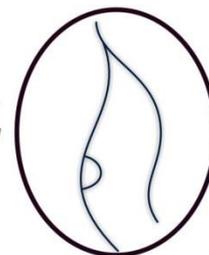




INTERFACE
ISSN 1806-6062



78

A formação do docente geógrafo: novas roupagens para velhos corpos?

The qualification of the teachers geographer: new clothing for old bodies?

Valéria de Oliveira Roque Ascensão¹

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

valeriaroque@gmail.com

Marina de Faria Guimarães

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Jussara Duarte Vital

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

RESUMO: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP, 2002) tornaram visíveis um conjunto de novas exigências aos cursos de licenciatura no Brasil. A materialização dessas exigências faz concorrer concepções diversas, as quais produzem distanciamentos entre a dimensão propositiva da diretriz curricular e sua realização no interior de um Projeto Pedagógico (PP). Este artigo discutirá os resultados de uma pesquisa documental, cujo objetivo foi compreender em qual medida os princípios e fundamentos apontados pelas DCNs se fazem presentes na reforma curricular de um curso de licenciatura em Geografia. Para além dos aspectos técnicos, que outras reordenações a análise do PP faz evidenciar para formação de docentes geógrafos da IES em questão? Infere-se que as alterações pretendidas pela legislação encontrem barreiras instituídas pela tradição e pela formação dos formadores de futuros professores.

Palavras-chave: Formação Docente; Diretrizes Curricular; Licenciatura em Geografia.

ABSTRACT: The National Curricular Guidelines to the Formation of Basic Education Teachers (CNE/CP, 2002) brought to light a set of new requirements to brazilian licentiate courses. The matherialization of such requirements produces different conceptions, which separate the propositive dimension of the curricular guidelines and its implementation inside a pedagogical project(PP). This article will discuss the results of a documental research whose objective was to comprehend in which way the principles and fundaments pointed by the National Curricular Guidelines are present in the curricular reconstruction of a licentiate course in Geography. Beyond the tecnicl aspects, which other changes the analysis of the PP highlights to the formation of Geography teachers from the present Institute of Superior Education (IES)? We infer that the alterations the legislation intends to do meet barriers built by tradition and the formation of future teacher's intructors

Key-words: Teachers formation, Curricular Guidelines, Licentiate course in Geography

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências - Departamento de Geografia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Ensino em Geografia (GEPEGEO-UFMG).

Introdução

O contexto reformista da educação brasileira a partir dos anos de 1990 teve como ponto central a formulação de propostas curriculares voltadas aos diferentes níveis do ensino nacional. Tais propostas foram apresentadas como respostas inovadoras frente à um sistema educacional excludente, considerado por grupos políticos, intelectuais e de profissionais da educação, obsoleto quanto a abordagem dos conhecimentos e, conseqüentemente, aos resultados formativos alcançados. Esses argumentos, com maior ou menor ênfase, foram largamente usados por diferentes governos com fins de angariar apoio à proposição curricular que estavam a lançar e que carregava (pretendia) dimensões inovadoras e includentes. Desde a promulgação das primeiras orientações curriculares, muitos são os trabalhos dedicados a refletir sobre tais proposições, apontando diversos paradoxos por elas trazidos ao cenário da educação brasileira: controle/regulação; global/local; universalidades/subjetividades, dentre outros aspectos. Este artigo se insere no conjunto desses trabalhos e tem por foco discutir resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar em que medida os norteamentos legais vem contribuindo para a produção de alterações em proposições curriculares institucionais. Para tanto, tomou-se como objeto de análise três documentos federais: i- as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 1 e CNE/CP 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002), que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; ii- o Parecer CNE/CES 492/2001, referente as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia [...] e iii- os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (SESu/MEC, 2010). Essa análise buscou identificar aspectos tomados como centrais à formação do professor de Geografia pelo Ministério da Educação.

Em seguida se examinou o Projeto Pedagógico (PP) de licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais (IGC/UFMG), o curso mais antigo do estado e um dos maiores do Brasil. Tal exame buscou reconhecer no texto do referido projeto, princípios e fundamentos da formação docente, tomados como essenciais pelos documentos federais. Ao longo do trabalho se eximiu da construção de uma crítica dirigida aos documentos curriculares nacionais. Ainda que se tenha clareza quanto a riqueza de investigações atidas a essa opção macroestrutural, optou-se pelo investimento inverso, que

pensa o micro agindo sobre as grandes definições (POPKEWITZ, 1997). Desse modo, o interesse da análise aqui esboçado está na compreensão, mesmo que parcial, da apropriação de uma normatização curricular por uma instituição, ou seja, dos movimentos presentes nesse processo e na possível produção de permanências e mudanças em função de especificidades locais.

