

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

VICTOR GOMES SILVA

**TEORIA DO CURRÍCULO NAS LICENCIATURAS DE GEOGRAFIA:
UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2023

VICTOR GOMES SILVA

**TEORIA DO CURRÍCULO NAS LICENCIATURAS DE GEOGRAFIA:
UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Viçosa como requisito para
obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Orientadora: Janete Regina de Oliveira

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2023

VICTOR GOMES SILVA

**TEORIA DO CURRÍCULO NAS LICENCIATURAS DE GEOGRAFIA:
UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Viçosa como requisito para
obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Orientadora: Janete Regina de Oliveira

Banca Examinadora:

Prof^a Dra Janete Regina de Oliveira

Prof^a Dra Juniele Martins Silva

Prof. Bili Gean Ribeiro Cabral

RESUMO

A existência de um currículo é o pilar central na formação docente e as consequências da não-adequação ao que se entende como um currículo pós-crítico podem ser irreparáveis no ensino de Geografia a longo prazo. Portanto, este trabalho tem como objetivo de pesquisa analisar as matrizes curriculares os currículos dos cursos de Geografia das Universidades Federais presentes no Estado de Minas Gerais com base nas teorias do currículo. Para isso, será realizada o levantamento bibliográfico que aborde sobre o currículo e a formação docente, utilizando do instrumento IRaMuTeQ para realizar a análise de frequência dos conceitos presentes nas matrizes curriculares dos cursos em relação aos abordados na obra de Tadeu (1999). Assim, foi encontrado que todos os cursos possuem seu cerne na teoria tradicional do currículo, focalizando em métodos, resultados e abandonando questões ricas à Geografia, como etnia, gênero e classe social. Assim, é necessário mudar este paradigma e construir uma nova Geografia plural e abrangente, pautada pela formação crítica tanto do professor quanto do aluno.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Formação Docente, Currículo

ABSTRACT

The existence of a curriculum is the central pillar in teacher training and the consequences of not adapting to what is understood as a post-critical curriculum can be irreparable in Geography teaching long-term. Therefore, this work aims to analyze the curriculum of Geography courses at Federal Universities in the State of Minas Gerais based on curriculum theories. To this end, a bibliographical survey will be carried out that addresses the curriculum and teacher training, using the IRaMuTeQ instrument to perform a frequency analysis of the concepts present in the courses' curricular matrices in relation to those covered in the work of Tadeu (1999). Thus, it was found that all courses have their core in traditional curriculum theory, focusing on methods, results and abandoning issues rich in Geography, such as ethnicity, gender and social class. Therefore, it is necessary to change this paradigm and build a new plural and comprehensive Geography, guided by the critical training of both teachers and students.

Keywords: Geography Teaching, Teacher Training, Curriculum

Sumário

1	Introdução	10
2	Alguns apontamentos sobre o Currículo	13
2.1	Institucionalização do Currículo no Brasil.....	13
2.2	Algumas discussões teóricas sobre o currículo	15
2.3	Teorias do Currículo.....	17
3	A Formação Docente em Geografia	21
3.1	Teorias sobre Formação Docente	21
3.2	Histórico da Formação Docente em Geografia no Brasil.....	24
3.3	Características essenciais dos professores de Geografia	24
4	Análise dos currículos avaliados	26
4.1	Caracterização dos Cursos Avaliados.....	26
4.2	Classificação dos currículos das Universidades Federais em Minas Gerais	28
4.3	Análise dos cursos segundo a Teoria do Currículo e as características dos cursos	45
5	Considerações Finais.....	47
	Referências.....	49
	Anexos.....	54

Lista de Quadros

Quadro 1 – Relação entre Teoria do Currículo e Manifestações de Currículo.....	20
Quadro 2 – Características dos cursos avaliados.....	27
Quadro 3 – Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFJF.....	29
Quadro 4 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFMG.....	31
Quadro 5 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFSJ.....	33
Quadro 6 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFTM.....	35
Quadro 7 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFU.....	37
Quadro 8 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFV.....	39
Quadro 9 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFVJM.....	41
Quadro 10 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UNIFAL.....	43

Lista de Figuras

Figura 1 - Localização das Universidades públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Geografia – MG.....	28
Figura 2 - Nuvem de palavras que expressam as frequências de termos presentes na matriz curricular na UFJF.....	30
Figura 3 - Nuvem de palavras que expressam as frequências de termos presentes na matriz curricular da UFMG.....	32
Figura 4 - Nuvem de palavras que expressam as frequências de termos presentes na matriz curricular da UFSJ.....	34
Figura 5 - Nuvem de palavras que expressam as frequências de termos presentes na matriz curricular da UFTM.....	36
Figura 6 - Nuvem de palavras que expressam as frequências de termos presentes na matriz curricular da UFU.....	38
Figura 7 - Nuvem de palavras que expressam as frequências de termos presentes na matriz curricular da UFV.....	40
Figura 8 -Nuvem de palavras que expressam as frequências de termos presentes na matriz curricular da UFVJM.....	42
Figura 9 - Nuvem de palavras que expressam as frequências de termos presentes no currículo na UNIFAL.....	44

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Frequência total do termo “ensino” e número de ementas em que aparece nas universidades estudadas.....	45
Tabela 2 – Porcentagem de frequência dos termos pós-críticos em relação ao total de termos encontrados nas ementas dos cursos das universidades avaliadas.....	45

1 Introdução

O currículo é o documento que organiza o conteúdo escolar e reflete diferentes concepções ao longo da história. Ele é influenciado por demandas econômicas, sociais e culturais, e deve ser considerado uma prática dinâmica que traduz o contexto no qual ele é aplicado (Sacristán, 1998).

Parte importante da construção de um currículo são os Estudos Culturais, que desempenham um papel importante na sua compreensão, questionando as relações de poder e autoridade (Goldstein, 2005). Entretanto, segundo Pacheco (2009), os Estudos Culturais devem ser utilizados para a promoção de diversidade, pluralidade e o questionamento acerca da padronização cultural e os processos de poder na educação, perdendo sua utilidade apenas como uma abordagem política do currículo.

Os currículos podem ser compreendidos de três maneiras: currículo formal, construído pela instituição educacional; o currículo real, que é moldado pela prática do professor e aprendizado dos alunos; e o currículo oculto, que toma para si aspectos informais e culturais da educação que não podem ser medidos, apesar de serem enriquecedores para a experiência educacional (Libâneo, 2001).

Existem três abordagens principais no estudo do currículo: a tradicional, que enfatiza conteúdo, objetivos e está vinculado ao currículo formal; a crítica, que se preocupa com questões ideológicas, sociais, de poder e que surge juntamente com o currículo real; e a pós-crítica, que integra aspectos pedagógicos e sociológicos, considerando o contexto cultural, social e político, integrando o currículo oculto (Silva, 1999).

Entender o currículo é imprescindível para compreender a formação de professores, onde este se configura como um processo contínuo que busca preparar o indivíduo para sua atuação enquanto educador, desenvolvendo seus conhecimentos, saberes docentes, saberes críticos metodologias, teorias e práticas pedagógicas. Isso envolve a construção de competências necessárias para a futura carreira na educação, incluindo a integração das experiências dos educandos com o ambiente escolar, promovendo o saber-fazer que enriquece tanto o processo de ensino-aprendizagem dos discentes quanto a formação do próprio professor (Pacheco, Barbosa e Fernandes, 2017).

Para Batista, de David e Feltrin (2019), a formação de docentes no Brasil é diretamente ligada às políticas educacionais e à integração com o currículo. Essa formação deve ir além do treinamento profissional, buscando criar profissionais críticos, reflexivos e questionadores. É de suma importância que os professores sejam capazes de

avaliarem suas próprias práticas, reconhecendo-se como agentes sociais ativos e pensantes.

Este trabalho se justifica pelas minhas inquietações durante o estágio obrigatório da Licenciatura e também pelo programa de Residência Pedagógica, espaços que me fizeram refletir sobre a formação docente e por onde perpassa o conteúdo escolar. Nesse cenário, não encontrei diálogos entre Geografia e temas contemporâneos, nos quais, em minha concepção, entendendo o mundo como diverso e que tem sua gênese pela educação, é necessária uma mudança do paradigma curricular que, além de abordar conteúdos indispensáveis ao aprendizado de um professor de Geografia, também faça-o refletir, enquanto agente ativo da educação, questões pertinentes que ultrapasse a definição de conceitos e permeie o método dessas construções. Além disso, é entendido que o mundo passa por diversas transformações e é necessário entender de que maneiras esses paradigmas são construídos durante o processo de aprendizagem entre aluno-professor. Apesar da importância dos estudos de currículo, a literatura científica ainda carece de estudos que avaliem criticamente as matrizes curriculares quanto às teorias do currículo.

Assim, para delimitar o problema deste trabalho, a pergunta norteadora foi: “Como são classificados os currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades Públicas do Estado de Minas Gerais, segundo a Teoria dos Currículos?”

Dentro deste problema, o objetivo geral da pesquisa foi de analisar os currículos dos cursos de Geografia das Universidades Federais presentes no Estado de Minas Gerais com base nas teorias do currículo e os específicos de: a) Elencar e caracterizar os cursos de Licenciatura em Geografia presente nas Universidades Federais no Estado de Minas Gerais quanto à data de criação, ao número de vagas oferecidas e à data da última reformulação da matriz curricular até 2023. b) Classificar, a partir das teorias do currículo, descrita pelo autor Tomaz Tadeu da Silva, os cursos de Licenciatura em Geografia enquanto presentes nas Universidades Federais no Estado de Minas Gerais.

Esta pesquisa tem caráter exploratória, que tem como objetivo esclarecer, desenvolver e modificar ideias e conceitos, focalizando na formulação de hipóteses e pesquisas que podem ser utilizadas em estudos próximos. Esta forma de pesquisa é realizada com o propósito de obter uma visão geral acerca de um fato, comumente sendo envolvidas pesquisas documentais e bibliográficas. Além disso, é necessária uma delimitação e esclarecimento do que será estudado, exigindo, dentre outras formas, a revisão de literatura (Gil, 1999).

No que tange às pesquisas bibliográficas, segundo Porta (2014), estes possuem como pilar principal a leitura de textos, a compreensão de seu conteúdo, sua síntese e, por fim, a erudição e cognição para elaboração de um novo texto. Assim, é necessário compreender seu conteúdo, contudo, sem deformá-lo, mas que é, por outro lado, impossível de se realizar a compreensão de um texto sem assumir uma posição ativa diante dele uma vez que ele possui subjetividades. Deste modo, a pesquisa documental se configura como a origem da obtenção dos dados, que se baliza por documentos, estes escritos ou não, sendo compreendidos como fontes substanciais (Marconi e Lakatos, 2003).

Por fim, outra maneira de se conceber este trabalho é de uma pesquisa documental, compreendida como um processo que recorre de métodos e técnicas para compreensão, apreensão e análise documental das mais diferentes formas (Fávero, 2019).

Para alcançar os objetivos deste trabalho, a metodologia proposta se baseou em dois momentos: primeiramente, houve a busca bibliográfica e também a busca pelos cursos. Em seguida, houve a classificação dos dados encontrados e as considerações realizadas sob eles.

A busca pelas universidades federais mineiras foi realizada pela página do e-MEC – Sistema de Regulação do Ensino Superior (Brasil, 2023). Nesta página podemos encontrar os cursos quanto Unidade Federativa (Minas Gerais), categoria administrativa (Pública Federal), organização acadêmica (Universidade), tipo de credenciamento (Presencial) e situação (Ativa). Foram elegíveis aquelas universidades que disponibilizaram, em seus diretórios, as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Geografia.

