos, ou uma

8. Foram entrevistados, em especial, os alunos do Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, curso 2010-2011: Francisco Borja Santiago Arnosó e Rubén Castro Redondo. Os professores dr. Xulio Pardo de Neyra Fernández Couso, da Universidade da Coruña, a professora e diretora do Instituto de Educación Lucus Augusti, Olga Díaz López, o professor Xose Anxo Rodríguez Carbballal e o professor e vice-diretor Manuel Celso Matalobos Cerceda. Agradecemos a especial colaboração de Xose Anxo Rodríguez Carbballal, professor de Geografia, História e História da Arte da educação secundária do Instituto de Educación Lucus Augusti, Lugo, Galicia, Espanha, que nos permitiu acompanhar suas aulas e atendeu prontamente a todas as nossas solicitações para realização das entrevistas.

coleção finita de materiais, definido de antemão pelo analista, que serve para vários tipos de pesquisa, como aponta Bauer & Aarts (2002, p.44-5) e Barthes (1967, p.104).

Compilamos documentos de natureza diversa, como leis e regulamentos, normas, pareceres, jornais, livros e dados estatísticos que puderam contribuir, também, para o cruzamento, ou a complementação, de informações advindas de outras fontes, como as entrevistas produzidas por relatos orais (André & Lüdke, 1986, p.38-9).

O estudo contou com dois períodos de três meses de estágio no exterior, um em 2010 e outro em 2011. Assim, desenvolvemos a presente pesquisa com o propósito de analisar a estrutura curricular dos dois cursos de formação inicial para a docência: na Universidade de Santiago de Compostela (Galícia, Espanha) e no curso de Licenciatura em Geografia da UNESP/Rio Claro, São Paulo, Brasil. Traçamos aproximações entre os diferentes processos de formação de professores e, com determinados elementos, fizemos comparações.

3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA: O CASO DA UNESP/CAMPUS DE RIO CLARO E DA USC/CAMPUS DE SANTIAGO

Primeiramente analisaremos as experiências da UNESP/Campus Rio Claro, e, posteriormente, a da USC. A discussão será apresentada separadamente e, posteriormente, será feita uma discussão em conjunto apontando as aproximações possíveis na análise das experiências estudadas.

Formação de professores de Geografia na UNESP/Campus de Rio Claro, São Paulo, (2010-2011)

O curso de graduação em Geografia nasceu em 1958, como parte da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, interior do Estado de São Paulo, e teve sua primeira turma concluída em 1962.

Desde sua criação, vem apresentando mudanças de natureza diversificada. Destacamos a década de 1970 como um período em que os processos de mudanças curriculares se intensificaram em decorrência de fatores externos e internos. No segundo caso, tem

destaque o nascimento da universidade – UNESP – criada em 1976, como resultado da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Em meados da década de 1970, surge o curso de mestrado, área de concentração Organização do Espaço, vinculado ao Departamento de Geografia. Posteriormente, a instituição passa a oferecer o curso de doutorado. Tal fato dá maior visibilidade ao curso e faz com que amplie sua atuação e atração em escala nacional e internacional.

O curso de Geografia oferece anualmente 40 vagas em cada período, diurno e noturno. O curso noturno é mais recente, teve sua primeira turma em 2002. Os programas de pós-graduação, tanto de mestrado quanto de doutorado, não possuem número de vagas fixas. Em 2011, por exemplo, ambos tiveram aproximadamente vinte vagas para cada nível de pós-graduação.

Nosso foco de análise do curso de Geografia recai, contudo, na última reforma curricular, que reestruturou os currículos dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena, para adequá-los às novas exigências das normas e diretrizes curriculares então vigentes na legislação brasileira (Brasil, 2001a, 2002b). O curso de Geografia – UNESP/Campus de Rio Claro – SP alterou seu currículo de acordo com a exigência do Conselho Nacional de Educação – CNE/CES – de 2002, em cumprimento da Resolução UNESP 2001. Entre os anos 2004 e 2010, dois currículos estiveram vigentes de forma concomitante. Um para alunos vinculados à antiga legislação e outro novo, para os ingressantes na nova configuração, como apontado anteriormente.

Em pesquisa recente, Fuzii (2010) analisou o perfil do profissional que se pretende formar nos cursos de Licenciatura, Formação Inicial de Professores da Educação Básica, de Geografia, Matemática, Física, Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia da UNESP/Campus de Rio Claro. O autor buscou, mais precisamente, identificar nas propostas curriculares e nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos as concepções de professor, de currículo e, em especial, de avaliação. Assim, ao analisar o perfil do profissional explicitado nos documentos, o autor conclui que,

no caso da Geografia, não há clareza quanto a um perfil do profissional a ser formado.

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico do curso de Geografia, observamos que ele apresenta um perfil geral comum para os formandos, tanto bacharéis quanto licenciados, e um específico para cada modalidade. Contudo, ao explicitar questões referentes à “formação do geógrafo” e à “formação geográfica”, no item “objetivos” do referido projeto, fica evidente que o foco da formação profissional recai sobre a do bacharel, conforme a argumentação, que não faz uma referência ao trabalho com o ensino:

no rol de disciplinas de Formação Geográfica deve ser contemplado o estudo da construção histórica do conceito de espaço geográfico, as categorias analíticas internas e externas à geografia e ainda a questão dos recortes espaciais como, por exemplo, a região, o lugar, a paisagem, as redes, os sistemas e as escalas. A Formação Geográfica deve referir-se a todos os princípios norteadores da organização do espaço geográfico. [...] o aluno terá domínio do método e metodologias da pesquisa em Geografia, o que lhe dará instrumentos para a intervenção. (UNESP, Projeto Político Pedagógico, 2004).

O trabalho de Fuzii (2010) confirma nossa análise quando apresenta trechos de uma entrevista realizada com o coordenador do curso de Geografia, em 2009, e o mesmo aponta que não houve preocupação com os conhecimentos didáticos e pedagógicos do licenciado durante o processo de reestruturação do curso, efetivado em 2004. No que se refere à licenciatura, ocorreu o atendimento às exigências da legislação (2010, p.65).

Para análise da grade curricular, foi realizada a Tabela 1, com a distribuição da carga horária das disciplinas obrigatórias para o curso de licenciatura em Geografia da UNESP/Campus de Rio Claro, São Paulo, Brasil. É importante observar que o curso oferecido para o período diurno é denominado “integral”. Tanto o integral quanto o noturno possuem um mesmo currículo, com os

mesmos programas de disciplinas havendo, entretanto, alteração no oferecimento das mesmas, que, no caso do noturno, ocorrem inclusive aos sábados.

A análise dos dados relativos à grade curricular do curso de licenciatura em Geografia – UNESP/RC mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias está relacionada aos “conhecimentos específicos da área”, correspondendo a 56% do total. Das demais categorias de análise proposta, 15,8% dizem respeito a “disciplinas optativas” e 27,3% são “conhecimentos específicos para a docência”.

Constam no documento que trata da reestruturação e do Projeto Pedagógico um total de 42 “disciplinas optativas”, sendo apenas cinco delas, ou seja, 12%, as que dizem respeito ao ensino, duas diretamente – Educação Ambiental e Percepção, Interpretação e Educação Ambiental –, e três que se mostram relacionadas a temas transversais. As denominações dessas últimas são: 1) Corpo e Sexo; 2) A Condição Animal: contribuição para uma discussão sobre ética, moral e consciência; e 3) Mito e Conhecimento. Cabe ainda observar que as 42 disciplinas optativas constantes não estão disponíveis concomitantemente em todos os semestres letivos.

Supondo que um aluno não opte por nenhuma dessas optativas do grupo de conhecimentos relacionados ao ensino, que são minoria (12%), ele terá concluído o curso com aproximadamente 72,6% de disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos da Geografia, ou seja, desvinculados diretamente da Geografia escolar.

Considerando os 27,3% de disciplinas relacionadas à profissão docente, 8,4% estão na categoria que denominamos de Fundamentos Teóricos da Educação. Nessa categoria foram consideradas as disciplinas que cumprem a função de dar uma base teórica ao aluno, futuro profissional da educação, a partir das áreas do conhecimento correlatas à Pedagogia, a saber: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Política Educacional Brasileira.

