

**FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE
GEOGRAFIA E CIÊNCIAS
SOCIAIS PARA O NÍVEL
SECUNDÁRIO EM ESPANHA
E BRASIL**

Training of teachers of geography and
social sciences to the secondary level in
Spain and Brazil

•••


Formación de profesores de geografía
y ciencias sociales para el nivel
secundario en España y Brasil

Por:

Cláudio José Bertazzo¹

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

cbertazzo@gmail.com

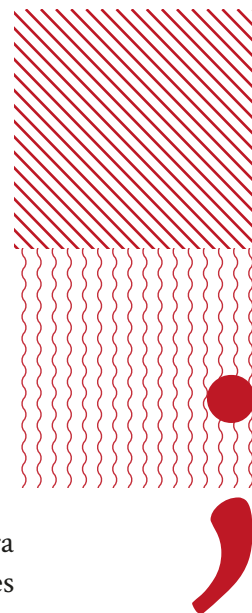
 [0000-0002-2973-5540](https://orcid.org/0000-0002-2973-5540)

Recepción: 08/05/2019 • **Aprobación:** 25/10/2019

Resumo: A formação de professores para a Educação Secundária/Ensino Médio (ES/EM) de Geografia e Ciências Sociais no Brasil e na Espanha tem características próprias em seus países sede. Nesta pesquisa se procurou entender o processo de formação do professorado para este nível de ensino nesses países. Os procedimentos metodológicos passaram pela análise de suas legislações, exame de documentos, com relevo aos Trabalhos de Fim de Máster (TFM) e acompanhamento de classes de formação do professorado no Máster de Formação de Professorado de Geografia e História da Universidade de Valencia (UV). Além destes procedimentos, aplicou-se instrumentos/enquetes aos discentes do Máster da UV para entender suas motivações para o magistério de Geografia e Ciências Sociais. Os resultados apontam para uma convergência de processos formativos, embora na Espanha os professores de Educação Secundária e Bachillerato, que correspondem ao Ensino Médio no Brasil, tenham que cursar um Máster para exercer o magistério naquele nível de ensino. Considera-se que a formação a nível de mestrado que se acompanhou é de alto nível e permite aos alunos em formação alcançar as competências de conteúdos e didáticas para o magistério da Educação Secundária e Bachillerato em Espanha para as disciplinas propostas. Sem embargo, no Brasil, as formações do professorado são desenvolvidas em cursos de graduação, nas licenciaturas específicas. Nessa pesquisa não se analisou nenhuma escola formadora de professores para a educação básica, apenas a legislação e normativos estruturantes dos cursos de licenciatura. Conclui-se que a formação de professores de ES/EM de Geografia e Ciências Sociais no Brasil e na Espanha são distintas, sobretudo, nos seguintes aspectos: a) No Brasil a formação de professores de ES/EM ocorre nas Faculdades de Magistério, em nível de graduação; b) Na Espanha a formação de professores para a ES/EM ocorre, assim como em todo o Espaço Europeu de Ensino Superior, em cursos de Máster, em nível de pós-graduação mestrado; c) Os professores brasileiros com Licenciatura em Geografia também são habilitados a ministrar aulas no Ensino Fundamental II; e, d) O professores egressos do Máster não tem competência para lecionar na Educação Primária, pois isto está reservado aos egressos do Curso de Formação de Professores da Educação Primária.

Palavras-chave: Magistério Educação Básica; Formação de Professorado de Geografia e Ciências Sociais.

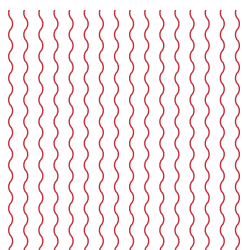
Abstract: The training of teachers for Secondary Education / High School (ES / EM) of Geography and Social Sciences in Brazil and Spain has its own characteristics in its host countries. In this research, we sought to understand



the process of teacher training for this level of education in these countries. The methodological procedures covered the analysis of their legislation, examination of documents, with emphasis on the works of Master's Degree (TFM) and follow-up of teacher training classes in the Master of Training of Professor of Geography and History of the University of Valencia (UV) . In addition to these procedures, instruments / polls were applied to the students of the Master of the UV to understand their motivations for the teaching of Geography and Social Sciences. The results point to a convergence of formative processes, although in Spain Secondary and Secondary Education teachers, who correspond to the High School in Brazil, have to take a Master's degree to practice teaching at that level of education. It is considered that the training at the masters level that has been followed is of a high level and allows the students in training to reach the contents and teaching skills for the teaching of Secondary Education and Baccalaureate in Spain for the proposed disciplines. However, in Brazil, teacher training is developed in undergraduate courses, in the specific degrees, in this research did not analyze any teacher training school for basic education, only the legislation and structuring regulations of undergraduate courses. It is concluded that the training of ES / MS teachers in Geography and Social Sciences in Brazil and Spain are distinct, mainly, in the following aspects: a) In Brazil ES / MS teacher training occurs in Faculties of Teaching, in graduation level; b) In Spain, teacher training for ES / MS occurs, as well as throughout the European Higher Education Area, in Master's courses, at postgraduate masters level; c) Brazilian teachers with a degree in Geography are also qualified to teach classes in Elementary School II; and, d) The teachers who are graduates of the Master do not have the competence to teach in Primary Education, this is reserved for the graduates of the Primary Education Teacher Training Course.

Keywords: Basic Education Magisterium; Teacher Training in Geography and Social Sciences.

Resumen: La formación de profesores para la Educación Secundaria / Enseñanza Media (ES / EM) de Geografía y Ciencias Sociales en Brasil y en España tiene características propias en sus países sede. En esta investigación se buscó entender el proceso de formación del profesorado para este nivel de enseñanza en esos países. Los procedimientos metodológicos pasaron por el análisis de sus legislaciones, examen de documentos, con relieve a los Trabajos de Fin de Máster (TFM) y acompañamiento de clases de formación del profesorado en el Máster de Formación de Profesorado de Geografía e Historia de la Universidad de Valencia (UV). Además de



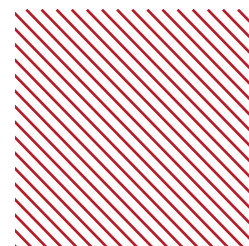
estos procedimientos, se aplicaron instrumentos / encuestas a los alumnos del Máster de la UV para entender sus motivaciones para el magisterio de Geografía y Ciencias Sociales. Los resultados apuntan a una convergencia de procesos formativos, aunque en España los profesores de Educación Secundaria y Bachillerato, que corresponden a la Enseñanza Media en Brasil, tienen que cursar un Máster para ejercer el magisterio en ese nivel de enseñanza. Se considera que la formación a nivel de maestría que se acompañó es de alto nivel y permite a los alumnos en formación alcanzar las competencias de contenidos y didácticas para el magisterio de la Educación Secundaria y Bachillerato en España para las disciplinas propuestas. Sin embargo, en Brasil, las formaciones del profesorado se desarrollan en cursos de graduación, en las licenciaturas específicas, en esa investigación no se analizó ninguna escuela formadora de profesores para la educación básica, sólo la legislación y normativos estructurantes de los cursos de licenciatura. Se concluye que la formación de profesores de ES / EM de Geografía y Ciencias Sociales en Brasil y España son distintas, sobre todo, en los siguientes aspectos: a) En Brasil la formación de profesores de ES / EM ocurre en las Facultades de Magisterio, en nivel de graduación; b) En España la formación de profesores para la ES / EM ocurre, así como en todo el Espacio Europeo de Educación Superior, en cursos de Máster, a nivel de postgrado de maestría; c) Los profesores brasileños con Licenciatura en Geografía también están habilitados para impartir clases en la Enseñanza Fundamental II; y d) Los profesores egresados del Máster no tienen competencia para enseñar en la Educación Primaria, esto está reservado a los egresados del Curso de Formación de Profesores de la Educación Primaria.

Palabras clave: Magisterio Educación Básica; Formación de Profesores de Geografía y Ciencias Sociales.

Este artículo no recibió financiación.

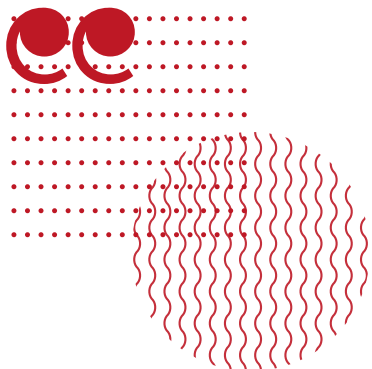


Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Bertazzo, C. J. (2019). Formação de professores de geografia e ciências sociais para o nível secundário em Espanha e Brasil, *Praxis, Educación y Pedagogía*, (3), 72-105. doi: [10.25100/praxis_educacion.v0i3.8321](https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i3.8321)



Introdução

Realizou-se, no transcurso do Estágio de Professor Visitante realizado em 2018, na Universidade de Valência – Comunidade Valenciana – Espanha, uma pesquisa sobre a formação de professores de Geografia e Ciências Sociais para a Educação Secundária Obrigatória (ESO) e Bachillerato, comparando-a com a formação de professores para o Ensino Médio (EM) no Brasil.

As motivações para realizar essa investigação emergiram da própria situação/ condição de professor formador de professores de Geografia da Educação Básica. No exercício do ofício tem-se procurado pesquisar, experienciar, inovar e aprofundar os saberes acerca de estratégias de ensino e didática da Geografia, além de, especialmente, entender os processos formativos de outras nações. Em anos recentes se teve uma experiência com o sistema formativo de professores de Geografia na Universidade Nacional de Cuyo, na Província de Mendoza, Argentina. Naquela ocasião se compartilhou a estratégia de ensino por meio da pesquisa e dos bonecos de pano. Por conseguinte, o convite para a estância de curta duração na Universidade de Valência forneceu a oportunidade e os elementos necessários para executar-se o projeto de pesquisa.

Nesse projeto definiu-se como objetivo conhecer a formação do professorado de Geografia e Ciências Sociais em Espanha por meio do estudo das legislações nacionais estruturantes e outras normativas e documentos que definissem os critérios e o sistema educativo que habilita ao exercício do magistério da ESO. E, a seguir, poder analisar todo esse sistema formativo segundo as categorias: i) processo formativo; ii) características da formação; e, iii) habilitação/titulação conferida pela instituição de ensino. Para então, finalmente comparar os sistemas formativos espanhol e brasileiro.

Por último, decidiu-se fazer uma pesquisa participante com a turma 2018-2019 do Curso de Máster em Formação de Professor de Geografia e História para a ESO, da Universidade de Valência, com o propósito de vivenciar o processo educativo da disciplina de Didática da Geografia, ministrada pelo Tutor do Estágio de Professor Visitante, e assim compreender as características da Didática da Geografia e da formação dos professores de Geografia. Essa integração proporcionou que se interagisse com os discentes do Máster e pudesse coletar opiniões, intenções e desejos dos futuros professores de Geografia. Em síntese, estudou-se o processo formativo e se conheceu os sujeitos em formação.

Finalmente, a fim de completar o circuito de análises, fez-se a leitura dos Trabalhos Finais de Máster (TFM) de todos os professores de Geografia, coletando seus relatos sobre as práticas de docências na ESO e suas impressões sobre a disciplina de Didática da Geografia. Esta iniciativa teve por objetivo compreender a realidade, as experiências, os informes/relatos e as práticas de ensino dos professores de ESO em formação nos Centros Educativos espanhóis. Esta aproximação com os documentos proporcionou: identificar, conhecer, entender e sistematizar experiências de Didáticas da Geografia vibrantes, bem-sucedidas e proficientes aplicadas pelos alunos do Máster em Professorado de Geografia e História da ESO, da Universidade de Valência, Espanha.

Metodologia

Conforme Gil (2009), essa pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa explicativa, tendo feito levantamento de aspectos qualitativos e quantitativos. Em efetivo, foram propostas e realizadas observações para experienciar a realidade da docência no Curso de Formação de Professorado de Geografia e História para ESO da UV durante três meses, nas aulas de Didática de Geografia que ocorriam as segundas e terças-feiras. Concomitantemente, estudou-se e examinou-se com profundidade o Plano Político Pedagógico do Curso e as legislações que fundamentam e regulam o referido Curso.

No período deste convívio, passou-se a interagir com os alunos que buscavam a formação para o magistério de Geografia na ESO. Para efetivar a aproximação e executar a coleta de dados com os discentes do Máster, foram utilizadas as técnicas de pesquisas da observação participante, entrevistas, discussão em grupo e história de vida (Minayo, 2001). Muitos contatos com os sujeitos pesquisados se deram em suas respectivas classes, durante os intervalos. Em algumas situações foi necessário estabelecer novos contatos que aconteciam no gabinete que se estava a ocupar na UV. Contudo, também se utilizou outras formas, como, por exemplo, correio eletrônico, entrevistas, encontros informais e diálogos entre refeições a fim de aclarar e aprofundar o alcance do perfil metodológico-pedagógico dos docentes pesquisados.

Chizzotti (1991), em suas análises/orientações acerca da pesquisa participante, entende que estas práticas são necessárias para o desenvolvimento dos trabalhos, mencionando ainda – o que também foi feito – a realização de diálogos informais e reuniões com os sujeitos pesquisados como forma de aprofundar o entendimento de suas práticas docentes. Procurou-se por meio dos instrumentos utilizados conhecer o que dizem os alunos sobre sua formação, como veem sua profissão e como se sentiram durante o “Practicum”.

A coleta das informações inseridas nos instrumentos procurou conhecer amplamente a formação do futuro professor e suas intenções e desejos com o magistério de Geografia. Esta técnica foi fundamental para a compreensão de situações não passíveis de captar em entrevistas ou discussões em grupo (Minayo, 2001). Ademais, a etapa de exame, a leitura e análise dos Trabalhos de Fim de Máster (TFM) demonstrou-se uma oportunidade para aprofundar o contato indireto com os egressos do Mestrado de Formação de Professores de Geografia. Quer dizer: houve um estreitamento com o pensamento dos discentes do Máster mediante a leitura de toda a produção entregue pelos alunos dedicados à Didática da Geografia. Ao mesmo tempo se entrou em contato com a filosofia do Máster e suas influências nos sujeitos em formação. Isso decorre, certamente, do impacto das Disciplinas e dos perfis dos professores que as ministraram ao longo das formações. Logo, os alunos exercem as docências sob a influência de seus formadores e as põem em visibilidade quando em suas práticas docentes, seja por meio dos informes ou do planejamento propriamente dito (Bourdieu & Passeron, 1996).

Além deste contato presencial, enquetes, reuniões e etc., foi possível conhecer a realidade da experiência docente dos alunos em formação. Isso foi viabilizado pelo exame dos documentos depositados no Master de Formação de Professores de Geografia e Ciências Sociais para a ESO. Os documentos analisados foram os *Informes de Practicum* produzidos após a experiência de docência orientada e supervisionada pelos professores do Master e dos Institutos de Educação Secundária.

O contato e leitura dos Informes do Practicum e os TFMs dedicados à Geografia apresentados desde a sua primeira edição no ano letivo de 2009-2010 até o ano de 2017-2018 forneceram o material para a avaliação e estudo. A metodologia que se seguiu para a seleção condiz com a proposta inicial da pesquisa que se pode sintetizar em: a) compreender as percepções e sentimentos dos futuros professores em relação à sua profissão; e, b) identificar as motivações para a escolha do magistério de Geografia, evidenciadas em suas manifestações no Informes.

Neste processo, selecionou-se dentre os TFMs de temas de Geografia, segundo cada turma, e coletou-se falas, impressões e percepções dos alunos sobre a experiência docente, expectativas em relação ao magistério, e relevância do magistério e da Geografia para sua tomada de decisão pelo Master em Professorado de Geografia e Ciências Sociais. Não se fez análise do discurso pois não se tinham palavras

chaves de busca. Todas as escritas analisadas/comentadas foram coletadas dos trabalhos dos alunos. Identificada a opinião/motivação do futuro professor que a expressara em seu reporte ou no TFM, logo sua consideração era catalogada e passava a constar no elenco/coleção das manifestações lidas nos Informes e TFMs.

A respeito dessa imersão, faz-se constar o impacto da descoberta de que a maioria dos sujeitos em formação para o magistério da ESO não atuavam no magistério anteriormente. Não tiveram formação para serem professores em outras instâncias (Professor da Educação Primária ou Educação Infantil). Foi muito enriquecedora essa metodologia de leitura e coleta de impressões e demais considerações desses sujeitos que passaram pelas classes do Máster em Formação de Professores. Para esses, o Practicum foi sua primeira experiência enquanto professor na ESO ou em qualquer circunstância de suas existências. Dos bancos, seguramente, daquele Máster têm sido gestados muitos e bons professores de Geografia e Ciências Sociais.

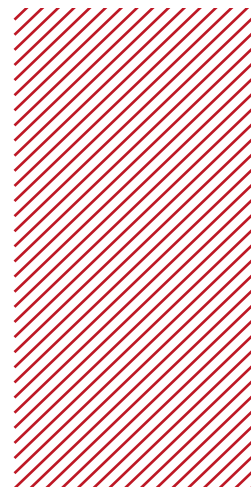
Como parte desta descrição de procedimentos metodológicos, e para finalizar estas descrições, consigna-se que, com a ajuda e mediação da Secretaria do Master, foi disponibilizado os contatos do pesquisador para alguns egressos cujos trabalhos Informes e TFM foram lidos. Alguns destes egressos concordaram em participar de enquete/reunião/roda de conversa/história de vida. Algumas das informações coletadas nesses eventos estão disponíveis neste manuscrito. Outras ainda estão sob exame.

Por fim, fazem parte do presente trabalho algumas análises e considerações sobre o Mestrado, os TFM e algumas das manifestações dos/as alunos/as do Mestrado sobre o processo formativo vivenciado e outras impressões, já publicadas por esses por meio dos documentos oficiais do Master.

Resultados

Preliminarmente, se deve aclarar que a Educação Secundária na Espanha não corresponde ao Ensino Médio da Educação Básica do Brasil. A Educação Secundária Obrigatória (ESO) na Espanha tem características distintas do que seja o seu correspondente – sua equivalência no sistema educativo brasileiro para este nível.

Quando se fala em Educação Básica no Brasil, está a se falar de uma organização educativa estruturada em três etapas: i) educação infantil de três a seis anos; ii) ensino fundamental,



organizado em nove anos; e, iii) ensino médio organizado em três anos. A Espanha, semelhantemente, tem sua educação infantil iniciando aos três e segue até cinco anos. E, assim como no Brasil, já estão a funcionar Centros de Educação Infantil com classes de zero a três anos.

Na Espanha e no Brasil a Educação Primária e o Ensino Fundamental (EF) iniciam com seis anos. No Brasil, porém, o EF é concluído em um percurso de nove anos. A partir daí o aluno que alcança as competências e os objetivos do EF ingressa no Ensino Médio (EM). Quanto ao EF do sistema educativo brasileiro, há uma estruturação que o segmenta em dois momentos o ensino fundamental I (EF I) que vai do primeiro ao quinto ano e o ensino fundamental II (EF II) que vai do 6º ao 9º ano. Com esta descrição do sistema, fica possível encontrar certa correspondência entre o sistema educativo brasileiro e o espanhol.

Em Espanha a Educação Primária dura seis anos. São os chamados seis cursos de primária como os designa Lei Orgânica da Educação – LOE, de 2006. E, a Educação Secundária é completada em quatro anos – quatro cursos. Há uma semelhança entre os dois sistemas, como se pode observar: o EF I brasileiro dura cinco anos e a educação primária em Espanha dura seis anos. O EF II dura quatro anos e a Educação Secundária dos hispânicos dura 4 anos. Então o EF brasileiro soma nove anos de curso e a Educação Primária e a Educação Secundária do sistema educativo espanhol dura 10 anos (6 + 4). Tanto no Brasil o EF como na Espanha a Educação Primária (EP) como a Educação Secundária (ES) são obrigatórias. Portanto, é possível dizer que há relativa semelhança entre o EF brasileiro e as etapas de Educação Primária e secundária em Espanha. Porém, no Brasil a etapa dura nove anos e na Espanha dez.

Vencidas estas etapas (EF no Brasil e EP+ES na Espanha, obrigatórias em ambos os países), no Brasil inicia a etapa do Ensino Médio e na Espanha o *Bachillerato* (B). Ambos são integrantes da educação básica em seus países. O EM brasileiro tem seu itinerário coberto em três anos e o *Bachillerato* espanhol tem seu percurso cumprido em dois anos. Ao seu final, em ambos países os estudantes que cumpriram todas as etapas da educação básica têm possibilidades de continuar seus estudos na Educação Superior. Desta maneira, verifica-se que o percurso de um estudante brasileiro na EB é cumprido em igual tempo que em Espanha, ou seja, em 12 anos. Como se pode inferir pelas considerações expostas até aqui, a Educação Básica brasileira está estruturada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E, em Espanha, a Educação Básica é a somatória da Educação Infantil, Educação Primária, Educação Secundária e *Bachillerato*.

Agora que se sabe, com brevidade, o processo, o tempo dos itinerários da educação básica no Brasil e em Espanha, prosseguir-se-á a relatar e a considerar sobre a formação de professores para atuar nos Ensinos Fundamental e Médio brasileiros e na Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Educação Primária, Educação Secundária e *Bachillerato* em Espanha.

Para tornar mais claras estas similaridades e distinções na Educação Básica no Brasil e Espanha, foi preparado o Quadro 1. Destacou-se nele, com as cores nacionais dos dois países, as habilitações dadas pela Licenciaturas no Brasil e no Máster em Educação Secundária na Espanha para o exercício do magistério nestes níveis educacionais delimitados pelas cores nacionais. Sobre essas formações reservou-se a próxima seção para examiná-las. Observe-se as características de cada nível de formação, as faixas etárias, tempos de duração, instituições onde são ofertados os cursos e outros detalhes.

Faixa etária	Brasil			Faixa etária	Espanha		
	Nome	Organização	Duração		Nome	Organização	Duração
0-3 Anos	Educação Infantil	CEIM*	2 Anos	0-3 Anos	Educação Infantil	Centros Públicos e privados	2 Anos
3-5 Anos	Educação Infantil	CEIM*	3 Anos	3-5 Anos	Educação Infantil	Centros próprios ou compartilhados com os CEIP**	3 Anos
6-10 Anos	Ensino Fundamental I	EEF***	5 Anos	6-11 Anos	Educação Primária	CEIP**	6 Anos
11-14 Anos	Ensino Fundamental II	EEF***	4 Anos	12-16 Anos	Educação Secundária	IES****	4 Anos
15-17 Anos	Ensino Médio	EEM*****	3 Anos	16-17 Anos	<i>Bachillerato</i>	IES****	2 Anos
18 Anos	Formação Profissional	Escolas técnicas e Institutos Tecnologia	Variável	17 Anos	Ciclos de Formação Profissional Nível Médio	CFGM*****	2 Anos

Quadro 1. Resumo da Educação Básica do Brasil e da Espanha

Fonte: LDBEN 9394/1996; LOE 2/2006 e LONCE 8/2013.



* Centros de Educação Infantil Municipal – Também podem ser privados.

** Centros de Educação Infantil e Primária – Públicas, concertadas/conveniadas e privadas.

*** Escolas de Ensino Fundamental – Públicas, concertadas/conveniadas ou privadas. No Brasil a LDBEN 9394/1996 determina que a responsabilidade do Ensino Fundamental I e II é do âmbito municipal.

**** Institutos de Educação Secundária ou Colégios de Ensino Obrigatório e Colégios conveniados e Colégios Privados.

***** Necesita ter concluído a ESO. É oferecido por Centros Educativos públicos ou privados. É obrigatória a realização de estágio, chamado de Formação Prática em Centros de Trabalho (FCT). Obtém o título de Técnico na especialidade cursada.

Discussão

I) A formação do professorado no Brasil

No Brasil, a formação de professores² especializados nas diferentes matérias, componentes curriculares ou campo de conhecimentos que são oferecidas na Educação Secundária, designada de Ensino Médio (EM) se materializam em consonância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. O EM junto com a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) constituem as três etapas da Educação Básica (EB). Além disso, existem as modalidades de ensino, como, por exemplo, no âmbito da EB, é oferecida aos sujeitos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade apropriada. Esta modalidade é designada como Educação de Jovens e Adultos (EJA). Prevê ainda, a legislação, as modalidades de Ensino à distância, Educação Especial, Educação Indígena e a Educação Profissional e Tecnológica.

A formação de professores para a EB se dá por meio dos estudos de nível Superior (Educação Superior – ES) para as diferentes disciplinas. O acadêmico ao finalizar os requisitos da matriz curricular de seu curso de graduação em Licenciatura, recebe o título de Licenciado. Quer dizer, tem a licença para exercício do magistério. Para atender as formações especializadas segundo as denominações das carreiras científicas, letras, literaturas e artes, são oferecidos cursos de formação de professores para o EF e EM. Porém, a formação de professores para a EI e para o primeiro e segundo ciclo do EF são habilitados pelos Cursos de Pedagogia/Licenciatura em Pedagogia.

Ao cursar a graduação de formação de professor em nível superior, pois no Brasil não existe mais a formação de professores em nível secundário, o acadêmico recebe o título de Licenciado na Ciência/disciplina que cursou. A duração mínima destes cursos é de quatro anos e são designadas de Licenciatura em Geografia, por exemplo. O estudante de Pedagogia ao graduar-se recebe o título de Licenciado em Educação e se torna habilitado ao magistério de EI e anos iniciais do EF, designado como EF I, que são os dois primeiros ciclos do EF.

Todo o funcionamento das Escolas de formação de Professorado é regido pelas legislações específicas e consolidadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica³ (DCNFPEB). A organização curricular da formação de professores também é determinada pela LDBEN, nos artigos 62 e 63 e também prevê nos artigos 12 e 13 as participações dos professores no processo de preparação dos Projetos Pedagógicos das Escolas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais determinam que cada Curso de Licenciatura, que são os cursos de formação de professor em nível superior para a Educação Básica, deverão oferecer, no mínimo, aos seus estudantes:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos⁴ nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12⁵ desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (RESOLUÇÃO Nº 2, Artigo 13º, de 1º de julho de 2015)



As horas relacionadas no item I – prática como componente curricular - estão distribuídas dentro das disciplinas padrão, e ocorrem no fluxo curricular normal. De modo que cada disciplina possui uma parte de componentes teóricos e outra de componentes práticos.

Em relação ao Item II, o estágio supervisionado realizado em escolas da Educação Básica dos sistemas de ensino brasileiro, preferencialmente em escola públicas, tem a função nuclear na formação dos professores da EB. No Artigo 13º, a Resolução n.2 esclarece e reafirma sua importância:

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (Resolução nº 2, Artigo 13º, § 6º, de 1º de julho de 2015)

Este estágio possui muitas formas de intervenções e aprendizagens sobre a realidade escolar, incluindo a regência de aulas com o acompanhamento de um professor orientador, pertencente aos quadros da Instituição de Ensino Superior (IES) onde o aluno está matriculado, e um professor supervisor, pertencente ao quadro da Instituição de Ensino da Educação Básica onde o aluno está a estagiar.

A formação inicial de professores da Educação Básica, considerando suas três etapas e modalidades está definida no artigo 9 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015:

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - Cursos de graduação de licenciatura;
- II - Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III - Cursos de segunda licenciatura.

Os cursos de formação inicial de professores necessitam observar, conforme determina o artigo 12 da Resolução n.2/2015, do Ministério da Educação – MEC, uma organização curricular composta de três núcleos: “I) estudos de formação geral; II) das áreas específicas e interdisciplinares; e, III) do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais[...]” (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, artigo 12º).

As instituições de Ensino superior que oferecem as Licenciaturas para as diferentes componentes curriculares da Educação Básica e para a Educação Infantil

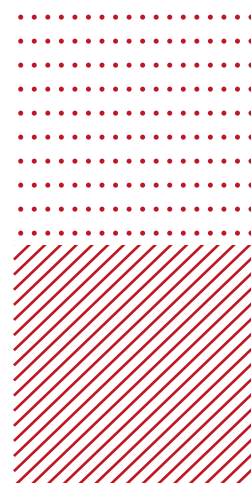
e Ensino fundamental I - Cursos de Pedagogia, devem observar, em consonância ao Artigo 13º § 5º, que a matriz curricular contemple no mínimo 20% das componentes curriculares dedicados ao ensino:

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. [...]” (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, artigo 13º § 5º)

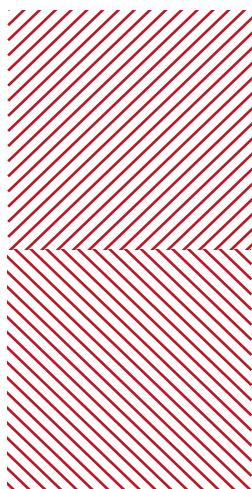
Este parágrafo 5º se refere aos estudos teóricos e práticos das componentes curriculares e dita uma situação mui interessante e necessária para a formação de professores, notadamente o conhecimento das teorias, marcos filosóficos e referenciais das ciências educacionais, metodologias e técnicas de aprendizagem e de ensino. Assim, considerando as 2.200 horas mínimas, conforme Item 3 do Artigo 13º da Resolução n. 2/2015, os componentes curriculares de formação pedagógica e didática alcançam 440 horas, que são distribuídas em cerca de sete disciplinas de 64 horas. Portanto, são claras as preocupações com a formação teórica nos aspectos da docência, suas competências, habilidades e atitudes. Este princípio resta demonstrado na fixação inegociável de 400 horas de estágio.

Estas, em rápidas palavras, são as regras e os percursos genéricos da formação inicial dos professores da Educação Básica brasileira. Contudo, para outros profissionais graduados em Educação superior, os quais não cursaram Licenciatura e que desejem tornar-se professores (como, por exemplo, agrônomos, arquitetos, engenheiros, farmacêuticos, nutricionistas, psicólogos, etc.), a legislação lhes oferece uma alternativa, conforme Artigo 14º da Resolução nº 2/2015:

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. (Artigo 14º da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015)



Considerando que a mesma Resolução nº 2 estabeleceu o piso de 3.200 horas para as Licenciaturas, ao fixar o curso de formação pedagógica para graduados entre 1.000 e 1.400 horas, a depender da área de formação inicial e sua relação com a componente curricular da Educação Básica onde pretenda ser docente. Desta normalização se pode inferir que as autoridades do sistema educativo não facilitaram a mudança de carreiras ou aquisição de habilitações ao exercício da docência na EB. Pelo contrário, cravaram um total superior a 1/3 da duração dos cursos de formação de professores. E com as seguintes exigências em relação as cargas horárias das atividades práticas e das componentes curriculares:



- I. Quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;
- II. Quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;
- III. A carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;
- IV. Deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- V. Deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- VI. Deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição; (RESOLUÇÃO nº 2, de 1º de julho de 2015, artigo 14º § 1º)

A redução de 25% da carga horária dos estágios pode ter levado em conta que o pretendente a professor já, por força da exigência curricular da formação primeira, tenha prestado estágio curricular na matéria pretendida, ou em outra se não for este caso. Por último se ratifica a importância dos estágios porque são a essência dos cursos de formação de professores. Continuam, por assim dizer, a articulação das competências teóricas com as competências do fazer, da prática. Eles são os momentos que antecipam a profissão escolhida e permitem ao estudante um *quefazer* que o vai transformando e lapidando num exímio mestre.

II) A formação do professorado em Espanha

Na Espanha, a Educação Básica está regida pelas Ley Orgánica de Educación (LOE), Ley n. 2/2006 de 3 de maio de 2006 e pela Ley Orgánica para Mejora de la Calidad Educativa (LONCE), Ley n. 8/2013. A formação de professores para a Educação Secundária Obrigatória (ESO) se encontram detalhadas no Título II, artigo 94 e 100 da LOE/2006, como se pode ler a seguir:

Artículo 94. Profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato. Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

Artículo 100. Formación inicial.

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.
2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.
3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior.
4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica. (LOE/2006, Título II, artículo 94 e 100)



Entretanto, para além daquilo que já dispunham a LOE e a LONCE, em 29 de outubro de 2007 foi publicado o Real Decreto 1393/2007, que dispõe sobre o ordenamento do ensino universitário oficial da Espanha. Este diploma elaborado

pelo Ministério de Educação e Ciência adequa/harmoniza o ensino superior espanhol ao Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), instituído pelo Processo Convergência Europeia – Processo de Bolonha, que se iniciou em 1999. E, em 27 de dezembro do mesmo ano, foi publicada a ORDEN ECI/3858/2007, que estabelece requisitos e normatiza a formação de professores da Educação Secundária Obrigatória (ESO) – ciclo inferior - e *Bachillerato*, ciclo superior que corresponde ao ensino médio. A ORDEN ECI/3858/2007 também dispõe sobre o exercício da profissão de professor da ESO e *Bachillerato*, a emissão de títulos, dentre outros aspectos da atividade. Estes diplomas legais também orientam e organizam a formação de professorado de Educação Profissional e Ensino de Idiomas.

O Real Decreto (RD) 1393/2007, em seu Artigo 8º organiza o Ensino Superior espanhol em estudos de Graduação, de cunho generalista e Pós-Graduação, com perfil especialista. A pós-graduação passa a ser constituída por cursos de Máster e Doutorado. Os cursos de graduação de magistério, conforme suas especificidades habilitam para o magistério da Educação Infantil e para a Educação Primária. E, para exercer o magistério na ESO e *Bachillerato*, a partir do RD 1393/2007 deverá ser cursado o Máster da matéria que se pretende ser professor. Esta foi a grande mudança inaugurada no final do ano de 2007.

Desde 1970 até o ano de 2008 foram oferecidos os Cursos de Adaptações Pedagógicas, intensivo e com duração de 300 horas com um módulo teórico e outro prático, para aqueles que desejavam tornar-se professores na Educação Secundária e no *Bachillerato* (Estebaranz, 2012). Porém, a partir do ano letivo de 2009 as Universidade espanholas passaram a oferecer os cursos de Máster para formar professores para a ESO e *Bachillerato*.

Em todo o EEES, os cursos de Máster devem seguir uma conformidade em seus planos de estudos, Os Másters devem ter uma duração de 60 créditos europeus – ECTS⁶, conforme prevê Artigo 5 do RD 1393/2007. Os ECTS já estavam previstos no Real Decreto 1125/2003. Tudo por orientação do Processo de Bolonha que criou o EEES e visa harmonizar o ensino superior na União Europeia e outros países aderentes à iniciativa. Portanto, qualquer Máster de Professorado precisa ter uma duração de 1800 horas.

Estas normas de organização do Máster dividem os projetos dos cursos em dois módulos: o módulo genérico com três disciplina e o módulo específico com cinco disciplinas. Assim cada Máster de Formação de Professorado tem oito

disciplinas em sua matriz curricular. O módulo genérico com 16 ECTS esta constituído por disciplinas comuns a todos dos cursos de Máster de Profesorado. Por outro lado, o módulo específico para os alunos em formação para o professorado de Ciências Sociais – Geografia e História, tem uma duração de 44 ECTS. Observe, no Quadro 2, a matriz curricular e ementário das disciplinas específicas⁷: Aqui se apresenta o ementário do módulo específico do Máster em Profesorado de Educación Secundaria de Geografía e Historia ofertado pela Universidade de València tendo em vista os estudos que realizou durante a estância pós-doutoral no País Valenciano.

Módulo	Nombre	Créditos	Carácter
Genérico	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	Obligatorio
	Procesos y contextos educativos	8	Obligatorio
	Sociedad, familia y educación	4	Obligatorio
Total ECTS Genéricos		16	Obligatorios
Específico	Complementos para la formación disciplinar de geografía e historia	6	Optativo ⁸
	Aprendizaje y enseñanza de la geografía y la historia	16	Optativo
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa especialidad geografía e historia	6	Optativo
	Practicum: Especialidad geografía e historia	10	Optativo
	Trabajo fin de máster: Especialidad geografía e historia	6	Optativo
Total ECTS Específicos para o Máster elegido		44	Obligatorios

Quadro 2. Máster em Profesorado de Geografia e História na Universidade de València

Fonte: Adaptado da ORDEN ECI/3858/2007 e sítio do Máster em Profesorado de Educación 333Secundaria Geografía e História da Universidade de València.

Como se pode observar nessa matriz curricular, o curso de Máster oferece uma sólida formação para a docência nas disciplinas de Geografia e História. Na Espanha, neste nível de formação de professores para a Educação Secundária e *Bachillerato*, estas duas disciplinas estão juntas sob a denominação de Ciências Sociais.

Durante a estância, como se afirmou anteriormente, foram acompanhadas aulas do Máster. Leram-se os Trabalhos de Fim de Máster (TFM) dedicados à Geografia que foram defendidos/apresentados desde a sua primeira edição no ano letivo de 2009-2010 até o ano de 2017-2018. Naqueles encontros se aproveitou para convidar os alunos e professores a responder algumas enquetes, dos quais serão apresentados os resultados mais adiante. Porém, o que dizem os alunos sobre sua formação? Como veem sua profissão e como se sentiram durante o Practicum?

Os alunos, o Practicum e os TFMs

Os alunos do Curso de Máster, equivalente ao mestrado brasileiro, e que visa formar professores para a Educação Secundária e *Bachillerato*, devem cursar as disciplinas listadas no Quadro 2. O Máster oferece uma formação de excelência aos discentes. O programa exige a prática de docência nos Institutos de Educação Secundária e *Bachillerato*, o qual é chamado de Practicum pela Universidade. O Practicum, justamente, é uma das disciplinas da matriz curricular. Isto põe em relevo a preocupação do Ministério de Educação para a solidez da formação dos professores.

Ao se ler os relatos dos alunos do Máster sobre o curso, observam-se muitos discursos em sentido crítico e até reclamações sobre a estrutura de algumas disciplinas. Todas as considerações são breves e até, pode-se dizer, do tipo padrão. Formais e cordiais, porém apáticas e sem emoções. Contudo, quando chega o momento de apreciar/avaliar as disciplinas fundamentais do curso, pois que esta foi dividida em duas seções. Fala-se da disciplina de Aprendizagem e Ensino de Geografia e História, de 16 créditos.

Como se disse, a disciplina está organizada em uma seção de Aprendizagem e Ensino de Geografia (8 créditos ECTS) e Aprendizagem e Ensino de História (8 créditos ECTS). Ao avaliar estas disciplinas os alunos se detém e deixam fluir seus sentimentos, impressões e valorizam a experiência.

Desde que, induzidas pelo processo padronizador de Bolonha, e pelo Ministério de Educação em 2009, as Universidades Espanholas e Europeias passaram a oferecer os cursos de Máster de Professor da Educação Secundária; a Universidade de Valência já formou 409 alunos. Deste, apenas 80 tinham formação inicial – cursos de Graduação em Geografia. Observe o Figura 1 com as informações obtidas nos Trabalhos Finais de Máster (TFM).

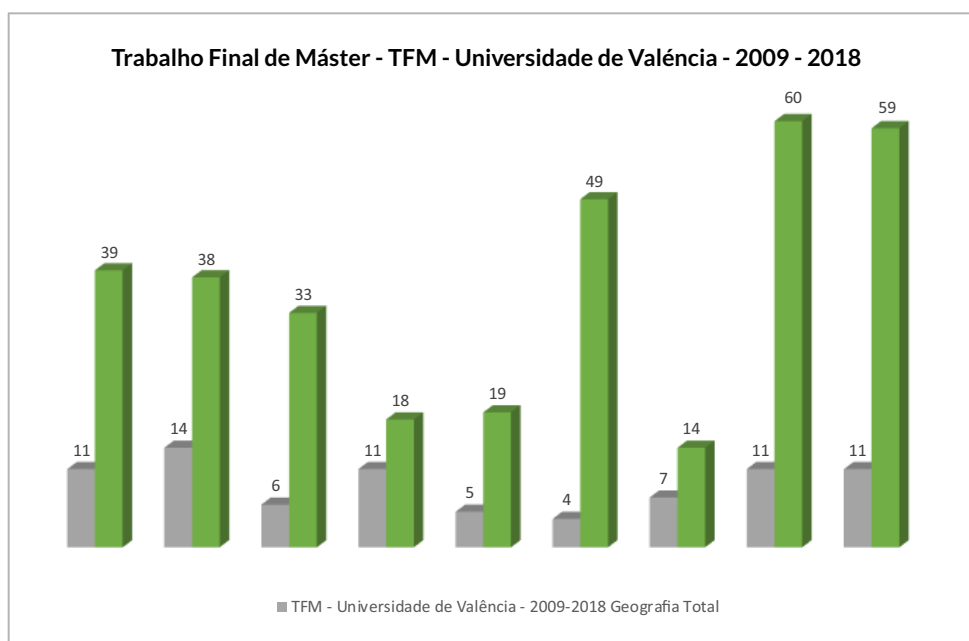


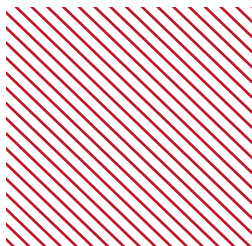
Figura 1. TFM Geografia e História – 2009 a 2018 – Universidade de Valência

Fonte: Elaboração própria, 2018

Como se pode ler no Figura 1, a grande maioria dos alunos do Master tem sua origem nos cursos de graduação em História e preparam seus TFM na área de sua formação inicial. O que se vê, e não há como explicar pelas estatísticas, é que apenas 20% dos alunos do Máster de Professorado de Educação Secundária em Geografia e História tem formação em Geografia e preparam seus TFM na área de Geografia.

Em Espanha, a legislação sobre a Educação Secundária e *Bachillerato* coloca as duas disciplinas juntas e as designa como Ciências Sociais na matriz curricular deste nível de ensino. Logo, porque de cada cinco alunos que procuram cursar o Máster para tornarem-se professores, quatro tem formação em História e apenas um em Geografia? Estariam os





graduados em Geografia trabalhando na profissão de modo a não ter que buscar uma formação de professorado? Pura especulação. A estatística não fornece tais respostas. Aplicou-se uma enquete com os alunos do Máster do corrente ano 2018-2019. As respostas não permitem inferir sobre as razões de guinar a carreira em direção ao professorado.

Entretanto, um aluno do Máster do corrente período letivo, graduado em Geografia e Meio Ambiente, pela Universidade de Valencia em 2016, que ao ser inquerido sobre as razões que o trouxeram estudar para mudar sua carreira para a de professor, respondeu, objetivamente: “Interés por enseñar lo que más me gusta la geografía” (Moreno & Bertazzo, 2018). *Encuestas Con Alumnos Del Máster Secundaria - Eso - En Ciencias Sociales*. Valencia, España). E, um outro aluno, o qual se graduou em 2010 em Geografia e que concluiu seu Máster em 2011, apresentou a seguinte resposta para a mesma pergunta: “La motivación principal fue mi concepción sobre la educación y su capacidad para mejorar la sociedad.” (Coret Furió & Bertazzo, 2018). *Encuestas Con Alumnos Del Máster Secundaria - Eso - En Ciencias Sociales*. Valencia, España).



É uma resposta interessante a do primeiro aluno, contudo mantém oculta as intencionalidades e seus demais interesses. O segundo aluno considera criticamente a situação e externaliza, com segurança, seu interesse de intervir na realidade, transformando-a.

Prosseguindo, foi perguntado aos alunos: ¿Por que te encanta a docência da Geografia? As respostas foram: “Porque es mi vocación”, (Moreno & Bertazzo, 2018, *Encuestas Con Alumnos Del Máster Secundaria - Eso - En Ciencias Sociales*, Valencia, España). Uma resposta forte. A sociedade está precisando de professores que se sintam vocacionados ao Magistério. O segundo aluno contestou: “Es la única asignatura del currículum que trata de explicar la realidad social a los estudiantes”, (Coret Furió & Bertazzo, 2018, *Encuestas Con Alumnos Del Máster Secundaria - Eso - En Ciencias Sociales*, Valencia, España).

E, por último, foi-lhes inquerido: Que sentido tem o Magistério para ti? “Porque creo en hacer de la enseñanza un camino hacia una sociedad mejor construida y con valores” (Moreno & Bertazzo, 2018). O outro aluno não respondeu sobre isto, porém, quando se lhe questionou sobre as razões de ter procurado o complemento de formação num curso de Professor, explicou que:

A la hora de elegir la salida profesional desde la Licenciatura de Geografía el magisterio fue la primera opción. Las restantes

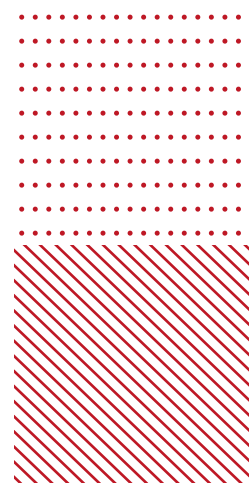
posibilidades no generaron nunca un interés real en mí, también teniendo en cuenta que finalicé mis estudios superiores justo en el peor momento de la crisis económica y la oferta de empleo era muy baja.” (Coret Furió & Bertazzo, 2018). *Encuestas Con Alumnos Del Máster Secundaria - Eso - En Ciencias Sociales*. Valencia, España).

Aqui, nesta declaração, está desnuda a questão econômica. Embora um curso de Máster de Professor não garanta automaticamente uma vaga num Instituto de Educação Secundária Obrigatória, todavia põe o titular do título em condições de disputar a vaga. Como relatou, (Coret Furió & Bertazzo, 2018). *Encuestas Con Alumnos Del Máster Secundaria - Eso - En Ciencias Sociales*. Valencia, España), graduou-se em 2010 e logo cursou seu Máster, tendo obtido seu título de 2011.

Destas declarações dos alunos do Máster se compreende que a intencionalidade primeira é de poder atuar no ensino de Geografia. E, logo, intervir na realidade social ajudando na subjetivação das pessoas e contribuir com a construção da cidadania. São perspectivas personalistas e culturalistas, cumulativamente num só sentido. As primeiras dizem respeito a realização profissional e de subsistência, e a segunda entra no campo da cultura, da ciência e da educação. Sem embargo, são perspectivas nobres e que fazem parte da grandeza do magistério, um misto de paixão, ciência e modo de vida.

Retoma-se, a partir desse parágrafo, as questões dos TFMs e das impressões dos alunos sobre o curso, embora 75% dos alunos tenham origem em Graduações em História ou áreas afins, a leitura dos TFMs desvenda um apreço mui grande pela disciplina “Aprendizaje y enseñanza de la Geografía”. Esta apreciação pode ser aferida nos excertos que se leu nos documentos. Como, por exemplo, se manifesta um aluno do Máster de 2009-2010:

En primer lugar estubo la materia Didáctica de la Geografía (grifado no original). Sobre este módulo tengo que decir que no ha importado tanto los contenidos específicos de esta asignatura sino todos aquellos ejemplos que el profesor utilizaba para mostrarnos como se enfrentaba él ante la explicación de cualquier contenido de Geografía. Además, también me han parecido interesantes todas aquellas alternativas que se han propuesto desde nuestras exposiciones realizadas en el último mes de clases. El único problema que cabe reseñar de este módulo fue la explicación de los tipos de Geografía, algo que é muy teórico y que, desde mi situación como Licenciado en Historia, no tenía idea y aún, en este momento, tengo algunas lagunas. Es por ello que buscaría una explicación mucho más práctica que teórica para los



diferentes tipos de Geografía quedaran claros, puesto que creo que son muy importantes para poder entender los libros de texto y plantear alternativas a la explicación tradicional. (Fonfría De La Torre, 2010, p. 4).

O mestrando esclarece sua graduação em História e se mostra emocionado com seu professor de Didática de Geografia. Sua dificuldade de entender as concepções teóricas da Geografia é compreensível, pois que é um sujeito que estudou as Teorias da História e agora lhe é solicitado internalizar conhecimentos de outra ciência. Nesta fala, qualquer leitor percebe o grau de aprofundamento e de praticidade que se alcançou com as aulas de Didática de Geografia. Dentre as competências previstas para esta disciplina está a de: “Saber aplicar los conocimientos adquiridos y ser capaces de resolver problemas en entornos nuevos [...]” (Guia Docente da disciplina em questão, 2018 –<https://www.uv.es/uvweb/master-profesorado-secundaria/es/programa-del-master/especialidades-del-master/geografia-historia-1285886982748.html>). Ao que se vê, o objetivo está alcançado. Por último, a apreensão para que não se faça do livro texto – livro didático – um supremo recurso dentro da sala de aula. Que seja usado, porém junto com outros materiais de apoio.

No mesmo sentido, no ano letivo de 2010-2011, porém tem-se a opinião de um aluno graduado em Geografia:

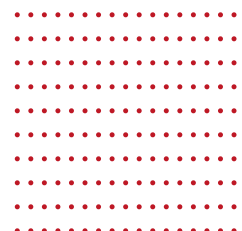
Geografía ha sido una asignatura muy interesante, la única que intentaba poner al alumno frente a posibles problemas reales. Una clase muy dinámica y la experiencia del profesor ha sido de gran importancia, aparte de su calidad como tal y la gran capacidad para plantear la asignatura dirigida a un máster profesionalizador cómo es éste. (Coret Furió, 2011, p. 4).

Coret Furió (2011) não oculta sua emotividade ao avaliar suas aulas e o professor de Didática de Geografia. Isto é importante para o curso e para os alunos. São declarações sobre o seu segundo curso. O arco opinativo que vai se formando está num crescente claro de boa receptividade e de aprendizagem.

A seguir, Medrano (2012) faz alguns apontamentos sobre o caráter prático da disciplina de Didática da Geografia, mais dedicada a ensinar situações específicas das atividades que os alunos do Máster irão se deparar em breve, quando assumirem classes da Educação Secundária e do Bachillerato. Observe:

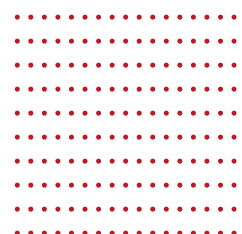
En cambio [...] Geografía, era totalmente opuesta. En primer lugar, he decir que ambas materias son la misma, aunque se

dividen en dos para poder conocer ambas ramas de las Ciencias Sociales. