



FLEXIBILIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO CURRICULAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Lucineide Mendes Pires
lumenpi@gmail.com

Professora Doutora do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Morrinhos. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) no Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Endereço: Rua 14, nº 265. Jardim América. CEP 75650-000. Morrinhos/GO

Lana de Souza Cavalcanti
ls.cavalcanti@uol.com.br

Professora Doutora do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) no Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisadora CNPq. Endereço: UFG/IESA. Campus Samambaia, Caixa Postal 131. CEP 74001-970. Goiânia/GO

RESUMO

O presente texto relata parte dos resultados de uma pesquisa que objetivou analisar o currículo de cursos de licenciatura em Geografia de instituições públicas federais e/ou estaduais, em diferentes contextos geográficos do país, tendo em vista o princípio de flexibilização curricular proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs). Nesse recorte, num primeiro momento apresenta-se um conjunto de aspectos conceituais e outros elementos de contextualização das políticas educacionais e de currículo direcionadas para a formação de professores, com enfoque na flexibilização curricular. Por extensão, na sequência, situa-se a flexibilização como estratégia metodológica e princípio orientador da elaboração-organização dos currículos dos cursos de formação de professores de Geografia pesquisados. Para tanto, analisam-se a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e legislações/normas complementares, bem como dez Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura em Geografia desenvolvidos em universidades públicas (estaduais e federais), localizadas em diferentes regiões do país.

PALAVRAS-CHAVE

DCN. Flexibilização curricular. Formação de professores de Geografia.

FLEXIBILITY AS A PRINCIPLE OF CURRICULUM OF GEOGRAPHY TEACHER TRAINING

ABSTRACT

The present text reports part of the results of a research that aimed to analyze the curriculum of undergraduate courses in Geography of federal and/or state public institutions in different geographic contexts of the country, considering the principle of curricular flexibilization proposed by the National Curricular Guidelines for the Education of Basic Education Teachers (DCNs). In this section, we present a set of conceptual aspects and other elements of contextualization of educational policies and curriculum directed towards teacher education, with a focus on curricular flexibility. By extension, in the sequence, it is located the flexibilization as methodological strategy and guiding principle of the elaboration-organization of the curricula of the training courses of geography teachers researched. For this purpose, CNE/CP Resolution 1/2002 and complementary legislation/norms are analyzed, as well as ten Pedagogical Projects of Courses (PPC) of Degree in Geography developed in public universities (state and federal), located in different regions of the country.

KEYWORDS

DCN. Curricular flexibility. Training of teachers of Geography.

Introdução

Que modelo formativo tem sido observado nos cursos de formação de professores de Geografia no Brasil? Os currículos desses cursos atendem aos princípios de organização e de estrutura curricular conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs)? Esses currículos têm feito valer os dispositivos legais, no que se refere mais especificamente ao princípio de flexibilização? Foram pensados e organizados de maneira a articular teoria e prática? Têm a preocupação de considerar a docência e a pesquisa como base do processo formativo? Buscam responder às demandas formativas, mercadológicas e crítico-humanísticas postas pela sociedade contemporânea?

Tomando esses questionamentos como chave analítica, o presente texto apresenta parte dos resultados de pesquisa realizada em currículos de cursos de licenciatura em Geografia, tendo em vista o princípio de flexibilização curricular proposto pelas DCNs. Trata-se de uma pesquisa documental, que teve como fontes principais a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002c) e legislações/normas complementares (pareceres e resoluções) instituídas pelo Ministério

da Educação (MEC), em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE),¹ e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura em Geografia.

Para a escolha dos PPCs, dois aspectos foram considerados relevantes: o fato de serem desenvolvidos em universidades públicas (estaduais e/ou federais) localizadas em diferentes regiões do país (foram escolhidos dois cursos de cada uma das cinco regiões brasileiras); apresentarem data de aprovação posterior à das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002c) e nº 2/2002 (BRASIL, 2002d) (Quadro 1).

Quadro 1 - Instituições de Ensino Superior cujos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Geografia foram analisados – Brasil (2015)

IES	Região	Ano de elaboração e/ou aprovação do PPC
Universidade Federal de Goiás (UFG) – Câmpus Catalão	Centro-Oeste	2005
Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Porangatu	Centro-Oeste	2010
Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Câmpus Teresina	Nordeste	2007
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOBA) – Câmpus Barreiras	Nordeste	2007
Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Porto Nacional	Norte	2013
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – São Luís	Norte	2006
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Sudeste	2011
Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Câmpus Uberlândia	Sudeste	2005
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Sul	2010
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Sul	2003

Fonte: Projetos Pedagógicos dos respectivos cursos e *site* das instituições pesquisadas. Organizado pelas autoras.

Cabe assinalar que o aparato mais recente a orientar a elaboração de Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura em Geografia no país são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, aprovada em 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a). Contudo, como até o momento da realização da pesquisa nem todos esses projetos haviam sido reformulados com base nessas novas diretrizes, a análise aqui apresentada refere-se aos PPCs cuja orientação seguiu as DCNs aprovadas em 2002. Assinale-se ainda que a Resolução CNE/CP

¹ Esse conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica era composto pela Resolução CNE/CP nº. 1/2002 (fundamentada nos Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e CNE/CP nº 27/2001), que institui as DCNs para os cursos de licenciatura; pela Resolução CNE/CP nº 2/2002 (respaldada no Art. 12 da Resolução CNE/CP nº 1/2002 e no Parecer CNE/CP nº 28/2001), que define a duração e a carga horária desses cursos; pela Resolução CNE/CP nº 2/2004 (com fundamento no Parecer CNE/CP nº 4/2004), que adia o prazo previsto no Art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002 para implementação das DCNs. Acrescentem-se, pois, a essas normatizações, as Diretrizes Curriculares para cada curso de graduação. No caso da Geografia, o MEC aprovou a Resolução CNE/CES nº 14/2002 (fundamentada nos Pareceres CNE/CES nº492/2001 e nº 1.363/2001), que estabelece as Diretrizes Curriculares para o bacharelado e a licenciatura.

nº 2/2015 teve sua aplicação adiada, por meio da alteração do Art. 22 da Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2015b), visando à incorporação, no respectivo documento, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. Dessa forma, caberá aos cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento se adaptar à Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015a) no prazo de três anos, a contar da data de sua publicação.

Entende-se que a profusão de pareceres e resoluções exarados pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, instituindo as DCNs, favorece a criação de espaços para a recontextualização e reposicionamento dos princípios norteadores da organização curricular no campo da produção de propostas pedagógicas em âmbito institucional-local (BERNSTEIN, 1996). Assim, no que diz respeito aos Projetos Pedagógicos de Cursos, o esforço centrou-se em identificar as relações e contradições entre o currículo instituído legalmente e o currículo prescrito, no que tange às noções de flexibilização como pressuposto norteador da organização curricular.