1. Contexto e os Textos

As interpretações aqui apresentadas constituem o resultado de uma pesquisa documental (SÁ-SILVA, 2009) desenvolvida com base em textos políticos produzidos em diferentes esferas de poder e, portanto, que respondem a interesses, não raramente, diferenciados (BALL, 1994). Tal premissa permite considerar que as políticas curriculares, em suas várias esferas de atuação, precisam ter seu poder de mudança relativizado, visto que sofrem intervenção direta dos contextos onde se materializam (IDEM, 1994). Sob essa ótica, as políticas curriculares são instrumentos reguladores da educação (POPKEWITZ, 1997), ou seja, ao se concretizarem no interior das instituições de ensino, o fazem a partir de embates entre o novo e as tradições; entre o global e o local. Estabelecem-se marcadas pelo conflito, deixado à mostra em seu texto - Projetos Pedagógicos (PP) institucionais- e nas práticas pedagógicas cotidianas.

Assim pensados, o Projeto Pedagógico (PP) institucional aqui analisado foi tomado como um texto híbrido (CANCLINE, 2003): marcado pela constante divergência-convergência de forças e interesses, por vezes, antagônicos; pela colisão do novo advindo das proposições federais e do instituído ao longo dos anos existência do curso de licenciatura em Geografia em questão. O reconhecimento dessas dubiedades no texto constituinte do PP institucional aqui contemplado, se fez através da comparação entre os conteúdos dos documentos em análise. Esse exercício definiu o movimento de investigação, quando se procurou identificar as aproximações/distanciamentos entre as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 1 e CNE/CP 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002), Parecer referente as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia (CNE/CES, 2001), os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura- Geografia (SESu, 2010) e a Proposta Curricular para o curso de Licenciatura em Geografia da instituição foco neste trabalho. Os documentos federais aqui escolhidos para análise, consubstanciaram os norteamentos curriculares constituintes do Projeto Pedagógico

institucional em foco. Mesmo que oriundos de diferentes áreas de atuação do Ministério da Educação (MEC), as Resoluções (CNE/CP 1 e CNE/CP 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002), o Parecer (CNE/CES 492, 2001) e os Referenciais Curriculares Geografia (SESu, 2010) têm como traço comum o pertencimento a um conjunto de medidas legais destinadas diretamente à formação docente e, indiretamente, à melhoria da Educação Básica. A exceção dos Referenciais Curriculares, que saíram como recomendações, os outros documentos configuraram-se como normas a serem assumidas por cursos de licenciaturas brasileiros, que pretendam regulamentação junto ao MEC. Além disso, as orientações presentes no Parecer 492 e nos Referenciais Curriculares especificam e aprofundam, para a formação do professor de Geografia, normatizações gerais postas pelas Resoluções 1 e 2 de 2002 à todos os cursos de licenciatura do país. Por tudo isso, justifica-se a seleção desse conjunto legal para os fins da investigação aqui proposta.

A imersão como docente na instituição do referido PP, favorece um panorama do contexto no qual a proposta curricular foi elaborada. Cenário marcado pela urgência de alterações afirmada pela Pró-Reitoria de Graduação, que colocou o curso sob ameaça de impedimento da realização de um novo vestibular, caso a reforma não ocorresse em breve. Cabe destacar que, o curso de Geografia em questão foi o último em sua Universidade a realizar as reformas demandadas pelo MEC. Portanto, infere-se que em tal cenário as resistências talvez superassem os desejos de modificações. Contudo, ao contrário do que se deu em outras licenciaturas brasileiras (Garcia, 2010), o processo de discussão da proposta não ficou restrito aos coordenadores de curso e integrantes do Colegiado de Graduação. Os trabalhos de construção da nova proposta curricular, ocorridos entre os anos de 2010 e 2011, foram realizados por uma Comissão Elaboradora do Projeto Pedagógico constituída por seis docentes e dois discentes do curso de Geografia. Todos os componentes tiveram acesso às normativas do CNE, não ficando ao cargo do presidente da comissão a tradução do documento aos demais integrantes, novamente, distinguindo este projeto do de outras instituições nacionais (IDEM, 2010). Ainda assim, é interessante ressaltar que a não monopolização da Reforma pelo colegiado de curso, não se traduziu numa incisiva participação docente e discente do processo de elaboração da proposta. Os demais professores e alunos restringiram sua atuação a algumas poucas assembleias e, no caso específico dos primeiros, a realização de exercícios para rearranjo das disciplinas segundo os norteamentos das Resoluções. Destaca-se ainda a ausência, na equipe da Reforma, de professores mais

diretamente ligados ao curso de Licenciatura em Geografia. Tal argumento se baseia no entendimento de que mudanças curriculares exigem conhecimentos pedagógicos; requerem articulação com dimensões sociológicas, filosóficas e cognitivas (POPKEWITZ,1997). Em geral, esses conhecimentos não compõem o rol de conhecimentos de professores de áreas outras da Geografia, que não a área de seu ensino escolar. Infere-se assim, que esteja aqui um provável elemento explicativo para o quadro que se descreverá a partir deste trecho.

2. Entre ditames reformistas e o novo currículo institucional

Como e quais aspectos constituintes do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução 1/2002) se fizeram presentes na Proposta Curricular institucional, foco desta investigação? A fim de responder essa questão, definiram-se categorias de análise pautadas em princípios tomados nesta pesquisa como norteadores para a formação docentes no texto das DCNs (IDEM, 2002). Desse modo, procurou-se identificar e compreender se: I - As noções de competência e habilidade foram assumidas como nucleares do curso, norteando o trabalho com os conhecimentos e as ações avaliativas; II - A simetria invertida foi tomada como base formativa; III - O exercício da pesquisa foi tomado como central no processo de formação do licenciando geógrafo; IV- A normalização quanto ao tempo para integralização e distribuição no curso das horas destinadas ao Estágio Supervisionado Obrigatório, Prática como Componente Curricular e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. A proposta pedagógica destaca que o curso de licenciatura deverá "[...] necessariamente" (IGC/UFMG, 2011), considerar como competências chaves para a formação do discente o domínio de "fundamentos didático-pedagógicos para o pleno exercício do ensino da Geografia nos níveis Fundamental e Médio"; a organização "do conhecimento espacial, adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia; a elaboração e implementação de " projetos de ensino de Geografia" (IDEM, 2011). Em nenhum outro trecho da proposta a noção de competência é evocada frente à formação do professor. O PP não vincula as competências referidas aos licenciados à abordagem dos conhecimentos que os formarão ou a perspectiva avaliativa que norteará todo percurso formativo. Destaca-se que os trechos anteriormente citados, configuram-se reproduções de trechos contidos no Parecer 492 (CNE/CES, 2001), onde também não recebem qualquer tratamento que confira especificidade à formação do professor em Geografia. Um dos questionamentos caros trazidos pelos textos das DCNs (IDEM, 2002),

refere-se ao reconhecimento da "simetria invertida" como uma das condições do futuro docente. Ao problematizá-la as Diretrizes tocam na aproximação do licenciando de seu campo de trabalho - a Escola-, indicando como necessário seu deslocamento da condição (única) de aluno para a perspectiva profissional. O PP analisado não reverbera o posicionamento do documento federal, não fazendo menção a esse aspecto. O contato do formando nos espaços da Educação Básica é mencionado somente quando referente aos Estágios Supervisionados. Infere-se assim, a permanência de uma concepção que ainda atribui pouco relevo formativo ao espaço da Escola Básica. Para além da aproximação física da Escola, o reconhecimento da "simetria invertida" na formação docente, como afirma Mello (Brasil, 1999), pode favorecer a construção de compreensões acerca das semelhanças e distinções entre o conhecimento que forma o docente e aquele a partir do qual ele produzirá suas práticas pedagógicas quando de sua atuação docente. Entende-se que a ausência dessa referência no texto curricular possa indicar uma fragilidade crítica diante dos limites presentes na formação inicial do professor, coibindo avanços pretendidos pela legislação. A terceira categoria de análise trata de um elemento central aos espaços acadêmicos das Universidades Federais: o exercício da pesquisa. Entretanto, ao dar centralidade à pesquisa na formação docente, a intenção e o interesse das Diretrizes se distanciam da compreensão tradicionalmente assumida pelas instituições de ensino superior. Qual seja? A pesquisa pura ou aplicada a uma área específica do conhecimento. No texto das DCNs (CNE, 2002), o conceito de pesquisa tangencia a dimensão da aprendizagem do licenciado e para o trabalho deste na Educação Básica. A pesquisa, sob essa ótica, ganha status de metodologia da/para aprendizagem, ficando assim indicado que a formação docente e, posteriormente, sua prática profissional, deverá ser norteadas As demais disciplinas pedagógicas permaneceram sob a responsabilidade da Faculdade de Educação da UFMG. por ações investigativas, que demandem a construção de situações-problemas que, para sua solução, necessitem da dimensão aplicada do conhecimento (GARCIA & KRUGER, 2009). A abordagem da pesquisa no PP do IGC/UFMG, não difere essa ação quando da formação de licenciandos ou bacharéis e, em nenhum dos dois casos, a ponto de vista adotado se aproxima daquele almejada pelas Diretrizes (2002). Em consonância com Mello (Brasil, 1999), considera-se que a permanência da concepção de pesquisa vinculada, unicamente, as investigações referentes à ciência pura ou a sua aplicação, mesmo que produzindo conhecimentos relevantes ao professor de Geografia, pouco contribui para o exercício da sua docência. De modo algum se pretende aqui desqualificar o lugar desta concepção tradicional

