



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ANDERSON SANTOS DE SANTANA

**A FORMAÇÃO GEOGRÁFICA DOS ESTUDANTES NO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA**

**João Pessoa
2020**

ANDERSON SANTOS DE SANTANA

**A FORMAÇÃO GEOGRÁFICA DOS ESTUDANTES NO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Adailza Martins de Albuquerque

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica

**João Pessoa
2020**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S232f Santana, Anderson Santos de.

A formação geográfica dos estudantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba / Anderson Santos de Santana. - João Pessoa, 2020.

113f. : il.

Orientação: Maria Adailza Martins de Albuquerque.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Ensino de geografia. 2. Formação de professores. 3. Neoliberalismo. I. Albuquerque, Maria Adailza Martins de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 911:37(043)

*"A Formação Geográfica dos Estudantes no Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba"*

por

Anderson Santos de Santana

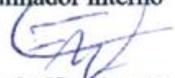
Dissertação de Mestrado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada por:


Prof.^a Dr.^a **Maria Adailza Martins de Albuquerque**
Orientadora


Prof. Dr. **Carlos Augusto de Amorim Cardoso**
Examinador interno


Prof. Dr. **Fábio do Nascimento Fonseca**
Examinador externo

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Curso de Mestrado e Doutorado em Geografia**

Novembro/2020

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram na construção da minha pesquisa, em especial:

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão da bolsa, sem a qual teria sido impossível me dedicar a esta pesquisa em tempo integral.

À minha querida orientadora a Professora Doutora Maria Adailza Martins de Albuquerque (Dadá), por suas orientações, pelo comprometimento com a minha pesquisa, pelas palavras de afeto, por sua ternura e cumplicidade. Enfim, obrigado Dadá!

Aos professores da banca avaliadora de qualificação e defesa, Professor Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso e Professor Dr. Fábio do Nascimento Fonseca pelas importantes sugestões para o enriquecimento da pesquisa que trouxeram valiosas contribuições ao trabalho.

À minha tia Conceição Serafim e à minha irmã Isabel Cristina pelo incentivo, preocupação e apoio nesses dois anos que estive na Paraíba fazendo a pesquisa.

À Universidade Federal da Paraíba e ao Programa de Pós Graduação em Geografia pelos saberes construídos durante esses dois anos de pesquisa.

À minha mãe Tereza Cristina pelo apoio e esforço em me oferecer uma educação de qualidade.

À Marcones Monteiro pelas ajudas valiosas, pelo incentivo nas palavras de apoio e pela sua cumplicidade.

À Deus pela fé em crer e acreditar que tudo pode ser possível.

RESUMO

O objeto de nossa investigação foi o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para a modalidade do Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos Normais e em outras áreas que tenham conhecimento pedagógico, na modalidade presencial e que esteja em atividade. A escolha dessa universidade se deu, porque ela é responsável por formar um maior número de Pedagogos do Estado da Paraíba. O que estudamos diz respeito à formação do futuro professor e não ao trabalho desenvolvido pelos pedagogos em sala de aula. É nesse contexto que analisamos a formação geográfica ofertada aos alunos em formação pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, visando compreender a concepção formativa junto a seus sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Visto que a sala de aula se configura para nós como um espaço em permanente construção e reconstrução, devido aos usos, funções, configurações e organizações que cumpre ao longo de um dia, mês ou ano, a entendemos como parte de nosso campo. Esse curso é a base para a formação de muitos docentes que atuam na Educação Básica, eles serão os responsáveis pela formação de um número importante de crianças e jovens na Paraíba e também em outros estados brasileiros. Diante da escolha da universidade e, partir dos currículos do Curso que estudamos, selecionamos uma disciplina como centro de nossas análises, por ser esta uma das que tem como objetivo desenvolver metodologias de ensino de Geografia, ser obrigatória e ofertada em todos os semestres. Sendo assim, para além dos nossos objetivos da pesquisa já apresentados, discutimos a interligação entre o conteúdo geográfico desenvolvido pela Geografia com a Pedagogia através dessa disciplina, e a percepção que os estudantes pedagogos têm sobre esses saberes geográficos e a sua importância para o ensino e nos seus processos de formação como professor.

Palavras-chaves: Currículo; Ensino de Geografia; Formação de Professor; Neoliberalismo.

ABSTRACT

The object of our investigation was the Pedagogy Degree Course of the Federal University of Paraíba (UFPB) for the modality of the Magisterium in Early Childhood Education and Initial Grades of Elementary School, High School and Normal Courses and in other areas that have pedagogical knowledge, in the face-to-face modality and that is active. The choice of this university took place, because it is responsible for forming a greater number of Pedagogues in the State of Paraíba. What we study concerns the formation of the future teacher and not the work developed by the pedagogues in the classroom. It is in this context that we analyze the geographical training offered to students in training by the Degree course in Pedagogy, in the face-to-face modality, aiming to understand the formative conception with its subjects in the teaching-learning process. Since the classroom is configured for us as a space in permanent construction and reconstruction, due to the uses, functions, configurations and organizations that it fulfills over the course of a day, month or year, we understand it as part of our field. This course is the basis for the training of many teachers working in Basic Education, they will be responsible for the training of an important number of children and young people in Paraíba and also in other Brazilian states. Given the choice of the university and, starting from the curricula of the course we studied, we selected a discipline as the center of our analyses, because this is one that aims to develop geography teaching methodologies, be mandatory and offered in all semesters. Thus, in addition to our research objectives already presented, we discuss the interconnection between the geographic content developed by Geography and Pedagogy through this discipline, and the perception that pedagogue students have about these geographical knowledge and their importance for teaching and in their processes of training as a teacher.

Keywords: Curriculum; Geography Teaching; Teacher Training; Neoliberalism.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CBE – Conferências Brasileiras de Educação

CCSA– Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CE– Centro de Educação

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CFE– Conselho Federal de Educação

CGT – Comando Geral dos Trabalhadores

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNTEEC – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura

CONAM – Consultoria em Administração Municipal

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CP – Conselho Pleno

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

DFE - Departamento de Fundamentos da Educação

DMP – Departamento de Metodologia Pedagógica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FAFI – Faculdade de Filosofia e Letras

FASUBRA – Federação de Sindicatos dos Trabalhadores em Universidades Brasileiras

FENAJ – Federação Nacional dos Jornalistas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FORUMDIR – Fórum de Diretores/as das Faculdades de Educação das Universidades Públicas

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GPCES - Grupo de Pesquisa, Ciência, Educação e Sociedade

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organizações das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLC – Projeto de Lei da Câmara

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBF – Sociedade Brasileira de Física

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Ações e implicações impostas pelo Estado Brasileiro no processo de elaboração das DCNP e DCNFP – 1996 a 2006.....	15
Quadro II - Currículo do Curso de Pedagogia 1939.....	54
Quadro III - Currículo Pedagogia Parecer nº 252/1969	58
Quadro IV - Conteúdos Curriculares	81
Quadro V - Objeto de Estudo por Períodos Letivos.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Atividades dos Planos de Curso por Ano	83
Gráfico 2 - Atividades dos Planos de Curso por Ano	84
Gráfico 3 - Gênero dos sujeitos analisados	85
Gráfico 4 - Faixa Etária dos sujeitos analisados.....	86
Gráfico 5 - Importância da Geografia para a sociedade	87
Gráfico 6 - Você gosta de Geografia?	89
Gráfico 7 - O que mais lhe interessa na disciplina?	89
Gráfico 8 - Você já gostava de Geografia antes de cursar a disciplina?	90
Gráfico 9 - Se não, o que mudou para que você passasse a gostar desta disciplina?	91
Gráfico 10 - Muito Importante	92
Gráfico 11 - Agora que você já cursou a disciplina, se sente apto(a) para lecionar Geografia nas séries iniciais?	93
Gráfico 12 - Porque me sinto, apto (a).....	94
Gráfico 13 - Não me sinto apto (a).....	95
Gráfico 14 - Para você, o que é importante aprender como aluno(a) de Pedagogia para ensinar Geografia nas séries iniciais?	96
Gráfico 15 - Que contribuições à disciplina Ensino de Geografia trouxeram para sua formação?... 97	
Gráfico 16 - Como você avalia a sua formação geográfica para ensinar Geografia?	98
Gráfico 17 - Justificativas dos entrevistados que avaliaram como sendo regular a sua formação geográfica.....	99
Gráfico 18 - Justificativas dos entrevistados que avaliaram como sendo ruim a sua formação geográfica.....	100
Gráfico 19 - Justificativa dos entrevistados que avaliaram como sendo ótima a sua formação geográfica.....	100
Gráfico 20 - O que você aprendeu na disciplina acerca da metodologia do Ensino de Geografia e que vai lhe servir como professor (a)?	101
Gráfico 21 - O que chamou mais a sua atenção na prática pedagógica do professor que ensinou a disciplina	102
Gráfico 22 - Segundo seu ponto de vista, o que mais você precisaria ter aprendido na disciplina para melhor desenvolver a sua prática como futuro professor (a)?.....	103
Gráfico 23 - O que sugere para a disciplina nos semestres seguintes?	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
OBJETIVOS	20
METODOLOGIA DE PESQUISA: da abordagem dos documentos à observação em sala de aula	21
CAPÍTULO 1: A IMPLANTAÇÃO DE UM MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO A SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394 / 96: sua construção e sua relação com as políticas neoliberais.	34
1.2 As Reformas no Governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC e a implementação das proposições neoliberais na educação	41
CAPÍTULO 2: A PEDAGOGIA E A GEOGRAFIA: contexto e objeto de estudo	49
2.1 O curso de “Pedagogia no Brasil” conhecendo o contexto de sua implementação	50
2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil: Contexto e Fundamentos	63
2.3 O curso de “Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB: história e trajetória no Centro de Educação – CE”	72
2.4 A Geografia no Curso de Pedagogia: a importância na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental	75
CAPÍTULO 3: O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE	80
3.1 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e os Planos de Curso: como a Geografia está contida nesses documentos	80
3.1.1 Atividades dos Planos de Curso do Componente Curricular Ensino de Geografia	83
3.2 A Importância da disciplina “Ensino de Geografia” na perspectiva dos participantes ..	85
3.2.1 Perfil dos Sujeitos	85
3.2.2 Sobre o Curso de Pedagogia e a Disciplina Ensino de Geografia	87
3.2.3 Ensinar Geografia no Século XXI	104
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

Vivemos tempos de grandes incertezas, de dúvidas, de hesitações. Temos uma consciência forte da necessidade da mudança, mas frequentemente não sabemos qual o rumo a seguir. Falar de educação nos tempos que correm obriga-nos, a todos, a um exercício de grande modéstia e humildade. É difícil definir uma direcção, mas, por isso mesmo, é essencial manter as convicções. Contra o frenesim que por aí vai, temos que ganhar para o nosso lado a força da serenidade, o esforço da lucidez, a exigência do diálogo. Alguém tem de manter-se calmo neste manicómio - neste manicómio em que se transformou o debate sobre a escola e a educação. E este alguém são, em primeiro lugar, os educadores, todos aqueles que abraçaram esta profissão impossível como lhe chamou Freud (Antonio Nóvoa).

O contexto atual da educação pública brasileira está marcado por diversas alterações e inovações que aconteceram ao longo das últimas décadas, vivemos imersos nas ações dessas mudanças ocorridas no ensino, no conhecimento, no conteúdo escolar, nas diferentes etapas da educação, na estrutura educacional e nos currículos. O século XXI, a era da tecnologia digital, trouxe melhorias para a sociedade global, promovendo mudanças significativas na economia, na cultura e nas relações sociais. As dinâmicas empregadas por esse século nos mostram uma difusão da informação, e um novo modelo de sociedade pautado na generalização destas.

Os impactos desse processo na educação foram enormes, a era digital adentrou os espaços escolares, onde o aluno está em conexão, em muitos casos, em tempo real com o mundo globalizado. Isso exigiu redefinições no perfil do aluno, nas práticas educacionais, como também na formação de professores, lhe atribuindo novas responsabilidades. De acordo com Carneiro (2001) a educação está passando por mudanças de paradigmas, de modo que os sistemas dominantes¹ impõem e reclamam uma melhoria na forma de ensinar e aprender, ocasionando problemas tais como os de gestão do conhecimento e da estratégia de aprendizagem:

Novas formas de criar, novos processos de produzir, novos modelos de gerir, novas organizações do trabalho, novos mecanismos de entretenimento, novos estilos de vida e diferentes percepções de valores e novas fontes de conhecimento. A escola não pode ser indiferente a todo este processo e terá que agir, principalmente em duas vertentes: educar para a Sociedade da Informação, na dupla vertente da literacia inicial de jovens e da

¹ Os sistemas dominantes a que nos referimos são os Organismos Internacionais que regulam as economias dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento (Banco Mundial, OCDE, FMI). Que com suas cartilhas impõem as regras que esses países devem seguir para a melhoria de suas economias.

atualização/reciclagem de adultos e na necessidade urgente de repensar o modelo pedagógico em aplicação nas nossas escolas, à luz dos novos e diferentes modos de aprender. (CARNEIRO, 2001, p.31-33).

Isso tudo recai sobre o papel do professor, pois ele é um dos profissionais a quem se atribue responsabilidades pelas mudanças educacionais. O conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social são novas disposições da profissionalidade docente, com isso reconfigura-se novos objetivos para a formação de professores. Antonio Nóvoa no seu ensaio intitulado: *Professores: Imagens do futuro presente* afirma que temos vivenciado “nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas.” (NÓVOA, 2009, p.12). Segundo o autor os professores são os principais meios para a promoção das aprendizagens, como também profissionais insubstituíveis na promoção da inclusão e na construção de métodos e técnicas necessárias a utilização das tecnologias. Por ser um dos elementos da mudança educativa a formação de professores se torna questão e problema político.

Os espaços de formação ganham influência porque são locais onde se podem mobilizar dados e informações privilegiadas de diversas áreas de conhecimento como: Geografia, Educação, Economia, Demografia, Sociologia, entre tantos outros. Dessa maneira a Universidade se torna um dos focos principais do poder político governamental com relação ao tema, pois, ao mesmo tempo em que forma e prepara os futuros professores, também produz recursos intelectuais capazes de tratar criticamente questões que têm implicações para a sociedade, além de serem responsáveis pela definição de estratégias de avaliação dos sistemas de ensino e dos objetivos educativos.

Essa discussão nos aproxima da questão das políticas curriculares que são legitimadas por diferentes grupos e governos, os quais através de diretrizes e currículos implementaram mudanças educacionais. É fato que o currículo surge como um instrumento democrático e de garantia de uma educação pública para todos. Mas também é preciso reconhecer que esses documentos têm, nos últimos tempos, seguido agendas neoliberais que consagram a mercadorização² da educação, do ensino e da escola, além de impor normas e limitações ao fazer docente, homogeneizando os modelos organizacionais e de pensamento.

² Esse termo é mais utilizado nos estudos sobre neoliberalismo e economia, porém já existem autores que usam o termo em pesquisas onde relacionam a Educação com o neoliberalismo, a destacar Azevedo (2015) com o seu artigo intitulado: *Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil.*

No Brasil podemos observar este processo a partir da implementação das “Diretrizes Curriculares Nacionais”, ferramenta que teve como intuito o controle do professor, de modo que o Estado entende que esse profissional é uma peça fundamental para a implementação de importantes mudanças na educação e conseqüentemente irão atingir a sociedade transformando-a de algum modo. Portanto, esse currículo surge através de uma construção política com perspectivas de regulação. Barroso (2006), Pacheco (2007), Morgado & Moreira (2007) e Pinar (2007) defendem que essas diretrizes têm uma vertente neoliberal e formalista em que as tomadas de decisões já estão pré-determinadas para o professor, ou seja, o currículo já é edificado por um âmbito impositivo. Deste modo as políticas curriculares centram-se em uma lógica de busca por resultados e eficiências que prezam pela qualidade, mas uma qualidade regulada, “hierarquizada e controlada de acordo com propósitos políticos, na medida em que o conhecimento curricular não é neutro, revelando interesses sociais explícitos e implícitos.” (PACHECO, 2001, p. 133).

Essa perspectiva que entende o Estado como regulador da educação está implícita no relatório “*Teachers Matter*”³, divulgado em 2005, pela OCDE, e que expõe que uma das prioridades das políticas nacionais recai sobre a questão da profissão docente, ou seja, o trabalho docente precisa ser auto regulado já que o conhecimento e o saber tem sido atualmente o componente legitimador do professor. As reformas educacionais nos anos de 1990 passaram a sociedade uma ideia de renovação no contexto educacional brasileiro, a criação de um currículo universalizado com ares descentralizados nos deu uma percepção de autonomia ligada a responsabilidades e competências, porém essa imagem de equidade e qualidade cai por terra, pois, a conquista de novas políticas curriculares foi “desejada, definida, organizada e posta em prática pelo Estado” (CHARLOT, 1994, p. 27).

O que pudemos observar nas nossas leituras é que as políticas curriculares que vêm sendo implantadas no Brasil apresentam contradições, e aqui destacamos duas, defendem e decretam uma autonomia da profissão docente, mas não possibilitam que a tarefa do professor seja autônoma. Além disso, o que conta tanto para o currículo, quanto para as diretrizes são os efeitos em curto prazo, as mudanças na formação inicial, na escola e no ensino, mesmo sabendo que o sentido de mudança na educação é contraditório e complexo, na prática. Sendo assim as propostas curriculares se deparam com permanentes dilemas, as mudanças propostas pelas Diretrizes, por exemplo, rebatem em duas estruturas distintas que estão presentes na realidade educacional: *a estrutura superficial* (o que é posto por decreto, as

³ Em português: “*Os professores são importantes*”

normas, as regras formais, a racionalidade técnica, o que é prescrito e ordenado, o que é decidido em consenso, é a mudança em curto prazo). Contudo, a mudança curricular vai se chocar com a *estrutura profunda* (o lugar das regras informais, dos princípios de incertezas, da arbitrariedade, do conflito silencioso que os professores e os educandos vivem, é onde se tem a racionalidade emocional, e a mudança só ocorre em longo prazo). Isso nos leva ao encontro do que é instituído e instituinte na educação. De acordo com Teixeira (2000) essas duas dimensões fazem parte da cultura educacional brasileira onde o instituído, que consiste em normas e regras convencionais, sempre irá seguir pela continuidade de práticas rígidas e burocráticas na gestão escolar, e o instituinte se caracteriza pela mudança, é o dia a dia das práticas educativas, é o que está sendo estabelecido, é o devir.

Ao voltarmos nossos olhares para os documentos que regem os cursos de Pedagogia no Brasil veremos que ocorreram muitas investidas do instituído que são contrárias às práticas de formação de professores. No quadro a seguir podemos observar cronologicamente as ações do Estado nas discussões e implicações das DCN para o curso de Pedagogia no Brasil. Ao fazer uma análise do mesmo, podemos perceber a regulação que o Estado impôs e impõe às políticas curriculares educacionais, a relação e participação das organizações/associações da área da educação que por vezes se uniu ao governo como forma de obter êxitos.

Quadro I - Ações e implicações impostas pelo Estado Brasileiro no processo de elaboração das DCNP e DCNFP – 1996 a 2006

ANO	AÇÕES
1996	O MEC/CNE nomeia os membros que farão parte da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia 1996 – 1998, conforme Ata de reunião da Comissão (CEEP, 1996).
1997	MEC/CNE solicita que as Instituições de Ensino Superior apresentem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores pelo Edital MEC/CNE 04/1997. (BRASIL, 1997).
1998	O MEC/CNE indica e nomeia professores (Leda Scheibe – UFSC, Tisuko Morchida Kashimoto – USP, Zélia Miléo Pavão – PUC - PR, Celestino Alves da Silva Junior – UNESP, Márcia Ângela da Silva Aguiar – UFPE) para integrarem as Comissões de Especialistas em Ensino de Pedagogia através da Portaria MEC nº 146, de 10 de março de 1998. (BRASIL, 1998).
	A CEEP realiza um encontro com associações da área da educação (ANPED, ANFOPE,

	FORUMDIR) em 21/09/1998. (CEEP, 1998).
	A ANFOPE encaminha uma proposta de modelo para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação à SESu/MEC.
1999	A CEEP realiza uma reunião com as Organizações e associações da educação envolvidas com o Curso de Pedagogia, o objetivo era discutir e adquirir dados para a elaboração final das DCNP.
	A CEEP anuncia a proposta das DCNP encaminhando nesse mesmo ano ao MEC/CNE.
	O MEC/CNE indica os membros da Comissão Nacional de Formação de Professores através Portaria MEC no 1.486, de 14 de outubro de 1999. (BRASIL,1999).
2000	O MEC indica os membros para a Comissão de Especialistas de Ensino para a Pedagogia por meio da Portaria MEC no 1.518, de 16 de junho de 2000. (BRASIL, 2000).
2001	Associações da área da educação (ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e CEDE) entregam, em conjunto, um documento ao CNE ratificando a importância da formação do pedagogo.
2002	Neste ano a Comissão de especialistas de ensino de Pedagogia em conjunto com a Comissão Nacional de Formação de Professores enviam documento ao CNE se posicionando sobre as DCNP. O documento foi assinado pelos integrantes dessas comissões, porém José Carlos Libâneo que fazia parte da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia não assinou o documento não sendo favorável ao apoio da comissão com as DCNP.
	O CNE nomeia uma Comissão Bicameral a fim de definir as DCNP através da Portaria CNE/CP nº 4 de 3/07/2002 (BRASIL, 2002).
2003	O FORUMDIR encaminha ao CNE uma Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.
	O CNE faz uma Audiência Pública para debater sobre as DCNP em dezembro.
2004	Associações da Educação (ANPED, ANFOPE e CEDES) encaminham posicionamento ao CNE propondo uma DCNP democrática.
	O CNE convoca uma Comissão Bicameral para definir as DCNP, os representantes

	designados foram (Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – PUC/Goiás, Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva – UFSCar, Antonio Carlos Caruso Ronca – PUC/ SP, Anaci Bispo Paim – UEFS, Arthur Fonseca Filho –WlaSan, Maria Beatriz Luce – UFRGS, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – UFJF.
2005	É anunciado o Projeto de Resolução das DCNP instituído pela Comissão Bicameral.
	ANPED, ANFOPE e CEDES, enviam posicionamento acerca do Projeto das DCNP.
	O FORUMDIR também envia seu posicionamento sobre o Projeto de Resolução do CNE para as DCNP.
	A ANFOPE apresenta ao CNE um Manifesto contrário ao Projeto de Resolução.
	O FORUMDIR envia ao CNE uma proposta de Projeto para as DCNP.
	A ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR, enviam em conjunto propostas de contribuição para as DCNP.
	Em 20 de Setembro é encaminhado para o CNE o Manifesto de Educadores Brasileiros liderados por José Carlos Libâneo, contrário a proposta das DCNP organizada pelo CNE e defendida pela ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR.
	O CNE promove uma reunião do Conselho Pleno para a apreciação e aprovação das DCNP.
É aprovado pelo CNE o parecer CNE/CP nº 05/2005.	
2006	O CNE realiza reunião Bicameral para analisar a devolutiva do Parecer para as DNCP.
	O MEC homologa a Resolução CNE/CP Nº 01/2006, instituindo as DCNP.

Fonte: Elaboração própria com bases nas consultas nos documentos apresentados.

O ano de 2006 foi marcante para os cursos de Pedagogia no Brasil, pois se promulgou a resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para os cursos de Pedagogia com o Parecer CNE/CP 5/2005 e Resolução CNE/CP 1/2006. Por meio dessas Diretrizes foram estabelecidos os princípios, condições de ensino e aprendizagem a serem observados pelas instituições superiores do país que tenham este curso, além disso, o parecer enfatiza a “formação do licenciado em pedagogia dando maior ênfase a docência”, e estabelece em seu artigo 4º que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais

do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP nº1/2006).

Diante dessa nova realidade o Conselho Nacional de Educação – CNE estabeleceu ainda em seu parecer, um novo cenário para os cursos de Licenciatura em Pedagogia:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP nº1/2006).

Além disso, no seu artigo 5º, inciso VI, fica evidente que o professor de Licenciatura em Pedagogia deve estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Essas mudanças permitiram ao currículo desse curso a diversificação, exigindo uma maior responsabilidade na formação dos profissionais de educação no Brasil, com um maior cuidado na relação teoria e prática na docência.

É nesse contexto relatado de forma sucinta que desejamos investigar a formação geográfica ofertada aos alunos em formação no curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), visando compreender a concepção formativa junto a seus sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto não se pode esquecer as proposições implementadas pelos PCN de Geografia (BRASIL, 1997) destinados à Escola Básica e as cobranças aos professores: o desenvolvimento de competência e habilidades necessárias a leitura do espaço, assim como também o domínio conceitual e metodológico geográfico, com destaque para os conceitos de espaço geográfico, paisagem, território e lugar. Esse documento também compõe nosso acervo de análise, visto que trouxe modificações significativas para o ensino de Geografia, mas não é o nosso foco central. O que pretendemos estudar diz respeito à formação do futuro professor, assim, o objeto de nossa investigação foi o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para a modalidade do Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos Normais e em outras áreas que tenham conhecimento pedagógico, na modalidade presencial e que esteja em

atividade. Foi considerado como recorte temporal o ano de 2018 e o semestre de 2019.1⁴, observando os estudantes de Pedagogia matriculados no componente curricular Ensino de Geografia.

A proposta aqui apresentada parte da seguinte questão central: a formação dos licenciandos do curso de Pedagogia da UFPB é suficiente para que os mesmos, possam compreender e desenvolver as teorias, os métodos e os conceitos fundamentais ao ensino e aprendizagem da disciplina Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Entendemos que após a implementação das DCN e dos PCN, o debate acerca da formação geográfica dos pedagogos, se tornou uma preocupação de uma parcela de pesquisadores da Geografia, tais como Callai (2005) e Kaercher (2003). Esses advertem sobre a necessidade de desenvolvimento junto aos futuros profissionais de habilidades e competências para a compreensão e difusão das noções e dos conceitos geográficos, assim como das metodologias de ensino e dos conhecimentos que constituem esta disciplina escolar. É importante que essa formação geográfica destinadas aos pedagogos, contemplem questões metodológicas estritamente direcionadas para o ensino de Geografia, possibilitando também uma abordagem interdisciplinar.

⁴ A numeração do semestre não coincide com o ano porque o calendário acadêmico estava atrasado no período da pesquisa.

OBJETIVOS

Geral

Analisar a formação Geográfica ofertada aos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba e seus rebatimentos para uma futura prática docente.

Específicos

- Discutir, a partir da leitura dos documentos, a implementação das proposições neoliberais e suas implicações para os cursos de formação de Licenciados em Pedagogia.
- Analisar o Projeto Pedagógico, os planos de aulas e o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, visando compreender as proposições de formação geográfica nestes documentos, visto a obrigatoriedade desta disciplina no currículo de Pedagogia no Brasil;
- Investigar os saberes fundamentais à formação de professores difundidos no processo de ensino-aprendizagem no curso de Pedagogia relativos à Geografia, suas metodologias e conteúdos gerais.

METODOLOGIA DE PESQUISA: da abordagem dos documentos à observação em sala de aula

Conforme já apresentado a pesquisa exposta neste texto tem como intuito compreender como tem se dado a formação geográfica dos alunos que cursam a Licenciatura em Pedagogia presencial, na UFPB. Para desenvolver este trabalho buscamos estabelecer alguns procedimentos metodológicos, quais sejam, primeiramente fizemos a leitura e análise de documentos e de uma bibliografia que pudesse dar suporte teórico à pesquisa, esta é uma fase que na Geografia costuma ser denominada de pesquisa bibliográfica ou trabalho de gabinete. Em seguida, adentramos ao nosso campo, qual seja, o espaço da sala de aula de formação de professores.

A primeira fase foi organizada com propósito de nos possibilitar compreender a constituição dos Cursos de Pedagogia no Brasil, mais especificamente as reformulações propostas após a abertura política de 1985, com a implementação da LDBN (1996) e dos documentos que foram publicados com o intuito de reger os novos cursos superiores no país, em especial as DCN. Diante do nosso objeto de pesquisa já apresentado, demos ênfase a tal leitura visando uma abordagem mais sistemática acerca do Curso de Pedagogia que analisamos. A pesquisa bibliográfica teve como fundamento construir um arcabouço teórico que nos orientasse acerca da definição do nosso objeto de estudo, dos conceitos a que recorreremos para as nossas análises, do recorte histórico e do recorte espacial.

Ainda como parte desta análise documental e afinando a nossa abordagem, este arcabouço teórico nos permitiu fazer a leitura dos documentos estabelecidos nacionalmente, buscando compreender a influência dos mesmos e dos debates decorrentes deles para a elaboração e implementação dos currículos adotados pela instituição em tela. Estes documentos e a bibliografia, além da nossa convivência na instituição nos ajudaram a estabelecer o recorte histórico com o qual trabalhamos, assim como foi fundamental para a definição da instituição investigada e estabelecer uma justificativa para tal escolha. Em uma segunda fase da investigação, estabelecemos o que denominamos de trabalho de campo, para tanto, realizamos a escolha da IES, para então dar início a pesquisa.

Visto que a sala de aula, se configura para nós como um espaço em permanente construção e reconstrução, devido aos seus usos, funções, configurações e organizações que cumpre ao longo do tempo, a entendemos como parte de nosso campo. Ou seja, conforme já apresentamos na introdução, a nossa pesquisa teve como recorte espacial a UFPB e, mais especificamente, o Curso de Pedagogia. Desse modo, a sala de aula, se configurou com lócus,

onde buscamos a prática efetiva dos professores na sua relação com os alunos. Mesmo sabendo que esta prática também poderia ocorrer fora da sala de aula, em ambientes virtuais ou reais, que também nos propomos a acompanhar, caso estivessem estabelecidos nos programas dos professores ou em suas práticas, como ocorreu com a aula de campo que acompanhamos. Sabemos que o espaço de aprendizagem não pode ser definido exclusivamente como a sala onde as aulas ocorrem, pois uma formação se dar de maneira mais complexa e podendo ser levado em consideração outros ambientes mais individualizados, tais como a residência dos alunos, às bibliotecas e outros locais de estudos e trocas, porém os espaços individuais de aprendizagens não foram acompanhados por nós, tendo em vista os nossos objetivos e o tempo para o desenvolvimento da uma pesquisa de mestrado.

Nesse intuito fizemos um acompanhamento sistemático, com objetivos específicos nas salas de aula, onde foram ministradas aulas da disciplina Ensino de Geografia. Para tanto, definimos os passos necessários a observação das práticas dos professores formadores e dos alunos em sala de aula, assim como o levantamento de dados acerca da visão dos alunos sobre seu processo de aprendizagem. Estabelecemos que a observação seria mais aberta e sem um roteiro prévio que definisse o que seria reparado em sala de aula, pois isto limitaria o nosso trabalho e poderia nos levar a um olhar viciado sobre a prática do professor, o que não era o nosso intuito. O único marco orientador das observações foi o acompanhamento dos Programas do Componente Curricular para compreender o que iria ser trabalhado ou modificado ao longo do semestre, conforme as condições e os eventos ocorridos no período.

Assim, buscamos analisar as práticas pedagógicas do componente curricular Ensino de Geografia ministrado no referido curso, identificando as contribuições para a formação docente dos futuros professores das séries iniciais. Para tanto, recorreremos à observação das aulas dos professores que ministraram a disciplina⁵. Esta escolha ocorreu tendo como base os seguintes critérios: 1 – Oferta da disciplina para os alunos regularmente bloqueados no 7º período e/ou alunos desbloqueados; 2 - Oferta da disciplina em períodos diversos, manhã, vespertino e noturno; 3 – Oferta da disciplina em período letivo distinto, e oferecida por diferentes professores; 4 - Aceite do professor coordenador do componente curricular para que realizássemos as atividades em sala de aula e, por fim, aceite do(a)s aluno(a)s para responderem as entrevistas no final das atividades do componente.

⁵ O Departamento de Metodologia da Educação oferece a disciplina Ensino de Geografia, esta é oferecida sistematicamente em todos os semestres do ano. Estão lotados no DME quatro professores especialistas que podem ofertar esta disciplina.

Em sala de aula fizemos uma entrevista semiestruturada com o(a)s aluno(a)s da turma. Estas foram subsídios basilares, elementos primeiros da etapa de coleta de dados acerca da visão do aluno sobre o referido componente curricular e os conhecimentos apreendidos. Esta parte da pesquisa foi realizada em dois semestres letivos distintos, 2018.2 (iniciado em 2018.2 e término em 2019.1) e 2019.1 (iniciado em 2019.1 e terminado no início do semestre de 2019.2). Para o desenvolvimento efetivo da pesquisa de campo foram organizados procedimentos de análise e definidos roteiros de entrevistas a serem aplicados com os alunos em sala de aula. Todos os dados foram tratados com o rigor ético, garantia de não identificação dos participantes, uso restrito e específico para os fins deste estudo. As entrevistas semiestruturadas, bem como a observação direta em sala de aula, conforme disponibilidade dos participantes, foram fundamentais para alcançar os objetivos propostos para essa pesquisa.

Como uma parte resultante do arcabouço teórico e da nossa convivência na UFPB, seja no PPGG, no PPGE, no Grupo de Pesquisa, Ciência, Educação e Sociedade - GPCES nos orientou no sentido da seleção desta Instituição de Ensino Superior – IES como nosso recorte espacial, ou seja, a escolha dessa universidade se deu, porque ela é responsável por formar um maior número de Pedagogos do Estado da Paraíba. O próprio curso de Pedagogia também é destaque na UFPB, a graduação funciona em regime seriado semestral, com uma carga horária de 3.000 (três mil) horas-aula e com a duração mínima de quatro anos e meio no turno diurno e, cinco anos e meio no noturno. Atuando nos três turnos, o Curso de Pedagogia conta atualmente com o total de 1.202 (mil e duzentos e dois) alunos matriculados ativos e 112 (cento e doze) professores lotados nos três departamentos do Centro de Educação (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA 2017), Departamento de Fundamentos da Educação – DFE, Departamento de Habilitação Pedagógica – DHP e Departamento de Metodologia da Educação – DME.

Esse curso é a base para a formação de muitos docentes que atuam na Educação Básica, eles serão responsáveis pela formação de crianças e jovens na Paraíba e também em outros estados brasileiros. Diante da escolha da universidade e, partir dos currículos do Curso que pretendemos estudar, selecionamos uma disciplina como centro de nossas análises, por ser esta uma das que tem como objetivo desenvolver metodologias de ensino de Geografia, ser obrigatória e ofertada em todos os semestres. Com o objetivo de conhecer os sujeitos da pesquisa fizemos entrevistas semiestruturadas e a partir delas traçamos o perfil dos alunos matriculados que ingressaram no ano de 2015 e estavam cursando o componente curricular obrigatório: Ensino de Geografia, no período da pesquisa (2018 – 2019).

A amostra foi de 10% do total de alunos por turma que cursou o referido componente e estavam ativos no curso, através dos questionamentos pertinentes à disciplina de Geografia no curso de Pedagogia, que puderam fornecer indicativos em um âmbito mais amplo da pesquisa, buscando também saber sobre o aproveitamento dos alunos na disciplina e seus interesses sobre a Geografia. O exame de suas práticas como alunos, por sua vez, possibilitou desvelar as implicações das práticas destinadas à formação na construção entre os docentes no ensino e a aprendizagem na universidade.

Por se tratar de uma proposta de investigação e retroalimentação de saberes e práticas, optamos por uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa focaliza a interpretação do mundo real, privilegiando a “[...] análise de micros processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade” (MARTINS, 2004, p. 292), ela aproxima tanto o sujeito quanto o objeto do conhecimento, tornando um fator central de sua metodologia. A análise dos dados no método qualitativo permite trabalhar todo o material coletado, os registros das observações de sala de aula, os questionários, as análises dos documentos e outras informações disponíveis. Esse tipo de pesquisa permite a investigação ter critério mais confiável, articulação do micro ao macrosocial e a subjetividade na análise da pesquisa.

De acordo com Pimenta (2006) os métodos qualitativos nos aproximam da realidade do mundo empírico, a concepção da pesquisa qualitativa segue uma regra básica para a investigação, Bogdan e Biklen (1994) fazem algumas observações, segundo esses autores a fonte direta de coleta de dados é o ambiente natural observado e o pesquisador é o instrumento primordial, nada é desconsiderado pelo investigador e tudo que acontece no espaço de estudo da pesquisa pode ser uma fonte para conhecer e entender o objeto de estudo analisado e também o processo da investigação, de modo que a observação é mais valorizada do que os resultados. Por valorizar o sujeito e sua subjetividade a busca e a construção dos resultados e o seu significado tem uma importância maior, a construção dos dados não é feita de forma rápida, a pesquisa qualitativa determina que o pesquisador analise, fazendo um detalhamento maior dos dados encontrados.

Sendo assim, para além dos nossos objetivos da pesquisa já apresentado, também discutimos a interligação entre o conteúdo geográfico desenvolvido pela Geografia com a Pedagogia através dessa disciplina, e a percepção que os estudantes, futuros pedagogos têm sobre esses saberes geográficos e a sua importância para o ensino e para os seus processos de formação como professor.

Diante disso, esta pesquisa também se orienta nos estudos de Libâneo (2010) e Gatti (2009), autores que fizeram investigação analisando os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e averiguaram as ementas das disciplinas específicas e suas cargas horárias, debatendo esses temas nos seus estudos. Com base nestes estudo seguimos suas análises visando compreender o ensino de Geografia ofertado no curso de Pedagogia, verificando o Currículo, o Projeto Pedagógico e os planos de aulas dos professores desse componente curricular desde o ano de 2006, quando foi implementado o novo currículo do curso de Pedagogia da UFPB, o que resultou em uma análise qualitativa de cunho documental.

Diante disso, a pesquisa qualitativa rompe com os parâmetros epistemológicos do paradigma positivista, incorporando em seu fazer, o sujeito e sua subjetividade; valorizando a construção peculiar das práticas cotidianas, que passam a ser vistas, não por seus produtos palpáveis, objetivados, quantitativos, mas pelo processo significativo de sua construção, onde se incorpora as representações, os significados e o sentido existencial elaborado. A partir do que foi apresentado desenvolvemos as seguintes atividades:

a) Etapa I: Aprofundamento teórico norteador da pesquisa

- Levantamento e estudo do material bibliográfico e documental identificado, principalmente em referência às categorias centrais de investigação;
- Estudo sobre as concepções de pesquisa e ensino em contextos de formação, ensino e pesquisa na docência da educação básica a partir do ensino de geografia no contexto escolar;
- Estudos sobre a abordagem metodológica.

b) Etapa II: Trabalho de campo

- Inserção na área selecionada e apresentação do estudo;
- Preparação das estratégias de inserção e dos procedimentos de pesquisa;
- Aplicação dos instrumentos de pesquisa;
- Sistematização e análise dos dados – categorização;
- Redação Final.

Para realização das etapas foram utilizados os seguintes procedimentos: revisão de literatura e levantamento documental para aprofundamento das categorias de investigação; aplicação com os sujeitos da pesquisa de questionários, constituídos de questões abertas e fechadas; e realização de entrevistas semiestruturadas. Para análise e tratamento dos dados, optamos pela análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2011). Segundo Bardin

(2011, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Esse procedimento metodológico de pesquisa é utilizado para interpretar e descrever textos e documentos além de fazer descrições sistemáticas permitindo ao pesquisador reinterpretar e ter uma maior compreensão sobre o que está sendo investigado na pesquisa.

Para a nossa pesquisa utilizamos as etapas da análise de conteúdo definidas por Bardin (2011), essa autora as organiza em três fases: 1) pré- análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a etapa em que se inicia a organização do material a ser analisado com o propósito de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. É quando se faz a realização de quatro etapas na pesquisa, organizando através dos seguintes processos: (1) a leitura flutuante (é o momento quando o pesquisador tem o contato e a aproximação com os documentos da coleta de dados, inicia o seu conhecimento sobre o texto e transcreve as entrevistas), (2) a escolha dos documentos (baseia-se na seleção e delimitação do que será analisado), (3) formulação das hipóteses e de objetivos, (4) elaboração de indicadores (a partir dos recortes feitos nos texto e nos documentos observados e analisados, se faz a construção dos índices por meio dos temas que mais se repetem).

A exploração do material consiste na segunda etapa, é o processo da definição de categoria de análise, da identificação das unidades de registro (que corresponde ao segmento de conteúdo, a categorização, aos temas, palavras e frases) e a exploração das unidades de contexto nos documentos. Essa segunda etapa é importante porque possibilita o desenvolvimento das interpretações e inferências enriquecendo o corpus da pesquisa. A terceira etapa corresponde ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, é o estágio da intuição, da análise reflexiva e crítica. A partir da orientação de Laurence Bardin, na fase de organização dos dados, fizemos a transcrição integral do material coletado, com o objetivo de resgatar todo o conteúdo temático gerado. Através dessa metodologia identificamos a significação dos dados coletados resultantes das entrevistas, questionários e das observações.

CAPÍTULO 1: A IMPLANTAÇÃO DE UM MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO A SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É sempre complexo apresentar de maneira precisa à origem de um modelo multifacetado e fruto do capitalismo, porém para entendermos quais são as relações das políticas neoliberais com a Educação se faz necessário apoiarmos-nos em uma perspectiva histórica para entendermos como o neoliberalismo surgiu na sociedade, transformando radicalmente as nossas vidas.

Idealizado pelo economista britânico de origem austríaca Friedrich August Von Hayek (1899-1992), o neoliberalismo surge como uma atualização das ideias econômicas do liberalismo de Adam Smith. Professor da Universidade de Chicago suas teorias e práticas ganham poder e influência promovendo um poderoso grupo de economistas neoliberais, em 1947 enquanto a Europa estava vivendo o seu período de bem-estar social, Hayek convoca uma reunião onde estiveram presentes críticos do *new deal* norte-americano como também adversários do modelo de bem-estar social. O seletivo grupo formado por Milton Friedman e Karl Popper, entre outros, teve como propósito construir um pensamento que criasse um modelo a partir do qual pudesse combater o keynesianismo e o solidarismo. Para Hayek era preciso haver um sistema que limitasse o poder do Estado sobre o mercado, e que se não houvesse um mecanismo de controle, o próprio Estado seria uma ameaça à liberdade e ao crescimento econômico do país, de início todo esse novo pensamento só ficou na teoria.

Porém, de acordo com Perry Anderson (1995), o neoliberalismo começou a se difundir a partir da grande crise do modelo econômico ocorrida pelo pós-guerra em 1973, de acordo com esse autor o capitalismo entrou em uma longa e dura recessão, quando o mundo viu o aumento das altas taxas de inflação e baixo crescimento. Para os economistas neoliberais da época os fatores dessa crise estavam concentrados no poder que foi dado aos sindicatos e ao movimento operário, de acordo com Cremonese (2016) os neoliberais viam nesses dois movimentos trabalhistas as causas da crise capitalista e que por meio deles o Estado foi corroído, corrompido pelo poder nefasto sindical e operário se tornando um parasita, já que eles eram as forças que exigiam do Estado gastos com as melhorias sociais. Contudo o domínio da ideologia neoliberal só toma forma no final da década de 1970, com a busca dos países capitalistas por encontrar uma solução para a crise ocorrida na época. Como afirma Harvey (2005) o ponto de ruptura que revolucionou a sociedade e a economia mundial se inicia em 1979, com a ascensão ao poder de Margaret

Thatcher ao cargo de primeira-ministra da Grã-Bretanha, e em 1980, com a vitória de Ronald Reagan à presidência dos Estados Unidos – EUA. Já a universalização do neoliberalismo no mundo capitalista se concretiza durante a década de 1980 na Europa Ocidental, América Latina e Oceania, só se consolidando e se expandindo pelo mundo no início dos anos de 1990.

E desde o seu surgimento até os dias atuais o neoliberalismo conseguiu uma proeza em relação aos outros modelos econômicos, a de se afirmar na sociedade, visando o lucro e mercado, as políticas neoliberais conseguiram se transformar em um fenômeno, adentrando nas questões sociais, políticas, culturais, religiosas e até jurídicas. Por meio da globalização se tornou um modelo universal, fruto da sociedade capitalista, conseguindo romper os muros, passando fronteiras e territórios, não existindo limites intransponíveis para as suas práticas.

Ao estar presente nos sistemas políticos de diversos governos do mundo o neoliberalismo modificou radicalmente a sociedade, com ideais do individualismo e da promoção do livre mercado mundial, esse modelo se propagou em todos os sistemas políticos, tanto em governos democráticos quanto autoritários. Como seu objetivo é o lucro, ele não se importa com questões de desigualdades sociais, desastres ambientais, migrações, conflitos étnicos, guerras civis, frequentemente a própria política neoliberal aumenta essas desigualdades. De acordo com Perry Anderson (1999), para que essas políticas neoliberais se concretizassem como forma do processo capitalista, foi preciso entrar em confronto com forças de movimentos sociais e culturais, derrocando-os em diversas crises na sua consolidação.

Podemos perceber que o neoliberalismo se tornou uma nova ordem mundial, uma ideologia dominante que molda a sociedade de hoje e que transformou o mundo atual em um imenso supermercado, mais o que é o neoliberalismo? Para entendermos melhor esse conceito vamos nos apoiar em alguns autores que podem explicar melhor a sua definição. Como fenômeno do capitalismo ele não apresenta um conceito exato, já que se transforma conforme as diversas realidades, forças e entraves que vai encontrando no caminho e a utilização do seu termo tem se ampliado desde a década de 1980. Hoje a adoção de medidas desencadeadas pelas suas proposições nos mais diversos contextos teóricos passaram a ser aplicadas como adjetivos a diferentes temas e assuntos: educação, ensino, espaços, tecnologias, marcos discursivos, formas de pensar, governo, ideologias, regimes, política, desenvolvimento, economia, terceiro setor, políticas sociais, privatização, currículo, governança, mercado, entre outros.

Para Stephen Ball (2014) este é um termo que necessita ser bem empregado quando utilizado em um contexto teórico e disciplinar, para o autor o neoliberalismo é um agrupamento de práticas complexas que estão ordenadas em torno de um mercado que influencia as nossas vidas, segundo Ball (2014) às práticas neoliberais vão além de uma ideologia ou doutrina econômica, pois envolvem tanto as relações materiais quanto as sociais. Tendo uma visão pluralista o autor defende que o neoliberalismo adquire diferentes formas e dimensões na sociedade:

O neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). Em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. (BALL, 2014, p. 229).

Diante desses fatores podemos afirmar que o neoliberalismo está promovendo “novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico bem como está atuando de modo global a partir de redes políticas transnacionais” (BALL, 2014, p. 230). Deste modo o neoliberalismo fundamenta-se em dois vetores essenciais: na reconfiguração do papel do Estado que deixa de ser provedor, passando a regulador, e na revalorização da doutrina do mercado, que legaliza e estimula determinados acordos e práticas como: empreendedorismo, competição e excelência, da mesma forma que também intimida e desestimula outras ações na sociedade como: justiça social, equidade e tolerância.

Outro autor que estuda o contexto neoliberal é David Harvey, importante geógrafo britânico e um dos poucos estudiosos que consegue apresentar e esclarecer o conceito de maneira abrangente; no seu livro *O Neoliberalismo, história e implicações* nos lança uma luz sobre o que é e que tipo de conceito/ fenômeno é:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e

para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pelo Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. (HARVEY, 2005, p.12).

Para Harvey o neoliberalismo produziu uma revolução nas práticas políticas e econômicas, ele enfatiza que este não pode ser considerado uma ideologia política, já que são práticas econômicas que correlacionam com a política de Estado, mais também se insere na sociedade, determinando e ordenando o modelo de vida das pessoas.

As consolidações do neoliberalismo na sociedade capitalista fizeram com que se concretizassem políticas de governo idênticas em diversos lugares do mundo, tais como: a liberalização financeira e comercial, privatização, reformas tributárias, desmantelamentos dos direitos trabalhistas e sociais, desestruturação de movimentos sociais, entre outras. Essas implementações significaram a monopolização de diversos setores públicos e o quase desaparecimento do Estado social. Para o professor de Economia Política e Internacional José Luis Fiori (2001), a universalização do neoliberalismo resultou em grandes transformações que ele resume em sete pontos:

- 1) no campo geopolítico global, a afirmação, através do monopólio político-militar, de um novo império anglo-saxão;
- 2) no campo político-ideológico, a partir da difusão do pensamento neoliberal como pensamento único;⁶
- 3) no campo econômico, com a consolidação de um "regime de acumulação financeira" que anda de mãos dadas com a consolidação do que veio a ser conhecido como a fábrica global;
- 4) no campo da tecnologia, a partir do uso e aprofundamento da revolução tecnológica que tem servido para facilitar a expansão financeira, deslocalização e integração internacional das

⁶ Apple acrescenta um elemento importante na consideração da análise de Fiori: a aliança de setores do neoliberalismo com a chamada "Nova Direita".

cadeias de produção dentro das próprias empresas e provocar alterações produtivas a nível gerencial e no trabalho intelectual e manual;

5) no campo do trabalho e do emprego, sob o império do desemprego estrutural global e do trabalho precário, ao qual se devem acrescentar os impactos no mundo rural da mão dos processos de industrialização da produção agrícola e pecuária;

6) no espaço da periferia, impondo uma inserção subordinada a partir das finanças privadas internacionais, homogeneizando as políticas econômicas para a repressão e recolonização do Terceiro Mundo;

7) no campo dos modelos de dominação, reconfigurando a lógica do Estado-nação que, longe da falácia liberal do seu fim ou enfraquecimento, tem vindo a consagrar cada vez mais um estado de privilégio para as elites econômicas ao mesmo tempo que um estado penal para os pobres.

A concepção sobre o neoliberalismo para esses três autores se ligam e se aproximam, contudo eles são de diferentes áreas, Stephen Ball é da Educação, David Harvey um geógrafo e José Luis Fiori é sociólogo, mesmo assim todos apresentam o neoliberalismo como um modelo que vai muito além das questões econômicas e políticas, adentrando em todas as esferas da sociedade, onde há a possibilidade de lucro e mercantilização.

Desse modo adentra a uma dessas esferas que é a Educação. E longe de ser uma exceção, a escola e a universidade fazem parte do *“kit neoliberal”*, pois o neoliberalismo defende o livre mercado no campo educacional e despreza a educação pública com a afirmação de que ela é um monopólio que se sustenta através de recursos do Estado, dependendo totalmente dele para sobreviver. Além disso, as políticas neoliberais consideram que a existência da educação pública impossibilita a presença de outros agentes que possam ofertar uma educação mais eficaz, ou seja, a criação de serviços educacionais. Para muitos organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a educação é um produto que deve ser comercializado como qualquer outro. Porém, a educação pública é um direito social, quando ela se torna um serviço mercantilizado, são desrespeitadas diversas regras e também é transgredido um direito social. Charlot (2005) defende que uma única lógica foi empregada pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial e a OCDE para instaurarem uma prática predominante nas políticas públicas da educação:

A educação deve ser pensada e organizada, prioritariamente, em uma lógica econômica e como preparação ao mercado de trabalho. Ela é a acumulação de um capital humano, pensada em termos de custo/benefício, dependendo, portanto, como qualquer outro capital e qualquer outra mercadoria, de um mercado. - Consequentemente, os investimentos educativos e os currículos escolares devem ser pensados em termos de adequação às demandas do mercado. Por um lado, é preciso preparar trabalhadores “empregáveis”, “flexíveis”. “adaptáveis” e “competitivos”, o que se traduz por uma pressão dos setores econômicos sobre os currículos escolares; por outro é preciso desenvolver uma educação de base para todos – concebida em aproximadamente quatro anos – e, ao mesmo tempo, organizar o ensino médio e superior de acordo com as exigências do mercado e sob a forma de um mercado educativo sem regulamentação. (CHARLOT, 2005, p.142).

Esses mesmos organismos afirmam que quando a educação pública passa a ser um bem privado a qualidade do ensino e dos serviços educacionais melhoram, pois haverá concorrência no mercado, asseguram ainda que abrindo todos os setores da educação para o investimento de capital privado essas instituições produzirão seus próprios lucros podendo até aumentar os seus recursos. Dessa forma o Estado pararia de financiar o sistema público de ensino, e os recursos seriam alocados para estimular empresários a investirem nesses serviços educacionais.

Porém, quando o Estado passa a permitir a entrada do livre mercado de capital nas suas instituições educacionais, a educação pública perde os seus princípios sociais e humanistas, os serviços educacionais ofertados terão foco no lucro e na meritocracia, qualificando seus estudantes exclusivamente para o mundo do trabalho, o que já é exigido pelo capital como seu aparelho produtivo. Já a criticidade, criatividade e o pensamento livre são ignorados, deixados de lado. A educação pública vive em constante ameaça, mudanças curriculares, cortes de gastos, retiradas de bolsas, salários dos professores e os enormes problemas na infraestrutura nas instituições são alguns exemplos. Para as políticas neoliberais a crise na educação é uma crise de eficiência, se não melhorou qualitativamente isso se deve a sua dependência do Estado, além disso, as políticas neoliberais entendem que a administração da educação nas mãos do Estado é falha e burocrática, necessitando de altos custos para a sua execução e gestão.

No entanto, o foco principal do projeto hegemônico neoliberal é obter espaço nas universidades e faculdades públicas, o motivo para esse desejo é que as Instituições de Ensino Superior são um dos lugares que produzem, constroem e disseminam conhecimento, a retórica defendida pelos neoliberais é que os professores que fazem parte dessas universidades são extremamente poderosos na construção de uma hegemonia, tendo também um mesmo poder

de criar um movimento contra hegemônico, Hill (2003) afirma que para o Estado neoliberal os trabalhadores mais perigosos são os professores, pois eles são os formadores de conhecimento:

Os professores são perigosos porque *eles estão intimamente ligados à produção social da força de trabalho*, fornecendo aos estudantes técnicas, competências, habilidades, conhecimentos e atitudes e qualidades pessoais que *podem ser expressas e utilizadas no processo de trabalho capitalista*. Os professores são os guardiões da qualidade da força de trabalho! Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham *da mais alta qualidade possível*. (HILL, 2003, p. 23).

E para diminuir esse poder, o estado neoliberal tenta controlar, de alguma forma, a educação pública; e a formação inicial dos professores é o principal foco desse controle e o exemplo mais expressivo está centrado no currículo⁷. Autores como Apple (2006), Ball (1993) e Giroux (2014) defendem que por medo, o Estado padronizou o currículo, isso se confirma com os currículos dos cursos de formação de professores que são altamente normatizados e centralizados.

Um grande exemplo são os currículos dos cursos de Pedagogia, padronizados e centrados na Matemática e nas Ciências. Os neoliberais alegam que priorizando essas áreas o ensino vai ganhar mais praticidade, porém Apple (2006) e Giroux (2014) afirmam que o foco nessas disciplinas no currículo se deve ao baixo custo, já que as áreas de humanas e artes necessitam de maior investimento. Outra justificativa é que o currículo deve priorizar e orientar para o empreendedorismo e mercado de trabalho, e a Matemática junto com as Ciências oferecem as habilidades para isso. De fato, os currículos desses cursos foram reduzidos nas últimas décadas e o custo deles caiu sobre as outras disciplinas como: Arte, História e Geografia que tiveram suas cargas horárias compactadas e diminuídas.

Moreira (2003) também entra nessa discussão ao questionar os atuais currículos, para ele a forma como os currículos são construídos são cruciais para a formação dos futuros professores, são por meio desses currículos que vão ser aplicados às teorias e práticas docentes, o autor ainda questiona quais são as identidades que os currículos irão produzir nos futuros docentes:

⁷ Nos finais dos anos 90 e início dos anos 2000 ocorreram disputas e tensões no campo das políticas curriculares no Brasil: a destacar MEC x CNE e PCN x DCN.

No caso particular da formação de professores cabe indagar: que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2003, p. 15).

Como já destacado nesse texto, o currículo é o principal instrumento que o Estado neoliberal controla, e é por isso que ele produz hoje nos cursos de licenciatura tanta fragmentação nos processos formativos. Outros exemplos da presença neoliberal na Universidade Pública estão em voga e abertas à discussão, os casos dos cursos de licenciatura à distância, o terceiro setor e os patrocínios de grandes empresas estrangeiras por pesquisas que são realizadas dentro das instituições, utilizando toda infraestrutura e capital humano (o conhecimento e a mão de obra estudantil).

E surge uma pergunta nesse cenário problemático, como impedir o crescimento da hegemonia neoliberal nas universidades públicas? Através da resistência, utilizando da educação como instrumento de lutas, as ações culturais, os debates acadêmicos fazendo uso dos espaços educacionais transformando em espaços de cultura e também a presença da ação dos sindicatos dentro dessas instituições como força contra a política neoliberal, e por fim, mostrar a sociedade o trabalho que é feito nas Universidades Públicas para o bem da sociedade, as pesquisas e as atuações das atividades de extensão que ajudam as comunidades populares. Nos textos a seguir serão apresentados a presença do neoliberalismo na educação do Brasil.

1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394 / 96: sua construção e sua relação com as políticas neoliberais.

Os anos de 1990 provocam grandes transformações no Brasil em seu cenário educacional, com a nova Constituição de 1988 aprovada, os especialistas da área e a sociedade em geral começavam a exigir a criação de uma nova LDB que fosse democrática. Esse desejo de mudança tomou conta do país, a esperança de dias melhores e de liberdade era

presente na sociedade, isso possibilitou a abertura de discussões abertas a toda sociedade brasileira para a construção de uma nova Lei para Educação.

Os processos educativos exigem relações abertas, flexíveis, dinâmicas, repletas de sentido, relações que interroguem e questionem, que, longe de se petrificar na estrutura que os sustenta, sirvam para modelá-los e fazê-los na medida das necessidades de cada circunstância, porque, em nossa época, todos, especialmente as organizações populares, têm que abrir caminho dia a dia. Nesse abrir caminho, a flexibilidade é mais necessária que a estabilidade, e a “desobediência” advém de uma das virtudes sociais mais produtivas. (GADOTTI, 2005; p. 115).

A primeira proposta foi elaborada por educadores e pelo Senador Octávio Elísio, que de acordo com Saviani (2003) tinha como temática “A educação no Brasil e a nova LDB”, a mobilização da sociedade civil, educadores e políticos foi enorme, marcando a história da educação no Brasil, como afirma este autor:

De início importa considerar que diferente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se mobilizada principalmente através do fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (depois AMFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPED, FENAJ, FENASE, FENOE (as duas últimas depois integram à CNTE), OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME e UNE, além das seguintes entidades convidadas: CNBB, INEP e AEC. (SAVIANI, 2003, p.57).

Essa primeira proposta fez surgir um documento revolucionário em face de um passado recente, marcado por censuras e por um regime político ditatorial. O documento exigia uma educação gratuita e de qualidade para todos os níveis escolares, dando a responsabilidade ao Estado para manter, além disso foi um instrumento que se propunha norteador e progressista, pois rompia com um passado educacional que excluía os pobres na educação. A proposta da nova LDB foi desenvolvida por professores, profissionais que sabiam a realidade escolar brasileira e que expressaram no documento o sonho de uma educação feita para a mudança e para a igualdade social brasileira. Em 1990 a proposta foi levada e apreciada pela Câmara dos Deputados passando por diversas audiências públicas, diante disso o projeto passou para o substitutivo e relator Deputado Jorge Hage incorporou à proposta contribuições de 13 projetos parlamentares. A importância de Jorge Hage na construção desse projeto é destacada por Saviani:

Na condição de relator, demonstrou competência, tenacidade, capacidade de trabalho, habilidade de negociação e foi incansável no empenho em ouvir democraticamente todos os que, a seu juízo, pudessem de alguma forma contribuir para o equacionamento da matéria em pauta, tendo percorrido o país a convite ou por sua própria iniciativa para participar de eventos dos mais diferentes tipos em que expunha o andamento de projeto e acolhia as mais diversas sugestões. (SAVIANI, 2003, p. 57).

Porém o projeto deveria ser aprovado com urgência na Comissão de Educação e também pela Comissão de Finanças e Tributação da Câmara, se não fosse aprovado antes do final da legislatura todo o esforço estaria perdido e o projeto da LDB seria arquivado, com muita pressão da sociedade e de grupos ligados a educação, o projeto foi aprovado. Saviani (2003) apresenta como se deu as etapas desse processo:

O projeto-substitutivo da LDB, devidamente aprovado na Comissão de Constituição, Justiça e Redação; na Comissão de Educação, Cultura e Desporto; e na Comissão de Finanças e Tributação foi encaminhado em janeiro de 1991 à Mesa da Câmara dos Deputados. Enfrentando muitas dificuldades, apenas no final de maio foi inscrito na ordem do dia do Plenário da Câmara. Submetido à apreciação dos deputados, recebeu 1.263 emendas, o que se constituiu em pretexto para se determinar a volta do projeto às Comissões Técnicas para exame das emendas. (SAVIANI, 2008, p. 152).