Após a formatação das ementas, elas foram importadas para o software estatístico gratuito IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), versão 0.7 alpha 2, para análises estatísticas textuais que apresentam informações acerca dos textos, tal como quantidade de ocorrências (palavras), número de formas (palavras ativas e suplementares), número de hápax (palavras que apareceram uma única vez nos registros) e média de ocorrências por texto. Fornecem também, por fim, as “Formas ativas”, as quais configuram palavras fundamentais encontradas nos textos, sendo elencadas em uma lista, concomitantemente com a frequência que aparecem. Por meio do mesmo software foi possível construir uma nuvem de palavras de cada universidade avaliada (Camargo e Justo, 2018). Serão eliminados os advérbios, pronomes e preposições.

Com os resultados obtidos, foram analisadas a similaridade entre as formas ativas mais frequentes com os termos que caracterizam cada tipo de currículo, segundo Silva (1999).

O trabalho será organizado de seguinte maneira: Capítulo 2 como discussão teórica acerca do currículo, trazendo discussões teóricas existentes acerca do tema, como se manifesta e também quais as teorias por trás do currículo. No Capítulo 3 foi abordada a formação docente em Geografia, trazendo teorias, histórico e características durante este processo. Durante o Capítulo 4, foram apresentados os resultados e, por fim, o capítulo 5 conta com a conclusão e considerações finais.

2 Alguns apontamentos sobre o Currículo

O currículo é um documento que se baseia pela forma de organizar o conteúdo escolar, padronizando conhecimentos e explicitando o que deve ser abordado em espaço educacional. Durante a extensa história humana, sempre houveram diferentes concepções do que se constituía como currículo. Compreendê-lo denota estudar também o contexto histórico no qual ele está inserido e também qual o método no qual ele é reproduzido (Sacristán, 1998). Assim sendo, a educação deve ser entendida como um direito, maior do que uma simples necessidade e para isso é necessário que a garantia seja feita de maneira inequívoca e que siga as promessas da sociedade, oferecendo aperfeiçoamento coletivo e individual, mas também o desenvolvimento, por meio de leis.

2.1 Institucionalização do Currículo no Brasil

A institucionalização da Geografia no currículo escolar brasileiro surge prescrito oficialmente em 1837 no Imperial Colégio de Pedro II. Durante a década de 1940, entretanto, o governo de Getúlio Vargas estrutura o ensino secundário, tornando a Geografia obrigatória em todo território nacional (Rocha, 1998).

As próximas mudanças significativas para o currículo voltaram a acontecer na década de 1970, onde Rocha (2000) aborda sobre as mudanças curriculares ocorridas na época como descritas em:

Numa nítida política de tornar mais precária ainda a formação dos professores(as) brasileiros(as), em 17 de janeiro de 1972 o Conselho Federal de Educação reduziu, por força da Resolução nº1, a duração das licenciaturas curtas para 1200 horas, sem alterar, entretanto, o currículo anterior. A “toque de caixa”, os(as) professores(as) obtinham sua “qualificação para o exercício da docência” no tempo recorde de três meses. Se, de um lado, legiões de futuros(as) “professores(as)” e principalmente “empresários(as) da educação” aprovaram o aligeiramento da formação, muitos(as) outros(as) atores/atrizes sociais levantaram suas vozes contra mais este golpe contra a educação brasileira. Alunos(as), professores(as), entidades de classe etc., se

manifestaram contrários(as) ao processo e iniciaram forte movimento de resistência (Rocha, 2000, p.135).

Em tempos mais recentes, iniciando pelo Ensino Básico, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, o ensino de Geografia tem como foco atravessar tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio enquanto uma disciplina obrigatória. Tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento este que surgiu com a efetivação da LDB, houve uma transformação que reconfigurou o currículo escolar brasileiro e, como resultado, na grade curricular (Guerra, 2020). Desta forma, os PCN de Geografia validam que, no Ensino Fundamental, ela tem como seu principal objetivo compreender as relações entre o processo de formação histórica das sociedades e a organização natural por meio de conceitos como lugar e território sob perspectiva de paisagem (Brasil, 1998). Já em relação às Orientações Curriculares Para o Ensino Médio, documento que baseia o currículo para esta modalidade, é abordado que a Geografia tem como principal objetivo preparar o aluno para compreender, localizar e atuar em um mundo complexo, problematizando a realidade, reconhecendo as dinâmicas que existem no espaço, formular proposições e também atuar e pensar criticamente a realidade para ter uma transformação (Brasil, 2006).

Com relação ao Ensino Superior, a Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia diz que:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso. Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Geografia deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado, licenciatura e profissionalizante; b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a estrutura do curso; d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; e) os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; f) o formato dos estágios; g) as características das atividades complementares; h) as formas de avaliação (CNE, 2002, p.33).

Desta forma, conclui-se que a Resolução CNE/CES 14 são normas obrigatórias que norteiam o planejamento curricular dos cursos de Geografia. De contramão, ele não atua como um método de rigidez para a construção de um currículo, mas sim como uma base de normas a serem utilizadas para o planejamento e que se apresentam de acordo com o perfil da instituição de ensino.

Abarcando as bases para a construção de um currículo, podemos os compreender de três formas enquanto manifestação, sendo estes: formal, real e oculto. Iniciando-se do princípio que o currículo formal retrata aquele construído pela instituição educacional ou pelo sistema de ensino (Libâneo, 2001), entende-se que as variadas formas nas quais os

currículos se colocam nas organizações acatam a diversas maneiras, uma vez que configurará os resultados de diversas intencionalidades das gestões, compreendendo o currículo como a disposição do conhecimento escolar.

Desta forma, segundo Lima (2023), pode-se entender o currículo formal como as diretrizes determinadas, os métodos e disciplinas e as maneiras utilizadas pelos docentes para a apresentação do mesmo. Em meio a essa descrição de currículo formal, entretanto, observa-se a aparição de uma outra forma, que é o currículo real, que se configura pelas adversidades encontradas nesse caminho, como o aparecimento de imprevistos e a não compreensão dos alunos durante o processo de construção do conhecimento entre ele e o professor. Desta forma, o currículo real é formado pela prática de ensino do professor e o que, de fato, está sendo absorvido pelos alunos.

Por fim, outra maneira de pensar o currículo, descrito por Santos (2023), é o de currículo oculto. Este se configura como uma dimensão inerente ao desenvolvimento no processo educacional, que tem caráter informal e que não pode ser medido, mas que fazem parte do dia-a-dia, exprimindo vivências que enriquecem a prática sociocultural, no saber e na relação professor-aluno. Deste modo, busca-se construir significados e sentidos à experiência da educação para todos os envolvidos nesse evento (Oliveira, 2022).

Libâneo (2015) também aborda mais sobre o currículo oculto, caracterizando também o método dele, que é a cultura organizacional. Para ele, esta cultura se define como o conjunto de significados, de valores, comportamentos, modos de pensar e agir e também o funcionamento que evidenciam os traços característicos e a identidade do ambiente educacional, tal qual os atores que ali se configuram diariamente. Esta cultura organizacional condensa os significados pessoais de situações e coisas, gerando maneiras distintas de percepção, reflexão e ação. Desta maneira, a interação entre os diversos agentes educacionais (professores, funcionários, coordenadores, alunos, dentre outros) configura traços culturais específicos que criam novas maneiras de agir, práticas, crenças, significados e valores para aqueles ali presentes.

2.2 Algumas discussões teóricas sobre o currículo

Segundo Lima, Lemos e Anaya (2006), a transição da vertente pedagógica tradicional, que seguiu até 1930 e tinha o professor como o detentor do monopólio de conhecimento, tendo o aluno como um mero indivíduo passivo, para a vertente escolanovista (1930-1970), onde o professor seria o intermediador do processo de

aprendizagem, agindo como incentivador do autodesenvolvimento do educando, o transformando em um agente ativo do processo de ensino-aprendizagem, elevou os métodos utilizados de forma que esses se destaquem perante os conteúdos costumeiros do ensino. Uma dessas interpretações da dualidade entre método e conteúdo se deve à razão pela qual os conteúdos são elaborados e pensados, em sua maioria, fora do âmbito escolar. O professor, agente primordial da reprodução do currículo, não é consultado durante a elaboração nem escolha do mesmo, que minimiza os seus encargos acerca da transmissão de matérias próximas do cotidiano do aluno e também culturalmente adeptos. Dessa forma, a transmissão do conhecimento possui imensa relevância nesse processo, uma vez que essa é a única parcela participativa do professor.

Além disso, entende-se que a história conceitual do currículo tem como pilar a racionalização conteudista para adequação a exigências sociais, econômicas e culturais da época, a construção de um contraponto à escola capitalista, do entendimento da atuação do currículo e, por fim, buscar a criação de uma escola diferente. Desta forma, currículo deve ser entendido como uma práxis, e não um objeto estático, uma vez que é a afirmação do sentido cultural e social da educação (Silva, 2006).

Tendo como base a compreensão de currículo construída acima, segundo Batista et al. (2022), devemos ter ênfase na espacialidade do currículo enquanto uma disputa de diversas narrativas que usam a educação como um meio de hierarquizar conhecimentos, arquitetando e legitimando modelos de sociedades que se encontram estruturadas em diversos âmbitos ideológicos. Currículos variadamente flexíveis, esgotados de conhecimentos científicos e técnicos, idealmente, são ótimos campos para a manutenção de concepções neoliberais, baseadas na pouca ou nenhuma intervenção estatal e também o ideal do livre comércio. Em contrapartida, currículos nos quais há corriqueiramente a defesa de ideais nacionalistas acabam por endossar esse ideal e de fortalecimento de ideais como os interesses estatais, por exemplo.

Desta forma, a construção e adoção dos diversos modelos de currículos pressupõe a necessidade de adequar a educação a uma sociedade específica, baseada em suas dinâmicas territoriais. Também é necessário compreender que o currículo se configura como algo maior que um documento meramente sequenciador de conteúdo ou de indicações sobre a sala de aula; ele é disputa de interesses por meio da formação humana no seio do ensino realizada por diversos atores que aparecem não apenas nas

materializações documentais do currículo, mas também nas práticas escolares e no espaço de aprendizagem (Santos, 2010).

Outra palavra-chave na compreensão do currículo é a de Estudos Culturais. Para Goldstein (2005), a maior contribuição do pós-marxismo não se deve à exploração do que configura a ideologia na compreensão do sujeito na formação socioeconômica, mas principalmente em fortificar as políticas de classes marginalizadas e também da função dos discursos na negação de determinismos que dificultam o entendimento do subjetivo nas práticas raciais, sociais, sexuais e étnicas. A existência do currículo enquanto uma prática cultural pode ser compreendida a partir do apoio intelectual dos Estudos Culturais, construída por um forte núcleo interdisciplinar que questiona as interações existentes que constroem as relações de autoridade e de poder. Estes estudos possuem como pilar pesquisar as múltiplas questões existentes dentro de cada cultura e nas relações diversificadas e interculturais, conseqüentemente compreendendo os vínculos de hierarquização de poder presente na mesma. É importante compreender que os Estudos Culturais abordam sobre culturas, logo estão em constante transformação e não pode ser entendida como verdade dogmática e absoluta.

Apesar disso, os Estudos Culturais, no qual Pinar (2007) julga como uma tentativa de consolidar outras áreas de saber, como os Estudos Curriculares, não devem se configurar como um mero amparo de quem luta por um currículo mais versado na vertente política, da mesma forma que o multiculturalismo não pode ser entendido como um processo de compreensão superficial do vasto leque cultural que seguem como vanguarda desafiadora ao processo homogeneizador de culturas que vem ligada à globalização. Pelo contrário, sua prontidão cultural deve ser abordada na educação de forma que o currículo seja compreendido enquanto um projeto elaborado na pluralidade e na diversidade, não apenas na apresentação do conhecimento didático, mas também no esclarecimento da padronização cultural, das práticas e processos de poder que permeiam o interior do espaço educacional (Pacheco, 2009). Deste modo, é necessário refletir sobre a existência do currículo e também sobre as transformações do mesmo que foram ocorrendo ao longo do tempo.