para o licenciando. O que se pretende é ressaltar o valor formativo de se tomar a pesquisa, também, como dimensão metodológica que guiará a formação inicial e a prática profissional do docente geógrafo. Se a negativa foi um elemento constante na análise das categorias anteriores, no tocante ao tempo de integralização do curso, duração do Estágio Supervisionado Obrigatório, carga horária definida à Prática como Componente Curricular e às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, a correspondência é a marca entre as recomendações legais e o que diz o texto do PP investigado. O tempo total mínimo para integralização do curso de licenciatura em Geografia ficou definido em 2.850 hora, muito próximo das 2.800 horas mínimas indicadas nas Diretrizes (CNE/CP 2, 2002). A distribuição dessas horas seguem a mesma tendência, sendo assim distribuídas: i - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; ii - 405 (quatrocentas e cinco) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; iii - 1.835 (mil e oitocentas e trinta e cinco) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural - Núcleo de Formação Específica; iv - 210 (duzentas e dez) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”. (IGC/UFMG, 2011).

Todavia, ao se examinar a compreensão de cada um desses componentes curriculares, expressa no documento do curso em questão, identifica-se um conjunto de limites indicativos permanências no olhar sobre a licenciatura em Geografia. Ainda que a Prática seja afirmada como componente curricular a ser vivido pelo formando ao longo da licenciatura, o entendimento desse componente, revelado ao longo do Projeto Pedagógico, não demonstra entrosamento junto ao texto das DCNs (BRASIL/ CNE/CP 1, 2002). Primeiramente, não se conseguiu identificar a distribuição dessas horas ao longo de disciplinas agrupadas no Núcleo de Formação Específica. Destaca-se que esse conjunto disciplinar responde por aproximadamente 2/3 do tempo de formação do licenciado. Dentre outras, compõe esse conjunto específico, as disciplinas de Climatologia, Urbana, População, Geomorfologia e Agrária, ou seja, conhecimentos que têm correspondência aqueles trabalhados pela Geografia Escolar. Mesmo assim, diferentemente de proposições formativas de outras licenciaturas (GARCIA & KRUGER, 2009), essas disciplinas não apresentam em suas ementas horas de prática destinadas, especificamente, à formação do professor. No caso do IGC/UFMG, a referência que se faz a prática na ementa dessas disciplinas, diz respeito à realização de trabalhos de campos. Esses (campos) em nenhum momento indicam vinculação à prática

pedagógica na Escola Básica. Aliás, cabe destacar que a ementa dessas disciplinas não apresenta nenhuma distinção para a formação do bacharel ou do licenciado. O que pode indicar uma concepção formativa que não distingue o sentido do conhecimento para uma e outra formação. Não se pretende aqui afirmar a formação do geógrafo docente a partir, única e exclusivamente, de conhecimentos "aplicáveis" à docência. Ao contrário, em consonância com as DCNs (BRASIL/ CNE/CP 1, 2002), defende-se que a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade". Mas ir além não pode ser traduzido pela não existência de abordagens que contemplem esses conhecimentos frente as demandas da escolarização básica.