Aprovado na Câmara dos Deputados o projeto seguiu para o Senado passando a ser chamado de Projeto de Lei da Câmara – PLC – 101/93, tendo como relator o Senador Cid Saboia (PMDB/CE). Contudo nesse período de transição muitos fatos ocorrem na política no Brasil, em 1995 Fernando Henrique Cardoso – FHC é eleito presidente do país, onde forma uma forte base parlamentar defensora de políticas neoliberais. Com a presença dessas políticas o governo de FHC pede auxílio aos organismos internacionais para orientar e implantar o pensamento neoliberal na economia e na educação brasileira; com isso o FMI e o Banco Mundial exerce grande influência nas políticas de Estado impondo seus princípios:

Em primeiro lugar, para o ordenamento sistêmico desses níveis de ensino, o Banco oferece suas vantagens comparativas (recursos + concepções + conhecimentos + assessorias), propondo, inclusive, as adequações jurídicas necessárias para a montagem integrada do sistema educacional com essas configurações. Em segundo lugar, em torno do princípio da governabilidade, cujo centro é a definição dos níveis de articulação entre as esferas de governo dos países e do comando do sistema, com a proposta de processos de descentralização, mas com a construção de uma engenharia de controle centralizada, baseada na forte ênfase à padronização (do currículo ao conjunto de insumos/inputs do sistema) e da montagem de um sistema potente de avaliação, bases fundamentais do processo de reforma implantado nos anos 90. A todos esses itens, o Banco disponibiliza não só recursos, mas assessorias e informações, com cursos e sites especiais, onde os países

podem encontrar modelos e ferramentas (“toolkits”). Em terceiro lugar, e não menos importante, pela definição das formas de financiamento, a discussão dos fundos públicos e de seu gerenciamento e execução, sugerindo-se a contribuição do setor privado também para esse gerenciamento. A relação de coordenação dos processos de privatização, inclusive da educação, tem forte participação do Banco, através da ação combinada de suas instituições como se verá, a seguir, neste trabalho. (KRUPPA, 2000, p. 3-4)

Diante disso o governo não aceita a nova LDB que já tinha sido aprovada na Câmara dos Deputados, para desestabilizar e gerar uma crise o ministro da educação Paulo Renato Souza junto com o senador Darcy Ribeiro e outros políticos se unem, e para surpresa de todos conseguem, através de uma manobra de poder, vetar o texto da PLC 101/93 que estava em tramitação no Senado(CUNHA, 2016). O resultado desse jogo político foi à saída do senador substitutivo Cid Saboia e a entrada de Darcy Ribeiro como novo relator. O governo FHC via a proposta como uma ameaça para as políticas neoliberais que estavam sendo implementadas no país, além disso, setores privados da educação não desejavam a aprovação da nova LDB no formato que estava sendo apresentado, pois não favorecia aos empresários a investirem nos setores educacionais.

Se utilizando de meios democráticos e legais os políticos com o aval do presidente da República e do ministro da educação tiram a proposta da LDB para elaborar uma outra que priorizasse o mercado, sobre o desmantelamento criado pelo governo FHC, Frigotto é bem claro ao afirmar sobre isso:

As mutilações e subterfúgios que se foram introduzindo no projeto da LDB colocam o campo educacional como um dos espaços onde claramente [...] o Estado, enquanto sociedade política não reflete o avanço político-organizativo da sociedade civil. [...]. Na prática, todavia, o que os representantes dos empresários aprovaram no Congresso foi a terminalidade aos cinco anos de escolaridade. Naturaliza-se, desse modo, o longo e perverso descaso com a educação pública para as classes populares demarcando como patamar possível apenas a alfabetização funcional. (FRIGOTTO, 2007, p. 56-57).

O sonho de uma LDB construída pela sociedade, pelos professores buscando uma educação de qualidade para o Brasil, com um ensino para todas as camadas da população, onde o pobre teria oportunidades melhores estava fragmentado. Com o boicote para a aprovação da nova LDB que seria democrática, o governo desarquiva um projeto substitutivo produzido por Darcy Ribeiro, essa seria a proposta encaminhada ao congresso para a nova LDB.

Arquivado a PLC 101/93, é levada a votação a proposta neoliberal de Darcy Ribeiro, sendo sancionada sem nenhum veto presidencial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 é promulgada em dezembro de 1996. Implementada em seu governo, Fernando Henrique Cardoso permitiu que o FMI e o Banco Mundial impusessem as regras que deveriam ser aplicadas na educação brasileira, sendo assim as políticas educacionais foram criadas seguindo as ideias do neoliberalismo que determinava: mercantilização do ensino e dos serviços educacionais; prioridade ao ensino fundamental; descentralização administrativa e financeira da educação; maior controle sobre o trabalho docente e a fragmentação dos conhecimentos.

Como a mudança da proposta da LDB foi modificada pelo governo FHC, esses pontos foram incluídos na Lei o que produziu, segundo Brandão (2007), uma dubiedade e até contradições nas suas normatizações. Frigotto (1999) também afirma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada com um escopo neoliberal de “caráter minimalista e desregulamentador [...] e que coadunava com a estratégia de impor, pelo alto, um projeto preconcebido, acatando também a tese do Estado mínimo, com a tríade do ajuste estrutural: desregulamentação, descentralização e privatização.” (FRIGOTTO, 1999, s. p.).

Essa relação da LDB 9.394/96 com o neoliberalismo também é expressa por Saviani (1999) que constata a construção de uma política neoliberal firmada através da aprovação da nova Lei que segundo esse autor:

[...] se trata de um documento legal em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional.[...] um texto inócuo e genérico, uma LDB minimalista [...], compatível com o Estado mínimo, ideia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante[...]. Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber, a valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva. (SAVIANI, 1999, p. 199-200).

Para Saviani (1999) o projeto neoliberal na educação brasileira se inicia com a LDB 9.394/96, e um dos primeiros pontos que mostram esta presença, está no seu art. 2º, no qual se define que a educação deve ser descentralizada financeira e administrativamente, e que cada poder governamental deve tomar conta de uma fase da educação básica, ficando com os municípios a responsabilidade do Ensino Fundamental, sobre esse ponto Bianchetti afirma:

O desaparecimento de um poder centralizador permitia que a maioria das atividades de serviços do governo poderia ser delegada vantajosamente a autoridades regionais ou locais, totalmente limitadas em seus poderes coercitivos pelas regras ditadas por uma autoridade legislativa superior. (BIANCHETTI. 2005, p.101).

Contudo a parte descentralizada ficou só nos serviços administrativos de responsabilidades dos estados e municípios, já a seleção de livros didáticos, os currículos, as fiscalizações e avaliações do ensino e os cursos de formação ficaram a cargo do governo federal tendo um aspecto centralizador. Outro ponto que provoca uma ambiguidade está no Art. 1º do Título I, em que destaca “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1996, p. 07), mesmo envolvendo tantas maneiras de formar o cidadão o Estado de fato só se responsabiliza com a educação formal, como bem expressado na própria Lei no parágrafo 1º do mesmo título “§ 1o Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” (LDB, 1996, p.07).

Sobre essa questão Demo (2001) também faz uma crítica sobre o parágrafo 1º, já que ela reduz o sentido de educação, pois declara que a educação escolar deve ser desenvolvida por meio do ensino em instituições próprias, de modo que “se olharmos bem para o significado usual do termo ensino, percebe-se que, no fundo, ficamos com a ‘aula’ como protótipo da educação escolar, o que certamente representa algo no mínimo medieval.” (DEMO, 2001, p.68). Para Brandão (2007) essa dubiedade na LDB produz uma situação de pseudo semântica, em que a lei se utiliza de palavras e de um glossário de caráter democrático mais que de democrático não tem nada, ou seja, a própria LDB não legitima uma educação para todos.

Outro ponto que aproxima a LDB com as políticas neoliberais está expressa no artigo 2º, onde afirma “ § 2o A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB, 2005, p. 07), a importância dada ao termo “trabalho” vai aparecer repetitivamente na LDB, tendo destaque em quase todos os títulos, artigos e incisos da lei, no parágrafo 2º do Art. 1º, no Art. 2º, no inciso XI do Art. 3º, no Art. 22º, no inciso III do Art. 27º, no inciso III do Art. 28º, no inciso II do Art. 35º, no parágrafo 4º do Art. 36º, no parágrafo 2º do Art. 37, e em todo capítulo III.

Isso comprova a presença marcante de uma política educacional construída com preceitos neoliberais visando à formação para o trabalho. Destacamos aqui dois autores que fizeram duras críticas a LDB, o primeiro é Pedro Demo, que em sua visão.

Uma lei de educação precisa, primeiro, deve ser curta, para não dizer besteira demais, e segundo, insistir em propostas flexíveis, para não atrapalhar a vontade de aprender. A LDB tem algo disso, embora tenha predominado o peso histórico dos interesses em jogo. Por exemplo, a timidez na proposta da escola de tempo integral tem algo de visão flexível, mas sobretudo a concessão à rigidez dos esquemas vigentes, sobretudo da visão privada (DEMO, 2001, p.15).

Demo (2001) ainda afirma que a LDB é uma lei pesada pois prioriza os interesses de mercado. Para Dermeval Saviani a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi construída por uma perspectiva neoliberal que fortemente se implantou no Estado brasileiro nos anos 90. O autor destaca algumas inversões que ocorreram na LDB, uma dessas está no art. 2º no Título II dos princípios e fins da educação nacional onde se destaca “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 2005, p. 07), já no artigo 205 da Constituição Federal a educação aparece como “dever do Estado e da família”.

Esse fato pode não ter tanta importância, contudo Saviani (2006) afirma que essa inversão vem marcada com uma forte presença ideológica e religiosa. Porém, para o autor, o ponto mais grave foi nas modificações onde:

Trata-se do princípio expresso no inciso V do artigo 206 da Constituição: ‘valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União’. Na LDB esse princípio foi reduzido para ‘valorização do profissional da educação escolar’ (artigo terceiro, inciso VII). (SAVIANI, 2006, p.203).

As consequências para essa alteração implicam na questão do estabelecimento de um teto mínimo salarial para os professores do magistério. Além disso, a retirada dos termos “regime jurídico” na LDB mostra o desinteresse dos políticos, como prova o desejo do governo ao eliminar o regime jurídico. Para Saviani (2006), a ausência da menção de adoção de um regime jurídico único para os profissionais do magistério, implica em uma disposição implícita dos governantes a fim de eliminar tal regime jurídico. Outras mudanças na LDB

provam que o neoliberalismo não é só uma política de um só governo e governante, no ano de 2006, foi criada uma Emenda para a LDB, aumentando em um ano a duração do Ensino Fundamental, com isso as crianças passaram a ingressar nessa fase do ensino aos 6 anos de idade. Para Saviani (2016) essa mudança não surgiu pelo interesse para com os problemas pedagógicos do ensino, mas foi criada por intenções financeiras:

A emenda veio por pressão dos municípios, para que os alunos de 6 anos pudessem entrar na faixa dos recursos do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Mas, um ano depois, o Fundef foi alterado para Fundeb (Fundo da Educação Básica), então os recursos podiam ser usados na educação infantil. Mexeu-se em algo que não precisava, fez-se uma confusão desnecessária (SAVIANI, 2016, p.05).

Diante do que foi exposto, podemos perceber que por aspectos econômicos e de mercado a LDB foi fragmentada, o sonho de construir uma Lei para a educação com aspectos democráticos e sociais e feita pela sociedade foi arquivada para ser promulgada outra com um modelo a ser subordinada às necessidades neoliberais, repetia-se uma realidade muito comum nas políticas de governo no Brasil, onde o Estado prioriza os processos de produção, consumo e trabalho frente a uma necessidade brasileira que é uma educação de qualidade. No texto a seguir veremos quais políticas neoliberais implementadas no governo FHC para a Educação brasileira.

1.2 As Reformas no Governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC e a implementação das proposições neoliberais na educação

Não foram sete, foram oito os anos que custaram a Paulo Renato e sua equipe a fazer como na poesia: arar a terra inculta e bela e dela extrair coragem para divisar, como ora divisamos um futuro melhor para nosso povo. Oito duros anos de trabalho e continuidade, com muita crença e muito desprendimento. Mas valeu o esforço. Talvez na história republicana só haja paralelo com o esforço feito no período varguista, quando Gustavo Capanema esteve a frente do Ministério da Educação.

(Fernando Henrique Cardoso – 2005)

Com essas palavras, Fernando Henrique Cardoso nos mostra que foi preciso trabalhar muito para mudar a educação no Brasil e deixar um legado que necessitou de muito esforço. De fato, foi durante o seu governo quando mais se implantou políticas e reformas educacionais. Cabe destacar que nesses oito anos de governo não houve trocas de ministros

da educação, permanecendo no cargo o Ministro Paulo Renato Souza. É, portanto, sobre as reformas educacionais implementadas no Governo FHC, entre os anos de 1995 a 2002, e sua aproximação com as políticas neoliberais que discorreremos neste tópico.

Ao chegar à presidência no ano de 1995, Fernando Henrique Cardoso e o Ministro da Educação Paulo Renato Souza já iniciavam o governo com um problema, a aprovação da proposta da LDB no Senado, anteriormente discutida. O próprio ministro descreve como foi esse momento:

Já no período anterior à posse, tínhamos claro que deveríamos procurar como Executivo influenciar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que tramitava em fase final no Congresso. O projeto que a Câmara aprovou era do nosso ponto de vista, um desastre, pois refletia apenas a visão e os interesses das corporações do segmento educacional. A história do projeto explicava essa característica. Sua tramitação arrastou-se por cerca de 13 anos com um debate muito acalorado e marcado por um forte conteúdo ideológico e uma sucessão infindável de audiências públicas e consultas em que praticamente só as corporações eram ouvidas. O projeto estava aprovado na Câmara e em fase final de tramitação no Senado. Dava-se como certo que seria aprovado antes do término daquela legislatura, em fins de janeiro. (SOUZA, 2005, p.46-47).

Podemos perceber na citação qual era a visão do novo governo em relação ao documento que regeria a educação no país, nota-se na fala do Ministro como o Estado iria lidar com os movimentos sociais representantes de educadores ao compará-los com as corporações educacionais, o próprio Ministro via o movimento como uma ameaça e, por isto, deveriam ser impedidos:

Uma das primeiras providências ao assumirmos foi procurar influenciar o Congresso para impedir que o Senado aprovasse a medida. Buscamos o apoio do senador Darcy Ribeiro, pertencente a um partido de oposição, mas que tinha em tramitação no Senado um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação que era bastante superior ao aprovado na Câmara. Desde logo não possuía nenhum ranço corporativista. Muito pelo contrário, era moderno e voltado para uma educação de qualidade. Conseguimos convencer a maioria dos senadores a esperar a nova legislatura que se iniciava em fevereiro. A partir de então, atuando de forma articulada com o senador Darcy Ribeiro e com o senador Roberto Requião, presidente da Comissão de Educação do Senado, pudemos influenciar a base de apoio do governo naquela casa a rever o processo de tramitação do projeto. A lei, finalmente aprovada na Câmara em fins do ano seguinte, incorporou os princípios, a forma e o conteúdo do projeto do senador Darcy Ribeiro, muito diferente do que havia sido aprovado anteriormente. Foi uma batalha com lances emocionantes que pude acompanhar de perto como ministro e que tomou os dois primeiros anos daquela legislatura. (SOUZA, 2005, p. 47).

Vemos que a proposta inicial da LDB, construída por educadores de forma democrática, era uma ameaça ao governo, um perigo ao novo modelo neoliberal que seria implementado no país. Para impedir a aprovação, o governo precisou utilizar de manobras políticas para alcançar seus objetivos e vetar a tramitação. Sobre esse fato, cabe destacar os ranços da política brasileira em que muitos políticos ainda continuam no poder, como exemplo Roberto Requião, destaque na citação do ministro e que atualmente é senador da República. Com isso o novo governo mostrava a sua cara, a LDB é um exemplo de como seria a política neoliberal de FHC em relação à educação no Brasil.

Passado o episódio da aprovação da LDB, o governo representado pelo MEC criou um planejamento estratégico como método de trabalho para as propostas das novas políticas educacionais que seriam implantadas, dessa ideia surge o documento “Mãos à obra, Brasil” onde estavam descritos os programas de governo e como eles deveriam ser promovidos, neste a educação era uma das cinco áreas consideradas prioritárias. O capítulo reservado à educação iniciava com o seguinte parágrafo:

O Brasil não será um país respeitado e sua população não desfrutará de um razoável padrão de vida enquanto o quadro de deficiência educacional não for revertido. Em todos os níveis de ensino, do básico ao superior, é preciso repensar o que está sendo feito e buscar fazer mais e melhor. A alta qualidade da educação, em todos os níveis, deve ser um objetivo central governamental. (SOUZA, 2005, p.40).

Além disso, o governo considerava o sistema educacional brasileiro ineficiente e caótico, o Brasil dessa época tinha uma péssima qualidade de ensino e as escolas públicas sofriam altas taxas de repetência que provocava uma grande evasão escolar. Era preciso mudar essa realidade, diante desses fatores o MEC cria uma série de propostas que destacamos as principais:

1. Promover a reforma do Ministério da Educação de maneira a reduzir suas atuais responsabilidades como instância executora, concentrando sua função na coordenação e articulação com os estados e destes com os seus municípios.
2. Atuar junto ao Congresso Nacional para que a legislação educacional possa prever mecanismos flexíveis, que permitam diferentes formas de cooperação entre união, estados e municípios, bem como a criação de canais de participação e formação de parcerias e alianças em torno de

compromissos efetivos da sociedade civil com a gestão de um ensino de qualidade.

3. Estimular a participação da comunidade no esforço educacional por meio de campanhas ou da criação de órgãos colegiados em todas as esferas do sistema educacional.
4. Rever os padrões de financiamento, gastos e transferências dos recursos do setor educacional, visando a ampliar a autonomia educacional e financeira dos estados e municípios.

É importante observar que o item 2 expressa de maneira velada o intuito do governo em adotar uma política de parcerias público-privadas na Educação, o próprio documento “Mãos à obras, Brasil” indicava uma nova etapa a ser inaugurada no país em termos de relações entre Estado e sociedade:

Para começar a transformar em realidade os nossos anseios e o nosso sonho de um país mais rico, mais justo e mais igualitário, é necessário reformar o Estado: aprofundar a democratização, acelerar o processo de descentralização e desconcentração e, sobretudo, ampliar e modificar suas formas de relacionamento com a sociedade, definindo novos canais de participação e criando formas novas de articulação entre Estado e a sociedade. Caberá, em primeiro lugar, criar novos canais de participação e de controle público, além de dinamizar os já existentes, multiplicando as experiências de gestão multilateral [...] Mas cabe, sobretudo, apoiar e desenvolver formas amplas e criativas de parcerias entre o Estado e a sociedade, de modo a permitir, por um lado, que diferentes instituições da sociedade como as empresas, os sindicatos e as universidades assumam a corresponsabilidade por ações de interesse público. (SOUZA, 2005, p.70).

As mudanças na educação vinham em conjunto com a reestruturação econômica que o governo começava a aplicar, além disso o país não estava indo bem, mesmo com o Plano Real, o Brasil passava por um problema fiscal, desemprego e dívida pública, fatores que só geravam problemas. Em 1997 o Brasil já enfrentava uma estagnação, rombo nas contas, crise cambial e endividamento excessivo. Para resolver essa crise, o governo de FHC pediu auxílio ao FMI, e em 1998 foi assinada a carta de intenção que o governo enviou aquela instituição em forma de memorando, nesta declarava as propostas de políticas econômicas a serem alcançados no período entre 1998 a 2001. No documento o governo brasileiro solicitava ao FMI uma quantia equivalente a dezoito milhões, vinte e três mil e duzentos e dez dólares (US\$ 18.023.210) em forma de um acordo para um período de 36 meses. Com isso as reformas a serem implementadas no Brasil deveriam seguir as diretrizes do FMI, assim esse

organismo internacional influenciou profundamente as políticas públicas econômicas e educacionais.

Visando a melhoria da qualidade no ensino, o governo promulgou em 1996 e implementou em 1998, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, considerada pelo Ministro da Educação como a iniciativa mais importante de sua gestão este fundo “foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos” (BRASIL, 1998, p.01). Sendo um fundo contábil, cada estado e município receberia uma quantia proporcionalmente equivalente ao número de alunos matriculados na rede pública do Ensino Fundamental. Em apenas oito anos o número de alunos matriculados saltou de 88 % para 97%. Contudo ocorreram diversos problemas com a implantação do Fundo, como:

1- Desinformação: o processo não foi suficientemente esclarecido, nem para os educadores e, menos ainda, para a opinião pública em geral; 2- Infraestrutura: as administrações tiveram que adaptar ou construir novos prédios escolares para abrigar os novos contingentes de alunos; 3- Recursos humanos: têm sido grandes as dificuldades para a compatibilização das formas de atuação dos profissionais do magistério, para sistematização de Planos de Carreiras e Salários e de políticas de formação e capacitação de pessoal; 4- Insuficiência de recursos: os municípios, principalmente os de baixa capacidade financeira, assumiram o ensino fundamental para recompor as finanças municipais e aumentar a possibilidade de combinar formas de aplicação dos recursos do ensino fundamental com as outras despesas em educação que já realizavam; 5- Baixo grau de institucionalização dos mecanismos de controle social: houve dificuldades quando da implantação dos Conselhos de Educação e Gestor do Fundo, principalmente em relação as suas constituições e representatividade dos seus membros e tem havido problemas por conta da forma precária e insuficiente como eles vêm atuando. (GUIMARÃES, 2010, p.02).

O FUNDEF ainda tinha erros graves, o fundo só beneficiava o ensino fundamental, ainda excluía os alunos da educação de jovens e adultos, além disso, o custo-aluno anual era de R\$ 315,00 (trezentos e quinze reais) valor baixo para um programa que o governo declarava que iria trazer qualidade ao ensino. Em 1998 o governo federal cria o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o Exame surge como forma de avaliar o desempenho dos estudantes que terminavam a educação básica. No governo FHC ele foi utilizado exclusivamente para avaliar as habilidades e competências dos estudantes concluintes. Perdendo seus objetivos e características, o ENEM é atualmente um exame de seleção para ingresso no ensino superior, sendo aplicado em grande escala em todo o Brasil, esse fato acarretou o término dos concursos de vestibulares que as próprias IES faziam, provocando

com isso uma universalização e ao mesmo tempo produzindo uma homogeneidade nessas provas.

Entre os anos de 1997 a 1999 foi apresentado pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, o documento é um exemplo das políticas neoliberais já instaladas no país pelo governo FHC, a ideia de sua origem surge na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, nos anos de 1990. Organizada pelo Banco Mundial, a conferência estabelece novas políticas educacionais para os países subdesenvolvidos visando mudanças em seus currículos. Em 1993 o Brasil assinou a Declaração de Nova Delhi, o documento estabeleceu metas a serem alcançadas pelos países, como universalizar a educação básica, atender as necessidades da educação e ampliar as oportunidades de ensino e aprendizagem para crianças, jovens e adultos, diante desses acontecimentos o Brasil inicia a construção dos Parâmetros.

Para idealizar o documento, o governo FHC, por meio da Fundação Carlos Chagas, encomendou a análises de currículos de alguns países e com o mesmo intuito publicou, pela mesma fundação, um livro com as análises dos documentos curriculares de vários estados e municípios brasileiros (BARRETO, 1998); além disso, a elaboração dos PCN contou com a orientação do professor de Psicologia Educacional de Barcelona, César Coll e também representantes dos governos do Chile, Argentina e Colômbia, para ajudarem na elaboração, já que na época esses países haviam passado por mudanças curriculares muito parecidas com o que estava ocorrendo no Brasil.

Para garantir investimentos na educação pelo Banco Mundial, o governo também seguiu as normas do relatório feito por Jacques Delors para a UNESCO, sobre a educação para o século XXI. O modo como os PCN foi construído é o mais interessante e nos mostra como o governo lidava com as políticas educacionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados a partir de 700 propostas feitas por especialistas em educação e levaram em conta experiências já existentes em escolas públicas e privadas. Aprovados pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), eles foram transformados nos livros que serão enviados aos professores. As diretrizes mostram o tipo de ensino básico que o Ministério da Educação classifica de desejável. (FOLHA DE SÃO PAULO, COTIDIANO, 1997, p. 03).⁸

⁸ O Jornal Folha de S. Paulo possui um acervo online onde disponibiliza ao público suas diversas reportagens. Sobre a citação apresentada no texto ela pertence a uma matéria do Jornal em sua coluna Cotidiano o texto intitulado *Entenda os Parâmetros Curriculares Nacionais* pode ser acessado através do link a seguir: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/10/17/cotidiano/39.html>.

Mais uma vez o governo de FHC não considerava as vivências e experiências dos professores das escolas públicas do Brasil para se construir em conjunto um PCN de qualidade, valorizando a diversidade do país e considerando as características regionais, os PCN foram uma entre tantas outras políticas públicas da educação feita por interesses de organismos internacionais.

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi marcado por constantes avaliações, para isso foram criados: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB em 1995 e o Exame Nacional de Cursos – PROVÃO no ano de 1996. Entre os anos de 1995 a 2002 o Brasil fez parte de sistemas de avaliações internacionais:

Juntamente com representantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), O Inep passou a fazer parte do programa Word Education Indicators (WEI), tendo como objetivo desenvolver um conjunto básico de indicadores (socioeconômicos e demográficos, financeiros e do sistema educacional) que permitissem a comparação, com maior grau de acerto, entre os países. Em 1997, o Brasil também tomou parte do Primeiro Estudo Internacional Comparado, realizado pelo Laboratório Latino Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, vinculado a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Oreal/Unesco). Esse estudo teve como objetivo avaliar os níveis de aprendizagem, em linguagem e matemática, dos alunos das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, e analisar os fatores associados ao desempenho. No entanto o projeto mais ambicioso, no nível internacional, entre os quais buscam desenvolver a avaliação educacional, é representado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), coordenado pela OCDE, ao qual o Brasil foi o primeiro país em desenvolvimento não-membro da organização a aderir voluntariamente (SOUZA, 2005, p.122).

As práticas avaliativas foram muito utilizadas por esse governo, visando à qualidade da educação, muitas dessas avaliações tinham um objetivo quantitativo, com o propósito de posicionar e selecionar os melhores países por índices numéricos típico do modelo neoliberal difundido pelo FMI, OCDE e Banco Mundial, “a aplicação desses critérios de avaliação permite premiar os melhores e castigar os piores e, no marco dessa lógica meritocrática, estabelecer mecanismos de livre concorrência e escolha.” (GENTILI, 2001, p. 111)

A reforma do Estado no governo FHC se caracterizou pela ideologia neoliberal, as suas políticas tanto econômicas quanto educacionais redefiniram o papel do governo nas ações realizadas nas áreas sociais. Numa perspectiva de modernizar a educação do Brasil FHC efetivou no país as políticas educacionais dos organismos internacionais, tal prática fez com que o Brasil se subordinasse ao FMI e ao Banco Mundial, tais ações foram denominadas por Gentili (2005) de desordem neoliberal.

Mesmo com diversas críticas a suas políticas para a educação, o Ministro da Educação defendia que era preciso renovar os métodos de ensino e elevar o padrão de escolarização da população brasileira, para FHC o Brasil havia alcançado patamares internacionais na Qualidade da Educação no final do seu governo, e as mudanças realizadas por ele foram fundamentais para isso, porém não reconhecidas pela grande maioria de educadores:

Pena que a revolução tenha sido silenciosa. Se tivéssemos berrado mais e tido a capacidades didático-publicitária de mostrar e convencer o quanto se estava fazendo, talvez os pilares construídos tivessem ficado mais sólidos nos corações e nas disposições da sociedade para melhor defendê-los de eventuais abalos. (CARDOSO, 2005, p.16).

Com o fim da era FHC no Brasil, o país iniciava o ano de 2002 com um governo progressista-trabalhista, contudo o novo governo não conseguiu impedir e combater as práticas neoliberais já existentes no país.⁹

⁹ Embora tenham herdado as políticas neoliberais de FHC, o governo de Lula e Dilma investiram em políticas e ações numa perspectiva de inclusão social.

CAPÍTULO 2: A PEDAGOGIA E A GEOGRAFIA: contexto e objeto de estudo¹⁰

As reformas educacionais implantadas nos anos 2000 para os cursos de Pedagogia no Brasil promoveram mudanças e, uma delas, foi à integração da Geografia nos currículos desses cursos, com isso se tornou obrigatório à presença, de pelo menos uma disciplina ligada ao ensino de Geografia, para a formação do Licenciando em Pedagogia. Para entendermos melhor esse processo é necessário conhecer os percursos que a Pedagogia trilhou na História da Educação brasileira. A implantação desse curso não se deu de forma neutra, seguiram enfrentamentos e conflitos que punham em cheque pensamentos e ideias políticas, educacionais, culturais e sociais. Porém, se a Educação muda, o currículo também se transforma, como também as políticas educacionais se renovam acarretando modificações estruturais em um curso. A globalização produziu esse efeito na Educação, talvez a maior mudança durante os séculos.

É certo afirmar que o advento da globalização no mundo trouxe diversos avanços para a sociedade atual, como também é certo destacar que a globalização gerou fatores de exclusão social. Esse modelo conseguiu quebrar barreiras, fronteiras, promoveu a universalização das tecnologias, expandiu a economia e aproximou as pessoas na forma de se relacionar:

Nas três últimas décadas, as interações transnacionais conheceram uma intensificação dramática, desde a globalização dos sistemas de produção e das transferências financeiras, à disseminação, a uma escala mundial, de informação e imagens através dos meios de comunicação social ou às deslocamentos em massa ou refugiados. A extraordinária amplitude e profundidade como ruptura em relação às anteriores formas de interações transfronteiriças, um fenômeno novo designado “globalização”. (SANTOS, 2002, p. 25).

Ao mesmo tempo em que sua força conecta o mundo, levando a democratização da sociedade, essa mesma força tem um poder de destruição imenso, sendo responsável pelas desigualdades sociais e pela degradação ambiental. Como ela interfere em todo o nosso modo de vida a sua presença na educação não é exceção, tendo sido e ainda sendo influenciada pela perspectiva da globalização. Dessa forma a globalização por meio de práticas hegemônicas neoliberais tende a padronizar a educação nos diversos países onde se faz presente, moldando o conhecimento e os sistemas de ensino. As políticas educacionais são as mais atacadas, atualmente temos vistos organismos internacionais (ONU, UNESCO, FMI e Banco Mundial)

¹⁰ Os textos deste capítulo foram construídos a partir da pesquisa bibliográfica, fruto de análises feitas por documentos, artigos e livros.

com os interesses de inserir no currículo educacional as ideias neoliberais, o Brasil é uma prova desse modelo, onde a principal agenda desses órgãos intergovernamentais é estruturar a Educação tornando-a dependente desses modelos:

A formulação de políticas educativas, particularmente nos países de periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais, o que permitiu uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional. (HUSÉN, 1979 apud TEODORO, 2001 p. 127).

