

Dissertação de Mestrado

**AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO E OS NOVOS
INTERESSES DO CAPITAL SOBRE A FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

WILLIAN MARQUES PAULI



Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação

WILLIAN MARQUES PAULI

**AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO E OS NOVOS INTERESSES DO
CAPITAL SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Nise Maria Tavares Jinkings
Co-orientador: Prof. Dr. Aloysio Martins de Araújo Júnior

Florianópolis

2011

WILLIAN MARQUES PAULI

**AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO E OS NOVOS INTERESSES DO
CAPITAL SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração: Ensino e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nise Maria Tavares Jinkings

Co-orientador: Prof. Dr. Aloysio Martins de Araújo Júnior

Florianópolis

2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

P327r Pauli, Willian Marques

As reformas da educação e os novos interesses do capital sobre a formação do professor de Geografia [dissertação] / Willian Marques Pauli ; orientadora, Nise Maria Tavares Jinkings, co-orientador, Aloysio Martins de Araújo Júnior. – Florianópolis, SC, 2011.

142 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Geografia - Estudo e ensino (Superior). 3. Professores - Formação. 4. Reforma do ensino. 5. Capital (Economia). I. Jinkings, Nise. II. Araújo Júnior, Aloysio Martins de. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**"AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO E OS NOVOS INTERESSES DO CAPITAL
SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 28/02/2011.

- Dr^a. Nise Maria Tavares Jinkings (CED/UFSC-Orientadora)
Dr. Aloysio Martins de Araújo Júnior (CED/UFSC-Co-orientador)
Dr. Maurício Aurélio dos Santos (UDESC-Examinador)
Dr^a. Suze Scalcon (CED/UFSC-Examinadora)
Dr^a. Luciana Pedrosa Marcassa (CDS/UFSC-Suplente)

Profa. Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC
Portaria nº 988/GR/2010

WILLIAN MARQUES PAULI

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/FEVEREIRO/2011

Aos que são utópicos como eu.

Aos meus pais Luzia e Piá.

A minha amada Cris.

E ao meu filhão Pedro Lean.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho de reflexão se originou da convivência estabelecida em muitas situações que contribuíram para minha formação enquanto professor de Geografia. Cheguei até aqui porque fui formado socialmente pelas relações que estabeleci, e por isso sou fruto do mundo em que vivi.

Numa sociedade marcada pela dominação econômica e ideológica, agradeço a todas as pessoas que convivi e que contribuíram para que eu compreendesse o processo de alienação que estamos sujeitos nessa sociedade, me possibilitando entrar em marcha permanentemente para superá-la e buscar a construção de outra sociedade. Refiro-me aos espaços de militância política que transitei, a universidade, as escolas e as muitas conversas informais de bares e festas. Nessa caminhada algumas pessoas foram muito importantes, desde minha graduação na UDESC onde conheci pessoas especiais e que me ajudaram a ser o que sou hoje. Agradeço em especial aos amigos Michael Anderson Silva, Cleiton Araújo, Fernanda Cerqueira, Mônica Gonçalves de Almeida, Adriana Bunn e Júlio Éttore Suriano do Nascimento.

A minha orientadora Nise Maria Tavares Jinkings pela solidariedade, que mesmo diante de minhas dificuldades em completar essa jornada sempre esteve disposta a contribuir com minha pesquisa.

Ao meu co-orientador Aloysio Martins de Araújo Júnior que conheci inicialmente na minha busca por espaços de discussões dentro da UFSC sobre o ensino de Geografia, e que diante do curto prazo para a defesa se dispôs e encaminhou suas contribuições a esse trabalho.

A professora Suze Gomes Scalcon pelas importantes contribuições que trouxe a minha banca de qualificação, das quais buscamos ao máximo contemplá-las, e por ter aceitado o convite para participar da minha banca examinadora desse trabalho.

Ao professor Maurício Aurélio dos Santos por ter aceitado o convite para participar da banca examinadora e por todos os bons momentos que vivenciei durante a graduação com aprofundamentos teóricos, militância política e viagens a campo tendo sua participação.

A professora Luciana Pedrosa Marcassa por ter aceitado tão próximo a data de defesa o convite para participar da banca examinadora.

Ao amigo e camarada Gabriel Serena D'ávila que então pouco tempo, durante um momento crítico do desenvolvimento desse trabalho me orientou e contribuiu decisivamente para a conclusão do mesmo. E também por todas as conversas que tivemos até então que me ajudaram sempre a melhorar minhas análises sobre tudo.

Ao amigo e professor Jéferson Dantas pela dedicação, orientação e estímulo no início dessa minha caminhada.

A meus pais e irmãos que estão intimamente ligados a minha história, e possibilitaram que eu chegasse até aqui.

A minha companheira Cristiane que foi tudo nesse período. Pelo companheirismo, apoio, incentivo, amor e cobrança. Agradeço por ter acreditado em mim, isso foi fundamental.

Por fim, ao meu filho Pedro, que trouxe alegria e muito amor num período tão difícil desse trabalho.

“O caminho do inferno está pavimentado de boas intenções.”

(Karl Marx)

RESUMO

Com o objetivo de analisar a influência que os novos interesses econômicos do capital exerceram sobre a educação no Brasil, a partir da década de 1990, buscou-se estudar os processos formativos de professores de Geografia para a Educação Básica. Especificamente, a dissertação centrou-se nas relações entre as orientações dos Organismos Multilaterais, as reformas da educação brasileira no período e a formação docente da área. Foi adotado um recorte metodológico centrado em duas universidades catarinenses: Universidade do Estado de Santa Catarina e Universidade do Extremo Sul Catarinense. Por meio de pesquisa documental, foi analisado como seus cursos de licenciatura em Geografia enfrentaram as mudanças promovidas pelas referidas reformas, procurando contextualizar historicamente a formação dos professores dessa ciência diante do atual estágio das forças produtivas e dos interesses do capital sobre a Educação. Inicialmente a pesquisa se pautou por uma pesquisa bibliográfica acerca do processo histórico que marca as reformas educacionais recentes no país, em especial sobre a formação de professores de Geografia, assim como sobre a constituição histórica dos conhecimentos geográficos e seus desdobramentos para o campo educacional brasileiro. Num segundo momento, avaliou-se como essas reformas buscaram se legitimar por meio da construção de um aparato legal que reestruturou a política de formação de professores de Geografia. No terceiro momento, buscou-se refletir como os cursos de licenciatura em Geografia enfrentaram as políticas dos Organismos Multilaterais na forma de exigências legais promovidas pelas reformas da educação em curso.

Palavras-chave: Geografia; Formação de Professores; Cursos de Licenciatura; Reforma Educacional; Capital.

ABSTRACT

Aiming to analyze the influence that the new economic interests of capital had on education in Brazil from the 1990s, sought to study the formative processes of Geography teachers for Basic Education. Specifically, the dissertation focused on the relations between the orientations of Multilateral Organizations, reforms in the period of Brazilian education and teacher training in the area, was adopted a methodological approach focused on two catarinenses universities: University of Santa Catarina State University and the Far South of Santa Catarina. Through documentary research was analyzed as its geography undergraduate courses faced the changes promoted by these reforms, seeking to contextualize historically the training of teachers of science in the current state of productive forces and the interests of capital on Education. Initially the research was guided by a literature about the historical process that marks the recent educational reforms in the country, especially on the training of teachers of geography, as well as on the historical construction of geographical knowledge and its implications for the Brazilian educational field. Secondly, we evaluated how these reforms have sought to legitimize itself through the construction of a legal mechanism that restructured the policy of training teachers of Geography. The third time they have analyzed how the geography undergraduate courses faced policies of the Multilateral Organizations in the form of legal requirements promoted by the education reforms underway.

Keywords: Geography, Teacher Training, Undergraduate Programs, Education Reform, Capital.

LISTA DE SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros.
CFE – Conselho Federal de Educação.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.
CNG – Conselho Nacional de Geografia.
CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.
EMC – Educação Moral e Cívica.
EUA – Estados Unidos da América.
FFCL/USP – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo.
FMI – Fundo Monetário Internacional.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.
NEPEC - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Espaço e Cultura.
ONU – Organização das Nações Unidas.
OSPB – Organização Social e Política do Brasil.
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNE – Plano Nacional de Educação.
PPP – Projeto Político Pedagógico.
SGRJ – Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro.
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina.
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana.
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNESP – Universidade Estadual Paulista.
USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. O PAPEL DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO MODELO DE EDUCAÇÃO EM CURSO NO BRASIL.....	32
2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	42
2.1 Aspectos Específicos Da Formação Do Professor De Geografia.....	44
2.1.1 Contribuições da Geografia Tradicional.....	45
2.1.2 Contribuições da Geografia Teorética-Quantitativa.....	48
2.1.3 Contribuições da Geografia Crítica.....	52
2.1.4 Contribuições da Geografia Cultural.....	58
2.1.5 Contribuições da Geografia da Percepção.....	61
2.1.6 A Atualidade dessas Correntes na Educação Básica	63
2.2 Aspectos Pedagógicos da Formação do Professor de Geografia.....	66
3. A REFORMA DA EDUCAÇÃO E A LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	73
4. OS DOCUMENTOS NORTEADORES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UDESC.....	87
5. OS DOCUMENTOS NORTEADORES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UNESC.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia no Brasil enquanto disciplina curricular aparece pela primeira vez em 1837, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Num momento da nossa história em que o ensino era algo destinado apenas para a elite política e econômica. É nesse contexto que a disciplina de Geografia surge na matriz curricular das escolas brasileiras. Alguns conteúdos de Geografia se tornaram obrigatórios para as provas de seleção para egresso nos Cursos Superiores de Direito em 1831. Segundo Melo et al.,

Considerada um saber essencial na formação dos bacharéis, futuros intelectuais e administradores do país, a Geografia ganha o status de matéria quando passa a ser estudada em "aulas" preparatórias para a admissão nas faculdades de Direito. Em 1837, aparece pela primeira vez como componente do "Programa" de conteúdos do Colégio Pedro II. O fato de a Geografia fazer parte do Programa do Colégio Pedro II a tornou uma matéria obrigatória nos colégios, uma vez que o Pedro II era a referência oficial de educação secundária no país. (p. 3)

A partir disso a inclusão da disciplina de Geografia como obrigatória nas instituições de ensino se oficializa em todas as reformas educacionais ocorridas no país a partir desse período. Após o surgimento da disciplina no Colégio Pedro II, a Geografia passa por um longo período durante o qual profissionais com outras formações, em ampla maioria, ministravam a disciplina e produziam materiais didáticos. No início do Século XX ocorre a primeira tentativa de estruturar materiais didáticos de Geografia com um aparato teórico-metodológico da própria ciência geográfica. O professor do Colégio Pedro II Carlos Miguel Delgado de Carvalho, com formação na França, onde conheceu

o processo de consolidação científica da Geografia entre o final do século XIX e o início do século XX, trouxe elementos das discussões existentes na Europa para a produção de documentos sobre o ensino da disciplina. Carvalho foi autor de livros didáticos sobre a Geografia do Brasil (MELO et al., p. 4).

O ensino de Geografia ganha força a partir da década de 1930, durante o primeiro governo do presidente Getúlio Vargas, quando a geografia do território brasileiro adquire importância como um projeto estratégico para o país. É nesse contexto que ocorre a institucionalização da Geografia no Brasil enquanto ciência. Esse processo se efetivou a partir de três esferas principais: a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)¹ em 1934, entidade fundada por pensadores e pesquisadores no intuito de ser um espaço de discussão, produção e difusão do conhecimento geográfico no Brasil; a criação de cursos de Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) em 1934 e na Faculdade Nacional de Filosofia da então Universidade do Distrito Federal, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1935; e a criação do Conselho Nacional de Geografia em 1937, incorporado posteriormente ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)². (NETO, 2002 p. 124).

Vale ressaltar que a institucionalização não é sinônimo de surgimento do saber geográfico científico. Neto afirma que antes da fundação da AGB, da criação de cursos e do IBGE, muito conhecimento geográfico foi produzido no Brasil. Segundo esse autor, a institucionalização ocorrida na década de 1930 é tratada como um marco no surgimento desta ciência no Brasil por causa da necessidade de “europeizar” esse processo. Para ele, antes desse período muitos livros sobre Geografia foram publicados, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) fundado em 1838, a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ) fundada em 1883, o primeiro Congresso Brasileiro de Geografia realizado na cidade do Rio de Janeiro em 1909, além de cientistas estadunidenses que realizaram grandes expedições pelo país e publicaram suas pesquisas, são exemplos de como a produção

¹ Associação de Geógrafos Brasileiros AGB, fundada em 1934, é uma entidade representativa de caráter político e de promoção do conhecimento geográfico.

² O IBGE é uma fundação pertencente ao governo brasileiro responsável pela produção de dados e informações estatísticas.

de conhecimento geográfico com métodos científicos não surgiu com a sua institucionalização (2002, p. 125-127).

Nessa perspectiva, Coutinho afirma que mesmo após a independência do Brasil em 1822, manteve-se um processo de dependência científica, estruturada pelos países europeus como estratégia de dominação nas relações entre os países que antes eram colônia e metrópole, constituída em três etapas. A primeira é caracterizada pela ausência da ciência moderna europeia na antiga colônia. A segunda traz o surgimento de uma “ciência colonial”, numa ideia de “ciência dependente” estruturada a partir da produção científica dos países que antes eram metrópole colonial. A última surge com um início de um processo de superação da relação de dominação, com a produção autônoma de conhecimentos científicos na colônia (2009, p. 2). Para esse autor

Somente após a passagem pelos dois [primeiros] estágios é que se pode afirmar na existência de uma tradição relativa à ciência nos países de passado colonial [...]. Para efeito de constatação, bastava observar o sólido corpo de pesquisadores e cientistas, as instituições de pesquisa, as universidades e os canais de comunicação, como a elaboração de *Revistas* para fins de divulgação do conhecimento, por exemplo. Desta maneira, o assentimento à atividade de natureza científica no Brasil, e da Geografia em particular, fortalece a visão desse movimento constitutivo a partir do coroamento dos anos 1930. (2009, p. 2-3)

A institucionalização da Geografia é considerada dessa forma o surgimento dessa ciência no Brasil por ter superado a dependência europeia para a produção dos conhecimentos geográficos no Brasil.

Porém, isso não significou a superação da influência europeia apontada por Neto e Coutinho, mas o surgimento de outras dimensões e formas da mesma. A criação da AGB e a

criação de cursos para formação de Geógrafos na USP e UFRJ, por exemplo, foram estimuladas pelo francês Pierre Deffontaines, que veio ao Brasil com o propósito de difundir a escola francesa de Geografia, ligada à corrente possibilista de Paul Vidal de La Blache³. Isso se torna um fato marcante na produção científica da Geografia no Brasil a partir da década de 1930, que surge e se consolida com uma forte influência francesa, em especial lablacheana. Dando continuidade na difusão dessa escola do pensamento geográfico, outros cursos foram criados, e muitas aulas eram ministradas por professores vindos da França (MELO et al., p. 5).

Por outro lado, o IBGE teve um papel importante na formação de uma nova vertente da Geografia no Brasil, a corrente Teorética-Quantitativa⁴. Para atender aos interesses do Estado nas décadas seguintes, o IBGE adota uma perspectiva metodológica, caracterizada pela matematização. No período pós Segunda Guerra Mundial os recursos naturais ganham centralidade nas políticas de Estado em vários países, que passam a estimular o desenvolvimento de uma Geografia que possa matematizar a natureza, com o objetivo de avaliar as regiões com mais potencialidades para serem exploradas (BARBOSA, 2006 p. 79). Para Evangelista

O fim do prestígio do Conselho Nacional de Geografia coincide com o aparecimento da Geografia Quantitativa. [Esse conselho, uma] entidade do IBGE teve seu fim precipitado pela ascensão da geografia quantitativa. O então conhecido CNG corporificava no IBGE a matriz europeia (particularmente francesa) da geografia que veio a sofrer um forte abalo com a quantificação da disciplina, desde então ocorreu uma mudança de tonalidade na produção ibgeana de geografia. (2007, grifos do autor)

³ Paul Vidal de la Blache (1845 – 1918) foi um geógrafo francês que contribuiu para a criação das ideias do possibilismo geográfico.

⁴ A Geografia Teorética-Quantitativa é uma corrente teórica da Geografia com métodos particulares de investigação científica baseados em técnicas matemáticas. Essa corrente também foi chamada de Nova Geografia.

Nesse sentido, desprivilegiando a tradição francesa e lablacheana presente entre os geógrafos brasileiros. Surge um instituto responsável pelo levantamento de dados, que estimula o desenvolvimento de informações sobre as potencialidades do nosso território. O IBGE se torna um importante difusor de conhecimentos geográficos produzidos a partir de outra concepção dessa ciência.

Outro centro produtor e difusor dessa corrente se forma com a criação do curso de Geografia na atual UNESP de Rio Claro/SP em 1958, que contou com a colaboração alguns anos depois de Antonio Christofolletti, um dos principais geógrafos brasileiros a trabalhar e divulgar a Geografia Teorética-Quantitativa. Tal curso foi organizado inicialmente com a colaboração de professores da USP e do IBGE, associando a ciência geográfica produzida na universidade com a desenvolvida no instituto. A influência do IBGE foi determinante para os caminhos teóricos percorridos pelo curso. Na década de 1960, e, sobretudo, na década de 1970, a Geografia Teorética-Quantitativa foi hegemônica no Brasil, fruto da difusão das produções do IBGE e do curso de Geografia da UNESP de Rio Claro (EVANGELISTA, 2007).

No final da década de 1970, no contexto das lutas sociais pela queda da ditadura militar no país, essa corrente começa a perder espaço e prestígio. Surge a chamada Geografia Crítica⁵. Essa corrente contestou a neutralidade política que as demais correntes da Geografia autoproclamavam em nome da ciência, e defendia uma postura crítica dos geógrafos perante as desigualdades sociais da sociedade capitalista. Nessa nova perspectiva, a Geografia passa a estudar o espaço a partir das influências econômicas e políticas, que até então eram desprezadas.

Essa mudança de postura, fez com que a corrente crítica rapidamente conquistasse muitos adeptos, o que provocou forte influência na Geografia Brasileira e nos seus desdobramentos para o ensino. Um marco é constantemente utilizado para representar essa mudança, o chamado “Movimento de Tomada da AGB”⁶, que ocorreu em 1978 durante um encontro nacional da associação. Desde o período de sua fundação a AGB tinha como

⁵ A Geografia Crítica é uma corrente da Geografia que desenvolveu métodos de pesquisa a partir da teoria marxista. Também é chamada por alguns autores de Geocrítica, Geografia Nova ou Geografia Marxista.

objetivo ser uma associação de difusão do conhecimento geográfico produzido no Brasil. A partir desse movimento, a AGB passa a possuir também um caráter político, que busca envolver a entidade com as lutas sociais contra as mazelas do capitalismo.

Outras correntes se desenvolveram ao longo da história da ciência geográfica no Brasil. Porém, elas não mudaram os rumos da Geografia brasileira como as demais fizeram, nem se tornaram hegemônicas durante um determinado período. Mesmo não tendo tanta capilaridade como as demais, essas correntes fizeram parte da formação desta ciência no nosso país. São exemplos, a Geografia da Percepção desenvolvida, por exemplo, em alguns trabalhos de Armando Corrêa da Silva, e a Geografia Cultural que possui atualmente alguns pontos de produção e difusão no país, como o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Espaço e Cultura NEPEC, da UERJ, no Rio de Janeiro.

Já no campo educacional, a partir da década de 1950, a Geografia é marcada pela política do Estado em privilegiar a disciplina de Estudos Sociais como mecanismo estratégico de controle social. Essa disciplina absorveu diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a Geografia, provocando a artificialização e descaracterização de seus conteúdos. Associadas a essas mudanças na escola, surgiram alterações na formação de professores de Geografia. A Lei nº 5692/71⁷, por exemplo, defendeu e estimulou a formação em licenciatura curta em Estudos Sociais para os professores que atuariam no 1º grau. Eram cursos de dois anos, onde o professor estudava Geografia, História, OSPB e EMC⁸. Com isso, transformaram a

⁶ O movimento conhecido como tomada da AGB ocorreu durante um encontro da entidade em Fortaleza no ano de 1978. Até então, predominantemente, a entidade tinha um caráter de produção e difusão do conhecimento geográfico, e nesse encontro uma renovação ocorreu na organização da entidade. Influenciados pelo movimento político que lutava pela abertura política do Brasil que marcava o período, os geógrafos mudaram o rumo da entidade, atribuindo a ela um caráter político e de defesa dos direitos humanos.

⁷ A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dava outras providências. Foi revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁸ Organização Social e Política Brasileira OSPB e Educação Moral e Cívica EMC são disciplinas curriculares obrigatórias que foram criadas a partir do Decreto Lei 869/68. A OSPB e EMC eram instrumentos de difusão e doutrinação da ideologia imposta pelos governos durante o período da ditadura militar. Com o fim desse regime, as disciplinas foram perdendo

ciência geográfica numa disciplina pouco expressiva dentro dos cursos de Estudos Sociais. Como consequência, essa legislação promoveu uma formação de baixa qualidade e doutrinária, pois a Geografia perdeu sua autonomia enquanto ciência e passava a dividir espaço com disciplinas que tinham o objetivo de formar politicamente o professor para corroborar com a política do regime militar (MELO et al., p.6). Segundo Junior

Em tais décadas acentua-se o papel ideológico do ensino dos Estudos Sociais que prega a produção de uma sociedade harmoniosa e equilibrada, sem conflitos e antagonismos sociais, constituindo-se assim num dos mediadores para a concretização do projeto social do Estado populista e do Estado ditatorial. (p. 6)

Com o fim da ditadura militar⁹ um novo cenário político se inaugura na educação brasileira com a redemocratização do país, ainda que limitada pelos altos níveis de desigualdade social. Naquele contexto, os professores e profissionais que atuavam no campo educacional se mobilizaram para pressionar por mudanças na educação brasileira. Na Geografia não foi diferente. Ainda na década de 1980, a política das licenciaturas curtas em Estudos Sociais perde força, e a Geografia inicia seu processo de autonomia que se consolida no final dessa década e no início da década de 1990.

Porém, nesse período se inicia a implementação de políticas neoliberais no Brasil, que provocaram profundas transformações na relação entre educação e trabalho, que ecoaram sobre a Geografia enquanto ciência e como disciplina escolar.

A transição da década de 1980 para a de 1990 é marcada por encontros internacionais que oficializam a política neoliberal do capital para o período. Segundo Neto, dois eventos são importantes na definição dessa nova política, em especial para a

prestígio, e estão praticamente extintas da grade curricular da Educação Básica, salvo algumas exceções. O Decreto Lei 869/68 que criou as disciplinas foi revogado pela Lei nº 8.663, de 1993.

⁹ A ditadura militar no Brasil iniciou-se com o Golpe Militar de 31 de março de 1964 e durou até o início do ano de 1985.

educação. O primeiro encontro ocorreu em novembro de 1989 na capital dos Estados Unidos, contou com representantes dos principais Organismos Multilaterais¹⁰ e ficou conhecido como o Consenso de Washington¹¹. O segundo foi a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos¹², ocorrida em Jostiem, na Tailândia no ano de 1990 e que contou com representantes de 155 países (2008, p.11). Segundo esse autor,

o consenso de Washington estabeleceu um conjunto de pontos com vistas a aplicação do modelo neoliberal [...] A partir daí, mas não somente em função disso, ganhou força impressionante a ideia de que os problemas sociais deveriam ser submetidos à esfera da economia e passou-se a defender a soberania do mercado, como sendo um líquido que penetra todos os poros da vida social. A medida de todas as coisas deveria passar a ser mercantil. (2003, p. 11, grifos do autor).

Nesse sentido, a nova demanda apresentada é a de formar uma única lógica para o mercado, onde todas as esferas da

¹⁰ Os Organismos Multilaterais são instituições internacionais que formulam e executam uma série de políticas que afetam e influenciam na vida da classe trabalhadora, principalmente a dos países mais pobres. Na atual sociedade capitalista, atuam como um instrumento estratégico para a consolidação do Capital e dos grandes grupos empresariais internacionais.

¹¹ O Consenso de Washington é como ficou conhecido o conjunto de medidas formuladas por economistas e representantes dos principais Organismos Multilaterais e de governos em 1989. Estruturado em dez regras básicas, essas medidas tinham o objetivo de organizar essas instituições para a aplicação do neoliberalismo, buscando legitimar esse modelo como o mais adequado para a reorganização da economia mundial. As dez medidas que os países deveriam utilizar são: 1- Disciplina fiscal; 2- Priorização dos gastos públicos; 3- Reforma tributária; 4- Juros de mercado e liberalização financeira; 5- Regime cambial de mercado; 6- Abertura e liberalização comercial; 7- Investimento estrangeiro direto com a eliminação de restrições; 8- Privatização; 9- Desregulamentação com o afrouxamento de leis econômicas e trabalhistas; e 10- Direito à propriedade intelectual. (NETO, 2003 p.11)

¹² Conferência Mundial Sobre Educação para Todos estruturou um conjunto de medidas para organizar a política educacional dos países, adaptando suas realidades ao novo modelo econômico baseado no neoliberalismo e na globalização. Submetendo a educação à lógica do mercado e para atender os interesses do Capital.

sociedade estariam submetidas, inclusive a educação. Nesse contexto a educação novamente é pensada para atender aos objetivos mercadológicos de preparação da força de trabalho. Neto citando Rocha, afirma que nessa nova realidade

compete também as instituições educacionais transformar o processo educacional em veículo de transmissão das ideias que defendem e entronizam o livre mercado e a livre concorrência. Essas são as finalidades que perpassam as políticas educacionais provenientes do banco mundial transformadas em agenda prioritária desde a realização da conferência Mundial Sobre Educação para Todos. (2003, p.11)

Nesse momento histórico, segundo esses autores, a esfera produtiva passava por transformações e as novas características do mercado exigiam uma preparação para o trabalho centrada no indivíduo com capacidade de ser flexível na execução de suas tarefas. Para isso, a estratégia dessa política passa pela visão de que a formação da classe trabalhadora deve ser focada, no caso da Geografia, numa visão de sociedade centrada no indivíduo, e não enquanto uma união de classes sociais em luta (2003, p.11). Para eles

o universo da aprendizagem é o do cotidiano em uma perspectiva fenomenológica, porque centrada no indivíduo e em suas percepções mais imediatas, que visam por intermédio dessa leitura de mundo apreender os conceitos da geografia como se os mesmos fossem passíveis de ser formulados fora do âmbito das sociedade de classes e enredados em uma abstração de dar dó. (2003, p.14)

Nesse sentido, busca-se dar legitimidade a lógica do mercado e a política neoliberal por meio da transmissão de seus ideais para a legislação, documentos norteadores e para a

política do Estado nas décadas de 1990 e 2000. Organiza-se e executa-se uma reforma da educação com o objetivo de estruturar esse campo para atender as novas demandas do mercado, que vinha sofrendo transformações há algumas décadas devido à utilização de novas e mais avançadas tecnologias na produção, devido à mudança de sua base eletromecânica para uma base microeletrônica.

A esfera produtiva da economia capitalista antes era ordenada a partir de unidades fabris que precisavam de muitos trabalhadores. Nesse estágio das forças produtivas, o trabalho é caracterizado por uma ordenação rígida, baseado na repetição, memorização e disciplina para a execução das tarefas. Nesse contexto, a educação foi estruturada para formar uma força de trabalho para esse tipo de demanda. Com a transformação das forças produtivas promovidas pela utilização de novas tecnologias, o trabalho também se modifica, e o processo formativo é pensado para preparar um novo trabalhador capaz de atuar nesse novo cenário (KUENZER, 2005 p. 82-83). Para Kuenzer

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos 90, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, e em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola. (2005, p. 84)

Para a autora, essa nova demanda agora é caracterizada por um trabalhador flexível, capaz de se adaptar com rapidez e eficiência perante novas situações que surgem velozmente. Para ela isso corresponde

à substituição do trabalhador especializado [...] pelo trabalhador multitarefa, e nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso

político com a transformação, formal e realmente subsumido pelo capital. (2005, p. 82, grifos do autor)

Um exemplo disso é o processo de superação das famosas linhas de montagem fordista e taylorista, onde o trabalho é bem definido numa relação entre o trabalhador e uma máquina. No novo estágio das forças produtivas, o trabalhador atua em células produtivas onde máquinas executam o trabalho, e a função do trabalhador se caracteriza em preparar e controlar o ambiente para um bom funcionamento das máquinas (KUENZER, 2005, p.87). Nesse contexto, a partir das políticas neoliberais hegemônicas pelo capital e dos interesses econômicos difundidos nas orientações dos Organismos Multilaterais, o Estado organiza um modelo educacional imbuído da tarefa de formar uma nova força de trabalho adaptada a essa nova realidade. Para Kuenzer esse processo é

feito com base na constatação da identidade entre as capacidades demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva. [...] Para a educação de seus profissionais qualificados, o capital sempre prescindiu do Estado, provendo suas próprias demandas, em face do caráter estratégico. [...] Nesse modelo de organização da sociedade e da produção, a formação profissional de grandes contingentes de trabalhadores, particularmente dos pouco qualificados, era estratégica para o capital, assumindo o Estado o compromisso com a sua oferta. (2000, p.32-25)

Nesse sentido, as transformações ocorridas no estágio das forças produtivas e na relação entre trabalho e capital promoveram profundas transformações sociais. O campo educacional brasileiro sofreu mudanças para atender essas modificações sob a ótica de atender os interesses do capital. Uma nova conjuntura política e econômica se consolida com as

políticas neoliberais e a globalização. A ciência geográfica e o ensino de Geografia também são afetados por esse processo. No campo científico, essa ciência vem produzindo uma série de trabalhos ao longo das últimas três décadas sobre esses processos, intervindo, propondo avaliações e ações. Questionamos os efeitos provocados por essa nova realidade nessa ciência e nos seus desdobramentos para o ensino. Como esse campo do saber enfrentou essas alterações da sociedade, em especial no ensino de Geografia.

Em contrapartida o Estado se organizou para garantir a aplicação das políticas neoliberais. As reformas educacionais de inspiração neoliberal marcaram o final da década de 1990 e toda a de 2000. Uma de suas bases foi a aprovação de um aparato legal que legitimasse todo esse processo. Com isso foi aprovada uma série de leis, documentos norteadores, pareceres e resoluções que passaram a regularizar todo o campo educacional brasileiro.

Dentro desse contexto os professores assumem um papel de destaque na medida em que são os profissionais responsáveis pela execução dessa nova política no campo educacional. É por meio da prática docente na Educação Básica¹³ que se iniciam os mecanismos estratégicos para a formação de trabalhadores preparados para as novas relações entre trabalho e capital, sob a ótica dos interesses da classe social dominante (SCALCON, 2008 p. 492). A formação de professores também é incluída no pacote de reformas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro para atender essa nova realidade.

Nesse ponto se localiza o centro do nosso objeto de estudo: estudar como a nova política de formação de professores de Geografia se reorganiza nesse contexto, a partir do exemplo de dois cursos de licenciatura na área, em Santa Catarina. Foram escolhidas como campo empírico a UDESC e a UNESC (em extenso), cujos PPP (em extenso) foram examinados com a finalidade de se verificar em que medida seus cursos voltam-se para os interesses da atual reestruturação produtiva do capital, defendidos pelos Organismos Multilaterais e expressados nas reformas educacionais do período.

¹³ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Básica se constitui em uma das modalidades de ensino organizadas no Brasil, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Dessa maneira, o processo investigativo centraliza-se no estudo da formação de professores de Geografia em cursos de licenciatura, reestruturados a partir das transformações ocorridas a partir da década de 1990, quando se iniciam as atuais reformas educacionais no Brasil.

Para isso se estudou alguns documentos do Banco Mundial e da UNESCO¹⁴, além de artigos, livros, dissertações e teses que discutem o papel desses e de outros Organismos Multilaterais na execução da nova política do capital no neoliberalismo. Buscou-se avaliar como o processo educacional é pensado por essas instituições e como alguns autores analisam esse processo. Nosso objetivo foi o de buscar desvendar intencionalidades existentes nesses documentos oficiais, e como alguns interesses buscaram se efetivar, impregnando a reforma educacional em curso de aspectos ideológicos (SHIROMA et. al. 2005 p.430). Como alguns interesses econômicos se organizam e se estruturam nos documentos oficiais que efetivaram a reforma educacional em curso. Para Evangelista,

tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais. (2008, p. 1-2)

A partir desse entendimento se organizou uma pesquisa bibliográfica que investigou como se desenvolveram as reformas educacionais e a constituição dos conhecimentos estruturados para a formação de professores de Geografia. Avaliando alguns interesses econômicos postos pela política do capital por meio da implementação dessas reformas e debatendo a formação de professores de Geografia e o papel importante para consolidação desses interesses. Nesse caminho, avaliamos que esse

¹⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura criada em 1945, é um Organismo Multilateral ligado a Organização das Nações Unidas - ONU. É a instituição responsável pelo desenvolvimento e execução da política da ONU para a Educação, Ciência e a Cultura.

processo formativo é organizado a partir de dois aspectos principais, que envolvem a apropriação de conteúdos geográficos a serem abordados na Educação Básica, e de conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício docente.

Tais conhecimentos geográficos, específicos da área, reportam-se à produção do saber científico produzido historicamente. Já os conteúdos no campo da metodologia de ensino tratam de conhecimentos pedagógicos e são pensados como competências que o professor de Geografia necessita para realizar sua ação docente. A partir dessas concepções formativas, abandona-se a idéia de trabalho docente como prática social complexa de mediação reflexiva entre a realidade social e a formação humana dos estudantes. A formação do professor deve estar centrada na “tradução” de cada conteúdo da Geografia, que precisa do desenvolvimento de técnicas pedagógicas específicas para ser ensinado, numa ideia de formação pedagógica reducionista e desconectada de uma visão geral do processo educacional.

Nesse sentido, a formação do professor de Geografia passa pela apropriação acrítica e descontextualizada dos conhecimentos produzidos por essa ciência e que fazem parte da matriz curricular da Educação Básica. Para aprofundar isso, pesquisamos as principais vertentes da ciência geográfica, com o intuito de problematizar seus pressupostos epistemológicos e possíveis relações entre as correntes teóricas geográficas e pedagógicas ao longo da história. Nessa direção foi possível perceber que o ensino de Geografia desenvolvido por essas correntes geográficas se estruturou epistemologicamente em consonância com algumas concepções pedagógicas desenvolvidas ao longo da história.

Além disso, identificamos em documentos norteadores e em materiais didáticos a presença de conhecimentos produzidos por diferentes correntes geográficas, o que significa a manutenção de relativa influência dessas correntes sobre o ensino de Geografia na atualidade. Nessa parte, utilizamos como fontes o trabalho desenvolvido por alguns pesquisadores, além de documentos norteadores que regulamentam esse tema.

Na sequência do processo investigativo, avaliamos como a política educacional em curso a partir da década de 1990 busca legitimar por intermédio da legislação os interesses do capital, e

como a formação de professores de Geografia foi estruturada a partir de tal aparato legal para atender as ideias e interesses defendidos pelos Organismos Multilaterais. Nesse momento, foram verificadas leis, documentos norteadores, pareceres e resoluções que regulamentam o processo de formação dos professores de Geografia a partir desse período de reestruturação das relações de trabalho.

Para concluirmos nossa pesquisa, buscamos refletir como alguns cursos de licenciatura em Geografia enfrentaram as políticas dos Organismos Multilaterais e as exigências legais impostas pelas reformas educacionais. Estudando, com isso, possíveis impactos provocados pelas reformas promovidas pelo Estado brasileiro e pelas políticas neoliberais e de reorganização do mundo do trabalho difundidas pelos Organismos Multilaterais sobre a organização dos cursos de licenciatura em Geografia, responsáveis pela formação de novos professores dessa ciência. (PENSAR SE NÃO FICOU REDUNDANTE)

Nessa direção, estudamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)¹⁵ e as matrizes curriculares de dois cursos de licenciatura em Geografia, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)¹⁶ e na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)¹⁷. Nosso objetivo foi identificar conexões e influências sofridas por esses cursos, e expressas nos documentos que organizam o funcionamento e o processo de formação de professores de Geografia nessas instituições. A seleção desses cursos foi pensada levando em consideração a reflexão sobre duas instituições de naturezas diferenciadas, a primeira pública e a segunda comunitária e de caráter privado, buscando avaliar possíveis diferenças na forma como enfrentaram as medidas promovidas pelas reformas educacionais em questão.

¹⁵ A Proposta Pedagógica definida pela LDB é um documento que regulamenta o funcionamento da instituição de ensino. Ela não se resume a um conjunto de regras e metas, mas pode ser um documento que assuma posturas e interpretações políticas e pedagógicas diante da realidade, criando estratégias para alcançar seus objetivos. A maioria das instituições a chamam de Proposta Política Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico (PPP).

¹⁶ Universidade do Estado de Santa Catarina, instituição de ensino superior pública, mantida pelo Governo do Estado de Santa Catarina.

¹⁷ Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC, instituição de ensino superior localizada no município de Criciúma, na região sul do estado de Santa Catarina.

1. O PAPEL DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO MODELO DE EDUCAÇÃO EM CURSO NO BRASIL

O professor se constitui num sujeito do seu tempo¹⁸, formado segundo suas experiências adquiridas. Na forma como foi educado e viveu socialmente, e agregada a sua formação acadêmica. A concepção de ensino apropriada e construída pelo professor é adquirida nos mais variados momentos da sua vida. E nos cursos de licenciatura ele se apropria de conhecimentos estruturados e articulados cientificamente, fundamentais para a sua prática docente. São concepções que irão influenciar no exercício de suas atividades no ensino de Geografia.

Para entendermos a formação de professores de Geografia na atualidade, é fundamental entendermos a conjuntura, em especial nos seus desdobramentos sobre a política e a teoria educacional. Nessa perspectiva, há um conjunto de elementos e fatores que influem sobre a formação do professor, inclusive sobre o uso feito de um aparato teórico do campo educacional que orienta esse processo formativo.

A utilização de diferentes correntes teóricas orienta práticas educativas diversas. A ciência pedagógica, nesse sentido, se constitui historicamente por diferentes grupos e orientações teóricas. Estudar essa diversidade possibilita interpretar determinadas características presentes na prática pedagógica na educação escolar. Reconhecendo sob esse ponto de vista a escola como um ambiente dinâmico, onde diferentes concepções antagônicas disputam os seus rumos.

Diante de divergências relacionadas aos rumos da educação, os professores sempre tomam um determinado posicionamento. Podemos, por exemplo, dividir tais orientações em dois grupos principais. O primeiro reúne o conjunto de correntes teóricas que concebem a educação escolar como um sistema capaz de promover a correção da exclusão social de

¹⁸ Apesar de atribuir a formação ao presente, o entendimento é de que esse sujeito é formado historicamente, configurado conforme os atuais estágios de desenvolvimento da sociedade capitalista.

camadas da sociedade marginalizadas¹⁹. O segundo grupo de teorias atribui à educação escolar o papel de reproduzir a exclusão, contribuindo desta forma para a manutenção das desigualdades econômicas e sociais²⁰ (SAVIANI, 1985, p. 7).

Essa discussão perpassa a questão de qual espaço a escola ocupa na sociedade. Se a escola se constitui como uma ilha, um ambiente que não está submetido às influências da sociedade. Ou em que medida a educação escolar é influenciada pelas estruturas sociais. Recorrendo à teoria Crítico-Reprodutivista, Saviani afirma que

a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (1985 p. 35)

É importante saber como essas concepções atuam na prática pedagógica. Que posicionamento o professor possui diante de uma sociedade marcada pela divisão social de classes e as desigualdades resultantes dessa divisão. Entendemos que serão múltiplas as determinações que influenciarão as práticas pedagógicas do professor. O professor está submetido a influências de ambas as concepções, e sua prática decorrerá da correlação de forças existentes entre elas, provenientes do momento histórico em que ele está inserido.

A escola nesse sentido é fruto de diversos conflitos, como os de ordem política e pedagógica. Existem variadas formas de práticas docentes, influenciadas pela realidade escolar, inseridas num determinado contexto histórico. Pergunta-se sobre que modelo de ensino e de prática docente prepondera na atualidade? A que finalidades e objetivos se propõem? Segundo quais imposições sociais, econômicas, culturais e políticas se desenvolvem?

¹⁹ Saviani chama esse grupo de teorias não-críticas, tendo com exemplo as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnista.

²⁰ Pensamento que, segundo Saviani, defendido pelos crítico-reprodutivistas, presentes na teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado e teoria da escola dualista.

As políticas públicas fomentadas e executadas pelo governo brasileiro nas últimas décadas indicam que o modelo educacional do estado burguês em curso está sendo instituído e enraizado na sociedade, formando e concretizando uma concepção de escola a serviço da manutenção e reprodução das estruturas sociais vigentes na sociedade capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p. 47). Tais estruturas atendem aos interesses de um novo mercado globalizado, onde o trabalhador precisa estar preparado para um mundo em constantes transformações e inovações tecnológicas. Nesse sentido, o professor precisa desempenhar suas atividades na Educação Básica formando alunos sob a ótica do treinamento de habilidades e competências, preparando-os para se tornarem novos trabalhadores e atender aos interesses econômicos da atualidade (SCALCON, 2008, pg. 495-496). Sobre isso Vieira afirma que

a formação do docente polivalente, capacitado para atuar como professor, gestor e pesquisador, é pensada com base na lógica das competências, implementada no Brasil com a política de profissionalização, que implementa uma formação pragmática, instrumental, flexível, focada em resultados práticos. [incorporando] ativamente diretrizes emanadas de agências internacionais de fomento, como é o caso da UNESCO, OEA e OEI. As orientações desses OI têm reforçado a necessidade de adequação dos cursos superiores frente às transformações do mundo do trabalho. (2007, p. 133, grifos do autor)

A formação de professores precisa ser orientada no sentido de criar competências para atuarem na Educação Básica e reproduzir a lógica de mercado presente na conjuntura. Capacitar os professores para a preparação dos alunos da Educação Básica para o mercado de trabalho, que estarão prontos para se atualizar permanentemente, enquanto trabalhadores, com vistas a atender as novas demandas da economia globalizada (TRICHES, 2010, p. 27). Para Vieira

essa perspectiva [...] faz parte do quadro das políticas educacionais brasileiras que, desde a década de 1990, vem passando por um processo de reforma política. As mudanças que o Estado brasileiro empreende na área educacional configuram-se como uma resposta às transformações do mundo produtivo, para o qual características como polivalência dos trabalhadores, reestruturação das ocupações, flexibilização da produção, precisam estender-se à esfera educacional como uma das condições para sua própria existência. (2007, p. 132, grifos do autor)

Tais reformas no âmbito da educação vêm sendo estruturadas nos países da América Latina, dentre os quais se insere o Brasil, adequando a Educação Básica à atual fase de reestruturação produtiva, definindo novos rumos para o Estado enquanto gestor dessas políticas e destacando o papel central da formação dos professores como agentes responsáveis pela implementação desse novo modelo educacional. Os debates em torno dessas novas concepções para o processo formativo dos professores apontam para a formação profissional destes como um fator capaz de impulsionar e aplicar essas reformas, que pode criar as condições para a mudança da escola e da educação como um todo (FREITAS, 1999, p. 17-18). Nesse sentido, por meio das atuais

políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da Educação Básica. (FREITAS, 1999 p. 18)

Nesse sentido as reformas educacionais, no que tange a Educação Básica, buscam adequá-la à formação de novos

indivíduos para suprir as exigências criadas pelas transformações no mundo do trabalho. Os conteúdos e os cursos de formação de professores, como as licenciaturas, ganham um papel central para garantir a efetivação dessa nova política para a Educação Básica (FREITAS, 2002, p. 150)

A atuação governamental, nesse caso, se reorienta e se reestrutura para atender interesses dos principais grupos econômicos mundiais (ASSIS, 2007, p. 96). Na atual conjuntura, diante de uma nova reestruturação do capital e da divisão do trabalho, descentralizada e espalhada pelo globo, necessita-se de força de trabalho com uma qualificação mínima, que atenda as necessidades econômicas desses grupos. Para Schneider,

a produção e reprodução de teorias e textos curriculares é regulada pelos contextos que estruturam o campo educacional. No tocante às reformas curriculares brasileiras, tendências internacionais evidenciadas por aspectos comuns nas reformas de vários países, e a presença marcante dos organismos internacionais, especialmente na América Latina e Caribe, têm constituído referências importantes para as mudanças professadas no campo oficial. (2007, p. 56)

Podemos observar algumas dessas referências para a educação elaborada pelos Organismos Multilaterais no conhecido Relatório Delors, da UNESCO. Segundo esses documentos, a Educação Básica deve buscar conhecer as potencialidades de cada aluno para ajudá-lo na escolha dos rumos que ele deve tomar, “tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho (1998, p. 139). Estabelecendo ao professor novas atribuições para agir na atual conjuntura caracterizada pelas mudanças no mundo do trabalho (1998, p. 19). Segundo esse relatório

Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um

mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (1998, p. 72) [...] exigências específicas do mercado de trabalho traduziram-se numa extraordinária diversificação de tipos de estabelecimentos de ensino e de cursos. O ensino não escapou à “força e urgência com que, em nível político, se afirma a necessidade de uma reforma da educação, como resposta aos imperativos econômicos” (p. 140-141, grifos do autor)

A formação de mão-de-obra precisa se tornar permanente, para garantir a adaptação do trabalhador às rápidas mudanças e inovações tecnológicas presentes em todos os setores da economia. O professor precisa ter as competências necessárias para sustentar esse processo formativo na Educação Básica (UNESCO, 1998, p. 71).

Como vimos até então, as políticas orquestradas pelos organismos multilaterais e implementadas pelo Estado por meio de reformas, se estruturam para garantir as demandas por força de trabalho para uma nova realidade no sistema produtivo. Mas isso significa uma melhoria das condições de vida da população de uma maneira geral? Segundo Altmann,

Todo esse otimismo em relação aos efeitos da educação é problematizável. A prioridade é dada à Educação Básica, cabendo ao setor privado outros investimentos, como no ensino superior. Acreditar que a oferta de um ensino básico garantirá, a todos, oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida social é uma grande ilusão. (2002, p. 86)

Assim, a formação de um grande número de trabalhadores de baixa qualificação na Educação Básica, se constitui num elemento capaz de garantir uma força de trabalho barata às empresas globalizadas nos países subdesenvolvidos. Essa lógica permite às empresas a manutenção de baixos salários, em

função de um grande exercito de reserva que se forma nesses países (Altmann, 2002, p. 86-88).

As políticas públicas brasileiras para a educação são, dessa maneira, influenciadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial²¹, UNESCO, entre outros. Corroborando com a política desses organismos, o Estado organiza sua legislação para adequar seu sistema de ensino a essa nova demanda.

Nas últimas décadas, para organizar esse novo modelo educacional, o Estado criou um aparato normativo que expressa orientações desses organismos. São exemplos disso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Fundamental (PCN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia. Essa legislação, em linhas gerais, orienta e normatiza essa política do Estado arquitetada para preparar o aluno da Educação Básica para atender as novas demandas do mercado (RODRIGUES, 2006, p. 117-118).

Os PCN de Geografia para o Ensino Médio, por exemplo, afirmam que é preciso desenvolver competências que possibilitem aos indivíduos “aperfeiçoar a organização do fazer produtivo” (2000, P.16). Segundo esse documento

Diante da revolução na informação e na comunicação, nas relações de trabalho e nas novas tecnologias que se estabeleceram nas últimas décadas, podemos afirmar: o aluno do século XXI terá na ciência geográfica importante fonte para sua formação como cidadão que trabalha com novas idéias e interpretações [...] [Assim], a Geografia pode transformar possibilidades em potencialidades (re)construindo o cidadão brasileiro. (2000, p.31)

²¹ O Banco Mundial é uma organização multilateral composta atualmente por 186 países membros. Fundado em 1944, inicialmente com o objetivo de ajudar na reconstrução dos países capitalistas depois da Segunda Guerra Mundial. Nos dias atuais, se intitula como instituição que auxilia no desenvolvimento econômico e social e a redução da pobreza dos países não desenvolvidos e em desenvolvimento.

Nesse sentido, as formas tradicionais de trabalho são substituídas rapidamente por outras formas de organização do mundo do trabalho, o que acaba modificando o perfil de qualificação que o mercado necessita. Introduzem-se, dessa maneira, algumas das concepções sobre a função do ensino defendidas pelos organismos multilaterais.

Podemos encontrar na LDB²² outro exemplo de como nossa legislação se adaptou a essas orientações. O seu artigo vinte e dois, define que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho. O artigo vinte e sete, item II, define que os conteúdos curriculares da Educação Básica devem orientar o aluno para o trabalho. E no seu artigo trinta e cinco, aprofunda sua concepção de preparação para o trabalho.

A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (1996, Art. 35 item II)

Nessa mesma direção as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia definem que, devido ao novo ritmo das transformações que o mundo enfrenta, com as inovações

²² A Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, ou simplesmente LDB, regulamenta o sistema educacional brasileiro. Segundo Saviani, a atual LDB foi motivo de debates entre a comunidade educacional organizada desde a década de 1980, no período que antecedia o Congresso Nacional Constituinte instalada em 1987. De 1986 até 1996 as reivindicações dos profissionais que atuavam no campo educacional foram apresentadas em diferentes documentos, junto à mobilização política da categoria para pressionar a inclusão dessas reivindicações na nova lei que regulamentaria a educação no país. Após inúmeras batalhas no Congresso Nacional, a versão aprovada apresentou mudanças pouco significativas para a alteração dos principais problemas existentes no campo educacional no período. O governo brasileiro optou por esvaziar o projeto de lei, aprovando uma LDB “minimalista”, com reformas pontuais, tópicas, parciais e em “doses homeopáticas, numa estratégia para enfrentar as pressões políticas oriundas principalmente da comunidade educacional organizada. O projeto de Lei aprovado está, segundo o autor, em consonância com as políticas neoliberais marcantes durante a década de 1990 no país. Que fortalece a ideia do “Estado Mínimo”, de valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e organizações não-governamentais, compactuando com a redução do papel do Estado como agente responsável por ofertar os serviços públicos. (1998, p. 35-42;199-201)

tecnológicas, predominando o instantâneo e o simultâneo, o geógrafo precisa se inserir nessa dinâmica, entendê-la e atuar nessa nova realidade (2001, p. 10)

O Plano Nacional de Educação corrobora com essas novas orientações, definindo que: “a formação [deve corresponder] às necessidades [...] da sociedade, [...] e [responder] as demandas do mercado de trabalho (2001, p. 7, grifos do autor).” Para o PNE

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho. A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação [...], não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de *educação ao longo de toda a vida*, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, [...] e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho. (2001, p. 43)

Além disso, para esse documento, é consensual no país uma pressão para que a Educação Básica priorize a formação para o trabalho. Para garantir essa ideia seria preciso “estabelecer um sistema integrado de informações [...] que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial da força de trabalho (PNE, 2001, p. 51).

Nesse sentido as orientações dos organismos multilaterais para a educação se viabilizam por meio de um aparato legal, que fundamenta e regulariza a implementação das reformas educacionais no Brasil. A legislação garante, e as ações

governamentais materializam a reprodução dessa política educacional.

Dessa forma, formação de professores para atuarem na Educação Básica se constitui num movimento estratégico da política dos organismos multilaterais para viabilizarem as reformas educacionais. A atual conjuntura indica que o processo formativo dos professores está no centro da disputa política no campo educacional. Os organismos multilaterais possuem muita influência nesse processo, em especial pela força que adquirem com o apoio dado pelo Estado às suas políticas.

Os professores de Geografia, nesse caso, estão inseridos cada vez mais nessa conjuntura e nessa política de reprodução das estruturas econômicas, agora globalizadas. Que necessitam de uma nova força de trabalho nos países subdesenvolvidos. Isso não significa que essa política em curso determine totalmente a prática educativa na Educação Básica, mas que ela influencia decisivamente nos posicionamentos de muitos dos professores dessa ciência na atualidade.

A formação dos professores de Geografia possui assim um papel de relevo nas estratégias capitalistas atuais, crescendo em importância os cursos de licenciatura nesse contexto. Uma parcela dos professores que já atuam ou atuarão na Educação Básica, iniciam e muitos concluem sua formação nesses cursos. Nesse sentido, vale questionar como esse aparato normativo orquestrado por organismos multilaterais se estruturou na legislação que regulamenta os cursos de formação de professores para atuarem na Educação Básica. E como essa legislação influenciou na reformulação dos cursos de licenciatura em Geografia.

Nesse contexto, a Ciência Geográfica se reestrutura epistemologicamente e pedagogicamente, produzindo interpretações sobre essa nova realidade que envolve o ensino de Geografia e a formação de seus professores. Nesse caso, é importante conhecer como a ciência geográfica, de maneira geral, interpreta essa nova conjuntura política no campo educacional, e concebe a formação do professor de Geografia nesse quadro das reformas educacionais.

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

A formação do professor de Geografia se constitui como um dos pontos estratégicos para a implementação das reformas educacionais em cursos no país. O professor que atuará na Educação Básica é um dos atores responsáveis pela efetivação de uma política educacional comprometida com a preparação do aluno como força de trabalho para as novas exigências mercadológicas.

Nesse cenário, os cursos de licenciatura são responsáveis pela formação de professores que se utilizarão dos conteúdos geográficos para atuarem na Educação Básica. O exercício docente na escola constitui-se, sobretudo no presente, num objetivo para as reformas educacionais e para os organismos multilaterais, na medida em que prepara o professor para reproduzir sua política de preparação para o trabalho.

No que tange à formação dos professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica são um exemplo dessa legislação arquitetada pelo Estado para aplicar as orientações desses organismos. Instituída pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP nº1/2002, em seu artigo sexto, parágrafo terceiro e inciso cinco, ela estabelece os conhecimentos exigidos para a constituição de competências que devem ser desenvolvidas nos cursos de licenciatura. A formação específica do educador da Educação Básica deve ser relacionada com outros conhecimentos, dentre os quais ela destaca os conhecimentos pedagógicos (2002, p. 3). No artigo quinto e inciso quatro, tais diretrizes definem que

os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas. (2002, p. 2)

Nesse sentido entender o processo de formação de professores de Geografia na atualidade, significa entendê-lo inserido na conjuntura, em especial pensando a influência que sofre da política hegemônica em curso. De fato, há um conjunto

de elementos e fatores que influem sobre a formação do professor. As diferentes concepções sobre os objetivos do ensino de Geografia atuam no atual momento histórico, e estão submetidas às correlações de força presentes na atual disputa pelos rumos da escola e da educação de uma maneira geral.

As diretrizes que regulamentam o processo formativo dos educadores que atuarão na Educação Básica definem que os cursos de licenciatura devem incluir o domínio dos conhecimentos específicos, no caso, os conhecimentos geográficos. Além disso, devem garantir a articulação desses conhecimentos com didáticas específicas, o que significa a organização de um instrumental pedagógico para abordar esses conhecimentos na Educação Básica. Diante disso, questionamos como a ciência geográfica vem atuando nesse contexto? Como o aparato teórico da Geografia produzido historicamente vem se articulando com essa nova correlação de forças?

Ao longo da história da ciência geografia, diferentes correntes teóricas surgiram, cada qual num determinado contexto histórico. Elas de alguma maneira contribuem para a constituição dos conhecimentos abordados atualmente na Educação Básica. Assim, influenciam sobre os conteúdos que os professores de Geografia abordam na Educação Básica. Fazem parte necessariamente do processo formativo dos profissionais que atuam no ensino de geografia escolarizado. Reconhecemos esses conteúdos como os aspectos específicos da formação do professor de Geografia.

Tais correntes e orientações da Geografia, formuladas e estruturadas cada uma em seu tempo histórico, também criaram métodos e estratégias de ensino diante da conjuntura e dos interesses políticos do período em que foram formuladas. Esse aparato instrumental e pedagógico contribui para a organização dos métodos de ensino utilizados pela Geografia na atualidade, contextualizados historicamente, e necessários à formação docente. Esses conteúdos da ciência geográfica são fundamentais à reflexão sobre as particularidades de ensino, com influência sobre a formação do professor.

Esses dois aspectos centrais foram articulados a partir da ciência geográfica, mas se instituíram historicamente em dois ambientes distintos. Enquanto o conhecimento geográfico se desenvolveu em espaços institucionalizados de produção de

conhecimento científico, o saber escolarizado de geografia se estruturou pedagogicamente nos espaços escolares.

A formação do professor na atualidade se organiza levando em consideração esses conhecimentos produzidos historicamente pela Geografia, influenciada pela política dos organismos multilaterais, cujas concepções encontram-se presentes na legislação brasileira e estão inseridas nas reformas da educação.

2.1 Aspectos Específicos Da Formação Do Professor De Geografia

A apropriação dos conhecimentos geográficos produzidos historicamente faz parte da formação específica do professor de Geografia. São eles que formarão os conteúdos da Educação Básica. Para atuar nessa modalidade de ensino, o professor precisa dominar esses conhecimentos.

Segundo a resolução do Conselho Nacional de Educação²³ CNE/CES 14/2002²⁴, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores deve prever os conteúdos a serem abordados na Educação Básica. Assim sendo, a formação de professores precisa pautar o domínio desses conteúdos, compreendendo a formulação dos mesmos ao longo da história. Nesse sentido, é importante conhecer as formulações centrais das principais correntes teóricas que influenciaram a constituição da ciência geográfica, pois elas influenciam no ensino dessa ciência na Educação Básica e conseqüentemente na formação dos professores de Geografia.

A primeira grande corrente surgiu em meados do século XIX, chamada Geografia Tradicional, e predominou até meados do último século, quando ganha força a corrente Teorético-Quantitativa. Interessa notar que ambas ligam-se ao pensamento positivista. No início da década de 1970 esta última concepção teórica perdeu força no Brasil, após o processo conhecido como

²³ O Conselho Nacional de Educação (CNE), é um órgão com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. O CNE formula e avalia a política implementada para a educação, sua qualidade e fiscaliza o cumprimento da legislação.

²⁴ Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CES 14/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia.

“tomada da AGB” – Associação de Geógrafos Brasileiros –, movimento que difundiu a chamada Geografia Crítica, ligada ao pensamento marxista. A partir do final da década de 1980, começam a ganhar visibilidade no Brasil as ideias da chamada Geografia Cultural, e com menor expressão a Geografia da Percepção, ligada a Fenomenologia (ANDRADE, p. 67-190).

2.1.1 Contribuições da Geografia Tradicional

A Geografia Tradicional²⁵ possui como características básicas a descrição e classificação dos fenômenos, com um olhar muito ligado a natureza (hidrografia, relevo, solo, clima, vegetação, geologia, etc.), não havendo ainda uma compreensão que ultrapassasse as questões regionais e locais. Essa corrente desenvolveu técnicas de pesquisa ligadas à ideia de ambiente local, e ao processo de adaptação da sociedade nesses ambientes. Muitos geógrafos dessa corrente realizaram grandes viagens com o intuito de identificar diferenças nas características das diversas regiões, comparando distintos ambientes (ANDRADE, 2008, p. 67).

Durante o desenvolvimento da teoria tradicional, duas grandes vertentes surgiram: o determinismo e o possibilismo. Elas são importantes para compreendermos a estreita ligação da Geografia Tradicional com a descrição da natureza, pois elas divergem sobre a dimensão e a influência da natureza sobre o ambiente e a capacidade de adaptação que o homem possui perante os fenômenos naturais.

Um dos defensores do determinismo geográfico foi Friedrich Ratzel²⁶, que afirmava serem os fenômenos da natureza um aspecto preponderante na formação dos ambientes. Desta forma, a história da sociedade seria radicalmente influenciada pelas características naturais do ambiente onde ela se desenvolvia. Por isso as culturas se diferenciariam ao longo

²⁵ A Geografia Tradicional é uma corrente teórica da Geografia que se baseou na descrição e classificação das características observadas na paisagem geográfica. Chamada também por alguns autores de Geografia Clássica foi responsável pelas primeiras formulações dessa ciência.

²⁶ Friedrich Ratzel (1844 – 1904) foi um geógrafo alemão que se inspirou nas ideias darwinistas de seleção das espécies para formular sua teoria do determinismo geográfico.

do globo, pois elas eram influenciadas por ambientes naturais que possuíam características diferenciadas (MORAES, 1990, p. 94). Dos pensadores do possibilismo geográfico elencamos Paul Vidal de la Blache, que teceu forte crítica à teoria determinista. Mesmo reconhecendo a influência da natureza sobre o ambiente, ele defendeu a ideia de que o homem era capaz de modificar e adaptar o ambiente de acordo com suas necessidades (CLAVAL, 1996 p. 68).

Até os dias atuais percebemos a influência que a Geografia Tradicional exerce sobre o pensamento geográfico. A descrição dos fenômenos da natureza, suas características e a influência que esses exercem sobre o espaço geográfico são indispensáveis para a realização de uma série de pesquisas, por exemplo, ligadas ao gerenciamento costeiro, à construção de relatórios de impactos ambientais e ao planejamento territorial, urbano e regional.

No campo educacional, a Geografia Tradicional se caracterizou por métodos baseados na memorização dos conteúdos por parte dos alunos. Nesse caso, o professor é a figura central, pois ele é o responsável pela transmissão dos conhecimentos aos alunos (VESENTINI, 2008 p. 7). Esse método foi predominante do século XIX até meados do século passado. Segundo Alves e Sahr, a década de 1950 foi

o marco de ruptura entre a Geografia Tradicional e o movimento de renovação. Este movimento vai provocar a abertura de diferentes modos de se pensar e se fazer a Geografia. (2009, p. 54)

Essa corrente esteve ligada as concepções tradicionais da educação, que segundo Saviani

pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor,

com a conseqüente assimilação pelo aluno.
(2005, p. 2)

O ensino de Geografia desenvolvido pela corrente geográfica tradicional se fundamentou pedagogicamente por dois aspectos. O primeiro é a transmissão dos conteúdos realizada pelo professor, e o segundo é a memorização por parte dos alunos.

Tais conteúdos foram organizados a partir dos conhecimentos produzidos pela Geografia Tradicional, que se baseavam na a descrição da natureza e a influência desta sobre a sociedade. Nesse sentido, o ensino de Geografia sob esses pressupostos é descritivo e voltado para a memorização (VESENTINI, 2008, pg. 7) Esse modelo é tema recorrente no currículo da Educação Básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais²⁷ de Geografia para o Ensino Fundamental explicitam isso:

No ensino, essa Geografia [tradicional] se traduziu (e muitas vezes ainda se traduz) pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada dos sentimentos dos homens pelo espaço. (1998, p. 21, grifos do autor)

Encontramos também a influência dos pressupostos da Geografia Tradicional em alguns livros didáticos da ciência geográfica para a Educação Básica, como em Boligiam et. al.

Os elementos naturais presentes em determinado lugar, como o clima, o relevo, o solo, a vegetação e a hidrografia, estão continuamente interagindo, exercendo influência uns sobre os outros, dando forma à paisagem. A interação e a interdependência entre os elementos da natureza estabelecem as particularidades físicas e biológicas das paisagens existentes em cada região do planeta e, também, a

²⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos também pela sua abreviação PCN. O documento utilizado para a pesquisa é o PCN de Geografia para o ensino fundamental, elaborado em 1998.

dinâmica de transformações dessas paisagens. (2009, p. 15)

Essa perspectiva apresentada por esses autores remonta a descrição dos fenômenos naturais, e exclui a influência humana sobre as transformações exercidas sobre as particularidades físicas e biológicas existentes nas diferentes regiões ao longo do planeta. Isso aponta para processos formativos na Educação Básica fundamentados nessa lógica de passividade do homem perante a natureza.

Nesse sentido, a teoria tradicional da Geografia, relacionada à descrição da natureza e a memorização dos conteúdos como método de ensino permanece atual, mesmo que em outras dimensões decorrentes de toda a contextualização histórica pela qual ela precisa passar para se estruturar na atualidade.

2.1.2 Contribuições da Geografia Teórica-Quantitativa

A corrente teórica conhecida como Geografia Teórica-Quantitativa, por outro lado, estava ligada à ideia de quantificação do espaço e ao desenvolvimento de técnicas estatísticas como método de investigação da ciência geográfica. Desenvolveu-se e ganhou muita expressão do período que vai do pós Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1970 (BARBOSA, 2006 p. 78). As pesquisas se baseavam na ordenação lógica dos fenômenos naturais, buscando inseri-los num sistema lógico matemático. Segundo Barbosa²⁸,

A natureza no posicionamento teórico da Nova Geografia [Geografia Teórica-Quantitativa] toma outras dimensões muito diferentes das escolas geográficas anteriores, pois a natureza está, segundo esta concepção, inserida num espaço geométrico, matemático, hierarquizado e com finalidades voltadas para os interesses dos Estados. (2006, p. 78)

²⁸ Tulio Barbosa pesquisou durante seu mestrado a influência que a Geografia Teórica-Quantitativa tem sobre o conceito de natureza em recursos naturais nos livros didáticos de geografia do ensino fundamental.

Esses pressupostos teóricos difundidos pela Geografia Teórica-Quantitativa foram inspiradas nas ideias do neopositivismo, corrente do pensamento filosófico que se desenvolveu inicialmente pelo chamado “Círculo de Viena”²⁹, e que reestruturou o pensamento positivista em meados do século passado. Essa corrente atribui ao pensamento positivo à superação da metafísica idealista iniciada na obra de Augusto Conte e a utilização da lógica empirista na formulação de leis universais que fossem adaptáveis as mais variadas ciências. Assim, a matemática se torna uma linguagem que deve ser utilizada por todas as ciências (CONDÉ, 1995).

Na Geografia, a corrente Teórica-Quantitativa adotou esse aparato instrumental, metodológico e científico. Nesse sentido, as categorias de análise possuíam pressupostos teóricos diferentes da Geografia Tradicional, saindo de uma perspectiva ligada à biologia para se aproximar intimamente da matemática (ANDRADE, p. 173). O método lógico não tinha pretensões de explicar com profundidade os fenômenos, mas revelar com a máxima exatidão possível suas características e dimensões. Conforme Moreira,

[a Geografia Teórica-Quantitativa] reduz o entendimento da natureza ao seu conceito geométrico mais puro e simples. Mera redução formalista, que abandona por completo a preocupação com o conteúdo. A natureza passa a ser essencialmente um feixe de variáveis matematicamente correlacionadas, um modelo matemático e não mais que isto. (2006, p.34, grifos do autor).

Um dos resultados disso foi à capacidade muito maior de produção de informações e dados. A corrente ganhou muita visibilidade devido à utilidade que esse modelo tinha para a produção de informações sobre o território, despertando o interesse do Estado e de grandes empresas. Para Barbosa,

O espaço como objeto quantitativo, para a Nova Geografia, revelaria as características

²⁹ Grupo de filósofos que se reunia com frequência na cidade de Viena, na Áustria.

e capacidades do mesmo para serem explorados pelo Estado ou por empresas particulares. (2006, p. 79)

A participação e empenho do Estado e do capital se justificaram pela capacidade desse método de produzir conhecimentos reais sobre as potencialidades existentes na natureza ao longo do território (CHRISTOFOLETTI, 1976 p. 60), permitindo assim planejar um processo de exploração e dominação sobre o mesmo que atendessem aos interesses burgueses. Segundo Barbosa

A transformação da natureza em objeto vinculada diretamente aos interesses do capitalismo fez com que a mesma tivesse os olhares do Estado e da própria Geografia como simples recursos disponíveis para o aperfeiçoamento econômico dos países. (2006, p. 78)

Assim, a natureza e seus recursos passaram para a ordem do dia do planejamento estatal. Nesse sentido, a Geografia Teórica-Quantitativa esteve intimamente comprometida com as causas econômicas do momento histórico que se desenvolveu. Em grande medida ela esteve a serviço do levantamento de dados e informações necessários a exploração dos recursos naturais, assumindo a função de fortalecimento do capital. Fundamentando-se assim, por princípios desenvolvimentistas³⁰. Para Barbosa,

A natureza não passava de uma peça no jogo dos interesses do capitalismo mundial para ser movida e explorada. Por isso, por muitos anos a preocupação com o equilíbrio ecológico era visto como incongruente aos projetos do capitalismo nos países de terceiro mundo, principalmente. Neste período [...] houve uma camuflagem por meio da ideologia do desenvolvimento econômico. Assim, a natureza era tida como objeto do

³⁰ O desenvolvimentismo consiste em políticas voltadas para o desenvolvimento econômico do Estado, utilizando os recursos necessários para isso, como os recursos humanos e naturais, por exemplo.

capital, camuflada sob as orientações do avanço econômico e da necessidade de explorá-las. (2006, p. 78)

No campo educacional brasileiro, a Geografia Teorética-Quantitativa se difundiu no ensino de Geografia durante o período que começaram a se manifestar as concepções da pedagogia produtivista. Fundamentadas a partir das ideias de racionalidade e produtividade, essa concepção pedagógica foi valorizada pelo Estado na transição da década de 1950 para a de 1960, período marcado pelo início da ditadura militar e seu projeto de desenvolvimento econômico (SAVIANI, 2005, p. 19).

No ensino de Geografia, a corrente Teorética-Quantitativa se articula com as concepções produtivistas da educação na medida em que se comprometeu em difundir as ideologias do desenvolvimento defendidas pelo Estado nesse período. Barbosa citando Vesentini afirma que a função do ensino da geografia, no período de difusão das ideias teoréticas-quantitativas foi de difundir uma ideologia da “Pátria” e do “Estado-Nação”, o que fez parte da camuflagem arquitetada para legitimar o verdadeiro perfil do desenvolvimentismo implementado no país (2006, p. 79).

E na atualidade, pode-se afirmar que o ensino de geografia também é influenciado por princípios desta corrente da Geografia? Barbosa afirma que o pensamento Teorético-Quantitativo foi divulgado de maneira sistemática e continuado por décadas, influenciando metodologicamente autores de livros didáticos e os próprios professores da Educação Básica (2006, p. 81). Analisando alguns desses autores, observa-se que os dados estatísticos são estruturados nos livros demonstrando as potencialidades que a natureza e seus recursos possuem. Para exemplificar, é possível observar isso no livro didático de Almeida e Rigolin, ao afirmarem que,

Você pode calcular o que significa a redução do consumo de energia para a economia de um país? Os transtornos que isso pode trazer para sua casa são pequenos perto da sensação de catástrofe que ronda a economia de um país ameaçado pelo corte de energia. É enorme o prejuízo da indústria, do comércio e de todos os setores da

economia, sem falar nos aeroportos, no trânsito das metrópoles, nos hospitais e nas escolas. Isso demonstra nossa total dependência da eletricidade e do uso das fontes de energia em geral. (2002, p. 142)

Na sequência dessa obra, os autores supracitados contextualizam ainda a potencialidade dos principais países produtores de carvão mineral no ano de 2000: EUA com aproximadamente seiscentos milhões de TEP³¹, China com pouco mais de quinhentos milhões, Rússia com cento e cinquenta milhões, Austrália com pouco menos de cento e quarenta milhões e Índia com reservas em torno de cento e vinte milhões. (ALMEIDA E RIGOLIN, 2002 p. 143).

A partir disso, avaliamos a forte influência da Geografia Teórica-Quantitativa, quando esses autores desprivilegiam o debate sobre os interesses existentes sobre ideia da necessidade dos recursos naturais para o “desenvolvimento” da sociedade. Sem debater qual seria esse “desenvolvimento” e nem explicitar quais os interesses ele atende. A descrição das potencialidades existentes nos territórios sobre um recurso específico é outro resquício dessa corrente presente nessa obra.

Consideramos que esses autores difundem um ideário centrado na importância que tem a utilização dos recursos naturais para o desenvolvimento da sociedade, defendendo que a redução do consumo de energia é maléfica para o desenvolvimento do país. Visão que não problematiza a relação existente entre desenvolvimento e a atual crise energética e ambiental criada pelos interesses burgueses e pela reprodução da lógica capitalista, reproduzindo alguns pressupostos produtivistas e desenvolvimentistas.

2.1.3 Contribuições da Geografia Crítica

A terceira grande corrente é conhecida como Geografia Crítica, que se fundamenta, de uma maneira geral, na análise da relação do homem com a natureza na produção do espaço

³¹ TEP, abreviatura de Tonelada Equivalente de Petróleo. É uma unidade de energia que torna equivalente as fontes de energia comparando-as ao petróleo bruto

geográfico a partir das relações de poder e as desigualdades econômicas, que passam a ser entendidas como fenômenos que se organizam espacialmente. Dessa forma, as desigualdades de qualquer ordem ganham status de categorias indispensáveis para a compreensão de como o espaço geográfico se forma e se reproduz. Além disso, vale ressaltar que as correntes que a antecederam³², defendiam a neutralidade política da Geografia, argumentando que os problemas econômicos e sociais não eram condicionantes geográficos. (ANDRADE, 2008, p. 161).

Por isso é atribuída a esta corrente a ideia de renovação da ciência geográfica, pois seus pensadores criticavam as correntes anteriores, principalmente por essa postura de neutralidade. Para esta corrente não há neutralidade na produção do saber, pois as desigualdades sociais são materializadas na organização do espaço geográfico.

Desta forma, a Geografia Crítica trabalha mais com as dimensões política e econômica na produção do espaço, e por isso, entende o mesmo como desigual e estabelecido segundo as relações de poder da sociedade capitalista. Essa corrente do pensamento geográfico acabou servindo como abrigo para os Geógrafos que contestavam os interesses do capital sobre a formação do espaço, portanto possibilitando o surgimento de vertentes dentro da própria corrente, sendo que no Brasil, sua maior vertente foi a de geógrafos marxistas. Nesse sentido, a corrente Crítica defende que é papel dos Geógrafos a luta política pela mudança da sociedade, e por isso não é aceita a ideia de neutralidade científica³³. Segundo Evangelista

não foram poucos os geógrafos que adotaram o marxismo; de certo modo, o marxismo facilitou a resolução de certos impasses (p. ex: a glosa de que a Geografia seria uma disciplina a-política, neutra, etc.), pois proporcionou uma visão de mundo (articulando variáveis econômicas, políticas,

³² As correntes da Geografia Tradicional e Geografia Teorática-Quantitativa foram estruturadas antes da Geografia Crítica.

³³ Para a Geografia Crítica, a ciência não é neutra, ela sempre se encontra posicionada na correlação de forças entre as classes sociais. Até então, as demais correntes teóricas da Geografia possuíam muitas relações com as estruturas do Estado, como com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. Tendo desse modo compromissos políticos com o progresso do país, um posicionamento considerado positivista.

sociais etc.), relacionando-a a um projeto político (o que proporcionava um sentido para suas próprias vidas). Houve a nítida percepção de que se participava de um processo histórico que os arremessava para o futuro - em nome de uma sociedade igualitária. (2000, p.8)

A Geografia Crítica surge no campo educacional brasileiro também na década de 1970, durante a ditadura militar. Em grande medida, isso remete a relação de militância política de muitos professores de Geografia que atuavam na Educação Básica. O momento histórico era uma arena política na qual o ensino de Geografia passa a ser compreendido por muitos dos adeptos dessa corrente, como um espaço de mobilização dos alunos para transformações sociais, das quais se destacam a democratização do país e luta por justiça social. Para Vesentini, a Geografia Crítica possuía

pressupostos básicos dessa "revolução" ou reconstrução do saber geográfico [baseados na] criticidade e o engajamento. Por criticidade se entendia uma leitura do real - isto é, do espaço geográfico - que não omitisse as suas tensões e contradições, que ajudasse enfim a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E por engajamento se pensava numa geografia não mais "neutra" e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades sócio-econômicas e das disparidades regionais.³⁴

Nesse sentido, o ensino de Geografia formulado pela corrente geográfica Crítica surge como um instrumento de renovação dessa ciência que reivindicava transformações metodológicas e políticas da Geografia na educação, buscando inseri-la nas lutas educacionais por transformações sociais. Por

³⁴ Texto extraído do artigo *O que é Geografia Crítica?* Sem data de produção ou publicação.

isso, se alinha com as concepções pedagógicas contra-hegemônicas, que segundo Saviani são

aquelas orientações que [...] buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica. (2005, p.35)

A corrente Crítica da Geografia surge comprometida com concepções que conduzem o ensino dessa ciência para o protagonismo das lutas sociais, e, nesse sentido, vincula-se as concepções contra-hegemônicas da educação.

Assim, essa corrente promoveu mudanças no ensino de Geografia na Educação Básica. Defendendo o desenvolvimento da criticidade, ela se opunha à memorização de conceitos e informações, difundidos até então pelas demais correntes no saber escolarizado. Segundo os PCN de Geografia para o Ensino Médio,

Mesmo crivada de problemas, essa Geografia “crítica” começou a chegar ao alunado da escola básica na década de 80, propondo, resumidamente, o fim do saber neutro, da paisagem como espetáculo e do ensino conteudístico. (2000, p. 29)

Porém, Vecentini afirma ainda que o movimento de “tomada da AGB” não foi o principal responsável pelo surgimento da Geografia Crítica, e sim o movimento criado por professores do ensino fundamental e médio que contestavam a Geografia difundida até então nas escolas.

Ao contrário do que se pensa, a geografia crítica no Brasil não se iniciou nem se desenvolveu inicialmente nos estudos ou teses universitários. Tampouco no IBGE [...]. Ela se desenvolveu [...] nas escolas de nível fundamental (5ª à 8ª séries) e principalmente no ensino médio, o antigo colegial ou 2º grau.

(E também em alguns pouquíssimos cursinhos pré-vestibulares, [...]. Esses professores de geografia procuraram suscitar nos seus alunos a compreensão do subdesenvolvimento,[...] ligando esse tema com o sistema capitalista mundial e as suas áreas centrais e periféricas. (2001, p.2, grifos do autor)

Avaliamos que o surgimento da Geografia Crítica no Brasil não tenha ocorrido isoladamente no movimento de “tomada pela AGB”, nem somente pelo processo de inquietação que surgia nos professores da Educação Básica e superior. Entendemos isso como um processo. A própria tomada da AGB trata-se de um marco histórico, se não simbólico, que representou uma virada na correlação de forças dentro da ciência geográfica brasileira. A Geografia Crítica já existia, e ganhou notoriedade e força política. Ela se consolida após o esforço dispensado pelos professores, que atuavam em todos os níveis de ensino, em superar a tradição existente naquele momento na produção do saber geográfico, e conduzir a Geografia da neutralidade a luta política.

É importante ressaltar que a Geografia Crítica já nasce de alguma forma ligada com o ensino de Geografia. Com isso ela impulsionou uma grande mudança no ensino da disciplina na Educação Básica. Os PCN de Geografia para o Ensino Fundamental afirmam essa análise:

Os métodos e as teorias da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para apreender a complexidade do espaço. A simples descrição tornou-se insuficiente como método. [...] É inegável a contribuição do marxismo para o aluno compreender e explicar o processo de produção do espaço. É por meio dele que se poderá chegar a compreender as desigualdades na distribuição da renda e da riqueza que se manifestam no espaço pelas contradições entre o espaço produzido pelo trabalhador e aquele de que ele se apropria, tanto no campo como na cidade. (1998, p. 21-22)

Nos livros didáticos a corrente ganhou muito destaque, como podemos observar em Vesentini e Vlach:

[o] que coloca o Brasil no grupo dos países subdesenvolvidos é a imensa desigualdade social, [...]. Os 10% mais ricos da população brasileira detêm 51% da renda nacional, enquanto os 60% mais pobres ficam com apenas 19%. Isso cria um acentuado contraste entre ricos e pobres, entre luxo e miséria [...] (1997 p. 38)

A explicação para a fome e a subnutrição no Brasil está na péssima distribuição das propriedades agrárias do país: enquanto um pequeno número de grandes proprietários concentra a maioria das terras, uma multidão de pequenos proprietários divide entre si uma área muitíssimo menor. (1997 p.73)

Nessas passagens, os autores difundem um pensamento geográfico que contesta as desigualdades existentes no modo de produção capitalista. Destacando como algumas relações econômicas dessa sociedade desempenham um papel importante na criação do espaço geográfico. No seu livro didático, Castellar e Maestro corroboram com isso:

A atual organização da produção industrial e as novas técnicas e tecnologias interferiram na estrutura das indústrias. A mudança gerou desemprego [...] As mudanças que ocorreram na linha de produção não provocaram queda de produtividade ou diminuição do ritmo industrial, mas geraram desemprego estrutural, ou seja, fundamentado nas inovações tecnológicas e na automação. Algumas indústrias reorganizaram suas bases territoriais mudando-as para outros países, principalmente na Ásia oriental, onde a mão-de-obra é barata e não há mobilização sindical. (2006, p. 150, grifos do autor)

Esses dois últimos autores debatem como o atual estágio das forças produtivas, representadas pelas inovações tecnológicas na organização da produção industrial, vem imprimindo uma reordenação da esfera produtiva da economia, influenciando na formação do espaço geográfico mundial.

Nesse sentido, essas produções são exemplos de como a corrente Crítica da Geografia mantém forte influência na atualidade sobre o Ensino de Geografia, e como os adeptos dessa corrente orientaram o ensino dessa ciência para a contestação e criticidade acerca da ordem estabelecida pela ordem capitalista. Posicionando-se do lado do pensamento pedagógico contra-hegemônico na formulação do ensino de Geografia para a Educação Básica.

2.1.4 Contribuições da Geografia Cultural

Com outros pressupostos teóricos, a Geografia Cultural valoriza as relações existentes entre os fenômenos antropológicos e a produção do espaço geográfico. Essa corrente não se resume à análise de como a cultura participa da criação da geografia dos lugares. Ela observa e busca explicações para as razões pelas quais as manifestações culturais variam de um lugar para outro (ANDRADE, 2008, p. 152). Zanata, citando McDowell, afirma que

A geografia cultural é atualmente uma das mais excitantes áreas de trabalho geográfico. Abrangendo desde as análises de objetos do cotidiano, representação da natureza na arte e em filmes até estudos do significado das paisagens e a construção social de identidades baseadas em lugares, ela cobre numerosas questões. Seu foco inclui a investigação da cultura material, costumes sociais e significados simbólicos, abordados a partir de uma série de perspectivas teóricas. (2008, p. 2-3)

A corrente modifica os focos geográficos produzidos pelas outras correntes e conduz a uma abordagem cultural da Geografia. Estuda temas como a cultura popular, hábitos,

linguagem e comunicação, costumes, folclores, origens étnicas, crenças religiosas e a arte (música, literatura e a poesia).

Porém, não identificamos uma produção científica que explore diretamente a inserção da Geografia Cultural no ensino dessa ciência. Nossa pesquisa buscou identificar possíveis ligações dessa corrente com ideias pós-estruturalistas. Segundo Ulguim o

pós-estruturalismo se radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência. Neste paradigma o sujeito é uma ficção, ou seja, o sujeito não passa de uma invenção social e histórica; mas radicaliza o caráter inventado deste sujeito. No pós-estruturalismo não existe sujeito, a não ser como simples resultado do processo de produção da cultura social. [...] O pós-estruturalismo vê o processo de significação basicamente como indeterminado e instável. Ele enfatiza a indeterminação e a incerteza. O significado não é pré-existente porque é cultural e socialmente produzido onde é importante o papel das relações de poder na sua produção. No pós-estruturalismo um significado é o que é, não porque corresponde a um objeto que existe fora do campo da significação, mas porque foi socialmente produzido.³⁵

A Geografia Cultural corrobora com alguns desses princípios na medida em que considera as manifestações individuais produto das relações culturais produzidas socialmente. Dessa forma a produção social do espaço configura as manifestações culturais e a subjetividade do indivíduo. Afirmando que essas relações são historicamente diferenciadas entre as regiões, a Geografia Crítica busca avaliar como essas manifestações se organizam espacialmente. Refletindo como o espaço é socialmente produzido de maneira diferenciada em distintas regiões, ponderando as diferenças culturais existentes entre elas.

³⁵ Trecho extraído do Artigo *A Distinção entre Pós-Modernismo e Pós-Estruturalismo*, sem data de publicação ou produção.

Nesse sentido, a produção social da cultura varia entre as regiões, o que se manifesta na formação geográfica do espaço. Essa perspectiva também vem influenciando o ensino de Geografia, como podemos observar nos PCN de Geografia para o Ensino Fundamental:

A ligação dos homens com os lugares ao longo da História produzia um instrumental técnico e cultural que acabava dando a esses lugares a sua identidade, criando padrões de comportamento herdados e transmitidos a outras gerações. (1998, p. 20)

Nessa perspectiva, o vínculo dos homens com o lugar surge da relação entre os homens com o lugar, por isso fruto de uma relação social com o lugar. Para a Geografia Crítica essa relação contribui para o surgimento das manifestações culturais locais. Esse trecho desses PCN indica a influência que esse pensamento geográfico exerce sobre o ensino dessa ciência na Educação Básica. Nos livros didáticos podemos também identificar essa influência em Boligian et. al.

Os territórios dos países [estudados] são habitados por povos com as mais diferentes culturas. A cultura é o aspecto que melhor caracteriza os grupos humanos. [...] Esses aspectos [...] criam uma identidade cultural. Eles revelam, ainda, a maneira pela qual as pessoas pertencentes a um grupo humano relacionam-se entre si e com a natureza do território que habitam. Essas relações estão expressas nas paisagens dos lugares, como na arquitetura, nas formas de cultivar o solo, nos tipos de plantação e mesmo na existência ou não de acentuadas desigualdades sociais. (2009, p. 35, grifos do autor)

Esses autores difundem a ideia de que as manifestações culturais são elementos importantes para se compreender a geografia dos lugares. Consideramos dessa forma que a Geografia Cultural também contribui para a constituição dos

conteúdos que atualmente estão presentes no ensino de Geografia na Educação Básica.

2.1.5 Contribuições da Geografia da Percepção

A última corrente que destacamos é a Geografia da Percepção, que trabalha com as representações e significados que os indivíduos atribuem ao espaço geográfico. É uma geografia que se importa com as experiências de vida e as percepções criadas pelas pessoas sobre o espaço.

Essa corrente proporciona uma análise geográfica do espaço ligada à psicologia e aborda um olhar humanista, tendo suas bases epistemológicas na fenomenologia. Para os Geógrafos da Percepção, o espaço é um aglomerado dinâmico, no qual os indivíduos vivenciam, se movimentam e atribuem significados. A Geografia assim, deve se ater a captar as representações criadas sobre o espaço, pois este seria constituído do olhar das pessoas que nele vivem, de suas representações (ANDRADE, 2008, p. 173).

Influenciada pela fenomenologia desenvolvida por filósofos como Merleau-Ponty, essa corrente produziu categorias geográficas de análise baseadas no experimentalismo, onde o espaço geográfico ganha inúmeras perspectivas. O espaço geográfico se torna um conceito abstrato e suscetível à percepção individual dos sujeitos.

Apesar de não possuir grande tradição na Geografia brasileira, a corrente fenomenológica já possui influência sobre a formação dos conteúdos geográficos da Educação Básica. Não foram encontradas muitas publicações sobre isso, mas identificamos um alinhamento dos desdobramentos que essa corrente geográfica produz no ensino com as concepções pedagógicas do escolanovismo. Que segundo Saviani

se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência. A natureza humana é considerada mutável, determinada pela existência. [...] Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as

vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. (2005, p. 33, grifos do autor)

Nesse sentido, a Geografia da Percepção corrobora com algumas das ideias do escolanovismo, centrando os conteúdos na interpretação e visão que os indivíduos estabelecem com eles. Os PCN de Geografia para o Ensino Fundamental atestam a influência fenomenológica sobre a formulação dos conteúdos geográficos na educação básica.

Pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão [individual] da paisagem como lugar, o que significa dizer: a paisagem ganhando significados para aqueles que a constroem e nela vivem; as percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm da paisagem em que se encontram e as relações singulares que com ela estabelecem. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico. (1998, p. 27, grifos do autor)

A subjetivação do espaço geográfico é a característica principal dessa corrente, e no ensino de Geografia essa corrente mantém essa perspectiva, como podemos identificar no livro didático de Beckert e Klein:

As pessoas interagem de diferentes maneiras com o espaço geográfico. A forma como o percebemos, identificamos seus detalhes e compreendemos seu funcionamento no todo afeta diretamente a nossa maneira de interagir com ele. (2009, p. 15)

Essas autoras afirmam que cada indivíduo percebe, interage e estabelece diferenciadas e singulares relações com o espaço geográfico. São dessa forma, exemplo da influência fenomenológica e escolanovista na produção do saber escolarizado da Geografia, centrado na vivência do aluno e na interação subjetiva deste com o espaço geográfico.

2.1.6 A Atualidade dessas Correntes na Educação Básica

Como destacamos, as principais correntes teóricas da Geografia contribuem para a elaboração dos conhecimentos geográficos trabalhados na Educação Básica. Com diferentes concepções epistemológicas e ênfases distintas na abordagem dos conteúdos de ensino, tais correntes contribuem decisivamente para a formação do professor de Geografia. A descrição dos fenômenos naturais e da superfície da Terra como os rios, o relevo e o solo, por exemplo, são difundidos desde o período da Geografia Tradicional. O levantamento de dados estatísticos sobre as potencialidades dos recursos naturais iniciados pela corrente Teorético-Quantitativa. As desigualdades sociais e econômicas na formação do espaço desenvolvidas pela Geografia Crítica. As manifestações culturais produtoras de características espaciais identificadas pela Geografia Cultural. São exemplos de como cada uma dessas correntes se faz presente no exercício docente na Educação Básica (FRANCH, p. 3), e por isso seu conhecimento é considerado indispensável no processo formativo do professor de Geografia. Os PCN de Geografia para o ensino médio destacam:

A paisagem tem um caráter social, pois ela é formada de movimentos impostos pelo homem através do seu trabalho, cultura, emoção. A paisagem é percebida pelos sentidos e [...] pelo senso comum ou de modo seletivo e organizado. Ela é produto da percepção e de um processo seletivo de apreensão [...] Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando

e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade. (2000, p.32-35)

Esse trecho desses PCN destaca conceitos das principais correntes geográficas que pesquisamos, e nesse sentido atestam a ideia de que essas correntes influenciam na atualidade a constituição dos conteúdos abordados na Educação Básica. Dessa forma, as produções científicas dessas correntes resistem ao tempo, e permanecem atuais quando se trata da produção teórica da ciência geográfica e dos seus desdobramentos para os conteúdos do ensino de Geografia. Os PCN de Geografia para o Ensino Médio consideram o trabalho (economia), as transformações naturais (ambiente natural), a cultura e a emoção (percepção subjetiva) elementos indispensáveis para a compreensão do espaço vivido pelo aluno da Educação Básica (2000, p. 35). Ao que parece, os PCN incorporam contribuições de diferentes correntes teóricas na formulação da concepção de conteúdos geográficos na Educação Básica. Segundo Costa e Vlach,

apesar dos esforços provenientes do debate das tendências de renovação na Geografia, contrapondo os paradigmas da Geografia Tradicional e Quantitativa com a Geografia Crítica, buscando repensar as relações sociais e entre sociedade e natureza, procurando entendê-las sob uma visão dialética, é preciso ressaltar que a visão e prática clássica, pragmática e positivista não acabou, e continua ainda muito forte. Sinal de sua resistência é que continua como disciplina fundamental dos currículos escolares ou como subsídio do planejamento estatal, configurando-se como instrumento de pensamento, trabalho e ação de muitos profissionais. (2007, p. 3)

Nesse sentido, as principais correntes influenciam de alguma maneira na elaboração dos conteúdos abordados na Educação Básica, e com isso na formação do professor de Geografia. É perceptível como características de correntes

aparentemente pertencentes ao passado desta ciência aparecem nos conteúdos da Educação Básica e nos materiais didáticos. Para Callai (1999, p. 14) concepções da Geografia Tradicional, por exemplo, permanecem presentes no ensino de Geografia. Os conhecimentos geográficos abordados no ensino escolar se estruturam, privilegiando a descrição de lugares e problemas, não promovendo a reflexão sobre o espaço como um todo.

Essas influências se materializam de diferentes maneiras na prática docente do professor de Geografia. Elas se mantêm presentes em documentos norteadores como os PCN dos ensinamentos fundamental e médio, e em materiais didáticos.

Os livros didáticos não são uma regra quanto à seleção dos conteúdos geográficos abordados na Educação Básica, mas eles dão sinais de como a ciência geográfica vem produzindo o seu saber escolarizado. Além disso, demonstram como os professores adaptam as orientações legais para a sua realidade. Os materiais didáticos não tornam seus conteúdos obrigatórios, mas ilustram os conhecimentos que de alguma forma são abordados pelo menos parcialmente pelos professores de Geografia.

Do mesmo modo, os PCN se constituem como uma orientação, não tendo caráter de uma cartilha seguida passivamente pelos professores. Mas isso não significa que eles não exerçam influência no exercício docente. Os conteúdos abordados na Educação Básica precisam obrigatoriamente fazer parte da matriz curricular dos cursos de formação de professores. Nesse âmbito, os PCN influem sobre a formação do professor, visto que a seleção dos conteúdos abordados na Educação Básica passa necessariamente pelo crivo dos PCN.

Essas correntes são responsáveis por grande parte do arsenal teórico responsável pela produção de conhecimentos geográficos nos últimos três séculos. O domínio desses conhecimentos, produzidos historicamente por diferentes métodos e correntes teóricas da Geografia é um importante elemento na formação específica dos professores desta ciência.

Porém, o desenvolvimento de algumas dessas correntes estiveram intimamente ligadas aos interesses políticos e econômicos da sociedade capitalista ao longo da história. Não podemos, dessa forma, receber a herança dessas correntes com uma postura neutra. Seguindo a lógica da reforma da educação

em curso, esses conhecimentos são estruturados e organizados na Educação Básica para atender os novos critérios e exigências para a formação de trabalhadores demandados a partir da lógica mercadológica da educação.

2.2 Aspectos Pedagógicos da Formação do Professor de Geografia

O ensino dos conteúdos geográficos ocorre por meio de métodos, de práticas pedagógicas. O exercício docente do professor de Geografia na Educação Básica também é um processo pedagógico. Nesse caso, outra dimensão importante nos cursos de licenciatura de Geografia é a formação pedagógica do professor. Isso significa dizer que o domínio dos conteúdos geográficos não é suficiente para ensinar Geografia. Segundo Kaercher

Não basta saber Geografia para ensiná-la nos Ensinos Fundamental e Médio. Nesse caso, a Geografia é apenas a matéria-prima. O saber obtido no Ensino Superior não garante uma comunicação efetiva e afetiva com nossos alunos. (2002, p. 50)

Do ponto de vista legal, a formação do professor deve se constituir também pelo domínio dos processos pedagógicos necessários para exercer a docência (PARECER CNE Nº 009/2001³⁶, p. 48-50). Nesse caso, as licenciaturas são legalmente responsáveis também pela formação pedagógica dos professores de Geografia. Para o professor, esse parecer torna o domínio dos conhecimentos geográficos tão importantes quanto o aparato pedagógico necessário ao seu trabalho.

Trata-se de um aparato metodológico do ensino de Geografia. Segundo esse parecer, é a maneira que o professor

³⁶ Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 009/2001, avalia, regulariza e encaminha para homologação em instância superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

utilizará para que seu aluno se aproprie dos conhecimentos produzidos pela ciência geográfica.

Alguns teóricos defendem que a apropriação dos conteúdos possibilita ao aluno que ele reflita sobre a sua realidade, produzindo uma análise crítica sobre o mundo que o envolve. Por isso o conhecimento precisa ser compreendido “como um meio para o crescimento do aluno”. O conteúdo geográfico é entendido dessa forma como um meio que as técnicas pedagógicas utilizam para contribuir na formação do aluno, conduzindo-o do senso comum a criticidade (SAVIANI, 1997, p. 88). Segundo Castellar, “para que possam questionar e transformar a base institucional é, sobretudo, desejável que os professores [de geografia] tenham uma base teórica pedagógica, além da sua formação específica. (2003, p. 113, grifos do autor).”

Porém, diante da conjuntura política, onde as políticas públicas em curso preparam a escola, a Educação Básica como um todo e a formação dos professores para atender e reproduzir os interesses estabelecidos pelos organismos multilaterais, como se viabiliza a apropriação dos conhecimentos geográficos? Questionamos dessa forma a utilização dada a esses conhecimentos pelo aparato legal e pedagógico definido pela política estabelecida nas reformas da educação.

Na atual conjuntura, o professor de Geografia precisa em sua formação da apropriação de um aparato pedagógico mínimo que oriente sua atuação na Educação Básica. Como é pensada essa estrutura pedagógica nos cursos de licenciatura? Para reproduzir a política dos organismos multilaterais? Para enfrentar e derrubar essas políticas?

Nesse sentido, as licenciaturas formam professores com compreensões diferenciadas sobre o ensino de Geografia. Elas contribuem decisivamente nas metodologias de ensino utilizadas pelos professores na Educação Básica. Podemos questionar se existe uma prática pedagógica preponderante no ensino de Geografia na atual conjuntura? Já os conteúdos desenvolvidos pelas correntes teóricas permanecem no currículo escolar da Educação Básica, bem como algumas das metodologias para o ensino desenvolvidas por elas. Os PCN de Geografia para o Ensino Médio corroboram com isso e defendem que é

necessário abandonar a visão apoiada simplesmente na descrição e memorização

da “Terra e o Homem”, com informações sobrepostas do relevo, clima, população e agricultura, por exemplo. (2000, p. 30)

Tecem desta maneira críticas a permanência do modelo de ensino de Geografia enraizado no currículo escolar pelas correntes Tradicional e Teorética-Quantitativa. Nessa direção, os PCN de Geografia para o Ensino Fundamental descrevem aspectos metodológicos desenvolvidos para o ensino de Geografia pelas teorias geográficas Tradicional e Teorética-Quantitativa.

Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens como dimensão observável do território e do lugar. Os alunos eram orientados a descrever, relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses. (1998, p. 21,)

Para Castellar:

A crise da Geografia Tradicional [e Teorética-Quantitativa] e o movimento de renovação a ela associada, assim como suas respectivas transformações, ocorreram basicamente na década de 1980. Um dos questionamentos era como fazer que a geografia perdesse, enquanto disciplina curricular, o rótulo de matéria decorativa, herança deixada pela geografia tradicional. (2003, p. 104)

Para os PCN de Geografia para o Ensino Fundamental (1998, p. 21-23) e alguns teóricos, esses métodos rotulados de tradicionais permanecem atuais na prática docente. Para Costa e Vlach,

se pretende fundamentar é que [tais práticas] da Geografia escolar, que ainda ocorrem na

atualidade, têm muito a ver com a própria historicidade da Ciência bem como da própria formação que se tem nas Universidades [...]. (2007, p.3, grifos do autor)

Esses PCN afirmam que professores inspirados ou fundamentados na Geografia Crítica continuaram usando métodos tradicionais de ensino, o que evidencia uma contradição. Para esses parâmetros

a prática da maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservava ainda a linha tradicional, descritiva e despolitizada, herdada da Geografia Tradicional. Criou-se uma contradição entre o discurso do professor e o conteúdo dos livros e dos métodos em sala de aula. Essa Geografia, que se convencionou chamar de crítica, ficou muito marcada por um discurso retórico. (1998, p. 22)

Ao longo das últimas décadas, pesquisadores buscam a superação dos métodos pedagógicos utilizados no ensino de Geografia, baseados na descrição e memorização, tradição herdada das correntes Tradicionais e Teorético-Quantitativa. A Geografia Crítica foi uma das correntes a contestar, mas não conseguiu superar essa proposta pedagógica tradicional de ensino de Geografia. Essa corrente questiona se a simples memorização dos conteúdos permite aos alunos fazerem uma análise questionadora da realidade política e econômica (COSTA e VLACH, 2007, p. 2-3), mas antigos métodos permaneceram presentes, e é possível o questionamento se essa contradição se relaciona com os interesses existentes na política formulada pelos organismos multilaterais para a Educação Básica. Nesse sentido, essas características do ensino de Geografia convergem com interesses postos pelas políticas educacionais em curso no país?

Nesse sentido, a legislação atribui papel fundamental às licenciaturas, pois são esses cursos que em grande medida formam professores de Geografia que irão atuar na Educação Básica. Questionamos como esses cursos interpretam a atual

conjuntura e qual o perfil de professores que se comprometem a formar. Sob quais concepções pedagógicas do ensino de Geografia os professores são formados? Em que medida esses cursos são influenciados pela legislação que discutimos até então? Sobre essas questões, o Parecer CNE/CP 009/2001 define que as licenciaturas precisam organizar uma

atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento. (2001, p. 56)

Essa avaliação do Conselho Nacional de Educação indica a falta de articulação que precisaria ser superada, dentro das licenciaturas, entre os conhecimentos específicos da ciência e os conhecimentos pedagógicos, mas trata o assunto de maneira aligeirada e superficializada. Sobre isso, Melo considera que o artigo sessenta e dois da LDB conduz as políticas governamentais ao esvaziamento das licenciaturas, transformando “graduandos em professores da noite para o dia”, por meio de cursos que apenas complementam pedagogicamente a formação do professor (1999, p. 52). Para ela

Parece haver uma redução na concepção de formação docente, de modo a colocá-la tão-somente no âmbito da capacitação. Ou seja, os instrumentos, mecanismos e conteúdos escolhidos pretendem se voltar, fragmentariamente, para um dos aspectos da formação docente, que é como podemos considerar a capacitação em serviço. Esse excesso de pragmatismo tem contribuído para que se confunda o espaço e as finalidades de cada um desses elementos e, mais que isso, tem restringido o direito a uma política de formação ampla, permanente e contemporânea, em troca de aligeirados e

modulares momentos de aperfeiçoamento.
(1999, p. 53)

Sobre essa problemática, alguns pesquisadores defendem uma articulação pedagógica para o ensino de Geografia que capacite o professor para ter uma prática docente que conduza o aluno a criticidade. Assim defendendo uma formação dos professores contrária aos interesses estabelecidos pelos organismos multilaterais em corroboração com a legislação brasileira sobre o assunto. Para Costa e Vlach, a falta de articulação tem origem na desqualificação que a dimensão metodológica do ensino recebe nas licenciaturas de Geografia. É um

fato observável e não raramente freqüente, a denúncia de que os cursos de licenciatura não incluem satisfatoriamente, entre seus elementos de estudo [os interesses postos nas] escolas públicas do ensino fundamental e médio, ou seja, a relação ensino e pesquisa nem sempre privilegia a relação teoria e prática [dimensão pedagógica do ensino]. Isto significa que o confronto entre [...] o quê, o como [metodologia] e o por quê ensinar, [...] não se dá de maneira permanente[...]. (2007, p. 1, grifos do autor)

Essas autoras afirmam que esse processo formativo leva um professor de Geografia despreparado pedagogicamente a atuar na Educação Básica. Nesse caso, isso pode possuir relações com a formação pedagógica defendida pelas reformas educacionais, que prevê uma formação metodológica desarticulada e pouco aprofundada, com didáticas específicas para cada conteúdo (RESOLUÇÃO CNE/CP nº1/2002, 2002, p. 2). Seria preciso questionar os compromissos que os cursos de licenciatura assumem em relação à formação do professor de Geografia no que tange a sua dimensão pedagógica (COSTA E VLACH, 2007, p. 3-4). Castellar corrobora com isso e indica uma resposta para essas questões:

A prática educativa remete, frequentemente, ao processo ensino-aprendizagem, que se

reporta, sobretudo, à ação didática. A esse respeito, questionamos: Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado com relação [aos objetivos em jogo na] educação e ao ensino? Em termos gerais, a resposta é não (1999, p. 48, grifos do autor).

Essa discussão se reporta à dicotomia inerente às licenciaturas, a formação constituída de conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, a aos interesses que esses processos formativos atendem. Costa e Vlach, citando Perrenoud, concordam com esse autor, que ao considerar a precariedade da formação profissional do professor assinala que:

Sem pretender que a formação acadêmica dos professores seja perfeita, reconhecamos, entretanto, que deixa a desejar na formação didática e pedagógica. [...] já que uma parte dos professores assume este papel sem nenhuma [aprofundamento na] formação didática. (2007, p.1-2, grifos do autor)

Essas afirmações sobre o despreparo pedagógico dos professores de Geografia acusam para a presença de espaços intencionais não preenchidos nos cursos de licenciatura em Geografia (COSTA, 2007, p. 2). A superficialização e transformação de uma formação pedagógica consistente em uma formação didática específica atende, nesse caso, aos interesses da atual política educacional do Estado brasileiro.

Para Castellar, se o objetivo é enfrentar e contestar essa política, os cursos de licenciatura de Geografia precisariam garantir uma consistente formação pedagógica dos professores. Segundo ela,

teremos de enfrentar um debate epistemológico e pedagógico com o objetivo de repensarmos o currículo para a Geografia das Universidades e para a Geografia Escolar, para que haja uma contribuição de fato para a formação de professores da Educação Básica. [...] [qualificando] os trabalhos dos docentes – qualificação que

deve vir acompanhada de um diálogo entre didática (pensar pedagógico) e a epistemologia (pensar geográfico). (2006, p. 5-7, grifos do autor)

Para a autora, os cursos de licenciatura precisariam compreender o processo formativo do professor de outra maneira, repensando-o, para oferecer uma consistente e aprofundada formação teórica e metodológica ao professor. (2006, p. 9-10). Para ela, esta formação estaria

relacionada não só com aspectos pertinentes à instrumentalização do ensino ou ao aprendizado de técnicas específicas para o aprendizado por vários tópicos que compõem o estudo da geografia. Trata-se, na verdade, de trazer a discussão das questões e particularidades relativas aos conteúdos para dentro das questões de aprendizagem [pedagógicas] e, assim, os conteúdos específicos transformar-se-ão em meios e não em pontos de chegada. (2003, p. 105, grifos do autor)

Nesse sentido, pode-se relacionar o que essas autoras avaliam sobre a formação de professores despreparados pedagogicamente com a reprodução de um ensino de Geografia na Educação Básica que vem atendendo aos interesses colocados para essa modalidade de ensino pela atual política educacional: pautar nos Ensino Fundamental e Médio uma educação que prepara os alunos para o mercado de trabalho como uma força de trabalho barata e com uma qualificação minimamente necessária.

3. A REFORMA DA EDUCAÇÃO E A LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

As instituições de ensino de maneira geral, dentre as quais incluímos as universidades com cursos de formação de professores, as licenciaturas, são regulamentadas pela legislação brasileira. São um conjunto de leis, resoluções e pareceres criados pelos órgãos e instituições com poderes legislativos. Esse aparato normativo influencia as instituições de ensino, criando nelas uma relação heteronômica.

Deste modo, o funcionamento de um curso superior de formação de professores, por exemplo, está submetido a influências externas, dentre as quais destacamos a legislação educacional brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB; por exemplo, prevê que os estabelecimentos de ensino sejam responsáveis pela elaboração e execução de sua proposta pedagógica, e que o corpo docente deve participar da elaboração, bem como elaborar e cumprir um plano de trabalho a partir da proposta pedagógica da instituição de ensino ao qual é vinculado. A LDB prevê nesse caso, a ligação necessária entre o exercício docente e a proposta pedagógica do curso. O PPP é um importante documento para o funcionamento de um estabelecimento de ensino, porém sua elaboração é precedida por uma exigência legal.

Nossos objetivos estão na problematização dos processos formativos de professores de Geografia. Nesse contexto, é fundamental conhecermos algumas dessas exigências legais, pois elas influenciam e impõem um conjunto de condições para que uma instituição de ensino funcione. Trata-se de um conjunto de regras elaboradas e executadas pelo Estado capitalista, definindo a sua política educacional. Esses cursos estão desta forma, submetidos a um aparato normativo, arquitetado pelas estruturas de poder inerentes a conjuntura política e econômica da nossa sociedade.

Um exemplo disso é a resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1/2002³⁷, que institui Diretrizes

³⁷ Resolução Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1/2002, de 18/02/2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Este documento estabelece uma série de normas quanto ao funcionamento dos cursos de licenciatura, exigindo a adoção de medidas que garantam uma articulação entre teoria e a realidade, capaz de explorar e formar as competências que o CNE julga serem necessárias para o exercício docente na Educação Básica. Nesse sentido, aponta uma série de conceitos generalizantes, possibilitando que cada instituição de ensino possa realizar sua

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura. Essa resolução define que o processo formativo de professores deve observar alguns princípios norteadores, necessários ao exercício profissional da docência. Porém, tal resolução não explicita os interesses inerentes a esses princípios. Para Melo, a política governamental desse período é marcada pelo investimento na formação de professores para a Educação Básica, mas

o problema é como e para quê. Nesse assunto o Ministério [da educação] é extremamente pragmático e, ao mesmo tempo, inteiramente submisso aos ditames do Banco Mundial. Dessa maneira, as áreas prioritárias nos programas de formação atendem às políticas traçadas pelo Banco Mundial, na forma e no conteúdo. (1999, p. 52, grifos do autor)

Esses princípios são articulados para que o curso de licenciatura privilegie durante o processo formativo o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício docente. Cabem as licenciaturas nesse caso, formar profissionais com competências adquiridas e necessárias para a reprodução de um ensino na Educação Básica que atenda aos interesses postos pelos organismos multilaterais. Em outras palavras, os cursos de licenciatura estão incumbidos da tarefa, na visão da política hegemônica em curso, de formar essas competências. Segundo Freitas, a adoção de competências na legislação, como estratégia pedagógica oficial da atual política educacional para a formação de professores é oriunda das exigências desses organismos multilaterais. Para ela,

ao tomar a noção de competências juntamente com o conceito de simetria invertida como *nucleares* nos processos de formação (CNE, 2001), o documento ajuda-nos a entender como o modelo de competências passa a ser incorporado, via

releitura e interpretação sobre o mesmo, além de esvaziar a responsabilidade do Conselho e das esferas competentes quanto à aplicação de tais medidas.

formação de professores, à educação das novas gerações de modo que se as possa inserir, desde a mais tenra idade, na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade. (2002, p. 155)

O modelo educacional em questão é baseado nas competências, pautadas na construção de capacidades nos professores para agirem de maneira eficaz nos mais variados tipos de situação (FINCK, 2002, p. 20). A formação de competências se estende por todos os níveis de ensino. Nos cursos de licenciatura assumem um papel importante, na medida em que as competências adquiridas nesses cursos se fundamentam para o desenvolvimento de competências nos alunos da Educação Básica. As competências que os professores precisam adquirir, segundo a legislação, são responsáveis pela reprodução das políticas dos Organismos Multilaterais na Educação Básica. Nessa lógica, elas devem estar associadas à formação de novas competências, nos alunos, capacitando-os e preparando-os para as exigências do mercado (FREITAS, 2002 p.155).

Essa legislação prevê que a ideia das competências deva estar associada à coerência entre o processo formativo na universidade e a prática pedagógica que se espera no futuro na Educação Básica. Nesse sentido, busca-se garantir que o professor seja formado numa lógica na qual, em sua prática docente na Educação Básica, ele atue nos moldes como foi orientado no curso de licenciatura. Desse modo, dotam-se esses cursos de maior importância para a execução das políticas educacionais em curso.

As competências devem ser desenvolvidas levando em consideração a realidade existente na Educação Básica, garantindo ao professor em formação a apropriação dos conteúdos que devem ser trabalhados nessa modalidade de ensino. Além disso, o PPP do curso deve considerar outras competências específicas, das quais destacamos da resolução:

- As competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- As competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- As competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico (CNE, 2002).

Tais competências definidas pela referida resolução são carregadas de conteúdo ideológico, porém não expressos diretamente em seu texto, que privilegia a ambiguidade ao tratar de conceitos como *sociedade democrática*, *papel social da escola* e *conhecimento pedagógico*. A falta de definições transparentes dessas categorias permite às instituições realizarem suas próprias interpretações sobre o conteúdo do texto. Quais os princípios dessa sociedade democrática? Qual seria o papel social da escola? De quais conhecimentos pedagógicos se trata? A história da educação nos permite compreender que existe uma série de concepções antagônicas a respeito desses assuntos (SAVIANI, 1985 p.7-9).

A resolução define o desenvolvimento de competências necessárias à prática docente como princípio da instituição, porém não as especifica nem fundamenta. Nesse sentido o documento caracteriza-se pela opacidade, apontada por Saviani, ao analisar a LDB³⁸,

A função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal [burguesa], dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. (1998, p. 191, grifos do autor)

Nessa perspectiva, a resolução CNE/CP nº 1/2002 não apresenta o significado real do que seria essa sociedade

³⁸ Saviani entende que a LDB possui uma concepção liberal, pois seu texto traz formulações universais que não apresentam de maneira transparente seu real significado. Daí o sentido da expressão opacidade.

democrática. Sem essa resposta, a vinculação mais plausível a liga ao conceito de democracia estabelecido na Constituição Federal³⁹, pela qual a organização política do país se constitui em princípios democráticos. Tais princípios se baseiam na ideia de uma democracia representativa liberal, organizada em partidos políticos, processo eleitoral de escolha dos governantes e rotatividade no poder, com a finalidade de garantia das liberdades individuais.

Nesse sentido, a presente resolução define que os professores devem ser capacitados a desenvolver competências baseadas nos princípios desse regime político. A instituição de ensino não deve contestar tais ideias e práticas políticas e nem contrariar os valores que fundamentam a ordem burguesa. O professor deve ser formado para não questionar a eficácia e os interesses de classe existentes na estrutura política da nossa sociedade. A democracia brasileira, nesse caso, é tratada pela legislação como algo intocável e incontestável. Para Schneider, não questionar os atuais valores democráticos conduz a prática educativa a manutenção das injustiças sociais. Na medida em que o atual sistema democrático é marcado pelas desigualdades entre as classes sociais, esses aspectos são sutilmente escondidos (2007, p. 54). Daí surge a estratégia de valorizar o atual Estado democrático, estimulando uma “cidadania” que desperte uma convivência harmoniosa e não contestadora da ordem vigente.

Outro aspecto intrigante apontado pela resolução CNE/CP nº 1/2002 é o do papel social da escola. As correntes teóricas da educação divergem ao longo da histórica com relação ao papel que a escola deve exercer na sociedade. Segundo Saviani algumas teorias defendem, por exemplo, que a escola serve para reproduzir as relações de dominação política e econômica, enquanto outras já a interpretam como um espaço capaz de contestar e mobilizar o povo para superar essas relações.

O primeiro grupo de teorias concebe a marginalidade [desigualdades nas condições materiais relacionadas às relações de poder da sociedade] como um desvio, tendo a

³⁹ Constituição Federal da República Federativa do Brasil, elaborada e em vigor desde 1988, reúne as leis maiores que orientam todo o aparato legal e normativo do país.

educação por função a correção desse desvio. (...) Inversamente, as teorias do segundo grupo chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere. (1985, p.19 e 20, grifo do autor)

A legislação educacional apresenta posicionamentos perante essas concepções. Nos últimos anos, o poder público tem desenvolvido sua política em consonância com algumas imposições estabelecidas por organismos multilaterais como o Banco Mundial. Em suas resoluções sobre a política para a educação nos países subdesenvolvidos, essa instituição estabelece como estratégias o foco no processo de alfabetização, por isso deve ser priorizado o desenvolvimento da Educação Básica. Outro aspecto é o de privilegiar a quantidade em detrimento da qualidade. Quanto mais alunos forem formados, melhor, mesmo que isso signifique a perda da qualidade em razão dos baixos investimentos. Segundo Muceniecks,

Os Planos de Governo, as Diretrizes Educacionais, os Pareceres dos Conselhos de Educação, Os Parâmetros Curriculares, com suas metas ou propostas educacionais definidas e justificadas que o digam, posto que expressivamente reveladores de uma servidão voluntária ao modo de produção que apenas se atualiza. (2007, p. 9)

Os documentos norteadores estão submetidos nesse caso aos interesses econômicos, materializados por intermédio das políticas públicas. A política dos organismos multilaterais, como já mencionamos, está vinculada ao preparo da força de trabalho nos países subdesenvolvidos para atender as necessidades dos grandes grupos econômicos que necessitam de uma força de trabalho barata e pouco especializada; por isso defende a priorização da Educação Básica. O Relatório do Banco Mundial de 1990 define que

As medidas mais importantes tomadas nos setores sociais, para melhorar as condições de vida dos pobres, são também as mais básicas: ampliar e aperfeiçoar a educação primária. (1990, p.84).

Como afirmamos, esses documentos interferem na interpretação da nossa legislação. As competências que a legislação estabelece como valores vinculados ao papel social da escola são influenciadas por isso. O papel que a escola vem assumindo é o de priorização de uma formação que qualifica o mínimo necessário, oferecendo um processo educativo de baixo padrão de qualidade a uma grande parcela da população, os jovens e adultos da classe trabalhadora. Desse modo, permite ao capital usufruir de altas taxas de lucro, ao pagar baixos salários a uma população trabalhadora crescentemente precarizada.

De acordo com essa perspectiva, formar futuros professores seria, antes de tudo, comprometê-los com a reprodução dessa política, construindo práticas pedagógicas na Educação Básica adequadas ao processo de alfabetização e à lógica educativa de baixa qualidade, voltada para responder às necessidades do mercado de trabalho.

O conhecimento pedagógico também é apontado pela resolução CNE/CP nº 1/2002 como competência que as licenciaturas devem desenvolver nos professores em formação para atuarem na Educação Básica. Porém não especifica quais seriam esses saberes. Essa resolução no parágrafo único de seu artigo onze estabelece que nas licenciaturas de Geografia o tempo destinado para a formação da dimensão pedagógica deve ser de no mínimo um quinto da carga horária total do curso.

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (2002, p.5)

Outra resolução do Conselho Nacional de Educação, a CNE/CP 2/2002⁴⁰, que regulamenta a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, não estabelece uma carga horária específica para o desenvolvimento de disciplinas que abordem conhecimentos pedagógicos; essa resolução define apenas que quatrocentas horas sejam destinadas para o Estágio Supervisionado. Para os conteúdos curriculares são destinados mil e oitocentas horas. Porém esses conteúdos são de natureza científico-cultural, não se especificando um tempo mínimo para trabalhar conteúdos de cunho pedagógico.

Neste sentido, tais resoluções criam uma situação de ambiguidade. Enquanto uma define um quinto para a dimensão pedagógica do curso, a outra estabelece quatrocentas horas/aula para o estágio supervisionado. Quais seriam esses conhecimentos e o tempo mínimo dentro da grade curricular para que eles possam ser trabalhados? O estágio nessa perspectiva é o momento de estabelecer as conexões entre os conhecimentos geográficos apropriados e a prática docente, constituindo-se, portanto em atividade teórico-prática. A prática docente se constitui como um processo pedagógico que necessita de uma fundamentação teórica, mas a legislação não garante de forma transparente um tempo mínimo e condições materiais adequadas para isso. Pelo contrário, está em consonância com a política educacional para a formação de professores de Geografia, organizada para que sua formação pedagógica seja superficial e específica.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CES nº 197/2004⁴¹ corrobora com isso. Este documento, em resposta

⁴⁰ Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 2/2002 de 19/02/2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Define que a carga horária de um curso de licenciatura deve ter no mínimo duas mil e oitocentas horas/aula. Essa carga horária deve ser dividida da seguinte maneira: quatrocentas horas/aula de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; mil e oitocentas horas/aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e duzentas horas/aula para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Além disso, define que a duração desta carga horária, levando em consideração a necessidade de o ano letivo ter duzentos dias, fará com que o curso de licenciatura deva durar no mínimo três anos.

⁴¹ O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CES 197/2004, esclarece a resolução do mesmo conselho nº 1/2002, que estabelece a destinação de um quinto da carga horária dos cursos de licenciaturas que formam professores

ao pedido de esclarecimento solicitado pela Coordenação do Curso de Formação de Professores de 5^a a 8^a séries da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), define a concepção do Conselho Nacional de Educação sobre o tempo destinado nas licenciaturas para a formação pedagógica do professor que atuará na Educação Básica. Segundo o parecer, tal necessidade surge devido às “interpretações variadas que se tem dado às dimensões pedagógicas” (2004, p. 1). Segundo o parecer

Há quem entenda que esse tempo está incluso nas 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; há, também, quem interprete que esse tempo se inclui nas 2.800 horas mínimas que abrangem a carga horária total e há aqueles que incluem o tempo das 400 horas de prática e 400 horas de estágio no conjunto da quinta parte a que se refere o texto legal. (2004, p. 1)

A indagação da Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia visou conhecer se a dimensão pedagógica dos cursos de licenciatura estaria inserida nos conteúdos de disciplinas como Didática, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Legislação Educacional entre outras, que no total deveriam contabilizar a exigência legal de um quinto da carga horária total do curso. O presente parecer, no entanto, desvincula a ideia de que dimensão pedagógica seja necessariamente sinônimo de conteúdo ou disciplina pedagógica. Para o CNE, a resolução CNE/CP 1/2002 estabelece o conceito de dimensão pedagógica associada no mesmo eixo dos conhecimentos filosóficos e educacionais que fundamentam a ação educativa. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação entende que a dimensão pedagógica dos cursos de licenciatura se dilui ao longo da matriz curricular, pois ela precisa ser desenvolvida junto a outras dimensões do saber, como o filosófico. Segundo o Parecer

para atuarem na Educação Básica seja destinada a formação pedagógica.

O espírito da lei, assim, não permite distinção rígida entre conhecimento pedagógico e conhecimento de outras competências e conteúdos específicos, adotando propositalmente, nesse sentido, os conceitos de “dimensão” e “eixo”, ao tratar da matéria. Tudo, portanto, que se vincule à formação da competência pedagógica e seus fundamentos teóricos, excetuando-se a prática de ensino e estágio supervisionado, pode ser considerado parte integrante da carga horária mínima de 1/5 da carga horária total do Curso de Licenciatura a ser dedicada à dimensão pedagógica. (2004, p. 1-2)

Como mencionamos, a dimensão pedagógica da formação do professor está no centro da nossa problematização. Questionamos a que interesses a formação pedagógica do professor de Geografia atende? A exigência legal de um quinto da carga horária do curso de licenciatura para a dimensão e não para disciplinas pedagógicas corrobora com a política de uma formação pedagógica precária, alicerçada em uma formação didática específica. Nesse sentido, pelo menos no que diz respeito à legislação que regulamenta a formação de professores, o arcabouço pedagógico desenvolvido pelas licenciaturas serve para formar um professor técnico, formado a partir de competências e com um arsenal pedagógico pouco aprofundado.

Além disso, os conteúdos pedagógicos e sua duração também não são especificados na legislação que regulamenta os cursos de Geografia. O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CES 429/2001⁴² segue os mesmos princípios que apontamos até agora. Ele define que os currículos dos cursos de Geografia devem ser ordenados a fim de que as

⁴² Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CES 492/2001, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Ele resgata a responsabilidade já estabelecida na LDB de que os departamentos ou colegiados de cursos de Geografia são as instâncias responsáveis pela construção do currículo. Essa resolução define que ele deve ser reavaliado permanentemente, com o intuito de torná-lo uma estrutura flexível, capaz de transformar os conteúdos em possibilidades e não algo imóvel. Em outras palavras, os conteúdos devem estar a serviço do percurso formativo do educador, um meio, e não um fim em si mesmo.

competências e habilidades sejam desenvolvidas no sentido de dominar os conteúdos básicos que são ensinados na Educação Básica, organizando o conhecimento geográfico para adequá-lo ao processo de ensino-aprendizagem em todas as esferas do ensino. Nesse sentido, a matriz curricular deve incluir esses conteúdos abordados na Educação Básica, além das técnicas didáticas específicas para cada um desses conteúdos.

A formação do professor de Geografia, segundo a legislação estudada deve, dessa maneira, ser estruturada por um currículo que promova o desenvolvimento de competências perante os domínios dos conteúdos abordados na Educação Básica, bem como dos mecanismos didáticos necessários para a docência desses conteúdos nessa modalidade de ensino. Para auxiliar nesse processo, os estágios são considerados pela legislação um importante instrumento na articulação entre teoria e prática (conteúdo e didática). Por isso são definidos como atividades integrantes do currículo e da formação do professor. Com isso, a legislação garante à instituição formadora avaliar se o professor se mantém coerente entre o abordado na licenciatura e sua prática.

Em corroboração com as demais resoluções e pareceres, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Fundamental⁴³ definem dois aspectos centrais dos cursos de licenciatura: apropriação dos conteúdos que são trabalhados na Educação Básica e os mecanismos didáticos para cada um desses conteúdos. Esses mecanismos didáticos, como já foram apontados, são as metodologias e técnicas necessárias para o trabalho didático com o conteúdo.

As resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, além de outras partes da legislação abordadas até o momento, não especificam como essas técnicas didáticas devem ser organizadas na matriz curricular do curso. Privilegiam uma formação pedagógica superficial para atender aos interesses da política educacional em curso para a Educação Básica. Se seguirem a legislação, a formação dos professores de Geografia, organizada pelos cursos de licenciatura, não é obrigada a garantir um espaço significativo para a formação pedagógica dos

⁴³ No capítulo anterior debatemos esse assunto, e constatamos que a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CES 14/2002 prevê que os conteúdos da Educação Básica precisam fazer parte da grade curricular das licenciaturas.

professores na matriz curricular do curso. Esse aparato normativo segue as orientações previstas na atual LDB⁴⁴. Segundo Saviani,

as “universidades pedagógicas” enquanto instituições especializadas na formação de profissionais para o sistema escolar, apesar do nome, paradoxalmente, privilegiam a formação profissional centrada nas áreas a serem ensinadas, subordinando-lhes a questão pedagógica. (1998, p. 219)

A legislação estudada apresenta orientações que seguem esses princípios. Observamos a falta de definições objetivas com relação às dimensões pedagógicas no processo formativo do professor de Geografia, que permite às licenciaturas interpretar de maneira diferenciada essa legislação. Os processos pedagógicos envolvidos na docência da Educação Básica não têm espaço de destaque na legislação que organiza o funcionamento das licenciaturas de Geografia.

Como documentos norteadores, essa legislação privilegia a definição de aspectos do funcionamento desses cursos, sem uma abordagem transparente dos seus reais significados. Nessa perspectiva, ofuscam o seu real comprometimento com as políticas orquestradas pelos Organismos Multilaterais.

Nesse sentido, é importante conhecermos em que medida as licenciaturas de Geografia atuam e se posicionam diante da atual correlação de forças que marca a conjuntura e a política educacional em curso no país, vinculada a esses organismos. Por isso vamos discutir como os projetos político-pedagógicos de algumas licenciaturas em Geografia dialogam com essa legislação, buscando, além disso, identificar seus posicionamentos políticos e pedagógicos perante a legislação, no que concerne ao ensino e à formação dos professores.

⁴⁴ Segundo Saviani a atual LDB possui uma inovação no trecho que trata dos profissionais da educação, nos artigos 62 e 63 da lei, que prevê a criação de institutos superiores de educação, semelhante a experiências ocorridas em outros países como a Alemanha. Essas instituições privilegiam a formação de educadores centradas na competência do profissional diante dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, desprivilegiando a dimensão pedagógica intrínseca ao exercício docente.

4. OS DOCUMENTOS NORTEADORES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UDESC

As concepções que norteiam a formação dos professores de Geografia da UDESC estão expressas no Projeto Político Pedagógico (PPP) em vigor do curso. Sua versão final foi concluída em setembro de 2008.

Neste documento é possível conhecer aspectos das orientações teóricas responsáveis pela formação dos professores de geografia habilitados pela instituição. O projeto foi elaborado por uma Comissão, composta por docentes e discentes do curso, e é estruturado em seis tópicos principais: Histórico do curso; Objetivo do curso; Perfil profissional; Proposta pedagógica; Estrutura curricular e Ementas das disciplinas.

A história do curso de Geografia da UDESC se inicia com a criação em 1973 do curso de Estudos Sociais da Faculdade de Educação (FAED)⁴⁵. O curso iniciou em 1974, tinha três semestres letivos e o profissional formado era habilitado com a licenciatura curta para atuar no 1º grau⁴⁶ como professor de História, Geografia, OSPB e EMC. Essa organização curricular atendia as exigências postas na Reforma Educacional oficializada pelo governo brasileiro durante a ditadura militar por meio da [Lei nº 5.692/71](#). Entre seus temas, essa lei regularizava a criação de cursos de graduação com curta duração para atender as demandas postas no 1º grau.

Para Abreu e Filho, as licenciaturas curtas formavam artificialmente o professor, permitindo maior influência do Estado sobre a prática docente. Nesse sentido, essa reforma assinalava a política do governo militar que buscava desqualificar a formação do professor. Além de reduzir custos, o governo tinha por objetivo fortalecer uma formação que garantisse o comprometimento do professor que atuaria no 1º grau com as políticas desenvolvidas pelo Estado. Segundo esses autores

Esse investimento do Estado na desqualificação do professor se traduziu

⁴⁵ A Faculdade de Educação (FAED) foi fundida em 1965 com outras faculdades para formar a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

⁴⁶ O 1º grau corresponde ao atual ensino fundamental.

principalmente na instituição do sistema de licenciaturas curtas, a nível de formação superior. [...] Os dirigentes militares sabiam do quanto o professor poderia contribuir ou para a manutenção do regime ditatorial, ou para que o seu fim chegasse mais rápido: *O magistério representa a peça mais importante da obra educativa; dele depende o aumento da produtividade, da escola e a implantação de qualquer reforma.* Para que os estudantes fossem adequadamente inseridos no planejamento cívico [...] o professor deveria também ter sido moldado para ensinar dessa forma. A rentabilidade no trabalho almejada pela doutrinação de milhares futuros trabalhadores dependia diretamente da ação do professor; e o Estado efetivamente sabia disso. (2006, p. 129, grifos do autor)

Essa reforma também atrelou a formação de professores da área de Geografia, História e Ciências Sociais aos cursos de Estudos Sociais, onde se desenvolviam a formação em Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Abreu e Filho afirmam isso ao analisar parte do Parecer do Conselho Federal de Educação CFE nº 94/71, que considera que no

caso de Educação Moral e Cívica, será o professor a grande razão de ser desse sucesso ou desse insucesso. Daí a gravidade da missão de formá-lo. E a preferência em formá-lo bem dentro de um contexto mais amplo de Estudos Sociais, ficando abandonada a idéia empobrecedora de uma licenciatura em faixa própria, e, portanto, muito mais limitada. (1971)

Para esses autores

Os objetivos doutrinadores do Estado sobre a profissão docente e conseqüentemente sobre os alunos ficam evidentes. Para que a E.M.C., claramente enquanto missão e

doutrina, seja ministrada satisfatoriamente em seus fins disciplinadores, importa, segundo o Parecer, que o seu professor seja formado dentro do programa de Licenciatura curta em Estudos Sociais. Ora, já essa formação proposta limita a autonomia do professor e controla sua aprendizagem e sua docência, fazendo-o ficar dependente do livro didático editado dentro das normas do Estado. Mas era essa a condição necessária para que a E.M.C. se entregasse ao professor em total confiança de que os seus objetivos seriam alcançados. (2006, p. 129-130)

Nesse sentido, essa primeira organização curricular que a história do curso de Geografia possuiu estava atrelada aos interesses postos pelo Estado brasileiro durante o período da ditadura militar. Já em 1985, em outro momento histórico, o curso passou por sua primeira alteração curricular, aumentando de três para oito semestres, habilitando o profissional também com a licenciatura plena, podendo atuar como professor no 2º grau⁴⁷.

Esse processo ocorreu durante o período de transição da ditadura militar para o atual Estado democrático, marcado por transformações na política educacional brasileira. Segundo Schäffer, nesse contexto os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais passaram a criar habilitações em Geografia, História e Ciências Sociais. O Conselho Federal de Educação regularizou esse processo por meio de alguns documentos, dos quais destacamos o parecer nº 635/83, que acatou outros pareceres deste conselho, nas quais os cursos de licenciatura em Estudos Sociais poderiam passar de curta para plena duração, agregando habilitações específicas em Geografia, História e Ciências Sociais (1988, p. 97).

Seguindo essa tendência, uma alteração importante ocorreu na reformulação curricular do curso de Estudos Sociais da UDESC, habilitando os professores formados pelo curso em História e Geografia, com licenciatura plena. O PPP do curso enaltece esse fato, afirmando que essa alteração procurou atender as adequações necessárias às orientações educacionais em vigor naquele período:

⁴⁷ O 2º grau corresponde ao atual Ensino Médio.

Estas orientações viam na existência de um ciclo Básico ou Núcleo Comum, a melhor garantia para que a especialização crescente, que o mercado de trabalho impunha à formação profissional, não perdesse de todo um caráter universalista e mesmo humanista. (2008, p. 4)

O presente documento apresenta as opções adotadas pelo curso nesse período: preparar o trabalhador para o mercado de trabalho buscando não perder de vista a sua formação universalista e humanista. Mas é perceptível que o curso seguiu a tendência posta naquele período pelas políticas governamentais. O atual PPP do curso apenas contextualiza esse período destacando o posicionamento do curso acerca das orientações curriculares que buscavam garantir uma formação universal para os professores de geografia associada à preparação para o trabalho. Não menciona a política global envolvida nesse processo. Logo a seguir o PPP destaca:

Buscou-se igualmente [naquele período], que tal currículo fosse bastante amplo, de modo a contemplar não só uma formação pautada em conteúdos geográficos abrangentes, como também uma preparação pedagógica para um adequado exercício profissional do ensino de 1º e 2º grau (2008, p. 4, grifos do autor)

Além disso, é importante destacar que o presente PPP menciona o compromisso curricular do período de preparar pedagogicamente o professor. Mas esse trecho é ambíguo na medida em que não expressa quais seriam tais orientações pedagógicas, nem como seria esse exercício docente adequado de um professor no 1º e 2º grau. Questionamos quais seriam essas orientações e que interesses elas atenderiam.

Poucos anos mais tarde, em 1989, a habilitação em Geografia se desvincula do curso de Estudos Sociais para se tornar um curso autônomo de Licenciatura Plena em Geografia. Com duração de nove semestres, tinha por objetivo formar professores para atuarem no 1º e 2º grau. O processo de criação do curso esteve envolvido com a formulação de um currículo,

que segundo o atual PPP, esteve ligado a uma série de novas concepções teóricas decorrentes do sentimento de liberdade existente, estimulado pelo processo de redemocratização que marcava o país.

Uma característica marcante desse movimento foi a crítica às antigas orientações educacionais, que o atual PPP do curso destaca algumas:

Grades curriculares muito extensas;
 Presença de disciplinas que pouco tinha a ver com a futura atividade profissional;
 Impossibilidade de atender, a contento, certos conteúdos disciplinares; Inadequação à realidade, que os acadêmicos acabariam por encontrar no mercado de trabalho. (2008, p. 5)

Com a autonomia do curso, surge a crítica marcante nesse novo currículo sobre as antigas práticas pedagógicas, mas se manteve como característica a preocupação com a preparação para o trabalho. Nesse sentido, podemos acreditar que tanto as antigas como as orientações daquele período tinham compromisso com a preparação do professor para o trabalho. Mas não há nada bem definido sobre as orientações pedagógicas que estruturariam esse processo de formação.

Apesar de não identificarmos a especificações de alguns desses conceitos, o atual PPP apresenta alguma das características da conjuntura política que marcava esse período. Segundo Silva, a década de 1980 foi marcada por um intenso crescimento da organização sindical docente, que organizava sua atuação política em três eixos principais, a

Política geral; política sindical; e política educacional. A *política geral* refere-se à inserção no debate e na luta quanto às questões político-legais [...]. Na *política sindical*, os sindicatos dos trabalhadores da educação têm tratado, de forma geral, das reivindicações salariais e funcionais (plano de carreira, concurso, jornada de trabalho, aposentadoria); [...]. Quanto à *política educacional*, as ações das entidades

sindicais inseriram-se nos debates e reivindicações em torno da política educacional em questões referentes ao financiamento, democratização das relações de poder e outros temas específicos como currículo, formação de professores e planos de educação. (p. 7-8)

Essas mudanças curriculares precisam ser compreendidas dessa forma como consequência da mobilização e organização dos trabalhadores durante a década de 1980, que além de reivindicarem melhorias nas condições de trabalho, exigiam mudanças nas políticas educacionais como no caso da formação de professores. Muitos embates foram estabelecidos durante esse período pelos professores de História e Geografia pelo fim dos cursos de Estudos Sociais e pela autonomia dessas disciplinas em licenciaturas plenas (ROCHA, p. 3-4).

Já na década de 1990, no ano de 1998, o curso de Geografia realiza sua primeira reforma curricular, passando a ter oito fases e uma nova habilitação, o bacharelado. Com isso o acadêmico pôde optar a partir da sexta fase do curso em formar-se como licenciado ou como bacharel. Nas cinco primeiras fases os acadêmicos que se formam como bacharéis e licenciados estudam juntos em um núcleo comum.

A partir desse momento o curso de Geografia passou a ter novos conceitos e paradigmas, na medida em que introduziu novas características e objetivos na formação do profissional em Geografia. As bases teóricas do licenciado são diferentes da do bacharel. Nesse sentido até a quinta fase os acadêmicos se apropriam dos principais conceitos e teorias geográficas, e a partir da sexta fase, os estudantes da licenciatura se especializam no ensino de Geografia, e os estudantes do bacharelado em teorias e técnicas de pesquisa geográficas.

Cabe mencionar que ao se formar em uma dessas habilitações, o estudante poderia solicitar retorno para fazer a outra em mais três semestres. Porém, como a entrada no curso era apenas anual, ao se formar no final de um ano, o estudante precisaria necessariamente aguardar até a metade do ano seguinte para solicitar seu retorno. Isso porque no início do ano, quando ocorria o primeiro semestre, eram ministradas as disciplinas da primeira, terceira, quinta e sétima fases, e no

segundo semestre as disciplinas da segunda, quarta, sexta e oitava fases. Como o retorno era para a sexta fase, quando acabava o núcleo base e se iniciava a especialização em uma das habilitações, o estudante perdia meio ano. Com essa organização curricular, o estudante precisaria de no mínimo seis anos para concluir as duas habilitações.

O atual currículo começou a ser elaborado efetivamente em 2007 e se estrutura definitivamente em 2008, com a conclusão do Projeto Político Pedagógico do curso. Esse processo, segundo o próprio documento, surge para atender algumas exigências legais, dentre as quais destacamos: a Resolução CNE/CP 1/2002, que define um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser adotados pelas instituições de ensino como diretrizes curriculares para a formação de professores que atuarão na Educação Básica; a Resolução CNE/CP 2/2002 que estabelece uma carga horária mínima de duas mil e oitocentas horas, e uma duração mínima de três anos letivos para os cursos de formação de professores; a Resolução CNE/CES 14/2002⁴⁸, que orienta as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia como peça fundamental na estruturação do Projeto Político Pedagógico dos cursos de licenciatura da área.

A legislação em vigor exigia a reformulação curricular, e o Conselho Estadual de Educação, em parecer da Comissão Verificadora sobre o pedido de renovação de reconhecimento do curso em 2006, também solicitou a reforma curricular do curso e a estruturação de um laboratório didático de ensino de Geografia Física, no intuito de melhorar a formação pedagógica do professor nessa área. Segundo o PPP em vigor, além de todas as exigências legais às quais o curso estava submetido, o processo de reformulação deveria se pautar por dois pontos principais, de modo

que atendesse as diretrizes pertinentes à realidade profissional, isto é: a atuação no magistério do ensino fundamental e médio; ao exercício contemporâneo no mercado de trabalho do bacharel em Geografia” (2008, p. 8)

⁴⁸ Resolução Conselho Nacional de Educação CNE/CES 14/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia.

Nesse sentido, o atual currículo foi estruturado a partir da mesma ótica que os anteriores, o da preparação para o trabalho. Mesmo cientes de que em cada momento histórico, o estágio de desenvolvimento das forças produtivas exige diferentes necessidades com relação à força de trabalho, o fato da ideia de formação para o trabalho permanecer nos currículos ao longo dos anos, demonstra que não trata apenas de uma concepção política e pedagógica enraizada na cultura acadêmica da UDESC, mas também de uma política vinculada às diretrizes do Estado. O atual PPP se mantém em consonância nesse caso com a LDB, que em seu artigo 43 item II, define como finalidades da educação superior

formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. (1996)

A Proposta Político Pedagógica baseada na legislação em vigor argumenta em favor da adequação curricular às novas realidades do mercado de trabalho dos profissionais da Geografia:

Essas transformações no campo dos conhecimentos geográficos vêm colocando desafios para a formação não apenas do geógrafo-pesquisador (técnico e pesquisador) como também para o geógrafo-professor do ensino fundamental, médio e superior. (2008, p. 9) O Curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina forma graduandos que, ao concluírem o Curso, estão capacitados ao exercício do trabalho do Geógrafo, dominando o conhecimento geográfico e estando habilitados para o desenvolvimento de pesquisas na área e o exercício do magistério. (2008, p. 11)

Foi a partir dessas concepções de preparar para o trabalho e se adequar às novas realidades do mercado que o currículo foi

pensado e estruturado. Porém, em que medida isso significou a perda ou manutenção dos princípios universalistas e humanistas que eram considerados importantes nas primeiras estruturas curriculares do curso? Será que atualmente consegue-se articular preparação para o trabalho e apropriação dos conhecimentos universalizantes? Este princípio é uma reivindicação histórica da classe trabalhadora no campo educacional: uma formação que reúna os fundamentos científicos e humanistas com os conhecimentos necessários ao exercício profissional (RIBEIRO, 1992 p. 68). Ele está presente ao longo de toda a história curricular do curso, mas não parece ser muito privilegiado no atual Projeto Político Pedagógico do curso.

Seguindo esses temas, o atual PPP aponta como objetivo do curso uma alteração do currículo que tenha como compromisso central a formação de um profissional que estimule a criatividade e a criticidade, contribuindo para o desenvolvimento e a construção da cidadania na nossa sociedade. Mas não explica de quais conceitos de desenvolvimento e cidadania se trata. Nesse sentido, essas concepções e objetivos, por não se definirem com profundidade, permitem diferentes entendimentos sobre esses conceitos. Possibilitando entendê-los como instrumentos formativos que atendem as políticas dos organismos multilaterais e aos interesses de acumulação de capital na atualidade.

Já sobre as questões referentes à organização das disciplinas e do formato dos cursos, observamos algumas alterações importantes na mudança do currículo. Entre elas, destacamos a junção das habilitações, ou seja, o estudante se forma nas duas habilitações. Antes, o aluno optava pelo bacharelado ou pela licenciatura a partir da sexta fase; agora o aluno faz as duas habilitações ao mesmo tempo, e as disciplinas que eram específicas e estavam da sexta fase em diante, se diluíram ao longo da grade curricular. A antiga matriz curricular tinha uma carga horária para quem se formava em licenciatura de 3000 horas/aula, e para quem se formava como bacharel de 2985 horas/aula. Já na nova matriz a carga horária total é de 3924 horas/aula, para as duas habilitações simultaneamente.

Na antiga matriz a carga horária das disciplinas da habilitação em licenciatura somava setecentos e sessenta e

cinco horas/aula (horas/aula) divididas nas seguintes disciplinas: Educação e Sociedade (sessenta horas/aula); Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (trinta horas/aula); Tópicos Especiais em Educação (quarenta e cinco horas/aula); Psicologia da Educação (sessenta horas/aula); Didática Geral (sessenta horas/aula); Prática de Ensino de Geografia I - Estágio Supervisionado (cento e trinta e cinco horas/aula); Didática Especial de Geografia (sessenta horas/aula) e Prática de Ensino de Geografia II - Estágio Supervisionado - (trezentos e quinze horas/aula).

Com a nova grade, o curso atende às exigências legais de duração mínima de três anos letivos, já que as disciplinas da licenciatura iniciam na primeira fase, com a disciplina de História do Pensamento Geográfico. A carga horária das disciplinas de licenciatura é de mil cento e dezesseis horas/aula, divididas nas seguintes disciplinas: História do Pensamento Geográfico (setenta e duas horas/aula); Organização e Gestão da Educação (cinquenta e quatro horas/aula); Didática Geral (cinquenta e quatro horas/aula); Psicologia da Educação (cinquenta e quatro horas/aula); Língua Brasileira dos Sinais (LIBRAS) (trinta e seis horas/aula); Disciplina Optativa em Educação (setenta e duas horas/aula); Estágio Curricular Supervisionado I – Prática de Ensino em Geografia I: Ensino Fundamental (cinquenta e quatro horas/aula); Didática Especial da Geografia (setenta e duas horas/aula); Estágio Curricular Supervisionado II – Prática de Ensino em Geografia II: Ensino Fundamental (cento e quarenta e quatro horas/aula); Estágio Curricular Supervisionado III – Prática de Ensino em Geografia III: Ensino Médio (cinquenta e quatro horas/aula); Estágio Curricular Supervisionado IV – Prática de Ensino em Geografia IV: Ensino Médio (cento e quarenta e quatro horas/aula) e Atividades Complementares (trezentos e seis horas/aula).

Nessa nova estrutura percebemos um aumento de setecentos e sessenta e cinco horas/aula para mil cento e dezesseis horas/aula, se compararmos o antigo com o novo currículo. Porém essa alteração se caracteriza como algo artificial na medida em que contabilizamos nesse novo cenário as disciplinas de História do Pensamento Geográfico, e Atividades Complementares. Essas disciplinas podem ser consideradas a partir do PPP do curso como pertencente ao grupo de disciplinas

do campo de formação da licenciatura, porém esses critérios são subjetivos. Elas até podem se integrar a essa habilitação, porém vai depender da condução docente das aulas e das escolhas dos alunos. Um professor pode como também não pode, se assim ele entender, planejar a disciplina de História do Pensamento Geográfico para contribuir na formação específica do estudante de licenciatura. Isso por que a ementa desta disciplina no PPP não especifica os conteúdos relacionados ao ensino de Geografia:

História do Pensamento Geográfico. Ementa: Unidade teórica: Pressupostos da Geografia na Antiguidade e Idade Média. A Ciência e a Geografia. As correntes do conhecimento e seu significado epistemológico nas diferentes abordagens da ciência geográfica. A pré-história da Geografia no Brasil: viajantes, jesuítas, ensaístas. Institucionalização e desenvolvimento da geografia científica no Brasil: universidades e organismos governamentais. A relação ensino pesquisa. Crise e renovação da Geografia no Brasil. Unidade prática: Visita a instituições geográficas. (2008, p. 28)

Na mesma direção, a disciplina de Atividades Complementares irá depender da utilização que os alunos poderão dar a ela. Se ele optar em preencher sua carga horária com atividades relacionadas à habilitação em licenciatura em Geografia ela poderá contribuir nesse sentido para a sua formação. Porém, segundo a resolução do CONSEPE⁴⁹ nº 15/2007, as tais Atividades Complementares podem ser toda e qualquer participação em atividades de ensino, pesquisa, extensão, participação em eventos, tempo como bolsista e participação em órgãos deliberativos da universidade.

Se subtrairmos essas duas disciplinas, cujas ementas não associam prioritariamente seus conteúdos às questões do ensino e não esclarecem sua contribuição para a formação do professor de Geografia, o novo currículo teria uma carga horária ligada à habilitação de licenciatura de setecentos e trinta e oito

⁴⁹ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

horas/aula, ou seja, vinte e sete horas/aula a menos que o antigo currículo. Esses números podem expressar algumas concepções presentes no curso de Geografia da UDESC sobre a formação do professor de Geografia. Em que medida a alteração curricular ultrapassou os limites das exigências legais, e colaborou para reflexões e mudanças que contribuíssem para a melhoria no processo de formação dos professores? De qualquer modo, corroboram com a legislação que estudamos ao longo da pesquisa, na medida em que trata os conhecimentos pedagógicos como algo secundário, introduzidos na matriz curricular no limite mínimo previsto pela legislação, reproduzindo a lógica de uma formação pedagógica artificial.

Vale destacar que a disciplina de História do Pensamento Geográfico já fazia parte do antigo currículo, com ementa semelhante, porém, ela pertencia ao núcleo comum, ou seja, não era considerada uma disciplina específica da formação em licenciatura. Deste modo, foram poucas as modificações quanto aos conteúdos e objetivos se comparamos o antigo com o novo currículo. Como alterações importantes destacam-se a criação de disciplina específica sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)⁵⁰ e a ampliação do número de disciplinas com estágio.

Segundo o PPP do curso, a disciplina de LIBRAS possui o objetivo de garantir a apropriação por parte dos novos professores sobre a história e cultura de aspectos da língua de sinais, como as suas características linguísticas (fonologia, morfologia e sintaxe). Além de noções de escrita da língua e análise das semelhanças e diferenças com a língua portuguesa. É uma disciplina que surgiu para garantir uma diversificação das práticas pedagógicas específicas por parte dos acadêmicos. O Decreto presidencial número 5.625/2005 obriga a inclusão da LIBRAS, como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores de Geografia que atuarão no ensino médio. Além de ser uma exigência legal, essa disciplina garante uma melhor preparação para o mercado de trabalho. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 9/2001⁵¹,

⁵⁰ A Língua Brasileira de Sinais, conhecida como LIBRAS, é uma língua estruturada pela cultura por comunidades de populações com deficiências auditivas. Trata-se de uma língua autônoma com estruturas gramaticais e linguísticas próprias como a fonologia, morfologia, aspectos sintáticos e semânticos.