Reconhece-se a necessidade de um exercício recontextualizador, que reconfigure esses conhecimentos quando de seu trabalho em prol da interpretação geográfica e do exercício da docência na Geografia Escolar (ROQUE ASCENÇÃO, 2014). A prática como componente curricular é, no referido Projeto Pedagógico, associada à pesquisa e aos Estágios Supervisionados. A primeira já teve sua compreensão discutida neste texto. O segundo, na Proposta curricular de 2011, embora passe a ter início a partir da segunda metade do curso e tenha sua carga horária ampliada para 400 horas, obedecendo assim ao ditames legais, merece uma investigação específica. Compreender a (s) concepção (ões) que regem sua realização exigem um esforço para além do escopo deste trabalho. A proposta do IGC/UFMG aponta os Estágios como tempo destinado ao contato do aluno com a realidade escolar, o que envolve a participação em aulas, reuniões, enfim, eventos diversos do cotidiano escolar. Ainda que mereça destaque o fato de que, para além de algumas optativas, os Estágios Supervisionados (I e II) são as únicas disciplinas da licenciatura cursados pelos alunos no interior do Instituto de Geociências, não se pode afirmar avanços quanto a concepção dos estágios somente em função de nossa organização no currículo . Considera-se importante para esta análise o fato de que, afora os Estágios I e II, as demais disciplinas pedagógicas tenham permanecido sob a responsabilidade da Faculdade de Educação da UFMG. Além disso, chama a atenção que essas disciplinas pedagógicas sejam tomadas na proposta curricular como dimensão da prática como componente curricular. Talvez por tratarem especificamente de questões referentes ao ensino, mesmo que não vinculadas diretamente a realidade das escolas, essas disciplinas receberam o status de prática. De certo modo, esse olhar evoca uma tradição que reporta às faculdades de educação a formação do professor, contrapondo-se ao que pretende as DCNs.

Diante do exposto, questiona-se: as incorporações das DCNS (BRASIL/ CNE/CP 1, 2002) pelos projetos pedagógicos dos cursos de Geografia vem provocando mudanças efetivas na formação dos futuros docentes geógrafos?

3. Considerações Momentâneas

Em qual medida os atuais formadores de professores possuem expertise para a realização de um exercício recontextualizador, que contemple, simultaneamente, a interpretação geográfica de um fenômeno e a sua abordagem nas salas de aula da Educação Básica? Em qual medida se faz possível a materialidade das mudanças em um contexto evitado por visões conservadoras em relação à licenciatura e ao exercício da docência? A resposta as essas questões está muito além do que pretendeu as investigações aqui delineadas. De fato, buscou-se aqui esboçar um desenho de traço ainda leve, mas com alguma precisão, do cenário de mudanças nas licenciaturas em Geografia pós Diretrizes Curriculares (BRASIL/ CNE/CP 1, 2002). Reconhece-se o limite do exemplo exposto e, de modo algum, considera-se possível generalizar para outras licenciaturas em Geografia, os achados e as interpretações trazidos por este artigo. Entretanto, chama-se a atenção para o fato de que a adequação curricular as exigências legais, podem não reverberar em avanços à formação do professor, pois, como se viu, pode-se revestir velhas leituras com novas roupagens.

REFERÊNCIAS

BALL, S. **What is policy?** Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1994. p.14-27.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de ago. 2011. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso 10 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: Acesso 10 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da**

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso 10 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso 10 jul. 2015. BRASIL. Ministério da Educação. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical documento principal (Versão Preliminar Para Discussão Interna). <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documentob%C2%A0sico2.pdf>, acesso em 06 de julho de 2015. GATTI, B. A. . Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade* (Campinas. Online), v. 31. n.113. p. 1335-1379, 2010.

GIARETA, Paulo Fioravante. **Função social da universidade: reflexos do pacto proposto pela Unesco na pedagogia universitária para formação de professores**. 2013. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GARCIA, Irene T. S.; KRUGER, Verno. **Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professor de Química em uma Instituição Federal de Ensino Superior: Desafios e Perspectivas**. *Revista Química Nova* (São Paulo, Online). n. 08. p 2218-2224, 2009.

GARCIA, Maria Manoela A. **Textos e Contextos na Reforma das Licenciaturas: o caso da UFPel**. *Revista Educação & Realidade* (Porto Alegre, Online). n.35. p 229- 252, 2010. LOPES, A. C. . Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? *Revista Brasileira de Educação* (Rio de Janeiro, Online). n.26. p 109-118, 2004. POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional; uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. 1ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de O.; VALADÃO, Roberto C. **Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno**. *Revista Scripta Nova* (Barcelona. Online) n.18, 2014.

SÁ-SILVA, Jackson R. e outros. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais* (São Leopoldo. Online) n.1. 2009. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Instituto de Geociências. Departamento de Geografia. Projeto pedagógico dos cursos de graduação em Geografia. Belo Horizonte, 2011.