As reformas educacionais que ocorreram no Brasil entre os anos de 1990 e os anos 2000 levaram a mudanças curriculares dos diversos cursos de licenciatura nas universidades públicas brasileira, a LDB, os PCN e as DCN são leis e currículos educacionais que foram implementadas com apoio em políticas neoliberais, nesse capítulo veremos que as mudanças não ocorrem ao acaso, a sociedade evolui, se moderniza, as transformações de um curso são necessárias às necessidades de um período ou época, ou estas necessidades são criadas, contruídas para dar vazão ao que projeto que se pretende para o país. Foi o que ocorreu com o curso de Licenciatura em Pedagogia ao longo da História ao ter em seu currículo a disciplina escolar de Geografia.

2.1 O curso de “Pedagogia no Brasil” conhecendo o contexto de sua implementação

A década de 1930 foi um período de fortes mudanças no Brasil, a Revolução armada de 1930 liderada por Getúlio Vargas e pelo tenente-coronel Pedro Aurélio de Góis Monteiro teve como propósito derrubar o governo do presidente Washington Luís com o intuito de impedir a posse do candidato Júlio Prestes eleito presidente da República na época. O golpe ocorreu em 24 de outubro do mesmo ano, e Getúlio Vargas se tornou vitorioso, marcando a fase de sua hegemonia política no país. Com o governo de Vargas mudanças importantes transformam a nação:

A Revolução de 1930 põe fim à hegemonia da burguesia do café, desenlace inscrito na própria forma de inserção do Brasil, no sistema capitalista internacional. Sem ser um produto mecânico da dependência externa, o episódio revolucionário expressa a necessidade de reajustar a estrutura do país, cujo funcionamento, voltado essencialmente para um único gênero de exportação, se torna cada vez mais precário. (FAUSTO, 1987, p.112).

A revolução se tornou um marco na história do Brasil, pois, dela se inicia a Segunda República, dando um fim à República Velha governada pela política do café com leite e a

elite cafeeira que já estava debilitada desde a crise de 1929. Para Saviani (2009) a década de 1930 também foi um período de renovação, tanto políticas quanto sociais, mesmo a Escola Normal tendo se expandido em todo o território brasileiro, na primeira República esse modelo de formação de professores para o magistério não conseguiu resistir “e a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (SAVIANI, 2009, p.145).

O sociólogo Luiz Antônio Cunha também destaca esse momento no Brasil, para ele as mudanças ultrapassam as questões políticas e sociais, elas interferem na economia e também na educação:

A Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, determinou o início de uma nova era na História do Brasil, só terminada em 1945, quando ele foi deposto por um golpe militar. Durante esses 15 anos, Vargas foi chefe do Governo Provisório, garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército (1930-34); depois, presidente eleito pelo Congresso Nacional (1934-37); e, por último, ditador sustentado pelo Exército depois do golpe de Estado que instituiu o Estado Novo (1937-45), (CUNHA, 2000, p.163).

Com Vargas no poder o Brasil viveria uma nova realidade, o sistema de produção do trabalho se moderniza, indústrias são construídas no país, sendo implantado um novo arranjo para o modelo econômico, era preciso mão de obra qualificada e instruída. Dessa forma, o governo Vargas faz uma série de modificações, criando em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, nomeando Francisco de Campos para o novo ministério. Já em 1931 são sancionados diversos decretos visando à organização e a gestão do ensino secundário e a criação de universidades no Brasil. Essas transformações ficaram conhecidas na História da Educação brasileira como a “Reforma Francisco Campos”.

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. (DALLABRIDA, 2009, p.185).

Com a promulgação dessa reforma “uma nova fase se abriu com o advento dos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). Diversos Institutos de Educação foram criados no país e a principal proposta desses espaços de formação é que “foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que se buscava firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2006, p.146). É esse caráter científico que vai ser a baliza dos Institutos de Educação, e vai orientar toda a organização disciplinar desses locais de formação, através de experiências, ideias e teorias.

Contudo, só duas instituições se destacaram, o primeiro foi o Instituto de Educação do Distrito Federal, criado por Anísio Teixeira, em 1932 e, o segundo, o Instituto de Educação de São Paulo, fundado por Fernando de Azevedo, no ano de 1933. Uma das principais características dos Institutos de Educação no Brasil é que eles sofreram grande influência do movimento escolanovista. Esse movimento surge em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, o grupo que o assinou tinha como proposta fazer uma série de mudanças na sociedade brasileira através do ensino. Desenvolvido por Fernando de Azevedo e assinado por diversos intelectuais da área de educação no país como Hermes de Lima, Carneiro Leão e Anísio Teixeira. De acordo com Santos et al. (2006) o Manifesto se constituía a partir de quatro princípios fundamentais:

1 - A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades. 2 - A educação deve ser uma só, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única, sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais. 3 - A educação deve ser funcional e ativa, e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade da educação. 4 - Todos os professores, mesmo os de ensino primário, devem ter formação universitária. (SANTOS et al, 2006, p.137).

Os pioneiros da educação fizeram questionamentos exigindo novas mudanças no fazer pedagógico, e foi por meio dos Institutos de Educação que o modelo de formação do professor da escola básica foi modificado. As características desses Institutos eram diferentes:

Nela não se encontra a divisão clássica de cadeiras, isoladas umas das outras, mas um largo agrupamento de matérias sob títulos de conjunto. Só assim haverá, por parte da administração do Instituto a possibilidade de prover a

todos os cursos necessários para os diferentes tipos de professores a formar e só assim poderá o Instituto ser o laboratório de experimentação e ensaio, que deve ser, para o aperfeiçoamento progressivo de preparação dos nossos futuros mestres (DECRETO Nº 3.810/1932, p.03).

O curso de formação de professores nesses Institutos tinha duração de dois anos, o primeiro tinha como foco os fundamentos da educação e, o segundo ano, as aplicações educacionais, na prática. Os anos letivos eram divididos em trimestres, facilitando uma melhor distribuição no tempo e na organização escolar. E preparava professores para ensinar os três primeiros anos do ensino primário, como também formava educadores para os dois últimos anos. Também eram oferecidos cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, esses Institutos “[...] eram escolas de excelência e ser formado por uma instituição como essa dava certo status ao professor.” (LABEGALINI, 2009, p. 16).

O desejo dos Pioneiros era universalizar o ensino, eles defendiam que a educação precisava se modernizar, e afirmavam que era preciso haver uma nova pedagogia que formasse os futuros professores para uma nova realidade de mundo, onde a industrialização e influenciava a forma da sociedade se relacionar “nesse novo contexto, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala” (SAVIANI, 2011, p.36).

Era preciso modernizar e melhorar as teorias e as práticas do ensino e a profissionalização de docentes e técnicos da educação, a gestão e organização educacional não davam melhorias ao fazer docente, eram necessárias novas mudanças como afirma Azevedo (1932):

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação. Ou na falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas escolares. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária (AZEVEDO, 1932).

O governo vendo a necessidade de mudanças cria universidades, se inspirando nos Institutos de Educação:

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal,

criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei. n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2009, p.146).

É por meio desse decreto que foi criado o curso de Pedagogia no Brasil, tendo como principal proposta formar bacharéis e licenciados para as diversas áreas da educação e também para o setor pedagógico. O bacharel era formado para cargos técnicos da educação e o licenciado se formava para o trabalho docente. Uma característica marcante, que ficou conhecido como o modelo 3 + 1:

O paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática.(SAVIANI, 2009, p.146).

Nos três primeiros anos eram ofertadas disciplinas teóricas para o bacharelado, que incluíam: Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Estatística Educacional, Psicologia Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação, Administração Escolar, História da Educação, Filosofia da Educação e Educação Comparada. No último ano os conteúdos eram focados na Didática Geral e Especial. O quadro a seguir mostra como era estruturado o currículo de Pedagogia, em 1939.

Quadro II - Currículo do Curso de Pedagogia 1939

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Complementos de matemática	X		
História da Filosofia	X		
Sociologia	X		
Fundamentos Biológicos da Educação	X		
Psicologia Educacional	X		X
Estatística Educacional	X		
História da Educação		X	X
Fundamentos Sociológicos da Educação		X	
Administração Escolar		X	X
Educação Comparada			X
Filosofia da Educação			X

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos consultados

Porém, com o passar do tempo foram surgindo alguns problemas em relação ao curso de Pedagogia, o primeiro foi referente à dicotomia da profissão do pedagogo e, o segundo, a falta de regulamentação, já que o pedagogo poderia ensinar disciplinas que não eram da sua área de formação, com isso eles se beneficiaram e “adquiriram o direito de lecionar matemática e história no 1º ciclo e filosofia no curso colegial do ensino secundário, todavia, sem o preparo exigido para se tornarem professores” (BRZEZINSKI, 1996, p. 46).

Libâneo (2002) também faz uma crítica sobre esse acontecimento, para o autor a grande quantidade de conteúdos curriculares tornava a formação do pedagogo complexa e problemática, já que era difícil preparar esses profissionais para inúmeros conteúdos. Em 1945 o país passou por transformações políticas que vão interferir no curso de Pedagogia, nesse mesmo ano é eleito o presidente Eurico Gaspar Dutra, em 1946 já no poder, Dutra nomeia como Ministro da Educação e Saúde Raul Leitão da Cunha, nesse período é promulgado o Decreto de Lei nº 8.558/46 o qual cria o cargo de Orientador Educacional, esse profissional passaria a ser formado no curso de Pedagogia.

Outro decreto aprovado foi a Lei nº 8.530/46, que definia “*que todo graduado poderia ser professor do ensino primário*”, tal ação provocou um conflito sobre a formação do pedagogo já que com isso ele perderia a exclusividade de ensinar nas Escolas Normais (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999). Vendo o problema gerado, o Ministério da Educação e Saúde criou a portaria nº478/54, permitindo aos Graduados em Pedagogia a atuarem como professores dos conteúdos de Educação nos cursos superiores e também o direito de ensinarem disciplinas no ensino médio: Filosofia, Matemática e História Geral e do Brasil.

Porém, o modelo de curso continuava a ser criticado e muitos educadores da época começaram a discutir o ensino universitário da década de 1950, questões sobre a formação do magistério, a urgência de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e a necessidade de uma reforma universitária estavam em pautas desses debates. Contudo, as mudanças educacionais só ocorreriam em 1961, nesse ano João Goulart tomou posse na presidência da República, no mesmo ano foi aprovado a LDB nº 4.024/61. Em 1962 Darcy Ribeiro foi nomeado Ministro da Educação, no mesmo ano homologou o parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/62. O parecer de autoria do Professor Valnir Chagas regulamentava o curso de Pedagogia no Brasil, e apresentava algumas mudanças: estabelecia um currículo mínimo e determinava a duração do curso, instituía a função do Pedagogo, a partir da qual esse profissional passava a exercer a função tanto de técnico em educação quanto a de professor de disciplinas para o curso normal, além de formar o bacharel dessa área a partir do esquema 3+1 que ainda permanecia nos cursos de Pedagogia:

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez até 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação. O curso de pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (BRASIL. PARECER CFE nº. 251/62, p.98).

A polêmica gerada em torno do curso fez com que o governo aprovasse outro parecer o de nº 292/62, este regulamentava as matérias do currículo para o curso de licenciatura: Didática, Prática de Ensino, Psicologia da Educação e Elementos da Administração Escolar. Apesar de tantas mudanças, os diversos pareceres de 1962 não definiam e nem identificavam o que se referia o “profissional pedagogo”.

No período entre 1960 a 1964 o curso permaneceu o mesmo seguindo as diretrizes do parecer de 1962:

Nesta época, procurava-se garantir a continuidade da ordem vigente através da reprodução, na escola, das condições do sistema social mais amplo, garantindo ordem e disciplina, utilizando a repetição como inibidora da criatividade. Os militares tentaram adequar o sistema educacional brasileiro aos seus interesses políticos. (FIORIN, 2013, p.49).

Em 1968 foi aprovada a Reforma Universitária com a Lei nº 5.540 que garantia a organização do ensino superior no Brasil, a lei também definia quem seria os especialistas que trabalhariam no ensino, atuando nas funções de planejamento, inspeção, orientação e supervisão, porém a formação do professor primário continuava sendo no curso Normal e a reforma ainda manteve o modelo 3+1. Em 1969 foi aprovado o parecer nº 252/69 também de autoria de Valnir Chagas, com objetivo de modificar as disciplinas e o currículo do curso, o parecer foi projetado com o propósito de corrigir as falhas da lei vigente na época e tentava recuperar as origens do curso de Pedagogia e a função do Pedagogo, apresentando em seu escopo quatro itens:

O primeiro recupera a história da criação do curso de pedagogia. O segundo detém-se na regulamentação do curso em consequência da promulgação da LDB/1961. O terceiro apresenta uma discussão sobre os artigos da Lei 5 540/1968 que prescrevem a formação de professores e especialistas, e o

quarto discorre sobre “filosofia” da nova regulamentação, bem como indica as disciplinas das partes comum e diversificada. (BRZEZINSKI, 1996, p. 71).

Para Silva (2006) havia muita discussão em torno do que seria o profissional pedagogo e qual era o seu significado na educação, para esse autor era necessário uma mudança na lei a fim de esclarecer a sociedade:

A partir de 1962 o pedagogo era identificado como um profissional que personifica a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação-, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 1969, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta. (SILVA, 2006, p.53-54)

O parecer ainda eliminava a diferença entre a licenciatura e o bacharelado questões muito discutidas na época, e que definia o papel do Pedagogo:

O Parecer estabelece com mais precisão a função desse curso: formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares. Admite, também, ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino normal (isto é, não se previu uma habilitação específica para se lecionar nas séries iniciais). (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p.17-18).

Ao abolir o bacharelado a lei dava oportunidade para o curso priorizar a formação do pedagogo para o serviço da docência, a reforma também criou habilitações para a formação das especialidades que o pedagogo exerceria. Brzezinski (1996) destaca que para o governo a situação sobre a identidade do pedagogo estava resolvida já que assegurava a esse profissional os cargos e funções que ele ocuparia nas escolas e nos serviços educacionais. Segundo Saviani (2012) o parecer 252/69 conseguiu solucionar alguns problemas; como o curso tinha diversas habilitações foi questionado se deveria haver diplomas para cada especialidade. Para resolver essa situação foi estipulado no parecer que, como todas essas habilitações integravam um único curso, só haveria necessidade de um diploma. O parecer também se posicionava contra a simetria com os outros cursos e o duplo diploma, pois entendia que “o licenciado nas áreas de conteúdo é um especialista que recebe formação pedagógica para efeito de ensino” (SAVIANI, 2012, p. 40). Sobre o diploma para o Pedagogo foi discutido se o profissional receberia o título de bacharel ou de licenciado, o próprio relator se posicionou sobre isso:

O parecer é favorável a que esse diploma seja o de bacharel e não o de licenciado, considerando que o pedagogo não precisa obter uma *licença*,

através de formação pedagógica, para efeito de ensino, pois, na verdade, o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso de pedagogia. Ficou, porém, fixado que o título único passa a ser o de “licenciado” em decorrência da aprovação, pelo plenário, por maioria de votos. (SILVA, 2006, p.30-31).

Resolvida essa questão, havia ainda a situação do currículo, para a proposta não demorar no plenário do Conselho Federal de Educação – CFE foi decidido que a composição e estrutura curricular seriam a mesma do Parecer nº 251/62:

Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas. § 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º (BRASIL. CFE 252/1969).

Sendo assim os estudantes de Pedagogia deveriam cursar tanto as disciplinas da parte comum, como as da área diversificadas que tinham como foco matérias mais específicas, para com isso poderem obter a habilitação, dessa forma o currículo do Curso de Pedagogia apresentava a seguinte composição:

Quadro III - Currículo Pedagogia Parecer nº 252/1969

Parte comum	Parte diversificada
1. Sociologia Geral 2. Sociologia da Educação 3. Psicologia da Educação 4. História da Educação 5. Filosofia da Educação 6. Didática	1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau 2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau 3. Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior 4. Princípios e Métodos de Orientação Educacional 5. Princípios e Métodos de Administração Escolar 6. Administração da Escola de 1º grau 7. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar 8. Princípios e Métodos de Inspeção Escolar 9. Inspeção da Escola de 1º grau 10. Estatística Aplicada à Educação 11. Legislação do Ensino 12. Orientação Educacional 13. Medidas Educacionais 14. Currículos e Programas 15. Metodologia do Ensino de 1º grau 16. Prática de Ensino na Escola de 1º grau (Estágio)

Fonte: Elaboração própria com bases nas informações contidas em Saviani (2012).

Com uma estrutura curricular dividida com partes específica e diversificada o parecer fortalecia o curso dando maior clareza:

O Parecer estabelece com mais precisão a função desse curso: formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares. Admite, também, ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino normal (isto é, não se previu uma habilitação específica para se lecionar nas séries iniciais). (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 17-18).

Em relação a duração do curso, a própria reforma universitária definiu o tempo que o discente deveria concluir o curso através do Decreto nº 464/69, e que eliminava o regime seriado e implantava o modelo de matrícula por disciplinas, além de criar o regime de créditos. As habilitações: Administração escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Administração escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Supervisão escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Inspeção escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus e Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais teria carga horária mínima de 2.200 horas, podendo ser concluídas em um período mínimo de três ou no máximo sete anos letivos. As habilitações como Administração escolar, para exercício na escola de 1º grau; Supervisão escolar, para exercício na escola de 1º grau e Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau, deveria ser concluídas no mínimo em um ano letivo e, no máximo, em quatro anos, tendo uma duração de 1.100 horas aula de atividades. Essas habilitações e disciplinas possibilitavam ao egresso uma gama de cargos que poderiam ocupar:

Aos egressos do curso de Pedagogia cabia o exercício das habilitações que lhes asseguravam a atuação como orientador, supervisor, administrador e inspetor escolar, o exercício do magistério no ensino normal, tanto das disciplinas correspondentes às habilitações específicas quanto da parte comum do curso e o exercício do magistério na escola primária. (CHAVES, 1981, p.54).

Essas mudanças foram fundamentais para consolidar o curso de Pedagogia no Brasil, contudo problemas foram surgindo a partir dessas transformações e, críticas ao Parecer foram surgindo, de acordo com Silva (1999) as obrigações que o Parecer exigia para os futuros pedagogos eram exageradas para a formação desses profissionais e:

Por demais ambiciosas as pretensões impostas a ele, o que [...] provoca duas espécies de dificuldades: primeira, atender, ao mesmo tempo, às necessidades de formação de profissionais docentes e não docentes, em suas diferentes especialidades; segundo, conseguir oferecer as condições, nos cursos de duração plena, para formar docentes em inúmeras disciplinas, levando em conta principalmente as dificuldades em se orientar as múltiplas práticas de ensino, correspondentes às diferentes disciplinas em questão. Esta situação fica agravada se considerarmos que o Parecer assegura, ainda,

aos diplomados em Pedagogia mediante determinadas condições, o direito ao magistério nas séries iniciais do 1º grau. (SILVA 1999, P. 60).

Para Saviani (2008) a formação do pedagogo tinha defeitos já que preparava o discente para diversas funções e não priorizava o professor em si, outra questão é que tanto o curso Normal para o nível médio, quanto o Curso de Pedagogia para o superior, formava o professor para exercer sua função nos anos iniciais da educação básica:

O pedagogo foi taxado de generalista, pois se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações com funções supostamente bem específicas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho, demandando em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria sugerida pelo curso de Pedagogia. Daí a reestruturação desse curso exatamente para atender a referida demanda. (SAVIANI, 2008, p.51).

Diante de tantos avanços a Reforma Universitária ainda solucionou uma carência que o curso de Pedagogia apresentava. Desde a sua implantação em 1939 até 1969, o Curso de Pedagogia era alocada nas Faculdades e Centros de Filosofia, Ciência e Letras, contudo o governo entendia que esses ambientes não eram ideais para a formação do educador e, através do Parecer 252/69 e da Resolução nº 2/69 se instituíam as normas e regras para o funcionamento das Faculdades e Centros de Educação.

Na década de 1970, diante a Ditadura Militar ocorrem novas transformações na educação, em 1971 foi aprovado a LDB nº 5.692/71, na qual se estabelecia um conjunto de dispositivos a fim de regulamentar a reforma do ensino. Com a lei promulgada, foi aprovado no CFE uma série de indicações que durou entre 1973 a 1975, e tratavam sobre:

O espectro da formação de professores, desde as licenciaturas da área de educação geral, abrangendo os cursos de ciências (matemática, física, química, biologia); de estudos sociais (geografia, história, organização social e política do Brasil, educação moral e cívica); letras (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, língua clássica, com os necessários estudos literários); educação artística (música, artes plásticas, desenho, artes cênicas); e educação física (ginástica e atletismo, técnica desportiva, recreação), passando pela formação pedagógica das licenciaturas, pelo preparo de especialistas em educação até a formação de professores para educação especial. (SAVIANI, 2012, p. 48).

Criadas por Valmir Chagas essas indicações tinham o caráter de estabelecer os princípios e normas para regulamentar a formação superior para o magistério de 1º e 2º graus. Uma dessas indicações instituíam os estudos superiores de educação:

Os estudos superiores de Educação compreendem a formação pedagógica das licenciaturas de conteúdo e os cursos ou habilitações destinadas ao preparo:

- a) de professores para as atividades inerentes aos anos iniciais de escolarização;
- b) de professores para educação especial;
- c) de professores de disciplinas específicas e de práticas para habilitações pedagógicas ministradas em nível de 2º grau;
- d) de profissionais para exercício de especialidades educacionais, em escolas e sistemas escolares, e do pedagogo em geral. (BRASIL. INDICAÇÃO Nº 67 DE 1975).

A proposta do conselheiro Valnir Chagas com a aplicação dessas medidas era acabar com o curso de Pedagogia, ele considerava que os estudos superiores em educação ofereceriam uma formação mais ampla e de qualidade para o profissional do magistério. Esse interesse em substituir a Pedagogia por outro curso qualquer ficou expresso nas palavras de Chagas, no Parecer nº 251/62: “se nos fixarmos da experiência de sistemas de formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de ensino superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter um sentido” (BRASIL, CFE, 1962, p.60). A reação a esse momento foi forte, diante das pressões do movimento educacional o Ministro da Educação assegurou a permanência do curso através do parecer nº252/69. Novas configurações no curso só apareceriam na década de 1980.

A década de 1980 no Brasil foi de mudanças tanto políticas quanto educacionais, em 1985 chegava o fim o regime ditatorial, com a volta da democracia no país e a liberdade de expressão começavam a surgir movimentos em prol da melhoria da educação. Diversos debates foram promovidos por educadores a fim de construir uma proposta conjunta para transformar a realidade do ensino no país, muito marcada e caracterizada pelo modelo adotado no regime militar. Diante disso foi criado a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE, esse comitê ficou responsável por debater a formação do pedagogo e por discutir o quadro político e social do Brasil.

Para alcançar os objetivos a CONARCFE realizou neste período diversos congressos que ficaram conhecidos como as Conferências Brasileiras de Educação – CBE, esses fóruns foram tão importantes e significativos que em um desses eventos se concretizou o projeto de construção para a Base Comum Nacional. Em 1986 no II Encontro Nacional da CONARCFE foi decidida que a Base Comum Nacional seria composta por três dimensões: profissional, política e epistemológica e que a formação de professores teria que ser articulada com essas dimensões. A partir de então essas dimensões se tornaram a base da docência do Curso de

Pedagogia no Brasil, com isso muitas universidades públicas iniciaram as reformas curriculares desses cursos com o intuito de preparar o pedagogo para o ensino pré-escolar e anos iniciais do fundamental (LIBÂNEO, 2006). De acordo com Saviani (2007) foram duas as ideias que nortearam os educadores para a mudança e a ressignificação do Curso de Pedagogia:

A primeira foi a de que a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador. A partir dessa ideia prevaleceu entre as instituições a tendência a organizar o Curso de Pedagogia em torno da formação de professores [...] A segunda ideia se expressou na “base comum nacional” [...] basear a formação de um educador consciente e crítico capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira. (SAVIANI, 2007, P. 123).

Em 1988, no III Encontro Nacional da CONARCFE, foi decidido que a Base Nacional Comum deveria ser utilizada como eixos curriculares principais para todos os cursos de licenciatura. No ano de 1989 foi realizado o IV Encontro Nacional, onde os educadores focalizaram na construção da proposta da nova LDB, já em 1990 a CONARCFE se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, tornando-se assim em um fórum mais efetivo na luta pela qualidade da formação docente (SCHEIBE, AGUIAR, 1999). Na década de 1990, teve início no Brasil as reformas educacionais, questões já discutidas no capítulo anterior, e como dito, em 1996 foi aprovada a nova LDB 9.394/96. Com a nova Lei da Educação em vigor, todo o ciclo do ensino é transformado, os antigos Pré-escolar passa a se chamar Educação Infantil, o Ensino de 1º grau, 2º graus e 3º grau passam a serem denominados respectivamente de Ensino Fundamental e Ensino Médio, já o Ensino Superior continuou com a mesma denominação. Em relação a Pedagogia os educadores esperavam, com grande expectativa, as novas regulamentações objetivando a melhoria do curso.

De fato, a nova LDB reconfigurou a educação no Brasil, tendo em seu escopo uma perspectiva neoliberal, a legislação aprovada em 1996, redesenhou o modelo de formação docente para o país. Em seu artigo 62 ela estabelece um novo papel para o pedagogo, além de instituir o nível e local da formação desses professores:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2005, p. 26).

A LDB - 1996, pode ter sido um marco para a Educação, todavia ela provocou um conflito ao retirar dos cursos de Pedagogia e das Faculdades de Educação o lugar de formação do professor do ensino infantil e das séries iniciais. O artigo 64 reafirma essa postura ao acabar com a exclusividade que a Pedagogia tinha em formar os especialistas em educação, fragmentando assim as habilitações que eram características do curso. A lei também permitiu a criação de novos ambientes para a formação de professores da Educação Básica, esses novos espaços seriam os Institutos Superiores de Educação que, além da Pedagogia, também ofereceriam cursos para formação de docentes para atuarem na educação infantil e fundamental. Com isso a LDB descaracterizava a Pedagogia, diminuindo a sua função em formar profissionais de qualidade, diante disso muitos educadores se preocuparam sobre a identidade e sobrevivência do curso:

A Lei, portanto, não extinguiu o curso de Pedagogia, mas, cria-se uma situação interrogativa: como interpretar o curso de pedagogia daqui para a frente? Se este curso, predominantemente passou, nos últimos anos, a formar justamente o professor para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil? (SCHEIBE, 2000, p. 17).

Diante dessa realidade preocupante o movimento de educadores por meio da ANFOPE iniciou diversos debates em busca de solucionar esse problema, é dessa situação que surge a ideia da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para o curso de Pedagogia, no que configurou em uma nova fase para a Pedagogia no Brasil.

2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil: Contexto e Fundamentos

Sendo uma das políticas curriculares mais importantes as DCN foram formuladas através do Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio dos termos apresentados pela LDB junto a Lei nº 9.131/95 que a instituiu como política de Estado. O CNE as classifica como um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2010, p.07). Visando garantir uma melhor qualidade a educação, a fim de promover uma formação cidadã e humana aos profissionais dessas áreas, as DCN apresentam três objetivos gerais:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam. (BRASIL, 2010, p. 08).

São essas metas que as DCN vão estabelecer para os estados e municípios as bases comuns curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Em relação ao Curso de Pedagogia a construção da proposta para o currículo nacional iniciou em 2003 pelo CNE que nomeou uma comissão formada por conselheiros da Câmara de Educação Básica – CEB e integrantes da Câmara de Educação Superior – CES, com a meta de definir as DCN para o Curso de Pedagogia (SCHEIBE, 2007). O processo para a finalização do documento perdurou até o ano de 2005, nesse período o CNE formou uma Comissão Bicameral que tinha por finalidade submeter às DCN para a observação e análise da comunidade educacional. Constituído inicialmente por 12 artigos que direcionava e organizava a gestão do Curso de Pedagogia, o documento apresentado à comunidade acadêmica gerou críticas e algumas polêmicas. Em seu escopo definia-se a função do Curso de Pedagogia destacando que o seu profissional seria formado para a Educação Básica e habilitado para o magistério dos anos Iniciais do Fundamental e também para a Educação Infantil.

O projeto definia ainda que o Curso de Pedagogia seria lugar exclusivo para a formação de profissionais da Educação Infantil e anos Iniciais, os artigos apresentados retiravam ainda do curso a função de formar especialistas em educação, só podendo obter essa habilitação na Pós-Graduação. Para a habilitação era prevista uma carga horária de 2800 horas, com 300 horas de estágio supervisionado e 2500 horas de atividades acadêmicas. Caso o Pedagogo necessitasse de uma segunda habilitação, teria que ser acumuladas mais 800 horas de trabalho acadêmico, acrescidos de 300 horas de estágio supervisionado, com 500 horas de atividades acadêmicas gerais. O Artigo 7º era um dos mais questionáveis, definia o bacharelado como “adensamento teórico em formação científica”, podendo ser cursado como um apêndice do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Esses acontecimentos geraram protestos de associações de professores e sindicatos, de modo que estes exigiam mudanças nas DCN. Diante disso, o CNE se reuniu com diversas entidades a fim de propor sugestões, e com as orientações da ANFOPE, ANPAE, do Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES e do Fórum de Diretores/as das Faculdades de

Educação das Universidades Públicas - FORUMDIR surgiu algumas proposições que o CNE inclui na nova versão das DCN.

Com isso muitos pareceres foram homologados até a construção definitiva das DCN para o Curso de Pedagogia. O Parecer CNE/CP nº 05/2005 foi o primeiro de muitos que ratificava as Diretrizes do curso, contudo, houve posicionamentos contrários na época. Os movimentos de educadores afirmavam que com a sua aprovação as DCN iriam priorizar a prática, desvalorizando a teoria. Libâneo (2006) destaca que esse parecer iria não só colocar a prática em detrimento da epistemologia, ia mais além, ao promover um reducionismo da Pedagogia ao defini-la como uma área exclusivamente para a formação de docentes da educação infantil. Libâneo (2006) vai ao extremo ao afirmar que se as DCN fossem aprovadas como estavam o Curso de Pedagogia poderia desaparecer, e o autor não estava enganado. O artigo 14 do mesmo Parecer destacava que a formação do profissional pedagogo só se daria na Pós-Graduação, ficando para a graduação o serviço de formar professores. Mais uma vez foi necessária a voz militante dos sindicatos e associações de docentes. O documento também entrava em contradição com o Artigo 64º da LDB em que permitia a formação do pedagogo em nível de Pós-Graduação, porém, sem o direito de exclusividade. Diante disso, o Parecer deixa de ser homologado, retornando ao CNE.

A situação era preocupante, todas as resoluções eram rediscutidas e tanto o CNE como as entidades de educação concordavam que “as diretrizes da Pedagogia precisavam ser homologadas o mais urgente possível, bem como deveriam permanecer todos os artigos propostos na Resolução das DCNP, porém, o Artigo 14º exigiria nova redação, devido ao questionamento jurídico” (BRZEZINSKI 2006, p. 02). Para acelerar o trabalho o CNE convocou uma reunião, no dia 20 de fevereiro de 2006, com a finalidade de criar uma emenda para o Parecer CNE/CP nº 05/2005, com o objetivo de corrigir o artigo 14º do projeto de resolução das DCN para o Curso de Pedagogia. Diversas entidades foram convocadas, estando presentes: ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR. Dessa reunião nasce à nova redação em que se definiu:

Art. 14º. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no §1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos

termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/96. (BRASIL, 2006).

Diante do consenso a nova redação foi aprovada e foi elaborado o Parecer CNE/CP Nº3/2006 de 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo MEC, em 11 de Abril de 2006, sendo publicado no Diário Oficial da União no dia 15 de Maio desse mesmo ano, ficando conhecido como a Resolução CNE/CP nº 1/06. A Resolução nº01/06 é composta por 15 artigos que estabelecem as prerrogativas do curso, no artigo 1º é apresentado o papel das DCNP:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. (BRASIL, 2006, p. 01).

Ao serem analisadas, as DCN para o Curso de Pedagogia estabeleceram três conceitos fundamentais para o entendimento do curso, que são: *docência, gestão e conhecimento*, esses conceitos permitem entendermos melhor a identidade da Pedagogia e do pedagogo (DIAS, 2005). A Resolução CNE/CP nº 1/06 apresenta a “*docência*” como sendo o alicerce do pedagogo e base central no currículo do curso, o exercício da docência para a Pedagogia é amplo a atividade desse profissional vai da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, exercendo funções “nos cursos e Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p.02). As DCN entendem a docência como um conceito que perpassa a sala de aula, ela está intrínseca as nossas ações, ao nosso fazer pedagógico e diferente de outras licenciaturas esse conceito tem grande importância, pois :

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 02).

As DCN não restringem o fazer docente do professor de Pedagogia exclusivamente às atividades pedagógicas no âmbito da sala de aula. O pedagogo é formado para exercer outras atividades de caráter educativo como destaca as diretrizes no seu Artigo 4º:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006, p.02).

A docência nas DCN de Pedagogia foi apresentada como um norte para a formação do profissional dessa área e teve um caráter amplo, pois não foi centralizado somente no ato de “ensinar a aula” já que estava ligada também ao “trabalho pedagógico”, ou seja, as atividades que vão além dos espaços escolares. Para Libâneo e Pimenta (1999) são pelas DCN que tanto a docência quanto o trabalho docente se unem em um sentido mais amplo, se articulando com os processos pedagógicos e educativos. Essa complexidade do trabalho docente do pedagogo exige dele uma grande responsabilidade no fazer pedagógico.

Ainda sobre a docência nas DCN, Scheibe argumenta que “a intenção era a de estabelecer uma base comum capaz de inserir na formação de todos os profissionais da educação elementos que evidenciassem um perfil comum aos educadores” (SCHEIBE, 2006, p. 02). Contudo as Diretrizes para o Curso de Pedagogia deram um novo sentido para a docência, já que ela assumiu uma característica hegemônica, se alocando em todas as áreas da formação do Pedagogo.

A afirmação da base docente nas DCN para o curso de Pedagogia foi uma exigência da ANFOPE, essa entidade entende que a docência é uma característica da identidade de todo professor, é dessa posição que surge o sentido de “docência alargada”. A CONARCFE também foi outra associação que reivindicava essa questão, tanto que propôs uma Base Comum Nacional que unisse todas as licenciaturas e o curso de Pedagogia em uma só proposição, tanto a ANFOPE quanto a CONARCFE defendiam que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. Para Libâneo (2001) muitas dessas entidades tinham como propósito modificar e reformular os cursos de formação de professores no âmbito global mais do que se preocupar com os problemas teóricos e práticos da formação do pedagogo. Para o autor as DCN para o Curso de Pedagogia tiveram como foco uma formação ampla, sem nenhuma preocupação com a base teórica em que as Diretrizes pudessem aprofundar melhor para oferecer uma formação de qualidade. Libâneo (2005) fez outra crítica as DCN, como vimos anteriormente, para as Diretrizes a docência está

correlacionada com o trabalho pedagógico, segundo o autor é preciso ter um olhar mais delicado e entender melhor tais fatores:

A meu ver, esses termos estão inter-relacionados, mas não são sinônimos. O didático se refere especificamente à teoria e prática do ensino e aprendizagem, considerando o ensino como um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico. Dessa forma, o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente). O que significa dizer que todo ensino supõe uma “pedagogização”, isto é, supõe uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada), de modo a converter as bases da ciência em matéria de ensino. (LIBÂNEO, 2001, p. 09-10).

Outros autores, como Pimenta (1998; 2002; 2004) e Franco (2003), seguem o mesmo pensamento de Libâneo (2000; 2006; 2010) entendendo que a base da Pedagogia e seus profissionais se orientam pelos conhecimentos pedagógicos e não pela docência, pois, ela se insere em uma atividade pedagógica. Com isso podemos afirmar que as DCN apontaram para uma idealização de docência instrumental, pois, conduziu o educador a exercer atividades que não necessitam de formação teórica:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

- I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006, p. 02).

Com a ampliação das funções docentes, as DCN constituíam um professor gestor, para o qual o papel da docência se alargaria para outras funções dentro e fora da escola:

A Resolução n. 1/06 do CNE apresenta uma concepção de “docência instrumental” na medida em que coloca o professor como executor de tarefas para as quais não precisa ter uma formação teórica mais consistente. À medida que a docência supõe o gestor e que o próprio professor poderia ser chamado “professor gestor”, corre-se o risco de verificar-se o alargamento da formação corresponder a um alargamento das funções docentes no interior da escola e para fora dela. (EVANGELISTA, 2006, p. 21)

Atentemos agora no conceito de “gestão”, as DCN a inclui em todos os processos que tenham um sentido educativo como: os processos de gestão à educação familiar, a gestão à educação escolar, a gestão do conhecimento, a gestão de alunos e gestão à educação financeira. Ainda considera o professor como um gestor, o enfoque sobre esse conceito ganha

importância já no Parecer CNE/CP nº 5/05, quando o Conselho Nacional de Educação a define como um dos pontos principais para a formação do licenciando do curso de Pedagogia:

É central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a corresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005b).

Considerando a gestão como um dos aspectos para a formação do profissional em Pedagogia, o MEC insere o conceito de gestão na Resolução CNE/CP nº 1/06, sendo assim o pedagogo é formado tanto para a função de docência quanto para gestor. Esse pensamento de racionalidade administrativa surge no Brasil nos anos de 1990, com a influência do Banco Mundial nas reformas curriculares educacionais em que “apresentam como seu principal traço a tentativa de modernização administrativa do aparato público” (OLIVERA, 2000.p. 331). Para este Banco as universidades públicas brasileiras não estavam qualificadas para o novo modelo de trabalho do mundo contemporâneo, esse organismo entendia que era preciso transformar o currículo, forçando o professor a ser um profissional flexível e que fosse formado e preparados para gerirem outras funções, estando aptos aos imprevistos. A escola seria o espaço onde essa racionalidade administrativa e financeira seria aplicada por meio da gestão:

A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior) têm um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas. (OLIVEIRA, 2000. p. 95 – 96).

Segundo Brzezinski (2012), as DCN foram formuladas por diversos grupos com distintos interesses, enquanto a ANFOPE lutava para que fosse priorizada a gestão democrática, instituições privadas, com o apoio do governo e dos organismos internacionais, se esforçavam para um modelo mais tecnicista. Assim, vemos no documento algumas incoerências:

Art. 3º Parágrafo único - Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º (...) Parágrafo único - As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino;

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; (BRASIL, 2006, p. 02).

Nota-se que os artigos não definem uma divisão entre gestão escolar e educacional nem divide as atividades técnicas de trabalho em ramos e setores, para Libâneo (2006) as DCN promovem incertezas ao não determinarem nesses artigos a função profissional do gestor, “não está claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor participar da organização e da gestão ou prepará-lo para assumir funções na gestão e organização da escola” (LIBÂNEO, 2006, p. 845). Vemos que é priorizada uma formação polivalente em que o profissional vai ser obrigado a exercer cargos que não compete a ele atuar. Sendo assim, o pedagogo acaba sendo um “tapa buracos” de escola. No artigo 8º a gestão também aparece, porém, é apresentada no âmbito de estágio para os docentes acadêmicos:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

IV – [...] e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos. (BRASIL, 2006, p.05).

As imprecisões sobre a atividade da gestão para a Pedagogia fizeram com que Libâneo (2006) identificasse algumas incertezas:

[...] Não está claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor *participar* da organização e da gestão ou prepará-lo para *assumir* funções na gestão e organização da escola”. “[...] As imprecisões conceituais resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo. (LIBÂNEO, 2006, p. 845).

As DCN provocaram dúvidas sobre o conceito de gestão, além disso, o documento dá diversas atividades para o profissional de Pedagogia, resultando em um alargamento do trabalho docente desse professor. Essas exigências na formação inicial e continuada fizeram com que Evangelista e Triches (2012) denominassem o professor de Pedagogia de “*superprofessor*”.

O terceiro eixo é o conceito de conhecimento que aqui está atrelado à pesquisa, historicamente a presença da pesquisa dentro das políticas curriculares do Curso de Pedagogia não recebia tanta importância dos governos anteriores à criação da Resolução CNE/CP nº 1/06. É pelas DCN que a pesquisa se insere na formação do professor, isso só se concretizou através da militância da ANFOPE, ANPED, FORUMDIR e CEDES. Mais precisamente só se materializou graças ao *Manifesto de Educadores* que exigia com urgência a necessidade de melhorias na formação do pedagogo, e a pesquisa seria um caminho de qualidade dessa profissionalização docente (AGUIAR et al, 2006). E a pesquisa é, nos dias de hoje, vista como um princípio formativo, por ela se dá a relação entre a teoria e a prática, e para as DCN a pesquisa é eixo central na construção do conhecimento para a formação do professor de Pedagogia, como destaca o Artigo 3º em seu parágrafo único:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006, p. 01).

O sentido de “pesquisa¹¹” nas DCN está muito voltada à ação do fazer docente, o conhecimento estabelecido por essa política curricular é sistematizado estando centrados em atividades relacionadas à área educacional. Um trecho do Parecer CNE/CP nº 5/05 nos dá esse indício:

[...] no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; planejem estratégias visando à superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica. (BRASIL, 2005).

A ideia que perpassa é que, mesmo inserindo a pesquisa nos processos de formação docente do pedagogo, as DCN tentam diminuir a presença dos aspectos metodológicos e teóricos da pesquisa, tornando-a técnicas que acarretam resultados rápidos para a resolução de

¹¹ O sentido de “pesquisa” nas DCN se orienta na Epistemologia da Prática em que o educador é um professor reflexivo.

problemas que surgem nos espaços escolares. Com isso voltamos à racionalidade, presente na Resolução CNE/CP nº 1/06:

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

Essa formação voltada para uma construção de saberes e práticas que buscam soluções rápidas está presente nas DCN de Pedagogia, o documento traz uma perspectiva de proposta reducionista em que o analisar, o aplicar e o interpretar está mais voltado para um fazer docente imediato, que exige uma funcionalidade prática no ambiente de trabalho, valorizando a eficiência ao invés da qualidade, esse pragmatismo ligado às políticas neoliberais se fez presente nos documentos da Legislação educacional em que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia vigente “não fundamentou nem definiu o campo conceitual da Pedagogia, fragmentou sua articulação disciplinar e desprezou os saberes historicamente construídos” (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p.70).

2.3 O curso de “Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB: história e trajetória no Centro de Educação – CE”

A história do Curso de Pedagogia no Estado da Paraíba remete a momentos anteriores a Federalização da Universidade da Paraíba. Criada pela Lei Estadual nº 341 de 01.09.1949, autorizado pelo Decreto nº 30.909 de 27.05.1952, reconhecido pelo Decreto Presidencial nº 38.146 de 25.10.1955:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, [...]

DECRETA:

Artigo único. É concedido reconhecimento aos cursos de Pedagogia, Geografia e História e Letras Neolatinas da Faculdade de Filosofia da Paraíba, mantida pelo Governo do Estado e com sede em João Pessoa, capital do Estado da Paraíba. Rio de Janeiro, em 25 de outubro de 1955; 134º da Independência e 67º da República. (JOÃO CAFÉ FILHO, 1955, p.106).

O curso inicialmente instalado na Faculdade de Filosofia e Letras – FAFI se tornou um dos principais espaços de formação docente para as áreas de humanas no estado da

Paraíba. De acordo com Bezerra (2006) a Instituição era voltada para a elite, não dando oportunidades para a população mais pobre, os processos formativos não visavam constituir uma equipe de professores, mas sim enriquecer e melhorar os conhecimentos dos intelectuais da alta sociedade paraibana:

Vale lembrar que a cultura humanística era intelectualista e livresca, objetivava fornecer uma formação de cultura geral. Sua principal finalidade era preparar um pequeno grupo de “pessoas cultas” ou de “intelectuais”, de “trabalhadores da elite”, de literatos, tornando as instituições absolutamente necessárias apenas para a ilustração de alguns espíritos. Não visava dar nenhuma educação específica para ensinar a viver, ou a trabalhar, ou a produzir, mas, simplesmente, ministrar uma educação literária. Destinava-se a transmitir aos seus seguidores a cultura Greco-romana (cultura clássica), porque esta era considerada a cultura formadora, ignorando as outras culturas. Dessa forma, desprezava as profissões técnicas. (BEZERRA, 2006, p.40).

No ano de 1955 a FAFI vinculou-se a Universidade da Paraíba que em 13 de dezembro de 1960, foi federalizada, passando a se chamar Universidade Federal da Paraíba – UFPB, com isso o Curso de Pedagogia iniciou sua oferta no Campus I, nessa mesma data e ano. Em 1969 teve a criação da Faculdade de Educação – FE, na UFPB, diante disso o curso de Pedagogia ganha plena autonomia. Em 1976 a Faculdade de Educação foi extinta e o curso passou a ser ofertado no Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA.

Neste Centro foram criados dois departamentos, o Departamento Fundamentação da Educação – DFE e o Departamento de Metodologia Pedagógica – DMP. Nesse período o curso oferecia três habilitações: Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional. Em 1978, durante o reitorado do Professor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque o Centro de Educação - CE foi criado:

Art. 1º - O Centro de Educação, instituído pelo art. 15, alínea “e”, do Estatuto da Universidade Federal da Paraíba, aprovado pelo Parecer nº 6.710/78 do Conselho Federal de Educação, homologado por despacho do Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação e Cultura no processo MEC nº241.921/78 publicado no Diário Oficial da União de 20 de novembro de 1978, é um órgão setorial com funções deliberativas e executivas, a nível intermediário de administração, resultante do desdobramento da área pedagógica do Centro de Ciências Sociais Aplicadas e da absorção dos cursos de licenciatura de outros Centros do “campus” I que a ele passarem a ser vinculados, por ato do Conselho Universitário, ouvidos os Centros interessados. (BRASIL. REGIMENTO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, 1979).

Em 02 de Abril de 1979, o CE foi reestruturado passando a compor três departamentos: Departamento de Fundamentação da Educação – DFE, Departamento de

Metodologia da Educação – DME e Departamento de Habilitação Pedagógica - DHP. Com um currículo formado em sistemas de créditos o curso tinha uma carga horária mínima de 2.355 horas-aula o que equivalia a 149 créditos, com o objetivo principal de formar especialistas em Educação como: Supervisor Escolar, Orientador Escolar e Administrador Escolar.

Em 1984 teve início um debate acerca das habilitações do curso, problemas referentes à formação começavam a surgir, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso - PPC a habilitação de Administrador Escolar estava tendo interferências políticas tanto nos processos de formação quanto na entrada de alunos. Já o problema na formação do Supervisor Escolar se dava pela teoria e prática que não atendia a realidade e as necessidades da educação paraibana na época. Quanto a crítica a habilitação do Orientado Escolar se caracterizava pela falta de definição desse profissional já que outras Instituições de Ensino do Estado da Paraíba trabalhavam outras habilitações, como o de Pedagogo/Orientadores Educacionais que poderiam exercer outras atividades. Entre os anos de 1985 a 1988 foram feitas algumas experiências¹² com o intuito de formar o profissional da Pedagogia para atuar em outras áreas do ensino que não fossem somente na educação formal. A partir dessas experiências professores e alunos sugeriram algumas mudanças para o currículo, como:

Implantação do regime anual, maior duração do curso noturno, redimensionamento da experiência de magistério, criação de Seminário sobre Realidade Educacional Brasileira (como tentativa de operacionalização da base comum nacional para as licenciaturas), criação da disciplina Organização do Trabalho Intelectual e redefinição das seguintes disciplinas: Estágio Supervisionado, Filosofia da Educação, História da Educação, Economia da Educação, Psicologia da Educação, Estatística Aplicada à Educação, Estudo de Problemas Brasileiros. (PPC, 2017, p.06).

Com a necessidade de elevar a qualidade do curso, as mudanças foram aplicadas e houve a reformulação com a inclusão de áreas de concentração, as habilitações como Supervisão Escolar e Orientação Escolar se mantiveram, contudo, foram incluídas mais cinco áreas de aprofundamento: Magistério do Ensino Normal, Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Essas ações ainda eram experiências piloto, foram realizadas diversas reuniões e conselhos em 1987, visando à criação de um currículo que favorecesse a realidade educacional paraibana, porém, os resultados concretos de construção do currículo para o Curso de Pedagogia só foi se realizar em 1996, com a promulgação da nova LDB. Atualmente o curso de Pedagogia tem o seu currículo regimentado e reformulado pela

¹² Essas experiências foram um modelo piloto de Integração Curricular para o Curso de Pedagogia da UFPB.

resolução nº13/96 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, de acordo com o PPC do ano de 2006, o curso confere:

Grau de Licenciado em Pedagogia também para o Magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental. O curso oferece 04 (quatro) áreas de aprofundamento que o aluno deverá cursar no último período. São elas: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Supervisão Escolar e Orientação Educacional. O Curso funciona em regime seriado semestral, com uma carga horária de 3.000 (três mil) horas-aula e com a duração mínima de quatro anos e meio no turno diurno e cinco anos e meio no noturno. Atuando nos três turnos, o Curso de Pedagogia conta atualmente com cerca de 1.200 (mil e duzentos) alunos.

Com essa perspectiva o curso de Pedagogia da UFPB objetiva:

- Avançar na construção de uma teoria geral da educação;
- Contribuir para a formação de profissionais que tenham condições de assumir a docência no campo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e coordenar experiências pedagógicas em educação formal e não formal;
- Contribuir para a formação da consciência crítica dos futuros profissionais da educação.

A seguir discorreremos sobre a importância da Geografia escolar nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

2.4 A Geografia no Curso de Pedagogia: a importância na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental

Discutir sobre a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental já é complexo, e falar sobre a formação desses profissionais para ensinar Geografia se torna uma tarefa difícil. Isto se deve pelo fato de haver poucas discussões acerca desse tema, os próprios educadores especialistas em geografia dão pouca importância para essa fase de ensino, talvez seja porque não é função do professor de Geografia ensinar essa etapa da educação básica. A Pedagogia também tem sua responsabilidade nessa tarefa, porém, o curso vive um momento de reflexão e debates sobre a identidade do pedagogo, de acordo com Moraes (2016) a Pedagogia está passando por uma crise tanto na formação quanto, na prática. Não seria o caso da Geografia apoiar e até buscar soluções para a questão dos conteúdos específicos de sua área na formação desses professores?

Porém há outro problema mais presente e marcante na relação do Ensino de Geografia com o Curso de Pedagogia, é a questão da função dessa disciplina no processo de formação

inicial desses futuros professores, e dois fatores são cruciais para o bom desempenho e que tem sido pouco considerado na disciplina que são: “*o que é Geografia*” e “*como ensinar Geografia*”. Para a professora Maria Cleonice Braga (2007) as disciplinas ligadas a Geografia que fazem parte do currículo do Curso de Pedagogia apresentam algumas falhas ou até déficit ao não centrarem estas dimensões que são importantes para a formação geográfica dos futuros professores que irão trabalhar com o ensino de Geografia nas séries iniciais:

Essa é a característica da maioria dos cursos de formação de Pedagogia de não contemplar a aprendizagem de conteúdos curriculares a serem ensinados nas séries iniciais, mas apenas as suas metodologias. [...] esse é um dos motivos pelos quais os professores dessas séries nem sempre ensinam esses conteúdos e priorizam a leitura, a escrita e a matemática. (BRAGA, 2007, p. 140).

Outra evidência é a falta de diálogo e até de preocupação que os cursos de Pedagogia tem em relação às disciplinas de Geografia, como também aos distintos campos de conhecimento que fazem parte do currículo (História, Artes, Ciências, etc.). No caso das disciplinas ligadas ao ensino de Geografia elas normalmente tomam pouco espaço do curso, apresentam carga horária de até 60 horas aulas e, são ofertadas geralmente no final do curso. O que podemos perceber é que as prioridades ficam com as disciplinas ligadas às áreas comuns a Pedagogia, se observarmos melhor o currículo do curso de Pedagogia veremos ainda a presença do modelo de formação 3+1, muito comum as décadas passadas. Ao lermos o currículo do Curso de Pedagogia da UFPB podemos perceber que as disciplinas de conhecimento específico como: Ensino de Português; Ensino de Matemática; Ensino de Ciências; Ensino de História e Ensino de Geografia, todas essas disciplinas de didáticas específicas são ofertadas no último ano do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, entre o 7º e 8º período.

Libâneo (2010) também vai nesse mesmo caminho ao afirmar que os Cursos de Pedagogia dão maior ênfase às disciplinas de Gestão Escolar e Currículo, com isso as demais são deixadas de lado, para o autor o “saber fazer” que a Pedagogia trabalha orientando e relacionando às atuações dos licenciandos com as metodologias de ensino deixam a desejar, pois, essas metodologias não se interligam com as disciplinas específicas da prática docente, em particular com a Geografia. Esse futuro professor das séries iniciais necessita ter uma qualidade em sua formação inicial docente sobre conteúdos geográficos, o risco é ele concluir o curso, sair sem saber e ter que aprender sozinho no exercício da docência os saberes geográficos:

Quando o professor não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, seu ensino se vê afetado em alguns aspectos que a pesquisa já detectou: por exemplo, quando os professores não conhecem a disciplina que ensinam, podem representar erroneamente o conteúdo e a própria natureza da disciplina. (MARCELO GARCÍA, 1992, p. 05).

Os processos educativos se realizam através das práticas pedagógicas, tais ações só se concretizam por meio das interlocuções entre os sujeitos, os lugares, os espaços em formação e os saberes que se internalizam na sala de aula, para Fernandes (1999) essa construção do conhecimento ocorre através da relação que se dá por meio do professor e aluno, ambos os sujeitos têm que seguir um processo que busque chegar a uma mesma direção de se fazer uma leitura crítica da realidade, os saberes geográficos na Pedagogia se dá através da perspectiva dialógica que vem da efetivação da prática pedagógica, que podemos entender como uma:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 1999, p.159).

As aulas de Geografia no curso de Pedagogia são espaços de formação onde “transitam diferentes histórias, formando uma teia de relações, em que conflitos, encontros e desencontros acontecem assim como possibilidades de construir a capacidade humana, mediada por relações dialógicas” (VERDUM, 2013, p. 94). Contudo, é importante voltar a frisar que a formação do licenciando em Pedagogia só se concretiza através de processos interdisciplinares entre as disciplinas de seu currículo. Pontuschka (2009) aponta para a importância da Interdisciplinaridade na construção dos saberes, a “*atitude interdisciplinar*” como a autora define, exige do professor e do seu fazer docente uma aula que apresente conhecimentos e conceitos que busquem uma inter-relação dialógica com as diversas disciplinas e áreas de conhecimentos. A atitude interdisciplinar permite que tanto o professor quanto o aluno possa ter um olhar mais determinado e apurado sobre os diferentes temas da realidade, possibilitando também que o docente consiga o êxito de aprofundar a sua disciplina, e para o Ensino de Geografia no Curso de Pedagogia a Interdisciplinaridade é fundamental para a construção de práticas que possam fazer o licenciando entender melhor a complexidade das questões atuais do mundo onde vive, proporcionando assim o entendimento dos saberes e conceitos geográficos.

A interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo. O professor de uma disciplina específica com uma atitude interdisciplinar abre a possibilidade de ser um professor-pesquisador porque deve selecionar os conteúdos, métodos e técnicas trabalhados em sua disciplina e disponibilizá-lo para contribuir com um objeto de estudo em interação com os professores das demais disciplinas. (PONTUSCHKA, 2009, p.145).

Porém o que se observa hoje nos cursos de formação, dentre esses o de Pedagogia, é a ausência dessa interdisciplinaridade, produzindo assim a carência de uma sólida conexão entre as áreas dos conhecimentos específicos, sobretudo a Geografia que está presente nos currículos dos cursos de Pedagogia. E sendo uma disciplina obrigatória o “Ensino de Geografia” poderia estar atrelado a outros saberes, se articulando com os outros campos: curriculares, pedagógicos, das áreas específicas, da gestão na educação e dos diversos conhecimentos pertencentes ao currículo do Curso de Pedagogia. Pois a atitude interdisciplinar é fundamental para o futuro professor de Pedagogia, já que ela possibilita uma formação em que os saberes geográficos são construídos por meio da interlocução.

Contudo, a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental não é tão simples assim, as políticas curriculares para os Cursos de Pedagogia no Brasil adotaram uma formação centrada na racionalidade técnica, em que a eficiência se sobrepusesse acima da qualidade, essa exigência de profissionalizar o professor de maneira rápida fez com que as disciplinas e seus saberes também fossem reduzidos. De acordo com Ribas (2000) ainda existem outros problemas relativos à formação inicial docente, a saber: a relação teoria-prática que ainda exerce grandes dicotomias nos processos formativos, a divisão ou ruptura entre as disciplinas de áreas específicas e pedagógicas e o fracionamento do conhecimento que ainda é passado de forma fragmentada nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Essas questões prejudicam em muito a ação da Educação Geográfica dentro dos cursos de Pedagogia, como ensinar uma disciplina tão complexa em um tempo tão reduzido para formarem professores de Pedagogia que não estão sendo formados para serem especialistas na área geográfica?

As dificuldades são enormes, seguir os que as políticas educacionais determinam como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Geografia nas Séries Iniciais – PCN e agora também a Base Comum Curricular - BNCC e as DCN, muitas vezes se torna quase complexas a formação desses futuros professores da Pedagogia. Os conceitos geográficos como: Lugar, Paisagem, Território e Região são exigidos nos documentos

oficiais, contudo entender as definições desses conceitos em 60 horas/aulas é pouco, devido à complexidade dos temas a serem abordados para a sala de aula. Alguns autores têm dado maior atenção ao campo da Educação Geográfica, sobretudo no ensino de Geografia para a formação de professores das séries iniciais, mais especificamente os Licenciandos em Pedagogia. Autores como Herrero (2011), Jerez (2011-2014) e Pavié (2007) defendem a utilização das competências geográficas na formação de professores dos anos iniciais para o ensino fundamental.

Segundo esses autores os saberes geográficos podem ser alcançados pelos alunos desses cursos através de três competências geográficas:

1. Competências conceituais: conhecer e entender a estrutura, a organização e o funcionamento dos sistemas naturais e sociais numa perspectiva sistêmica, integrada e holística, local e ao mesmo tempo global.
2. Competências procedimentais: fazer uso da utilização da leitura e interpretação do meio geográfico através de linguagens verbais e não verbais como a: cartográfica, cinematográfica, fotográfica e pictórica. Também organizar, elaborar e programar viagens e aulas de campo bem como itinerários didáticos a ambientes naturais e urbanos com o propósito de alcançar objetivos educacionais de ensino programados.
3. Competências atitudinais: compreender, valorizar e avaliar o impacto das atividades humanas no meio ambiente e desenvolver um pensamento crítico e uma inteligência ecológica de forma a minimizar os problemas socioambientais através da educação.

Essas competências geográficas podem orientar os alunos dos Cursos de Pedagogia facilitando a forma de se ensinar, na medida em que as políticas educacionais exigem uma maior ênfase no “know-how” ou “o saber fazer” as competências podem favorecer uma mudança da metodologia de ensino na formação desses professores. Dessa forma qualquer conhecimento, “o saber”, especialmente o conhecimento geográfico, pode ser construído de uma maneira diferente do tradicional, podendo ser alcançado através de um saber fundamentado cientificamente e não memorizado. As competências geográficas caminham em direção ao que pede nos currículos de formação nos quais o professor de Licenciatura em Pedagogia deve ser capaz de “saber” e “saber fazer”, bem como “saber ser” e “saber estar”.

CAPÍTULO 3: O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE

Seguindo as regulamentações das DCNP, o PPC do curso de Pedagogia da UFPB foi reformulado no ano de 2006, acompanhando as propostas das Políticas Educacionais novos componentes curriculares passaram a integrar o currículo do curso. Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Artística, Educação Física, História e Geografia se tornaram disciplinas acadêmicas. No caso da Geografia, antes da promulgação do novo PPC ela era um componente unido a História intitulado “Ensino de História e Geografia”. O problema dessa junção era que os saberes se generalizavam e os diferentes conceitos pertencentes a cada área implicavam na metodologia de ensino, outro ponto era que tanto professores de História quanto professores de Geografia podiam ensinar.

O novo PPC corrigiu esses equívocos e, em 2006 foi criado o componente curricular “Ensino de Geografia”, essas mudanças fizeram com que a Geografia ganhasse um maior significado e importância na formação inicial dos professores de Pedagogia. No próximo capítulo serão apresentadas as análises feitas nos documentos oficiais do Curso de Pedagogia da UFPB e os resultados da pesquisa de campo realizada com os estudantes da Pedagogia desta instituição.

3.1 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e os Planos de Curso: como a Geografia está contida nesses documentos

O atual PPC do Curso de Pedagogia foi reformulado e regimentado através das Resoluções de nº 13/1996 e nº 64/2006 do CONSEPE. Já a base legal do Curso está formalizada na LDB 9394/1996, no Parecer do CNE nº 05/2005 e na Resolução do CNE nº 01/2006 e nas Resoluções nº 34/2004 e nº 64/2006 do CONSEPE/UFPB. Sendo assim a legislação regulamenta as áreas específicas obrigatórias para os Currículos dos Cursos de Pedagogia no Brasil, portanto, para quem deseja atuar como professor de Pedagogia é necessário ter domínio dos diferentes saberes, como: Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Artística e Educação Física.

Tendo a Geografia como campo científico desta pesquisa e sendo um componente curricular obrigatório para os Cursos de Pedagogia no Brasil, discutiremos no texto como essa disciplina acadêmica está constituída no PCC do Curso de Licenciatura em Pedagogia da

UFPB. As leituras e análises feitas levaram-nos a construir três momentos em que a Geografia aparece no PCC:

1º momento: Nas Competências, Atitudes e Habilidades que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto:

Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, **Geografia (grifo nosso)**, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças. (PPC, 2006, p.29).

2º momento: Na Composição Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, estando presente nos “*Conteúdos Básicos Profissionais*”.

Quadro IV - Conteúdos Curriculares

Conteúdos Curriculares			
1. Conteúdos Básicos Profissionais			
Disciplinas	Carga Horária	Créditos	Pré-requisitos
Filosofia da Educação I	60	4	
Filosofia da Educação II	60	4	Filosofia da Educação I
História da Educação I	60	4	
História da Educação II	60	4	História da Educação I
Sociologia da Educação I	60	4	
Sociologia da Educação II	60	4	Sociologia da Educação I
Psicologia da Educação I	60	4	
Psicologia da Educação II	60	4	Psicologia da Educação I
Política Educacional da Educação Básica	60	4	
Didática	60	4	
Língua e Literatura	60	4	
Ensino de Arte	60	4	
Ensino de Português	60	4	
Ensino de Matemática	60	4	
Ensino de Ciências	60	4	
Ensino de História	60	4	
Ensino de Geografia	60	4	
Educação de Jovens e Adultos	60	4	
Educação Especial	60	4	
Fundamentos Epistemológicos da Educação	60	4	
Organização e Prática da Educação Infantil	60	4	
Organização e Prática do Ensino Fundamental	60	4	
Linguagem e Interação	60	4	
Estágio Supervisionado I Gestão Educacional	60	4	
Estágio Supervisionado II Magistério da Educação Infantil	60	4	Didática
Estágio Supervisionado III Magistério do Ensino Fundamental	60	4	Didática

Estágio Supervisionado IV Magistério do Ensino Fundamental	60	4	Estágio Supervisionado III
Estágio Supervisionado V Área de Aprofundamento	60	4	Didática
Total	1.680	112	

Fonte: elaboração própria com base nos documentos consultados

3º momento: No fluxograma do Curso, no qual são definidos os Objetos de estudo por períodos letivos, estando na área de “Educação e Prática Docente”.

Quadro V - Objeto de Estudo por Períodos Letivos

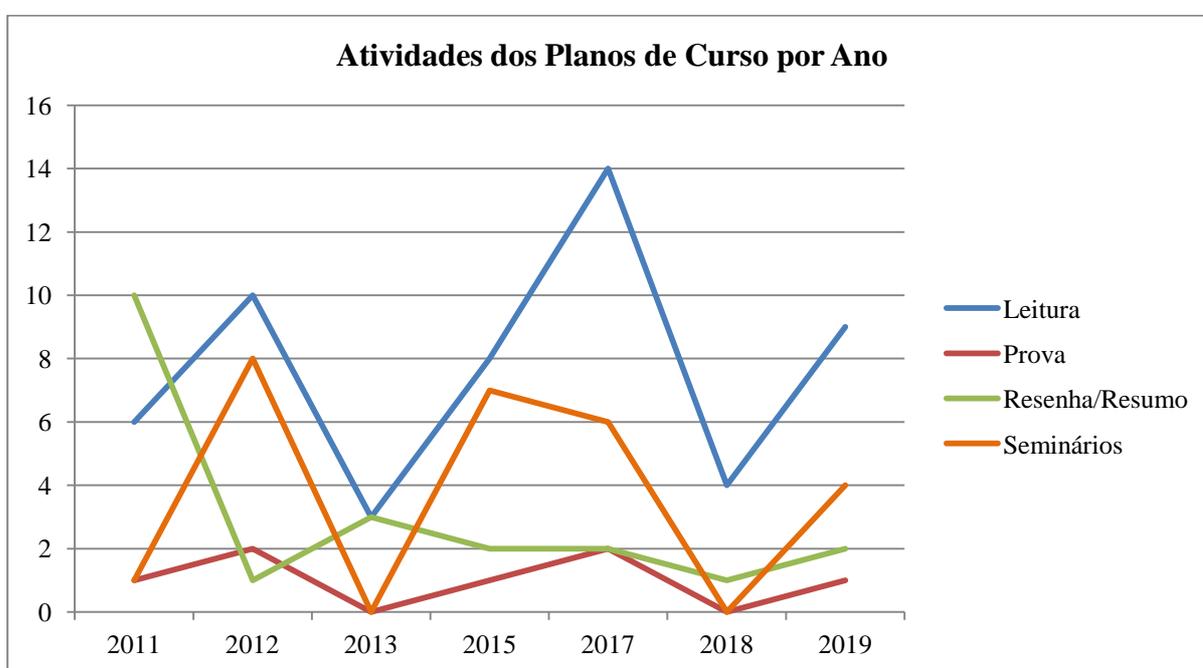
OBJETO DE ESTUDO POR PERÍODOS LETIVOS			
Educação e Prática Docente			
5º Período 390 h	6º Período 330 h	7º Período 330 h	8º Período 330 h
Corpo, Ambiente e Educação 60			
Língua e Literatura 60	Ensino de Português 60	Ensino de História 60	Optativa 60
Linguagem e Interação 60	Ensino de Matemática 60	Ensino de Geografia 60	Área de Aprofundamento 60
Ensino de Arte 60	Ensino de Ciências 60	TCC 60	Área de Aprofundamento 60
Organização e Prática da Educação Infantil 60	Organização e Prática do Ensino Fundamental 60	Educação de Jovens e Adultos 60	Área de Aprofundamento 60
Estágio Supervisionado II (Educação Infantil) 60	Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental) 60	Estágio Supervisionado IV (Ensino Fundamental) 60	Estágio Supervisionado V (Área de Aprofundamento) 60
Seminário Temático V 30	Seminário Temático VI 30	Seminário Temático VII 30	Seminário Temático VIII 30
COMPONENTES COMPLEMENTARES FLEXÍVEIS – 270 h			
Tópicos em Educação I – 02 créditos - 30 h Tópicos em Educação II – 04 créditos - 60 h Tópicos em Educação III – 04 créditos - 60 h Tópicos em Educação IV – 04 créditos - 60 h Tópicos em Educação V – 04 créditos - 60 h			
Componentes Básicos Profissionais – 1.680 h Componentes Complementares Obrigatórios – 1140 h Componentes Complementares Optativos – 120 h Componentes Complementares Flexíveis – 270 h			
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO – 3210 h			

Fonte: elaboração própria com base nos documentos consultados

3.1.1 Atividades dos Planos de Curso do Componente Curricular Ensino de Geografia

Os planos de curso são atividades desenvolvidas pelos docentes para organizar as suas aulas, sua construção é pautada na relação com o PPC do curso. Sendo um produto feito para a sala de aula os Planos de Curso não podem ser considerados neutros. Sendo assim, esse planejamento do fazer do professor também é carregado de intencionalidades na formação do fazer docente. Diante disso, a pesquisa analisou a Atividades dos Planos de Curso do Componente Curricular Ensino de Geografia, ofertado para o curso de Pedagogia da UFPB, entre os anos de 2011 a 2019.

Gráfico 1- Atividades dos Planos de Curso por Ano

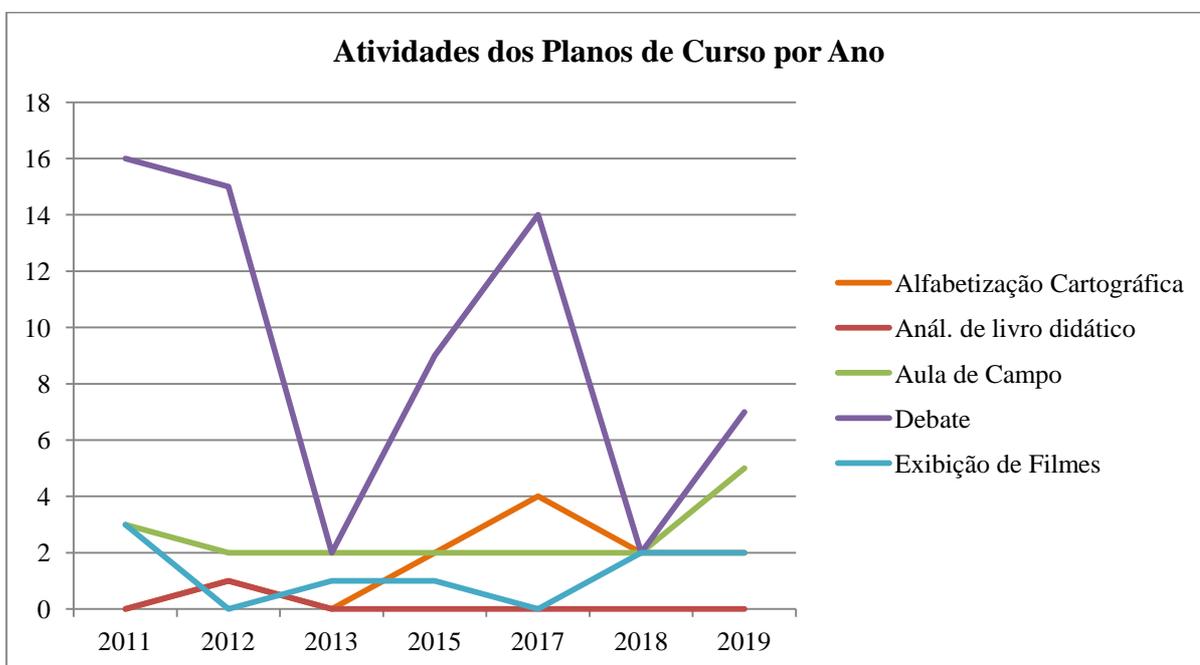


Fonte: elaboração própria

Como podemos observar no Gráfico 1, as atividades mais realizadas pelos docentes são as “Leituras de Textos” relacionadas ao Ensino de Geografia, cabe destacar que o ano de 2017 foi o pico de atividades utilizando a Leitura como instrumento de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a prática da leitura facilita a interpretação de determinados temas como também aprimora o entendimento dos temas geográficos. Os seminários ocupam nesse gráfico o segundo lugar em atividades mais realizadas pelos docentes, também é considerado um instrumento didático muito utilizado nos cursos de Graduação. Seu uso é feito para expor diversos assuntos, no caso da Geografia os seminários é um facilitador na compreensão de algum conceito ou tema geográfico. Segundo consta no gráfico, o pico de atividades

realizadas utilizando os seminários foi no ano de 2012. A seguir serão evidenciadas outras atividades analisadas nos planos de curso.

Gráfico 2 - Atividades dos Planos de Curso por Ano



Fonte: elaboração própria

O Gráfico 2 destaca outras atividades realizadas pelos docentes do componente curricular Ensino de Geografia que lecionam no Curso de Pedagogia da UFPB. Em destaque temos os “debates”, essa prática de ensino tem seu auge no ano de 2011. Ano em que o componente Curricular “Ensino de Geografia” inicia no Curso de Pedagogia. Ainda podemos observar que nos anos de 2013 e 2018 se tem uma queda na realização de debates, voltando a crescer em 2019. Os debates são atividades muito utilizadas nos cursos de formação de professores, dependendo de como é organizado, dos textos propostos pode ser uma atividade produtiva, contudo, se os estudantes não têm compreensão do assunto e nem são especialistas da área o debate pode se tornar uma prática de ensino pouco produtiva. Já a análise de livros didáticos só foi realizada uma única vez, no ano de 2012, essa prática de ensino é útil, pois o aluno vai conhecer os conteúdos de Geografia contidos nos livros didáticos, nesse sentido, esses futuros professores já vão iniciar uma aproximação aos assuntos da Geografia escolar.

3.2 A Importância da disciplina “Ensino de Geografia” na perspectiva dos participantes

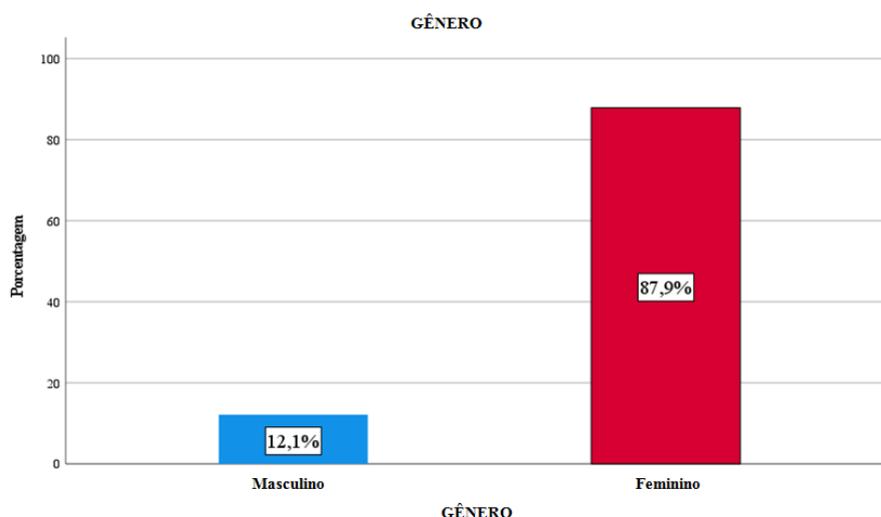
Nesse tópico será apresentada a descrição e análise dos dados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa visando responder à questão que mobilizou esse estudo, as variáveis foram analisadas individualmente, e para a construção dos gráficos foi utilizado o SPSS® versão 26.0 para melhor apuração dos resultados. Sendo um dos programas mais utilizados nas pesquisas em educação, o SPSS® possibilita fazer um intercruzamento entre pequenas variáveis.

Foram aplicados trinta e três questionários a estudantes de Pedagogia que estavam cursando a disciplina acadêmica “Ensino de Geografia” entre os anos de 2018 e 2019 contemplando os dois turnos, diurno e noturno. Portanto, esclarecidos os aspectos relacionados aos parâmetros estabelecidos para selecionar os sujeitos e os procedimentos utilizados para tratar os dados, no próximo tópico, apresentamos as análises estatísticas dos resultados obtidos.

3.2.1 Perfil dos Sujeitos

Nesta seção serão analisadas as caracterizações dos sujeitos pesquisados, a faixa etária e o sexo, portanto os dados coletados nesse item:

Gráfico 3 - Gênero dos sujeitos analisados

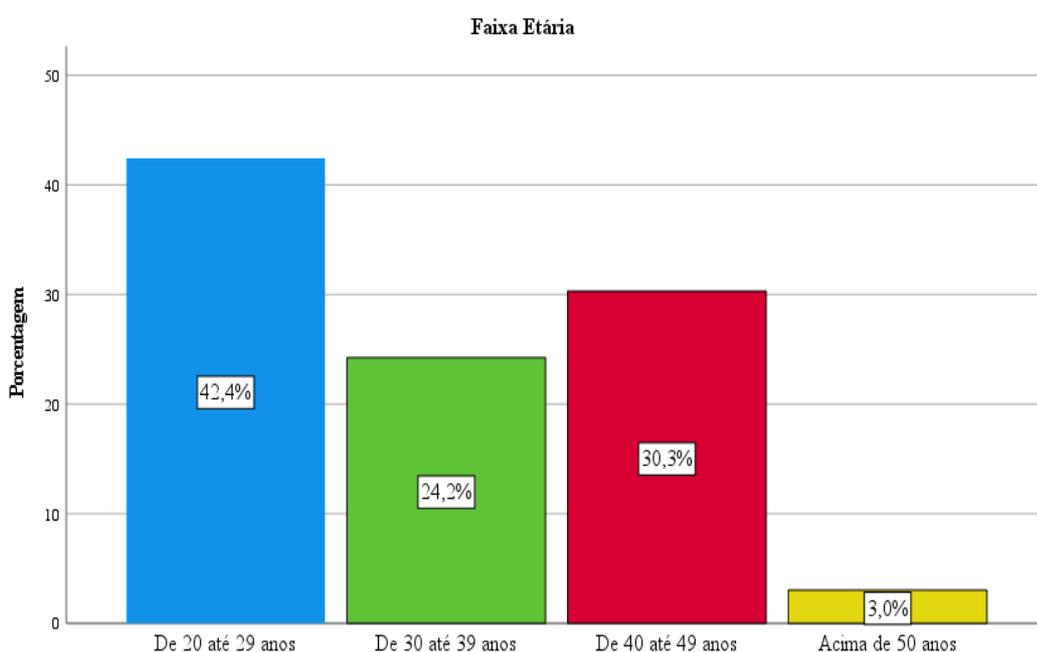


Fonte: elaborado pelo autor

Ao analisar os dados da categoria gênero, podemos perceber a forte presença feminina, com 87,9% delas matriculadas na disciplina acadêmica “Ensino de Geografia”, isso reflete o

próprio curso de Pedagogia no Brasil, onde a influência feminina nesse espaço predomina. Estudos que analisaram o papel da Mulher na Pedagogia identificaram uma forte marca social que esse curso promove na construção da formação da mulher como educadora. Fagundes (2002) afirma que a escolha pela Pedagogia se deve pelas características afetivas, humanas e emocionais que esse curso carrega, como também, a função que elas exercem como Pedagoga na Educação Infantil, onde a hegemonia feminina é muito marcante. O Gráfico 4 ilustra a distribuição por faixa etária dos sujeitos pesquisados.

Gráfico 4 - Faixa Etária dos sujeitos analisados



Fonte: elaborado pelo autor

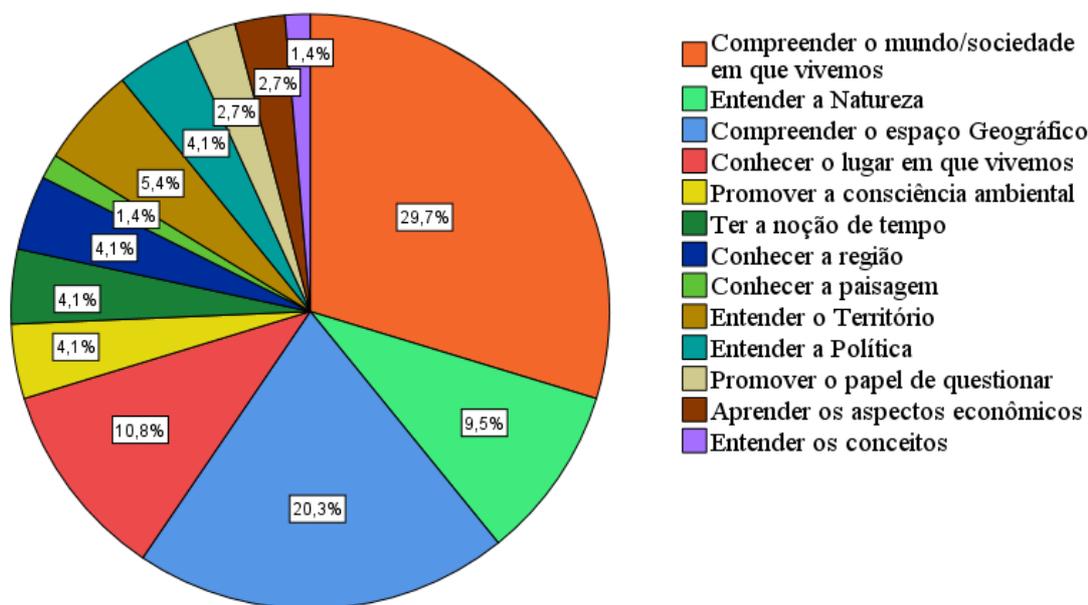
Os dados da pesquisa indicam que 42,4% dos sujeitos matriculados no componente curricular Ensino de Geografia está na faixa etária entre 20 a 29 anos, esse número maior de jovens matriculados comprovam o interesse dos sujeitos mais jovens em cursar o Ensino Superior. Ainda podemos constatar no gráfico o número considerável de pessoas de meia idade, matriculadas no referido componente curricular, 30,3% dos estudantes tem entre 40 a 49 anos de idade. Na próxima seção serão analisadas as variáveis das opiniões dos sujeitos entrevistados em relação ao Ensino de Geografia.

3.2.2 Sobre o Curso de Pedagogia e a Disciplina Ensino de Geografia

A partir dos dados levantados pudemos identificar a importância do Ensino de Geografia no processo de formação docente dos estudantes entrevistados. Levamos em consideração a opinião desses estudantes, o que eles pensam e sabem sobre Geografia, diante disso, o primeiro questionamento feito a esses sujeitos foi “*Para você, qual a importância da Geografia para a sociedade contemporânea?*” O resultado dessa variável pode ser visualizado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Importância da Geografia para a sociedade

Para você, qual a importância da Geografia para a sociedade contemporânea?



Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos observar no Gráfico 5, para a maioria, 29,7% dos alunos, a Geografia é importante “*para compreender o mundo e a sociedade em que vivemos*”. A escolha da resposta, nos mostra, que os estudantes sabem um dos objetivos da Geografia, eles entendem que ela contribui e auxilia na sociedade, isso fica mais evidente nas transcrições das falas.

A Geografia é de suma importância para que as pessoas possam compreender tudo que acontece ao seu redor, visto que os elementos geográficos estão presentes no nosso cotidiano. (Entrevistado 4).

Acho que sempre será de muita importância, tanto para a sociedade atual quanto para a futuras também. Porque é através da Geografia que se aprende o mundo que vivemos. (Entrevistado 21).

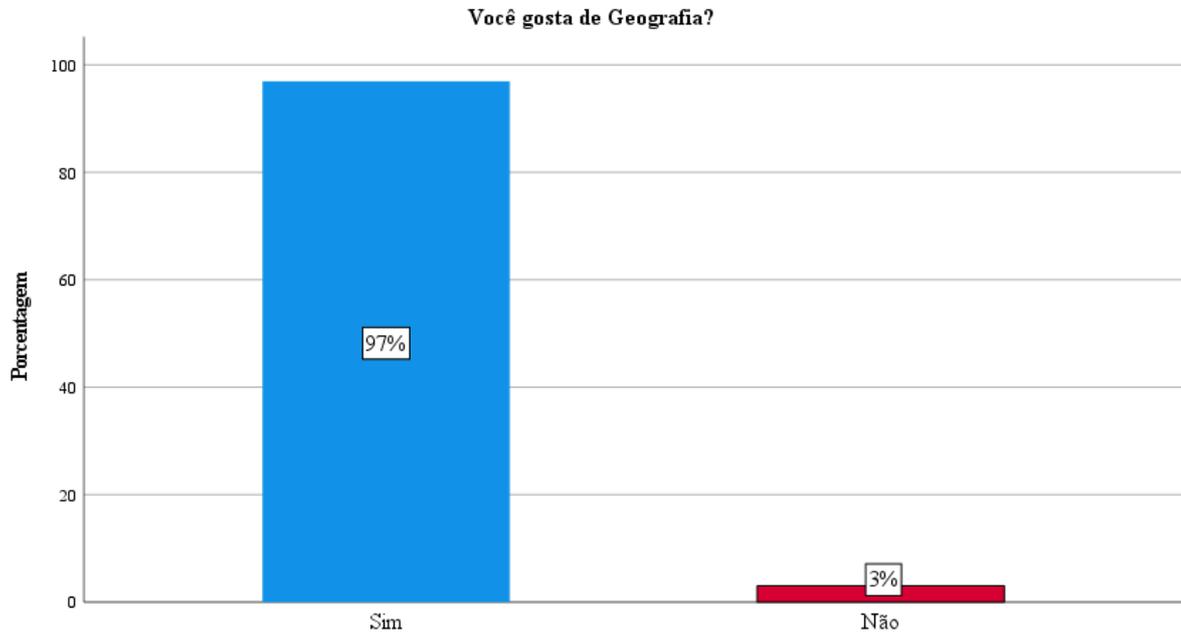
A Geografia é importante para os cidadãos se situarem no mundo e entender as relações de conflitos a sua volta. (Entrevistado 24).

Podemos perceber que os entrevistados conseguem identificar a função da Geografia na sociedade. Tanto que para 20,3% dos alunos de Pedagogia, a Geografia é importante para “*compreender o espaço geográfico*”, evidenciando que boa parte dos alunos reconhece o conceito principal da Geografia. O Gráfico ainda nos mostra que os estudantes também sabem relacionar a Geografia aos diferentes conteúdos, conceitos e temas, a prova disso são as outras opções de resposta: para 10,8 % a Geografia é importante para “*Conhecer o lugar que vivemos*”, 9,5% responderam que é importante para “*Entender a natureza*” e para 5,4% a Geografia é importante para “*Conhecer o Território*”.

Outras opções importâncias foram selecionadas pelos entrevistados, porém, todas não alcançaram os 5%, como o caso de: *promover a consciência ambiental, ter a noção de tempo, conhecer a região, entender a política, promover o papel de questionar, aprender os aspectos econômicos, entender os conceitos e conhecer a paisagem.*

As respostas do Gráfico 5 evidenciam que os estudantes de Pedagogia conseguem ter um olhar geográfico que lhes possibilita compreenderem o mundo à sua volta, identificando as características que fazem parte da Geografia e “ nesse processo de aprender a ler, lendo o espaço, não há uma regra, um método estabelecido” (CALLAI, 2005, p. 235). É pela experiência do dia a dia que nos possibilita aprender a importância da Geografia para a sociedade. A variável 6 expressa se os estudantes gostam ou não de Geografia.

Gráfico 6 - Você gosta de Geografia?

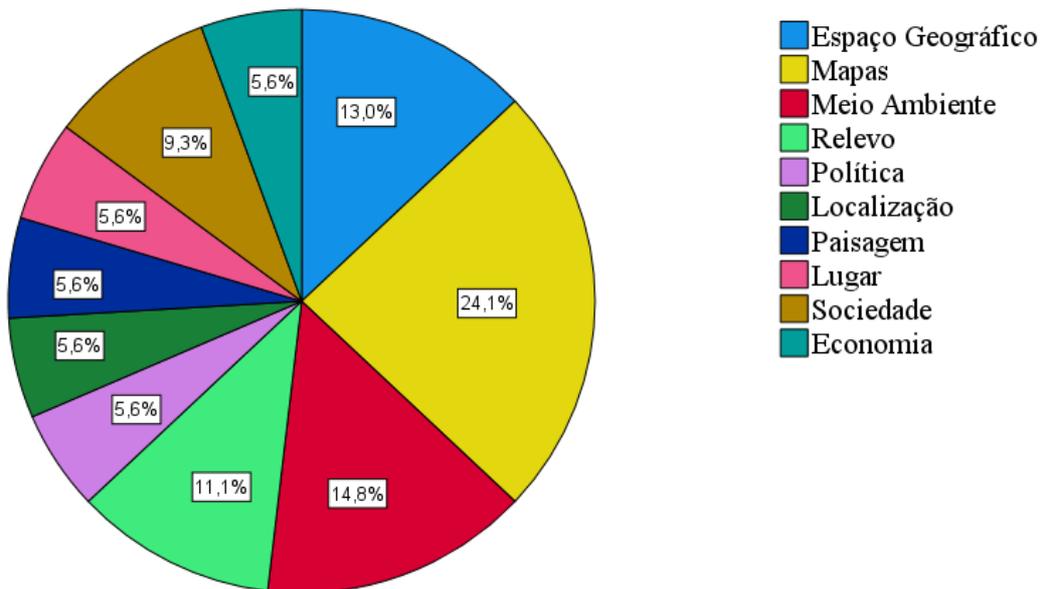


Fonte: elaborado pelo autor

Podemos observar que 97% responderam “sim”, que gostam de Geografia. Tendo 3% dos entrevistados dito “não”, o que é um dado bem baixo com relação ao tema. Desses estudantes que responderam “sim”, questionamos a cada um “o que mais lhe interessa na disciplina?” As respostas podemos ver no gráfico 7.

Gráfico 7 - O que mais lhe interessa na disciplina?

Se sim, o que mais lhe interessa na disciplina?

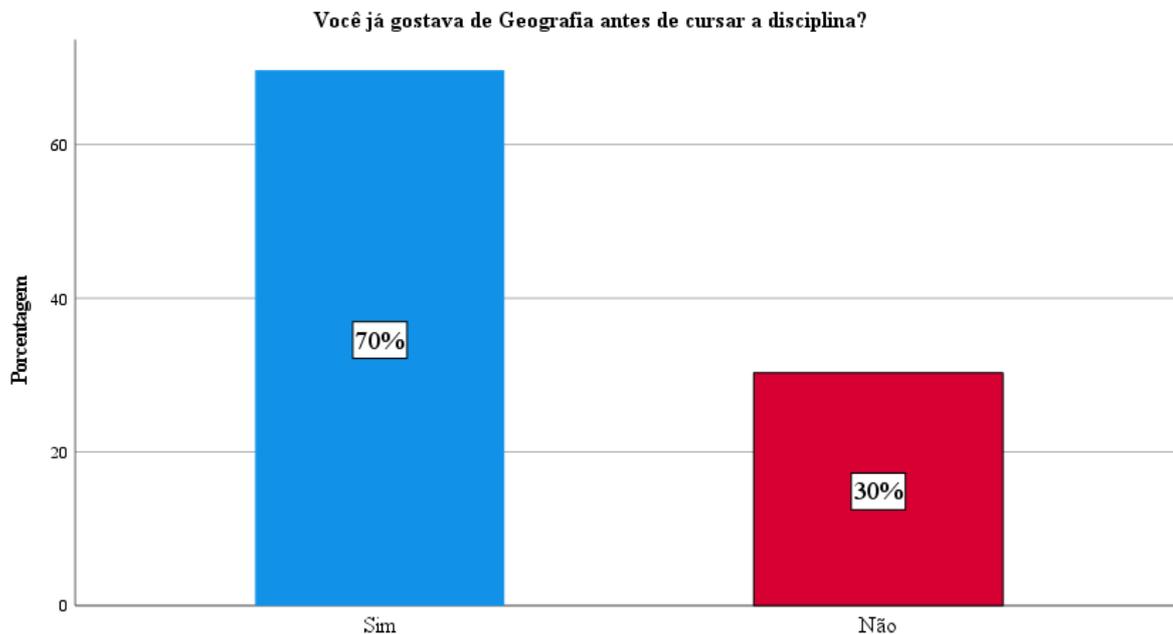


Fonte: elaborado pelo autor

O interessante dessa variável é que ela nos mostra a área de interesse dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPB. Para 24,1% dos entrevistados o conteúdo “*mapas*” é o que mais interessa para aprender no “Ensino de Geografia”. O uso de mapas para a formação desses futuros professores se torna indispensável, é pela leitura e elaboração de mapas que são adquiridas competências de se ensinar temáticas relativas à cartografia, tais como lateralidade e orientação. Sendo um instrumento facilitador para ler o espaço, desenhar os percursos e trajetos é uma forma fácil de formação geográfica para esses estudantes de Pedagogia.

Já para 14,8 % tem interesse aos assuntos ligados ao “meio ambiente” e, para 13% dos entrevistados, o “*Espaço Geográfico*” é o conceito que mais interessa para a disciplina acadêmica “Ensino de Geografia”. Podemos observar no gráfico 7 que existem outros conceitos destacados pelos alunos da Pedagogia, o que comprova que eles têm conhecimento das temáticas tradicionalmente estudadas pela Geografia. O Gráfico 8 evidencia que os estudantes já gostavam de Geografia antes de cursar a disciplina “Ensino de Geografia” no curso de Pedagogia.

Gráfico 8 - Você já gostava de Geografia antes de cursar a disciplina?

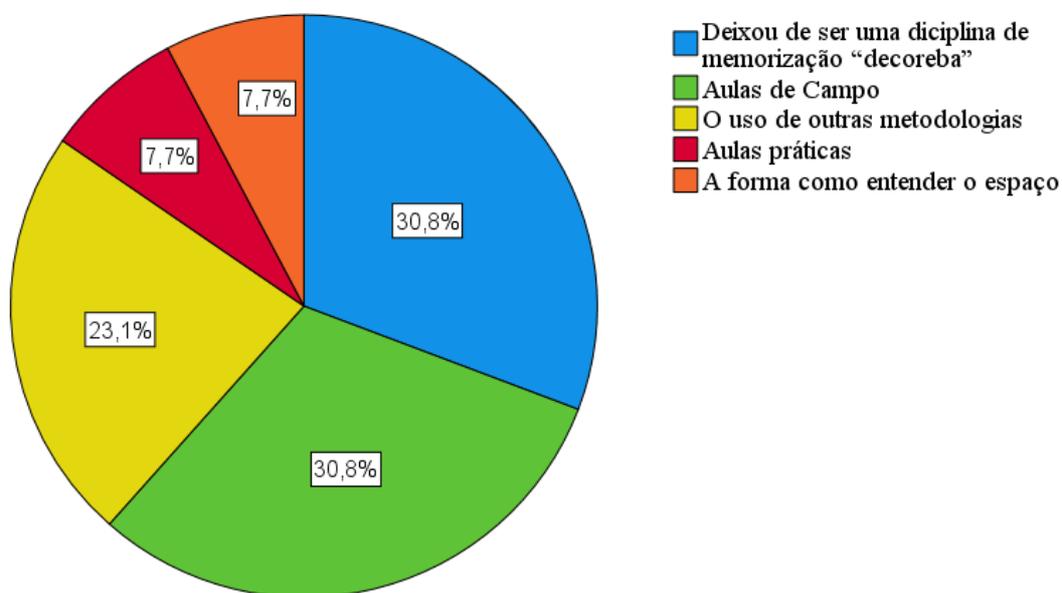


Fonte: elaborado pelo autor

Fica evidente que 70% dos entrevistados já gostavam de Geografia antes de cursar o referido componente curricular, porém 30% responderam “não”, que não gostavam de Geografia. Para os estudantes que responderam “não”, perguntamos “*o que mudou para que você passasse a gostar desta disciplina?*” A resposta da variável pode ser vista no gráfico 9.

Gráfico 9 - Se não, o que mudou para que você passasse a gostar desta disciplina?

Se não, o que mudou para que você passasse a gostar desta disciplina?



Fonte: elaborado pelo autor

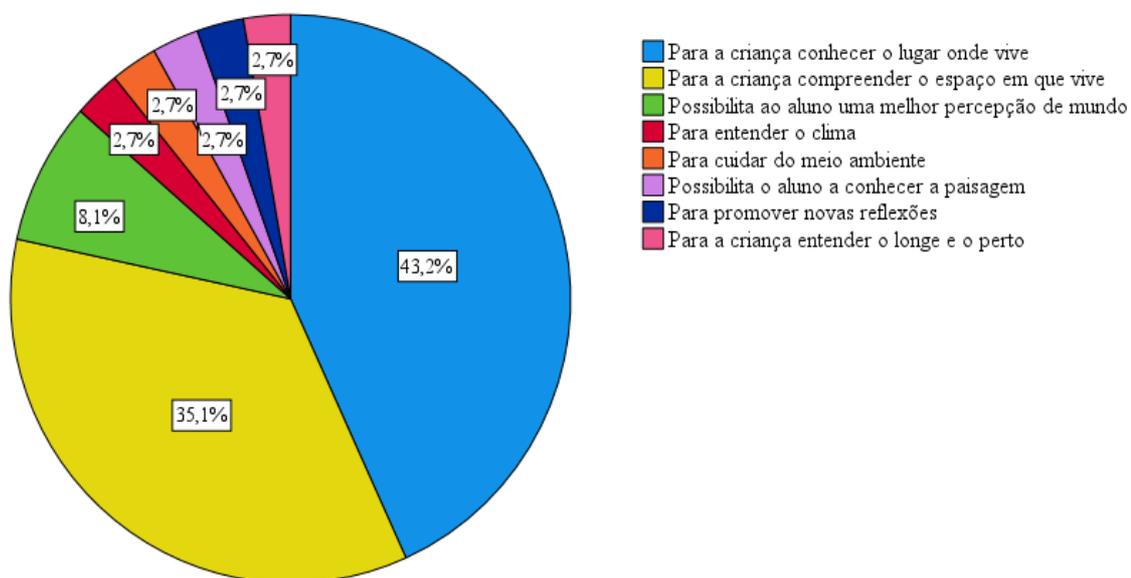
Do total de entrevistados, 30,8% responderam que passou a gostar da Geografia porque ela “*Deixou de ser uma disciplina de memorização e decoreba*”. A Geografia como disciplina escolar carrega ao longo de décadas essa má fama, isso decorre de velhas práticas pedagógicas já envelhecidas. O Gráfico 9 comprova que os professores do ensino superior, que formam os futuros docentes para a realidade escolar, estão conseguindo mudar essa percepção dos alunos sobre o Ensino de Geografia. Os outros 30,8% dos estudantes declararam que passaram a gostar de Geografia através das “Aulas de Campo”. Utilizada como Metodologia e Prática de Ensino de Geografia as Aulas de Campos são instrumentos facilitadores para aprender Geografia, o Gráfico 9 nos mostra que os professores do componente curricular Ensino de Geografia fazem uso constante dessa prática pedagógica na Pedagogia.

Os Estudantes foram questionados pela seguinte pergunta “Como você avalia a importância da Geografia nas séries iniciais?” Para essa questão os entrevistados precisavam optar por: muito importante, importante, pouco importante e nada importante. Todos consideram a Geografia como “*muito importante*” para as séries iniciais.

Ainda questionamos aos entrevistados o que justificava a escolha pela opção “muito importante”, as respostas podemos ver no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Muito Importante

Muito Importante



Fonte: elaborado pelo autor

Para 43,2% dos estudantes entrevistados a Geografia é muito importante “*para a criança conhecer o lugar onde vive*”. Para 35,1 % a Geografia muito importante “*para a criança compreender o espaço em que vive*”. Já 8,1 % avalia que a Geografia é muito importante para as séries iniciais, pois “*possibilita ao aluno uma melhor percepção de mundo*”.

Outros entrevistados declararam que a Geografia é muito importante para:

- A criança entender o longe e o perto
- Promover novas reflexões
- Cuidar do meio ambiente
- Entender o clima
- Possibilitar o aluno a entender a paisagem

Cada uma dessas respostas só obtiveram 2,7%. Cabe ainda destacar as falas dos entrevistados, as transcrições desses depoimentos enriquecem ainda mais a nossa análise. Como se verifica a seguir:

Ensinar a Geografia desde as séries iniciais possibilita ao aluno uma melhor percepção do mundo em que vive, por isso que a Geografia é muito importante. (Entrevistado 1).

A Geografia é muito importante pois vai criando na criança a consciência espacial, desde os primeiros anos escolares para a vida adulta. (Entrevistado 2).

Ela é muito importante, pois nos coloca a enxergar o mundo e as relações sociais a partir de si mesmo e do outro. (Entrevistado 3).

Levar os alunos a conhecer as representações cartográficas, os biomas, localização no espaço, a diversidade e conhecer que além do município que ele mora pode conhecer os lugares. (Entrevistado 16),

É muito importante para que a criança possa agregar valores sobre o local que vive. (Entrevistado 17).

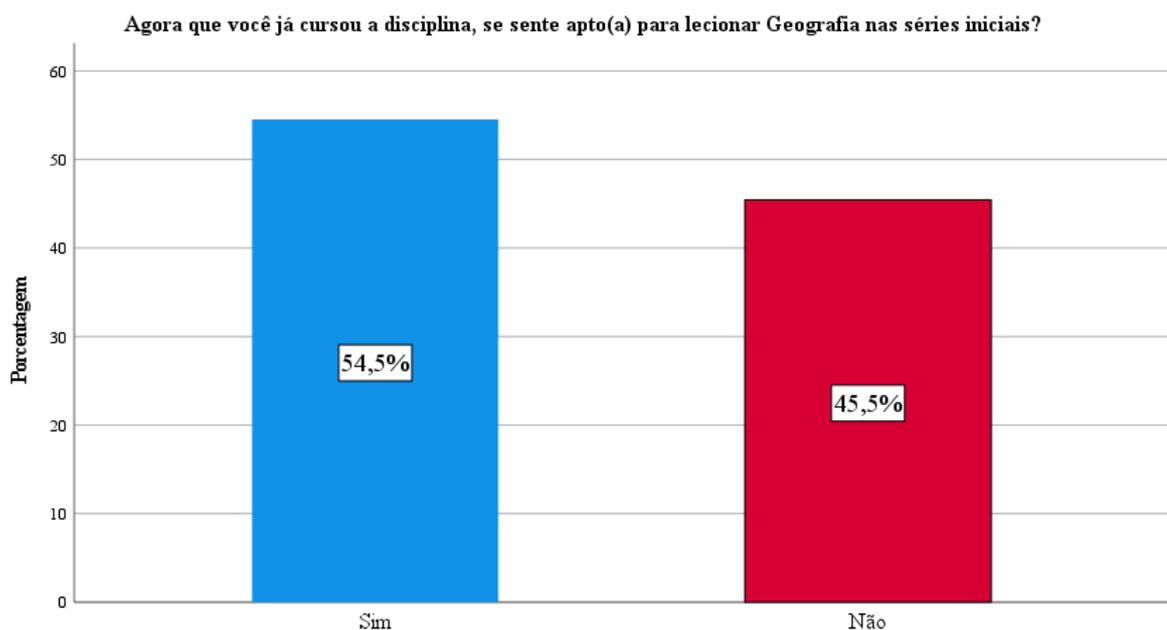
A disciplina é muito importante para percebermos o mundo ao nosso redor, e pode ser articulada com outras áreas. (Entrevistado 20).

A Geografia está inserida em quase todas as nossas ações, entretanto, ensinar aos estudantes partindo dos pequenos universos como, por exemplo, a sua casa e a escola é de extrema importância. (Entrevistado 28).

Diante disso, podemos considerar que os entrevistados compreendem a importância da Geografia para as séries iniciais, eles têm noção de que o Ensino de Geografia é importante para essa etapa da educação, pois é por meio dessa disciplina escolar que a criança vai saber se localizar e compreender o lugar onde vive.

A próxima variável analisará se os estudantes de Pedagogia se sentem aptos para lecionar Geografia depois de terem cursado o componente curricular “Ensino de Geografia”.

Gráfico 11 - Agora que você já cursou a disciplina, se sente apto(a) para lecionar Geografia nas séries iniciais?

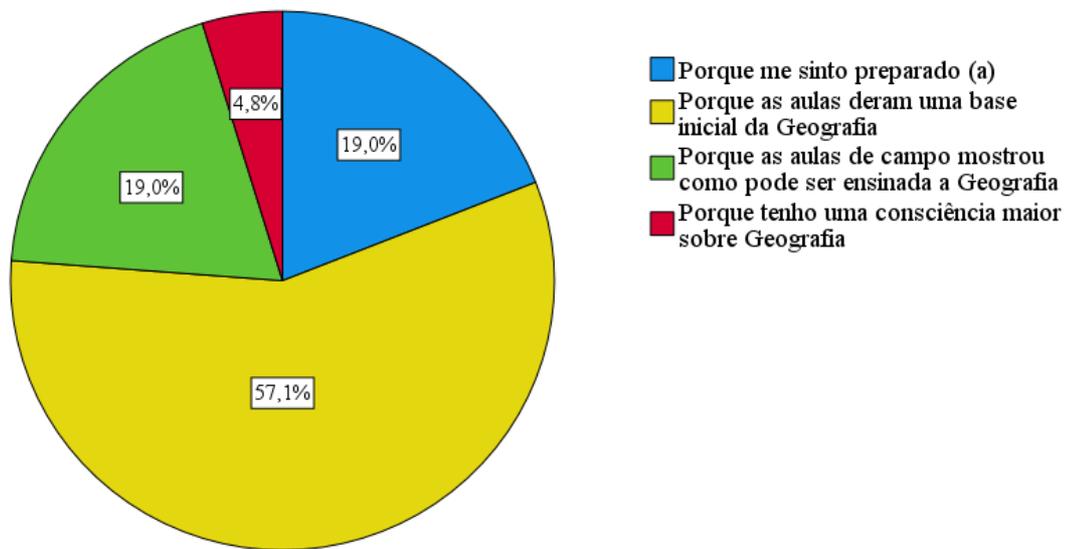


Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos observar 54,5 % responderam que se sentem aptos para ensinar Geografia nas séries iniciais. E 45,5% dos entrevistados disseram que não se sentem preparados para lecionar Geografia. Perguntamos a cada um dos entrevistados a justificativa para terem respondido “sim”, o gráfico 12 ilustra a resposta desses estudantes.

Gráfico 12 - Porque me sinto, apto (a)

Sim, me sinto apto(a)



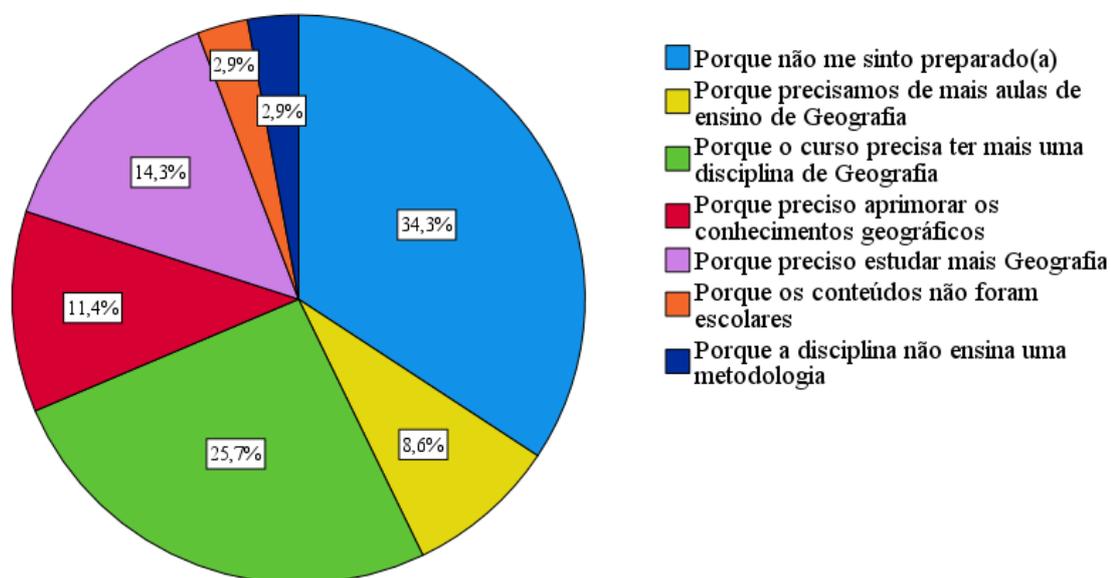
Fonte: elaborado pelo autor

Dos que responderam “sim”, 57,1 % disseram que “*as aulas deram uma base inicial da Geografia*” o que comprova que os conteúdos apresentados pelos professores estão contribuindo com a formação geográfica inicial desses estudantes. 19% dos entrevistados declararam que se sentiam preparados “*porque as aulas de campo mostrou como pode ser ensinada a Geografia*”, o que reafirma que essa prática pedagógica é um facilitador do conhecimento geográfico. Os outros 19% afirmaram que “*se sentem preparados*” e 4,8 % dos entrevistados responderam que “*têm uma consciência maior sobre a Geografia*”.

Também questionamos aos entrevistados qual o motivo de terem respondido “*não*”, o Gráfico 13 evidencia as respostas desses estudantes.

Gráfico 13 - Não me sinto apto (a)

Não me sinto apto(a)



Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos observar nessa categoria, 34,3% responderam que “*não se sente preparado (a)*”, 25,7% declararam que “*o curso precisa ter mais uma disciplina de Geografia*” o que comprova que os estudantes de Pedagogia necessitam de mais aulas de Ensino de Geografia para sua formação geográfica. Já para 11,4% “*precisam aprimorar os conhecimentos geográficos*” e para 8,6% dos entrevistados “*precisam de mais aulas de Geografia*”. As declarações transcritas reforçam ainda mais esse pedido feito pelos entrevistados.

Apesar das contribuições da disciplina, compreendo que ainda há muitos desafios na prática futura. Ideal mesmo seria termos mais uma disciplina de ensino de Geografia. (Entrevistado 20)

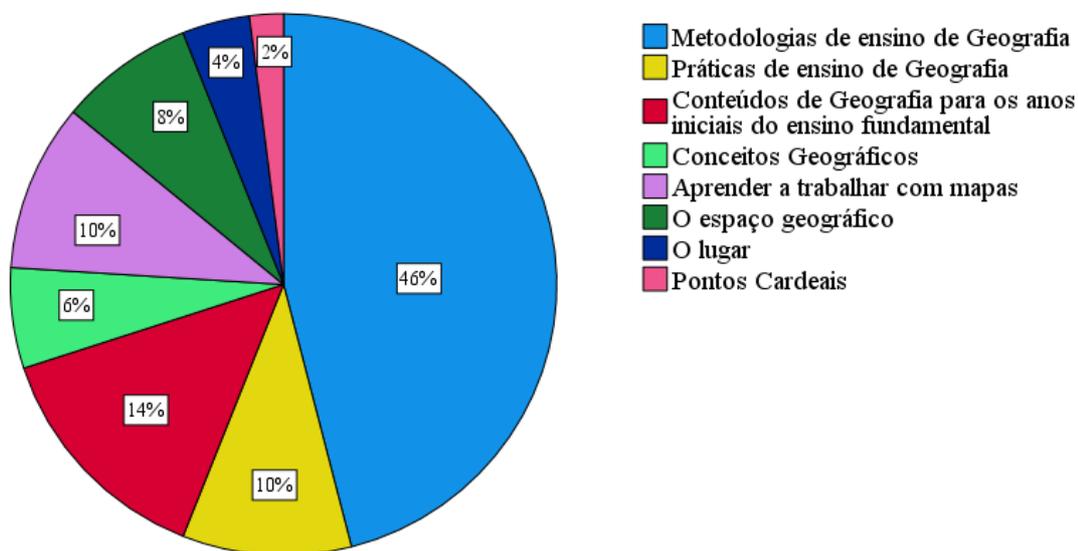
A disciplina não consegue dar conta de inúmeros assuntos fundamentais para lecionar. Logo preciso buscar estudar ainda mais, o melhor seria se tivéssemos outra disciplina de Ensino de Geografia. (Entrevistado 23).

Acredito que poderíamos melhorar tendo mais uma disciplina de Geografia. (Entrevistado 26).

Diante disso perguntamos a cada estudante “*Para você, o que é importante aprender como aluno (a) de Pedagogia, para ensinar Geografia nas séries iniciais*”? As análises dessa variável podemos ver no gráfico 14.

Gráfico 14 - Para você, o que é importante aprender como aluno(a) de Pedagogia para ensinar Geografia nas séries iniciais?

Para você, o que é importante aprender como aluno (a) de Pedagogia para ensinar Geografia nas séries iniciais?



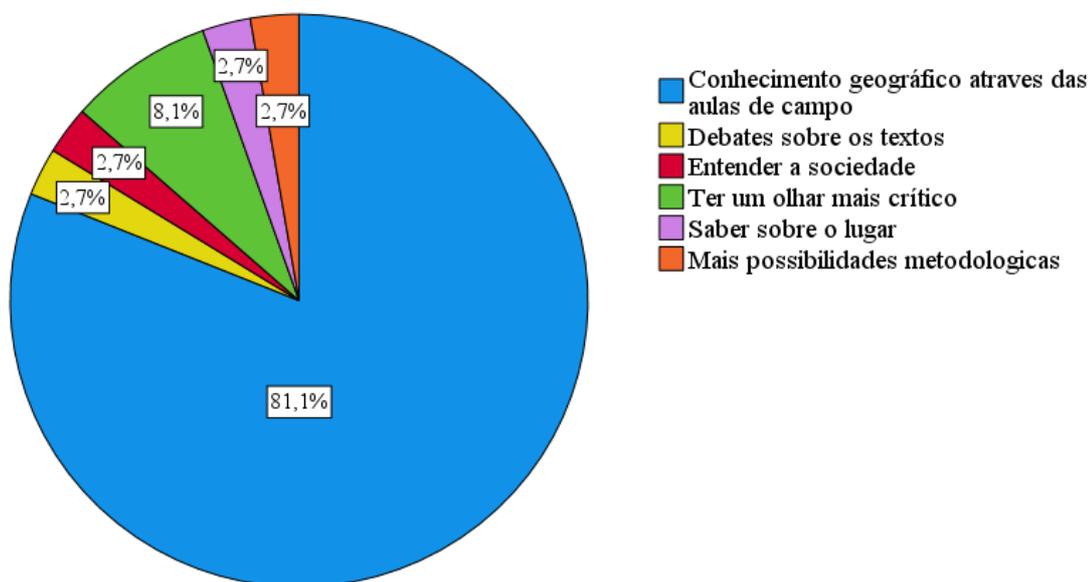
Fonte: elaborado pelo autor

Podemos observar no Gráfico 14 que para 46% dos estudantes de Pedagogia o que é importante aprender como aluno são “*Metodologias de Ensino de Geografia*” o que nos mostra que os alunos (as) querem “*saber fazer*”. Já para 14% dos alunos o que é importante aprender são “*Conteúdos de Geografia para os anos Iniciais do Ensino Fundamental*” ficando evidente que eles necessitam saber os conteúdos geográficos para a etapa da educação em que eles irão ensinar. E para os 10 % dos alunos de Pedagogia o importante é aprender “*Práticas de ensino de Geografia*” reafirmando a necessidade da importância de “*saber fazer*”.

Também perguntamos aos entrevistados “*Que contribuições à disciplina Ensino de Geografia trouxeram para sua formação*”? A próxima variável apresenta os dados dessa resposta.

Gráfico 15 - Que contribuições à disciplina Ensino de Geografia trouxeram para sua formação?

Que contribuições a disciplina Ensino de Geografia trouxe para sua formação?



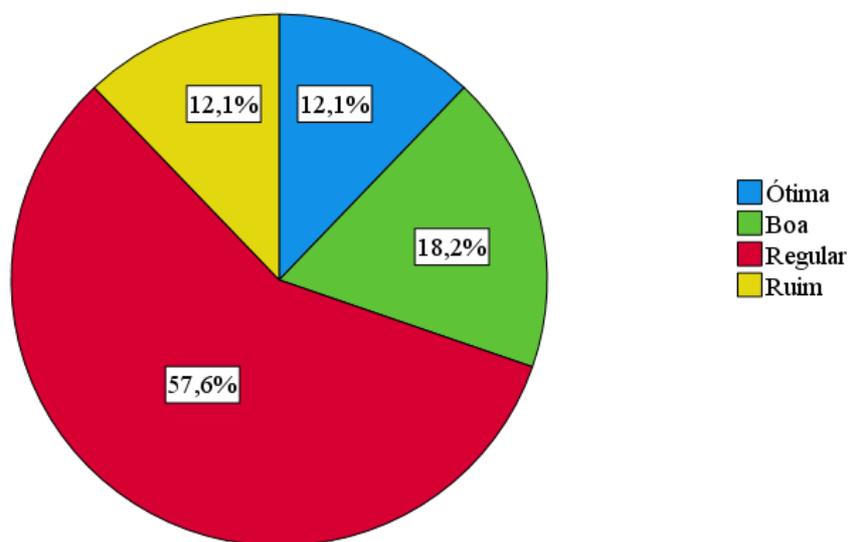
Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos verificar o Gráfico 15, um total de 81,1% declararam que o “*conhecimento geográfico através das aulas de campo*” foi o que mais contribuiu para a formação geográfica dos estudantes de Pedagogia. O interesse dos alunos de Pedagogia pelas aulas de campo fica presente nessa análise, os gráficos anteriores comprovam que essa metodologia facilita a compreensão do conhecimento geográfico. Para Albuquerque, Angelo e Dias (2012) as aulas de campo contribuem para a formação geográfica de professores e alunos, pois visa “apresentar a riqueza geográfica da região para o estudo *in loco*, envolvendo diversos temas pertinentes à Geografia escolar a partir de um currículo oficial” (ALBUQUERQUE et al, 2012, p.116). Este gráfico evidencia a afirmação das autoras e mostra a importância dessa metodologia para formação docente.

Continuando com o assunto formação docente, questionamos a cada entrevistado com a seguinte pergunta “Como você avalia a sua formação geográfica para ensinar Geografia”? Para a resposta dessa pergunta os estudantes tiveram que optar entre: Ótima, boa, regular, ruim e péssima. Os resultados podem ser vistos no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Como você avalia a sua formação geográfica para ensinar Geografia?

Como você avalia a sua formação geográfica para ensinar Geografia?



Fonte: elaborado pelo autor

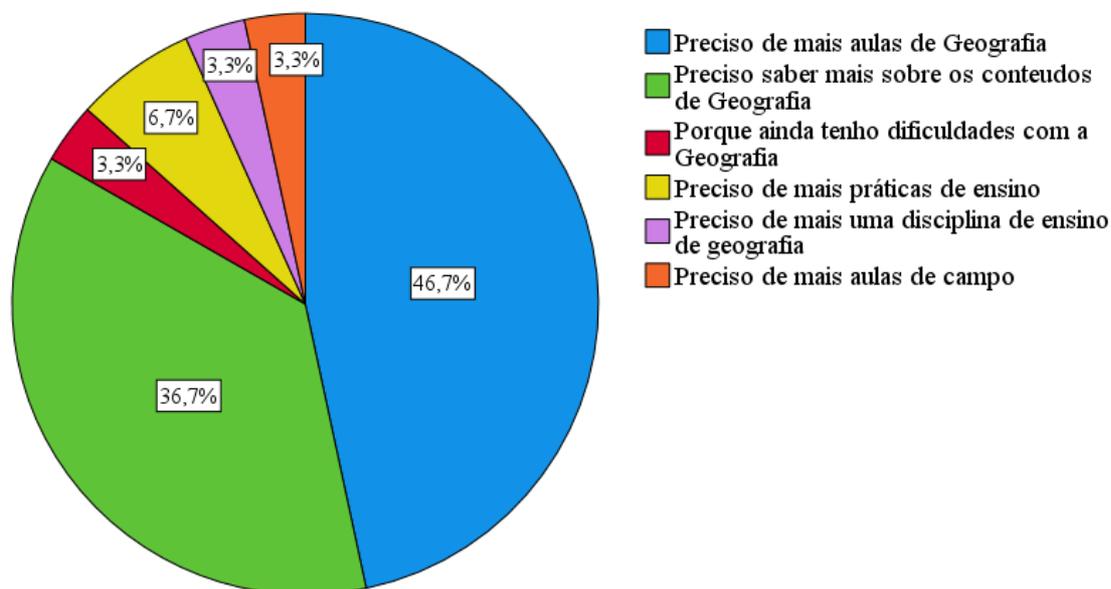
Podemos observar que:

- 57,6% avaliam como *Regular* a sua formação geográfica para se ensinar Geografia,
- 18,2% avaliam como *Boa* a sua formação geográfica para ensinar Geografia
- 12,1 % dos estudantes avaliam como *Ruim* a sua formação geográfica
- 12,1% avaliam como *Ótima* a sua formação Geográfica

Nenhum dos entrevistados avalia como “*péssimo*” a sua formação geográfica, os Gráficos a seguir respondem o motivo pelo qual os estudantes optaram entre Regular, Boa e Ruim.

Gráfico 17 - Justificativas dos entrevistados que avaliaram como sendo regular a sua formação geográfica

Justificativas dos entrevistados que avaliaram como sendo regular a sua formação geográfica



Fonte: elaborado pelo autor

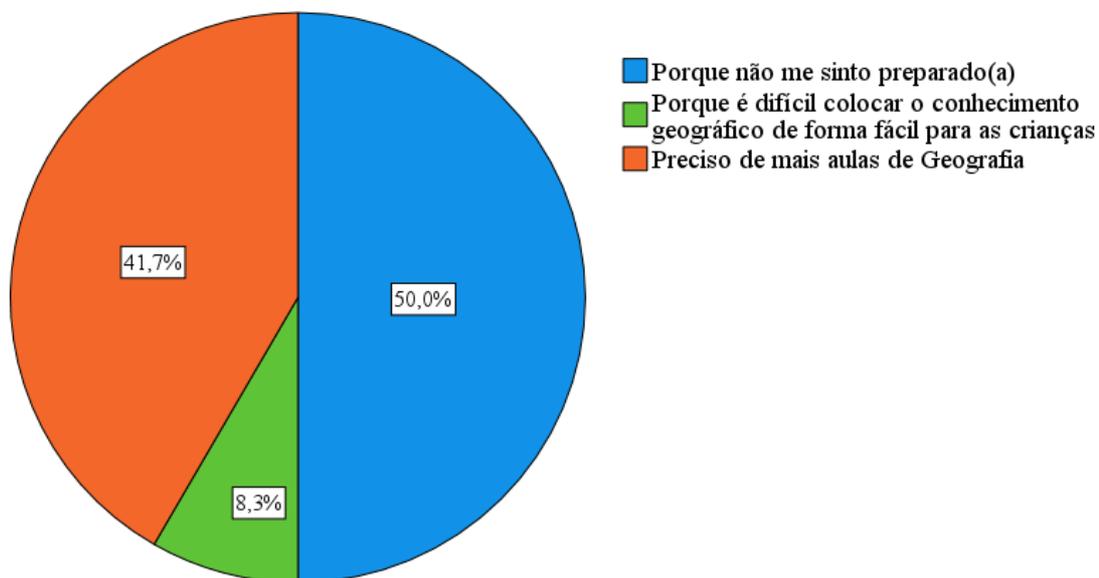
Como podemos observar nessa variável:

- 46,7% Precisam de mais aulas de Geografia
- 36,7% precisam saber mais sobre os conteúdos de Geografia
- 6,7% precisam de mais práticas de ensino

Fica evidente nesta análise que os estudantes do Curso de Pedagogia da UFPB querem o Know-how, o saber e o saber-fazer. Desejam estar preparados para ensinar geografia na sala de aula. Dos que escolheram a opção “Boa” 50% justificaram que as “Aulas de campos possibilitaram novas formas de ensinar” e 50% afirmaram que aprenderam o “o básico sobre Geografia”.

Gráfico 18 - Justificativas dos entrevistados que avaliaram como sendo ruim a sua formação geográfica

Justificativas dos entrevistados que avaliaram como sendo ruim a sua formação geográfica

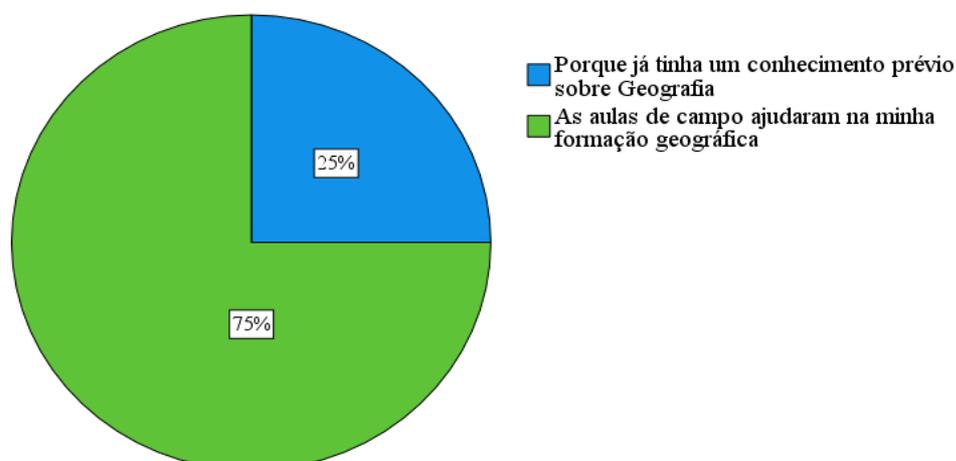


Fonte: elaborado pelo autor

Dos que responderam “Ruim” 50% justificaram que se deve pelo fato de não se sentirem preparados, 41,7% precisam de “*mais aulas de Geografia*” e 8,3% afirmaram que “*é difícil colocar o conhecimento geográfico de forma fácil para as crianças*”.

Gráfico 19 - Justificativa dos entrevistados que avaliaram como sendo ótima a sua formação geográfica

Justificativas dos entrevistados que avaliaram como sendo ótima a sua formação geográfica



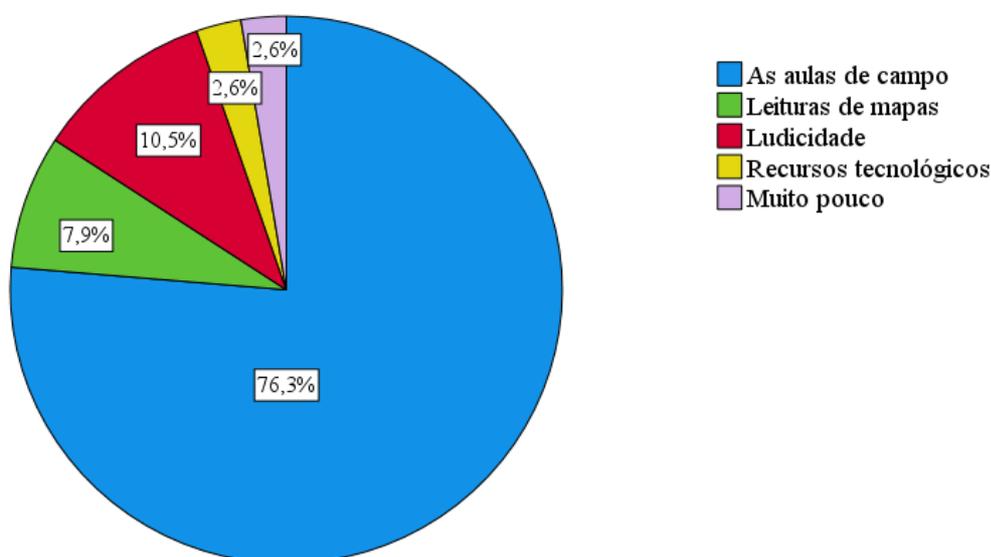
Fonte: elaborado pelo autor

Dos que avaliaram como “Ótima”, 75% dos entrevistados justificaram que “as aulas de campo ajudaram na formação geográfica” e 25% afirmaram que “já tinham um conhecimento prévio sobre Geografia”.

Perguntamos aos estudantes do Curso de Pedagogia “O que você aprendeu na disciplina acerca da metodologia do Ensino de Geografia e que vai lhe servir como professor (a)”? As análises podem ser vistas no Gráfico 20.

Gráfico 20 - O que você aprendeu na disciplina acerca da metodologia do Ensino de Geografia e que vai lhe servir como professor (a)?

O que você aprendeu na disciplina acerca da metodologia do Ensino de Geografia e que vai lhe servir como professor(a)?



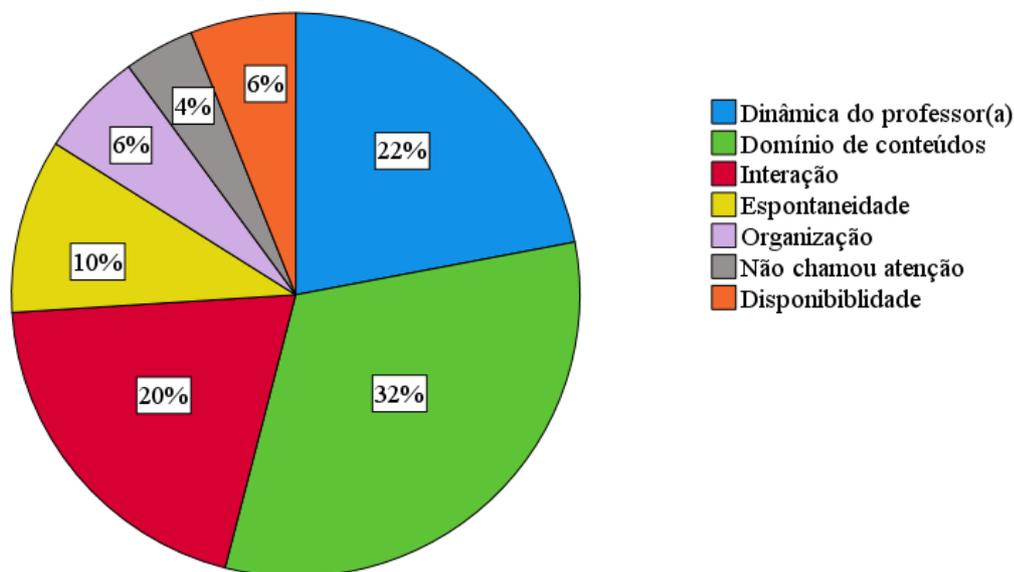
Fonte: elaborado pelo autor

Podemos observar que 76,3% declararam que “as aulas de campo” vão servir como metodologia de Ensino de Geografia para esses futuros professores. Já para 10,5% responderam que a “Ludicidade” vai ser útil como metodologia de Ensino de Geografia para as aulas. E para 7,9% destacaram que a “Leitura de Mapas” foi uma prática que eles aprenderam no componente curricular “Ensino de Geografia” e que vão servir como professor.

Na variável 21 analisaremos o que mais chamou atenção dos alunos em relação a prática pedagógica do professor que ensinou a disciplina.

Gráfico 21 - O que chamou mais a sua atenção na prática pedagógica do professor que ensinou a disciplina

O que chamou mais a sua atenção na prática pedagógica do professor que ensinou a disciplina?



Fonte: elaborado pelo autor

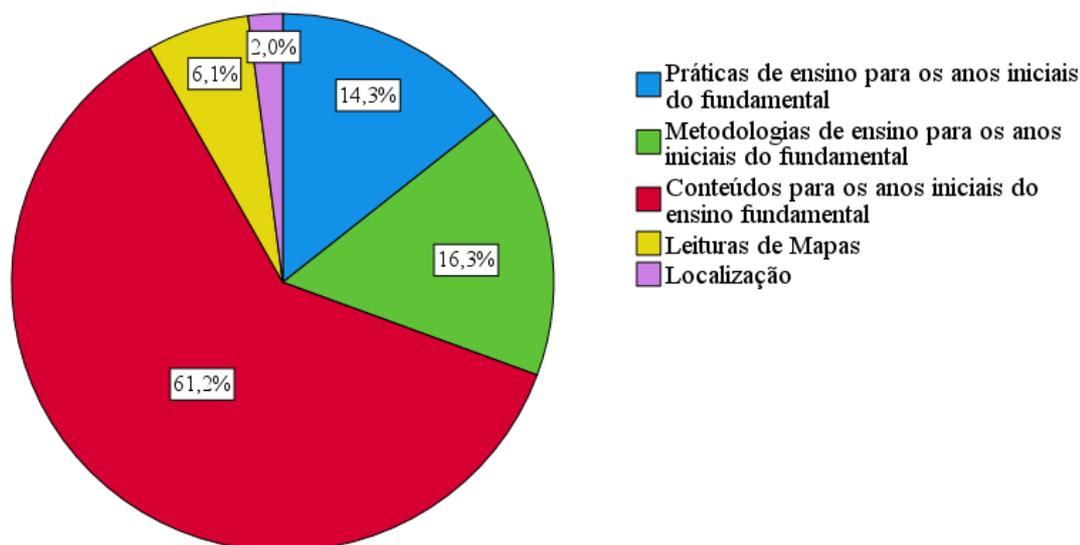
Para 32% dos entrevistados o que mais chamou atenção na prática pedagógica do professor da disciplina acadêmica foi o “*Domínio de conteúdos*”, o que comprova que os docentes que ensinam Geografia no curso de Pedagogia são preparados, segundo o ponto de vista dos alunos do curso. Para 22% dos estudantes a “*Dinâmica do professor (a)*” foi o que mais chamou atenção, e 20 % declararam que “*Interação*” dos professores de “Ensino de Geografia” é o que mais se destaca. Cabe destacar que:

- 10% dos estudantes afirmaram que foi a “Espontaneidade” dos professores que chamou mais atenção.
- 6% elegeram a “Disponibilidade” dos professores.
- Para 6% dos entrevistados a “Organização” é o que mais chama atenção dos professores.
- E 4% optaram, afirmando que a prática pedagógica do professor “Não chamou atenção”.

Continuando com as análises das entrevistas, fizemos a seguinte pergunta aos alunos (as) “*Segundo seu ponto de vista, o que mais você precisaria ter aprendido na disciplina para melhor desenvolver a sua prática como futuro professor (a)*”?

Gráfico 22 - Segundo seu ponto de vista, o que mais você precisaria ter aprendido na disciplina para melhor desenvolver a sua prática como futuro professor (a)?

Segundo seu ponto de vista, o que mais você precisaria ter aprendido na disciplina para melhor desenvolver a sua prática como futuro professor(a)?



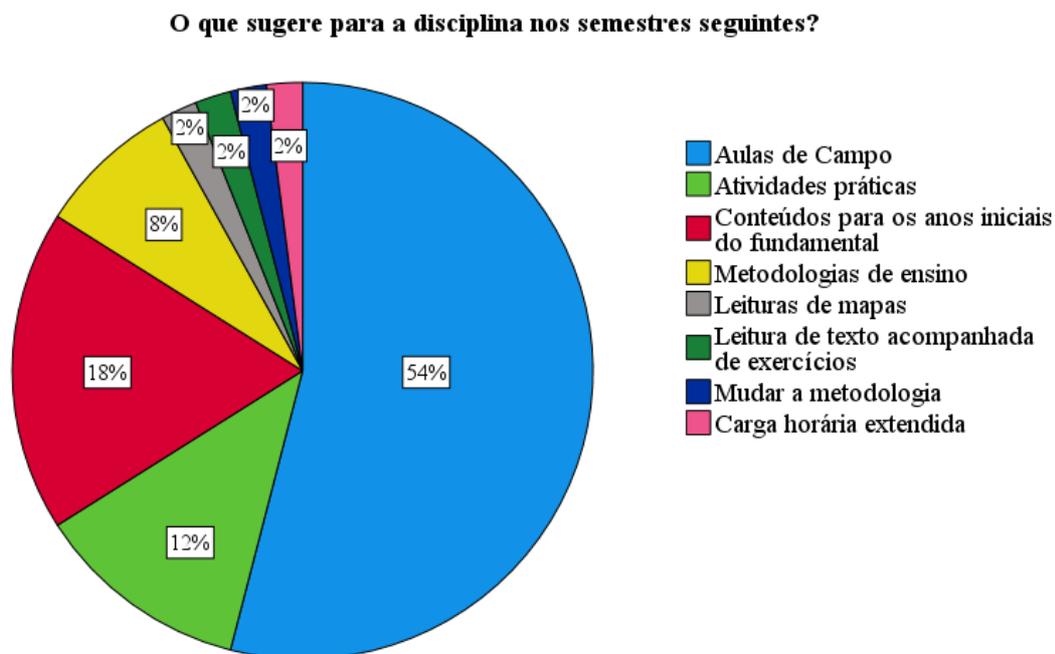
Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos observar no Gráfico, 61,2% dos estudantes afirmaram que precisavam ter aprendido “*conteúdos para os anos iniciais do Ensino Fundamental*”. Para 16,3% dos entrevistados precisavam ter aprendido “*Metodologias de ensino para os anos iniciais do fundamental*”, 14,3% declararam que deveriam ter aprendido “práticas de ensino para os anos iniciais do Fundamental”. A partir dessas afirmações fica evidenciado que os estudantes pedem conteúdos geográficos para os anos iniciais do ensino Fundamental, podemos entender que eles sentiram falta de metodologias e práticas que focalizassem essa etapa da educação, que é onde esses estudantes irão exercer a sua profissão.

Esta questão traz uma reflexão curiosa e contraditória, pois ao mesmo tempo que a grande parte dos alunos afirma que aprenderam metodologias, neste quesito afirmam que queriam aprender metodologias específicas para o ensino na área em que atuarão. É como se desejassem um receituário, apoiado em práticas efetivamente desenvolvidas na escola básica. No entanto, há um debate já bem construído e contrário a esta postura de dar receituários aos professores. É possível que eles não tenham compreendido a dimensão que esta sua solicitação pode acarretar, pois tais proposições podem mesmo retirar a autonomia do professor em sala de aula e passar a definir o modo como ele “deve” trabalhar. No fundo este equívoco é assuntado por muitos que entendem o professor como um repetidor de modelos prontos.

Para finalizar perguntamos a cada estudante “O que você sugere para a disciplina nos semestres seguintes”?

Gráfico 23 - O que sugere para a disciplina nos semestres seguintes?



Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos observar no Gráfico 23:

- 54% dos estudantes de Pedagogia sugerem “Aulas de Campo”
- 18% sugerem “conteúdos para os anos iniciais do Fundamental”
- 12% dos estudantes sugerem “atividades práticas”
- 8% sugerem “Metodologias de Ensino”

Leituras de Mapas, Leitura de texto acompanhada de exercícios, mudanças de metodologia e mais carga horária estendida foram às outras opções de sugestões, porém todas só obtiveram 2%.

Sendo assim, as entrevistas tiveram o objetivo de saber as opiniões dos estudantes do Curso de Pedagogia sobre o “Ensino de Geografia”, os resultados apresentados neste capítulo podem servir como uma referência para os professores que ensinam Geografia na Pedagogia.

3.2.3 Ensinar Geografia no Século XXI

O mundo atual vive um momento de constantes mudanças, o imprevisível, o incerto e o caótico se tornaram frequentes na nossa sociedade. As informações ficaram mais plurais, dinâmicas, as notícias se renovam em segundos e o acesso ao conhecimento se tornou mais acessível à população. Enfim, o século XXI deixou tudo mais rápido, complexo, violento, essa nova realidade exige uma maior preparação na formação de professores da educação infantil e ensino fundamental que vão ensinar Geografia na sala de aula. E esse cenário global de crises econômicas, políticas e sociais exige um professor crítico e atento aos problemas que vivemos e o ensino de geografia pode ser um grande aliado na formação desses profissionais.

Porém, não basta só saber dos conhecimentos da geografia escolar impostos pelo currículo, é necessário que esses futuros professores saibam ensiná-los, sendo assim é essencial o domínio de conteúdos básicos voltados para o ensino de Geografia. Uma opção de formação geográfica desses futuros professores seria propor uma ação educativa voltada para a vida cotidiana, no dia a dia, onde esses estudantes de Pedagogia aprendessem esses conteúdos com naturalidade e certa liberdade, não limitando ao simples ato de aprender os conhecimentos geográficos por obrigação. Sendo assim, essa formação geográfica pode ter uma abordagem interdisciplinar contribuindo para a construção de um conhecimento geográfico criativo.

Para Tomoko Paganelli (1986) é preciso considerar o aspectos construtivos do conhecimento geográfico, por isso o ideal é que esses estudantes aprendam os conceitos geográficos através do cotidiano. É necessário que se ensine uma Geografia útil para o século XXI, construir um Ensino de Geografia presente e ativo, onde esses estudantes de Pedagogia aprendam a Geografia em uma dimensão didática, que através dos seus conteúdos eles possam entender e atuar no espaço geográfico, podendo interpretar a realidade social de diferentes olhares e perspectivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores no Brasil esta muito ligada à questão das políticas curriculares que são legitimadas por diferentes grupos e governos, no caso da educação, fatores políticos, econômicos e sociais ligadas às praticas neoliberais fizeram com que se promovessem no Brasil uma racionalidade na formação inicial de professores. Em relação ao curso de Pedagogia no Brasil as questões ligadas à teoria e pratica como também a uma reforma estrutural se arrastam há décadas sem ter um avanço na melhoria da formação do professor. E no contexto atual, debater sobre a educação e os docentes no Brasil exige levar em considerações as políticas educacionais que o MEC impõe. A promulgação de uma LDB neoliberal criada no governo FHC em 1996 levou a uma precarização na formação de professores no Brasil, as consequências na educação brasileira pós LDB só problematizaram a vida do professor, ou seja, a educação neoliberal fruto do capitalismo só acarretou na desvalorização docente no país. Esse reducionismo pedagógico que se inicia nos anos 90, ganha poder ao longo das décadas, o Ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia no Brasil é fruto dessa racionalidade no currículo desse curso.

Vimos que as políticas curriculares neoliberais implementadas pelo governo brasileiro ao longo das décadas fizeram o “mais do mesmo”, ou seja, só trouxeram implicações aos cursos de formação de professores do Brasil. No nosso caso o Curso de Pedagogia no Brasil sofreu diversas intervenções através das mudanças em seu currículo. A atual DCN de Pedagogia impôs habilidades e competências no âmbito formativo, ou seja, as Universidades podem capacitar esse profissional para ensinar diversas áreas do ensino. Fica evidente que não houve uma reflexão por parte dos organismos educacionais acerca de se pensar a formação de professores no sentido de se entender quais conhecimentos, metodologias e práticas esses futuros educadores deveriam estar preparados. Em relação à Geografia, as DCNP a colocaram como componente curricular obrigatório, no entanto as políticas curriculares não perceberam a complexidade que isso geraria.

A compreensão aos diversos saberes se torna importante no repertório da formação inicial dos futuros professores de Pedagogia e o conhecimento sobre a Geografia bom ou mal ensinado a esses estudantes, influencia a ação docente. Sendo assim, esta pesquisa através das entrevistas em pequena escala pôde constatar diversos aspectos relacionados à formação geográfica dos alunos (as) do Curso de Pedagogia da UFPB podendo ser um reflexo do que ocorre nas disciplinas geográficas em outros cursos de Pedagogia no Brasil.

Sobre o senso geográfico ficou evidente que os estudantes de Pedagogia têm uma compreensão ampla da Geografia. Os termos gerais, considerando muitos aspectos do mundo, mostram uma visão generalizada, mas também se constata uma visão holística que eles têm da Geografia. Essa amplitude geográfica pode ser um problema no entendimento sobre os componentes curriculares voltados ao ensino de geografia para os anos iniciais do Fundamental, essa falta de certeza abre uma reflexão. Não seria também interessante esclarecer a esses estudantes “o que não é geografia”?

Em relação à formação geográfica, os estudantes têm consciência do valor educacional da geografia, deixando explícitos em muitos momentos que ela é importante para as crianças já que seu aprendizado facilita o entendimento da vida cotidiana, ou seja, “ensinar Geografia envolve as crianças com o mundo”. Endossando que ela é “fundamental para todos”.

O que podemos concluir, é que a formação geográfica mais se concretiza nas aulas de campo, o interesse dos alunos (as) pelos estudos do meio e excursões didáticas comprovam que essa metodologia de “Ensino de Geografia” para os cursos de Pedagogia são um êxito na construção do saber geográfico. As aulas de campo realizadas pelos docentes do componente curricular “Ensino de Geografia” nos mostrou que é possível desenvolver um conhecimento substantivo para os alunos (as). A Geografia passa a ser vista como um ensino conectado com o cotidiano, se tornando um assunto vivo e dinâmico. É essa geografia viva que produz um bom ensino de Geografia na formação dos futuros professores dos anos iniciais do Fundamental.

Sendo assim, podemos afirmar que a formação geográfica dos alunos (as) do Curso de Pedagogia da UFPB promove o desenvolvimento do pensamento geográfico indo mais além do que a geografia, como disciplina, pede e do que o currículo exige, não só entregando a esses alunos (as) um produto em forma de embalagem. Esse é o caminho, ensinar, fazer com que esses estudantes entendam que o conhecimento do saber geográfico não vai ser trazido em pacotes prontos e que esse saber está fora da sala de aula. É pela Geografia do cotidiano que eles poderão compreender os aspectos geográficos, esse pensar geograficamente vai além do conteúdo curricular, levando a uma reflexão das noções espaciais, onde esse futuro professor assume uma postura criativa e crítica da Geografia escolar.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. Martins; ANGELO, M. Deusia Lima ; DIAS, Angélica Mara de Lima . Propostas de aula de campo e estudo do meio no complexo Xingó. **Revista Geotemas**, v. 2, p. 111-128, 2012.
- ANDERSON, P. **Balço do Neoliberalismo**. In: GENTILI, P. (org.) *Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em 25 de jan.2019.
- BALL, S. J. **Educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- _____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 13, n. 2, p. 10-17, abr. 1993.
- BARRETO, Elba S. de Sá. **Os currículos de ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Carlos Chagas, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006.
- BEZERRA, Francisco Chaves. **História, Cultura e Ensino Superior na Paraíba: Implantação, Estadualização e Federalização**. João Pessoa, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/viewFile/11355/6469>>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. da F. LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. São Paulo: Avercamp, 2007.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7929. 6 mar. 1939.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 27 dez. 1996.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/06, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia primeiro e segundo ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1** de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- BRAGA, M. C. B. O ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental: Uma análise do descompasso entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. **Terra Livre**, v. 1, p. 129-148, 2007.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 1996.
- _____. **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo**: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. CEDES, Ago 2005, vol.25, no. 66, p.227-247. ISSN 0101-3262.

CARNEIRO, Roberto. (2001). **O Futuro da Educação em Portugal -Tendências e Oportunidade**: Um estudo de reflexão prospectiva. Lisboa: Ministério da Educação; União Europeia.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAVES, E. O. C. *O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual*. In: **Cadernos do CEDES**. A formação do educador em debate. São Paulo, (1-2), 47-69, 1981.

CREMONESE, D. **Anos 90: o neoliberalismo no Brasil**. *Facos – UFSM*. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE (Brasil). Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, nº 11, p. 59-65, 1963a.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE (Brasil). Resolução nº 62/1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, DF, nº 11, 1963b.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE (Brasil). Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, nº 100, p. 101-179, 1969a.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE (Brasil). Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, DF, nº 100, p. 113-117, 1969b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (Brasil). Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares da Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA. Luiz Antônio Cunha. Ensino Superior e universidade no Brasil”, In: Elaine Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (orgs), **500 anos de educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 681-696, Sept. 2016 .

DALLABRIDA, N. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**. Porto Alegre, volume 32, n.2, p. 185-191, 2009.

DEMO. **Educação & Conhecimento - Relação necessária, insuficiente e controversa**. Vozes, Petrópolis, 2a ed. 2001.

DIAS, Simone Chaves. **Gestão educacional nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: narrativas de professores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro 2017.

EVANGELISTA, Olinda. **Almas em disputa**: reconversão do docente pela ressignificação da educação. Florianópolis: 2006.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 45, p. 185-198, Sept. 2012 .

FAGUNDES, T. C. P. C.. Curso de Pedagogia da UFBA - marcas deixadas em mulheres que o cursaram. **Revista da FAGED**, Salvador, v. 1, n.6, p. 65-85, 2003.

FAUSTO, B. **A Revolução de 1930**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FAZENDA, Ivani. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 13. ed. ver. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Sala de aula universitária –Ruptura, memória educativa territorialidade –o desafio da construção pedagógica do conhecimento**.1999, 210 f. Tese de Doutorado, Porto Alegre: UFRGS, 1999.

- FIORI, José Luís.. **Polarização mundial e crescimento**. Petrópolis : Vozes, 2001.
- FIORIN, B. P. A.; FERREIRA, L. S.. O Curso de Pedagogia no Brasil: história e influência para o trabalho dos/das pedagogos(as). **Reflexão e Ação (Online)**, v. 21, p. 44-65, 2013.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n.130, p. 63-97 Abr. 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 28, n. 100, p. 1129-1152, Oct. 2007 .
- _____.A formação e a profissionalização do educador: novos desafios, In: GENTILI, Pablo; SILVA, T. Tadeu (Orgs.). Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut international des droits de l'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problèmes nas solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre. 2005. p.1-11.
- GENTILI, Pablo (Org). **Universidades na penumbra – neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIROUX, H. **Los Profesores como intelectuais, Hacia una pedagogía creativa del aprendizaje**. Barcelona/Madri: Paidós/MEC 1990.
- _____. **Neoliberalism's War on Higher Education**. Haymarket Books. 2014.
- GONÇALVES, I. A. **A produção da cultura escolar em Minas Gerais: práticas de professoras/es e alunas/os da escola primária**. Educação em Foco, Juiz de Fora, 2004.
- GUIMARÃES, José Luiz; **Do FUNDEF ao FUNDEB: Uma breve reflexão sobre as recentes mudanças no financiamento da educação brasileira**.
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/35/3/D03_FUNDEFaoFUNDEB.pdf
- HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.
- HERRERO, C. y Pastor, M^a.M. “Las competencias en ciencias sociales en el título de Maestro de Educación Primaria”, **Didáctica Geográfica**, 12, pp. 73- 90. 2011.
- HILL, D. **Critical Education for Economic and Social Justice**, in M. Pruyn and L. Huerta-Charles (eds.) *Teaching Peter McLaren: Paths of Dissent*, New York: Peter Lang. 2003.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa - investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Ed. Liber, 2008.
- JEREZ, O. “Competencias geográficas del profesorado de Educación Básica”, en E. Nieto, A.I. Callejas y O. Jerez (coords.), **Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente**, Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 221-231. 2011.
- _____. “Propuesta de diseño de unidades didácticas organizadas en torno a la adquisición de competencias geográficas”, en R. Martínez y E.M^a. Tonda (eds.), **Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica**. Vol I, Córdoba, Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Córdoba, pp. 421-440. 2014.
- KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões / org. Antonio Carlos Castrogiovanni – Porto alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003.**
- LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. **A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933 a 1975)**. 2005. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em revista*, Curitiba: UFPR; Editora da UFPR, n. 17, out. 2001. Disponível em: <http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em: 01 Jun. 2019.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, ago. 2018.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

_____. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 2006. Anais... Recife: ENDIPE, 2006

_____. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, Dec. 1999.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de Pesquisa, Educação e Pesquisa**. v. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**. Curitiba, volume 17, n.17, p.39-52,2001.

MORGADO, J. C., & Moreira, A.F. (Org.).(2007). **Globalização e (des)igualdades. Desafios contemporâneos**. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**, Lisboa: Educa. 2009.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M. C. (Org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OCDE (2005). **Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OCDE.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora. (2001).

_____. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.131, p.371-398, 2007a.

PAGANELLI, T. I.. Para construção do espaço geográfico na criança. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, 1986.

PAVIÉ, A. “La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias”, **Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia**, 52, pp. 7-17.2007

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíses – Volume 3. Número 3 e 4, PP. 5-24, 2005/2006**.

PINAR, W. **O Que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca.; PRESTES, Reulcinéia Isabel.; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930 – 1961: escola nova, ldb e disputa entre escola pública e escola privada. Campinas-SP, **Revista HISTEDBR On-line**, n 22, p. 131-149, jun. 2006.

SANTOS, B. S. O s process os da globalização. **Eurozine**, 2002. Disponível em: <https://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html>

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012

_____. Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval et al. **Estado e políticas educacionais na educação Brasileira**. Org. Dermeval Saviani. Vitória, ES. Editora: EduFEs. 2011.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Memória da Educação).

_____. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. (et al). Pedagogia: O espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, 2007.

_____. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. In: SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. revista e ampliada. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, Dec. 1999.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, Apr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Paulo Renato. **A Revolução Gerenciada: educação no brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

TEIXEIRA, L. H. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 16, n. 1, p.7-22, jan./jun. 2000.

TEODORO, Antonio. **Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade**. Porto: Portugal: Edições Afrontamento, 2001.

UNESCO/OREALC. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Chile: Unesco, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC: Pedagogia (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CEDUC; Núcleo docente estruturante**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC: Pedagogia (Licenciatura), CONSEPE/UFPB**. João Pessoa, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico de Curso PPC: Pedagogia (Licenciatura) / Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - CFP/UFCG**. Campina Grande, 2009.

VERDUM, Priscila. **Prática pedagógica: O que é? O que envolve? Educação por Escrito**, Rio Grande do Sul, v.4, n.1, p. 1-15, jul. 2013. ISSN:2179-8435.