Assim, este texto traz uma seção em que se discutem as políticas educacionais e de currículo voltadas para a formação de professores, sobretudo as de Geografia, com enfoque nas DCNs, bem como uma parte que trata da flexibilização curricular e de como esta se revela no currículo dos cursos de formação de professores de Geografia em tela.

A formação de professores de Geografia no contexto das políticas educacionais e de currículo no Brasil

O Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC), fazendo cumprir os dispositivos legais da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que versa sobre a formação de professores no país, lançou o Edital nº 4, de 10 de dezembro de 1997 (BRASIL, 1997), com o intuito de convocar as Instituições de Educação Superior a apresentarem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, que subsidiariam, depois de aprovadas, a reformulação do currículo dos cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e tecnólogos) no país. As propostas apresentadas pelas IES deveriam seguir algumas orientações básicas, tais como: perfil do egresso, competências e habilidades desejadas, conteúdos curriculares, duração e estrutura modular dos cursos, estágios e atividades complementares, e conexão com a avaliação institucional.

Após o MEC receber das IES as propostas de diretrizes para cada área do conhecimento e realizar um longo processo de audiências públicas (regional e nacional), reuniões institucionais e técnicas para apreciação da comunidade educacional das respectivas propostas, o Conselho

Nacional da Educação (CNE) instituiu e homologou, em 2002, sob a forma de Resoluções, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Fazem parte dessas normatizações: a Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002c), de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica; a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002d), que define a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; e a Resolução CNE/CES nº 14/2002 (BRASIL, 2002e), que fixa as diretrizes curriculares para o bacharelado e a licenciatura em Geografia.

As DCNs buscam construir uma sintonia entre a formação inicial, os princípios prescritos pela LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) – e as recomendações constantes nos parâmetros e referenciais curriculares para a Educação Básica, elaborados pelo MEC e seus órgãos legisladores/deliberativos.

Embora tenham sofrido emendas e reformulações desde a sua promulgação, as DCNs (BRASIL, 2002c) e suas regulamentações posteriores (BRASIL, 2002d, 2002e) compõem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização e na estruturação curricular dos cursos de formação de professores, e aplicados a qualquer lócus institucional e áreas do conhecimento, visando assegurar a qualidade da formação oferecida aos alunos.

Essas diretrizes constituem uma política educacional e curricular bem específicas para a produção de propostas pedagógicas em âmbito institucional-local, objetivando, dentre outros aspectos, estimular a reflexão crítica e propositiva sobre as relações da universidade com o mercado de trabalho e com a comunidade em geral, sobre o desenvolvimento didático-pedagógico e os ambientes de formação, e sobre a organização e estrutura curricular até então praticada nos cursos de licenciatura.

Há nessas diretrizes um posicionamento de que as universidades precisam repensar a proposta curricular de seus cursos, visando formar profissionais habilitados a exercer sua cidadania, a incorporar-se na vida produtiva, a posicionar-se diante das transformações em curso e a enfrentar os desafios do mercado de trabalho, das condições de exercício profissional e da sociedade “globalizada”. Isso não significa dizer que se deve adequar os currículos dos cursos de formação de professores apenas às demandas da globalização, do setor produtivo e do mundo do trabalho, da sociedade do conhecimento e da informação. A perspectiva de formação profissional apresentada nas DCNs (BRASIL, 2002c) aponta a necessidade de se criar uma

proposta curricular sustentada em bases científicas, tecnológicas e crítico-humanísticas,² que seja apropriada à realidade dos contextos local e regional em que o curso se realiza e adaptada às necessidades dos alunos em formação.

Pensar um currículo que dê conta de tais aspectos, articulados aos conhecimentos básicos para o desempenho de uma profissão, tendo em vista uma sólida formação básica e uma inserção profissional crítica dos alunos, exige uma proposta curricular que ultrapasse uma construção linear, geralmente rígida e fragmentada, com disciplinas e conteúdos específicos (básicos e complementares) que se esgotam em si mesmos ou que são considerados a finalidade essencial do processo formativo. Segundo o Parecer CNE/CP nº 9 (BRASIL, 2001), de 8 de maio de 2001, é preciso construir um currículo flexível, integral e interdisciplinar, estruturado por um modelo de ensino-aprendizagem que contemple a articulação teoria e prática, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, e as competências como princípio curricular orientador da formação docente.

Por conseguinte, para todos os cursos de graduação as DCNs buscam garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na definição do currículo, de forma a privilegiar no processo formativo as competências – que orientam a seleção e ordenamento dos conteúdos, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares – e as habilidades que se deseja desenvolver nos alunos (BRASIL, 2001; BRASIL, 2003).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002c), em consonância com o disposto nos Arts. 12 e 13 da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), sugere que cada Instituição de Educação Superior possa, então, pensar a formação para a atividade docente, desde que se observem as seguintes diretrizes: a competência como concepção nuclear do processo formativo; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor na escola básica; a pesquisa, com foco no processo de ensino-aprendizagem; e a avaliação da formação de professores para a Educação Básica.

Respeitadas essas diretrizes gerais e específicas pertinentes à formação de professores, os cursos de graduação possuem flexibilidade para fixar sua proposta curricular de maneira particular, individualizada. Ou seja, cada curso poderá dar a forma e a estrutura da duração, da carga horária, das horas, das demais atividades selecionadas, da organização da prática como componente curricular e do estágio, da seleção e ordenamento dos conteúdos, considerando-se as características das áreas do conhecimento e de atuação profissional, os avanços científicos e tecnológicos, as condições peculiares de cada instituição e os diferentes contextos socioespaciais em que estão inseridas (BRASIL, 1996, 2001).

² É uma formação centrada em novas atitudes e valores, coerentes com as dimensões social, moral, ética e afetiva dos alunos de graduação, que se volta para o desenvolvimento do aluno como cidadão.

Essa flexibilidade enfatizada tanto pela LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) quanto pelas DCNs (BRASIL, 2002c) visa dar autonomia às Instituições de Educação Superior, mantidas pelo Poder Público, na elaboração de seus estatutos e regimentos – em consonância com as normas gerais atinentes –, no delineamento de planos ou procedimentos que possibilitem resolver seus problemas e atingir os fins pretendidos, bem como na construção de projetos inovadores e próprios para os cursos de formação de professores. O Art. 53 da LDB em vigor, em consonância com o Art. 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), estabelece que o exercício dessa autonomia está assegurado na autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Contudo, os desdobramentos dessa autonomia ficam a cargo de cada instituição.

Embora a flexibilidade conferida às Instituições de Educação Superior corresponda à atual noção de autonomia e tenha o propósito de facilitar a gestão, aumentar a eficiência e a produtividade, assim como obter maiores resultados (DIAS SOBRINHO, 2003), isso não significa a ausência da vigilância e do controle do Estado. Isso porque, ao mesmo tempo em que a flexibilidade sugere autonomia institucional, expressa na liberdade de diversificar-organizar-estruturar-adaptar as instituições e as propostas pedagógicas dos cursos, diante das rápidas mudanças da sociedade contemporânea e do setor produtivo de bases capitalistas, seu poder normativo está submetido à LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), às DCNs (BRASIL, 2002c) e aos demais mecanismos legais correspondentes.

Partindo do entendimento de que a flexibilização aparece nas DCNs como princípio orientador da elaboração e organização curricular dos cursos de graduação, busca-se, na sequência, compreender essa estratégia metodológica e como ela se apresenta nos currículos dos cursos de formação de professores de Geografia estudados.

A flexibilização como estratégia metodológica e princípio curricular dos cursos de formação de professores de Geografia

O paradigma da flexibilização, que integra as relações e a lógica mercadológica do setor produtivo, fundamentadas nos preceitos neoliberais, acabou sendo reapropriado/reinterpretado/ressignificado para os contextos normativos e destes para o campo educacional. No que se refere à Educação Superior, esse paradigma acabou ganhando centralidade na organização e na estruturação curricular dos cursos de graduação. Não obstante, essa centralidade decorre das transformações em curso, no âmbito da sociedade e do mundo do trabalho, provocadas pelo desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação, bem como pela reestruturação das relações de produção e do mercado capitalista e pela economia globalizada.

Essas transformações criaram, portanto, demandas específicas ligadas à natureza e às relações de trabalho, impondo novas exigências ao perfil do trabalhador e, conseqüentemente, nos processos formativos.

Para atuar nessa nova configuração do mundo do trabalho e em determinado contexto social, marcado por complexas relações econômicas, políticas e culturais, valoriza-se o perfil de um profissional flexível, que possua capacidade de comunicação (oral e escrita), habilidade para usar os aparatos tecnológicos, capacidade de trabalhar em equipe, disposição e abertura para novas aprendizagens, iniciativa de decidir e agir perante os imprevistos e dificuldades, além de aptidão para resolução de problemas, de forma autônoma, crítica, ativa e participativa. Afora as exigências relacionadas às habilidades profissionais, as habilidades intelectuais e comportamentais assumem papel fundamental, nesse processo. Em síntese, segundo o que referem Catani, Oliveira e Dourado (2001), o perfil profissional e o modelo de formação exigidos pelo mercado de trabalho podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalência e flexibilidade.

Diante desse cenário marcado pela necessidade de qualificação de mão de obra e de aperfeiçoamento profissional, a Educação Superior ganhou novas dimensões e centralidade, tanto nos processos de transformação da sociedade quanto nos destinos do mercado de trabalho. A universidade, por ser o principal espaço de produção de conhecimentos e de formação profissional de alto nível, foi então convocada a dar respostas às exigências contemporâneas da sociedade e às expectativas individuais dos profissionais que ela forma. Isso implicou, portanto, um reequacionamento do papel das universidades e uma reforma curricular profunda nos cursos de graduação, orientada no sentido de atender ao perfil profissional desejado pelo mercado de trabalho e de assegurar a construção de uma cidadania consciente e ativa.

Essa perspectiva trouxe para a formação inicial a importância de assegurar aos futuros professores a aquisição de determinados conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para atuar nesse novo cenário. Isso exigiu dos cursos de formação de professores o redimensionamento de sua organização e estruturação curricular, tendo em vista o princípio da flexibilização (BRASIL, 2001c).

Para tanto, foram criados delineamentos legais para respaldar as Instituições de Ensino Superior a realizar as mudanças necessárias na organização institucional e na estrutura curricular dos cursos de graduação. No centro das principais orientações legais que trazem, em seu conjunto, uma concepção de formação profissional movida pelo princípio da flexibilidade, orientando essas mudanças nos cursos de formação de professores em geral e de Geografia em particular, estão a LDBEN nº 9.394/1996, a Lei nº 10.172/2001, os pareceres do CNE/CP nº

776/1997 (BRASIL, 1997), nº 9/2001 (BRASIL, 2001), nº 21/2001 (BRASIL, 2001)³, nº 28/2001 (BRASIL, 2002b), nº 583/2001 (BRASIL, 2001b), nº 67/2003 (BRASIL, 2003) e as Resoluções CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002c) e CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002d), algumas delas já referidas anteriormente.

Como princípio orientador e eixo articulador das proposições oficiais, a flexibilização curricular significa, assim, no discurso das políticas educacionais e de currículo, a substituição dos Currículos Mínimos, aos quais o MEC atribuiu, dentre outras, a responsabilidade pelos baixos percentuais de diplomados e pela evasão de alunos dos cursos de graduação. Ao que tudo indica, esse currículo não se ajustava às mudanças sociais, tecnológicas e científicas da época, e às necessidades do mundo do trabalho. Tanto é que os graduados, ao colarem grau, já se encontravam defasados em relação aos conhecimentos requeridos no novo contexto, o que os obrigava a buscar uma preparação específica para o exercício da profissão (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001; BRASIL, 2003).

O Currículo Mínimo, definido com a aprovação da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), e adotado até a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), compreendia o núcleo comum e obrigatório de disciplinas a serem ofertadas aos alunos, o que impossibilitava as Instituições de Educação Superior de implementar qualquer projeto que ousasse inovar em matéria curricular. A elas cabia apenas a escolha de componentes curriculares complementares e a listagem de disciplinas optativas para escolha dos alunos. Esse currículo se caracterizava pela rigidez e fragmentação dos conteúdos, pela elevadíssima carga horária dos cursos, pelo número excessivo de disciplinas organizadas em um sistema também rígido de pré-requisitos, com cursos estruturados, em boa parte, na visão corporativa das profissões. Por conseguinte, a listagem de um conjunto de disciplinas obrigatórias deu lugar a um conjunto de competências e habilidades, vistas como sendo necessárias ao perfil do profissional a ser formado (BRASIL, 1961, 1999, 2003).

A extinção do Currículo Mínimo dos cursos de graduação expressa uma preocupação básica com o perfil profissional dos egressos e com o papel que eles devem desempenhar no contexto socioprofissional em mutação. Tendo em vista essa preocupação, a flexibilização surge como alternativa de diversificação/diferenciação institucional, como estratégia “adequada” para nortear a definição das diretrizes curriculares para a formação inicial, e como ideário de qualidade⁴ dos cursos de graduação, em nível superior.

³ Não homologado, por ter sido retificado pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001.

⁴ O padrão de qualidade dos cursos de licenciatura se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas, articuladas em torno dos eixos propostos pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a) e pela Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002c). As normas gerais, estabelecidas sob a forma de diretrizes, são vistas como referenciais de qualidade para todas as atividades teórico-práticas dos cursos de licenciatura.

Em defesa da flexibilização como eixo de sustentação da reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGrad (2003) – afirma que esse princípio pressupõe o exercício concreto da autonomia universitária e da cidadania no seu interior, ao assegurar a criação de alternativas mais flexíveis na formação inicial. Nesse processo, a construção de competências e aquisição de habilidades, a interdisciplinaridade, a promoção de percursos formativos diferenciados e a participação dos alunos assumem centralidade.

Refletindo sobre essa perspectiva, Ximenes (2002), Paszkiewicz (2008) e Bastos (2008) destacam que a ideia de flexibilização se associa com a valorização de percursos diferenciados de aprendizagem, tendo em vista a diversificação de espaços (onde), de tempos (quando) e de organização curricular (como), resultantes de processos de autonomização na composição curricular, a partir de suas peculiaridades regionais.

Assim caracterizada, *grosso modo*, a flexibilização pode ser entendida sob duas perspectivas: flexibilização vertical, em que os conteúdos básicos e complementares da ciência de referência deverão ser organizados em torno de uma estrutura vertical; flexibilização horizontal, em que se dá a possibilidade de o aluno participar de várias atividades (científicas, culturais e sociais) e contabilizá-las no seu currículo, para integralização da carga horária mínima exigida para conclusão do curso.

Na estrutura vertical, algumas formas de flexibilização curricular que buscam propiciar maior versatilidade na formação inicial referem-se: à supressão de pré-requisitos de disciplinas que compõem a matriz curricular do curso; à mobilidade estudantil entre Instituições de Educação Superior, brasileiras e estrangeiras; e à integralização de disciplinas cursadas em outros cursos, na modalidade semipresencial. No que tange às experiências curriculares, pautadas no princípio da flexibilização horizontal, as que têm sido comumente aceitas e operacionalizadas nos cursos de graduação são as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), mais conhecidas como atividades complementares.

Posto isso, ao analisar os Projetos Pedagógicos dos dez cursos de formação de professores de Geografia estudados, pôde-se observar que todos eles foram organizados e estruturados tendo em vista o princípio de flexibilização curricular vertical e horizontal. No que se refere à adoção de pré-requisitos nas disciplinas, para as quais determinados conhecimentos de outras disciplinas são fundamentais para o avanço no conhecimento, foi possível verificar que os cursos ofertados pela UFG-Catalão e pela UFU inseriram poucos pré-requisitos na sua matriz curricular, sendo adotados, em sua maioria, nos estágios supervisionados. Os cursos de Geografia da UFMG e da UEG-Porangatu não recomendaram a adoção de nenhum pré-requisito na sua matriz curricular. Já nos cursos ofertados pela UFRGS e pela UFMA-São Luís,

mais de 70% dos componentes curriculares apresentam pré-requisitos. Isso significa dizer que o currículo desses cursos se apresenta engessado, já que os alunos deverão cursar algumas disciplinas, com aprovação, para que possam ingressar em uma ou mais disciplinas subsequentes (Tabela 1).

Tabela 1 - Flexibilização curricular vertical e horizontal nos cursos de licenciatura em Geografia estudados – Brasil (2015)

IES	Flexibilização vertical							Flexibilizaçã o horizontal
	Componentes curriculares				Mobilidade Acadêmica	Disciplinas cursadas em outros cursos	Disciplinas cursadas na modalidade semipresencial	AACC
	Disciplinas	Estágio Supervisionado	Com pré- requisito					
Total			%					
UFMG	36	4	-	-	S	S	N	S
UFPI-Teresina	40	4	26	59,1	S	S	N	S
UFG-Catalão	42	4	6	13,0	S	S	N	S
UFT-Porto Nacional	38	4	24	57,1	S	S	N	S
UFBA-Barreiras	39	4	19	44,2	S	S	N	S
UFU	41	4	4	8,9	S	S	N	S
UFRGS	40	4	34	77,3	S	S	N	S
UEG-Porangatu	29	2	-	-	S	N	N	N
UFSM	53	7	24	40,0	S	S	N	S
UFMA-São Luís	45	3	37	77,1	S	S	S	S

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos pesquisados e *site* das instituições pesquisadas. Organizado pelas autoras.

Legenda: S - Sim; N – Não; AACC – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

A supressão de pré-requisitos da matriz curricular visa diminuir a sua rigidez, uma vez que para se matricular em outros anos/semestres/períodos letivos subsequentes o aluno tem de ter cursado determinada disciplina cujos conteúdos são considerados indispensáveis para a apreensão de outros conhecimentos e obtido aprovação, e/ou concluído um número de créditos em disciplinas/atividades curriculares. Nesse caso, alguns cursos buscam sugerir apenas uma sequência aconselhada de disciplinas a serem cursadas pelos alunos, por semestre/ano letivo.

Embora os cursos de graduação gozem de autonomia didático-pedagógica para fixar pré-requisitos na sua estrutura curricular, ao adotar esse sistema deverão resguardar o princípio de flexibilização, de forma a não provocar evasão do curso. Com isso, é prática comum, em alguns cursos, que alunos, em sua maioria, concludentes, sejam autorizados pelo colegiado e/ou Instituição de Educação Superior a cursar, simultaneamente, disciplinas que sejam pré-requisitos

de outra ou obtenham créditos em atividades curriculares diversas, desde que tal prática não acarrete prejuízo à sua formação profissional.

No que se refere à Mobilidade Acadêmica, apenas o curso de formação de professores de Geografia ofertado pela UFMG traz no seu Projeto Pedagógico a possibilidade de os alunos realizarem experiências acadêmicas e estudos, por até um ano letivo, em outras Instituições de Educação Superior do Brasil ou do exterior (Tabela 1). O documento apresenta três programas que poderão ser desenvolvidos e computados no histórico escolar dos alunos para fins de integralização curricular: (1) Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional; (2) Programa Ciência sem Fronteiras (internacional); (3) Convênio ANDIFES de Mobilidade Acadêmica (nacional), que faz parte das ações institucionais que buscam introduzir a flexibilização curricular nos cursos de graduação.

Embora a Mobilidade Acadêmica ainda não esteja expressa nos demais Projetos Pedagógicos analisados, ao consultar o *site* da IES em que são ofertados, pode-se observar que se constitui em uma política de todas as instituições cujos cursos de formação de professores de Geografia foram analisados (Tabela 1). Dos dez cursos, nove são ofertados por Instituições de Federais de Ensino Superior (IFES) que, juntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), firmaram convênio de Mobilidade Acadêmica de alunos de graduação entre as IFES. Esse programa visa propiciar aos alunos a possibilidade de cursar parte das disciplinas do curso em que está matriculado em outras IFES, por um período de até um ano letivo. No que se refere à Instituição Estadual de Ensino Superior (IEES), que oferta um dos cursos de Geografia analisados, o Programa Mobilidade Estudantil Nacional é realizado pela Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), da qual participam algumas Instituições Estaduais de Ensino Superior do país.

Vale destacar que, em todos os *sites* das IES cujos cursos de Geografia foram analisados, a ideia expressa acerca da Mobilidade Acadêmica é bastante semelhante. A premissa é a de que, mais que um intercâmbio, se trata de um mecanismo de integração curricular (cursar disciplina) em outras IES. Esse programa, regido pelos princípios de reciprocidade/flexibilidade, visa eliminar barreiras geográficas entre Instituições de Educação Superior, brasileiras e estrangeiras, ao promover o intercâmbio científico e cultural entre elas. Ao participar desse processo, os alunos têm a oportunidade de adquirir experiência acadêmica em outra instituição ao cursarem componentes curriculares passíveis de equivalência com disciplinas que compõem a estrutura curricular do seu curso, passando, assim, a integrar o seu currículo/histórico escolar.

Cabe ressaltar, no entanto, que a mobilidade de alunos está sujeita à existência de acordos de cooperação técnica e acadêmica, celebrados entre a instituição de origem e a

receptora, sob a supervisão de órgãos de fomento ao desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, por exemplo), ou, ainda, de acordos de cooperação entre o governo brasileiro e um governo de outro país. Também está condicionada ao atendimento de normas da instituição e/ou do curso ao qual o aluno possui vínculo regular (UFMG, 2011; TRUJILLO, 2013).⁵

No que diz respeito à possibilidade de os alunos cursarem disciplinas em outros cursos da instituição em que se encontram matriculados, pode-se observar na Tabela 1 que apenas o curso de Geografia da UEG de Porangatu não garantia essa possibilidade nos PPC aos seus alunos, visto que as disciplinas optativas de sua matriz curricular são ofertadas pelo próprio curso.

Interessa dizer que a integralização de disciplinas cursadas em outros cursos da instituição, de forma paralela com o seu curso, tem o intuito de complementar a formação acadêmica e o enriquecimento cultural dos alunos. Assim, busca, sobretudo, assegurar à proposta curricular o princípio da interdisciplinaridade, que resulta em um ato de troca, de integração entre áreas distintas de conhecimento e o da flexibilização. Isso se explica pelo fato de os alunos terem certa liberdade para escolher/cursar disciplinas que abordem temas de seu interesse particular, dentre aquelas oferecidas em outros cursos da instituição a que se encontram vinculados. Ou, ainda, cursar disciplinas em outras IES nas quais existem acordos de mobilidade acadêmica. Sendo assim, quanto à sua natureza, essas disciplinas definem-se como optativas e/ou eletivas.

No que se refere à possibilidade de cursar disciplinas do curso na modalidade semipresencial, esse direito é assegurado aos alunos desde que faça parte da organização pedagógica e curricular do curso. Essa perspectiva busca garantir a flexibilidade curricular, estando assegurada no Art. 81 da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e no disposto na Portaria nº 4.059/2004 (BRASIL, 2004b), que autoriza os cursos de graduação a ofertar, de forma integral ou parcial, disciplinas que compõem o currículo na modalidade semipresencial, desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso.

Desse modo, ao analisar os Projetos Pedagógicos de Curso, pôde-se verificar que apenas o curso de Geografia ofertado pela UFMA de São Luís assegurou na sua proposta curricular a possibilidade de os alunos cursarem disciplinas do curso na modalidade semipresencial, o que não quer dizer que no currículo praticado dos demais cursos estudados não exista essa possibilidade aos alunos.

⁵ Para mais sobre as políticas de estímulo à cooperação técnica e acadêmica que favoreçam a mobilidade nacional e estrangeira de estudantes, consultar Trujillo (2013).

Quanto às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, foi possível notar que todos os cursos pesquisados oportunizam aos alunos a participação em atividades outras que permitam a interface entre ensino, pesquisa e extensão, na expectativa de assim contribuir para a produção de novos conhecimentos na formação inicial. Existe uma variedade de atividades previstas nos Projetos Pedagógicos analisados que podem ser computadas no histórico escolar do aluno para fins de integralização. Dentre estas podem-se citar: atividades vinculadas ao ensino (monitoria, bolsista de iniciação à docência, Programa de Educação Tutorial – PET –, realização de estágios não obrigatórios); atividades vinculadas à extensão (participação em projetos e cursos extensionistas, bolsista de iniciação à extensão, organização de eventos); atividades vinculadas à pesquisa (participação em projetos de pesquisa, bolsista de iniciação científica); participação em eventos científicos (ouvinte, palestras, oficinas e cursos ministrados, apresentação de trabalhos); publicações (artigos, resumos e resenhas publicados em periódicos e/ou anais de eventos científicos, artigos de opiniões publicados em *sites*, jornais e revistas); atividades socioculturais (participação em feiras, exposições, atividades artísticas e entidades recreativas/esportivas, ação voluntária em projetos de cunho social, ajuda humanitária, doação de sangue e medula óssea etc.); participação em órgãos colegiados; atuação em programas e núcleos temáticos de estudo; elaboração do Trabalho final de Curso (monografia); dentre outras.

Essas atividades complementares estão previstas na Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002d) e têm por finalidade oferecer aos alunos oportunidades diversificadas de enriquecimento curricular e de ampliação do universo cultural, fora do contexto da sala de aula. Embora esse componente curricular seja obrigatório e apresente carga horária mínima de duzentas horas a serem cumpridas, os alunos possuem liberdade na escolha das atividades a serem desenvolvidas, em estreita observação às normatizações internas da IES e aos critérios definidos pelo curso.

Na perspectiva de coerência com o processo de flexibilização, cabe destacar que a estrutura curricular e seus componentes também deveriam considerar práticas diversificadas de avaliação do desempenho dos alunos, no sentido de contribuir para a efetivação de aprendizagens mais significativas em termos dos objetivos pretendidos. Isso quer dizer, portanto, que os processos de avaliação precisariam variar de acordo com as especificidades e particularidades de cada componente curricular, com os objetivos-conteúdos-métodos de ensino-aprendizagem, com o perfil do profissional que se queria formar, e com as características e processos de aprendizagem dos alunos. Também precisariam favorecer aos alunos a compreensão integrada dos conhecimentos trabalhados no âmbito do curso. Para tanto, a avaliação deveria ser contínua, formativa, integradora, crítica e coerente, visando contribuir para a redefinição/adequação dos conteúdos e das estratégias de ensino às características dos alunos,

assim como para (re)orientá-los, para situá-los perante as exigências de cada componente curricular e do papel que os conteúdos de cada disciplina têm na sua formação profissional (UFSC, 2001; CHAVES, 2004).

Para desenvolver um processo avaliativo assentado no princípio da flexibilização e, segundo Chaves (2004), numa perspectiva integradora do conhecimento, é preciso assegurar na prática avaliativa a conexão entre os conteúdos/temas trabalhados em sala de aula e a relação destes com os aspectos contextuais externos (sociais, culturais, políticos e econômicos) e internos.

Entende-se, com base em Libâneo ([1990] 2008), que a avaliação da aprendizagem constitui um componente do ensino, uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que não se resume à realização de provas e notas. É uma tarefa complexa que visa constatar progressos e dificuldades dos alunos diante do processo de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, reorientar o trabalho docente para as correções necessárias em relação às atividades didáticas a serem desenvolvidas *a posteriori*. Isso significa dizer que as informações obtidas durante a avaliação do processo de ensino, por meio da utilização de instrumentos avaliativos, devem proporcionar o redimensionamento da prática pedagógica e educativa, com a preocupação de que professores e alunos avancem no processo de ensino-aprendizagem.

Consta na Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002d) que a avaliação deve constituir-se como parte integrante Projeto Pedagógico de cada curso e ter como finalidades: (1) a orientação do trabalho dos professores formadores; (2) a autonomia dos alunos em relação ao seu processo de aprendizagem; (3) a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira docente; (4) possibilitar o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados no âmbito de cada componente curricular.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos de Curso, pôde-se verificar que a temática da avaliação é pouco importante como elemento curricular constituinte da proposta pedagógica dos cursos investigados. Nem todos os PPCs apresentam subsídios que contribuam com reflexões sobre o processo de avaliação, de acordo com as orientações descritas na Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002d). E quando é considerada na proposta curricular do curso, geralmente aparece de forma bastante pontual. Nesses casos, a compreensão da avaliação está fundamentada na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no seu Art. 24, inciso V, alínea a, que, na verdade, versa sobre a verificação do rendimento escolar da Educação Básica e não do Ensino Superior. Cabe o registro de que a respectiva lei, ao tratar da Educação Superior, não apresenta nenhuma discussão sobre processos de avaliação do ensino/aprendizagem. Faz menção apenas ao tempo reservado aos exames finais que, quando houver, deverá ser excluído dos duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo (BRASIL, 1996, Art. 47) e determina que as

instituições informem aos interessados, antes de cada período letivo, dentre outros aspectos, os critérios de avaliação adotados em cada curso – nova redação dada ao Art. 47, § 1º da LDBEN nº 9.394/1996, pela Lei nº 13.168, de 6 de outubro de 2015 (BRASIL, 2015c).

Consta no Projeto Pedagógico do curso de Geografia da UEG do Câmpus de Porangatu que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve constituir-se em um elemento importante da formação inicial, não se resumindo, pois, à realização de provas e atribuição de notas. Deveria permitir conhecer o resultado das ações didáticas, com vistas a melhorá-las. Para tanto, deve ser contínua, formativa e personalizada.

O PPC do curso de Geografia ofertado pela UFPI do Câmpus de Teresina assinala que a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências desenvolvidas no curso, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional. Todo o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos precisa observar os dispositivos legais da Resolução nº 043/1995 do CEPEX (UFPI, 1995), que estabelece que o desempenho estudantil durante o período letivo tem de ser avaliado de forma contínua por meio de verificações parciais e exame final. Consta na referida Resolução que: (1) as verificações parciais devem ser proporcionais à carga horária de cada disciplina do curso, respeitando o mínimo de duas, nas disciplinas com carga horária igual ou inferior a 45 horas; três, nas disciplinas com de 60 a 75 horas; quatro, nas disciplinas com carga horária superior a 75 horas; (2) os exames finais devem constar de prova com questões objetivas e/ou dissertativas e trabalhos práticos, abrangendo o conjunto do conteúdo programático de cada disciplina; (3) a sistemática das avaliações parciais – modalidade, número e periodicidade – deve ser explicitada no Plano de Ensino de cada disciplina (UFPI, 1995).

No que se refere ao curso de Geografia ofertado pela UFOBA, Câmpus Barreiras, o Projeto Pedagógico aponta que o processo de avaliação do ensino-aprendizagem deve ser contínuo e se processar mediante diferentes formas, conforme os objetivos e especificidades de cada disciplina do currículo. O ementário dos componentes curriculares do curso, apresentado sob o formato de plano de ensino, aponta diferentes modalidades de avaliação a serem aplicadas aos alunos, conforme se pode observar no Quadro 2.

Quanto ao curso de Geografia da UFT, Câmpus Porto Nacional, o Projeto Pedagógico define que a avaliação deve ser contínua e formativa, com o predomínio do qualitativo sobre o quantitativo – conforme o Art. 24, inciso V, alínea a, da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Constituem-se como objetivos da avaliação a apreensão, análise e compreensão dos processos vinculados ao ensino de Geografia. Nesse entendimento, os resultados da avaliação devem servir de retomada, orientação e replanejamento dos processos educacionais aos quais se inserem.

O Projeto Pedagógico do curso de Geografia da UFMA,⁶ em São Luís, fundamenta-se no que estabelece a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no seu Art. 24, inciso V, alínea a, para definir critérios para o processo de avaliação da aprendizagem. Segundo o PPC, a avaliação da aprendizagem deve: (1) fazer parte de todas as etapas de construção do conhecimento; (2) ser contínua e cumulativa – com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; (3) servir de instrumento para orientar o processo de ensino-aprendizagem e acompanhar o desenvolvimento integral dos alunos. Para tanto, aponta alguns critérios que poderão ser adotados pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem: assiduidade e frequência; elaboração e apresentação de trabalhos a partir das temáticas trabalhadas em sala de aula; processos avaliativos individuais e coletivos, realizados mediante provas, produção de textos, seminários; apresentação de relatórios de cursos, eventos e de estágio dos quais os alunos tenham participado; participação em projetos de pesquisas de iniciação científica e de atividades de extensão; apresentação de trabalhos de pesquisa e extensão em eventos; elaboração da Monografia de Conclusão de Curso; desempenho em atividade de trabalho de campo e/ou de atividades de laboratório e Núcleos de Pesquisa; autoavaliação.

Com relação aos procedimentos e métodos de avaliação da aprendizagem, o curso de Geografia da UFMG⁷ adota os postulados contidos nos Art. 49 a 52 do Regimento Geral da instituição e na Resolução nº 01/92 do Departamento de Geografia. Constam no Projeto Pedagógico do curso duas formas de avaliar o rendimento dos alunos: a assiduidade e o aproveitamento em atividades acadêmicas desenvolvidas por meio de provas, trabalhos individuais e em equipe, trabalhos de campo, participações em eventos, grupos de trabalho, atividades de pesquisa, ensino e extensão.

O curso de Geografia ofertado pela UFU,⁸ Câmpus Uberlândia, apresenta no seu Projeto Pedagógico algumas diretrizes para os processos de avaliação da aprendizagem e do curso. Segundo o documento, os procedimentos avaliativos devem ser compreendidos como instrumentos destinados à retroalimentação e permanente busca do desenvolvimento dos alunos e não como simples verificação momentânea da aprendizagem dos conteúdos. Esses procedimentos devem estar relacionados com parâmetros qualitativos/corretivos (e não punitivos) e propiciar independência intelectual, criatividade e criticidade na formação acadêmica, cidadã e emancipadora dos alunos.

⁶ Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/iiR1Y4aCulVbnV7.pdf>>.

⁷ Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Sobre-a-UFMG/Regimento-Geral>>.

⁸ Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/sites/ig.ufu.br/files/media/arquivo/ge_projetopedagogico.pdf>.

Pelo Projeto Pedagógico do curso de Geografia da UFRGS, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem segue o Regimento Geral da Universidade⁹ e o disposto na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no seu Art. 24, inciso V, alínea a. O PPC recomenda que a avaliação seja contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos pelos alunos no decurso do ano ou semestre letivos.

Os PPCs do curso de Geografia da UFG do Câmpus Catalão¹⁰ e do da UFSM¹¹ não apresentam discussões acerca do processo de avaliação do ensino-aprendizagem. Este último menciona apenas que, se a avaliação da aprendizagem dos alunos ocorrer no final do curso, a única forma possível é mediante Trabalho Final de Curso.

No geral, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem apresentada nos PPCs analisados segue preocupada com seu caráter formal, tendo a prova como instrumento principal de avaliar a aprendizagem. Outros instrumentos de avaliação observados nos PPCs dizem respeito a trabalhos (teóricos e/ou práticos), relatórios, seminários, elaboração da Monografia etc., conforme se pode observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Concepções e formas/instrumentos de avaliação encontrados nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Geografia analisados

IES	Concepções de avaliação da aprendizagem	Formas/instrumentos de avaliação da aprendizagem
Universidade Federal de Goiás (UFG) – Câmpus Catalão	-	Participação em seminários; avaliações escritas e orais; trabalhos individuais ou em grupos; trabalhos de campo; elaboração de projetos de pesquisa, relatórios e monografias.
Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Porangatu	Avaliação contínua, formativa e personalizada	Relatório de Trabalho de Campo; avaliação bimestral; seminário; fichamento de livros; Produção de artigos; elaboração de Projeto de Pesquisa; estágios; discussões temáticas; defesa de Monografia.
Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Câmpus Teresina	-	Avaliações parciais e exame final (prova com questões objetivas e/ou dissertativas e trabalhos práticos).
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) – Câmpus Barreiras	Avaliação contínua.	Apresentação de trabalhos (teóricos e/ou práticos); discussões de textos e de situações-problema; estudos dirigidos (roteiros); exposições dialogadas; leitura de textos; participação e frequência (assiduidade e pontualidade) nas aulas; provas escritas; relatórios de campo; seminários; produção escrita individual e coletiva.
Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Porto Nacional	Avaliação de caráter contínuo e formativo, com o predomínio do qualitativo sobre o quantitativo.	-

⁹ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/estatuto-regimento-geral>>.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.catalao.ufg.br/p/6192-estatuto-e-regimentos>>.

¹¹ Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/7a09d209-53a6-49a7-90c7-b99c7d82c16b.pdf>>.

Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – São Luís	-	Assiduidade e frequência; elaboração e apresentação de trabalhos; provas; produção de textos; seminários; apresentação de relatórios de cursos, eventos e de estágio; participação em projetos de pesquisas de iniciação científica e de atividades de extensão; apresentação de trabalhos de pesquisa e extensão em eventos; elaboração da Monografia de Conclusão de Curso; desempenho em atividade de trabalho de campo e/ou de atividades de laboratório e Núcleos de Pesquisa; autoavaliação.
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	-	Assiduidade e aproveitamento em atividades acadêmicas (provas, trabalhos individuais e em equipe, trabalhos de campo, participações em eventos, grupos de trabalho, atividades de pesquisa, ensino e extensão).
Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Câmpus Uberlândia	Avaliação qualitativa e formativa.	-
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.	-
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	-	Trabalho Final de Curso.

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos analisados e *site* das instituições. Organizado pelas autoras.

Como não se fez análise dos planos de ensino das diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos analisados e nem entrevistas com os professores responsáveis por elas, não se pode dizer que as práticas avaliativas desses cursos sejam conservadoras, tradicionais. É preciso, pois, uma pesquisa *a posteriori*, com vistas a identificar: (1) as concepções e práticas avaliativas vigentes na formação de professores; (2) se as modalidades de avaliação estão adequadas aos objetivos pretendidos de cada componente curricular; (3) se os procedimentos avaliativos estão sustentados no princípio da flexibilização; (4) se a temática da avaliação da aprendizagem é trabalhada como componente pedagógico, com vistas a preparar os futuros professores para a prática avaliativa na escola.

Considerações finais

Da discussão realizada, pode-se então dizer que o currículo dos cursos de formação de professores, para ser flexível em sua composição, precisa ofertar atividades (acadêmicas, científicas, técnicas e sociais) variadas e relevantes para a conclusão do curso; valorizar/ contabilizar carga horária/créditos de um conjunto de atividades, que extrapolem os limites da matriz curricular e das experiências acadêmicas fixas e predeterminadas, para fins de integralização curricular; assegurar a liberdade de os alunos participarem do processo formativo,

escolhendo o seu percurso profissional; definir-regulamentar-colocar em prática processos diversificados de avaliação de conhecimentos adquiridos no contexto da sala de aula e em outros espaços-tempos de aprendizagem (FORGRAD, 2003; FIOR; MERCURI, 2009).

Embora o processo de flexibilização permita incorporar na proposta pedagógica dos cursos de licenciatura outros espaços e tempos de aprendizagem, ele não se esgota na oferta de disciplinas optativas e/ou eletivas, não se reduz ao aumento ou redução de carga horária do curso e tampouco pode ser entendido como mera modificação/acréscimo de atividades complementares no currículo. Certamente, esses aspectos são importantes, mas não significam, pois, a obtenção de melhores resultados na formação inicial. A diversidade de componentes curriculares a comporem essa estrutura deveria assumir o papel de viabilizar, na sua plenitude, a interdisciplinaridade, a articulação teoria-prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a aquisição de habilidades e competências necessárias ao exercício da profissão. Todos esses componentes e referenciais são considerados indispensáveis à construção de um currículo orientado pela flexibilização vertical e horizontal, na perspectiva de uma formação profissional de qualidade. Contudo, só podem ser concretizados se o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) assim o estabeleça e os professores os assegurem em sua prática pedagógica.

No que diz respeito à elaboração de uma proposta pedagógica flexível, entende-se que o colegiado deve se orientar a partir de algumas questões básicas, quais sejam: Como construir uma proposta pedagógica orientada pelo princípio da flexibilização, superando a ideia de um currículo hierarquizado e fragmentado? Qual a flexibilização curricular possível de ser implantada, tendo em vista a promoção de tempos e espaços físicos diversificados para a efetivação do processo educativo? Quais são os alcances e limites dessa flexibilização curricular no âmbito do curso?

A resposta a esses questionamentos indicará, portanto, o caminho a ser seguido na construção de um currículo flexível. Mas para efetivá-lo são necessárias mudanças concretas na prática pedagógica dos professores. Afinal, se houver um descompasso entre a proposta curricular e a ação do professor, corre-se o risco de não se promoverem as reais inovações preconizadas pelas DCNs para os cursos de licenciatura, pautadas pelo princípio da flexibilização. Também se exige, segundo o ForGrad (2003), criar condições para que a flexibilização curricular possa ser operacionalizada, pois, com vistas a uma formação diversificada, ela pressupõe liberdade e mobilidade em termos de espaço-tempo e de fluxo curricular, superando, inclusive, as limitações impostas aos alunos trabalhadores que frequentam os cursos noturnos. Outro desafio a ser enfrentado para realizar a flexibilização curricular reside na promoção de ações continuadas de esclarecimento, conscientização e mobilização da comunidade acadêmica.

Referências Bibliográficas

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. As diretrizes curriculares para os cursos de graduação e a (in)flexibilidade na organização pedagógica da universidade. In: Simpósio Nacional de Educação, 1.; XX Semana de Pedagogia, 2008, Cascavel, PR. **Anais...** Cascavel, PR, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2002.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n. 2.048, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 15 maio 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes ... **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 15 jul. 1997, Seção 1, p. 14.927. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rpc002_97.pdf. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação... **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 7 out. 1999, Seção 1, p. 50. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rpc001_99.pdf. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 18 jan. 2001a, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 583/2001**, aprovado em 4 de abril de 200b. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 21/2001**, de 6 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 18 jan. 2002a, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 18 jan. 2002b, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 19 jan. 2002c, Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 4 mar. 2002d, Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. v Brasília, 9 abr. 2002e, Seção 1, p. 33. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 35, de 4 de novembro de 2003. Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 20 jan. 2004a, Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica... **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 13 maio 2005, Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes... **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 26 out. 2008, Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública... **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 12 fev. 2009, Seção 1, p. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012. Altera a redação do Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009... **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 10 dez. 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12123-rcp003-12-pdf&category_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 25 jun. 2015a, Seção 1, p. 13. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015... **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 10 ago. 2015b, Seção 1, p. 26. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.168, de 6 de outubro de 2015. Altera a redação do § 1º do Art. 47 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 7 out. 2015c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13168.htm. Data de acesso: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 3 jul. 2015d, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 13 maio 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

CHAVES, Sandramara M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt04/t0412.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação**, v. 29, n. 1, p. 191-215, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200010>. Acesso em: 13 maio 2017.

FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Concepções e implementação da flexibilização curricular. In: Encontro Nacional Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras/FORGRAD, 16., 2003, Campo Grande, MS. **Anais...** maio 2003. Disponível em: <http://www.forgrad.ufam.edu.br/arquivo/documento_conc_e_impl_flex_curricular.doc>. Acesso em: 13 nov. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, [1990] 2008.

PASZKIEWICZ, Cristiana de Soveral e. Gestão flexível do currículo: a real dimensão da diferenciação curricular. **Revista do Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves Saberes Interdisciplinares**, Brasil: IPTAN, ano 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista01/gestao_fexivel.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

TRUJILLO, Albeiro Mejia. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3: desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade**. Brasília, DF: UNESCO/CNE, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Lucineide/Downloads/produto_1_revalidacao_diplomas.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2017.

UFG – Universidade Federal de Goiás. Regional Catalão. **Estatuto e Regimentos**. Disponível em: <<https://www.catalao.ufg.br/p/6192-estatuto-e-regimentos>>. Acesso em:

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Regimento Geral**. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Sobre-a-UFMG/Regimento-Geral>>. Acesso em:

UFPI – Universidade Federal do Piauí. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 043, de 17 de maio de 1995**. Regulamenta a verificação do rendimento escolar nos cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, 1995. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/gcb/arquivos/files/ResolucaoNo_043-95CEPEX-UFPI.pdf>. Acesso: 13 maio 2016.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Estatuto/Regimento Geral**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/estatuto-regimento-geral>. Acesso em:

UFSC – Universidade Federal de São Carlos. Diretrizes Curriculares e Projeto Pedagógico. **Ensino de graduação: reflexões e proposições**, n. 3. São Carlos: UFSC/PRG, 2001. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/arquivos/reflexoeseproposicoes3.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/7a09d209-53a6-49a7-90c7-b99c7d82c16b.pdf>>. Acesso em:

UFU – Universidade Federal de Uberlândia. **Projeto Pedagógico**. Curso de Graduação em Geografia, Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/sites/ig.ufu.br/files/media/arquivo/ge_projetopedagogico.pdf>. Acesso em:

XIMENES, Daniel de Aquino. Avaliação no contexto da modernidade reflexiva e das transformações no Ensino Superior. In: Encontro Anual da ANPOCS, 26., 2002, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2002. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=451%3Aanais-do-encontro-gt&catid=1045%3A26o-encontro&Itemid=317>. Acesso em: 3 nov. 2017.

Recebido em 11 de abril de 2018.

Aceito para publicação em 20 de junho de 2018.