2.3 Teorias do Currículo

A compreensão sobre o currículo e as teorias que surgem acerca do estudo da mesma surge sob a necessidade de reflexão sobre os rumos da formação docente em um cenário tão complexo quanto a sala de aula. Sob ótica pós-estruturalista, podemos

concluir que o currículo é, principalmente, uma questão de poder. As teorias do currículo surgem de forma a buscar respostas sobre o que deve ser um currículo sem que deixe de estar envolvido com a questão do poder. Segundo Silva (1999):

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo "puramente" epistemológico, de competição entre "puras" teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (Tadeu, 1999, p.16).

Desta forma, é necessário compreender o poder como um pilar que tem como função a separação da teoria crítica para a pós crítica. Em suma, o modelo tradicional, que tinha foco conteudista e também dos objetivos de aprendizagem, foi diretamente influenciada pela obra *Basic principles of curriculum and instruction*, de Ralph Tyler (Lacerda e Sepel, 2019). Tyler também contribuiu para um ideal de currículo que fosse organizado de forma que apresentasse os objetivos de maneira explícita e definida, além da divisão de dois momentos **nítidos** durante a construção educacional curricular: ensino e avaliação. Além disso, ao aceitar os saberes e conhecimentos dominantes, acabavam-se por focar em questões técnicas. Estes pensamentos de currículo também eram embebidos nos ideais de John Franklin Bobbitt, autor que imaginava a educação em um formato empresarial (Silva, 1999). Além disso, o currículo tradicional tinha como uma de suas premissas ajustar a educação da época para que acompanhasse as necessidades das transformações econômicas no início do século XX (Moreira e Silva, 2002).

Ainda sob perspectiva de Lacerda e Sepel (2019), uma visão contrária à de Franklin Bobbitt começou a ser desenvolvida no início do século XX, reunindo principalmente vertentes progressistas. O novo foco desse currículo era trabalhar junto com grupos e classes sociais marginalizadas, preocupando-se com a formação de pensamentos críticos e não apenas o ato de ler-escrever que o ambiente de ensino apresentava. Denúncias de racismo, sexismo, desigualdades sociais e a necessidade de uma escola democrática, que fosse um lugar de libertação, passam a complementar a formação de professores. Essas questões foram o pilar de surgimento de uma nova visão acerca das práticas escolares, que configuram a teoria crítica do currículo (Apple, 2002).

A teoria crítica buscou, desde seu início, dar espaço ao aluno, anexando aos conteúdos já presentes no currículo as experiências vividas no cotidiano, levando para o espaço da sala de aula o entusiasmo de refletir sobre problemas atuais pautados em

reflexões, debates e soluções embasados nos interesses populares (Freire, 1991). Além disso, houve um questionamento de conhecimentos presentes no currículo e também um ato de transição conceitual, antes compreendidos por ensino e aprendizagem, que passaram a abordar também ideologia e poder. Outra questão também reivindicada por Freire (2006) é que a educação libertadora deveria construir sujeitos críticos para que esses se formam como pessoas, e não domesticados, ou seja, reprodutores de uma verdade absoluta, mas sim de uma construção de conhecimento de maneira horizontal entre aluno e professor.

Por fim, segundo Silva (1999), há também a teoria pós-crítica. Esta é a teoria mais atual e se configura como um complemento do que era compreendido com a teoria crítica. Nela são explorados ainda mais a fundo os processos de dominação por meio de questionamentos e problematizações, que também distanciavam da teoria tradicional. Nesse currículo, as divergências culturais, além de terem como princípio a tolerância e o respeito, também passam por um processo de problematização que são sempre apresentadas enquanto questionamento. É construída uma integração de aspectos pedagógicos e sociológicos no currículo, preservando a premissa de que, durante o processo educacional, é de suma importância considerar o contexto social, político, cultural e econômico.

Ao contrário do que a teoria crítica indicava, a teoria pós-crítica do currículo não defende a existência de um núcleo de subjetividade a ser purificado da alienação promovida pelo capitalismo. Nesse caso, conhecimento e poder não são opostos, mas sim diretamente dependentes. Ambas compartilham de uma mesma inquietação com questões de poder, partindo que a concepção pós-crítica é menos estruturalista. Dessa forma, são as junções entre identidade, significação e poder que passam a ser o cerne da questão. Para a teoria pós-crítica, o currículo está inevitavelmente atrelado aos processos de construção no qual nós construímos o que somos. Um currículo focalizado nesse novo pensamento não limitaria apenas a ensinar sobre respeito e tolerância, por mais desejável que isso seja, mas que demandaria, contrariamente, um estudo dos processos nos quais as distinções são construídas por meio de relações de desigualdade e assimetria (Silva, 1999).

No Quadro 1, são apresentadas as características das teorias do currículo relacionadas às manifestações de currículos e também os termos que categorizam as diversas teorias do currículo.

Quadro 1 – Relação entre Teoria do Currículo e Manifestações de Currículo

	Teorias do Currículo		
	Tradicional	Crítica	Pós-Crítica
Manifestações de Currículo	Formal	Real	Oculto
Termos	Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe Social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade, Multiculturalismo

Fonte: Victor Gomes, 2023.

Desta forma, conclui-se que há um grande vão dentre as perspectivas tradicionais e as críticas e pós-críticas. Enquanto o tradicional se constrói exclusivamente sob o princípio técnico, que se resumia em dialogar com as preferíveis formas de organização de currículo e o reconhecimento de uma conjuntura sob o conhecimento e os saberes dominantes, tomando para si a premissa de ser uma teoria científica, desinteressada e até neutra (Silva, 1999).

Por outro lado, a teoria crítica abandona a ênfase conteudista e parte para a criação de questionamentos acerca do engessamento de currículos anteriores, deslocando-se não apenas para a abordagem de conteúdos e métodos pedagógicos, mas também de conceitos

que abracem as ideias de poder e ideologia. Por fim, a teoria crítica surge como uma possibilidade de apresentar outras realidades, outras formas de observar a realidade, do conhecimento, do mundo e da vida (Silva e Santos, 2020).

A necessidade de compreender as teorias do currículo são cruciais para a formação docente. A preparação de um professor que esteja preparado para planejar e executar as práticas pedagógicas de maneira eficaz perpassa a existência de um currículo, norteando uma educação geográfica de qualidade e relevante para os alunos.

3 A Formação Docente em Geografia

A importância da ciência geográfica é indispensável para a transmissão de conhecimentos que abordem este tema. Além da formação docente enquanto um processo teórico, é necessário também abordar a formação profissional dos mais diferentes tipos de indivíduos que se apresentam nas mais diversas realidades. Assim, compreender as discussões teóricas acerca da formação docente, tal como a história e as compreensões essenciais para a formação do professor de Geografia se torna indispensáveis ao refletir sobre a construção do currículo.

3.1 Teorias sobre Formação Docente

O exercício de formação dos professores acontece de maneira contínua e se configura como a construção do sujeito para um futuro educador, ou seja, como se dará a construção dos seus conhecimentos, seus saberes docentes, teorias, metodologias e práticas pedagógicas. Desta forma, o docente será conduzido em meio ao desenvolvimento de competências necessárias para o futuro profissional da área da educação, partindo do embate entre realidade dos educandos e o espaço da escola, construindo assim o saber-fazer que enriquecerá tanto o processo de ensino-aprendizagem do aluno quanto em sua própria formação. Desta forma, compreende-se teoria como o cerne do conhecimento, apresentando-se sistematicamente em especificidades e graus, dispostos a explicar ou ilustrar práticas. Por outro lado, prática é a transformação de teoria em ações reais, podendo ressignificar teorias e se alterar por si próprias. Assim sendo, durante a formação de um discente, é essencial a articulação de práticas pedagógicas em sala de aula, uma vez que estas ajudam na formação de um saber empírico que são resultados de estágios presentes durante a formação profissional, em curso, ou de projetos criados e desenvolvidos pelas instituições de ensino (Pacheco, Barbosa e Fernandes, 2017).

A atual conjuntura de investigação acerca da formação de professores se baseia em dois grandes traços, segundo Sacristán (2002). Iniciando pela pós-positivista, que tem como seu principal foco de apoio a ênfase de que a “ciência” pedagógica não se limita ao método da prática pedagógica. Nessa vertente formacional, a prática educacional não pode ser compreendida como técnica pedagógica, uma vez que não se estrutura no conhecimento científico. Para o autor, a prática pedagógica não é representada por técnicas nem práxis, além de que a investigação acerca das práticas também não é o mesmo que ensinar as técnicas pedagógicas.

Em contraponto, o pós-positivismo aparece como uma metáfora atrativa baseada em premissas como a transformação do professor em um profissional reflexivo, o indicado a refletir sobre as práticas, quando, de fato, o professor não tem tempo e recursos para que reflita sobre sua própria prática. Em síntese, dar valor à metáfora reflexiva significa compreender que a reflexão toma o lugar da ciência para a construção da prática. Tomando como fato esse processo, chegamos à conclusão de que não há conhecimento seguro, que esteja vinculado a uma prática correta, uma vez que deve ser inventada por quem está por trás da prática, e não pela teoria.

O segundo traço da formação de professores, também para Sacristán (2002), se configura como pós-weberiano. Nesse caso, é abordada uma crise de reflexão acerca dos sistemas educativos enquanto formas racionais e coerentes de ensino, a crise reflexiva sobre grandes organizações, a crise de um molde já existente que serve para a reprodução de ideias, as inovações e políticas, e que isso foi enfatizado desde a expansão das práticas de privatização e do neoliberalismo. Para o autor:

A racionalidade do sistema organizativo-educativo não existe como unidade, isoladamente; existe nos centros escolares. Os professores genericamente considerados não existem; existem as comunidades educativas, existem os professores colaborando entre si, como membros de uma comunidade em parte profissional, em parte mística, em parte política. A descentralização educativa obriga a parcelar o corpo docente, e os países que estão descentralizando estão rompendo as estruturas organizativas do professorado como unidades profissionais reivindicativas e de pensamento. E a entrada do mercado na educação tem roubado, subtraído, a capacidade de racionalização que poderiam ter os professores para dá-las aos consumidores. Na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência, quem manda é o gosto do consumidor. E o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência (Sacristán, 2002).

À vista disso, o embate das duas tendências se torna uma situação complexa: de modo que são divulgadas, cada vez mais reflexões acerca da atuação do professor, os mesmos se encontram em situações declinantes, com a falta de valorização. Dessa forma, Sacristán (2002) discorre sobre a preocupação da investigação educativa maior com os

discursos do que a realidade acerca da realidade profissional, tal como a situação do professor quanto às condições de trabalho do mesmo. Para isso, o autor cita alguns princípios para melhorar o diálogo com as práticas docentes, como: a) Com base nas condições atuais de trabalho dos professores e as características do ambiente escolar, há uma tendência de não-atração dos melhores produtos sociais e educativos, apenas com uma melhora de condições podendo se tornar contrária; b) A imersão do professor em cultura é indispensável, uma vez que a falta de profundidade nesse conteúdo impossibilita a construção juntamente com os alunos; c) A atuação do professor ocorre com o pensamento, ou seja, é necessário separar o “pensar”, que se constitui pelo pensamento sobre a cultura-raiz de origem do professor da ciência, uma vez que refletir é algo mais complexo do que o simples ato de transmissão da ciência; d) O pensamento não é ciência, mas pode-se utilizar da ciência para compreender o mesmo; ela deve ser utilizada como um meio para isso; e) A reflexão não explica a ação, deve-se compreender o pensamento como parte da ação, mas não como totalidade. Nem sempre o pensamento se configura como uma ação, muitas vezes esbarrando no “querer” e no “sentir”.

Deste modo, é necessário compreender que a atividade teórica não leva em conta, por si só, a mudança da realidade; não se apresenta enquanto práxis uma vez que não se materializa nem se objetiva. Em contrapartida, a prática não se expressa por si só, sendo assim, prática e teoria são inseparáveis enquanto práxis (Pimenta e Ghedin, 2005). Desta maneira, Freire (1996) enriquece o discurso ao considerar uma categoria essencial para a realização ostensiva de uma nova prática. Para ele, a reflexão crítica acerca da práxis é de suma importância enquanto existência de uma relação teoria-prática.

Giroux (1997), em suas obras referenciando Paulo Freire, favorece o diálogo ao assegurar que teoria não decreta a prática; em contraponto, ela deve ser compreendida como a sustentação da prática ao alcance de maneira a compreender e mediar, de forma crítica, a prática imprescindível em um determinado ambiente e momento.

Por fim, conclui-se que o desdobramento de um exercício crítico acerca da relação indispensável entre teoria e prática é o diferencial que promoveria a relação de modo a uma nova práxis. Assim, a docência, tomando forma enquanto uma ação transformadora que se reconstrói constantemente na teoria e na prática, necessita veemente da ampliação dessa consciência crítica. (Medeiros, 2010). Assim, é necessário compreender o histórico da formação docente em Geografia no Brasil para buscar entender como se ampliou esta transformação do professor em algo mais que apenas um transmissor de conhecimento.

3.2 Histórico da Formação Docente em Geografia no Brasil

A formação docente no Brasil está diretamente unida a institucionalização da Geografia Brasileira que ocorreu na década de 1930, quando houve um movimento do governo brasileiro para trazer diversos professores estrangeiros que abordassem a educação geográfica em um nível superior. Portanto, durante essa época, houve uma expansão da escolaridade em diversos níveis de ensino, propiciado por uma construção curricular, que se diferenciava em dois tipos de estudos: as disciplinas didáticas-psicopedagógicas e as disciplinas técnico-científicas (Souza e Chagas, 2021).

Segundo Rocha (2000), outra importante época da difusão dos cursos de graduação em Geografia ocorreu após a década de 1950. Tanto quanto em universidades públicas quanto privadas, houve um aumento significativo do ingresso de novas turmas que qualificavam profissionais que viessem a trabalhar com a docência nos mais diversos níveis de ensino. Com o surgimento da Lei nº4024/61, que oficializou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de graduação em Licenciatura de Geografia passaram a ser exigidos de um currículo mínimo, de caráter nacional e em conjunto com outros cursos de graduação. Por consequência, o Parecer nº412/62 instituiu os conteúdos mínimos, a duração das horas de atividade do curso destinada a formação de professor nas escolas de nível médio.

Em seguida, nos anos de 1990 é que houve um aumento exponencial nas reformas educacionais e as ações políticas em conjunto com organismos internacionais, que foi representada pela LDB, Lei nº9.394/96. A movimentação pela valorização da profissão docente e da formação ganha força depois da promulgação da LDB/96, que tem como pilar a formação enquanto processo permanente, evidenciado pelo desenvolvimento crítico, reflexivo e autônomo do professor, aumentando sua imagem enquanto um profissional (Souza e Chagas, 2021).

Conclui-se então que, após a LDB, houve um novo modo de se refletir sobre a formação docente em Geografia: o professor se torna parte do processo enquanto um agente inserido em uma realidade, tendo assim uma mudança paradoxal do professor reprodutor de conhecimento para um docente capaz de realizar uma Geografia que tange as transformações grupais que devem ocorrer em uma sociedade (COSTA, 2019).

3.3 Características essenciais dos professores de Geografia

A formação do professor no Brasil passa, indiscutivelmente, pela reflexão acerca das políticas educacionais que são o cerne dessa formação, além da maneira na qual a

formação se entrelaça com o currículo escolar. A formação docente deve partir da necessidade diária da atuação dentro da sala de aula, indo além da formação do trabalho. É indispensável refletir e construir uma formação docente que norteie a construção de um profissional reflexivo, crítico e indagador das suas condições de trabalho, tendo potencial para fazer uma avaliação própria de sua prática e de se atentar enquanto um ser socialmente ativo e pensante (Batista, De David e Feltrin, 2019). Em união com este pensamento, Pontuschka (2015) afirma que:

Se o “cidadão comum”, o “cidadão estudante” ou o “cidadão cientista” não estão satisfeitos com as contradições existentes no mundo, sobretudo com as desigualdades sócio-econômicas que impedem o direito à cidade; eles não aceitam o seu parcelamento como homens descartáveis nas sociedades em que o consumo tem um significado maior do que a consideração do ser humano, sujeito de sua história e de seu espaço. Então, há que se pensar nos métodos de ensino a serem utilizados na escola para que se tenha como expectativa a formação de um “homem inteiro” e que, por meio da prática aliada à reflexão, construa-se o caminho para essa conquista (Pontuschka, 2015, p.102).

Para Nóvoa (2019), a formação docente passa pela interação entre o contexto da atuação, da realidade da profissão do docente em tempos atuais em união com os conhecimentos disciplinares, das teorias da aprendizagem e dos conhecimentos pedagógicos. Dessa forma, a prática nunca deve ser entendida separadamente do que teórico, ou seja, a formação profissional passa diretamente pela união de conceitos aprendidos durante a formação docente em conjunto com a prática que o profissional acumula ao longo do tempo de docência.

Segundo Callai (2003), a formação docente em Geografia se constrói em duas fases, a habilitação formal e a formação dentro de um processo. A primeira fase se constitui exclusivamente da presença do discente presente no curso de licenciatura e se desdobra conforme as instituições nas quais são realizadas, tendo em base a matriz curricular do curso. Ele se detém como forma básica, condição inicial para a formação profissional e, compreendido desta maneira, passa por diversas avaliações e críticas, além de que deve concretizar tudo aquilo que é tido como crucial na formação e habilitação do estudante. Por outro lado, a formação processual é permanente e se constrói a partir do “pensar e teorizar a própria prática”. Esta fase é fundamental de forma que a renovação é condição primordial para qualquer profissão e que, no professor, assume um grau maior de complexidade, uma vez que o faz pensar sobre a própria prática, uma vez que a formação de cidadãos tem como circunstância o cumprimento da própria cidadania.

Desta forma, Menezes (2015) cita alguns entraves que dificultam a formação docente em Geografia de maneira que os outros autores refletem.

A necessidade de (re)pensar a formação docente está associada ao fato de que o trabalho dos educadores, em geral, tem sido posto em questão por não alcançar o desejado para uma educação de qualidade. Apesar de existirem exceções, predominam práticas pedagógicas tradicionais, conteudistas e reprodutivistas nas instituições educativas. Este ensino conservador, ainda hegemônico nas salas de aula, é oriundo da própria história do ensino escolar. Ou seja, o ensino escolar moderno passou por uma evolução lenta, assim como o processo de profissionalização da docência, de maneira que para entender o quadro atual é preciso resgatar este processo histórico (Menezes, 2015).

Conclui-se, desta maneira, que há uma convergência dos autores quando se é retratado sobre a necessidade de vincular os conteúdos aprendidos em curso, refletindo sobre a parte teórica, mas também com a parte prática, tomada durante a graduação pelos estágios, mas também durante toda a atuação profissional do docente. A necessidade da construção de um conhecimento completo, ou seja, sem distanciar a teoria da prática docente é a única maneira de formar profissionais qualificados que orientem a existência de uma Geografia plural e integralizadora.

Por fim, abordada as compreensões teóricas acerca de currículo, a sua base legal, a construção e também as representações reais do currículo, além da formação docente, as teorias que abordem este processo, as bases formacionais e também o que se espera em um professor de Geografia, é necessário realizar considerações acerca dos currículos que foram estudados e construir pontes entre a apresentação destes e como eles estão estritamente vinculados à formação docente, apresentados no capítulo a seguir.

4 Análise dos currículos avaliados

Nesta seção, serão realizadas as considerações que venham a responder os objetivos. De início, foram apresentados e caracterizados os cursos avaliados durante este trabalho. Em seguida, houve uma análise de frequência acerca de termos presentes nestes currículos e, por fim, considerações foram traçadas acerca destas características dos cursos em consonância com os termos que mais apareceram durante o trabalho realizado.

4.1 Caracterização dos Cursos Avaliados

No quadro 2 estão apresentadas as características dos cursos avaliados através da pesquisa documental.

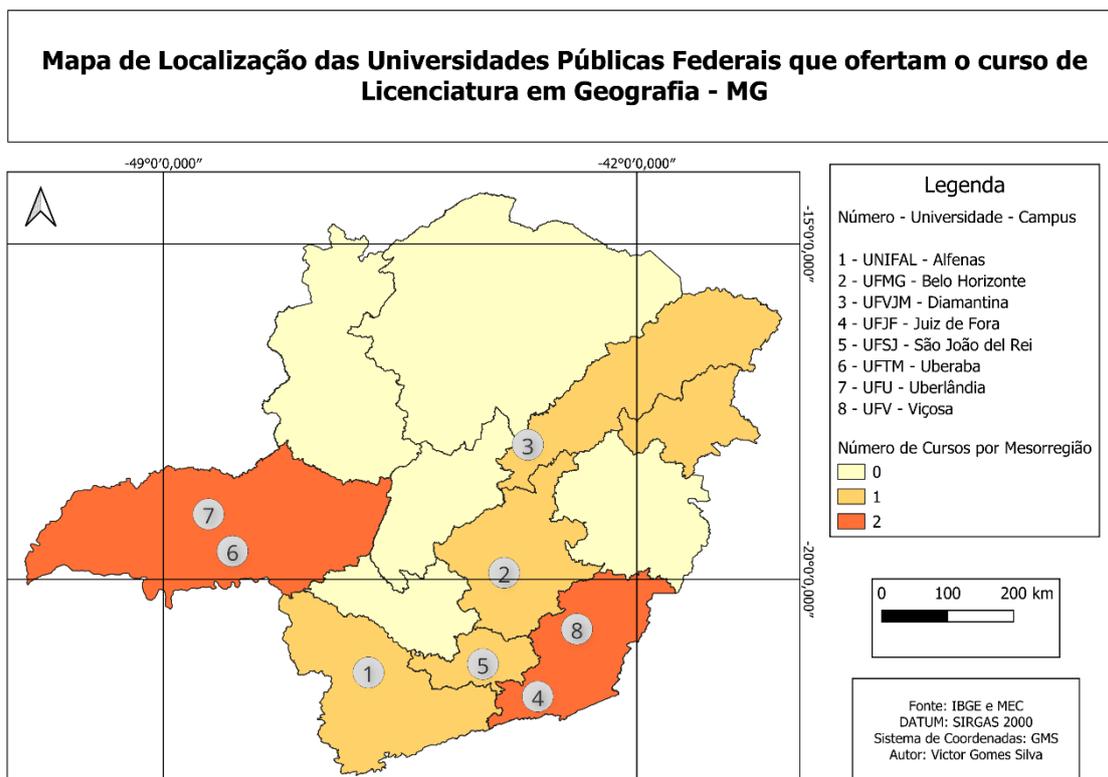
Quadro 2 – Características dos cursos avaliados (UFES/MG)

Universidades	Data de criação do curso	Vagas anuais	Data da última reformulação da matriz
UFJF	1959	90 (duas entradas anuais)	2017
UFMG	1946	80 (uma entrada anual)	2013
UFSJ	2009	25 (uma entrada anual)	2012
UFTM	2009	60 (duas entradas anuais)	2023
UFU	1975	40 (uma entrada anual)	2018
UFV	2001	50 (uma entrada anual)	2023
UFVJM	2008	70 (duas entradas anuais)	2018
UNIFAL	2007	40 (uma entrada anual)	2017

Fonte: Victor Gomes, 2023.

Abaixo, na Figura 1, pode ser encontrada a localização de cada universidade que oferece o curso de Licenciatura em Geografia presente no Estado de Minas Gerais, além da quantidade de cursos presentes em cada Mesorregião.

Figura 1 - Localização das Universidades públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Geografia - MG



Fonte: Victor Gomes, 2023.

Como visualizado no mapa, as regiões do Noroeste de Minas, Norte de Minas, Central Mineira, Oeste de Minas e Vale do Rio Doce não possuem Universidades Federais que possuam o módulo de Licenciatura em Geografia. Em contrapartida, cinco das doze mesorregiões possuem um único curso de Licenciatura em Geografia em Universidades Federais. Além disso, apesar de estarem dentro da mesma Mesorregião, UFTM e UFU possuem reformulação nas matrizes com anos bem distintos, sendo 2023 e 2018, respectivamente. O mesmo é encontrado entre UFJF e UFV, estes tendo como data da última reformulação da matriz 2017 e 2023, respectivamente. Desta forma, é necessário compreender como se configuram estes currículos apresentados nas universidades.

4.2 Classificação dos currículos das Universidades Federais em Minas Gerais

Nos quadros abaixo, de 3 a 10, encontra-se a análise de frequência dos termos característicos de cada tipo de currículo nas ementas das universidades avaliadas (ANEXOS 1 a 8) e também a representação por meio de nuvem de palavras.

Quadro 3 – Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFJF.

Tradicional	n	Crítico	n	Pós-Crítico	n
Ensino	22	Ideologia	0	Identidade	0
Aprendizagem	3	Reprodução Cultural	0	Alteridade	0
Avaliação	0	Reprodução Social	0	Diferença	0
Metodologia	1	Poder	0	Subjetividade	0
Didática	0	Classe Social	0	Significação	1
Organização	1	Capitalismo	0	Discurso	0
Planejamento	2	Relações Sociais de Produção	0	Saber-poder	0
Eficiência	0	Conscientização	0	Representação	1
Objetivos	0	Emancipação	0	Cultural	1
		Libertação	0	Gênero	1
		Currículo Oculto	0	Raça	0
		Resistência	0	Etnia	0
				Sexualidade	0
				Multiculturalismo	0
Total	29	Total	0	Total	4

Fonte: Victor Gomes, 2023.

Como visto no Quadro 3, o currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFJF se configurou como um currículo tradicional, com destaque para a palavra “Ensino”, que apareceu 22 vezes. Por outro lado, os termos considerados como críticos não apareceram, ou seja, não houve nenhuma abordagem ao que tange fenômenos sociais, mas houve a aparição de poucas palavras pós-críticas, sugerindo assim uma transição que não passasse pela teoria crítica. Com a matriz curricular alterada pela última vez em 2017, não foi encontrado com relações não-tradicionais com a matriz curricular das disciplinas do curso.

Além disso, foi construída uma nuvem de palavras que expressassem as frequências dos termos apresentados acima, como mostrado na Figura 2.

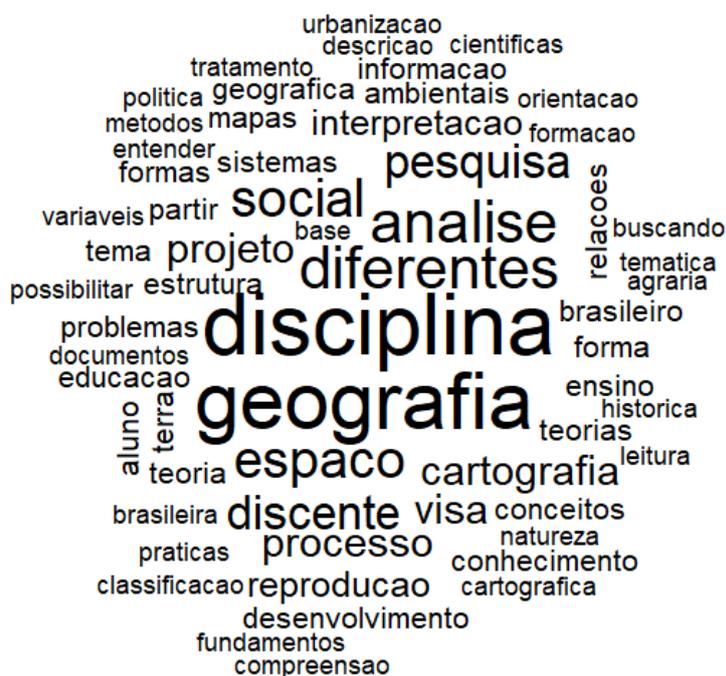
Quadro 4 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFMG

Tradicional	n	Crítico	n	Pós-Crítico	n
Ensino	4	Ideologia	0	Identidade	0
Aprendizagem	2	Reprodução Cultural	0	Alteridade	0
Avaliação	2	Reprodução Social	0	Diferença	0
Metodologia	2	Poder	0	Subjetividade	0
Didática	1	Classe Social	0	Significação	0
Organização	1	Capitalismo	1	Discurso	0
Planejamento	1	Relações Sociais de Produção	0	Saber-poder	0
Eficiência	0	Conscientização	0	Representação	2
Objetivos	0	Emancipação	0	Cultural	1
		Libertação	0	Gênero	0
		Currículo Oculto	0	Raça	0
		Resistência	0	Etnia	0
				Sexualidade	0
				Multiculturalismo	0
Total	13	Total	1	Total	3

Fonte: Victor Gomes, 2023.

Neste caso, também houve uma maioria de termos tradicionais. Destaque para a parcela de termos críticos/pós-críticos mediante aos tradicionais. Outra parte importante a se perceber é o conceito de “representação”, que ficou atrás apenas de “ensino” na contagem geral. Por ter tido sua mudança na matriz curricular em 2013, era esperado que a matriz se configurasse como tradicional, o que foi confirmado. Outra ferramenta utilizada foi a da nuvem de palavras demonstrada na Figura 3.

Figura 3 - Nuvem de palavras que expressam as frequências de termos presentes na matriz curricular da UFMG



Fonte: Victor Gomes, 2023.

Neste caso, termos como “compreensão”, “social”, “relações” e “variáveis” podem remeter a termos pós-críticos, uma vez que remetem compreensão de fenômenos sociais. Apesar disso, os termos tradicionais encontram-se em maior evidência, trazendo termos como “projeto” e “métodos”, termos engessados que remetem a uma Geografia tradicional.

Abaixo, no Quadro 5, encontramos as frequências de termos realizados para análise curricular na UFSJ.

Quadro 5 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFSJ

Tradicional	n	Crítico	n	Pós-Crítico	n
Ensino	11	Ideologia	0	Identidade	1
Aprendizagem	3	Reprodução Cultural	0	Alteridade	1
Avaliação	0	Reprodução Social	0	Diferença	0
Metodologia	5	Poder	0	Subjetividade	0
Didática	0	Classe Social	0	Significação	0
Organização	4	Capitalismo	1	Discurso	0
Planejamento	2	Relações Sociais de Produção	0	Saber-poder	0
Eficiência	0	Conscientização	0	Representação	5
Objetivos	0	Emancipação	0	Cultural	5
		Libertação	0	Gênero	0
		Currículo Oculto	0	Raça	0
		Resistência	0	Etnia	0
				Sexualidade	0
				Multiculturalismo	0
Total	25	Total	1	Total	12

Fonte: Victor Gomes, 2023.

Neste caso, contrariando os currículos de outras universidades vistas até então, a soma de termos críticos e pós-críticos ultrapassou a metade dos termos tradicionais. Destaque para “Representação” e “Cultural” que só tiveram frequência menor que “Ensino”. Outro ponto importante a ser ressaltado é de que a matriz curricular da UFSJ é a mais antiga dentre as ativas, estando em vigência desde 2012, e que o encontro da transformação curricular não era esperado neste caso. Para complementar, na Figura 4 encontramos a nuvem de palavras das frequências de termos na UFSJ.

Quadro 6 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFTM

Tradicional	n	Crítico	n	Pós-Crítico	n
Ensino	14	Ideologia	0	Identidade	0
Aprendizagem	0	Reprodução Cultural	0	Alteridade	0
Avaliação	1	Reprodução Social	0	Diferença	0
Metodologia	0	Poder	0	Subjetividade	1
Didática	3	Classe Social	0	Significação	0
Organização	7	Capitalismo	2	Discurso	2
Planejamento	4	Relações Sociais de Produção	0	Saber-poder	0
Eficiência	0	Conscientização	0	Representação	0
Objetivos	0	Emancipação	0	Cultural	5
		Libertação	0	Gênero	3
		Currículo Oculto	0	Raça	1
		Resistência	1	Etnia	0
				Sexualidade	1
				Multiculturalismo	0
Total	29	Total	3	Total	13

Fonte: Victor Gomes, 2023.

Como podemos ver na tabela, os termos tradicionais ainda são maioria em relação ao total. Palavras como “Discurso”, “Gênero” e “Raça” aparecem pela primeira vez, conceitos chave na concepção de uma Geografia humana e plural. Vale também ressaltar que a mudança de matriz curricular na UFTM é recente, datada de 2023, e apresenta uma significativa transição para a matriz pós-crítica relacionada aos outros cursos. Além da tabela, na Figura 5 encontramos a nuvem de palavras que expressassem as frequências de termos no currículo da UFTM.

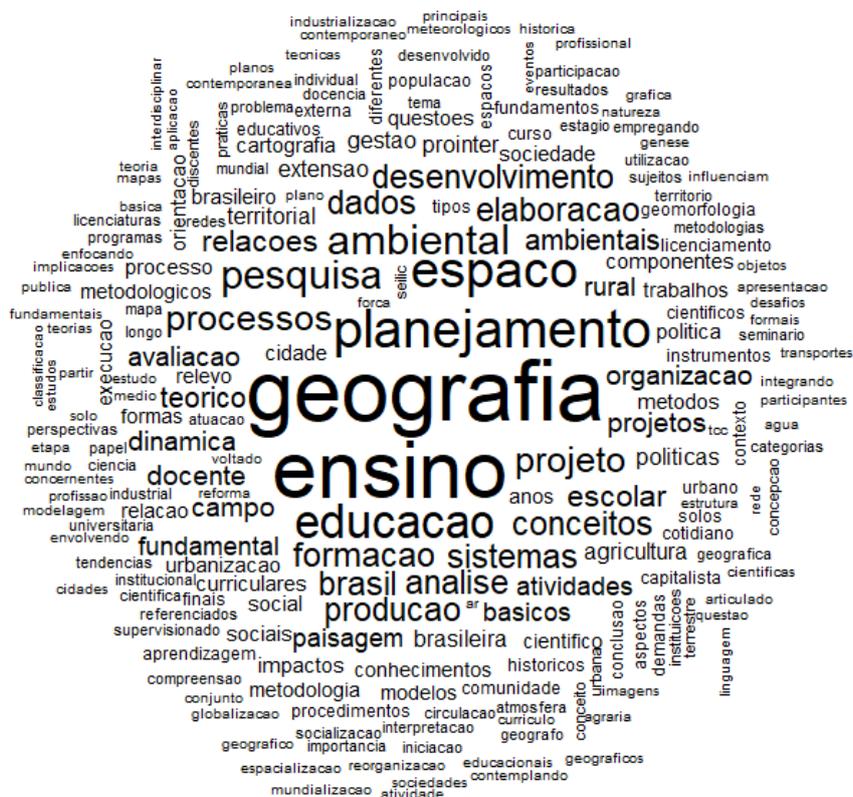
Quadro 7 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFU

Tradicional	n	Crítico	n	Pós-Crítico	n
Ensino	38	Ideologia	0	Identidade	0
Aprendizagem	5	Reprodução Cultural	0	Alteridade	0
Avaliação	10	Reprodução Social	1	Diferença	0
Metodologia	10	Poder	0	Subjetividade	1
Didática	1	Classe Social	0	Significação	0
Organização	10	Capitalismo	0	Discurso	0
Planejamento	24	Relações Sociais de Produção	0	Saber-poder	0
Eficiência	0	Conscientização	0	Representação	1
Objetivos	0	Emancipação	0	Cultural	2
		Libertação	0	Gênero	0
		Currículo Oculto	0	Raça	0
		Resistência	0	Etnia	0
				Sexualidade	0
				Multiculturalismo	0
Total	98	Total	1	Total	4

Fonte: Victor Gomes, 2023.

Com base na quantidade total de cada quantidade de termos, podemos compreender a UFU como tradicional. Com uma maioria esmagadora de conceitos dentro desta classificação, o termo a ser destacado é o de “planejamento”, muitas vezes vinculada na matriz curricular enquanto um conceito engessado, ou seja, a existência da disciplina está estritamente ligada a aquela forma e não há flexibilização na realização da mesma. A matriz curricular da UFU foi remodelada em 2018, ou seja, não foi encontrada a transição curricular esperada mediante a quantidade de termos presentes para uma matriz curricular “nova”. A seguir, na Figura 6, encontramos a nuvem de palavras realizadas para entender esse fenômeno.

Figura 6 -Nuvem de palavras que expressam as frequências de termos presentes na matriz curricular da UFU



Fonte: Victor Gomes, 2023.

Como mostrado no quadro da UFU, sua nuvem de palavras também não foge da maioria esmagadora de conceitos tradicionais. Ao contrário das outras universidades, é de grande dificuldade encontrar termos para realizar as considerações que pudessem configurar como críticas ou pós-críticas; pelo contrário, os termos de menor frequência como “resultados”, “métodos” ainda sim inferem a uma matriz curricular tradicional.

Outra universidade abordada neste trabalho foi a UFV. No quadro 8 encontramos análise curricular com base na frequência dos termos característicos dos tipos de currículo do curso de Geografia.

Quadro 8 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFV

Tradicional	n	Crítico	n	Pós-Crítico	n
Ensino	20	Ideologia	1	Identidade	2
Aprendizagem	0	Reprodução Cultural	0	Alteridade	0
Avaliação	0	Reprodução Social	0	Diferença	0
Metodologia	0	Poder	0	Subjetividade	0
Didática	2	Classe Social	0	Significação	0
Organização	1	Capitalismo	1	Discurso	0
Planejamento	7	Relações Sociais de Produção	0	Saber-poder	0
Eficiência	0	Conscientização	0	Representação	6
Objetivos	0	Emancipação	0	Cultural	3
		Libertação	0	Gênero	0
		Currículo Oculto	0	Raça	0
		Resistência	0	Etnia	0
				Sexualidade	0
				Multiculturalismo	0
Total	30	Total	2	Total	11

Fonte: Victor Gomes, 2023.

Como encontrado em outros casos, a UFV se traduz como um caso tradicional de currículo tradicional, com mais que o dobro da soma dos outros dois. Apesar disso, é importante ressaltar que estes números são influenciados quase que exclusivamente por “ensino” e “planejamento”, não aparecendo frequências relacionadas a “eficiência” ou “avaliação”, podendo entender assim como uma flexibilização do ensino. A matriz curricular da UFV teve sua última reformulação em 2023, ou seja, se esperava uma maior relação com a matriz pós-crítica, o que não foi encontrado. Com relação aos termos gerais, encontramos na Figura 7 a nuvem de palavras de termos presentes na matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia na UFV.

Quadro 9 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UFVJM

Tradicional	n	Crítico	n	Pós-Crítico	n
Ensino	23	Ideologia	0	Identidade	4
Aprendizagem	5	Reprodução Cultural	0	Alteridade	0
Avaliação	3	Reprodução Social	0	Diferença	0
Metodologia	0	Poder	0	Subjetividade	0
Didática	4	Classe Social	0	Significação	0
Organização	10	Capitalismo	0	Discurso	0
Planejamento	10	Relações Sociais de Produção	0	Saber-poder	0
Eficiência	0	Conscientização	0	Representação	1
Objetivos	0	Emancipação	0	Cultural	2
		Libertação	0	Gênero	2
		Currículo Oculto	0	Raça	0
		Resistência	0	Etnia	0
				Sexualidade	0
				Multiculturalismo	0
Total	55	Total	0	Total	9

Fonte: Victor Gomes, 2023.

Neste caso, houve uma completa ausência da ênfase nos elementos considerados críticos. As questões contemporâneas demarcadas pela identidade estão pouco representadas perto do caráter tradicional desta matriz curricular. No caso da UFVJM, a matriz curricular sofreu alterações em 2018, ou seja, também é tida como uma mudança recente e que não apresentou verdadeiras significações que abordassem a teoria crítica ou pós-crítica. Na Figura 8 encontramos a nuvem de palavras realizadas a luz da matriz curricular da UFVJM.

Quadro 10 - Análise curricular segundo frequência de termos característicos dos tipos de currículo do curso de Licenciatura em Geografia na UNIFAL

Tradicional	n	Crítico	n	Pós-Crítico	n
Ensino	15	Ideologia	0	Identidade	2
Aprendizagem	3	Reprodução Cultural	0	Alteridade	0
Avaliação	3	Reprodução Social	0	Diferença	2
Metodologia	4	Poder	0	Subjetividade	0
Didática	4	Classe Social	0	Significação	0
Organização	5	Capitalismo	1	Discurso	0
Planejamento	3	Relações Sociais de Produção	0	Saber-poder	0
Eficiência	0	Conscientização	0	Representação	0
Objetivos	0	Emancipação	0	Cultural	1
		Libertação	0	Gênero	6
		Currículo Oculto	1	Raça	1
		Resistência	0	Etnia	3
				Sexualidade	0
				Multiculturalismo	0
Total	37	Total	2	Total	15

Fonte: Victor Gomes, 2023.

O quadro da UNIFAL também demonstra uma clara vertente tradicional em sua matriz curricular. As frequências são bem distribuídas por todos conceitos, logo, ao se pensar em um currículo completamente tradicional, podemos considerar a UNIFAL como o maior expoente. Apesar disso, dentre todas as Universidades, foi onde a palavra “gênero” mais apareceu, ou seja, pensando em um processo de transição de matrizes curriculares, ela está mais adequada a essa questão. A matriz curricular da UNIFAL teve sua mudança em 2017, ou seja, também não contemplou as transformações curriculares esperadas. Em seguida, na Figura 9, foi montada a nuvem de palavras que expressam as frequências gerais de termos presentes no currículo na UNIFAL.

Figura 9 - Nuvem de palavras que expressam as frequências de termos presentes no currículo na UNIFAL



Fonte: Victor Gomes, 2023.

Com base na nuvem de palavras, encontramos termos diferentes do que foram encontrados em outros currículos. Foi encontrado uma riqueza de termos espaciais, como “população”, “minas”, “estados”, “Brasil”, “sul”. Já pensando nas diversidades, encontramos termos como “religiosa”, “étnico”, “racial”, “cultura”. Apesar disso, de mesma forma, encontramos termos como “técnicas”, “gestão”, “estrutura”, termos engessados que transmitem a ideia do espaço educativo enquanto uma fábrica que busca por resultados.

Ao analisar as tabelas, pode-se verificar que todas as universidades possuem currículo tradicional. Entretanto, há uma tendência de uma incipiente implantação de currículo pós-crítico. Nota-se também que essa possível transição entre teoria tradicional para pós-crítica não perpassou pela teoria crítica, ou seja, a discussão não se refletiu ao fenômeno, mas sim a construção do mesmo e suas relações com a sociedade (Silva, 1999).

4.3 Análise dos cursos segundo a Teoria do Currículo e as características dos cursos

Com base na classificação, podemos encontrar o termo “ensino” como mais frequente em todos os currículos avaliados. Dentre essas frequências, ele foi disseminado de forma mostrada na Tabela 1.

Tabela 1 – Frequência total do termo “ensino” e número de ementas em que aparece nas universidades estudadas

Universidades	Frequência	Ementas diferentes
UFJF	22	16
UFMG	4	2
UFSJ	11	8
UFTM	14	12
UFU	38	10
UFV	20	16
UFVJM	23	16
UNIFAL	15	8

Fonte: Victor Gomes, 2023.

A proporção entre termos pós-críticos em relação aos termos totais está apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – Porcentagem de frequência dos termos pós-críticos em relação ao total de termos encontrados nas ementas dos cursos das universidades avaliadas

Universidade	Porcentagem
UFJF	12,12
UFMG	17,64
UFSJ	31,57
UFTM	28,88
UFU	3,88
UFV	25,58
UFVJM	14,06
UNIFAL	27,77

Fonte: Victor Gomes, 2023.

A Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) obteve a maior porcentagem de frequência dos termos pós-críticos. Este fato pode ser explicado por se tratar de um dos cursos mais novos, podendo assim já ter sido criado sobre a premissa da teoria pós-crítica. Os cursos de Licenciatura em Geografia pela UFTM e UFV são os que tiveram reformulação da matriz pedagógica mais recente, o que não foi influenciado pela matriz pós-crítica.

Assim, com base em Mariano (2016), algumas características são extremamente claras quando abordamos os cursos que ainda seguem a teoria tradicional do currículo, estas se configurando por: elitismo, abundância de consciência científica focalizada em uma sociedade cada vez mais capitalista, corporativismo, a manutenção de uma única visão epistemológica.

Essas características tradicionais se exemplificam ao ver que diversas palavras aparecem repetidamente e em uma mesma faixa percentual. Assim, as universidades atuam apenas como uma reprodutora de necessidades da sociedade, controlada por uma classe dominante e também pelo sistema acumulativo que permeia o capitalismo. Além disso, esses currículos influenciados pela vertente tradicional pavimentam um método científico focalizado em necessidades específicas das pesquisas.

Com relação à formação docente em relação a teoria crítica do currículo e a pós-crítica, segundo Pinheiro (2009), a qualificação docente não irá resolver todos os problemas educacionais que existem, mas também é necessário acreditar em uma contribuição para mudanças no que está em vigor hoje. A responsabilização do professor pelo fracasso na escola é um equívoco, mas é necessário examinar a formação destes profissionais.

Essa formação perpassa, antes de tudo, por uma teoria não-tradicional, uma vez que a construção de um educador crítico surge do pertencimento cultural e social do mesmo no currículo, fato este que ocorre apenas na teoria crítica e pós-crítica, assim construindo uma melhora no processo ensino-aprendizagem e a formulação de um ensino crítico junto aos seus estudantes. Tudo isso, claro, abandonando a formação de um professor transmissor, já com suas ideias pré-estabelecidas e este se tornando um agente formador do conhecimento juntamente com o aluno.

5 Considerações Finais

A pesquisa aqui desenvolvida buscou compreender como se apresentam as teorias do currículo de maneira estrita nas Universidades Públicas Federais presentes no Estado de Minas Gerais. Para isso, utilizou-se a abordagem qualitativa e exploratória, sendo que, metodologicamente, optou-se pela pesquisa bibliográfica a fim de trazer contribuições de outros autores para enriquecer a compreensão de currículo, formação docente e quais os múltiplos processos que estão apresentados nestes dois conceitos-chaves da Geografia. Por outro lado, a pesquisa documental foi requisitada à modo de que se necessitava compreender, em parâmetros reais, como as teorias se apresentam em um currículo real.

Conclui-se que todos os cursos avaliados durante este trabalho se caracterizaram como currículos tradicionais. Diretamente vinculado a esta caracterização do currículo também encontramos o formal, que, durante a ausência de teorias que construam a criticidade no espaço escolar, assumem o papel duradouro de reprodução de conhecimentos técnicos e categorizados. Apesar disso, é possível observar uma transição de teoria tradicional para teoria pós-crítica, apesar de muito sucintas.

Apesar do extenso trabalho realizado, é necessário compreender que é necessária realizar outras análises acerca do currículo. Como citado no texto, o currículo formal (aquele escrito) pode ser abordado de forma técnica, mas é de suma importância compreender também o currículo real e oculto, estes sendo fontes imateriais de informação, compreendidos apenas por meio de outras metodologias, como a entrevista com os professores. Estas duas formas de currículo são imprescindíveis na formação humana do aluno, abordando temas sociais em consonância com os conteúdos da disciplina.

Em um mundo multicultural, é indispensável a construção de um currículo que forme profissionais críticos e reflexivos para que estes tenham capacidade de construir o saber juntamente com os alunos de maneira respeitosa e plural. Para isso, é necessário, além de abandonar uma educação resultadista e etimológica, entender os processos e modos nos quais temas ricos da Geografia como representação, identidade, discurso e gênero se configuram na sociedade e como eles podem ser abordados em sala de aula.

Por fim, cabe ao professor, agente não construtor direto do currículo, o transformar e ressignificar para os alunos. Caso contrário, acontecerá a manutenção do sistema educacional que perpassa ao longo de tanto tempo, mantenedor de uma única forma de

refletir e não-transformar o mundo. Apesar de uma pesquisa ainda embrionária, tem sua riqueza no uso de metodologias poucas exploradas nas pesquisas de caráter qualitativo, como o uso de software para a obtenção de frequência de termos e também a construção de nuvens de palavras. Além disso, a capacidade de abranger diversas matrizes em um único trabalho enriquece, de maneira comparativa, as apresentações realizadas durante o trabalho.

Para os próximos passos da investigação, é necessário aprofundar os estudos de maneira individual; compreender, seja por meio de outros objetivos, métodos e referências, as especificidades que estão atreladas a cada currículo abordado neste trabalho de modo que as discussões sejam fomentadas em suas unicidades de configurações nas Universidades Públicas Federais do Estado de Minas Gerais.

Referências

- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-70.
- BATISTA, N; LENZ, A; RIZZATTI, M; BECKER, E; DAVID, C. Pensando o currículo da geografia escolar e a formação de professores nos países do cone sul. **Revista ACTA Geográfica**. 2022. 15. 276-302. 10.18227/2177-4307.acta.v15i39.6608.
- BATISTA, N. L; DE DAVID, C; FELTRIN, T. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, 23, e13. 2019
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. e-MEC – Sistema de Regulação do Ensino Superior. 2023. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 de abril de 2023.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias (Volume 3)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. 2º ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- CAMARGO, B. V; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]**. 2018. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018/view>. Acesso em: 11 de agosto de 2023.
- CNE. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES N. 14, de 13 de março de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Geografia. **Diário Oficial da República Federativa da União**. Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.

COSTA, G. B. A. **Cartografias do Programa Institucional de bolsas iniciação à docência (PIBID) de geografia no Brasil: o desenho da política pública e seus saberes**. Tese – doutorado. UFSC, São Carlos. 2019.

FÁVERO, A. A; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas; 1999. p. 27.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 157-163.

GOLDSTEIN, P. **Post-Marxist theory: an introduction**. New York: State University of New York Press, 2005.

GUERRA, F. S. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. **Ensino Em Perspectivas**, 1(2), p.1–12. 2020.

LACERDA, C. C; SEPEL, L. M. N. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educ. Pesqui.** v. 45, e197016, 2019.

LIBANEO, J. C. Organização e gestão da escola: Teoria e Prática. Goiânia. **Alternativa**, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel – PR, 2015.

LIMA, M; LEMOS, M. F; ANAYA, V. **Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática**. Dialogia, São Paulo, v. 5, p. 145-151, 2006.

- LIMA, I. N. Modalidades do currículo: currículo formal x currículo real concepções e características em sua construção. **Rebena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem**, 5, 229–241. 2023.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MARIANO, D. A. **Novos modelos de educação superior: um estudo sobre as matrizes institucional e curricular da Universidade Federal da Fronteira Sul sob a ótica da inclusão da diversidade cultural e epistemológica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2016.
- MEDEIROS, M. V. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista e-Curriculum**, v. 1, n. 2, jul. 2010. ISSN 1809-3876.
- MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, A. **Entrevista com Antônio Nóvoa**. 2019. Disponível em <<https://www2.ufjf.br/noticias/2019/05/14/entrevista-antonio-novoa/>>. Acesso em: 26 de outubro de 2023.
- OLIVEIRA, I, S. Currículo Oculto na Promoção do Conhecimento e Escolar: Vidas, Vivências e Realidades. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 3, p. 184-193, 2022.
- PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137, p.383-400, 2009.
- PACHECO, W. R. S; BARBOSA, J. P. R; FERNANDES, D. G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, n. 2, suplementar, p. 332-340, 2017.
- PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINAR, W. **O Que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

PINHEIRO, G. C. G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **ANALECTA**, Guarapuava-PR, v.10, n.2, jul/dez, 2009, p11.-25.

PONTUSCHKA, N. N. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra Livre: as transformações no mundo da educação**, São Paulo, n. 14, 100-124, 1999.

PORTA, M. A. G. **A Filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico**. Edições Loyola. 2014.

ROCHA, G. O. R. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista de educação, cultura e meio ambiente**. v. 2, n. 12, p. 1-12, dez. 1998.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, p. 81-88, 2002.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SANTOS, A. Currículo oculto: um importante fator nos processos da aprendizagem formal. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, 5, 222-228, 2023.

SANTOS, R. E. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, 2015.

SILVA, M. A. História do Currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia. p. 4820-4828. 2006

SILVA, R. M. N. B; SANTOS, R. A. O currículo pós-crítico: uma experiência na escola de Ensino Fundamental em Vitória/ES. **Nova Revista Amazônica**. v. 8. n. 2. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SOUZA, E. V; CHAGAS, N. B. B; COSTA, G. B. A. Uma trajetória da formação de professores de Geografia na História da Educação Brasileira. **Geopauta**, v. 5, n. 3, p. 1-19, 2021.

Anexos

ANEXO A – Frequência de termos do currículo de Licenciatura em Geografia na UFJF.

Forma	Freq. ↓	Tipos	Forma	Freq. ↓	Tipos
geografia	36	nom	conhecimento	5	nom
educacao	22	nr	fundamento	5	nom
ensino	22	nom	medio	5	nr
escolar	18	adj	publicar	5	ver
escola	17	nom	realidade	5	nom
brasileiro	12	adj	solo	5	nom
politica	12	nom	tema	5	nom
ambiental	10	adj	urbano	5	adj
analisar	10	ver	atual	4	adj
conceito	10	nom	diferente	4	adj
praticar	10	ver	economica	4	nr
questoes	9	nr	elemento	4	nom
processo	8	nom	evolucao	4	nr
biogeografia	7	nom	producao	4	nr
fundamental	7	adj	recurso	4	nom
basica	6	nr	releva	4	nom
campo	6	nom	sistema	4	nom
docencia	6	nr	social	4	adj
espaco	6	nr	territorial	4	adj
estudo	6	nom	territorio	4	nr
formacao	6	nr	agente	3	nom
geomorfologia	6	nom	aprendizagem	3	nom
loco	6	nom	aspecto	3	nom
trabalho	6	nom	atmosferica	3	nr
atividade	5	nom	base	3	nom
aula	5	nom	capitalista	3	adj
brasil	5	nom	cartografia	3	nom
clima	5	nom	cidade	3	nom

Forma	Freq. ↓	Tipos
cientificar	3	ver
classificacao	3	nr
conflito	3	nom
contemporaneo	3	nr
cotidiano	3	adj
desenvolvimento	3	nom
educacional	3	adj
escala	3	nom
gestao	3	nr
hidricos	3	nr
implicacoes	3	nr
interpretacao	3	nr
introducao	3	nr
leitura	3	nom
mapa	3	nom
mineral	3	adj
moderno	3	adj
mundial	3	adj
papel	3	nom
projeto	3	nom
racial	3	adj
refletir	3	ver
rocha	3	nom
saber	3	nom
sociedade	3	nom
surdo	3	adj
verificacao	3	nr
abordagem	2	nom

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

ANEXO B – Frequência de termos do currículo de Licenciatura em Geografia na UFMG.

Forma	Freq. ↓	Tipos	Forma	Freq. ↓	Tipos
			desenvolvimento	4	nom
disciplina	15	nom	documento	4	nom
geografia	13	nom	educacao	4	nr
analisar	11	ver	ensino	4	nom
social	10	adj	estrutura	4	nom
diferente	9	adj	geografica	4	nr
espaco	8	nr	informacao	4	nr
forma	8	nom	partir	4	ver
processo	8	nom	politica	4	nom
teoria	8	nom	possibilitar	4	ver
brasileiro	7	adj	re	4	nr
discente	7	adj	relacoes	4	nr
pesquisa	7	nom	sistema	4	nom
ambiental	6	adj	terra	4	nom
cartografia	6	nom	abordagem	3	nom
projeto	6	nom	apresentar	3	ver
visar	6	ver	base	3	nom
agrar	5	ver	buscar	3	ver
cientificar	5	ver	cartografica	3	nr
conhecimento	5	nom	classificacao	3	nr
identificar	5	ver	clima	3	nom
interpretacao	5	nr	compreensao	3	nr
mapa	5	nom	descricao	3	nr
problema	5	nom	entender	3	ver
producao	5	nr	formacao	3	nr
tema	5	nom	fundamento	3	nom
aluno	4	nom	habilitar	3	ver
conceito	4	nom	historica	3	nr
considerar	4	ver			

Forma	Freq. ↓	Tipos
leitura	3	nom
metodos	3	nr
natureza	3	nom
objetivo	3	adj
orientacao	3	nr
praticar	3	ver
solo	3	nom
tematica	3	nr
tratamento	3	nom
tratar	3	ver
urbanizacao	3	nr
variaveis	3	nr
agricultura	2	nom
aprendizagem	2	nom
apropriacao	2	nr
area	2	nr
articular	2	ver
aspecto	2	nom
associacao	2	nr
associado	2	adj
atar	2	ver
atraves	2	nr
aula	2	nom
autoral	2	adj
avaliacao	2	nr
basicas	2	nr
bibliografico	2	nr
brasil	2	nom

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

ANEXO C – Frequência de termos do currículo de Licenciatura em Geografia na UFSJ.

Forma	Freq. ↓	Tipos	Forma	Freq. ↓	Tipos
			representacao	5	nr
			solo	5	nom
			acao	4	nr
geografia	20	nom	ambiental	4	adj
espaco	15	nr	ambiente	4	nom
educacao	11	nr	analisar	4	ver
ensino	11	nom	aspecto	4	nom
conceito	10	nom	basica	4	nr
evolucao	8	nr	caracteristicas	4	nr
formacao	8	nr	construcao	4	nr
processo	8	nom	cultura	4	nom
sistema	7	nom	educacional	4	adj
social	7	adj	elaboracao	4	nr
brasileiro	6	adj	espacial	4	adj
conhecimento	6	nom	internacional	4	adj
desenvolvimento	6	nom	libra	4	nom
diferente	6	adj	metodos	4	nr
elemento	6	nom	natural	4	adj
politica	6	nom	organizacao	4	nr
principal	6	adj	orientacao	4	nr
professor	6	nom	origem	4	nom
atual	5	adj	perspectiva	4	nom
brasil	5	nom	populacao	4	nr
cultural	5	adj	relacoes	4	nr
escola	5	nom	terrestre	4	adj
estrutura	5	nom	urbano	4	adj
estudo	5	nom	agricultura	3	nom
geografico	5	nr	aprendizagem	3	nom
meio	5	nom			
metodologia	5	nom			
praticar	5	ver			
Forma	Freq. ↓	Tipos			
atividade	3	nom			
basicos	3	nr			
ciencia	3	nr			
corrente	3	nom			
curricular	3	adj			
curso	3	nom			
dado	3	nom			
desafio	3	nom			
docente	3	adj			
escala	3	nom			
fator	3	nom			
mapa	3	nom			
papel	3	nom			
psicologia	3	nom			
realidade	3	nom			
saber	3	nom			
surdo	3	adj			
teoria	3	nom			
teoricas	3	nr			
vida	3	nom			
africano	2	adj			
agenciar	2	ver			
atuacao	2	nr			
bacia	2	nom			
campo	2	nom			
cientificar	2	ver			
classificacao	2	nr			
classificacoes	2	nr			

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

ANEXO D – Frequência de termos do currículo de Licenciatura em Geografia na UFTM.

Forma	Freq. ↓	Tipos	Forma	Freq. ↓	Tipos
geografia	31	nom	mundo	6	nom
brasil	17	nom	relacao	6	nr
educacao	16	nr	relacoes	6	nr
processo	15	nom	transporte	6	nom
ensino	14	nom	agricultura	5	nom
ambiental	13	adj	cartografia	5	nom
escolar	12	adj	ciencia	5	nr
brasileiro	10	adj	cultural	5	adj
politica	10	nom	global	5	adj
social	10	adj	introducao	5	nr
formacao	9	nr	mundial	5	adj
urbano	9	adj	praticar	5	ver
analisar	8	ver	producao	5	nr
estudo	8	nom	projeto	5	nom
regional	8	adj	abordagem	4	nom
solo	8	nom	aprendizagem	4	nom
espaco	7	nr	basico	4	nr
organizacao	7	nr	campo	4	nom
paisagem	7	nom	conceito	4	nom
sistema	7	nom	concepcoes	4	nr
teoria	7	nom	contemporaneo	4	nr
atividade	6	nom	contexto	4	nom
clima	6	nom	diversidade	4	nom
conhecimento	6	nom	elemento	4	nom
desenvolvimento	6	nom	escola	4	nom
dinamica	6	nr	espacos	4	nr
educativo	6	adj	geograficos	4	nr
geografica	6	nr	humano	4	adj

Forma	Freq. ↓	Tipos
identificacao	4	nr
industrializacao	4	nr
metodologicas	4	nr
movimento	4	nom
planejamento	4	nom
propriedade	4	nom
reflexoes	4	nr
registro	4	nom
terra	4	nom
territorial	4	adj
trabalho	4	nom
urbanizacao	4	nr
america	3	nr
aula	3	nom
cidade	3	nom
construcao	3	nr
criticar	3	ver
cultura	3	nom
dado	3	nom
didatica	3	nr
distribuicao	3	nr
escala	3	nom
execucao	3	nr
fator	3	nom
filosofico	3	nr
forma	3	nom
fundamento	3	nom
genero	3	nr

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

ANEXO E – Frequência de termos do currículo de Licenciatura em Geografia na UFU.

Forma	Freq. ↓	Tipos	Forma	Freq. ↓	Tipos
geografia	42	nom	urbano	11	adj
ensino	38	nom	avaliacao	10	nr
trabalho	32	nom	campo	10	nom
ambiental	29	adj	cidade	10	nom
projeto	25	nom	dinamica	10	nr
planejamento	24	nom	docente	10	adj
espaco	23	nr	metodologia	10	nom
processo	22	nom	organizacao	10	nr
educacao	21	nr	rural	10	adj
pesquisa	18	nom	sociedade	10	nom
conceito	17	nom	basicos	9	nr
brasileiro	16	adj	paisagem	9	nom
politica	15	nom	territorial	9	adj
sistema	15	nom	agricultura	8	nom
formacao	14	nr	conhecimento	8	nom
social	14	adj	educativo	8	adj
analisar	13	ver	extensao	8	nr
brasil	13	nom	gestao	8	nr
cientificar	13	ver	impacto	8	nom
dado	13	nom	prointer	8	nr
desenvolvimento	13	nom	solo	8	nom
elaboracao	13	nr	cartografia	7	nom
producao	13	nr	componente	7	nom
atividade	12	nom	curricular	7	adj
escolar	12	adj	estado	7	nom
fundamental	12	adj	final	7	nom
relacoes	12	nr	mapa	7	nom
teorico	11	nr	metodos	7	nr

Forma	Freq. ↓	Tipos
modelo	7	nom
orientacao	7	nr
questoes	7	nr
rede	7	nom
urbanizacao	7	nr
ano	6	nom
capitalista	6	adj
contexto	6	nom
estudo	6	nom
execucao	6	nr
externo	6	adj
forma	6	nom
fundamento	6	nom
licenciatura	6	nom
metodologicos	6	nr
plano	6	nom
relacao	6	nr
relevo	6	nom
teoria	6	nom
aprendizagem	5	nom
aspecto	5	nom
categoria	5	nom
cientificos	5	nr
comunidade	5	nom
conclusao	5	nr
cotidiano	5	adj
curso	5	nom
demanda	5	nom

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

ANEXO F – Frequência de termos do currículo de Licenciatura em Geografia na UFV.

Forma	Freq. ↓	Tipos	Forma	Freq. ↓	Tipos
geografia	32	nom	pesquisa	6	nom
ensino	20	nom	política	6	nom
praticar	14	ver	producao	6	nr
espaco	13	nr	regional	6	adj
processo	12	nom	representacao	6	nr
fundamento	11	nom	social	6	adj
brasil	10	nom	urbano	6	adj
cartografia	10	nom	ambiental	5	adj
formacao	10	nr	analisar	5	ver
geografico	10	nr	aula	5	nom
campo	9	nom	dinamica	5	nr
projeto	9	nom	elaboracao	5	nr
brasileiro	8	adj	escola	5	nom
educacao	8	nr	geomorfologia	5	nom
questao	8	nr	perspectiva	5	nom
educacional	7	adj	sociedade	5	nom
escolar	7	adj	agrar	4	ver
introducao	7	nr	aprendizagem	4	nom
planejamento	7	nom	cientificar	4	ver
solo	7	nom	conceito	4	nom
surdo	7	adj	concepcoes	4	nr
terra	7	nom	dado	4	nom
territorio	7	nr	desenvolvimento	4	nom
abordagem	6	nom	diverso	4	adj
clima	6	nom	escala	4	nom
desdobramento	6	nom	evolucao	4	nr
enfoque	6	nom	gestao	4	nr
natureza	6	nom	novo	4	adj
populacao	4	nr			
questoes	4	nr			
rede	4	nom			
relacao	4	nr			
tematica	4	nr			
teoria	4	nom			
acessibilidade	3	nom			
acumulacao	3	nr			
atividade	3	nom			
cidade	3	nom			
conflito	3	nom			
conhecimento	3	nom			
contemporaneos	3	nr			
conteudos	3	nr			
cultural	3	adj			
curricular	3	adj			
dinamicas	3	nr			
distribuicao	3	nr			
dominio	3	nr			
estagiar	3	ver			
execucao	3	nr			
fundamental	3	adj			
geografica	3	nr			
geograficas	3	nr			
inclusao	3	nr			
interdisciplinar	3	adj			
mapa	3	nom			
metodos	3	nr			

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

ANEXO G – Frequência de termos do currículo de Licenciatura em Geografia na UFVJM.

Forma	Freq. ↓	Tipos	Forma	Freq. ↓	Tipos
			humano	9	adj
geografia	34	nom	novo	9	adj
educacao	24	nr	producao	9	nr
ensino	23	nom	relacoes	9	nr
campo	19	nom	demografica	8	nr
brasileiro	16	adj	didaticos	8	nr
pesquisa	16	nom	dinamica	8	nr
brasil	15	nom	formal	8	adj
espaco	15	nr	natureza	8	nom
trabalho	15	nom	politica	8	nom
analisar	14	ver	sociedade	8	nom
escola	13	nom	tecnologia	8	nom
atividade	12	nom	aguar	7	ver
escolar	12	adj	cidade	7	nom
estrutura	12	nom	clima	7	nom
praticar	12	ver	conhecimento	7	nom
ambiental	11	adj	elemento	7	nom
conceito	11	nom	espacial	7	adj
sistema	11	nom	formacao	7	nr
urbano	11	adj	principal	7	adj
desenvolvimento	10	nom	agricultura	6	nom
organizacao	10	nr	ciencias	6	nr
planejamento	10	nom	cientificar	6	ver
processo	10	nom	comunicacao	6	nr
projeto	10	nom	contexto	6	nom
relacao	10	nr	criticar	6	ver
social	10	adj	estudo	6	nom
direito	9	nom	gestao	6	nr
geografico	9	nr			

Forma	Freq. ↓	Tipos
historiar	6	ver
impacto	6	nom
informacao	6	nr
mundo	6	nom
nao	6	nr
observacao	6	nr
patrimonio	6	nr
pensamento	6	nom
teoria	6	nom
agrar	5	ver
ambiente	5	nom
aprendizagem	5	nom
basica	5	nr
ciencia	5	nr
construcao	5	nr
digital	5	adj
espacos	5	nr
historico	5	nr
internacional	5	adj
introducao	5	nr
papel	5	nom
perspectiva	5	nom
populacao	5	nr
rural	5	adj
tipo	5	nom
vivenciar	5	ver
antropologia	4	nom
aspecto	4	nom

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

ANEXO H – Frequência de termos do currículo de Licenciatura em Geografia na UNIFAL.

Forma	Freq. ↓	Tipos	Forma	Freq. ↓	Tipos
			geral	7	adj
			tecnicas	7	nr
geografia	30	nom	curriculo	6	nr
brasil	17	nom	estudo	6	nom
educacao	16	nr	forma	6	nom
elaboracao	16	nr	formacao	6	nr
analisar	15	ver	genero	6	nr
ensino	15	nom	historiar	6	ver
sistema	14	nom	medir	6	ver
pesquisa	12	nom	regencia	6	nr
processo	12	nom	relacoes	6	nr
politica	11	nom	solo	6	nom
brasileiro	10	adj	terra	6	nom
escolar	10	adj	territorio	6	nr
fundamento	10	nom	atmosfera	5	nom
espaco	9	nr	base	5	nom
teoria	9	nom	campo	5	nom
estagiar	8	ver	carta	5	nom
evolucao	8	nr	comunicacao	5	nr
material	8	nom	distribuicao	5	nr
mina	8	nom	espacial	5	adj
relevo	8	nom	estrutura	5	nom
aspecto	7	nom	metodos	5	nr
cartografia	7	nom	modelo	5	nom
conceito	7	nom	observacao	5	nr
didatico	7	nr	organizacao	5	nr
diversidade	7	nom	praticar	5	ver
educacional	7	adj	recurso	5	nom
escola	7	nom			

Forma	Freq. ↓	Tipos
rede	5	nom
relacao	5	nr
aula	4	nom
clima	4	nom
componente	4	nom
contexto	4	nom
cultura	4	nom
curso	4	nom
desenvolvimento	4	nom
didatica	4	nr
digital	4	adj
dinamica	4	nr
enfasar	4	ver
estadual	4	adj
etnico	4	nr
geografico	4	nr
geograficos	4	nr
geomorfologia	4	nom
geotecnologias	4	nr
gestao	4	nr
historica	4	nr
medio	4	nr
metodologia	4	nom
mundo	4	nom
nacional	4	adj
natural	4	adj
pensamento	4	nom
principal	4	adj

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