Na categoria que compõe o que denominamos “conhecimentos específicos para a docência”, estão 21%, com disciplinas

relativas às metodologias, didática geral e específica, estágios e práticas de ensino.

Não há disciplina orientada para o estudo de sistemas educacionais ou modalidades de níveis de ensino específicos, como: educação especial, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação não formal. Contudo, entre as “habilidades e competências” explicitadas no Projeto Pedagógico do Curso constam atribuições que exigiriam um conhecimento amplo do fenômeno educativo, como: 1) “Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares no ensino básico”; 2) “Coordenar e desenvolver projetos na área de educação geográfica”; 3) “Organizar o conhecimento espacial ao processo de ensino-aprendizagem”; e 4) “Exercer consultorias na área de educação geográfica” (Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – UNESP/RC, 2004).

A análise da Tabela 1 e dos Programas de Ensino evidencia uma série de problemas mencionados anteriormente, e, de certa forma, apontados na bibliografia. Entre eles, demonstra a falta de articulação entre as disciplinas da ciência de referência e as disciplinas didático-pedagógicas e com as atividades de pesquisa. Um dado relevante é a não exigência da realização de um Trabalho de Final de Curso, ou Trabalho de Conclusão de Curso (denominado TCC) para a licenciatura em Geografia. O trabalho de conclusão de curso é exigido apenas para a modalidade do bacharelado.

A experiência da pesquisa na formação inicial possibilita ao estudante se perceber como produtor de conhecimento. Esse exercício, associado à docência, pode criar condições para que ele compreenda o seu trabalho pedagógico/educativo de modo mais complexo e, ao desenvolvê-lo em situações concretas, perceba-se também como produtor de conhecimento no âmbito de sua ação docente.

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 reproduzidor de um conhecimento

produzido externamente ao seu âmbito de atuação, pode produzir novos significados para a prática docente.

As discussões a respeito da importância da pesquisa na formação e atuação do professor são apontadas por inúmeros autores, entre eles, Gamboa (1996), André (1996), Perrenoud (1997). Ao tratar da formação de profissionais da educação em geral, temos Cachinho (2005), Pinheiro (2006) e Souza & Zanatta (2006), que discutem o caso no âmbito da formação inicial de professores de Geografia.

É importante observar, conforme a Tabela 1, que há um número de créditos destinados a “atividades complementares”, como determina a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 2 de 19/2/2002), que se destinam a atividades de natureza acadêmico-científico-culturais. Elas envolvem atividades relacionadas à participação em eventos, estágios de pesquisa ou profissionais, consideradas complementares.

As disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV são desenvolvidas na perspectiva dos componentes curriculares denominados tradicionalmente de Prática de Ensino, título que a disciplina recebia anteriormente à reformulação curricular de 2004. Esses componentes trabalham com a integração entre a Universidade e os campos de estágio, local em que ocorrem as experiências nos espaços de atuação profissional docente, mais precisamente com o cotidiano escolar do ensino básico. Podem, também, promover atividades que não atendam exclusivamente à educação formal.

Assim, as práticas de ensino, que contam com os estágios supervisionados, buscam aproximar teoria e prática, discutem aspectos referentes à história do conhecimento e seus obstáculos epistemológicos. Essas disciplinas, que mais se caracterizam como componentes curriculares, já que extrapolam a atividade tradicionalmente desempenhada por uma disciplina escolar, mesmo que universitária, abrangem a aprendizagem de noções teóricas, experiências de planejamento e de atividade de regência de classe na realização de estágios. Os estágios abrangem processos de observação, participação e regência de aulas.

Tabela 1 – Carga horária e disciplinas obrigatórias do Curso de Licenciatura da UNESP/Campus de Rio Claro, de acordo com a reestruturação curricular de 2004.

Categorias		Carga horária	
		Horas	%
Conhecimento específico da ciência de referência	História do Pensamento Geográfico	60	2,1
	Cartografia	60	2,1
	Antropologia	60	2,1
	Climatologia	60	2,1
	Geologia	60	2,1
	Cartografia Temática	60	2,1
	História Econômica do Brasil	60	2,1
	Teorias e Métodos da Geografia	60	2,1
	Hidrogeografia	60	2,1
	Geomorfologia	60	2,1
	Biogeografia	60	2,1
	Economia e Território	60	2,1
	Geografia Rural	60	2,1
	Formação Territorial do Brasil	60	2,1
	Quantificação em Geografia	60	2,1
	Geografia Econômica	60	2,1
	Sociologia	60	2,1
	Geografia Urbana	60	2,1
	Teoria Regional e Regionalização	60	2,1
	Pedologia	60	2,1
	Geografia Política	60	2,1
	Geografia Regional	60	2,1
	Filosofia da Ciência	60	2,1
	Metodologia do Trabalho de Campo	90	3,2
Trabalho de Campo Integrado	90	3,2	
Geografia do Brasil	60	2,1	
	Subtotal	1.620¹	56,8

(cont.)

(continuação)

Categorias		Carga horária	
		Horas	%
Disciplinas optativas	Optativa I	60	2,1
	Optativa II	60	2,1
	Optativa III	60	2,1
	Optativa IV	60	2,1
Atividades	Atividades complementares	210	7,4
	Subtotal	450	15,8
Conhecimentos específicos para a docência	Psicologia do Desenvolvimento	60	2,1
	Psicologia da Aprendizagem	60	2,1
	Didática	60	2,1
	Instrumentação para o Ensino de Geografia	60	2,1
	Política Educacional Brasileira	60	2,1
	Fundamentos de Prática de Ensino	60	2,1
	Estágio Supervisionado I (Noções Teóricas)	60	2,1
	Estágio Supervisionado II	120	4,2
	Estágio Supervisionado III	120	4,2
	Estágio Supervisionado IV	120	4,2
	Subtotal	780²	27,3
Total		2.850	100

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – UNESP/RC, 2004.

1. Inclui trezentas horas de Prática como Componente Curricular.

2. Inclui cem horas de Prática como Componente Curricular.

Nas atividades de prática de ensino e estágio supervisionado são realizados os trabalhos denominados por alguns de Didática Específica (Carvalho, 1992, p.57), na medida em que trabalham efetivamente com os princípios da formação profissional docente, ou seja, com a integração dos componentes acadêmicos com os da prática docente.

Contudo, no conturbado processo de reestruturação das licenciaturas da última década, algumas confusões ocorreram diante do processo de estabelecimento das regulamentações.

O período foi marcado por reflexões que valorizaram a compreensão da ação educativa como prática social (Elliott, 1990, 1998), ou discutiam o trabalho do professor como uma prática reflexiva (Schön, 1987). Inúmeros trabalhos discutem o fenômeno do ensino na perspectiva da valorização da prática docente (Carr, 1990, 1996; Carr & Kemmis, 1988; Perrenoud, 1997), e, em grande parte, na perspectiva da educação como uma ciência crítica. Podemos dizer que uma das principais contribuições para tais discussões foi inspirada nas reflexões de Habermas (1980a, 1980b, 1988a, 1988b). Tal tendência internacional, como aponta o trabalho de Rodríguez Lestegás (1997), atuou de maneira marcante nas discussões acadêmicas brasileira e espanhola.

Provavelmente, na tentativa de incorporar elementos presentes nos discursos acadêmicos do período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) empregou termos e ideias desse contexto. Como a ideia de prática pautada na “racionalidade prática” (conceito discutido por Habermas), com base nas concepções do professor reflexivo, empregado na discussão do contexto educacional.

Assim, a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, determinou a obrigatoriedade de quatrocentas horas de “práticas como componente curricular” (ou PCC) e quatrocentas horas de “estágio supervisionado” nos cursos de formação de professores. Essa Resolução e demais documentos normativos causaram grande confusão, pois promoveram a separação entre os

“estágios” e as “práticas de ensino”. Tradicionalmente os estágios supervisionados eram realizados junto às disciplinas de Prática de Ensino. A legislação não deixou claro o que eram as “práticas como componente curricular” e não foram criadas condições para que as universidades discutissem o conceito e operacionalizassem nos currículos as novas prescrições.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores de 2002 indicavam a necessidade de maior integração entre as disciplinas e flexibilização dos componentes curriculares. Consideramos positiva a ideia de integração entre disciplinas. Quando isso ocorre de fato é porque há comunicação orgânica entre diferentes propostas de formação. A legislação afirma que as tais PCC deveriam ter intrínseca articulação com o estágio supervisionado. Entretanto, essa concepção não foi adequadamente explicitada pelos documentos oficiais e, assim, não foram interpretadas de forma clara durante o processo de reformulação curricular de diversos cursos da UNESP/Campus de Rio Claro, como observamos no caso do curso de Geografia.

No caso do curso de Geografia da UNESP/Rio Claro, as disciplinas anteriormente denominadas Prática de Ensino de Geografia passaram a ser denominadas Estágio Supervisionado de Geografia, seguindo a orientação de legisladores e executores da reestruturação. Ao passarem a ser denominadas Estágio Supervisionado, essas disciplinas criaram margem para que fossem interpretadas como um componente curricular realizado exclusivamente fora do âmbito universitário e que não requereriam orientação e acompanhamento pedagógico, planejamento e avaliação de intervenções nos campos de estágio.

No que se refere às PCC, o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – UNESP/RC faz algumas lacônicas referências a elas. Uma das menções ocorre ao citar a exigência da legislação. Outra, ao indicar que a carga de 1.620 horas, do total correspondente ao “Núcleo Específico Básico”, inclui as trezentas horas de “prática como componente curricular”. E uma terceira, e última nota, aparece em uma das tabelas apresentadas no documento em que consta

a distribuição das disciplinas entre departamentos e cargas horárias correspondentes. Na referida tabela, podemos observar que as 400 horas foram distribuídas entre 25 disciplinas do Núcleo Específico Básico (comuns ao bacharelado e à licenciatura) e do Núcleo Básico Específico da Licenciatura. A disciplina de Fundamentos de Prática de Ensino recebeu 40 horas e as demais receberam 15 horas ($24 \times 15 = 360$).

Fica evidente que tais horas foram distribuídas de forma aleatória, pois o Projeto Pedagógico do Curso não faz nenhuma outra referência a esse componente e, muito menos, indica como haveria integração ou mera operacionalização de tais horas. A análise dos Programas de Ensino das referidas disciplinas em que tais “componentes” foram acrescentados não apresentam nenhuma referência, nenhum dado ou indicação relativa às 15 horas de prática como componente curricular constante em cada uma delas.

Os dados vêm a confirmar os problemas da formação de professores apontados na bibliografia e evidenciam as consequências de reformas que não possibilitam a discussão entre os envolvidos e, de fato, apresentam uma mudança orgânica efetiva nos currículos. Os executores, assim, passam a atender as normatizações e dispositivos legais de forma meramente burocrática. Essa forma de atendimento pode comprometer o professor de formação profissional e não contribuir para seu aperfeiçoamento. Observa-se ainda que ocorreu uma reforma curricular e encontramos Programas de Ensino com bibliografia desatualizada, cuja referência mais atual data de 1983.

Na próxima seção apresentamos o caso da formação do professor de Geografia da educação secundária na Universidade de Santiago de Compostela.

Formação de professores de Geografia e Ciências Sociais na USC/Campus de Santiago, (2010-2011)

Como apontado anteriormente, no âmbito da instituição europeia, desde as últimas décadas, estão ocorrendo mudanças. Contudo, a mais importante nesse momento diz respeito à implantação do modelo proposto pelo Processo de Bolonha, ou, mais precisamente, a criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).

O EEES vem criando estratégias de mudanças e o ano de 2010 foi um marco fundamental nos cursos universitários das instituições que se integraram ao processo. Esse foi o ano escolhido para a adoção de um conjunto de metas que estabeleceram as mudanças. Entre as metas a serem atingidas, constam a promoção de uma dimensão europeia de educação superior, com a homogeneização das unidades dos sistemas de ensino existentes, com o estabelecimento de um sistema de cursos (graus), comparáveis e compreensíveis para estudantes e empregadores, e com uma estrutura curricular organizada por um sistema uniforme de créditos.¹

A finalidade dessas mudanças é expressa da seguinte maneira: 1) aumentar a atratividade em nível internacional da educação superior europeia; 2) melhorar a adaptação da formação dos graduandos europeus às demandas do mercado de trabalho; e 3) diluir as fronteiras entre países e instituições na medida em que promove a mobilidade docente e discente, com cooperação pedagógica e integração de pesquisas entre os países.

Assim, como apontado, as instituições de ensino superior dos países signatários tiveram até o ano de 2010 para adequar seus cursos universitários. Esses cursos, de acordo com o explicitado nos documentos, e mesmo que de forma oficial, realizaram alterações no âmbito organizacional com a previsão de mudanças pedagó-

1. Disponível em <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_es.pdf> e <<http://www.acsug.es/galego/webs/ee.php>>. Acesso em 15/10/2011.

gicas (mediante a adoção de diferentes metodologias de aprendizagem) com foco na formação profissional, com propostas de valorização da docência e da pesquisa.

Mesmo que de forma sintética, apresentamos algumas linhas a respeito do denominado Processo de Bolonha, dada sua importância para nosso estudo. Ele é o desdobramento da Declaração de Bolonha, assinada, em 1999, inicialmente por 29 ministros da Educação europeus (não somente ministros de países pertencentes à União Europeia) e posteriormente por quarenta.

Motivados pela ideia de que as universidades europeias necessitavam de uma reestruturação, dado que estavam ainda muito vinculadas a práticas que remontavam a sua origem medieval e da avaliação de que eram necessárias políticas públicas que promovessem a reestruturação das universidades europeias para que estivessem em condições de competir com as universidades norte-americanas, reuniram-se em Paris, em 1998, os ministros da Educação da França, Reino Unido, Alemanha e Itália, para discutir a educação superior. Assim, foi assinado a Declaração de Sorbonne, embrião do processo de Bolonha (Hortale & Mora, 2004, p.944).

Como desdobramento da Declaração de Bolonha, temos uma série de eventos, mais precisamente, sucessivas conferências de ministros e dirigentes políticos, e não a participação de gestores da comunidade acadêmica. Entre tais eventos, destacamos os mais significativos para a implementação programada até 2010: a Estratégia de Lisboa (2001), o Comunicado de Praga (2001), o Comunicado de Berlim (2003), o Comunicado de Bergen (2005) e o Comunicado de Londres (2007).

Na Estratégia de Lisboa (2001) é reforçada, pelo Conselho Europeu (instância decisória máxima da UE), a necessidade de fortalecer e renovar a educação superior e a pesquisa na UE, tendo em vista a criação do “espaço econômico mais dinâmico e competitivo do mundo” (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p.11).

O Comunicado de Praga (2001) acrescenta ao documento anterior algumas ações, entre as quais destacamos: a ampliação do número de vagas; a necessidade de ampliar o envolvimento dos

alunos na gestão das instituições; e a promoção da educação/aprendizagem ao longo da vida. Nesta última indicação, é apontada a necessidade da adoção de referenciais pedagógicos centrados no estudante e no seu trabalho. Destacamos, assim, como positiva a indicação da necessidade de mudanças pedagógicas no sentido de potencializar novas experiências e novas metodologias de ensino. Contudo, o discurso que coloca o aluno como protagonista de sua aprendizagem pode dar margem a interpretações que desvinculem, ou minimizem, a importância do trabalho do professor no processo de ensino. Ademais, como apontam Lima, Azevedo & Catani (2008, p.11), o discurso político da “aprendizagem ao longo da vida” apresenta-se quase sempre como um discurso enigmático.

Nesse ínterim, em 2001, há a reunião das universidades europeias em Salamanca, que marcou uma posição das universidades em decorrência de que a reestruturação – Processo de Bolonha – e as iniciativas de mudança partem dos dirigentes políticos e não do interior das universidades. Nesse evento, o grupo de reitores e demais representantes das universidades exigiram maior autonomia, já que lhes foram cobradas competitividade e flexibilidade.

No Comunicado de Berlim (2003), foram ratificados os termos da declaração inicial, decidindo acelerar o processo para alcançar algumas das metas previstas. Entre elas, iniciar em 2005 a estrutura da educação superior *em três ciclos* (o grau, como primeiro, o *máster* e o doutorado, os dois últimos como pós-graduação), oferecer aos estudantes o *Suplemento Europeu ao Título* e colocar em funcionamento o sistema de *créditos ECTS – European Credit Transfer System* – nas universidades signatárias.

O sistema de *créditos ECTS* foi, anteriormente a esse processo, criado para facilitar a avaliação dos alunos em programas de intercâmbio entre diferentes instituições universitárias.² É um sistema cuja ideia central é de que os créditos dos cursos não são baseados nas horas de docência do professor, como tradicionalmente se con-

2. Em especial o Erasmus, do qual trataremos mais adiante.

tavam, mas nas horas de trabalho – padrão de que cada estudante necessita para adquirir as competências definidas previamente pelas disciplinas. Assim, criou-se um conjunto de regras de contabilização precisas de atividades acadêmicas a ser exigido no cumprimento de cada grau.

Os documentos indicam que um ECTS equivale a 25 horas de trabalho, ou atividades formativas. As “atividades formativas” são subdivididas em: a) atividades presenciais; e b) atividades de trabalho autônomo.

Por “atividades presenciais” se entende: 1) aquelas realizadas em grandes grupos, em que o professor tem maior protagonismo; 2) atividades realizadas em grupos medianos, que possibilitam a interação e o debate, como seminários, laboratório; 3) atividades em pequenos grupos ou individuais. Estas últimas são entendidas como as em que o professor deve dar uma atenção mais personalizada para os alunos, como as tutorias.

As “atividades de trabalho autônomo” são realizadas individualmente ou em grupo, geralmente relacionadas com os blocos de atividades presenciais, como elaboração de resenhas, exercícios, leituras, estudo de casos, projetos.

Os “grandes grupos” são formados por um máximo de oitenta alunos. O “grupo de seminários e laboratórios” é fixado entre vinte e 25 alunos e o “pequeno grupo”, ou “grupo de tutoria” deve ter aproximadamente dez alunos.

No âmbito do trabalho do professor, é recomendado que a carga docente de caráter presencial em cada uma das disciplinas, ou “matérias”, não deverá ultrapassar a taxa de 40% do total de horas compreendidas em cada crédito em ECTS.

Parece-nos que a propalada reforma pedagógica proposta pela reestruturação pode, muitas vezes, se configurar na adição das “atividades formativas” nos programas de ensino das disciplinas. Voltaremos a essa discussão mais adiante.

O *Suplemento Europeu ao Título (Diploma Supplement – DS)* é um documento em que são informadas as características da univer-

sidade em que o estudante concluiu o curso, o programa e os objetivos da aprendizagem do referido programa, os conceitos do aluno nas atividades. Baseado em um modelo desenvolvido pela Comissão Europeia, Conselho Europeu e CEPES-UNESCO, esse documento é anexado ao diploma.

Tradicionalmente, a estrutura dos cursos europeus é de longa duração, em torno de cinco anos. Com a reestruturação, foram criados *dois ciclos formativos principais*. O primeiro, denominado grau (ou graduação), com uma carga de 180 a 240 créditos (entre três e quatro anos de duração), e o segundo, denominado *máster*, inserido em uma das modalidades da pós-graduação, entre 60 e 120 (um ou dois anos de duração). Cabe observar que, inicialmente, na declaração de 1999, foram pensados dois ciclos principais, grau e máster, e, posteriormente, em 2003, os estudos de doutorado também foram incluídos na estrutura de Bolonha (como mais um nível de pós-graduação), com a denominação de “terceiro ciclo”.

Há variação de estrutura nas diferentes instituições integradas ao Processo de Bolonha, contudo são respeitados os limites propostos. Uma condição requerida é a de que o diploma do primeiro ciclo garanta uma profissionalização, ou seja, viabilize uma possível entrada no mercado de trabalho mediante a conclusão do primeiro ciclo, ou grau. No caso da Geografia, o primeiro ciclo possibilita a profissão do geógrafo técnico, para o trabalho com planejamento urbano, sistemas de informação geográfica. O segundo ciclo, *máster*, credencia o formando para o ensino na educação secundária e demais modalidades desse nível de ensino.³

Cabe observar, os cursos de Medicina, Veterinária e Arquitetura não estão integrados na estrutura de graus em dois ciclos.

3. Cf. Memoria para la Solicitud de Verificación del Título Universitario Oficial de Máster en Profesorado de Educación y Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Santiago de Compostela, Texto elaborado por la Comisión conjunta EUFP-FCE y aprobado por la Junta de Facultad de CC de la Educación el 5/2/2009, Aprobado por el Consejo de Gobierno el 11/2/2009.

No Comunicado de Bergen (2005), teve destaque a discussão a respeito da “garantia da qualidade” da educação superior europeia e, para isso, foram adotadas as propostas da Associação Europeia para a Garantia da Qualidade da Educação Superior (ENQA), e ficou determinado que as instituições virão a integrar um registro europeu de agências de garantia da qualidade, em que será exigida a meta-avaliação e a meta-acreditação.

No Comunicado de Londres (2007), é afirmada a necessidade de “responder eficazmente aos desafios da globalização” e de construir um espaço europeu de educação superior baseado em “autonomia institucional, liberdade acadêmica, igualdade de oportunidades e princípios democráticos que facilitarão a mobilidade, aumentarão a empregabilidade e fortalecerão a atratividade e competitividade da Europa” (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p.12).

Cabe a observação de que o Processo de Bolonha potencializou um programa já existente anteriormente, o Programa Erasmus. Seu objetivo é o de promover a mobilidade entre estudantes das universidades europeias com a realização de intercâmbios, durante parte da formação universitária, de estudantes entre as unidades conveniadas.

Tendo em vista a análise da estrutura do curso de Formação de Professores da Educação Secundária Obrigatória e *Bachillerato* da USC, com itinerário para a formação em Geografia, realizamos a Tabela 2, que apresenta o número de créditos, em ECTS, e suas específicas disciplinas, ou *matérias* e *asignaturas*, como consta no documento institucional.

É importante observar que não há curso oferecido no período noturno e que o título de Grau em Geografia e Organização do Território habilita para a profissão do técnico, e não para o magistério público. Há, entretanto, para o egresso desse primeiro ciclo, a possibilidade, não oficial, de trabalho com o ensino em instituições privadas. Contudo, como apontado anteriormente, o interesse principal dos egressos é com o trabalho no magistério de instituições públicas.

A análise dos dados relativos à grade curricular do Grau em Geografia/USC mostra que todas as disciplinas estão relacionadas aos “conhecimentos específicos da área”, ou a elas relacionadas, conforme Tabela 2. Como indicado, para obtenção da habilitação para o magistério é necessário o cumprimento do segundo ciclo do grau, ou *máster* em Formação de Professores da Educação Secundária Obrigatória e *Bachillerato*, Formação Profissional e Ensino de Língua.

A Tabela 2, com dados do primeiro ciclo do grau, que pode ser realizado no prazo de quatro anos, com 240 ECTS, mostra que 100% das disciplinas são relacionadas ao conteúdo específico da Geografia e são de caráter estritamente técnico. Esses conhecimentos darão base para o domínio dos saberes de referência, a Geografia acadêmica e científica.

Para a análise dos dados relativos à grade curricular do *Máster* para Formação de Professores da Educação Secundária Obrigatória e *Bachillerato*, Formação Profissional e Ensino de Língua, itinerário na formação do professor de Geografia/USC, elaboramos a Tabela 3, com a indicação das disciplinas que podem ser concluídas pelos alunos no prazo de um ano.

A Tabela 3 apresenta um total de créditos de sessenta ECTS e 100% são disciplinas intimamente relacionadas com o ensino, necessárias à profissão docente. Esses créditos podem ser realizados pelos alunos em um prazo de um ano.

Como já apontado, no âmbito do trabalho do professor é recomendado que sua carga docente de caráter presencial não ultrapasse a taxa de 40% do total de horas em crédito ECTS. Nossa análise apontou que as atividades presenciais dos professores nas disciplinas das Tabelas 2 e 3 estão na faixa de 32%.

Assim, a somatória dos dois ciclos é exigida para a formação do professor da educação secundária. A observação da Tabela 2, com quatro anos de estudos, mostra o primeiro ciclo de formação profissional, que não manifesta relação com o trabalho docente, pois tem claro o objetivo de formação técnica.

A observação da Tabela 3 mostra a composição de disciplinas que, pelo menos no âmbito formal dos títulos e dos programas, apresentam integração entre os conhecimentos técnicos específicos e os didático-pedagógicos. Contudo, cabe a crítica de que apenas um ano é destinado para a formação profissional docente.

Como na análise do caso UNESP/RC, não há disciplina orientada para o estudo de sistemas educacionais ou modalidades de níveis de ensino específicos, como: educação especial, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação não formal.

A existência de um Trabalho de Fim de Curso (*Fim de Grau*), ao término da primeira parte da formação, e um Trabalho de Finalização do *Máster* (*Fim de Máster*), ao concluir o segundo ciclo formativo principal, aponta valorização da experiência da pesquisa na formação profissional.

Como apontado anteriormente, para a obtenção da habilitação profissional para a docência na Educação Secundária Obrigatória e *Bachillerato*, Formação Profissional e Ensino de Língua são exigidos cinco anos de estudos universitários, com o cumprimento de quatro anos de 240 créditos em ECTS, de formação específica, e um ano de sessenta créditos ECTS, de formação de conhecimentos para a formação docente. Assim, considerando os cinco anos de formação profissional do professor, com um total de trezentos créditos em ECTS, apenas 20% são compostos de disciplinas relacionadas à profissão docente.

Tabela 2 – Créditos em ECTS do Grau em Geografia e Organização do Território (ramo de conhecimento das Ciências Sociais e Jurídicas) da USC: Itinerário da Geografia

Categorias		Créditos ECTS		
		N ^o	%	
Conhecimento específico ou diretamente vinculado à área	Fundamentos de Geografia Física	6	2,5	
	Fundamentos de Geografia Humana	6	2,5	
	História do Mundo Contemporâneo	6	2,5	
	Fundamentos de Geologia	6	2,5	
	Fundamentos de Análise Geológica Regional	6	2,5	
	Formação Básica	História Contemporânea da Espanha	6	2,5
		História da Arquitetura e do Urbanismo	6	2,5
		Teoria e História da Geografia	6	2,5
		Cartografia Básica	6	2,5
		Legislação do Meio Ambiente e da Ordenação Territorial	6	2,5
	Subtotal	60	25	
Disciplinas obrigatórias	Técnicas de Quantificação em Geografia	6	2,5	
	Fotointerpretação e Teledeteção	6	2,5	
	Fundamentos do Sistema de Informação Geográfica	6	2,5	
	Cartografia Avançada	6	2,5	
	Sistema de Informação Geográfica e Análise Espacial	6	2,5	
	Métodos e Técnicas de Trabalho de Campo e Laboratório em Geografia Física	6	2,5	
	Climatologia	6	2,5	
	Geografia Económica	6	2,5	
	Geodemografia	6	2,5	
	Geografia Regional do Mundo	6	2,5	

(cont.)

(continuação)

Categorias		Créditos ECTS	
		N ^a	%
Disciplinas obrigatórias	Geomorfologia	6	2,5
	Biogeografia	6	2,5
	Espaço Rural e Desenvolvimento Local	6	2,5
	Geografia da Europa	6	2,5
	Geografia da Espanha	6	2,5
	Geografia da Galícia	6	2,5
	Cidade e Desenvolvimento Urbano	6	2,5
	Fundamentos de Organização do Território	6	2,5
	União Europeia	6	2,5
	Instrumentos de Organização Territorial e Ambiental	6	2,5
	Gestão Territorial de Países	6	2,5
	Hidrologia: Gestão e Planejamento de Recursos Hídricos	6	2,5
		Subtotal	132
Disciplinas optativas	Optativa I	6	2,5
	Optativa II	6	2,5
	Optativa III	6	2,5
	Optativa IV	6	2,5
	Optativa V	6	2,5
	Optativa VI	6	2,5
	Subtotal	36	15
Trabalho de Conclusão de Curso/Obrigatório	Trabalho de Conclusão de Curso	12	5
	Subtotal	12	5
Total		240	100

Fonte: Resolução de 24 de junho de 2011, Universidade de Santiago de Compostela.

Observação: O termo “Optativa” para as disciplinas especificadas nesta tabela não tem o mesmo significado do empregado na Tabela 1.

Tabela 3 – Créditos em ECTS do *Máster* para Formação de Professores da Educação Secundária Obrigatória e *Bachillerato* da USC: Itinerário da Geografia.

Categorias		Créditos	ECTS
		Nº	%
Módulo genérico obrigatórias	Didática, Currículo e Organização Escolar	4,5	7,5
	A Função Tutorial e a Orientação Acadêmica	2,5	4,1
	Educação em Língua Galega	2	3,3
	Desenvolvimento Psicológico e Aprendizagem Escolar	3,5	5,8
	Educação, Sociedade e Política Educacional	3,5	5,8
	Subtotal	16	26,6
Optativas vinculadas à especialidade/ Itinerário: Ciências Sociais e Humanidades: Ciências Sociais, Geografia e História	Ciências Sociais e Educação I	4	6,6
	Ciências Sociais e Educação II	4	6,6
	Inovação Docente e Iniciação à Investigação Educacional em Ciências Sociais e Humanidades	6	10
	Aprendizagem e Ensino de Geografia e Ciências Sociais	6	10
	Aprendizagem e Ensino de História e Ciências Sociais	6	10
	Subtotal	26	43
Prática	Prática I	6	10
	Prática II	6	10
	Subtotal	12	20
Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho de Finalização do <i>Máster</i>	6	10
	Subtotal	6	10
Total		60	100

Fonte: Resolução de 24 de junho de 2011, Universidade de Santiago de Compostela.

No Brasil foram realizados diversos debates e há inúmeras publicações discutindo o modelo até então vigente, chamado “3 mais 1”, com três anos de formação “técnica” e, no último ano, a formação específica para a profissão docente. A legislação que vigora no país a partir de 2004 tenta alterar esse modelo. Na estrutura vigente na USC, nos parece apropriado dizer que há uma formação de “4 mais 1”.

4

APROXIMAÇÕES ENTRE USC E UNESP/CAMPUS DE RIO CLARO OU: *EM TODOS OS SITIOS* *COCEM FABAS*¹

Fazer comparações simplistas entre os cursos de formação profissional para a docência em Geografia entre as duas universidades é uma tarefa anacrônica, uma vez que as instituições possuem estruturas e contextos muito diversos. Contudo, alguns elementos foram considerados passíveis de comparação, como carga horária de aula presencial na universidade, número de disciplinas destinadas ao estudo de temas específicos e apresentação de programas que podem contribuir para o estabelecimento de aproximações.

Em ambos os casos, as políticas públicas para a formação de professores têm historicamente se mostrado problemáticas e ineficazes na medida em que são propostas de gabinete, com tradição de vigência efêmera e, em geral, impostas sem que tenha havido discussão entre os principais implicados.

No caso brasileiro de nosso estudo, a legislação que promoveu a última mudança curricular para os cursos de formação de professores, de 2004, provocou confusão ao prescrever a “prática como componente curricular” e indicar que sua inclusão na estrutura curricular permeasse todo o processo de formação. Algo que po-

1. Frase galega que pode ser traduzida como: “Em todos os lugares se cozinha feijão”.

deria ser um avanço não se realizou e ainda provocou a interpretação de que os estágios supervisionados pudessem ser mais um treinamento, desprovido de orientação prática ou teórica. A despeito dessa confusão, os estágios supervisionados continuam sendo realizados na perspectiva das práticas de ensino, contam com quatrocentas horas/aula e estão distribuídos ao longo do curso. As quatrocentas horas/aula prescritas pela legislação de “prática como componente curricular” ficaram distribuídas de forma aleatória entre disciplinas que não tomaram conhecimento do fato.

No caso da USC, as práticas são realizadas em dois momentos, a Prática I, com uma inserção de uma semana na escola de educação básica, e a Prática II, com quatro semanas. Considerando o período destinado ao desenvolvimento das atividades de inserção nas escolas/campo de estágio, em que são realizadas as experiências de planejamento de aula, de organização da investigação para o Trabalho de Fim de *Máster* e de regência de sala, tal estrutura nos parece pouco frutífera. Um mês e sete dias mostraram-se insuficientes para possibilitar um estágio de formação profissional consistente.

Contudo, observamos que há certa articulação entre os campos de estágio supervisionado e as unidades agenciadoras. Ambas são entendidas como unidades formadoras. Os professores da rede básica, denominados tutores do Centro de Educação Secundária, são cadastrados em um sistema que lhes garante um suplemento salarial pela atividade. Eles recebem uma documentação para avaliação e o controle dos estagiários.

No caso brasileiro, essa articulação ainda é muito frágil. Recentemente teve início um processo de organização, elaboração de convênios, seguros e dispositivos institucionais (e burocráticos) apontando as atribuições dos envolvidos. Até então não havia convênios e as escolas cediam o espaço e a participação no processo formativo informalmente, por um acordo tácito. Os professores tutores não recebem complemento salarial para a participação no processo.

No caso da formação dos professores da USC, embora sejam exigidos cinco anos de formação profissional, os conteúdos necessários para o exercício da profissão docente representam apenas 20%

do total de créditos e são realizados em um único ano. Na UNESP/RC, a estrutura curricular apresenta 27,3% com disciplinas de “conhecimentos específicos para a docência”.

O trabalho final de *máster* é pensado como uma monografia, concebida de forma a possibilitar uma reflexão teórica de uma experiência relacionada à docência, com relação aos estágios advindos das práticas. Contudo, poucas vezes tais experiências têm se realizado de maneira plenamente satisfatória por ser curto o espaço de tempo para sua elaboração. Outras dificuldades ainda se apresentam nessa questão; entre elas, citamos os problemas com a definição da orientação, localização de bibliografia, entre outras.

Há um discurso acadêmico, praticamente consensual, afirmando e reafirmando a importância das atividades de investigação em pesquisa e de prática de regência de classe nos cursos de formação inicial para a docência. Tais atividades, consideradas fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento da alteridade, já foram cooptadas pelo discurso político. Entretanto, mesmo com ampla divulgação discursiva da valorização de tais atividades, o relatório da primeira fase do Projeto Tuning (2003) apontou que em 90% do tempo de formação do professor essas atividades não são contempladas. Cabe observar que o Projeto Tuning abarca um estudo, realizado em 14 países do espaço europeu, com o objetivo de definir as competências necessárias ao graduado em algumas carreiras, entre elas as de formação de professores (Cachinho, 2005; Hortale & Mora, 2004).

No que se refere ao número de créditos exigidos nas instituições, buscamos fazer uma relação, mesmo que aproximada, com base nas diferentes formas de contabilização para analisar a quantidade de horas de estudo presencial exigida em cada instituição. No caso da USC, os cinco anos para a formação exigem um total de trezentos créditos que, multiplicados por 25 (cada crédito ECTS equivale a 25 horas de atividades), somam 7.500 horas. Destas últimas, entre 40% e 32% são equivalentes a horas de atendimento presencial com o professor na universidade. Seria, assim, entre 40% a 32% a carga horária mais aproximada da contagem computada

pelos programas da UNESP. Com esse pressuposto, a carga horária presencial computada pela USC estaria entre 3.000 a 2.400 horas/aula. Considerando que na UNESP o total de horas aula é de 2.850, embora com um ano a mais na USC, o número de horas/aula presencial exigido entre as duas instituições não demonstra grande diferença.

Consideramos que a esses dados outros estudos podem ser acrescentados para avaliar de forma mais qualitativa as horas de ensino presencial em cada uma das instituições. Provavelmente, pesquisas de caráter etnográfico, de longa duração, possam acompanhar as práticas cotidianas e apresentar mais elementos para a análise da formação profissional para a docência nessas universidades. Contudo, cabe a ressalva, fica a indicação de que a carga horária presencial não apresenta grande diferença.

Outro elemento para base de comparação que pode ser bastante significativo no estudo entre as instituições é o da análise dos programas de ensino, todos eles disponíveis nos sítios oficiais das universidades. Com exceção dos programas das disciplinas optativas, foram analisados os programas das disciplinas e, nesse processo, foi elaborada a Tabela 4.

Os programas de ensino da UNESP têm apresentação formal muito simples, se comparados com os da USC. Neles constam dados que situam a disciplina, o curso, o departamento responsável (Geografia, Geologia, Educação, Planejamento Territorial e Geoprocessamento), o ano ou série a que se destina, natureza (optativa ou obrigatória), número de créditos, carga horária, objetivos, conteúdo, metodologia de ensino, critérios de avaliação, bibliografia básica e complementar.

Em sua grande maioria, mais de 95%, ficam em branco os campos referentes aos dados de distribuição da carga horária caracterizados em atividades: “teóricas”, “práticas”, “teórico-práticas”, “outras”, “aulas teóricas”, “aulas práticas”, “aulas teórico-práticas”, “outras”.

Entre os programas de ensino das disciplinas específicas da UNESP, que perfazem um total de 2.070 créditos, apenas 7,2% dos

programas apresentam alguma referência bibliográfica com temática relativa ao ensino. Isso vem comprovar a falta de clareza do perfil profissional que se está formando e a praticamente ausência de preocupação com a formação docente. Na análise dos programas das disciplinas foi considerada, também, a data das referências bibliográficas citadas, com o objetivo de averiguar se eram apresentadas publicações atuais ou não. Foram considerados atualizados os programas que apresentaram referências a partir e inclusive do ano 2000, no mínimo uma.

A Tabela 4 mostra que 12% dos programas não apresentaram nenhuma bibliografia com publicação datada de 2000 ou mais recente. Dois chamaram nossa atenção, pois as referências mais atuais eram, em um dos programas, de 1986, e em outro, de 1983. Tal fato explicita aspectos, ou condições, de uma recente reestruturação curricular que deveria apresentar uma identidade profissional para os cursos de licenciatura (formação de professores) e de bacharelado (formação do técnico).

Tabela 4 – Atualização dos programas dos cursos de Formação de Professores de Geografia da UNESP/Rio Claro, e da USC, primeiro e segundo ciclos

Modalidade Disciplina/ Programa	Instituição					
	Graduação UNESP		Graduação (ou Grau) USC		Máster – USC	
	N.	%	N.	%	N.	%
Bibliografia não atualizada	12	34	0	0	0	0
Bibliografia atualizada	24	66	33	100	13	100
Total	36	100	33	100	13	100

Observação: Foram apenas consideradas as disciplinas obrigatórias e de formação básica dos cursos das respectivas instituições.

Os programas das disciplinas da USC são extremamente detalhados. Neles consta registrada, de forma pormenorizada, a distribuição da carga horária, segundo critérios preestabelecidos entre atividades: em grandes grupos, em grupos medianos, em pequenos grupos ou tutorias. Os programas são detalhados a ponto de conter o sistema de avaliação em porcentagem da participação em aula, provas específicas, produção escrita e apresentações orais (todos com os mesmos critérios) e com as respectivas exigências de resultados de aprendizagem e competências gerais, específicas, básicas e transversais. Essas competências constam também discriminadas com relação a cada atividade ou tipo de atividade formativa desenvolvida.

Vinculada à filosofia do Processo de Bolonha, há a ideia de promover Programas de Ação Tutorial com o objetivo de estabelecer mecanismos de operacionalização da participação dos alunos universitários na avaliação dos programas curriculares e, ao mesmo tempo, promover mudanças. Um exemplo ocorreu na Universidade de Alicante, entre os anos 2006 e 2007, em que se elegeu um professor tutor para cada grupo de 15 alunos no primeiro curso da titulação e que se estendeu até o final. Buscando criar espaço de colaboração, diálogo e crítica construtiva, o programa procurou promover a reflexão sobre a prática e os hábitos dos envolvidos durante o processo de duração do curso (Lapeña Pérez, Sauleda Pares & Martinez Ruiz, 2011). Programas dessa natureza não foram observados na nossa investigação. Assim, a tutoria, como consta nos programas de ensino analisados, foi entendida como um atendimento rotineiro entre professor e alunos em pequenos grupos, ou individualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontado anteriormente, analisamos o desenho curricular, os programas de ensino, documentos institucionais e extensa bibliografia para discutirmos a estrutura dos cursos de formação de professores de Geografia na UNESP/RC e na USC.

Os programas e documentos institucionais que compõem o currículo foram tomados como objetos culturais que expressam dimensões da cultura das instituições estudadas. Assim, nossa análise mostra que é impossível uma comparação simplista de contextos tão diversos. Qualquer comparação aligeirada e sem as devidas ponderações seria problemática. Contudo, há elementos passíveis de comparação, como carga horária, natureza das disciplinas explicitadas nos programas, e outros componentes apropriados, sobretudo para serem estabelecidas aproximações.

Os cinco anos para a Formação de Profesores da Educação Secundária Obrigatória e *Bachillerato*, Formação Profissional e Ensino de Língua, com o itinerário para a docência em Geografia da USC, exigem uma carga presencial aproximada em torno de 3.000 a 2.400 horas. Na UNESP, a carga total obrigatória é de 2.850 horas para habilitação do professor no ensino básico, com quatro anos de estudo na universidade.

Na USC, apenas 20% das disciplinas da estrutura curricular estão relacionadas à profissão docente. Na UNESP/RC, a estrutura curricular apresenta 27,3% de disciplinas de “conhecimentos específicos para a docência”.

A análise dos programas das disciplinas da USC mostra que eles apresentam referências bibliográficas de obras clássicas e, também, contêm extensa bibliografia atualizada. Os programas são homogêneos na formatação e apresentam distribuição pormenorizada das atividades acadêmicas e de avaliação. As atividades a serem realizadas são distribuídas em porcentagem de carga horária, em registros ricos em detalhes. No caso da UNESP/RC, os programas têm certa homogeneidade, não contêm detalhes, e a bibliografia apresenta referências de obras clássicas. Parte considerável deles, 12% dos programas, não apresentou bibliografia atualizada.

A existência de bibliografia desatualizada nos programas de ensino de um curso que recentemente passou por um processo de reestruturação curricular denuncia que houve uma mudança parcial ou “mais na forma que no conteúdo”. Por outro lado, programas que apresentam excessivos detalhes podem explicitar um excesso de controle por parte dos órgãos burocráticos. Cabe a observação de que alguns autores colocam o Processo de Bolonha como fruto de um processo transnacional de políticas públicas na educação superior sem precedentes e de caráter mercantil-empresarial (Lima, Azevedo & Catani, 2008; Moraes, 2006).

Nos dois casos, identificamos tentativa de articulação entre as disciplinas pedagógicas e as das ciências de referência nos cursos de formação inicial para a docência. As tentativas estão explicitadas na estrutura curricular, sobretudo no caso da USC. Contudo, observa-se a necessidade de promover articulações na estrutura curricular dos cursos, em especial a articulação do ensino com a pesquisa, do ensino com o campo de atuação profissional, e entre as disciplinas de conteúdo específico com as de caráter didático-pedagógico.

A articulação estabelecida entre as disciplinas de Prática de Ensino, ou Estágio Supervisionado, e o campo de estágio se apresentou problemática nas duas instituições. As experiências de es-

tágio ocorrem ora sem respaldo significativo das instituições, ora por períodos inadequados, ora sem articulação com os diversos campos do conhecimento necessários para a profissão docente.

Persiste ainda uma matriz fortemente disciplinar nos cursos de licenciatura analisados, sendo que as experiências mais significativas surgem, muitas vezes, por iniciativas isoladas. A integração efetiva entre formação para a docência e experiência de pesquisa é um desses casos. Embora conste na estrutura curricular da USC, ela ocorre de forma episódica, muitas vezes como consequência de sinergia que independe da prescrição do documento curricular.

No caso da UNESP, a relação da pesquisa com a formação para a docência não é exigida nem explicitada nos documentos. Sabemos que ela ocorre, em casos episódicos específicos advindos de iniciativas que extrapolam as exigências curriculares, e são próprias da confluência de iniciativas entre professores e alunos inseridos no contexto da cultura universitária.

Quanto ao modo de operacionalização, principalmente de questões de caráter burocrático, encontramos situações muito semelhantes nas instituições estudadas e que podem ser explicitadas na transcrição a seguir, fruto de uma investigação realizada por pesquisadores portugueses que identificaram um modelo conceitual anárquico de currículo predominante nos cursos de formação inicial para a docência em seu país que é resultante

sobretudo de concepções e práticas rotineiras, baseadas em crenças e tradições nunca questionadas, examinadas ou avaliadas, por entre as quais afloram algumas tentativas de inovação e de ancoragem de experiências formativas em critérios científicos reconhecidos e deliberadamente adotados. (Esteves & Rodrigues, 2003, p.21)

Em ambos os casos, as reformulações curriculares se mostraram problemáticas, tanto a iniciada em 2004 na UNESP/RC como a de 2010, na USC. Elas são originárias de programas de reformas institucionais impostos pelo poder público. Os problemas

são fruto das formulações das políticas públicas advindas de propostas de gabinete, elaboradas “de cima para baixo”, ou pela “lógica *top-down*”, como denomina Pacheco (2000, p.141). Elas são exemplares de iniciativas que desconsideram a participação dos principais agentes envolvidos, isto é, os profissionais da educação e a comunidade envolvida.

Medidas que não promovem o debate entre seus principais interessados compromete a legitimidade da iniciativa. Como conclui o trabalho de Carvalho (2001, p.156): quando certos conceitos, imagens e expressões são veiculados pelas políticas públicas para a educação sem que sua significação prática ou teórica (ou mesmo operacional) seja objeto de uma análise efetiva, elas se tornam *slogan* sem efeitos visíveis no âmbito das práticas pedagógicas.

Assim, a reforma pedagógica, com a implantação de novas metodologias de ensino em que o aluno passa a ser o centro da aprendizagem, alardeada pelo Processo de Bolonha, pode se configurar como apenas um discurso sem sentido. Tais metodologias podem não se realizar no currículo real do cotidiano universitário. Podem se tornar apenas registro explicitado nos minuciosos Programas de Esino. Os tempos precisos para atividades em grandes grupos, atividades em grupos medianos, atividades em pequenos grupos ou tutorias e a avaliação, que considera a participação em aula, o desempenho nas provas específicas, na produção escrita e nas apresentações orais, somados a determinadas competências, podem se transformar em *slogan* sem efeito pedagógico e mero registro, ou discurso sem efeito prático.

Cabe observar que, no caso brasileiro, a inserção da “prática como componente curricular” prevista pela legislação transformou-se em registro destituído de sentido prático no curso de formação de professores de Geografia.

Nossa análise aponta a necessidade da divulgação de pesquisas e de experiências positivas que possam contribuir para o aperfeiçoamento do debate a respeito da melhoria dos cursos de formação de professores. Sinalizamos, em especial, para a necessidade de reflexão entre os professores e pesquisadores das universidades, res-

ponsáveis pela formação inicial dos futuros docentes, a respeito da distinção entre a formação do profissional técnico e a do professor. A clareza nessa definição pode vir a contribuir para a construção da identidade profissional de ambas as modalidades.

Ao analisarmos a estrutura curricular dos cursos selecionados, pretendemos ter contribuído para estimular o debate a respeito da melhoria da qualidade da formação dos professores de Geografia, mas acreditamos que novas pesquisas são necessárias para aprofundar a análise dos complexos fenômenos vinculados ao processo de formação profissional para a docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, n.99, p.16-20, nov. 1996.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. 10.ed. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. Estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa – Revista de Estudos e Pesquisas em Educação (São Paulo)*, n. 49, p.51-4, maio 1984.
- _____, LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- AZANHA, José Mário Pires. *A formação de professores e outros escritos*. São Paulo: Senac Editora, 2006.
- AZEVEDO, M. A. R. de. *Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutorais emancipatórias*. São Paulo, 2009. p.259. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa – Revista de Estudos e Pesquisas em Educação (São Paulo)*, v.40, n.140, p.427-44, maio-ago. 2010.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1967.
- BAUER, Martin W., AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

- BELTRÁN, J. M. La Geografía y la formación de los maestros en España, 1836-1914. *GeoCrítica – Cuadernos Críticos de Geografía Humana* (Barcelona), ano XII, n.83, p.25-30, set. 1989.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 4/10/2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 28/2001 – 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.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 27/2001 – 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.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/ 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de julho de 2001b, Seção 1e, p.50.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 363/2001, de 12 de dezembro de 2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 de janeiro de 2002a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 14/2002, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002f. Seção 1, p.33.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Relatório produzido pela comissão especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no ensino médio. Brasília, 2007.
- CACHINHO, H. Formação e inovação na educação geográfica: os desafios da pós-modernidade. *Actas do II Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia – Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento (Lisboa)*, p.1-21, 2005.
- CAMPOS, M. M. M. Qualidade da educação em debate. *Estudos em Avaliação Educacional (São Paulo)*, n.22, p.5-35, 2000.
- CANÁRIO, Rui. Fazer da formação um projeto: mudar as escolas ou os centros de formação? *Coleção Cadernos de Organização e Gestão Escolar (Lisboa, Universidade de Lisboa)*, v.1, p.1-12, 2001.
- CAPEL, H., URTEAGA, L. La Geografía ante la reforma educativa. *GeoCrítica (Barcelona)*, n.53, p.1-76, 1984.
- _____. La Geografía en un currículum de ciencias sociales. *GeoCrítica (Barcelona)*, n.61, p.1-36, 1986.
- CARR, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes, 1990.
- _____. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madri: Morata y Fundación Paideia, 1996.
- CARR, W. KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

- CARVALHO, J. S. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, n.112, p.155-65, mar. 2001.
- CARVALHO, A. M. P. de. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. *Em Aberto (Brasília)*, ano 12, n.54, p.51-62, abr.-jun. 1992.
- CAVALCANTI, L. de S. *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira Ed., 2006.
- CLAUDINO, S., OLIVEIRA, A. R. Formar professores de Geografia nos dois lados do Atlântico: os desafios de Brasil e Portugal. *Boletim Gaúcho de Geografia (Porto Alegre)*, n.33, p.277-90, 2007.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação (Porto Alegre)*, n.2, p.177-229, 1990.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CONTI, J. B. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. *Boletim Paulista de Geografia. Associação dos Geógrafos Brasileiros (Seção São Paulo)*, n.51, p.34-42, 1976.
- ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madri: Morata, 1990.
- _____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografias do trabalho científico*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative methods of research on teaching. In: WITTRUCK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*, 3.ed. Nova York: Macmillan Publishing Company, 1986.
- ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como progresso. Espaço-escola e currículo. In: _____, FRAGO, Antonio Vinao. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ESTEVES, M., RODRIGUES, Â. Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação*, n.2, p.15-49, jun. 2003.

- FUZII, F. T. *Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura*. Rio Claro, 2010. p.197. Dissertação (mestrado) – UNESP/Rio Claro.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v.3, n.113, p.1.355-79, out.-dez. 2010.
- _____, NUNES, M. M. R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. *Textos FCC (São Paulo)*, v.29, 155p., 2009.
- GAMBOA, Sílvio Sánchez. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI, Alice Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996. p.115-30.
- GÓMEZ ORTIZ, A. A propósito de la fugaz trayectoria del título de especialización didáctica (TED), comentarios desde la Geografía y su didáctica. *Didáctica Geográfica. (València, Asociación de Geógrafos Españoles)*, 2. época, n.7, p.231-46, 2005.
- GOODSON, I. F. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação (São Paulo)*, v.12, n.35, p.241-52, ago. 2007.
- _____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. I – Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1988a.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. II – Crítica de la razón funcionalista e Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madri: Taurus, 1988b.
- _____. Conhecimento e interesse. In: BENJAMIN, Walter et al. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. (Coleção Os Pensadores)
- _____. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: BENJAMIN, Walter et al. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. (Coleção Os Pensadores)

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José M. *Etnografía y historia material de la escuela*. In: ESCOLANO, Agustín, HERNÁNDEZ DÍAZ, José Maria (Coord.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. 1.ed. Valência: Tirant la Blanch, 2002. p.225-46.
- HOBBSAWM, E., RANGER, T. (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HORTALE, V. A., MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. *Educação e Sociedade*, v.25, n.88, ed. especial, p.937-60, out. 2004.
- KUENZER, A. Por que não falamos em competência. In: KUENZER, A. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LAPEÑA PÉREZ, C., SAULEDA PARES, N., MARTÍNEZ RUIZ, À. Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa (Universidad de Murcia)*, v.29, n.2, p.341-59, jun. 2011.
- LICERAS RUIZ, Á. La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Revista de Currículo y Formación del Profesorados (Universidad de Granada, España)*. Ano/v.8, n.1, p.1-14, 2004.
- LIMA, L. C., AZEVEDO, M. L. N. de, CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação (Campinas; Sorocaba)*, v.13, n.1, p.7-37, mar. 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORAES, M. C. M. de. O Processo de Bolonha, *vis a vis* a globalização de um modelo de ensino superior. *Perspectiva (Florianópolis)*, v.24, n.1, p.187-203, jan.-jun. 2006.
- PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação e Sociedade*, ano XXI, n.73, p.139-61, dez. 2000.
- PAGÉS, J. La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Barcelona)*, n.24, p.33-44, abr. 2000.

- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto Nacional de Inovação Educacional, 1997.
- PINHEIRO, A. C. Dilemas da formação do professor de Geografia no ensino superior. In: CAVALCANTI, L. de S. *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira Ed., 2006.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A formação inicial do professor: debates. In: SANTOS, Lucíola Licínio Paixão et al. *Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo: da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____, PAGANELLI, Tomoko Lyda, CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- ROCHA, G. Uma breve história da formação de professores de Geografia no Brasil. *Terra Livre (São Paulo)*, p.1-8, 2005.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. La consideración del profesorado de Ciencias Sociales desde las perspectivas práctica y crítica. In: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales (Sevilla, Diada)*, p.123-33, 1997.
- _____. La formación inicial de los maestros en la actualidad: historia de una inconsecuencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1), 1998. Disponível em <<http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/v1n1f1rl.htm>>.
- _____. La elaboración del conocimiento geográfico escolar: de la Ciencia geográfica a la Geografía que se enseña o viceversa? *Iber – Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Barcelona)*, n.24, p.107-16, 2000.
- _____. Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A. G. E.*, n.33, p.173-86, 2002. Disponível em <<http://age.ieg.csic.es/boletin/33/3310.pdf>>.
- SÁNCHEZ PÉREZ, F. El acceso al profesorado en la Geografía española (1940-1979). *GeoCritica (Barcelona)*, ano VI, n.32, p.1-38, mar. 1981.

- SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.698/71. In: GARCIA, Walter E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo; Rio de Janeiro: Mc Graw-Hill do Brasil, 1979.
- _____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.143-55, jan.-abr. 2009.
- SÁ-CHAVES, Idália. Formação, conhecimento e supervisão: contribuições na área da formação de professores e de outros profissionais. *Estudos Temáticos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.
- SEABRA, M. F. G. Estudos Sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1ª e 2ª graus. *Boletim Paulista de Geografia (Seção São Paulo)*, n.58, 1981.
- SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC, 1987.
- SOUZA NETO, S. *A Educação Física na Universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas*. São Carlos, 1999. p. 336. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo.
- SOUZA, V. A., ZANATTA, B. A. Concepções de práticas de ensino e formação de professores de Geografia. In: CAVALCANTI, L. de S. *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. v. 1. Goiânia: Vieira Ed., 2006. p.67-90.
- VERA MUÑOZ, M.I. La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales de enseñanza secundaria: análisis crítico: de sus perspectivas y de su realidad. In: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, 1997. p.123-33.
- VIDAL, D. G. *Culturas escolares*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____, FARIA FILHO, L. M. de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História* (São Paulo), v.23, n.45, p.37-70, 2003.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos (Porto Alegre)*, ano 15, n.32, p.157-70, jul.-dez. 2009.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 42,10 paicas

*Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
2012*

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Tulio Kawata