⁵¹ O Parecer CNE/CP nº 9/2001 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da Educação Básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira.(2001, p. 3)

Além disso, com a aplicação da legislação em vigor, como o [Decreto nº 3.298/99](#)⁵², por exemplo, que garante a inclusão dos portadores de necessidades nas escolas de Educação Básica, um novo público que antes era excluído, ganha espaço e aumenta de número. Essa disciplina surge para preparar o professor para lidar com uma nova realidade no mercado de trabalho, garantindo o acesso a alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Outro aspecto fundamental das mudanças ocorridas com a implementação da nova matriz curricular foi a ampliação de duas para quatro disciplinas que envolvem estágios. No antigo currículo eram as disciplinas de Prática de Ensino de Geografia I - Estágio Supervisionado (135 horas/aula) e Prática de Ensino de Geografia II - Estágio Supervisionado (315 horas/aula), e no novo, Estágio Curricular Supervisionado I – Prática de Ensino em Geografia I: Ensino Fundamental (54 horas/aula); Estágio Curricular Supervisionado II – Prática de Ensino em Geografia II: Ensino Fundamental (144 horas/aula); Estágio Curricular Supervisionado III – Prática de Ensino em Geografia III: Ensino Médio (54 horas/aula); Estágio Curricular Supervisionado IV – Prática de Ensino em Geografia IV: Ensino Médio (144 horas/aula).

Mas um detalhe no confronto dessas informações é fundamental, no antigo currículo quatrocentos e cinquenta horas/aula eram destinadas às disciplinas de estágio, já no novo esse número sofreu uma redução de cinquenta e quatro

licenciatura, de graduação plena.

⁵² [Decreto Presidencial nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999](#). Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Dentre os seus objetivos, busca garantir o acesso a rede regular de ensino a estudantes com necessidades educacionais especiais, dos quais destacamos a população com surdez. Nesse sentido, o presente decreto junto com outras partes da nossa legislação vem garantindo a expansão da oferta da educação especial na rede regular de ensino.

horas/aula, ficando com trezentos e noventa e seis horas/aula. Esses dados mostram a tendência de ampliar o número de disciplinas e espalhá-las ao longo da grade curricular, porém reduzindo o tempo total ao final do curso destinado as disciplinas de estágio.

Além disso, outras modificações não tão impactantes ocorreram. As disciplinas Educação e Sociedade e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio incorporaram-se, diluindo suas ementas na disciplina de Organização e Gestão da Educação. Esse processo praticamente juntou as duas antigas ementas, abordando temas que vão desde a apropriação de noções gerais sobre a história da educação e as relações existentes com os estágios de desenvolvimento da sociedade brasileira, até o estudo dos sistemas escolares e o funcionamento das estruturas administrativas e técnico-pedagógicas das redes de ensino.

Já as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial da Geografia se mantiveram. No antigo, Didática Geral com sessenta horas/aula e Didática Especial da Geografia também com sessenta horas/aula. No novo, Didática Geral com cinquenta e quatro horas/aula e Didática Especial da Geografia com setenta e duas horas/aula, ampliando a carga horária de cento e vinte para cento e vinte e seis horas/aula destinadas à formação em didática do professor de Geografia.

A disciplina de Psicologia da Educação se manteve, porém reduzindo de sessenta para cinquenta e quatro horas/aula. A disciplina de Tópicos Especiais em Educação foi transformada em Disciplina Optativa em Educação, passando de quarenta e cinco para setenta e duas horas/aula.

Desta maneira, a estrutura curricular apresenta uma continuidade das disciplinas e conteúdos base do antigo currículo, salvo a criação da disciplina de LIBRAS, apresentando uma reordenação dos conteúdos que pouco modifica o processo de formação dos professores. Nossa análise identifica indícios de que a reforma curricular foi orientada em primeiro plano pela sua exigência legal, pelo menos no que consiste ao campo da licenciatura.

Tais continuidades das estruturas curriculares nos levam a pensar que a formação de professores mantém características muito semelhantes ao professor formado pelo antigo currículo.

Segundo o atual PPP, ao longo da história do curso, optou-se por uma formação pensada na preparação de um profissional capaz de atender o mercado de trabalho no campo da educação, buscando associar esse processo a uma formação universal.

Neste sentido, o atual Projeto Político Pedagógico do curso se estrutura a partir de concepções acerca dos objetivos e princípios que devem caracterizar a formação do profissional de Geografia. São conceitos que buscam organizar um conjunto de ideias que orientam o processo formativo. Porém, não estão explícitos posicionamentos políticos e pedagógicos que constituem o campo educacional envolvido no curso de Geografia da UDESC. O PPP é ambíguo nesse sentido, ele foge do debate epistemológico e pedagógico mais aprofundado. Quais concepções geográficas de mundo o curso defende? Quais orientações pedagógicas o curso desenvolve acerca do processo de ensino? Que concepções de educação predominam no processo formativo? Todas essas perguntas envolvem questões que o PPP do curso não problematiza e não apresenta um posicionamento a respeito. São temas de muita importância para conhecermos o ponto de vista do qual parte o projeto do curso, diante das reformas educacionais e da implementação das políticas dos organismos multilaterais que marcam a educação brasileira.

Assim, as políticas aplicadas pelo Estado nas últimas décadas e sua influência no PPP do curso não são discutidas de forma transparente no texto do projeto. Elas aparecem apenas referidas nas exigências legais às quais o curso se submeteu durante sua última reformulação curricular, sem qualquer crítica ou problematização. No que tange à habilitação em licenciatura, os critérios escolhidos para definir a carga horária, as disciplinas e ementas fazem parte dessa legislação estudada, em grande medida adequada à política proposta pelos organismos multilaterais. Atendendo dessa maneira as exigências estabelecidas pelas reformas educacionais em curso no Brasil.

Além disso, o PPP também não prevê concepções bem definidas de educação e de orientações pedagógicas para o ensino de Geografia. Ele defende basicamente a apropriação dos conhecimentos geográficos e a preparação do profissional para trabalhar e atuar frente às novas exigências do mercado de trabalho. A formação do professor é pensada sem que seja

atribuída grande importância aos processos pedagógicos envolvidos no ensino de Geografia. Desse modo, aproxima-se da política do Estado de formar um professor que reproduza um ensino de competências na Educação Básica.

Ao mesmo tempo, no Projeto Político Pedagógico do curso identificamos uma postura pedagógica mais voltada para preparar o discente para o trabalho, desprivilegiando, não excluindo totalmente, o desenvolvimento de um profissional capaz de questionar os rumos da sociedade. A formação crítica e universalista perde espaço para o surgimento de um profissional técnico e fragmentador do conhecimento.

5. OS DOCUMENTOS NORTEADORES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UNESC

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que organiza política e pedagogicamente o curso de Geografia da UNESC. Nele podemos identificar características importantes sobre as orientações teóricas e pedagógicas que norteiam a formação de professores de Geografia pela instituição.

Este documento é estruturado em seis tópicos principais: Introdução; Marco Referencial da UNESC; Marco referencial e estrutura organizacional do curso de Geografia; Diagnóstico do curso de Geografia; Programação e Considerações finais.

O curso de licenciatura em Geografia foi criado em 1996, tendo por objetivo suprir a falta de professores de Geografia na região sul do estado de Santa Catarina. Legalmente, o funcionamento do curso foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação por meio do Parecer nº 128/1994 e reconhecido pela Resolução nº 024/2000.

O primeiro PPP do curso foi elaborado no ano de 1997 e atualizado no ano de 2000. A partir de novos marcos referenciais que foram construídos pela universidade, um novo PPP foi reelaborado no ano de 2004, que foi reavaliado e atualizado em 2006. Nesse último, um dos motivos principais para sua elaboração era o objetivo de implementar a habilitação em bacharelado, que se efetivou no ano de 2008.

Nesse sentido, o atual PPP do curso surgiu como uma necessidade de adequação ao processo de criação do bacharelado. Com a nova habilitação, novos conceitos, bases teóricas e metodológicas são introduzidos na matriz curricular, exigindo uma readequação do Projeto Político Pedagógico do curso a fim de reorganizar seu funcionamento frente a essa nova realidade.

O atual PPP do curso teve sua versão final publicada no mês de agosto de 2009, e se define da seguinte forma:

O PPP [...] se constitui em um instrumento estratégico para a busca de um desenvolvimento contínuo e para alcançar a

missão do curso, a qual é “Formar profissionais licenciados e bacharéis em Geografia capazes de agir com ética, promovendo o desenvolvimento do conhecimento científico e técnico na área da Geografia e a formação da cidadania”. (2009, p. 3)

O presente documento inicia com uma análise de conjuntura, refletindo sobre a atual situação da nossa sociedade, os valores difundidos, os interesses econômicos, as turbulências que o mundo enfrenta e comportamentos como a violência e a ganância que estimulam a falta de criticidade. Segundo o PPP,

o exposto apresenta a crise na sociedade ao nos depararmos com os muitos aspectos negativos, como valores materialistas do capitalismo; exclusão social; relações desfavoráveis entre as nações ricas e pobres, cujo desfavorecimento acentua-se com a organização em blocos econômicos que isolam cada vez mais os países em desenvolvimento pela imposição de restrições internacionais; confusão conceitual entre “desenvolvimento” e “crescimento econômico” e dificuldade de permanência e de acesso junto à educação. (2009, p. 3)

Segundo o PPP, num período marcado pela “democratização” do acesso a informação e de grandes avanços científicos e tecnológicos, esses fenômenos e aspectos contribuem para que a população de maneira geral se desorienta e se torne descrente quanto à possibilidade de melhoria nas suas condições de vida. O resultado disso seria que

[o] desemprego e a competitividade, atestam, novamente, a violência que se evidencia, nessa ordem, pela exploração do trabalho infantil, egoísmo, miséria, fome de alimento e de perspectivas futuras, crescimento insustentável da economia em relação ao

meio ambiente e à degradação ambiental.
(2009, p. 3)

Um desses aspectos apontados, as imposições internacionais, influenciariam na política educacional brasileira. O que o texto aborda, em consonância com o que viemos discutindo, trata-se das imposições feitas pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial e o FMI⁵³, pela diminuição do analfabetismo e pelo aumento do índice de escolaridade. O PPP acredita que

Como isso, todo o processo, que envolve o tema *educação*, é feito de qualquer forma, sem preocupação com a qualidade no sentido de projetá-la para o futuro. A preocupação centra-se na busca de indicadores quantitativos, não no resgate da cidadania e da socialização do conhecimento historicamente construído. (2009, p. 3)

Essa reflexão apresentada pelo documento questiona a política imposta por instituições estrangeiras aos países não desenvolvidos ou em desenvolvimento que tem como principais resultados a ampliação da oferta e a redução da qualidade. O PPP considera, dessa forma, que essa política surge para atender uma nova demanda da economia mundial, caracterizada pela globalização econômica⁵⁴, onde as empresas mundializadas, com estruturas fabris descentralizadas pelo mundo necessitam de força de trabalho com baixa qualificação

⁵³ O Fundo Monetário Internacional FMI foi fundado em 1944 e possui atualmente 185 países membros. É uma organização multilateral que trabalha para garantir a estabilidade e o bom funcionamento do sistema econômico/financeiro mundial. Atua como agente regulador, e impõe uma série de regras econômicas e políticas como condições para liberação de ajuda aos países que solicitam auxílio financeiro ao fundo em eventuais crises e instabilidades econômicas.

⁵⁴ A globalização econômica é um fenômeno caracterizado pela reorganização da cadeia produtiva. Neste processo, as empresas e instituições econômicas se mundializam, criando uma rede produtiva em escala mundial. A produção de uma mercadoria, por exemplo, é dividida, e suas partes podem ser produzidas separadamente em diversos países antes de se juntarem e serem montadas. Essa descentralização da produção serve para buscar força de trabalho mais barata para cada item que compõe as mercadorias.

para trabalhar em troca de baixos salários (2009, p. 3). Com reflexões que se aproximam, Miotto e Kruzielski afirmam que

o analfabetismo é uma preocupação para o Banco Mundial por motivos também econômicos. Num mercado globalizado, [...] as empresas multinacionais migrem dos locais com mão-de-obra mais cara para os países [pobres] com mão-de-obra mais barata. Portanto, é necessário qualificar minimamente a mão-de-obra desses países. Daí a ideia de alfabetizar o máximo de população possível dos países pobres. (1999, p. 9)

Para o PPP, essa nova conjuntura internacional associada à revolução técnico-científica tem trazido vantagens à população. Mas ao mesmo tempo em que exige uma maior qualificação, provoca um grande processo de exclusão das classes menos favorecidas. Camadas da sociedade que não tem acesso aos bens de consumo necessários ao acompanhamento das aceleradas inovações tecnológicas. A lei de mercado teria provocado assim a inversão de valores éticos e morais em valores consumistas como o ter e poder, impossibilitando as novas tecnologias de promoverem uma melhoria consubstancial das condições de vida da sociedade de maneira geral.

Nesse sentido o Projeto Político Pedagógico acredita que a posse é uma condição inerente a atual sociedade capitalista.

Quem não tem, não possui, não usa, está fora dos padrões pré-estabelecidos. Na atual sociedade em que vivemos, o conceito de cidadão não está bem construído, já que está vinculado ao conceito de *posse*. Num mundo globalizado e capitalizado, a obrigação primeira do cidadão é ser consumidor. Esse tipo de sociedade acaba e reafirma a postura do homem competitivo, centrado em si mesmo, ambicioso e preconceituoso. (2009, p. 4)

Essas afirmações apontam para um conceito de cidadania, onde a essência do cidadão é um ser consumidor. Em outras

palavras, a cidadania se concretiza no ato de comprar, no possuir. Nesse sentido, o PPP inicia sua reflexão indagando como que a universidade se posiciona diante desses paradigmas do capitalismo, alicerçados no individualismo e na competitividade. Qual o papel da universidade diante disso? Para o Projeto a mídia tem desempenhado um papel central na difusão e construção das estruturas dessa cultura, e a universidade não estaria sendo “um palco privilegiado das discussões políticas, econômicas, sociais e pedagógicas.” (2009, p. 4). Essa condição restringiria os espaços acadêmicos, por isso suas discussões estariam

restritas ao espaço teórico, e a academia ainda não estabeleceu o vínculo com a Educação Básica, a ponto de o profissional, recém-formado, não possuir condições de atuar na realidade desse nível de ensino. (2009, p. 5)

Nesse sentido, a universidade não estaria dando conta de formar profissionais capazes de intervir criticamente diante dessa realidade. Mergulhados nessa cultura hegemônica e hegemônica, os acadêmicos iniciam seus cursos superiores em busca de uma qualificação técnica para a inserção no mercado de trabalho. A construção de conhecimentos universais e humanos não está na agenda do dia, e a academia não tem conseguido reverter essa situação.

Uma situação ideal é tornada como hipótese pelo PPP, baseada em princípios defendidos pela própria UNESCO de maneira geral, onde a sociedade

se [apresentaria] como democrática, igualitária e centrada no desenvolvimento humano. Espera-se que esse desenvolvimento social seja justo e ecologicamente integrado com novas e diferentes formas de participação do cidadão, sobrepondo os interesses coletivos aos individuais. Essa nova sociedade deve ser

fundamentada na solidariedade, na ética e na transparência, em que se almeja uma distribuição de renda e de bens equânime, a partir dessa nova realidade que estará pautada na justiça.”(2009, p. 5).

O PPP assume um papel propagador de princípios que seriam necessários para se construir uma nova sociedade, baseada em novos valores, centrado na cultura da paz, valorização da vida, solidariedade entre os seres humanos e os povos, preservação e utilização consciente do meio ambiente e seus recursos, liberdade, acesso a boas condições de vida e democratização dos bens materiais, entre outros. Para isso ocorrer seria fundamental a construção e difusão de outras concepções de cidadania que se distanciem do consumismo e estimulem a criticidade, reflexão e a participação nas decisões sobre os rumos da sociedade.

Para alcançar esses objetivos o Projeto defende a construção de atitudes capazes de aproximar o ideal do real, defendendo, por exemplo, como ideal, que a universidade seja comunitária, sem fins lucrativos e comprometida com a construção de soluções para a sua região. Para isso a UNESCO deve

contribuir com a formação de profissionais que atuem como agente de transformação e de construção da sociedade. Essa sociedade pressupõe valores essenciais como: ética, criticidade, autenticidade, criatividade, honestidade, sinceridade, compromisso com o bem comum, e com competência técnica e habilidades profissionais que possibilitem a preservação do conhecimento historicamente acumulado, ao mesmo tempo em que se desenvolvam pesquisas e se construam novos conhecimentos. (2009, p. 7)

Como ação prática o PPP sugere a formação de profissionais de Geografia capacitados para intervir criticamente e disputar os rumos da sociedade, e “não somente manter a competitividade mercadológica e a rentabilidade financeira”.

Assumindo desse modo uma postura ativa. O processo formativo deve ser orientado, nesse sentido, para formar bons profissionais, porém, não para atender passivamente as demandas do mercado, mas para intervir e transformar a realidade.

A habilitação Licenciatura visa à formação de professores capazes de desafiar seus alunos para construir uma visão crítica da sociedade em que estão inseridos e que possam contribuir com a apresentação de novas idéias para formar cidadãos conscientes e atuantes. (2009, p.11)

Dentre as proposições estabelecidas no Projeto do curso está a de formar professores para atuarem na Educação Básica preparados para agir e transformar a atual conjuntura, lutando pela diminuição da exclusão social e para reduzir a distância da Educação Básica em relação à educação superior. Para isso o processo formativo desenvolvido na universidade deve estimular a compreensão por parte do corpo discente da importância de se comprometer com valores humanos considerados importantes pelo PPP do curso. São valores que devem se reverter em uma prática empenhada com a formação de uma cidadania crítica, voltada ao atendimento das necessidades sociais, ao bem estar e a melhoria da qualidade de vida.

Nessa direção, o Projeto Político Pedagógico define claramente sua concepção pedagógica como uma estratégia para alcançar a meta de formar profissionais transformadores da realidade,

é necessário formar professores qualificados e conhecedores do contexto em que estão inseridos, não sendo apenas reprodutores de ideologias, mas facilitadores no processo ensino-aprendizagem, possibilitando aos alunos a percepção de que são atores e autores de práticas sociais capazes de

modificar a sociedade com o conhecimento científico. (2009, p. 9)

A Proposta desta forma se alinha com as ideias da Pedagogia Histórico-Crítica sistematizadas por Dermeval Saviani, ao defender a ideia de que a apropriação do conhecimento científico é fundamental para mobilizar a população em prol de transformações sociais (SCALCON, 2003 p. 58).

A apropriação dos conhecimentos geográficos por parte dos alunos da Educação Básica entra nessa perspectiva. Por isso o professor formado pela UNESCO deve possuir, segundo seu PPP, essa prática pedagógica. O professor de Geografia deve estimular isso desde o ensino fundamental com o objetivo de contribuir para uma cidadania que esteja a serviço de transformações sociais. Para isso, os saberes científicos produzidos pela ciência geográfica devem ser incorporados pela comunidade a partir da prática docente na Educação Básica.

Para o Projeto, com o domínio desses conhecimentos, os alunos podem refletir sobre a realidade a sua volta, criar estratégias e agir. O saber geográfico contribui dessa forma “para a discussão, encaminhamento e proposição de soluções” (2009, p.11) de problemas existentes na sociedade, como,

o planejamento das cidades, onde há falta de moradias, de infra-estrutura urbana, presença de violência, entre outros; as migrações de populações humanas e os conflitos no campo e na cidade; a avaliação de impactos ambientais de empreendimentos potencialmente poluidores e/ou degradadores; o levantamento, a conservação e a gestão de recursos naturais de determinadas regiões; a degradação dos solos; o gerenciamento de áreas de riscos geoambientais; a gestão de recursos hídricos – poluição e conflito de uso dos recursos hídricos e o aquecimento global e as mudanças climáticas.. (2009, p. 11)

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico do curso propõe a utilização dos conhecimentos geográficos para outra lógica diferente da preparação para o trabalho defendida pelos organismos multilaterais. Eles devem ser orientados pedagogicamente na Educação Básica para contribuir na melhoria de vida e na solução dos problemas da comunidade.

Segundo o PPP, para que o profissional formado pela UNESCO consiga desempenhar esse papel com compromisso e profissionalismo ele precisa dominar os conhecimentos geográficos e as estratégias pedagógicas necessárias para a condução do processo de ensino-aprendizado na escola básica. Nesse sentido o PPP do curso estruturou a sua grade curricular em quatro eixos de disciplinas: básico, didático, instrumental e técnico.

No eixo básico se encontram as disciplinas responsáveis por organizar as principais teorias geográficas divididas em grandes áreas do saber geográfico como a Geologia, Climatologia, Geomorfologia, Geografia Urbana, Geografia Política, Geografia Econômica, entre outras.

No campo instrumental se encontram as disciplinas fundamentais para o domínio de tecnologias de produção do conhecimento geográfico como o sensoriamento remoto, Cartografia e fointerpretação, por exemplo. No eixo técnico desenvolvem-se competências necessárias para a execução de análises, planejamentos e relatórios sobre o espaço geográfico como o gerenciamento costeiro, relatórios de impactos ambientais e planejamento urbano, por exemplo.

Já no campo didático encontram-se as disciplinas objeto da nossa análise. São elas as responsáveis pela formação do professor de Geografia. Nesse eixo são trabalhados os temas pedagógicos envolvidos no ensino de Geografia como a didática, metodologia, psicologia, aprendizado e linguagens, por exemplo. As disciplinas que compõem a área da licenciatura são: Fundamentos e Metodologia da Educação Especial; Psicologia da Aprendizagem; Didática; Políticas, Normas e Organização da Educação Básica; LIBRAS; Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental e Médio I; Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental e Médio II; Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental e Médio III e História da Educação (optativa).

As disciplinas voltadas para os estágios, Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental e Médio I, II e III são executadas na quinta, sexta e sétima fase respectivamente, totalizando um total de 414 horas/aula. Somando as demais disciplinas obrigatórias do campo da licenciatura, o curso totaliza 714 horas/aula destinadas à formação específica em licenciatura. Um número menor do que identificamos na UDESC, e por isso os questionamentos levantados anteriormente se aplicam novamente nesse caso. Questionamos se essas disciplinas conseguem promover uma formação pedagógica consistente para o professor de Geografia enfrentar os desafios que o PPP define como necessários para combater as políticas dos organismos multilaterais. Já na execução das disciplinas do estágio, segundo o PPP,

os acadêmicos fazem observações da estrutura e dinâmica das escolas e da turma onde vão desenvolver a docência e ministram 14 horas de aulas sob a supervisão do professor dessa turma e do seu professor da disciplina de estágio, além disso, produzem material pedagógico para a escola e outras atividades, como artigos científicos a partir da sua vivência do estágio. Também é organizado um seminário para apresentar as experiências do estágio para os colegas do curso e para a comunidade escolar que recebeu os estagiários. (2009, p. 12)

Segundo o atual Projeto do curso, antes de participarem do estágio, os acadêmicos iniciam sua fundamentação pedagógica por meio das disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Educação Especial, Psicologia da Aprendizagem, Didática, Políticas, Normas e Organização da Educação Básica e LIBRAS. A matriz curricular apresentada pelo PPP (2009, p. 17 a 19), destaca as competências a serem adquiridas e os seguintes objetivos a serem alcançados no processo formativo do professor durante a participação nessas disciplinas:

- Alfabetização cartográfica no ensino fundamental e médio;
- Assessoria às escolas do ensino fundamental e médio em relação aos conteúdos cartográficos de escala, coordenadas geográficas e fusos horários entre outros;
- Assessoria às escolas do ensino fundamental e médio em relação aos conteúdos sobre cosmologia;
- Assessoria às escolas do ensino fundamental e médio em relação aos conteúdos de geologia, como identificação de minerais e rochas, tempo geológico entre outros;
- Assessoria às escolas do ensino fundamental e médio em relação às categorias de análise do espaço geográfico: território, região, lugar, paisagem e espaço;
- Auxílio na elaboração de material didático para alunos com necessidades especiais referentes aos conteúdos geográficos;
- Assessoria às escolas do ensino fundamental e médio em relação aos conteúdos de geologia, tais como fenômenos geológicos, modelo de tectônica de placas;
- Assessoria às escolas do ensino fundamental e médio em relação à interpretação do modelado do relevo e elaboração de mapas de relevo adequados ao desenvolvimento cognitivo dos alunos;
- Assessoria às escolas do ensino fundamental e médio em relação aos conteúdos sobre a organização do espaço mundial atual, como os conflitos de território, questão energética mundial, crises econômicas e suas consequências, blocos econômicos regionais, entre outros;

- Assessoria às escolas do ensino fundamental e médio em relação ao ensino e uso da linguagem Brasileira de sinais (LIBRAS);
- Assessoria às escolas do ensino fundamental e médio em relação a propostas metodológicas para construção e uso de recursos de ensino em Geografia: livros didáticos, proposta curricular e utilização de recursos didáticos;
- Produção de material pedagógico de apoio para o ensino de Geografia no ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, a apropriação dos conhecimentos geográficos é articulada com processo pedagógico e metas bem definidas. As competências acima expostas tratam da condução dos conteúdos para a realidade docente, apresentadas como objetivos. Mesmo reproduzindo a lógica da pedagogia das competências, tais competências, segundo o PPP, são estruturadas para desenvolver a criticidade e aproximar o conhecimento científico da comunidade escolar da Educação Básica. Esse documento não é suficiente para identificarmos a real medida da relação que essa expressão possui com a reforma educacional no âmbito da formação de professores.

Em consonância com fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, o domínio dessas competências está vinculado à ideia de que o professor formado possibilite seu aluno a se apropriar dos conhecimentos geográficos, de maneira objetiva e direcionada. Porém, o PPP não prevê na matriz curricular do curso um espaço significativo para disciplinas que abordem a formação pedagógica do professor. Mantendo, assim como o PPP do curso de Geografia da UDESC, o limite mínimo legal para os conhecimentos pedagógicos das licenciaturas.

O processo formativo do curso é expresso de maneira objetiva e transparente, tendo seus objetivos políticos e pedagógicos definidos no seu Projeto Político Pedagógico. Que coloca o curso comprometido com a formação de professores de Geografia críticos para atuarem politicamente contra as políticas

desenvolvidas pelos organismos multilaterais. Por outro lado, se adapta à estrutura legal impostas pelos mesmos organismos, não prevendo um espaço significativo para uma formação pedagógica consistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações ocorridas na base produtiva da sociedade capitalista provocaram uma alteração na relação entre o trabalho e capital, entre o trabalhador e suas relações de dominação. Nesse contexto, o trabalhador vinculado às tarefas repetitivas das linhas de montagem é substituído pelo trabalhador flexível que fiscaliza o trabalho executado pelas máquinas automatizadas na linha de montagem, realizando tarefas diversificadas e mais sofisticadas. Essa mudança exige uma formação diferente da que até então era organizada. Daí a importância da educação, da escola, dos professores e da formação de professores para o sucesso da nova estrutura produtiva do capitalismo.

O neoliberalismo se difunde a partir do final da década de 1970, paralelamente a esse processo de transformação da base produtiva e da globalização da economia. Esses três fenômenos exerceram grandes transformações sobre as relações políticas e econômicas entre países e as condições sociais nas diversas localidades do globo. Principalmente no que se refere à classe trabalhadora, verificou-se um processo de aumento da precarização de suas condições de vida e trabalho, em face dos crescentes índices de desemprego e de subemprego no mundo.

Ao mesmo tempo, a reestruturação produtiva do capital gerou uma demanda de um trabalhador de novo tipo, exigindo do campo educacional um novo modelo. Como no capitalismo, o Estado Burguês está a serviço da manutenção das relações de desigualdade e de dominação entre as classes sociais, ele assume subservientemente os interesses do capital na reprodução de uma nova política para a educação. Assim, ele a reestrutura, reorganiza e a prepara para atender essa nova demanda do mundo do trabalho.

Nesse processo, os Organismos Multilaterais assumem um papel central na defesa dos interesses do capital, principalmente nos países periféricos do sistema, sobre a relação entre as classes sociais nesse novo contexto do capitalismo. Nessa nova conjuntura, esses organismos pregam uma política a esses países, centrada na formação de um grande contingente de força de trabalho pouco qualificada na Educação Básica. O propósito

foi garantir um processo formativo barato e rápido para atender a mundialização do processo produtivo, onde as empresas migram do centro para a periferia da economia mundial em busca de força de trabalho mais barata e de incentivos fiscais.

Servilmente, o Estado brasileiro se preparou para atender a esses interesses, inicialmente pela realização de uma ampla Reforma Educacional começada a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Seguida da estruturação de um grande aparato legal a partir dessa LDB como os PCN, PNE, DCN, leis complementares, pareceres e resoluções do CNE. Toda a legislação sobre a educação foi reorganizada para atender a esses interesses, e o Estado tratou de legitimar com naturalidade esse processo. A partir disso, todas as políticas públicas desenvolvidas se articulam a partir disso. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tivemos uma explosão do ensino superior privado, e no governo do presidente Luiz Inácio da Silva (2003-2010) a ampliação de oito para nove anos do Ensino Fundamental. Esses são dois exemplos de como as ações governamentais para a educação se estruturaram a partir do ideário neoliberal e dos Organismos Multilaterais.

No processo de execução dessas novas orientações políticas, o professor possui um papel fundamental, pois é ele que está na ponta desse projeto, formando na Educação Básica o novo trabalhador. Pensando nisso, as reformas educacionais se preocuparam em formar um professor que desempenhasse bem essa função, desse ponto de vista. Disso surge a atual política de formação de professores.

Nesse contexto, o processo formativo do professor de Geografia vem sendo organizado a partir de dois aspectos principais. Um deles é o domínio dos conteúdos dessa ciência que são abordados na Educação Básica. O outro é o domínio pedagógico necessário para ensinar esses conteúdos.

No que tange os conteúdos geográficos, observamos que eles foram produzidos historicamente por diferentes correntes teóricas, com métodos científicos diferenciados. Os métodos de produção do conhecimento produzidos por essas correntes permanecem vivos, se relacionam e influenciam sobre a construção dos conteúdos que atualmente são abordados na Educação Básica. Os materiais didáticos são um bom exemplo

para se observar como os métodos científicos de todas as principais correntes geográficas participam do processo de construção dos conteúdos escolares.

Além disso, essas correntes desenvolveram métodos de ensino ao longo da história. E isso representou possíveis relações com concepções pedagógicas do ensino. Esse não era nosso objetivo, mas identificamos relações teóricas e epistemológicas entre as principais correntes geográficas e pedagógicas.

Já o outro aspecto, o da formação pedagógica do professor de Geografia, dentro da atual política educacional focada no desenvolvimento de competências, está totalmente atrelado à política defendida pelos Organismos Multilaterais. Um processo formativo baseado numa formação pedagógica superficial e aligeirada.

A legislação que trata do assunto é redigida de maneira na qual não se discute com profundidade os conteúdos pedagógicos que devem fazer parte da matriz curricular, nem um tempo mínimo para serem trabalhados. Ela define que as licenciaturas de Geografia devem desenvolver competências pedagógicas, centradas na construção de didáticas específicas para cada conteúdo geográfico. Definindo uma formação desconectada das relações pedagógicas complexas que envolvem o ensino.

Nesse sentido, os documentos norteadores das licenciaturas em Geografia defendem uma formação pedagogicamente artificializada dos professores dessa disciplina. O que pode provocar a inserção de novos professores despreparados metodologicamente para atuarem na Educação Básica.

Não foi nosso objetivo discutir um tempo mínimo para as licenciaturas aprofundarem a formação pedagógica do professor de Geografia. O que nos chamou atenção é a maneira como isso é tratado pela legislação. Desqualificando pedagogicamente a formação do professor de Geografia para atuar na Educação Básica e reproduzindo a lógica de uma educação de baixa qualidade. Comprometendo o professor com a política defendida pelos Organismos Multilaterais em preparar e formar os alunos apenas o minimamente necessário para o trabalho.

É evidente que o Estado brasileiro não tem a intenção de formar com qualidade os professores nos cursos de licenciatura.

Como discutimos, o Estado defende outros interesses. A legislação que trata da formação dos professores de Geografia é bem definida. Ela deixa evidente que a função das licenciaturas é formar um professor sem domínio dos processos pedagógicos que envolvem o ensino, mas sim, de formar competências específicas para cada conteúdo, fragmentando e desconectando o processo formativo das questões metodológicas de fundo que envolvem o ensino.

Por fim, a análise de como os cursos de licenciatura foram influenciados por essas reformas educacionais e pelas políticas arquitetadas pelos Organismos Multilaterais, demonstrou que a legislação exerceu e determinou mudanças a esses cursos, porém as instituições atendem as exigências legais de maneira diferenciada. É evidente que a legislação não é uma regra que impede os cursos de definirem suas posturas perante essa nova conjuntura, expressa nas reformas educacionais. Do mesmo modo que os documentos analisados dos cursos de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina e na Universidade do Extremo Sul Catarinense não são suficientes para analisar na totalidade os efeitos das políticas desses organismos na formação dos professores de Geografia nessas instituições.

Porém, os PPP's são documentos que expressam o posicionamento dos cursos perante essa nova realidade baseada na reestruturação do mundo produtivo e no ideário neoliberal. Não nos apresentam a realidade na sua totalidade, mas nos mostram alguns indícios desse posicionamento.

Nesse sentido, o primeiro PPP que analisamos foi o do curso de Geografia da UDESC. Esse documento apresenta inicialmente um levantamento histórico dos cursos, que antecede o período que estávamos a pesquisar. Mas isso não significa que não detivemos parte de nosso trabalho ao passado do curso. Isso foi importante porque pudemos perceber que a história do curso foi totalmente influenciada pelas políticas hegemônicas desenvolvidas pelo Estado ao longo da história. Nesse processo, o curso sempre manteve um compromisso com a preparação para o trabalho, que se renovou na última reforma curricular do curso, agora influenciado pelo novo mercado de trabalho apresentado ao campo do bacharelado por meio de novas tecnologias envolvidas no campo cartográfico.

Na década de setenta a Geografia fazia parte do curso de Licenciatura em Estudos Sociais, política definida durante a ditadura militar. Na década de oitenta, com a “democratização” política do país, o curso segue as mudanças que ocorriam no campo educacional, primeiro se tornando em 1985 uma habilitação do curso de Estudos Sociais, agora uma Licenciatura Plena. Em 1989 o curso se torna autônomo e se desvincula da Licenciatura em Estudos Sociais. Esse processo demonstra como o curso esteve submetido à política do Estado nessas duas décadas, e com isso aos interesses envolvidos nessa política.

Ao longo das décadas de 1990 e 2000 o curso passa por reformas curriculares que atendem as exigências legais dispostas a partir da LDB de 1996. A atual matriz curricular e o PPP do curso definem uma postura de formar pesquisadores e professores de Geografia para serem inseridos no mercado de trabalho. Já questionamos se isso representa um afastamento do curso de uma perspectiva de formação universalista, que prepare o profissional, mas que também desenvolva um processo formativo para além da especificidade que o mercado de trabalho na atualidade busca.

Nesse contexto, os documentos norteadores do curso não discutem com profundidade isso, e são redigidos focados no tema de preparação para o mercado de trabalho. Corroborando assim com as políticas difundidas pelas reformas educacionais.

O PPP do curso de licenciatura em Geografia da UNESC, por outro lado, apresenta outra postura. Ele não apresenta um histórico das transformações pelas quais o curso passou ao longo da história. Aborda mais a conjuntura atual que marca a implantação do PPP e a atual matriz curricular do curso.

Esses documentos que norteiam o curso se estruturam a partir de uma leitura política da conjuntura que envolve o campo educacional. Nessa perspectiva, defende claramente uma postura crítica perante as reformas educacionais implantadas no país e as políticas defendidas pelos Organismos Multilaterais.

Nesse sentido, assume uma postura diferente do curso de licenciatura em Geografia da UDESC. Neste, o seu PPP atende todas as exigências das reformas educacionais e não questiona, problematiza ou critica tais medidas. No PPP do curso da UNESC é diferente: ele atende as exigências legais, mas apresenta os motivos para essas medidas, relacionando-as com

as políticas dos Organismos Multilaterais, com a reestruturação produtiva e com o ideário neoliberal hegemônico na atualidade.

Esse último assume dessa forma uma postura ativa, criticando as políticas do Estado em curso e se propõe a formar pesquisadores e professores de Geografia para enfrentar, lutar e derrotar essas políticas.

Avaliamos, a partir disso, que o PPP do curso de licenciatura em Geografia da UNESC assume uma postura mais crítica e mais ativa do que o PPP do curso de licenciatura em Geografia da UDESC. Embora o primeiro se adequa às novas exigências, contextualiza as mesmas, problematizando-as. O segundo sequer dialoga com essas exigências, apenas as absorve como se fossem naturais.

Por fim, consideramos que a realidade dos cursos de formação de professores de Geografia foi amplamente influenciada pelas mudanças ocorridas com as transformações capitalistas, as reformas educacionais no Brasil e as políticas dos Organismos Multilaterais. Independente de assumirem em seus documentos curriculares posturas críticas ou passivas diante das políticas em curso no país, os cursos de Licenciatura em Geografia pesquisados precisaram incorporar as exigências legais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Vanessa Kern de; FILHO, Geraldo Filho. Artigo *A Educação Moral e Cívica – Doutrina, Disciplina e Prática Educativa*. Revista HISTEDBR On-line. n.24, p. 125 –134, Campinas, dezembro de 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art11_24.pdf>, acessado em 28/01/2010.

ALMEIDA, Marina Alves de; RIGOLIN, Tércio Barbosa. *Geografia: Novo Ensino Médio*. São Paulo: Ática, 2002.

ALTMANN, Helena. Artigo: *Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro*. 2002. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005, acessado em 21/09/2010.

ALVES, Ana Paula Aparecida Ferreira; SAHR, Cicilian Luiza Löwen. Artigo *Geografia Ensinada – Geografia Vivida? Conceitos e Abordagens para o Ensino Fundamental no Paraná*. Revista Discente Expressões Geográficas, nº 05, ano V, p. 49 -60. Florianópolis, maio de 2009. Disponível em <<http://www.geografica.s.cfh.ufsc.br/arquivo/ed05/art02ed05.pdf>>, acessado em 27/03/2010.

ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia: ciência da sociedade*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. *Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na pedagogia?* Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2007. Disponível em <www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/processaPesquisaPortal.php?tipoPesquisa=0&nrPagina=1&pesqExecutada=0&nrExpressoes=1&campo%5B0%5D= TODOS&texto%5B0%5D=%22Ana+Elisa+Spaolonzi+Queiroz+Assis%22&Submit=Buscar+>

%BB&qtqRegPagina=5&listaDetalhes%5B%5D=1279 >, acessado em 14/11/2010.

BANCO MUNDIAL. *World Development Report*, Oxford University Press, New York, 1990. Disponível em < [www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IntentServer/WDSP/IB/2000/12/13/000178830_98101903345649/Rendered/PDF/multi_page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS/IntentServer/WDSP/IB/2000/12/13/000178830_98101903345649/Rendered/PDF/multi_page.pdf) >, acessado em 13/09/2010.

BARBOSA, Tulio. *Artigo: A influência da geografia teórica quantitativa na transformação teórica do conceito de natureza em recursos naturais nos livros didáticos de geografia do ensino fundamental*. Geografia em Atos, nº 6, Volume 1, Presidente Prudente: Editora UNESP, 2006. Disponível em: < <http://www4.fct.unesp.br/revistas/geografiaematos/artigo/tulio.pdf> >. Acessado em 13/09/2010.

BECKERT, Ana Lúcia Taborda; KLEIN, Eloísa Barreto. *Geografia: nosso espaço geográfico*. Florianópolis: Sophos, 2009.

BOLIGIAN, Levon et al. *Geografia espaço e vivência: o espaço geográfico mundial, 8º ano*. São Paulo: Atual, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 9 de 8 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> >, acesso em 21/09/2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES nº 197 de 7 de julho de 2004*. Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces197_04.pdf >, acessado em 24/12/2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES nº 492 de 3 de abril de 2001*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CE_S0492.pdf >, acessado em 21/09/2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://www.graduacao.univasf.edu.br/atividadefisica/arquivos/Resolucao%20CNE.CP%201.2002.pdf>>, acessado em 12/10/2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. *[Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002](#)*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em < www.unimep.br/viceacad/assessorias/ensino/CP022002.doc >, acessado em: 25/12/2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. *[Resolução CNE CES nº 14 de 13 de março de 2002](#)*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Disponível em < <http://www.ufv.br/seg/diretrizes/geo.pdf> >, acessado em 15/11/2010.

_____. *Decreto Lei 869 de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. 1969. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dcreto-lei/1965-1988/De10869.htm >, acessado em 05/12/2010.

_____. *Decreto Presidencial 3.298 de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro

de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/cciv_il_03/decreto/D3298.htm >, acessado em 23/12/2010.

_____. *Decreto Presidencial 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm >, acessado em 17/12/2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, acessado em 14/10/2010.

_____, [Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971](#). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>, acessado em 14/12/2010.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Médio*. 2000. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> >, acessado em 13/09/2010.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Fundamental* – 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>, acessado em 13/09/2010.

_____. Plano Nacional de Educação. [Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001](#). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L1072.htm>, acessado em 17/12/2010.

CALLAI, Helena Copetti. *A Geografia no Ensino Médio*. In: Terra Livre – As Transformações do Mundo da Educação – Geografia, Ensino e Responsabilidade Social. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. *A Formação de Professores e o Ensino de Geografia*. In: Terra Livre – As Transformações do Mundo da Educação – Geografia, Ensino e Responsabilidade Social. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999.

_____. *Artigo: Currículo, Educação Geográfica e Formação Docente: Desafios e Perspectivas*. Revista Tamoios Ano II, Nº 2 –julho/dezembro 2006. Faculdade de Formação de Professores . Departamento de Geografia/UFRJ. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/viewFile/611/643>>, acessado em 07/09/2010.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MAESTRO, Valter. *Geografia 7ª série*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2006.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. *O ensino de Geografia e a Formação Docente*. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (coord.). Formação continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Thomson Learning, 2003. pg.. 103–121.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. *As características da nova geografia*. São Paulo: Difel, 1976.

CLAVAL, Paul. *La Géographie française à l'époque classique (1918–1968)*, Paris: L'Harmattan, 1996. Pg. 66 –70. Disponível em: < http://books.google.com.br/books?ei=0ghBTfzVK4K88gbe3-WZBA&ct=result&id=-UaAAAAAMAAJ&dq=La+G%C3%A9ographie+fran%C3%A7aise+%C3%A0+l%27%C3%A9poque+classique&q=vidal#search_anchor >. Acessado em 17/09/2010.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. Artigo *O Círculo de Viena e o Empirismo Lógico*. Caderno de Filosofia e Ciências Humanas, vol. 5, 1995. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~mauro/art_mauro2.htm>, acessado em 03/01/2011.

COUTINHO, Giulliano. Artigo *Reflexões sobre a Geografia e sua História no Brasil: Notas para um Caminho Historiográfico*. Disponível em <http://enhpjii.files.wordpress.com/2009/1/giulliano_coutinho.pdf>, acessado em 14/09/2010.

EVANGELISTA, Helio de Araujo. Artigo: *A Geografia Crítica no Brasil*. Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (RJ), setembro de 2000, ano II, nº 2. Disponível em < <http://www.feth.ggf.br/geocr%C3%ADtica.htm> >, acessado em 10/08/2010.

_____. Artigo *Geografia teórica, um registro: Geografia quantitativa no Brasil, uma curta revolução, porém, uma revolução, não só quantitativa, mas acima de tudo epistemológica*. Revista geo-paisagem , Ano 6, nº 12, Julho/Dezembro de 2007. Disponível em <<http://www.feth.ggf.br/geoquant.htm>>, acessado em 20/08/2010.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com documentos de política educacional. Anped. Roteiro de Trabalho do Mini-curso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPED, GT 15, Educação Especial. Caxambu, MG, 19-22 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>, acessado em 19/03/2011.

FINCK, Nelcy Teresinha Lubi. Artigo: *Construção da Competência em Educação*. 2002. Disponível em < http://www.bomjesus.com.br/publicacoes/pdf/revis_t_a_PEC/construcao_da_competencia.pdf >, acessado em 15/09/2010.

FRANCHI, João Luis. Artigo: *A Ciência Geográfica em Evolução*. Disponível em

<<http://www.ihgp.org.br/acervo/publicacoes/pdf/08.pdf>>, acessado em 13/09/2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Artigo: *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Revista Educação e Sociedade, vol.20 n.68. Campinas, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300002&script=sci_arttext&tlng=es>, acessado em 23/09/2010.

_____. Artigo: *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de Embate entre Projetos de Formação*. Revista Educação e Sociedade, vol. 23, n. 80. Campinas, setembro de 2002, p. 136-167. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>, acessado em 16/09/2010.

KAERCHER, Nestor André. *Desafios e Utopias no Ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

KUENZER, Acacia Zeneida. Artigo *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

_____. Artigo *O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito*. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril de 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>, acessado em 30/01/2011.

MELO, Adriany de Ávila et al. Artigo *História da Geografia Escolar Brasileira: Continuando a Discussão*. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf>, acessado em 04/05/2010.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Artigo *Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica*. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro de 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>>, acessado em 27/01/2011.

MÉSZÁROS, István. *A Educação Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIOTTO, Marcio Luiz. et al. Artigo: *O Banco Mundial e a política da educação*. Disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/ba_comundiaeduc2.html>, acessado em 17/11/2010.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Ratzel: Geografia* São Paulo: Ática, 1990.

MOREIRA, Rui. Artigo: *O círculo e a espiral: para a crítica da geografia que se ensina*. Niterói: AGB – Niterói, 2004.

MUCENIECKS, Rebeca Szczawinska et al. Artigo *Uma análise sobre as orientações políticas do banco Mundial para a educação brasileira*. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/rebecamuceniecks.pdf>>, acesso: 12/12/2010.

RIBEIRO, Marlene. Artigo *Formação Unificada do Profissional de Ensino: Uma Proposta da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas*. Revista Em Aberto, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/805/724>>, acessado em 08/05/2009.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Artigo *Uma Breve História da Formação do Professor de Geografia no Brasil*. Disponível em <<http://observatorio.geograficoamericalatina.org.mx/egal8/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/01.pdf>>, acessado em 10/09/2010.

RODRIGUES, Jorge Alberto. *Política de formação docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile. Tese de Doutorado*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em <<http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/87627/politica-de-formacao-docente-na-america-latina-argentina-brasil-e-chile.html>>, acesso em 20/10/2010.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Artigo *As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira*. Projeto 20 anos do Histedbr. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>, acessado em 28/01/2011.

_____. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP:Autores Associados, 1997.

SCALCON, Suze Gomes. Artigo *O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado*. Revista *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, 489-521, jul./dez. 2008. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_02/Suze.pdf>, acessado em 09/01/2011.

SCALCON, Suze Gomes. *A Teoria da prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2003. Disponível em <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000304511>>, acessado em 10/01/2011.

SCHÄFFER, Neiva Otero. Artigo *Os Estudos Sociais Ocupam Novamente o Espaço... da Discussão*. Revista *Terra Livre 4: Geografia e lutas sociais*. São Paulo: Marco Zero, 1988.

Disponível em <http://www.agb.org.br/files/TL_N4.pdf>, acessado em 02/01/2011.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: Das Determinações Legais às Práticas Institucionalizadas. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em <http://www.ppge.ufsc.br/ferramentas/ferramentas/tese_di/arquivos/88.pdf>, acessado em 13/11/2010.

SHIROMA, Eneida Oto et. al. Artigo *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva, v.23, n. 02, p.427-446. Florianópolis, 2005.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. Artigo *A Educação do Educador: a Sindicalização dos Trabalhadores em Educação e o Esforço de Elaboração de uma Identidade Política*. Disponível em <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/237.pdf>>, acessado em 20/01/2011.

TRICHES, Jocemara. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em <http://www.ppgeufsc.com.br/ferramentas/ferramentas/tese_di/350.pdf>, acesso em 02/01/2011.

UDESC. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução Nº 015/2007*. Regulamenta as Atividades Complementares nos cursos de graduação da UDESC. Disponível em <<http://secon.udesc.br/consepe/resol/2007/015-2007-cpe.htm>>, acessado em 19/09/2010.

_____. *Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia*. 2008. Disponível em <<http://portalfaed.udesc.br/userimages/PPPGeografia.pdf>>, acessado em 07/05/2010.

ULGUIM, Daltro Lucena. Artigo *A Distinção entre Pós-Modernismo e Pós-Estruturalismo*. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/a-diferencs-entre-pos-modernismo-e-posestruturalis-mo-doc-a4032.html>>, acessado em 11/01/2011.

UNESC. *Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia*. 2009. Disponível em <http://www.unesc.net/portal/resources/213/arquivos/ppp_geografi_a.pdf>, acessado em 07/05/2010.

UNESCO: *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 1998. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>, acesso em 14/09/2010.

VESENTINI, José William. *Artigo: A geografia crítica no Brasil: uma interpretação depoente*. 2001. Disponível em <<http://www.geocritica.com.br/texto07.htm>>, acessado em 01/11/2010.

_____; VLACH, Vânia. *Geografia Crítica: O espaço social e o espaço brasileiro*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Artigo: *O que é Geografia Crítica?* Disponível em <<http://www.geocritica.com.br/geocritica.htm>>, acessado em 16/07/2010.

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em <http://www.ppgeufsc.com.br/ferramentas/ferramentas/tese_di/75.pdf>, acessado em 10/11/2010.

VLACH, Vânia Rúbia Farias; COSTA, Lucemeire da Silva. Artigo: *O Curso de Licenciatura de Geografia em Debate*. 2007. Disponível em <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1415.htm>> em 25/05/2009, acessado em 12/09/2010.

ZANATTA , Beatriz Aparecida. Artigo: *A Abordagem Cultural Na Geografia*. Disponível em: <
[http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/temporisacao/article/view / 28/45](http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/temporisacao/article/view/28/45) >, acessado em 24/09/2010.