



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

HAROLDO JOSÉ DA SILVA JUNIOR

**O CURRÍCULO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:  
POR UMA ABORDAGEM HUMANISTA**

---

Londrina  
2017

HAROLDO JOSÉ DA SILVA JUNIOR

**O CURRÍCULO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:  
POR UMA ABORDAGEM HUMANISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jeani Delgado  
Paschoal Moura

Londrina  
2017

HAROLDO JOSÉ DA SILVA JUNIOR

**O CURRÍCULO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:  
POR UMA ABORDAGEM HUMANISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para à obtenção do título de Mestre em Geografia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jeani Delgado  
Paschoal Moura  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha  
Universidade Federal de Integração Latino-  
Americana - UNILA

---

Prof. Dr. Carlos Alberto Hirata  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 31 de março de 2017.

**AGRADECIMENTOS**

A conclusão desta dissertação só foi possível graças ao apoio e colaboração de pessoas e instituições que acreditam na importância da pesquisa e poder de transformação do ensino. Manifesto o meu respeito e gratidão a todos e de forma particular agradeço aos docentes e funcionários do programa de pós graduação em ensino de geografia que não hesitaram em transmitir seu conhecimento e ajudaram a evoluir cada vez mais, à Maria de Jesus Alves Pereira (minha mãe), aos amigos, em especial, Bruna Kaori Marçal, Mariana Negrão, Danieli Barbosa Araújo, Sara Nunes Rodrigues, Larissa Alves de Oliveira pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente naqueles em que eu pensei em desistir. Agradeço também a banca pela disposição.

Dedico um parágrafo especial para a minha orientadora Jeani Delgado Paschoal Moura, uma das pessoas mais corretas e fantásticas que tive o prazer de conhecer, não vou mentir, dei muito trabalho para ela e mesmo assim ela acreditou em mim até o último segundo, se tornou uma amiga e um exemplo que vou levar no meu coração para o resto da minha vida.

Agradeço também aos colegas de laboratório e ao grupo de estudos café com leitura que foram fundamentais no meu aprendizado e na criação de vínculos que certamente vão para além do mestrado, todos os citados moram no meu coração.

abordagem humanista. 2017. 72 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

Ao analisar a problemática que envolve o currículo, constata-se o distanciamento entre a teoria apreendida em sala e os saberes da prática profissional, visto que tal aplicabilidade é questionada frente às novas demandas geradas pela sociedade contemporânea, relativas ao perfil profissional desejado. O objetivo desta pesquisa é analisar os diferentes conceitos de currículo e propor uma abordagem humanista fenomenológica para se pensar e construir o currículo nos moldes contemporâneos, em um momento em que se discute a transformação do currículo em grade para a matriz articulada. A metodologia de pesquisa é qualitativa, de revisão bibliográfica, análise documental e descrição interpretativa das percepções sobre o currículo e a formação profissional. Um currículo fenomenologicamente construído pode oferecer uma formação diferenciada, plural e aberta às necessidades de trabalho no futuro campo profissional, este cada vez mais incerto. Como resultados desta pesquisa, espera-se contribuir com a ampliação de ideias acerca da necessária proposição de uma base curricular que valorize a formação integral da pessoa, centrado na experiência vivida, o «mundo da vida» de cada estudante-futuro profissional, proporcionando um olhar crítico e reflexivo da sociedade e do meio em que vive.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino de Geografia. Fenomenologia.

SILVA JUNIOR, Haroldo José da. **The curriculum in geography teaching: for a humanistic approach..** 2017. 72 pp. Dissertativo (Master's degree in Geography) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

### **ABSTRACT**

Analyzing the problem involving curriculum, there has been the gap between theory apprehended in the classroom and knowledge of professional practice, since such applicability is questioned in the face of new demands generated by contemporary society, for the desired professional profile. The objective of this research is to analyze the different concepts of curriculum and propose a phenomenological approach to thinking and build the curriculum in contemporary mold, at a time when we are discussing the transformation of the grid curriculum for the articulated matrix. The research methodology is qualitative literature review, document analysis and interpretive description of the perceptions of the curriculum and training. A phenomenological curriculum built can offer a differentiated education, plural and open to labor needs in the future professional field, this increasingly uncertain. As a result of this research is expected to contribute to the expansion of ideas about the necessary proposition of a basic curriculum that values the integral formation of the person, focused on lived experience, the "world of life" of each professional-future student, providing a critical and reflective look of society and the environment they live in.

**Key-words:** Curriculum. Geography Teaching. Phenomenology.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Comparativo entre grade e matriz curricular .....	26
<b>Quadro 02</b> - Objetivos do Programa de Formação Docente em Gestão Curricular/UEL.....	32
<b>Quadro 03</b> - Desafios, qualidades e expectativas para os cursos de graduação (I).....	33
<b>Quadro 04</b> - Desafios, qualidades e expectativas para os cursos de graduação (II).....	35

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> - Construção da matriz articulada do Curso Ciência da Computação ....	36
<b>Figura 02</b> - Construção da matriz articulada do Curso Biblioteconomia .....	37
<b>Figura 03</b> - Construção da matriz articulada do Curso Medicina Veterinária.....	38
<b>Figura 04</b> - Construção da matriz articulada do Curso Biomedicina.....	39
<b>Figura 05</b> - Construção da matriz articulada do Curso Engenharia Elétrica .....	40
<b>Figura 06</b> - Construção da matriz articulada do Curso Farmácia .....	41
<b>Figura 07</b> - Construção da matriz articulada do Curso Letras Vernáculas .....	42
<b>Figura 08</b> - Construção da matriz articulada do Curso Geografia.....	43
<b>Figura 09</b> - Mapa mental – Importância do currículo no ensino de geografia.....	66

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 CURRÍCULO: EM BUSCA DE UMA CONCEITUAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 DA GRADE À MATRIZ CURRICULAR: TENTATIVAS DE TRANS-POSIÇÃO PARA O CURRÍCULO INTEGRADO .....</b>	<b>25</b>
<b>3 O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: EM BUSCA DA COMPREENSÃO .....</b>	<b>46</b>
<b>4 PRO-POSIÇÕES: ABORDAGEM HUMANISTA PARA O CURRÍCULO EM GEOGRAFIA .....</b>	<b>57</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>66</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>

## INTRODUÇÃO

A trilha até o mestrado foi construída ao longo do período que passei pela graduação, a qual iniciei em 2010, vindo de Avaré-SP. Confesso que mal sabia o que era um mestrado, haja vista que apesar de ter uma família numerosa, apenas uma pessoa possui tal título, enfim, ao longo do curso tive contato com mestrandos e comecei a construir uma noção do que se tratava, quais as exigências, a dinâmica do curso, as formas de avaliação, de ingresso etc. O primeiro estímulo que me fez almejar o mestrado ocorreu na metade do curso, quando entrei no Programa de Educação Tutorial (PET), em que haviam alunos de todos os anos da graduação e as mais variadas atividades, dentre elas a tarefa de ler um livro (que fazia parte da lista de bibliografia de ingresso do programa de pós graduação em Geografia da UEL) e apresentar para os colegas, no intuito de promover a troca de experiências e estimular as discussões e reflexões sobre os temas abordados nos livros. Além do PET, o convívio e diálogo com colegas que faziam o mestrado e professores que lecionavam na pós-graduação foram de suma importância para delimitar a temática de pesquisa.

A proposição de um estudo sobre o currículo no ensino de Geografia também ocorreu a partir da vivência e discussões com os colegas ao longo da graduação, em que os mesmos apontavam lacunas no currículo como a falta de algumas disciplinas e o excesso de outras relacionadas à metodologia, entre outras coisas. Tais apontamentos levaram a inquietações sobre o processo de elaboração do currículo, bem como as discussões que abrangiam os responsáveis por pensar e propor a reformulação do mesmo. Assim, esta dissertação é resultado destas reflexões estimuladas pelas conversas informais no cotidiano da universidade, durante os anos de graduação no Curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina/UEL, acerca da efetividade do currículo na formação inicial e na inserção de profissionais no trabalho. As preocupações se referem, principalmente, ao distanciamento entre a teoria apreendida em sala e os saberes da prática profissional, visto que tal aplicabilidade é questionada frente às novas demandas geradas pela sociedade contemporânea, relativas ao perfil profissional desejado. Desse modo, ao deparar com essa realidade o profissional encontra pessoas

formadas em outras instituições, que possuem semelhanças e diferenças entre os currículos dando vantagens e desvantagens para um e para outro.

Essas diferenças estão de acordo com o perfil do profissional esperado por cada instituição, para suprir as necessidades dos locais em que se encontram, geralmente a estrutura geral e disciplinas básicas para a Geografia variam com o ano ou semestre que são inseridas no currículo.

O currículo responsável pela formação profissional ainda presente em muitas universidades, via de regra, são frutos da ciência cartesiana e positivista que reverbera, na prática, a formação balizada pela lógica fragmentária. O currículo resulta da soma das partes (disciplinas) para compor o “todo” (grade curricular do curso), tal sistema de “grades” forma, em geral, um profissional com um conhecimento disciplinar e fragmentado, do qual, nos cenários da prática, se espera a tarefa de juntar as partes (disciplinas) para aplicá-las na realidade. A prática curricular que se observa, ainda na universidade, constitui-se por um paradigma epistemológico positivista, o qual se configura por aspectos de um saber pronto e acabado em si mesmo, disciplinarmente organizado, sequenciado linearmente e transmitido, na maioria das vezes, verbalmente pelo professor.

Há a necessidade de se romper com essa fragmentação instaurada e, cada vez mais, ter uma percepção integrada da realidade. Mas, como aplicar de forma holística o conhecimento que se aprende fragmentado? Assim não pode haver esse distanciamento entre teoria e prática, mas quais seriam as formas efetivas de aplicação para chegar a um conhecimento do todo sem que haja uma fragmentação? Com a complexidade crescente na produção do conhecimento e a busca por saberes holísticos, em que cada parte representa o todo integrado, é necessário rever o currículo e sua aplicação, pois este ao ser colocado em ação é a chave para a articulação de saberes e para uma formação profissional integrada.

O currículo diz respeito à definição dos objetivos e a seleção, organização e avaliação dos conteúdos de ensino e aprendizagem. A partir desta reflexão nos perguntamos: Por que estudar o currículo?

Assim, propomos um estudo do currículo pelo viés humanista, de base fenomenológica em que as experiências do ser são incluídas nas discussões e contribui para que o pensamento sobre aquilo que está sendo discutido seja reavaliado a cada ano por exemplo, pois ao receber estudantes com novos problemas, novas dúvidas, novas descobertas, faz-se necessária a rediscussão

acerca de como, o que, de que forma e para quê, o conteúdo trabalhado está sendo efetivo para todos. Mantendo assim um currículo sempre atualizado e com discussões pertinentes.

Assim, compreendemos a importância do papel do professor nessas discussões, pois ele é quem discute e quem aplica esse currículo em sala de aula, porém alunos e professores são oriundos do ensino regular e devido ao perfil do estudante de Geografia, via de regra, oriundo de classes populares, os mesmos apresentam algumas deficiências na aprendizagem de conteúdos, devido ao sistema de ensino vigente no país. Muitos dos que conseguem ingressar na faculdade trazem consigo alguns problemas relacionados aos conteúdos que lhes foi ofertado no ensino fundamental e médio, durante o curto tempo de graduação, esse aluno com limitações deve estar formado e apto para o mercado de trabalho em um percurso de apenas quatro anos letivos. Devido a esse tempo de formação do professor na universidade ser reduzido, há a necessidade de buscar constantemente atualização para se adequar as complexidades do processo ensino/aprendizagem. O distanciamento entre teoria e prática se dá de diversas formas, por exemplo: a partir do momento em que por alguma eventualidade surge barreiras no dia a dia dos alunos, seja relacionada a aplicabilidade na prática profissional, novas demandas geradas pela sociedade contemporânea, etc. o que requer um profissional multifacetado que realize a adaptação nesse cenário.

No que se refere ao professor, mas também ao geógrafo, um currículo integrado se torna possibilidade de fazer uma análise reflexiva que leva em conta todos os aspectos de determinado fenômeno para explicá-lo por inteiro e não ter resoluções fragmentadas, que a longo prazo não possuem efetividade, pois não foram analisadas levando em consideração outros aspectos importantes. Há dicotomias presentes na realidade do curso de Geografia que devem ser eliminadas, como a questão entre: geografia física e humana, pois não há como fazer Geografia sem uma análise integrada dos dois temas, ao analisá-los de forma integrada agrega-se muito a qualidade do trabalho e a compreensão da realidade. Outro ponto importante é a questão entre Pesquisador, Bacharel e Licenciado, todos são estudiosos da Geografia, mas qual papel desempenham na sociedade? Quais as lacunas do currículo-grade e suas implicações na formação de profissionais reflexivos? Quais as implicações da LEl nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para

se repensar a reformulação de um currículo sob novas bases? Como ressignificar a formação profissional a partir de um novo olhar para o currículo?

Diante dessas questões buscamos, como objetivo central, proporcionar uma reflexão sobre o currículo, destacando a possibilidade de uma abordagem fenomenológica, ampliando a discussão sobre os limites e as potencialidades de promover um currículo integrado e centrado na experiência vivida, o «mundo da vida» de cada estudante-futuro profissional. Assim, esta pesquisa procura desvendar o que é essencial e o que deve ser repensado ao implantar um currículo, tendo como postura filosófica e abordagem metodológica a Fenomenologia, que se considera como uma possibilidade de se repensar o tema sob novas bases.

A pesquisa se encaixa na perspectiva qualitativa, com relação às técnicas tem-se como foco principal o levantamento bibliográfico e a análise documental, para se averiguar a sua pertinência e aplicabilidade. Perscruta-se acerca da validade do conhecimento, cuja formação integrada é maximizada e os paradigmas e dicotomias minimizados, caminhando sempre em busca de um currículo aberto que proporcione o encaixe entre teoria e prática, conhecimento científico e realidade, a relação entre o todo e a parte para que seja ressignificada a formação do profissional.

Para apresentar os resultados alcançados, esta dissertação se divide em quatro partes, a saber:

Na primeira parte, *Currículo: em busca de uma conceituação*, apresentamos as teorias sobre currículo, as abordagens relacionadas ao tema e as transformações no mundo do trabalho, na economia.

Na segunda, *Da grade à matriz curricular: trans-posição para um currículo integrado*, discutimos o que levou as transformações de grade curricular para a matriz e como isso é trabalhado nos cursos.

Na terceira parte, *O currículo de Geografia da Universidade Estadual de Londrina: em busca da compreensão*, apresentamos as mudanças que ocorreram em algumas reformulações do currículo do Curso de geografia da UEL, e o esforço em interpretar a experiência de alguns profissionais em relação ao processo de elaboração do currículo.

Enfim, na quarta parte, *Pro-posições: abordagem humanista para o currículo em Geografia*, se trata de uma busca no entendimento do currículo e como a

fenomenologia pode ser uma ponte facilitadora para os novos desafios relacionados a esse tema.

## 1 CURRÍCULO: EM BUSCA DE UMA CONCEITUAÇÃO

Este capítulo apresenta formas de se entender ou conceituar currículo, mostrando que o mesmo resulta de ideologias que envolvem aspectos filosóficos, políticos, históricos, religiosos, morais e éticos.

Sabe-se com frequência que currículo é usado, indiscriminadamente, para designar o programa de uma disciplina, a seleção de conteúdos, a organização de métodos e técnicas, e a definição de objetivos e instrumentos avaliativos de um curso inteiro, ou num sentido mais amplo, para abranger as várias atividades educativas por meio das quais o conteúdo é desenvolvido, bem como os materiais e metodologias utilizadas. Busca-se discutir as especificidades do currículo, seus objetivos e os sujeitos que têm influência sobre ele, os quais não o fazem de maneira neutra. Trata-se de uma área impregnada de valores, ideologias (APPLE,1982), forças, interesses e necessidades e exige, para uma definição mais exata, a explicitação de um quadro de referência filosófica, histórica e política.

Cada currículo diz respeito a um grupo de indivíduos e a que tipo de indivíduos pretende-se formar. O educando não se desenvolve à sua maneira: antes, a escola comunica-lhe os valores selecionados pela sociedade. Isto implica clareza e posicionamentos sobre visão de homem, de mundo e de sociedade.

Na leitura da relação entre esses três elementos, podem ser assumidas diferentes posições, definindo-se concepções teóricas, diretrizes curriculares e definições práticas e técnicas. Isto posto, a definição tem sentido porque constitui uma vertente para as decisões substantivas, técnicas e metodológicas de ensino. Portanto, não há uma definição melhor de currículo, ou mais moderna, o que existe, é a definição que melhor explicita a filosofia, os valores do grupo a que serve e uma determinada proposta pedagógica.

Um currículo ou uma proposta curricular está sempre na dependência de um projeto de homem e de sociedade. A versão mais tradicional de currículo que comumente chega até nós, se refere a um elenco de disciplinas adotadas na Idade Média: o Trivium (1º ciclo) com gramática, retórica e dialética e o Quadrivium (2º ciclo) com aritmética, música, geometria e astronomia, totalizando assim as sete Artes Liberais que compunham o saber medieval. Aí se identifica o currículo servindo aos valores e interesses de uma determinada sociedade. (MALTA, 2013, p.342)

É notável também a nítida separação entre as classes dirigentes que tinham acesso a esse saber e o povo. A elite dedicava-se ao estudo das Artes Liberais enquanto o povo tinha sua forma própria de adquirir habilidades e técnicas artesanais para o trabalho no campo e no lar.

A estreita relação entre o modelo político do país e o modelo de ensino parece ser uma herança recebida e que está exigindo esforço para que se reverta esta situação. Um currículo tem sempre atrás de si condicionantes sócio-político-culturais, explícitos ou não, que determinam diferentes visões de homem e de sociedade com implicações no tipo de ensino que se desenvolve. Assim houve, ao longo da história, a predominância de diferentes concepções de currículo, que determinaram diferentes enfoques curriculares, como o enfoque tradicional ou o racionalismo acadêmico, o processo cognitivo, a tecnologia do ensino, a auto-realização e, mais recentemente, a reconstrução social. (MALTA, 2013, p.342).

Notamos também o poder de forças políticas sobre o currículo, o qual está sujeito a sofrer alterações de acordo com os interesses políticos. Algumas dessas concepções são:

Independentemente da concepção de currículo aceita, existem diferentes situações de currículo percebidas em sala de aula: a) um currículo formal – prescrito como desejável de forma normativa; b) um currículo operacional – que realmente ocorre e pode ser observado em sala de aula; c) um currículo percebido – que o professor diz estar desenvolvendo; d) um currículo experienciado – que é percebido pelos alunos e ao qual eles reagem. Podemos dizer, então, que o currículo aparece pela primeira vez, em torno dos anos de 1920, como um objeto específico de estudo e pesquisa com mais intensidade nos Estados Unidos da América (EUA), e teve ligação com o processo de massificação da escolarização e com a intensa industrialização. Houve um impulso, por parte de pessoas que estavam ligadas, sobretudo à administração da educação para racionalizar o processo de construção, de desenvolvimento e de testagem de currículos. (MALTA, 2013 p.343)

Segundo Silva (2004), o currículo é visto como uma forma de racionalizar os resultados a serem obtidos na educação, que seriam pensados e aplicados de uma forma cuidadosa para alcançar todas as escolas. Claramente um reflexo da conjuntura político social da época que estava bastante atrelada a fábrica.

Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. Isto posto, podemos afirmar que o currículo se torna um processo industrial e administrativo e essa nova idéia passou a ser aceita pela maioria das escolas, professores, estudantes e administradores escolares. MALTA, 2013 p.343)

O currículo é fruto de inúmeras discussões e é constituído e articulado em um conjunto de saberes e normas, que vão ao encontro dos interesses da sociedade e instituição em que ele está inserido. Desta forma, o currículo é algo complexo e que deve abarcar uma série de interesses, devido a isso há pesquisadores que falam sobre a teoria do currículo.

A expressão “teoria do currículo” é encontrada em Silva (2004), que fala sobre ser indissociável essa questão da teoria e currículo: “A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede [...] o currículo seria um objeto que precederia à teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (p. 11). O autor afirma que esta associação entre currículo e a teoria que o possibilita, vincula-se mais a uma abordagem histórica de seu significado do que à sua compreensão ontológica. Ou seja, estaria se buscando um entendimento mais próximo aos diferentes momentos no qual o currículo passou a ser concebido em detrimento do verdadeiro «ser» deste currículo (ROSA; BATISTELLA, 2007, p. 136).

Para se discutir a importância do currículo no ensino, tem primeiro que se ater a outros conceitos que estão diretamente ligados ao currículo, como por exemplo, discussões acerca do conhecimento e da separação do mesmo em grandes áreas, que está ligada a visão mecanicista, como mostra o seguinte trecho

A separação do conhecimento em grandes áreas foi impulsionada pela visão mecanicista de mundo, de Descartes. Morin e Le Moigne afirmam que “Descartes, ao propor o problema do conhecimento, determina dois campos de conhecimento totalmente separados, totalmente distintos” (2000, p. 27). Tais campos distintos foram reconhecidos como sujeito e objeto, e neles, segundo Capra, “Descartes baseou sua concepção da natureza na divisão fundamental de dois domínios independentes e separados – o da mente e o da matéria” (2004, p. 34). Essa separação dualista influenciou os processos de aquisição, construção e disseminação do conhecimento, e a separação entre sujeito e objeto permaneceu como forte característica do desenvolvimento científico. Morin afirma que “[...] a ciência ocidental baseou-se sobre a eliminação positivista do sujeito a partir da ideia que os objetos, existindo

independentemente do sujeito, podiam ser observados e explicados enquanto tais” (1991, p.48). (GERHARD; FILHO, 2012, p.127)

Moraes (2000) entende que o pensamento cartesiano influenciou no desenvolvimento do conhecimento científico e na estruturação dos currículos escolares, atrelado às mudanças ocorridas na sociedade, principalmente relacionadas a política de fragmentação da produção, que gerou a necessidade de separação e especialização da mão de obra.

Essa fragmentação acaba por prejudicar a formação integral do aluno, não permite que o mesmo tenha uma visão global dos fenômenos apresentados a ele, haja visto que a superespecialização existente, faz com que o mesmo não absorva a essência do conhecimento e a aplicabilidade do mesmo na realidade, incapacitando assim o mesmo de analisar criticamente os pontos positivos e negativos de determinadas ações. Fato que só será suprido com uma educação de qualidade e pautada na integração de saberes.

O currículo em si é algo dinâmico e se manifesta de acordo com os interesses culturais e educacionais de determinado local, logo possui uma função social na sociedade, sendo assim é entendido como a práxis.

Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas. (SILVA, 2006, p.482)

Sendo assim o currículo tem o objetivo de sistematizar e apreender as exigências culturais, sociais e econômicas de determinado local e em determinada época. No que diz respeito ao conceito de currículo propriamente dito, temos alguns apontamentos como:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

O currículo está intrinsecamente ligado à manutenção do *status quo*, a partir do momento que as subjetividades sociais são colocadas e reproduzidas no mesmo, de acordo com Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e

de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”: Funcionando como uma ponte entre a sociedade em que está inserido o ambiente escolar e a educação, conhecimento e cultura que são transmitidos para quem está sob a égide curricular.

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (SACRISTÁN, 1999, p.61).

Para Apple (1982), através da educação os grupos dominantes conseguem a manutenção do controle social sem que haja a necessidade de recorrer a mecanismos declarados de dominação, fazendo assim a manipulação consciente por um grupo determinado de pessoas que detêm o poder sobre determinado território.

Apple (1982) fala também sobre o capital cultural e econômico em que esses agentes dos grupos dominantes vão nortear as decisões acerca do que será ou não inserido no currículo, aplicando essas ideias através da política e sistemas econômicos, que por sua vez vão ser reproduzidos nas mais diversas instituições de ensino, desta forma há um controle social velado por parte dos detentores do poder em determinado local, haja visto que as instituições criadas por eles, serão um meio de transmissão ideológica, principalmente em uma sociedade estratificada desigualmente em que os currículos aplicados (selecionados, orientados de acordo com o desejo das classes dominantes) basicamente servem para a manutenção do *status quo*, como foi dito anteriormente, de forma que quem domina vai se manter dominante sobre quem é dominado.

Apple (1982, p. 238-239) afirma: “certamente, devemos ser honestos quanto aos meios como o poder, o conhecimento e o interesse estão inter-relacionados e manifestos, quanto ao modo como a hegemonia é econômica e culturalmente preservada”. O paradigma que envolve o currículo está ligado ao controle social, pois o mesmo é um orientador de caminhos e de significados, pois a partir do momento em que algo é inserido no currículo, passa a ser considerado como um conhecimento legítimo para a formação naquela sociedade. A título de exemplo, se há mais que uma vertente ideológica sobre determinado tema e o Estado escolhe

seguir uma vertente específica, automaticamente considera que as outras vertentes possuem características tidas como errôneas para aquela sociedade, ao aplicar isso nas instituições de ensino, vai estar moldando o capital cultural afim de obter uma sociedade dentro dos padrões estabelecidos por ele.

Outro exemplo de como isso ocorre na prática é a questão da sociedade industrial, em que antes da revolução a economia estava basicamente direcionada para o campo, com a modernização e implantação das indústrias, houve a necessidade de uma modificação na estrutura daquela sociedade, logo foi implantado nos currículos temas que fossem fundamentais para a formação de pessoas aptas ao trabalho nas indústrias. Moldando assim aquela sociedade de acordo com os interesses de determinado grupo.

A seguir apresenta-se as características do currículo, segundo teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, com base nos estudos de Malta (2013).

#### *- Abordagem do Currículo pelas Teorias Tradicionais*

Nessa abordagem ocorre o controle total do currículo sobre a aprendizagem dos alunos, numa relação vertical, ou seja, do professor que 'sabe', para o aluno que 'precisa encontrar o saber'. Com caráter controlador e repressor, as disciplinas curriculares são padronizadas segundo à imposição de regras no ambiente produtivo, seguindo uma característica de trabalho repetitivo, com base em divisões específicas de tarefas. O currículo é visto como um amontoado de instrução mecânica, em que se apresenta uma listagem de assuntos dispostos em grade, os quais devem ser ensinados pelo professor e memorizados pelos estudantes.

A elaboração do currículo limita-se a uma atividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino está centrado na figura do professor, que transmite conhecimentos específicos aos alunos, estes como meros repetidores dos assuntos apresentados.

#### *- Abordagem do Currículo pelas Teorias Críticas*

Visando superar o tecnicismo, as teorias curriculares críticas se fundamentam nas concepções marxistas e nos ideários da Teoria Crítica, esta última vinculada a autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno e

de autores da chamada Nova Sociologia da Educação, tais como Pierre Bourdieu e Louis Althusser. Nessas teorias, defende-se que tanto a escola, quanto a educação são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista. Nesse sentido, o currículo estaria atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes, e não fundamentado ao contexto dos grupos sociais subordinados. A função do currículo, mais do que um conjunto coordenado e ordenado de matérias, seria a de conter uma estrutura crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favor das massas populares. As práticas curriculares, nesse sentido, são vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

#### *Abordagem do Currículo pela Teoria Pós-crítica*

A partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais, assim como as teorias críticas, a perspectiva pós-crítica criticou duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito. Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, é preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, é preciso estabelecer o combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social. As teorias pós-críticas consideram que o currículo tradicional atua como o legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade. Assim, a sua função é a de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que os mesmos compreendam os costumes e práticas do outro, numa relação de diversidade e respeito. Neste viés pós-estruturalista, o currículo passa a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

Na perspectiva das teorias do currículo, Silva (2004) define as teorias tradicionais como teorias de aceitação, ajuste e adaptação, as teorias críticas, acrescentamos aqui as teorias pós-críticas como centradas na desconfiança, no questionamento e na transformação radical. “Para as teorias críticas o importante

não é desenvolver técnicas de como elaborar o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2004, p. 30). É necessário compreender o indivíduo que vai ser educado e compreender o desenvolvimento da consciência desse indivíduo. Enquanto as teorias tradicionais reforçam os saberes dominantes na organização curricular, ao se voltarem para seus objetivos, conteúdos e métodos buscando maneiras eficientes para melhorar o aprendizado dos alunos, ao contrário, as teorias críticas e pós-críticas, questionam determinados conhecimentos, e centralizam seus esforços na conexão entre saberes, identidades e poder.

Além destas três abordagens apresentadas, salienta-se que há diversos tipos de currículo, como o currículo formal, real e oculto.

*Currículo Formal* refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O *Currículo Real* é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino em ação.

O *Currículo Oculto* é o termo usado para denominar as influências interiores (por exemplo, a psique do indivíduo) e exteriores (por exemplo, o meio em que o indivíduo se insere) que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto porque não aparece no planejamento do professor, ou seja, nem tudo o que acontece nos ambientes formais de aprendizagem estão sob controle do currículo (MOREIRA; SILVA, 1997).

Assim, para Malta (2013), o currículo depende muito menos da abordagem ontológica (ser do currículo) e muito mais da histórica, estando relacionado aos sujeitos, como os mesmos se desenvolve e o que se tornam. O currículo envolve o poder, este presente nas relações em sala de aula, seja entre professor e aluno, seja professor e gestores/administradores do ensino. Em todas as relações estão envolvidas relações de classes sociais, além das questões raciais, étnicas e de gênero, ou seja, o currículo não se limita a questões conteudistas, sendo sempre resultado de um universo mais amplo. Assim, o currículo não é um elemento neutro

de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

O significado último do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere: a) um contexto de aula, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças; b) outro contexto pessoal e social, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se produz no contexto de classe; c) existe, além disso, outro contexto histórico escolar criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc., porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências nas que a sucederão; d) finalmente, se pode falar de um contexto político, à medida que as relações dentro de classe refletem padrões de autoridade e poder, expressão de relações do mesmo tipo na sociedade exterior. (SACRISTÁN, 1999, p.22)

Essa gama de fatores inerentes ao currículo evidencia sua complexidade e importância para a sociedade, de modo que atualmente há a necessidade de se pensar um currículo diferenciado, cujos pressupostos sejam tecidos juntos, no encaixe entre teoria e prática, conhecimento científico, experiência e realidade, potencializa a formação profissional docente, superando o pensamento disjuntivo e reducionista, em favor de uma formação que compreenda o todo e explique a realidade de forma integrada. Nesta perspectiva, um currículo construído a partir do contexto sociocultural (APPLE, 1982; SACRISTÁN, 2000), poderá contribuir com a formação de pessoas melhores preparadas para responder, criticamente, aos desafios postos pela sociedade atual.

O currículo está atrelado ao mundo do trabalho, isso é notável, logo as transformações que ocorrem no mesmo também estão de acordo com as mudanças que permeiam os complexos cenários na história, haja visto que ele se adequa as necessidades de cada localidade, dito isto podemos compreender que em determinados momentos da história há a necessidade de uma mudança nos currículos.

No atual cenário estamos nos deparando com avanços tecnológicos relacionados a questão dos empregos, o que faz com que haja a necessidade de

reinserção dessas pessoas no mercado, a partir do momento que máquinas ou avanços são capazes de substituir o ser humano em tais atividades.

Chaui (1999) afirma que há, na sociedade contemporânea, uma contradição surda entre:

o desenvolvimento tecnológico ou o trabalho morto cristalizado no capital e o trabalho vivo, de tal maneira que o desenvolvimento tecnológico torna inútil e desnecessário o trabalho vivo. O que pode ser entendido como, pela primeira vez na história a economia declara que a maioria dos seres humanos é desnecessária e descartável, pois, na economia contemporânea, o trabalho não cria riqueza, os empregos não dão lucro, os desempregados são dejetos inúteis e inaproveitáveis (CHAUI, 1999).

Em contrapartida a área do conhecimento é uma exceção a essa regra, pois encontra-se em expansão, incluindo profissionais como educadores, empreendedores, trabalhos relacionados ao setor de informática, etc.

O ideário hegemônico preconiza uma redefinição da Teoria do Capital Humano na medida em que articula educação e empregabilidade. Na ótica empresarial tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma de produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalência e flexibilidade profissionais. Isto estaria posto, com maior ou menor intensidade, para os trabalhadores de todos os ramos e para todas as instituições educativas e formativas, especialmente as escolas e as universidades. (CATANI, OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

É possível concluir, portanto que, todas essas mudanças acabam por gerar novas demandas, que influenciam diretamente no mercado do trabalho e os currículos da universidade devem estar atentos a essas mudanças. Um meio de facilitar a inserção desses profissionais no mercado de trabalho é aproximar a prática (da profissão) da teoria (aprendida e apreendida em sala), deste modo os alunos vão chegar muito mais capacitados e prontos para exercer a profissão.

## 2 DA GRADE À MATRIZ CURRICULAR: TENTATIVAS DE TRANS-POSIÇÃO PARA O CURRÍCULO INTEGRADO

A Lei Federal n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1998, 1999), surgiram as diretrizes curriculares para regulamentação dos cursos de ensino superior, com instruções para orientar os colegiados com relação aos cursos e percursos que deveriam ser utilizados pelas instituições formadoras, iniciando a partir da análise do perfil de profissional pretendido pela instituição. Eis que surge um entrave na forma de ensinar das instituições: como organizar o ensino superior de forma complexa que atenda ao novo perfil de profissional a partir de grades curriculares constituídas na lógica da fragmentação?

As grades ainda existentes, mantêm muitas vezes o modelo usado como grande avanço na Universidade Napoleônica, proposto como um conjunto de disciplinas organizadas em um ciclo básico e um profissionalizante, deixando o estágio para o final do curso, relevando o princípio dominante na ciência da época que separava teoria e prática e colocava a primeira como base para a segunda. (ANASTASIOU, 2010, p.182)

O formato curricular em disciplinas gradeadas que não se comunicam foi fortemente criticado em razão da sua pouca eficácia em formar o profissional voltado para as exigências do trabalho no mundo contemporâneo, entendendo que

O formato do currículo em grade pode acentuar esta cisão entre teoria e prática, sendo necessário um novo currículo construído em matriz articulada. No modelo gradeado de currículo as disciplinas aparecem estanques, levando os docentes a valorizarem as partes como somas do todo e, no momento da aula, a repassarem o conteúdo e a exigirem a sua memorização para a prova, resgatando a memória temporária e seletiva, o que não garante a apreensão e a aprendizagem para o futuro profissional. (MOURA; PEREIRA, 2016, p.9)

De acordo com as formulações sobre o currículo, presentes na LDBEN, orienta-se a transição do formato de grade para o de matriz curricular, como uma forma de integrar os saberes acadêmicos com vistas a alcançar um aprendizado efetivo no âmbito da formação profissional (ANASTASIOU, 1992; MOURA *et al*, 2014). Assim, como alternativa a grade curricular os cursos de graduação deverão optar pela implantação de uma organização em forma de matriz articulada e integrativa.

A matriz integrativa, toma como foco o perfil pretendido e a partir dele define quais saberes o estudante precisa sistematizar ao longo do curso para construir sua autonomia, criatividade, criticidade e compromisso social atuando como sujeito de sua própria história. Para isso, a partir do perfil, definem os eixos sobre os quais os estudos se farão e a forma de organização dos conteúdos das disciplinas, enredados em suas áreas, de forma a criar uma rede significativa de saberes tanto cognitivos, quanto procedimentais e atitudinais. Muitas vezes essa organização se dá em módulos que podem percorrer uma fase ou várias fases do curso, evoluindo para outros módulos em continuidade e de maior complexidade. (ANASTASIOU, 2010, p.183).

Moura *et al* (2014), organizou uma tabela a partir de um curso de formação ofertado por Anastasiou (2014), em que elucida as principais diferenças entre grade e matriz curricular.

### Quadro 1 - Comparativo entre grade e matriz curricular

CURRÍCULO GRADE	CURRÍCULO EM MATRIZ ARTICULADA
<p><b>TODO: SOMA</b> O todo da grade curricular é dado de forma fragmentada esperando que o estudante, por si, faça as sínteses, o que deve aparecer no TCC. As dificuldades encontradas na efetivação dos mesmos podem ser pistas para analisarmos as dificuldades dos estudantes em chegar as estas sínteses.</p>	<p><b>TODO: OBTIDO PELA ARTICULAÇÃO</b> O todo da matriz articulada é planejado desde o início ao final do curso em complexidade crescente, tecendo em rede os saberes cognitivos (conceitos, fatos, dados etc), os procedimentais (aplicações destes fundamentos cognitivos em ações profissionalizantes) e os atitudinais (revelam as novas atitudes apreendidas e internalizadas, demonstrando aplicação dos demais saberes objetivados).</p>
<p>Nota: preocupação com a nota que apenas representa parte da parte do todo, por parte do estudante é reforçada. Como ela suficiente para a aprovação, a obtenção da média vira o objetivo e é justificada também pelo professor.</p>	<p>Nota: deixa de ser preocupação central, direcionando esta para a APRENDIZAGEM. O foco da avaliação deve ser retrato dos produtos e processos efetivados, evidenciando aprendizagens feitas ou ainda a ser sistematizadas (estudo individual, ou em grupo, ou ainda com supervisão), visando as metas necessárias para seguir no curso.</p>
<p>Aula típica: expositiva, chegando a palestras. Não se sabe o que chega e muito menos o que fica com o estudante depois de cada uma desta vivências.</p>	<p>Aulas típicas: soma de estratégias ativas. A escolha das mesmas, incluindo naturalmente a expositiva dialogada, objetiva exigir e envolver o estudante para a sistematização do pensar, do uso intencional e qualitativo do cérebro, através de diversas operações de pensamento, programadas por complexidade crescente.</p>
<p>Professor: conhece e domina sua disciplina, sendo responsável por ela. Cumpre ações isoladas, na maior parte das vezes desconhecendo a totalidade dos saberes, autores, experiências, etc, que o estudante vivencia nas demais disciplinas.</p>	<p>Professor: conhece e domina sua disciplina e inicia um percurso de compreensão de todos os saberes curriculares, começando pelos que lhe são diretamente próximos, pela interdependência. Atua como sujeito responsável de um colegiado docente que como um todo organizado e articulado, se responsabiliza pelas aprendizagens e pelas superações de fragilidades na aprendizagem dos estudantes.</p>
<p>Aprender: exige ficar em silêncio, prestar atenção, ouvir e repetir o conteúdo. Perguntar nas horas combinadas ou determinadas. Evitar conversas.</p>	<p>Apreender: é apropriar-se dos novos saberes, usando todos os neurônios para isto. Deverá ser capaz de explicar o apreendido, oral e por escrito, aplicando-o em situações problemas diversos. Identifica o que sabe e o que ainda falta saber nas unidades estudadas. Busca</p>
	<p>informações e traz dúvidas para as aulas. Constrói conhecimento a partir do que já sabia, organiza e transfere para o que ainda precisa saber, agindo na construção das relações e nexos necessários, avaliando-se continuamente. Exerce metacognição.</p>
<p>Verificação dos saberes: centrada no conteúdo passado pelo professor textos indicados para estudo, visando a repetição dos elementos chaves.</p>	<p>Verificação dos saberes: centrada nos elementos chaves, tanto os das aulas expositivas dialogadas ou outras estratégias, como de desafios elaborados em problemas ou casos, onde a aplicação crítica destes saberes se faz presente. É capaz de resolver problemas e lidar com o "novo".</p>
<p>Processo e produtos: existe um modelo de processo do fazer que deve ser apropriado, gerando produtos similares de percepção e ação.</p>	<p>Processo e produtos: nas aprendizagens relacionais, embora alguns processos sejam objeto de demonstração, valoriza-se a construção de novos processos. Nas aprendizagens procedimentais, os processos são modelados. Admitem-se produtos e processos diferentes.</p>
<p>Graduação: visa graduar o estudante em profissional. Como não é habitualmente vista como formação inicial de nível superior para uma profissão, os professores se preocupam em dar tudo, intensificando as aulas expositivas que rendem mais para passar conteúdos. As médias, revisões de provas, trabalhos complementares e ações em geral estão direcionadas a obtenção da média para a conclusão do curso e diploma.</p>	<p>Graduação: vista como fase dos estudos iniciais de nível profissional superior. O quadro teórico e pratico global e articulado precisa ser seletivo nos conteúdos, enfatizando e organizando os essenciais por complexidade crescente, pelo limite de carga horária do curso e pela visão do tempo necessário na introdução, fundamentação e sistematização dos saberes por parte dos estudantes.</p>
<p>Conteúdo: cada professor se responsabiliza pelo conteúdo de sua disciplina, desejando apresentar ao estudante tudo que considera importante para a profissão. O foco é feito nos saberes cognitivos (quadro teórico).</p>	<p>Conteúdos: como o professor tem visão da complexidade crescente dos saberes e da rede relacional do curso, fica mais direcionado ao que é essencial naquele momento do curso, podendo gastar tempo com ações de aprendizagem dos estudantes em aula. Há equilíbrio e conhecimento e adequação entre os saberes cognitivos, procedimentais e atitudinais, em rede, em cada fase do curso.</p>

Fonte: ANASTASIOU (2014)

Fonte: ANASTASIOU (2014) apud MOURA *et al* (2014)

A necessidade de transformar as 'grades' em matrizes produzidas a partir de uma nova prática com princípios de produção coletiva, necessita de preparação da equipe pedagógica<sup>1</sup> no sentido de pensar em formas integrativas de seleção, organização e distribuição dos conteúdos, definição de eixos norteadores e de conteúdos relevantes em cada fase do curso. Anastasiou (2010, p.185) mostra que "[...] a autonomia começa a ser exercida aí ao participar, concordar, discordar e fazer parte dessa definição de projeto de curso, feita sempre em direção ao perfil, proposto e assumido pelo colegiado como desejado". Essa autonomia dá a instituição uma gama de possibilidades para se trabalhar a formação dos profissionais, mas deve-se considerar o currículo oculto que se manifesta pela visão de mundo dos idealizadores, suas concepções filosófico-epistemológicas, bem como a compreensão dos processos formativos e das necessidades da comunidade em que está inserido.

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

A formação profissional cartesiana não atende as necessidades formativas na conjuntura atual, sendo necessário refletir sobre os meios pelos quais os processos educativos ocorrem, estando no centro destas discussões o currículo.

[...] deparamo-nos com um desafio epistemológico pelo qual observamos a necessidade de produzir uma visão holística sobre a realidade, fundamentada em diferentes abordagens teóricas e metodológicas, pois em todas as áreas do conhecimento humano cresce a percepção de que a estrutura disciplinar tradicional, e o saber fragmentado que ela gera, é insuficiente para a construção de um conhecimento sólido que possa contribuir para a solução dos problemas da humanidade. (MOURA, 2010, p. 5)

---

<sup>1</sup> A equipe pedagógica e seus componentes no caso do curso de geografia da UEL, está voltada aos docentes que são quem aplicam os conteúdos propostos no currículo, membros NDE que contribuem no intercâmbio de experiências e orientações no decorrer das discussões e no colegiado do curso que é quem organiza as ideias, expõe para discussão e decide quais caminhos seguir a partir do que se é esperado do curso.

Nesses tempos líquidos Bauman (2001), em que a fluidez de informações e conhecimento provoca mudanças a todo momento na sociedade, é de suma importância ter uma visão integradora da realidade. As diferentes abordagens metodológicas que explicam os fenômenos abrem perspectivas para inovar e desconstruir a estrutura disciplinar tradicional, pautada no saber fragmentário, elucidando caminhos para a construção de um currículo aberto à diversidade, à libertação e autonomia, direcionado para aprendizagens efetivas atreladas ao mundo vivido. As teorias críticas e pós-críticas surgiram para confrontar e repensar a visão tradicional de currículo e sua neutralidade caracterizada pela relação com a ciência positiva, de transmissão de conhecimentos, elaborados por um determinado grupo para dominação e perpetuação de seus classistas.

Ao adequar a estrutura de ensino à nova realidade, ressalta-se a importância de se compreender o todo em detrimento dos aprendizados fragmentados, pois “[...] considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes” (MORIN, 2001, p.25). Romper o dogma reducionista da ciência resulta num processo complexo, em que as partes e o todo se organizam entre si (MORIN, 2001).

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem. (MORIN, 2005, p.63)

O saber integrado que une, no currículo, os conhecimentos antes fragmentados, é uma abordagem eficaz para a compreensão dos fenômenos que ocorrem na realidade, e para alcançar um saber complexo. Sacristán (2000) compreende a importância do currículo enquanto práxis, ou seja, como o planejamento, a ação e a avaliação do mesmo direciona o sujeito a um saber reflexivo e evidencia o seu caráter atuante na sociedade. O mesmo autor (SACRISTÁN, 2010) mostra que, na formulação do currículo, é imprescindível o contexto social, econômico, político e o tempo histórico de determinado local, aspectos que influenciam diretamente nas escolhas curriculares e nas práticas de determinadas instituições. As referências sociais e culturais, em que se insere determinada instituição, assumem um importante papel na construção social, que está envolta em conflitos de ideias, crenças e valores diretamente ligados ao

currículo em si. Ao relacionar a prática e a teoria a fim de chegar a uma experiência satisfatória acerca da formação por meio do currículo integrado, surge a questão sobre qual seria a definição de experiência

Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”, pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (BONDIA, 2002, p.25-26)

A proposição de um currículo, cujos pressupostos sejam tecidos juntos, no encaixe entre teoria e prática, conhecimento científico, experiência e realidade, potencializa a formação profissional. Mas, para tanto, é preciso que haja adaptação das universidades e, conseqüentemente, dos seus currículos no sentido de acompanhar os avanços científicos e debates filosóficos e epistemológicos. Morin (2010, p. 83) explica que a dupla função da universidade é “adaptar-se à modernidade científica e integrá-la; responder às necessidades fundamentais de formação, mas também e, sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é, uma cultura”, o que se faz pela relevância de um saber holístico.

Como parte de um todo, o sujeito aprendente suprime o pensamento dicotômico, pois a sua formação e seu conhecimento se tornam mais efetivos, gerando a capacidade para compreender a realidade de forma integrada. Apreender as singularidades geográficas significa ir além das dicotomizações entre o físico e o humano e ressignificar o olhar a partir das relações intrínsecas que permeiam a relação homem-terra. Repensar o currículo acadêmico para a formação de profissionais em Geografia, em formato de matriz curricular, perpassa por esta preocupação em produzir um conhecimento geográfico que vislumbre nas geografias uma abordagem para romper as fragmentações na análise geográfica.

A formulação do currículo acadêmico da Geografia como campo disciplinar, sofre alguns percalços ao longo do caminho, como algumas experiências ao vivenciar uma formação pautada no currículo grade, em que havia o estudo de determinado tema de maneira fragmentada, sem que houvesse uma interdisciplinaridade, ou seja, ao estudar por exemplo o Estado do Paraná, estuda-se o clima, hidrografia, população, geologia, etc. de forma fragmentada, sem que uma

disciplina dialogue com a outra, limitando assim o poder de análise de alguns fenômenos. Estudar as disciplinas curriculares de forma integrada, significa analisar um ponto comum entre elas e entrelaçar os saberes de modo a formar um saber complexo e integrador, caminho para potencializar nos futuros profissionais, o poder de análise da realidade e dos fenômenos que nela ocorrem.

A formação integral do profissional-cidadão e de sua personalidade está atrelada à construção de sua autonomia frente ao desenvolvimento da capacidade de aplicação dos saberes em sua multidimensionalidade, considerando os problemas sociais concretos. (MOURA; PEREIRA, 2016, p. 7).

A inserção de um currículo em novas bases é um meio para se obter a formação integral de profissionais que serão chamados a atuarem em uma sociedade cada vez mais plural e múltipla. Tanto a implantação do currículo, quanto a adaptação a essa nova forma trará benefícios aos professores, aos alunos e à sociedade que receberá esses profissionais formados a partir de um novo viés de estudo, “mais completos” e com uma bagagem teórica e prática aprofundada, de modo que sejam autônomos e capazes de responder às questões presentes na sociedade em âmbito local, com reflexos no regional e global.

Por meio da revisão crítica do currículo, é possível cultivar, nos espaços educativos formalizados, um ambiente participativo em que a voz de todos tenha importância e as melhores ideias “vençam” - ainda que seja apenas um exercício intelectual – de tal forma que o sujeito aprendiz possa experimentar a oportunidade de contribuir e diversificar o momento da aula. (MOURA, 2010, p. 80)

Evidenciamos a importância de se pensar a realidade a partir da interdependência entre o todo e as partes, levando a um conhecimento profícuo e complexo que explique de fato os fenômenos que ocorrem na realidade em que estão inseridos. Nota-se a necessidade de romper com a compartimentação dos saberes e incapacidade de articulá-los, para desenvolver a devida integração e contextualização na organização e sistematização do conhecimento à luz da complexidade. Almeja-se que a construção do currículo acadêmico de Geografia, possa resultar do desafio da complexidade, lembrando que “existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo e o todo e as partes” (MORIN, 2010, p. 14).

Assim, como em Morin, nas autoras a seguir constata-se que a proposição de um currículo em novas bases é estabelecida por uma equipe de trabalho que esteja concatenada com as mudanças ora em curso, pois

A caminhada para a transição do currículo integrado é um processo longo e contínuo, pois não basta alterar a sua forma e padrão, o mais importante é tecer, ao longo do tempo, a sua mudança, considerando como atores a equipe pedagógica em conjunto com os seus estudantes, mediante diálogo profícuo entre os pares com o intuito de repensar a clássica formação profissional para potencializar instrumentos e ações voltados a uma formação adequada ao século XXI, ou seja, ao mesmo tempo técnico-profissional, crítica e autônoma. (MOURA; PEREIRA, 2016, p. 18)

É de suma importância ter em mente que essa transição não é algo que vai ocorrer instantaneamente e demanda um tempo para que haja a alteração na forma e padrão da estrutura curricular, isso ocorre pois é necessário atingir todos os níveis de ensino, desde a equipe pedagógica até os discentes. Deste modo essa mudança que deve ocorrer paulatinamente, possui um caminho que deve ser bem claro e estruturado, para que haja uma maximização dos resultados.

### **Grade e matriz curricular – Diálogo entre saberes**

Nesse movimento de trans-posição do modelo grade para a matriz articulada que a Universidade Estadual de Londrina/UEL, por meio da iniciativa da Pró-reitoria de Graduação, PROGRAD/UEL, desde o ano de 2014, vem desenvolvendo um programa de capacitação intitulado Formação Docente em Gestão Curricular – saberes e práticas para o aprimoramento da organização e formação na graduação, com a assessora pedagógica da professora doutora Lea das Graças Camargo Anastasiou.

Os objetivos desse programa, arrolados no quadro 02, foram extraídos dos arquivos do Grupo de Estudos em Práticas de Ensino/GEPE<sup>2</sup>, da UEL, produzidos para a apresentação durante as assessorias. O GEPE, ligado à Pró-reitora de graduação, atua na adaptação das universidades e dos professores ao currículo. Em conversas realizadas *in loco* acerca desse assunto, foi possível notar o esforço da universidade em se adaptar às novas demandas da sociedade. O GEPE serve de apoio aos professores, ajudando a pensar as novas adaptações para o currículo, ofertando cursos de atualização, propostas de novas metodologias, acolhendo em caso de situações em que o professor possui alguma dificuldade, enfim, o docente

---

<sup>2</sup> O GEPE ganhou o prêmio Paulo Freire, pelas metodologias ativas implantadas na UEL, no âmbito da formação de professores para a gestão curricular, no concurso promovido pelo Programa de Apoio Educacional do Mercosul (PASEM), ação conjunta do Mercosul com a União Europeia, cujo objetivo é contribuir para melhoria da qualidade da educação por meio do fortalecimento da formação profissional docente na Argentina, no Brasil, no Paraguai e no Uruguai.

que ingressa na UEL e os docentes já participantes do quadro de funcionários da instituição, tem um suporte para que o trabalho flua da melhor maneira possível.

**Quadro 02:** Objetivos do Programa de Formação Docente em Gestão Curricular/UEL

**OBJETIVOS**

- 1- Promover conhecimento e inserção no grupo de trabalho visando o desenvolvimento das atividades do NDE em parceria com o Colegiado de Curso, através das determinações legais e institucionais em relação a função da universidade, no ensino de graduação.
- 2- Apresentar propostas de conteúdos e objetivos respectivos, analisar os materiais e situações dos cursos e construir as primeiras sínteses sobre a função coordenadora na gestão.
- 3- Analisar a própria estrutura curricular, favorecendo uma reflexão inicial sobre a importância de um Projeto de Gestão com foco no curso de graduação, que contemple a caracterização dos docentes, o perfil dos estudantes e egressos, as condições concretas de funcionamento do curso, fundamentação legal e o Projeto Pedagógico curricular no contexto da educação superior brasileira.
- 4- Discutir e propor alternativas metodológicas em uso no ensino, avaliação da aprendizagem, planejamento, organização curricular, projetos pedagógicos dos cursos e de gestão curricular.

**Fonte:** arquivos do GEPE/PROGRAD/UEL, 2014.

A fim de se adequar as novas demandas e inserir os profissionais ao sistema de atuação da Universidade Estadual de Londrina, o GEPE, propõe os objetivos supracitados, visando assim construir uma universidade a partir das reflexões dos próprios profissionais, que observam desde as metodologias utilizadas em sala, até o perfil de atuação do egresso.

A efetivação de grupos de trabalho formado por docentes dos cursos de graduação da UEL resultou em uma sistematização das necessidades de seus respectivos cursos e nos primeiros desenhos da transposição da grade curricular para uma possível matriz articulada. É o que pode ser verificado os quadros adiante.

**Quadro 03:** Desafios, qualidades e expectativas para os cursos de graduação (I).

<b>Desafios</b>	<b>Qualidades</b>	<b>Expectativas</b>
Formação de um grupo consistente – Química.	Disposição para aprender; flexibilidade; abertura a mudanças.	Encontrar caminhos.

Compromisso do corpo docente em relação ao PPC – Matemática e física.	Conhecimento do curso/ departamento.	Melhoria na qualidade do curso/ motivação.
Buscar a modernização do curso; trabalho coletivo; equilíbrio entre áreas/disciplinas – Geografia.	Capacidade de observação e execução, disposição em ajudar.	Reunir subsídios para o alcance das metas.
Atração dos docentes com objetivos comuns: melhoria do curso – Agronomia e zootecnia	Inconformismo, dedicação, mediação, comprometimento.	Novas ideias para efetuar mudanças.
Como consolidar um PPC único haja visto que há dois PPCs concomitantes, com docentes de vários departamentos – Psicologia.	Paciência, colaboração e mediação.	Descobertas.
Conexão entre os docentes do curso – Educação física – Bacharelado.	Motivação, capacidade de realizar a ação.	Evolução, reflexão, reformulação dos cursos.
Mobilização dos docentes.	Liderança, dedicação, inquietação, praticidade e disposição.	Melhoria da qualidade do curso.
Avaliação curricular – arquitetura.	Articulação, comprometimento, organização, paciência, resiliência, persistência e conciliação.	Direcionamento e auxílio para discussão, avaliação e efetivar mudanças no PPP.
Atração e mobilização de médicos para discussões das questões pedagógicas – Medicina.	Experiência em gestão de saúde, determinação, conhecimento da história do curso, querer aprender e conhecimento do currículo.	Operacionalizar e realizar as ações já previstas no PPC visando o estudante.

**Fonte:** arquivos do GEPE/PROGRAD/UEL, 2014.

Ao analisar o quadro acima podemos observar a visão dos docentes acerca do que é necessário para que haja uma melhoria nos cursos, pois a partir dos desafios e das qualidades, é gerado o quadro de expectativas em busca das melhorias para o curso. Exemplo no curso de Química, o desafio é a formação de um grupo consistente, as qualidades são disposição para aprender, flexibilidade e abertura para mudanças, tendo a clara noção desses dois pontos foi traçada a meta de encontrar caminhos para pôr em prática a formação desse grupo.

Nos cursos de Física e Matemática o desafio diz respeito ao compromisso do corpo docente em relação ao PPC, a qualidade apontada é o conhecimento do curso e do departamento e a expectativa é a melhoria da qualidade do curso e motivação tanto dos discentes quanto dos docentes.

No caso da Geografia, busca-se a modernização do curso, trabalho coletivo além de equilíbrio entre áreas/disciplinas, como qualidade principal temos: a capacidade de observação, execução e disposição em ajudar. A meta é reunir subsídios para o alcance das metas.

No curso de Zootecnia há a necessidade de atração dos docentes com objetivos comuns focados principalmente na melhoria do curso, as qualidades elencadas foram: inconformismo, dedicação, mediação e comprometimento e como expectativa o fato de novas ideias para efetuar mudanças.

O desafio do curso de Psicologia é como trabalhar com docentes de vários departamentos e a hipótese de ter dois PPCs concomitantes, requer paciência, mediação e colaboração dos envolvidos, em busca de novas descobertas.

Enquanto que no curso de Educação Física (Bacharelado) o desafio é a conexão entre os docentes, porém há a motivação e a capacidade de realizar a ação, buscando uma evolução, reflexão sobre os problemas e quiçá uma reformulação do curso em busca de melhorias.

No curso de Odontologia necessita-se de uma mobilização dos docentes o que requer liderança, dedicação, praticidade, inquietação e disposição que futuramente vai refletir na melhoria do curso

O curso de Arquitetura visa uma avaliação curricular e tem como qualidade o empenho dos envolvidos, objetivando uma discussão e avaliação da atual situação do curso para propor mudanças no PPP.

Medicina visa atrair os médicos para discussões relacionadas a questões pedagógicas, haja visto que eles possuem conhecimento sobre o curso, o currículo e vontade de aprender, a fim de operacionalizar ações previstas no PPC de modo que agregue conhecimento e potencialize o reflexo das discussões nas aulas e posteriormente nos estudantes.

**Quadro 04:** Desafios, qualidades e expectativas para os cursos de graduação (II).

<b>Desafios</b>	<b>Qualidades</b>	<b>Expectativas</b>
Curso antigo – Pedagogia.	Comprometimento, equilíbrio, acolhimento, vontade de compartilhar novas experiências, paciência e disciplina.	Conhecimento e inovação
Motivação dos docentes para efetuar mudanças – Engenharia Civil.	Busca de mudança, disposição, visão de mudança tecnológica, eloquência, tranquilidade.	Mudança
Reavaliar o curso e buscar o comprometimento dos docentes para realizar as mudanças, a metodologia de ensino é a mesma há muitos anos – Direito.	Disposição em colaborar, praticidade, boa vontade.	Melhoria na qualidade do curso, auxílio na atualização do curso.
Curso interdisciplinar e tentativa de integração entre os conhecimentos e os cursos – Design de moda e Design gráfico	Vivência, experiência, sempre aprender e estudar.	Integração entre os cursos de design gráfico e de moda
Diálogo entre as áreas, interdisciplinaridade – Artes	Disposição e abertura para o diálogo.	Reformulação do PPP
Recompôr o corpo docente do curso, estabelecer metas para o colegiado e NDE, estabelecer a interdisciplinaridade para as 5 áreas do curso – música	Disponibilidade	Reformulação do PPP e incluir TCC no curso
Compromisso docente com o PPP, trabalho integrado entre os docentes, formação precária entre os docentes, colaboradores para a licenciatura, conhecimento das características dos ingressantes, melhorar o conhecimento do perfil do egresso – Letras licenciatura Inglês/Espanhol/Francês	Capacidade de gestão de RH e resolução dos problemas de comprometimento.	Subsídios para lidar com os desafios, questionamentos sobre questões importantes.
Reformulação do curso de Esporte em pequeno período de tempo – Esporte	Vontade de aprender	Que todos os docentes e estudantes fiquem confortáveis com as mudanças.

**Fonte:** arquivos do GEPE/PROGRAD/UDEL, 2014.

No caso do curso de Pedagogia, o desafio é ser um curso antigo que possui como qualidade o comprometimento e a vontade de aprender dos envolvidos, galgando uma inovação e inserção de novos conhecimentos.

Engenharia Civil necessita de motivação dos docentes para efetuar a mudança no curso em busca de atualização e inovações para o curso.

Direito busca uma atualização das práticas de ensino por parte dos docentes que alegam serem as mesmas há muitos anos, para isso contam com a disposição e boa vontade. O reflexo a longo prazo é a melhoria do curso e atualização de acordo com as necessidades.

Design de Moda e Design Gráfico, haja visto que possuem vários pontos em comum o desafio é encontrar um elo que contribua para a integração entre os cursos e o intercâmbio de conhecimentos.

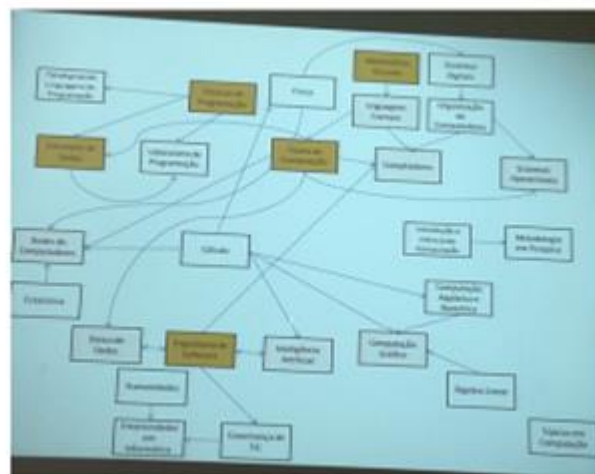
Artes busca a interdisciplinaridade e tem como pontos positivos a abertura para dialogo, sendo um facilitador para a reformulação do PPP.

Música necessita recompor o corpo docente e estabelecer metas para o colegiado, além da interdisciplinaridade, tendo como objetivo a reformulação o PPP e a inclusão do TCC no curso.

Enquanto os cursos de Letras e Esporte possuem interesses em comum, a reformulação do curso e subsídios para alcançar esse desafio.

Enfim, notamos que os cursos possuem necessidades semelhantes, como atualização e reformulação em busca de se adequar a realidade, sabendo que esses quadros foram elaborados a partir da opinião dos docentes, é possível notar que há uma consciência acerca das limitações dos cursos e uma busca por melhorias.

**Figura 01:** Construção da matriz articulada do Curso Ciência da Computação.



julho

**Fonte:** arquivos do GEPE/PROGRAD/UDEL, 2014.

Segundo o GEPE/UEL, no curso de Ciências da computação há o Desafio de se lutar contra a política de “amizade pacificadora” já que é um departamento pequeno, expectativa – ver as experiências e conhecer os passos do “ser professor”, o curso ainda se encontra em formato de grade e com uma evasão de 40%, especialmente até a terceira série (cerne do curso) e quarta série, além de uma média de reprovação de 65%.

A partir da figura 3 é possível observar os eixos da matriz curricular e como se dá a construção do conhecimento em que os conhecimentos de uma disciplina vai ao encontro/ser de base para os conhecimentos de outra. Fazendo com que o aprendente tenha a real noção da importância de cada uma.

**Figura 02:** Construção da matriz articulada do Curso de Biblioteconomia.



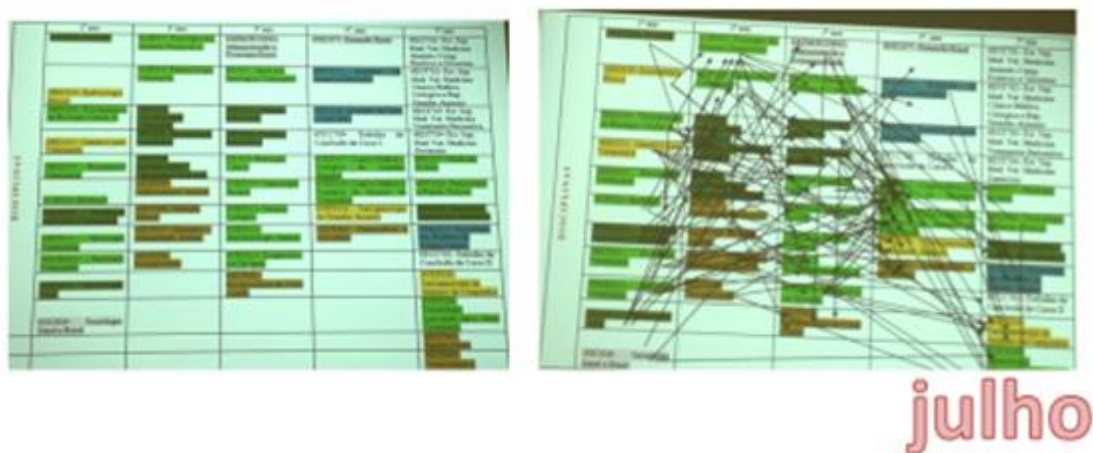
**Fonte:** arquivos do GEPE/PROGRAD/UEL, 2014.

De acordo com o GEPE/UEL, os desafios do curso de Biblioteconomia são: integração dos professores para integração do novo currículo (primeiro ano de implantação), sendo as duas primeiras séries integradas com arquivologia, longo trabalho de conscientização nessa fase de transição e grande índice de aposentadoria devido aos 42 anos de curso. As expectativas são de incorporar mais pessoas no processo de reflexão e conscientização da prática pedagógica, com relação aos relatos temos; aumento da evasão devido a entrada de estudantes oriundos do sistema de ingressantes do ENEM, principalmente na primeira série, faixa etária alta, o que gera um aumento na dificuldade de acompanhamento da evolução tecnológica além de dificuldades para o nivelamento da turma.

É possível notar a partir das cores as relações entre as disciplinas, por exemplo, há uma evolução no aprofundamento do conhecimento, porém não se perde a base, haja visto que as 5 tonalidades presentes no primeiro ano do curso,

também estão presentes no último e ao longo do curso alguns eixos vão sendo inseridos de acordo com a maturidade dos alunos para com aquele conteúdo.

**Figura 03:** Construção da matriz articulada do Curso Medicina Veterinária.



**Fonte:** arquivos do GEPE/PROGRAD/UEL, 2014.

No curso de Medicina Veterinária um dos desafios é integrar o colegiado e o NDE, trabalhar e sistematizar os resultados da avaliação de todas as séries, motivar os estudantes, alteração curricular visando uma formação integral e não só técnica, visto isso as expectativas são transformar o médico veterinário em professor e gestor do curso além de buscar subsídios para mudanças. Alguns relatos são de que há um índice de reprovação de 60% na quarta série, tempo médio de integralização do curso de 7 a 10 anos. Como o tempo de gestão do colegiado é de apenas dois anos, se os coordenadores não conversarem entre si as observações feitas por gestões anteriores podem ser perdidas.

No quadro da esquerda é possível notar a estrutura da matriz curricular e as relações entre as disciplinas, como foi possível observar na figura 04, na imagem da direita, fica clara a complexidade dessa estrutura curricular, em que as disciplinas possuem conteúdos que são interligados a diversas outras, evidenciando assim que o conhecimento é construído paulatinamente e cada momento do aprendizado possui uma importância singular que futuramente terá uma relação.

**Figura 04:** Construção da matriz articulada do Curso Biomedicina



julho

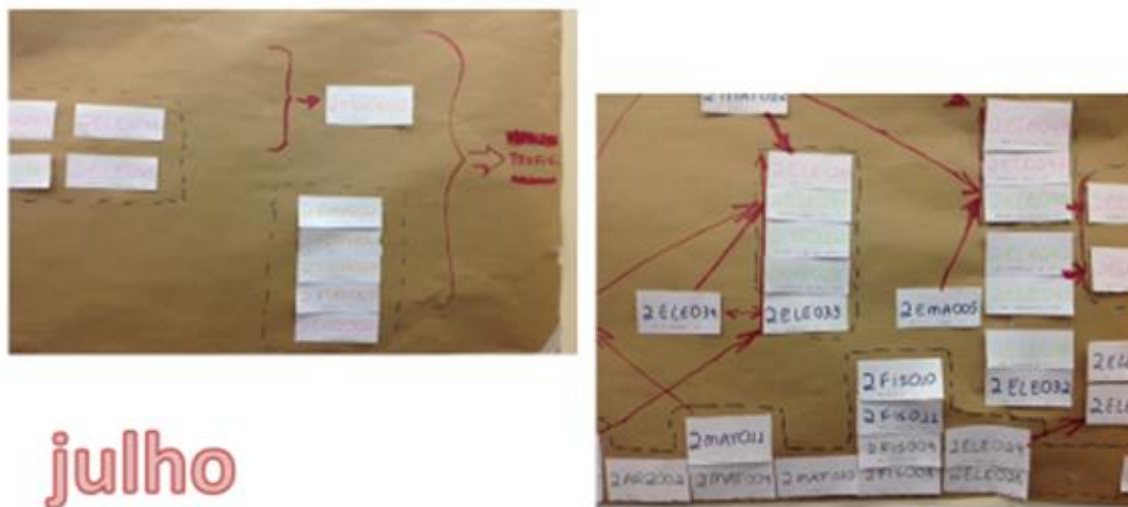


**Fonte:** arquivos do GEPE/PROGRAD/UEL, 2014.

No curso de Biomedicina os desafios são fazer uma avaliação curricular visando o perfil do egresso, equilibrar a experiência com inovação, espera-se que consigam superar as resistências que encontrarão diante dessas mudanças, o ponto positivo é que a evasão do curso é baixa, apenas 15% de alunos que entram sem conhecer muito o curso e optam por abandonar logo nas séries iniciais.

Essa matriz evidencia a densidade do conhecimento, em que conforme o mesmo vai se aprofundando é possível notar um nivelamento em busca do objetivo final que é um profissional apto a atuar no mercado de trabalho, cada cor corresponde a um grupo de conhecimentos que possuem algo em comum, cada fileira a um período do curso em que esses conhecimentos vão ser transmitidos para os alunos. No final o “*post-it*” branco representa o profissional que passou por todas as etapas e tem o perfil esperado para atuar no mercado de trabalho.

**Figura 05:** Construção da matriz articulada do Curso Engenharia Elétrica

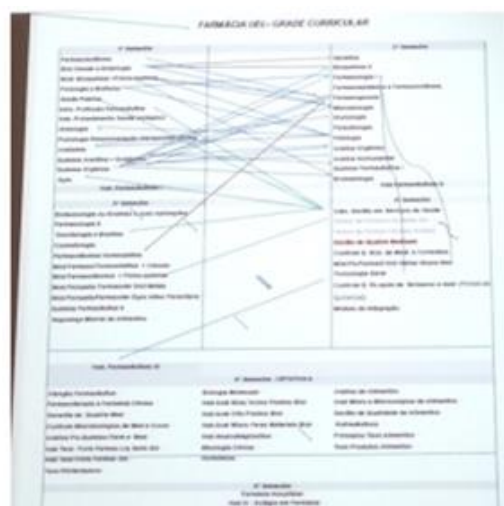


**Fonte:** arquivos do GEPE/PROGRAD/UEL, 2014.

Aqui os desafios são: prazo curto para reformulação curricular, montar um currículo dinâmico e atualizado, um ponto negativo é o sistema de créditos que causa 60% de retenção, disciplinas que são pré-requisitos de outras acabam por prender os alunos nas series iniciais, há pouco índice de evasão devido ao mercado aquecido.

Aqui vemos um claro exemplo de hierarquização de conteúdo, na figura da esquerda é possível notar que o conhecimento agregado a partir de 4 disciplinas é fundamental para o entendimento de uma disciplina específica, na figura 7 representado pelo *post it* na parte superior da imagem esquerda, esse conteúdo atrelado aos outros conteúdos (na imagem superior esquerda representado pelos 5 *post-its* na parte inferior) são fundamentais para se compreender algo ainda mais complexo. Na imagem da direita podemos notar também esses blocos de conteúdos essenciais para a construção do conhecimento.

**Figura 06:** Construção da matriz articulada do Curso Farmácia



julho

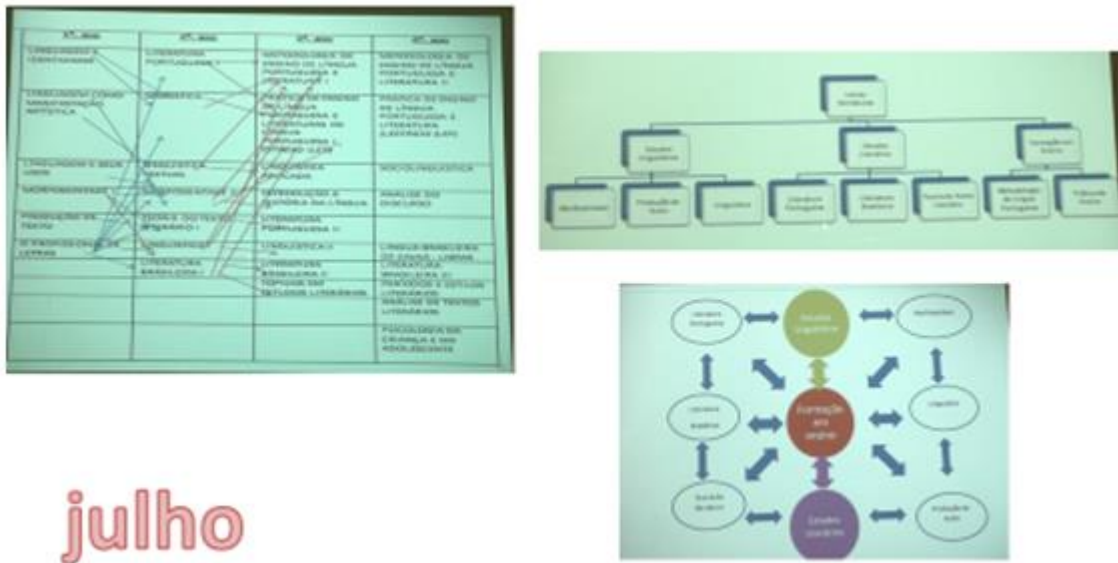
**Fonte:** arquivos do GEPE/PROGRAD/UDEL, 2014.

No curso de farmácia um dos problemas encontrados é a alta taxa de evasão e a formação incompleta de alunos ingressantes, o que acaba prejudicando o desenvolvimento no curso, como é um curso com vasta área de conhecimento em determinados momentos há a sobreposição de conteúdos. Outros problemas encontrados são que, há 107 professores e uma taxa de retenção de 32% em 3 disciplinas do primeiro ano.

Se uma matriz não for bem estruturada ela pode ocasionar o que está descrito no enunciado acima, uma formação incompleta dos ingressantes e sobreposição de conteúdos, ou seja, uma formação que não cumpre os objetivos estabelecidos no PPP, o que acaba resultando em alto índice de retenção.

Exemplo, se uma disciplina do terceiro ano em que os alunos deveriam ter aprendido seus conhecimentos fundantes no primeiro e segundo ano, possui um alto índice de retenção, talvez a falha esteja na estruturação da matriz que não forneceu o suporte necessário para o aluno.

**Figura 07:** Construção da matriz articulada do Curso Letras Vernáculas.



julho

**Fonte:** arquivos do GEPE/PROGRAD/UEL, 2014.

O desafio principal encontrado nesse curso é motivar os alunos, o que acarreta dificuldade em tratar desse problema na reformulação do currículo por eixos de ensino, visto que a motivação é subjetiva, e dependerá muito da relação empática que o professor constrói no espaço da sala de aula.

A matriz de Letras segue a mesma lógica das outras matrizes, buscando sempre uma articulação do saber através de eixos estruturantes, partindo do básico para o complexo e visando a formação de um profissional completo.

**Figura 08:** Construção da matriz articulada do Curso Geografia.



**Fonte:** arquivos do GEPE/PROGRAD/UDEL, 2014.

A matriz do curso de Geografia tem uma particularidade que não foi vista nas outras matrizes anteriormente citadas, no caso, os trabalhos de campo, importantes, pois são a materialização dos conteúdos aprendidos em sala, além disso, em alguns casos devem ser pensados de modo que contribuam para a formação tanto da habilitação de licenciatura quanto de bacharelado.

O curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina possui a seguinte estrutura: primeiro e segundo ano com disciplinas de tronco comum entre bacharelado e licenciatura, logo as mesmas tem o dever de serem estruturantes para ambas as habilitações. Na transição do segundo para o terceiro ano o estudante opta por licenciatura ou bacharelado, porém ainda assim há algumas disciplinas que possuem tronco comum para ambas as habilitações, como por exemplo: geografia do Brasil

A partir disso, podemos observar alguns exemplos concretos da transposição da grade curricular para a matriz articulada, de alguns cursos da UEL, mas como se trata de uma mudança de paradigmas, em relação ao conhecimento apresenta-se ainda em estágio embrionário, pois esta nova exigência de mudança para a matriz somente terá efeitos se junto à mudança da estrutura curricular, vir também a mudança da forma de pensar o conhecimento, e um desses caminhos

pode ser mediante teorias pós-criticas, entre elas o modo fenomenológico de pensar o currículo e suas reverberações no mundo da vida.

A Geografia não é o único curso a realizar trabalhos de campo, haja visto que os cursos de Biologia, História, Zootecnia, entre outros também necessitam ir a campo para coletar dados e desenvolver um trabalho de modo que a prática se aproxime mais da teoria aprendida em sala de aula.

### 3 O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: EM BUSCA DA COMPREENSÃO

Ao longo dos anos o currículo da graduação em licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual de Londrina/UEL, tem sofrido mudanças visando adaptar-se às necessidades da sociedade, afinal esta é uma das funções sociais da universidade, levar aos cidadãos pessoas capacitadas e profissionais que estejam em consonância com o que a sociedade atual almeja desses profissionais.

Ao analisarmos as mudanças que ocorreram em algumas reformulações do currículo, é possível notar algumas diferenças.

#### Geografia – Habilitação licenciatura - 1992

<b>CRIAÇÃO</b>	Decreto Federal nº 43.143 de 03/02/1958	
<b>IMPLANTAÇÃO DO CURSO NA UEL</b>	01/03/1958	
<b>RECONHECIMENTO</b>	Decreto Federal nº 49.061 de 06/10/1960	
<b>ANO DE IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO</b>	1992	
<b>GRAU</b>	Licenciado em Geografia	
<b>TURNO</b>	Matutino	Noturno
<b>CÓDIGO</b>	70	2
<b>DURAÇÃO</b>	Mínimo 4 anos e máximo 7 anos	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	2.796 horas	
<b>TEÓRICA</b>	1.768 horas	
<b>PRÁTICA</b>	748 horas	
<b>ESTÁGIO CURRICULAR</b>	170 horas	
<b>ATIVIDADE ACADÊMICA COMPLEMENTAR</b>	110 horas	
<b>NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA</b>	Teórica 40	Prática 20

Fonte: Prograd UEL

#### Geografia – Habilitação licenciatura - 2005

### CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

- Art. 15. Os conteúdos curriculares do curso de Geografia - Habilitação: Licenciatura estão articulados segundo os eixos de conhecimento que constam do anexo III.
- Art. 16 A duração mínima e máxima prevista para o curso de Geografia - Habilitação: Licenciatura é de 4 (quatro) e 8 (oito) anos, respectivamente.
- Art. 17 Para obter o grau de Licenciado em Geografia, o estudante deverá cumprir um total de 2.852 (duas mil, oitocentas e cinquenta e duas) horas relativas ao currículo pleno proposto incluindo as destinadas ao cumprimento de Atividades Acadêmicas Complementares.

<b>Capítulo III – Da organização curricular</b>
<b>Art. 15</b> – Os conteúdos curriculares do curso de Geografia – Habilitação: Licenciatura estão articulados segundo os eixos de conhecimento que constam do anexo III
<b>Art. 16</b> – A duração mínima e máxima prevista para o curso de geografia – Habilitação licenciatura é de 4 (quatro) e 8 (oito) anos, respectivamente.
<b>Art. 17</b> – Para obter o grau de licenciado em geografia, o estudante deverá cumprir um total de 2852 (duas mil, oitocentas e cinquenta e duas) horas relativas ao currículo pleno proposto incluindo as destinadas ao cumprimento de atividades acadêmicas complementares.

Fonte: Prograd UEL

Comparando as duas imagens é possível notar algumas diferenças como o período para a realização do curso, que em 1992 era entre 4 e 7 anos e, em 2005, foi acrescido um ano, ou seja 8 anos para a conclusão do curso, outro fator importante foi o aumento da carga horária mínima que passou de 2796 para 2852.

Em relação ao perfil do profissional esperado nesses dois casos temos:

#### **Perfil profissional – 1992**

O licenciado em geografia desenvolve análises sobre sociedade e natureza, em suas inter-relações e especializações, produzindo conhecimento e propondo alternativas para a solução das problemáticas. Atua no magistério do ensino fundamental, médio e superior além de pesquisa acadêmica e educacional.

Fonte: Prograd UEL

Perfil do concluinte – 2005

### **Anexo II da resolução CEPE**

#### **Perfil do concluinte**

- O curso visa à formação de profissionais que, ao longo de sua formação, independentemente da habilitação escolhida, seja capaz de;
- Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao espaço socialmente produzido.
- Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfica.
- Dominar técnicas de laboratório relativas à aplicação de conhecimentos geográficos.
- Propor, elaborar e desenvolver projetos de naturezas diversas relativas ao conhecimento geográficos.
- Identificar e discutir diferentes escalas em geografia.
- Selecionar a linguagem científica adequada para o tratamento e análise da informação geográfica com ênfase na elaboração de mapeamentos.
- Atuar como professor em conformidade com a legislação vigente.

#### **Licenciado em Geografia**

- Deseja-se que o licenciado seja capaz de:
- Atuar como professor nos diferentes níveis de ensino.
- Discutir as diferentes teorias de ensino aprendizagem e respectivas propostas metodológicas.
- Analisar, discutir e interagir na gestão da escola e da educação.
- Desenvolver ações de planejamento e avaliação do processo pedagógico.
- Discutir a ciência geográfica, seu método e suas implicações na aprendizagem de seus conteúdos nas diferentes situações de ensino.

- Analisar material didático disponível para o ensino de geografia.
- Elaborar material didático.
- Realizar pesquisas sobre o ensino de geografia.
- Coordenar estudos, com os alunos, sobre a realidade em que atuará profissionalmente.
- Desenvolver trabalhos integrados com a equipe pedagógica.

Fonte: Prograd UEL

Evidenciamos que o objetivo geral entre as duas imagens é semelhante, porém na imagem referente ao ano de 2005 o perfil esperado do profissional formado pela Universidade Estadual de Londrina está muito mais detalhado, principalmente no que diz respeito ao perfil do licenciado.

A seguir vão ser mostradas as mudanças na grade curricular que ocorreram nesses dois períodos.

Disciplinas primeira série - 1992

### 1ª SÉRIE

Código	Nome	Disc/Sem	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Total
3GEO005	Epistemologia e Evolução da Geografia	-	136	-	136
3GEO006	Fundamentos de Cartografia e Topografia	-	68	68	136
3GEO007	Fundamentos de Geologia	-	68	68	136
3HIS015	História Econômica Geral e do Brasil	-	136	-	136
3MAT031	Matemática para Geografia	1S	68	-	68
3SOC040	Sociologia Geral A	2S	68	-	68
<b>Total</b>					<b>680</b>

Fonte: Prograd UEL

## Disciplinas primeira série - 2005

Código	Nome	Disc/Sem	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Total
3GEO003	Epistemologia da Geografia	A	119	17	136
3GEO004	Cartografia	A	68	68	136
6GEO005	Geologia Geral	A	68	68	136
6GEO006	Climatologia	A	85	51	136
6HIS001	História do Brasil	1S	68	-	68
6GEO007	Geografia da população	2S	51	17	68
<b>Total</b>			<b>459</b>	<b>221</b>	<b>680</b>

Fonte: Prograd UEL

Como é possível notar a carga horária permaneceu a mesma, 680 horas, algumas disciplinas se mantiveram, os nomes mudaram, mas a ideia central da disciplina continua a mesma, exemplo: Epistemologia, Cartografia, Geologia e História, porém algumas mudanças também podem ser observadas, exemplo: em 1992 havia as disciplinas de Sociologia e Matemática voltada à Geografia, muito se deve ao momento histórico pelo qual a Geografia passava naquele período, que se denominava Geografia Teorética-Quantitativa. Segundo Wettstein (1992, p. 11): “A Geografia Quantitativa baseou-se na formulação matemática dos raciocínios e alcançou alto grau de formalização, graças à utilização de métodos matemáticos”. A partir disso é possível notar o motivo da presença de matemática no curso de Geografia em 1992.

Outra disciplina presente é a Sociologia Geral A, que com o passar do tempo foi substituída por Geografia da População, haja visto que os estudos acerca do homem e a função dele no meio, porém com ênfase em geografia, além da presença de climatologia na grade de 2005.

## Disciplinas segunda série – 1992

**2ª SÉRIE**

Código	Nome	Disc/Sem	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Total
3EDU101	Estrutura e Funcionamento do Ens. Fund. e Médio	2S	34	34	68
3GEO003	Cartografia Temática	-	34	68	102
3GEO004	Climatologia	-	68	68	136
3GEO008	Geografia Agrária	-	102	34	136
3GEO011	Geografia Econômica e da População	-	102	34	136
3GEO027	Teorias da Região e Regionalização	1S	68	-	68
<b>Total</b>					<b>646</b>

Fonte: Prograd UEL

## Disciplinas segunda série – 2005

Código	Nome	Disc/Sem	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Total
3GEO010	Geografia Agrária	A	102	34	136
3GEO011	Geomorfologia	A	85	51	136
3GEO012	Teorias da Região e Regionalização	1S	51	17	68
3GEO013	Cartografia Temática	1S	34	34	68
3GEO014	Pedologia	2S	34	34	68
3GEO015	Geografia Econômica	1S	34	34	68
3GEO016	Sensoriamento Remoto	2S	34	34	68
3GEO017	Introdução à pesquisa em geografia	2S	34	34	68
<b>Total</b>			<b>425</b>	<b>255</b>	<b>680</b>

Fonte: Prograd UEL

A principal mudança dentre as duas grades diz respeito a que no primeiro momento havia uma disciplina denominada Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, logo no segundo ano, introduzindo conteúdos ao aluno que optou pela licenciatura, esse é um ponto importante, pois, atualmente o discente opta pela licenciatura ou bacharelado apenas ao fim do segundo ano, para então no início do terceiro ter disciplinas voltadas a licenciatura.

O restante dos conteúdos permaneceu semelhante, exceto pelo fato de Climatologia ter migrado para o primeiro ano e geografia econômica e da população ser dividida em duas disciplinas semestrais.

É nesse momento também que o aluno é introduzido a pesquisa, através da disciplina de introdução a pesquisa, é possível notar também o aumento da carga horária de 646 para 680 horas.

Disciplinas terceira série - 1992

3ª SÉRIE					
Código	Nome	Disc/Sem	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Total
3EDU102	Psicologia da Educação P	1S	68	-	68
3GEO014	Geografia Urbano-Industrial	-	102	34	136
3GEO019	Hidrologia Continental e Oceânica	2S	34	34	68
3GEO020	Introdução à Fotointerpretação	2S	34	34	68
3GEO025	Regionalização do Espaço Mundial	-	136	-	136
3GEO040	Metodologia de Pesquisa em Geografia A	1S	51	17	68
3GEO043	Instrumentação para o Ensino de Geografia	-	34	68	102
<b>Total</b>					<b>646</b>

Fonte: Prograd UEL

Disciplinas terceira série - 2005

3ª SÉRIE					
Código	Nome	Disc/Sem	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Total
6GEO018	Geografia Urbana	A	102	34	136
6EST301	Ensino da Geografia e Estágio de vivência Docente	A	68	136	204
6GEO019	Hidrografia	1S	51	17	68
6EDU007	Psicologia da Educação	1S	51	17	68
6GEO020	Regionalização do Espaço Mundial	2S	51	17	68
6GEO022	Metodologia de Pesquisa em ensino de Geografia	2S	34	34	68
6GEO023	Geografia, Turismo e Território	2S	51	17	68
<b>Total</b>			<b>459</b>	<b>289</b>	<b>646</b>

Fonte: Prograd UEL

Temos aqui outras mudanças importantíssimas no decorrer da história do curso, além do aumento de 102 horas na carga horária houve a inserção da disciplina de estágio de vivência docente, onde os discentes têm de fato o primeiro contato com a profissão docente, ao assistir aulas nas escolas, planejar, analisar conteúdos, analisar livros didáticos, levando assim os discentes a uma reflexão

sobre a carreira e aprendizado de diversas metodologias que vão ser importantes após a conclusão do curso.

#### Disciplinas quarta série - 1992

4ª SÉRIE					
Código	Nome	Disc/Sem	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Total
3EDU103	Didática Geral O	1S	68	-	68
3EST325	Metodologia e Prática de Ensino em Geografia B: Estágio Superv.	-	68	102	170
3GEO002	Biogeografia	1S	34	34	68
3GEO009	Geografia da América	2S	68	-	68
3GEO017	Geomorfologia	-	68	68	136
3GEO038	Geografia do Brasil A	-	68	34	102
3GEO039	Recursos Naturais e Análise Ambiental A	-	51	51	102
<b>Total</b>					<b>714</b>

Fonte: Prograd UEL

#### Disciplinas quarta série - 2005

4ª SÉRIE					
Código	Nome	Disc/Sem	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Total
3EDU103	Geografia do Brasil	A	102	34	136
3EST325	Didática da Geografia e Estágio Supervisionado	A	68	136	204
3GEO002	Recursos Naturais e Análise Ambiental	1S	51	17	68
3GEO009	Políticas Educacionais	1S	51	17	68
3GEO017	Biogeografia	2S	51	17	68
<b>Total</b>			<b>323</b>	<b>221</b>	<b>544</b>

Fonte: Prograd UEL

Nesse último ano as mudanças mais importantes se deram no sentido de que a grade ficou mais voltada ao ensino e sofreu uma redução da carga horária, outro ponto importante é o aumento da carga horária de práticas, apenas na disciplina de Didática da Geografia e Estágio Supervisionado o aluno terá que cumprir 136 horas práticas, dentre elas atividades relacionadas diretamente a profissão docente, haja visto que o aluno terá de planejar e executar seus planos de aula em sala.

## Complementação de horas – 2005

Art. 19 – Para a integralização curricular o estudante deverá cumprir, além das atividades acadêmicas constantes da seriação, um total de 200 (duzentas) horas de atividades acadêmicas complementares.

§ 1º - Das 200 (duzentas) horas a serem cumpridas em atividades acadêmicas complementares, 68 (sessenta e oito) devem ser cumpridas em disciplinas especiais programadas.

Fonte: Prograd UEL

Caso o aluno não possua essas 200 horas de atividades acadêmicas complementares ele fica impedido de colar grau e receber o diploma, essas atividades dizem respeito a estágios, participação em eventos ou disciplinas optativas.

Atualmente na Universidade Estadual de Londrina está em curso discussões acerca da mudança do currículo, mudando o de grade para matriz curricular. Devido a essa situação fez-se necessário entrevistar o professor Carlos Alberto Hirata, Chefe do Departamento de Geociências, do Curso de Geografia/UEL, para poder entender melhor esse processo.

Quando indagado sobre qual a necessidade de se reestruturar o currículo, foi dito que com relação à licenciatura em função dá inclusão de 400 horas dos chamados temas contemporâneos, sobre a cultura afrodescendente, educação ambiental, gênero, entre outros, além de regularizar os conteúdos didáticos em disciplinas que estavam junto com o estágio supervisionado.

Com relação ao bacharelado, com ênfase em conteúdos formativos práticos ao mercado profissional de trabalho do Geógrafo através dos escritórios técnicos e módulos de curso de temas específicos, como Cadastro Ambiental Rural-CAR, plano de gerenciamento de resíduos, saneamento, Estudo de Impacto de Vizinhança-EIV Turismo, Plano de remediação de áreas degradadas, mobilidade urbana, entre outros.

Houve também a necessidade de se indagar como estão ocorrendo às discussões acerca das mudanças curriculares e foi obtido como resposta que, as discussões estão em fase avançada, tendo em vista que o PPC e os regulamentos, já se encontram em fase final, estão programadas mais duas reuniões de discussão para obter aprovação no departamento.

As principais mudanças até o momento, foram a ampliação de carga horária, mudança de grade para a matriz e do regime de seriado anual para crédito semestral.

Espera-se como principais mudanças atribuição no aluno na definição do percurso do aluno e adequações acadêmicas e científicas ao campo profissional.

Com relação à receptividade acerca das novas propostas pelo corpo docente a resposta foi positiva, apesar do retrabalho que trará na zona de conforto pelos novos conteúdos e produtos, além dá inclusão no Bacharelado da Pedologia, Topografia e Matemática.

Não há temor com relação a pontos de tensão que podem vir a surgir a partir dessas mudanças, porém há um prognóstico de alguns problemas como: período de convivência compartilhada entre os dois regimes até inexistir alunos no regime velho, e a falta de contratações em substituição a professores licenciados, doença e aposentadoria.

Com relação ao impacto dessas mudanças nos alunos do curso, temos que o impacto seja positivo, de acordo com as consultas e conversas que houve com alguns egressos e dá opção por eles aprovadas num fórum que o Centro Acadêmico fez a dois anos sobre essa questão é mais especificamente sobre o regime crédito semestral ou seriado.

Quando questionado sobre como é pensada a matriz curricular e quais as dificuldades da implantação, foi obtida a seguinte resposta: a Geografia é uma ciência articulada e integradora, é matriz é mão e luva, entre o conhecimento é a estrutura curricular para o seu aprendizado.

O currículo novo deve acompanhar os avanços da sociedade e apreende as singularidades geográficas indo além das dicotomias entre natureza e sociedade, porém houve algumas ressalvas com relação a aplicabilidade, Isso sempre irá depender do professante ou professor, mas isso é muito natural no nosso curso e a reformulação ocorre justamente com esse fim, vamos ver na prática, basta olhar o processo econômico é a complexa rede de cidades e social consolidada no Estado, que tem índice de desenvolvimento humano elevados e contratos de pobreza, com uma degradação ambiental em praticamente 100 por cento do seu território, num contrato tecnológico de uma melhor produção de grãos do mundo.

Ao analisar a entrevista realizada é possível notar que há cooperação do corpo docente com relação as mudanças que vão ser implantadas no currículo, isso

faz com que o processo seja de certa forma mais fácil, haja visto que as partes envolvidas se encontram em consonância com os desafios da mudança.

Também é notável a importância de se implantar essa matriz curricular, aliando além de teoria e prática, os conteúdos e complexidade dos mesmos no percurso acadêmico dos discentes, sempre galgando alcançar uma formação de qualidade e condizente com o mercado de trabalho e necessidades da sociedade para com o profissional formado.

#### **4 PRO-POSIÇÕES: ABORDAGEM HUMANISTA PARA O CURRÍCULO EM GEOGRAFIA**

O horizonte humanista tem sido uma direção importante na ciência contemporânea que busca referências diversas para ampliar o arcabouço de suas produções filosófico-metodológicas. No interior da ciência geográfica o humanismo surge para superar o formalismo mecanicista do modelo científico do século XX, buscando retomar a visão antropocêntrica do saber, ressaltando a subjetividade como um traço marcante do humanismo (GOMES, 2005). O humanismo está presente em várias correntes da Geografia, mas, nesta pesquisa, optamos por analisá-lo à luz da postura filosófica fenomenológica, compreendendo que esta poderá enriquecer as análises sobre o currículo, tecendo caminhos para se pensar em uma certa liberdade acadêmica ao construir o percurso curricular nos processos formativos.

O método fenomenológico foi utilizado por geógrafos desde 1920, porém, segundo Werther (2010), somente em 1960 os mesmos buscaram nesta base teórica uma alternativa para balizar as suas pesquisas. Segundo Marandola Jr (2013), este ressurgir se explica pelas críticas, por volta dos anos de 1960, de que a Geografia estava deixando de ser uma ciência humana. “A fenomenologia era definida como a filosofia dos mundos vividos da experiência humana [...] a partir de uma [...] crítica ao cientificismo e ao positivismo e sua visão holística do homem e da natureza, está proporcionada pela noção de intencionalidade” (HOLZER, 2010, p.38). A consciência se volta intencionalmente a um objeto que reflui para a mesma a partir das variações imaginárias e reduções fenomenológicas, as quais permitem que se atinja a essência do fenômeno que é invariante, ou seja, se reduz o fenômeno e o descreve como se manifesta em si mesmo na consciência. Para Martins (1992), a fenomenologia é o estudo das essências, tendo como ponto fundamental a descrição e não a explicação ou análise de um fenômeno.

Segundo Holzer (2010) a intencionalidade é a situação original que torna possível esclarecer o complexo da realidade. A partir da intencionalidade pode-se incluir o mundo da consciência, trazendo à tona o polo “eu” (nóiese) e o polo “isso” (noema), que é definido como a relação sujeito e a situação, trazendo assim um rompimento da noção de sujeito isolado no mundo e o mundo deixa de ser algo que

faz parte da interiorização do sujeito e passa a ser tratado como uma presença imediata do sujeito.

[...] a intencionalidade coloca a consciência e o objeto não como duas entidades separadas por natureza, mas que se definem por sua correlação, sendo que a essência dessa correlação não se configura em determinado objeto, estendendo-se ao mundo inteiro. Nesse sentido a intencionalidade é aquilo que torna possível a própria redução fenomenológica. (GILES, 1975, *apud* HOLZER, 2010, p. 40)

No que diz respeito a redução fenomenológica temos dois momentos em Husserl, o primeiro, em que a redução seria o “ser” em si, num segundo momento seria associado às atitudes e ao mundo vivido, na qual se incluía o sujeito a partir das atitudes e experiências no mundo. Ou seja, a redução busca tornar clara a consciência que constitui o sentido do mundo. O que significa para Husserl remontar pela intuição até a origem na consciência do sentido de tudo que é, origem absoluta, já que nenhuma outra origem que tenha sentido pode anteceder a origem do sentido (DARTIGUES, 1973, p.30 *apud* HOLZER, 2010, p. 40).

Em outras palavras, um retorno à experiência e ao mundo original, sem que haja qualquer influência de teorias ou juízos de valor, que foram acrescentadas pelas ciências ao longo do tempo.

A resolução não de suprimir, mas de colocar em suspenso, e como que fora de ação, todas as afirmações espontâneas nas quais vivo, não para negá-las, e sim para compreendê-las e explicá-las [...] quando opero a redução fenomenológica, não me reporto ao mundo exterior ao eu considerado como parte do ser, não substituo a percepção interior a percepção exterior, tento fazer aparecer e explicitar em mim esta fonte pura de todas as significações que em torno de mim constituem o mundo e que constituem meu eu empírico. (MERLEAU-PONTY, 1973, p.30)

Com relação a essa aproximação da realidade, temos em Marandola (2005)

O que a sensibilidade nos fornece não existe como tal, a realidade física é estranha quando não tem como referência um sujeito. Tomando por base o sujeito é possível criar métodos e técnicas que reduzam o mundo ao homem. No caso o método e a ordem de investigação não fornecem acesso à totalidade, representam-na. Cada um dos caminhos abertos nos indica variados modos da realidade resultado dos diversos modos de saber. O real em si, o que não se mostra, é aquilo que se opõe a todo pensar. O real em si é impensável, porquanto não se oferece ao pensamento, ele é autônomo em relação ao pensamento. No entanto, o pensamento somente ocorre porque o real existe, ou melhor, há o pensar porque há o ser. (CARVALHO, 1999, p. 8-9 *apud* MARANDOLA, 2005, p. 52).

Ou seja, não é possível obter a compreensão total do que é o real a partir do pensamento humano, porque a representação do real é autônoma, por exemplo, o real estaria lá mesmo o ser não existisse e tivesse a capacidade de indagar sua consciência acerca do se mostra a ele.

Ao destoar dos métodos tradicionais, a fenomenologia coloca em pauta a análise das experiências individuais.

Nesse contexto a fenomenologia é pela primeira vez incorporada de forma sistemática ao corpus geográfico, na condição de uma filosofia capaz de atender a alguns destes anseios, inserindo questões como mundo vivido, ou mundo da vida da filosofia husserliana (Lebenswelt), a ideia de habitar (dwelling) da fenomenologia existencial de Martin Heidegger e especialmente a ideia de experiência geográfica, desdobramento das ideias anteriores e de princípios fenomenológicos (LOWENTHAL, 1961; BUTTIMER, 1974; 1976; RELPH, 1977; 1985). Todas essas ideias fenomenológicas conduziam os geógrafos a pensarem e redesenharem a noção, ou essência de lugar, que se tornou o grande baluarte desta renovação. (MARANDOLA Jr, 2013, p.50-51)

Nesse sentido pode-se compreender como o método fenomenológico tem se inserido na Geografia e sua relevância nas discussões em que está envolta, abrindo espaço para um diálogo interdisciplinar e filosófico, há algumas críticas ao método fenomenológico devido a sua pluralidade de possibilidades de análise e por levar em consideração objetos imateriais.

Há que se evitar, no entanto, vieses e reducionismo; entende-se, muitas vezes, aplicação da fenomenologia ou do método fenomenológico como uma espécie de prestação de serviços especializados de um quadro conceitual esotérico. Por alguma razão nem sempre claramente identificada... o cientista (social em particular) entra em contato com a "moda", ou a "onda", ou o "mito", da fenomenologia em busca de subsídios para sua pesquisa. (VON ZUBEN, 1989, p.155-156)

A partir da fenomenologia pode-se pensar um currículo que leva em consideração o pensamento fenomenológico, que proporciona compreensão abrangente da realidade e, conseqüentemente, uma intervenção mais efetiva na sociedade.

É possível que a consciência seja influenciada pela sociedade, pelas crenças e ações prevalentes, pois muito do que a criança faz, de certa forma, precisa estar em concordância com a sociedade que ela habita. Isso todavia precisa mostrar-se visível e não simplesmente colocar-se como hipótese ou suposição (MARTINS, 1992, p.49)

Sendo assim a discussão sobre currículo fenomenológico, transpassa o âmbito apenas da educação enquanto local de reprodução do conhecimento e traz para si a dimensão do espaço como um local em que ocorrem as mais variadas relações entre o mundo vivido e os sujeitos, fazendo com que esses aspectos sejam indissociáveis ao se pensar o currículo a partir dessa abordagem.

Como destaca Martins (1992, p. 46), haja visto que ao levar em consideração o currículo como fruto do pensamento e planejamento de pessoas preocupadas com a educação (gestores), visando atingir outras pessoas (alunos) com os conhecimentos que julgam necessários, é imprescindível trazer para a discussão questões como o papel do ser no mundo, quais os objetivos de cada ensinamento e como o professor vai transmitir para esses aprendentes o que se espera dele, de forma que seja satisfatório, galgando sempre um crescimento dos alunos, tanto no que diz respeito ao conhecimento formal quanto ao que se aprende acerca de se estar no mundo.

Desta forma, um currículo apoiado na fenomenologia deverá pôr entre parênteses questões como aprendizagem, objetivos, mediação e avaliação, pois nada tem a ver com os significados de “mundo de vida”, através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência, possibilitando assim, chegar à essência da educação e do currículo (SILVA, 2004).

não é possível se obter um currículo fenomenológico a partir de uma teoria tradicional, pois o foco principal da fenomenologia volta-se para olhar os fenômenos, o conhecimento, na perspectiva do «estar no mundo», no qual tudo que vejo, refere-se à minha experiência de vida. Assim, há um choque com as teorias tradicionais que primam pelo conhecimento como algo indiscutível, visto e entendido do mesmo modo, sem possibilidade de percebê-lo como um mundo de significados atribuídos pelo homem através de sua relação com este próprio mundo. (ROSA; BATISTELLA, 2007, p.139)

Ao se pensar o currículo através de uma abordagem fenomenológica deve se pensar sobre a essência do método, que é partir para a sala deixando os conceitos formados, os fatos e as verdades em segundo plano e buscar sempre uma metodologia que permita aos envolvidos uma troca de ideias e debates galgando um entendimento e um novo significado para os fenômenos que se mostram na realidade.

É necessário também mudar a visão de que o aluno é um receptáculo de informações, uma tabula rasa que apenas absorve o conhecimento, haja visto que

esse aluno faz parte do mundo, tem noção dos fatos que se mostram diante dele na realidade e como diz Rosa e Batistella (2007) necessitam ser apenas revistos e examinados sob perspectivas mais subjetivas do conhecimento.

A fenomenologia aponta para um currículo no qual se deixariam de lado tópicos tradicionais dos livros textos e se daria um direcionamento ao estudo para temas que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes, envolvendo situações nas quais se fazem presentes tanto alunos como o próprio professor. Nestas atividades a busca é pela essência da experiência de vida descrita e não pela apropriação do significado do conceito envolvido, pelo menos não na forma de conceito científico. (ROSA; BATISTELLA, 2007, p.140)

### Enquanto que na perspectiva

Tradicional os estudantes eram encorajados a adotar a atitude supostamente científica que caracterizava as disciplinas acadêmicas, no currículo fenomenológico eles são encorajados a aplicar à sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido, a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica. (SILVA, 2004, p. 41)

### Mas como seria o *modus operandi* de um currículo pensado dessa maneira?

A investigação fenomenológica em um currículo se inicia na própria redução dos elementos pedagógicos como objetivos, avaliação, entre outros. Na ação docente, a investigação precederia a atitude que, por sua vez, apontaria para uma análise, direcionando o processo para a escrita do fato estudado, sempre identificado com a fenomenologia. (ROSA; BATISTELLA, 2007, p.140)

Essas experiências curriculares e pedagógicas, mostram o caráter diferenciado do currículo na perspectiva fenomenológica e como a subjetividade se torna importante, revolucionando inclusive o papel do professor nesse ensino, haja visto que o mesmo deixa de ser ativo e o aluno passivo e ambos vão se examinando e buscando uma coerência no raciocínio que seja plausível, aceitável e dê conta de explicar o fenômeno que se apresenta na realidade em que estão inseridos.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. (SILVA, 2007, p. 40).

Para Martins (1992) a consciência funciona como atribuidora de significados, haja visto que ela possui uma relação fundamental com o ser no mundo. É

necessário respeitar as especificidades de cada sujeito e o modo como enxergam o mundo.

A consciência no caso da educação é voltada para as entidades no mundo e suas representações. Então, o indivíduo atribui significado através de algo que emerge intencionalmente à consciência e busca o conhecimento no mundo que se mostra, ou se deixa mostrar para ele. O ato de educar não pode ser visto numa relação cartesiana, sujeito/objeto, pois o homem não pode ser sujeito de si próprio, pois a existência dele supõe a do mundo. Na relação noemática que é consciência intencionada para um objeto, onde este se doa à consciência para se tornar significativo, é que pode ocorrer o conhecimento. Cabe ao professor proporcionar esta relação para que se efetive o conhecimento. (ROSA; BATISTELLA, 2007, p.141)

Nesse ponto entra a importância da universidade nessa formação do professor, que passará a aprender técnicas que o ajudem a conceder uma aula e tornar possível a prática do que foi posto na citação acima.

O objetivo da reflexão é iluminar a ideia de currículo, utilizando a abordagem fenomenológica que, no conjunto das relações conscientes e interacionais, faz emergir e mostrar-se o que está oculto para o transfazer. Essa reflexão remete a uma outra dimensão e possibilidade de análise do currículo que seja equivalente à Educação.

Educação fundamentada na Fenomenologia, que surge na segunda metade do século XX, a partir das investigações de Husserl e Martin Heidegger, considera o estar no mundo como característica essencial do existir e a interpretação como o objeto da descrição fenomenológica do existir. Por esta razão, a Fenomenologia é hermenêutica.

Ou seja, a fenomenologia constitui-se em metodologia para a filosofia, rompendo com a relação cartesiana sujeito-objeto, delegando à ciência filosófica subsídios de captação do ser através da atividade humana intencional e consciente. Dentre a diversidade contemporânea na filosofia da educação, o autor compara "a ênfase numa filosofia pública de educação; uma filosofia de educação fundamental na Fenomenologia e uma filosofia profissional de educação", visando possibilitar um melhor conhecimento qualitativo e por fundamentar-se na descrição do mundo tal como é experimentado. O autor levanta um questionamento quanto à possibilidade de convergência entre as três linhas metodológicas objetivando o "papel educativo da própria vida". Martins (1992) afirma ainda que a educação é um processo social assim como a linguagem, criado e projetado pelo poder dominante como uma consciência de mundo.

Observamos, também, uma concepção da educação que envolve a transformação da experiência pessoal e da consciência.

A fenomenologia tem por objetivo a essência do ser, ou seja, o próprio fenômeno, proporcionando a habilidade de melhor conhecimento dos "mundos-vidas" fazendo com que ele seja entendido como é, a partir da vivência e experiência. Utilizada como metodologia, a intencionalidade e orientação da consciência na descrição do mundo para o objeto, que é o que aparece, ou o que se deixa evidenciar.

Dessa forma, a Fenomenologia na educação é caracterizada pelo autor enquanto superação da concepção racionalista e pragmática ao considerar uma relação entre o "*noesis*" (sujeito) e o "*noema*" (mundo), mediados pela intencionalidade, ou seja, consciência em estado de alerta. Para o autor, o ato de educar pressupõe que a existência do homem supõe a existência do mundo. Esse aspecto constitui o elemento político do ato de educar, o qual é aí considerado por Martins como *poiesis* (movimento) do indivíduo, enquanto ser em constante trajetória, entre a construção da consciência e o mundo, ou seja, entre o (EU) *noesis* e o (MUNDO) *noema*.

As atividades do currículo na perspectiva fenomenológica são orientadas pelo indivíduo, entendendo-se esse como um ser social, resgatando a dialética da essência humana, entendendo-se o ato de educar como uma correlação *noesis-noema-noesis*, dando o caráter de *poiesis* no próprio movimento do ser ao construir-se.

Não cabe, nesse enfoque, a distinção entre o objetivo e o subjetivo. O subjetivo na "*poiesis*" não se resume à individualidade e singularidade. É uma construção social, que acarreta no indivíduo as marcas da história, e esta é por ele construída. O currículo é um instrumento de trabalho, onde estão incluídas todas as atividades em que a escola se concentra para adaptar os indivíduos às condições de vida que ele deve viver. O currículo pressupõe o levantamento das forças que determinam e das condições que orientam e operam a cultura vigente. Um desafio aos educadores: a tentativa "útil e imprescindível" de identificar e classificar essas forças que operam momentaneamente na sociedade.

Os pressupostos do trabalho humano enquanto uma ação social e criativa, política e combativa que se faz em um ambiente de solidariedade e comunicação. Por fim, fica evidente a importância do currículo no planejamento colocado como

elemento fundamental e norteador da atividade de ensino e como indispensável prerrogativa da unidade escolar.

É possível pontuar ainda que uma compreensão do ato de educar, enquanto fazer social, ancora-se em uma análise estrutural e explicativa dos movimentos das relações que se estabelecem entre o noesis e o noema. Essa análise exige que se leve em conta os planos do sujeito e do objeto como elementos complementares e constitutivos entre si. A Fenomenologia, em Martins (1992), tanto resgata esse aspecto original, desenvolvido por Heidegger e Husserl, como abre possibilidades para uma nova abordagem de currículo, o qual é, então, visto como a poesia que se faz no movimento do ser.

Nesse sentido, optou-se por este caminho metodológico para pensar o currículo e a formação profissional em Geografia, ciência viva e dinâmica, que ao tecer fios entre os saberes científicos e os da experiência e inter-relacionar o físico e o humano, restitui as relações homem-terra e suas geografidades (DARDEL, 2011), possibilitando pensar o mundo de forma crítica e engajada (FREIRE, 1987). A relação homem/natureza é vista por Dardel como uma ligação visceral, uma geografidade humana.

Que significa a inserção do elemento terrestre entre as dimensões fundamentais da existência humana, como a noção de “historicidade” implica na consciência que o ser humano tem de sua situação irremediavelmente temporal. É necessário lembrar-nos “que o homem se sinta e se saiba ligado à Terra como ser chamado a se realizar em sua condição terrestre”. (DARDEL, 2011, p. 120)

Ao se ver como parte de um todo, o sujeito aprendente suprime o pensamento dicotômico, pois a sua formação e seu conhecimento se tornam mais efetivos, gerando a capacidade para compreender a realidade de forma integrada. Aprender as singularidades geográficas significa ir além das dicotomizações entre o físico e o humano e ressignificar o olhar a partir das relações intrínsecas que permeiam a relação homem-terra. Repensar o currículo acadêmico para a formação de profissionais em Geografia, em formato de matriz curricular, perpassa por esta preocupação em produzir um conhecimento geográfico que vislumbre nas geografidades uma abordagem para romper as fragmentações na análise geográfica.

A formulação do currículo acadêmico da Geografia como campo disciplinar, sofre alguns percalços ao longo do caminho, como algumas experiências ao vivenciar uma formação pautada no currículo grade, em que havia o estudo de determinado tema de maneira fragmentada, sem que houvesse uma interdisciplinaridade, ou seja, ao estudar por exemplo o Estado do Paraná, estuda-se o clima, hidrografia, população, geologia, etc. de forma fragmentada, sem que uma disciplina dialogue com a outra, limitando assim o poder de análise de alguns fenômenos. Estudar as disciplinas curriculares de forma integrada significa analisar um ponto comum entre elas e entrelaçar os saberes de modo a formar um saber complexo e integrador, caminho para potencializar nos futuros profissionais, o poder de análise da realidade e dos fenômenos que nela ocorrem. Isso exige conceber o currículo como forma produção de sentidos e ao mesmo tempo, uma forma de superação do repertório fixo de significados, como bem caracteriza o currículo tradicional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou demonstrar a importância de se refletir sobre um novo modelo curricular exigidos em tempos pós-modernos, o que significa dizer que necessitamos de modelos e práticas que tenham por base outro paradigma, ou seja, que concebam os conhecimentos e os processos de formação como espaço conceitual no qual se constroem novos saberes como resultados sempre contraditórios de vários processos históricos, culturais e sociais (CUNHA, 2005, *apud* GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 6).

O currículo é o instrumento que dá diretriz para a formação profissional qualitativa, o qual necessita ser pensado e estruturado de forma que supra as carências oriundas da fragmentação curricular. Uma nova estrutura, em que há uma compreensão total dos fenômenos a partir das partes que se entrelaçam, capaz de galgar um entendimento completo da realidade se coloca como desafio diante das práticas cartesianas, tendo em vista que as mesmas não garantem mais uma efetividade no que diz respeito às respostas aos problemas da sociedade.

A fenomenologia aliada a matriz integrativa podem ser a ponte para aplicar de forma holística o conhecimento que se aprende fragmentado, haja visto que a matriz busca, como o próprio nome já diz, integrar os saberes e a fenomenologia contribui no sentido de colocar o homem e suas experiências como agentes no pensar desse novo currículo e propor algo que seja viável, tanto para a universidade quanto para quando esse estudante for um egresso e estiver atuando na profissão escolhida.

Não pode haver distanciamento entre teoria e prática, e as formas efetivas de aplicação para chegar a um conhecimento do todo sem que haja uma fragmentação, é sem sombra de dúvidas a matriz integrativa, pois o aprendente vai elevando o nível de complexidade do seu saber sem que haja a desvinculação com o que foi aprendido anteriormente, além de ter a ciência de que o conhecimento obtido em determinado período do ensino superior, vai ser útil em disciplinas posteriores.

Pesquisador, Bacharel e Licenciado, todos são estudiosos da Geografia, mas cada um desempenha um papel na sociedade, o pesquisador investiga quais as necessidades da sociedade com relação a área de saber em que ele atua e busca propor respostas para esses anseios, o bacharel atua na organização do espaço e resoluções de problemas em âmbito geral, seja ele ambiental, rural, urbano, entre outras áreas, já o licenciado tem o dever de passar o conhecimento geográfico para

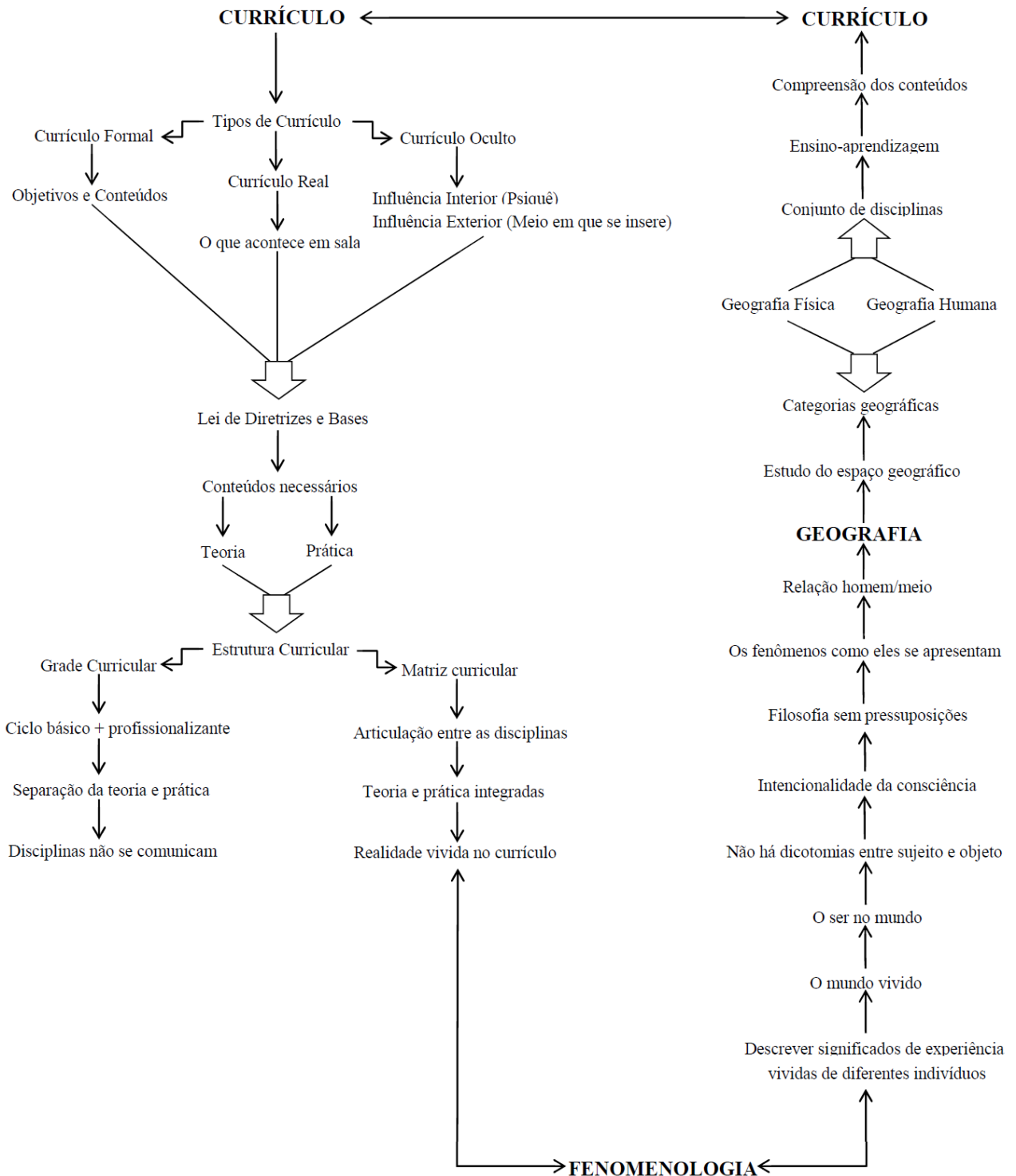
as gerações futuras, além de identificar problemas pontuais no que diz respeito ao ensino e suas fragilidades.

As lacunas do currículo-grade são de que os estudantes inseridos nesse modelo acabam por não conseguir identificar e relacionar conteúdos que em muitos casos possuem algo em comum e que são necessários uns para os outros. Isso implica na formação de profissionais reflexivos, pois a partir do momento que o estudante possui noção do que é uma matriz integrativa e de como os mais variados eixos e áreas do conhecimento podem se relacionar ele automaticamente consegue levar esse aprendizado para outras áreas da sua vida profissional, fazendo assim com que consiga enxergar uma gama de possibilidades onde antes havia uma visão limitada.

Nos currículos estão materializados os interesses da sociedade, em que a universidade se insere, como afirma Ferreira (2009), o currículo é um espaço conflitivo de interesses sociais e culturais, daí a necessidade de se estudar e se propor um currículo que contemple as necessidades da sociedade em que vai ser aplicado. Um currículo mal elaborado pode acarretar em um profissional que não corresponda aos anseios do mercado de trabalho em que vai se inserir posteriormente, por isso na minha visão o currículo deve ser claro e objetivo para que os profissionais envolvidos na formação de outros profissionais tenham em mãos algo de fácil compreensão e aplicação. Os resultados serão visualizados na prática em curto, médio e longo prazo, por isso, esse estudo do currículo é algo importante para galgarmos um avanço cada vez maior nas mais diversas áreas do conhecimento, evitar certa estagnação e profissionais que não correspondem às expectativas da sociedade.

A partir de um novo olhar para o currículo buscamos potencializar um trabalho de qualidade, que ajudasse a pensar na importância da eleição de conteúdos para uma formação completa e com caráter integrador, o que proporcionará aos futuros profissionais uma experiência de relação teoria e prática, mais adequada com a realidade e, conseqüentemente, a quebra de paradigmas e dicotomias, levando o profissional a um olhar crítico e reflexivo da sociedade e do meio em que vive.

**Figura 9 - Mapa mental – Importância do currículo no ensino de geografia**



**Fonte:** Haroldo José da Silva Junior

A partir do mapa mental apresentado anteriormente podemos observar de que modo os três pontos centrais dessa pesquisa se entrelaçam de modo que seja

algo mais prazeroso e de fácil compreensão para os educandos, levando em consideração aspectos importantes para a geografia juntamente com aspectos do mundo em que vivem e dos fenômenos presentes no mesmo.

Do ponto de vista prático, o caminho é transformar as 'grades' em matrizes curriculares, como explica Anastasiou (2010), a grade é um conjunto de disciplinas organizadas num ciclo básico e um outro profissionalizante, deixando o estágio para o final do curso, o que leva à segregação entre teoria e prática, enquanto as 'matrizes' são produzidas a partir de uma nova prática com princípios de produção coletiva, em que os docentes participam da seleção e definição, organização e distribuição dos conteúdos, definem os eixos norteadores e os conteúdos relevantes em cada fase do curso. Anastasiou (2010, p.185) afirma que: "a autonomia começa a ser exercida aí ao participar, concordar, discordar e fazer parte dessa definição de projeto de curso, feita sempre em direção ao perfil, proposto e assumido pelo colegiado como desejado". As matrizes curriculares poderão dar um novo sentido para a composição do currículo, visto como algo aberto à diversidade de abordagens e de temas ligados às necessidades de nossa contemporaneidade.

## 6 REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C. Grade e Matriz Curricular: conversas em torno de um desafio presente na educação superior. In: FREITAS, A. L.S. de. *et al* (org.). **Capacitação docente: um movimento que faz compromisso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 181-200.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em 15 nov. 2014.
- BOTTI, S. H O, REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: Quais são seus papéis. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Nº32. São Paulo, p.363-373, dezembro de 2007.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3 ed. Brasília, 2001. 166p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Geografia**. Brasília. 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf> .Acesso em: 06 de setembro de 2014.
- CALLAI, H. C. **A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?**. Terra Livre, São Paulo, n.16, p. 133-151. 2001.
- CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de; DOURADO, Luiz F. 2001. Educational politics, changes in the work world and grade courses curriculum reformation in Brazil. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 67-83.
- CHAUI, Marilena. Uma Ideologia Perversa. In: Folha de S. Paulo, 14/03/99 (Caderno Mais!)
- COSGROVE, Denis E. – Em direção a uma geografia cultural radical: Problemas da Teoria. \*Publicado originalmente como “Towards a Radical Cultural Geography of theory”, publicado em *Antípode – A Radical Journal of Geography*, Worcester, 15(1), 1983, p. 1-11 Trad. Olívia B. Lima da Silva.

COSTA, F R; ROCHA, M M. Geografia: conceitos e paradigmas - apontamentos preliminares. **Revista GEOMAE** - Geografia, Meio Ambiente e Ensino. Vol. 01, Nº 02, Maringá, 2010. Disponível em: <  
[http://www.nemo.uem.br/artigos/geografia\\_conceitos\\_e\\_paradigmas\\_fabio\\_costa\\_marcio\\_rocha.pdf](http://www.nemo.uem.br/artigos/geografia_conceitos_e_paradigmas_fabio_costa_marcio_rocha.pdf)> acesso em: 15 junho 2013.

DARDEL, E. **O Homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DESLAURIERS, J.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (p. 127/153).

FERNANDES, Uirá. **O currículo na encruzilhada pós-moderna** – um estudo de caso de uma escola pública paulistana. Mestrado. Universidade de São Paulo, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,. 1987.

GERHARD, A.C.; ROCHA FILHO, J.B. **A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio**. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.17, n.1, p.125-145, 2012

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

HOLZER, Werther. O Método Fenomenológico: humanismo e a construção de uma nova Geografia. In: Rosendahl, Zeny; Corrêa, Roberto Lobato. (Org.). **Temas e Caminhos da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010b. p. 37-71.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3732-30461-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3732-30461-1-PB%20(3).pdf) Acesso em: 14 set. 2016.

MARANDOLA JR. E.J. Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções no fazer geográfico humanista na Geografia contemporânea.

**Geograficidade**, v. 3, n.2, UFF, inverno 2013. Disponível em:

<http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/123> Acesso em: 03 maio 2015.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como póiesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina, 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOURA, J.D.P. A Universidade e os professores: perspectivas para uma formação humana. **Revista Formação (on line)**, n. 17, v.2, p.3-20, UNESP, Campus de Presidente Prudente/SP, 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/435/475> Acesso em: 03 maio 2015.

MOURA, J.D.P. A *et al.* Da Grade à Matriz Curricular: desafios na proposição de um currículo integrado para o curso de Geografia. **Anais** do Seminário Internacional de educação Superior. Sorocaba: UNISO, 2014. Disponível em: [http://www.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1\\_es\\_formacao\\_de\\_professores/26.pdf](http://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/26.pdf) Acesso em: 03 maio 2015.

MOURA, J. D. P; PEREIRA, A. C. de F. **Revista Formação (ONLINE)** Vol. 2; n. 23, 2016, p. 04-19. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4020-15207-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4020-15207-1-PB%20(3).pdf) Acesso em: 10 set 2016.

ROSA, W. M.C.T.; BATISTELLA, C.A. R. (2007). Currículo e fenomenologia: limites e possibilidades no ensino experimental da física. **Revista Iberoamericana de Educacion**. nº43, pp133-146

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto alegre: Artmed, 2000.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, M. A. Currículo para além da pós-modernidade. **Anais da XXIX Reunião da Associação Nacional dos Pós-Graduados e Pesquisa em Educação**, 2006. Caxambu/Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de geografia**: analisando o conhecimento escolar como discurso. Doutorado. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, T. T. da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. Em: **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 213-228.

VON ZEBEN, N.A. A fenomenologia em questão: desafios de um projeto. In: CARVALHO, M. C. M. de (org.). **Paradigmas filosóficos da atualidade**. Campinas,SP: Papyrus, 1989. p. 145-166.

WETTSTEIN, G. **Subdesenvolvimento e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1992.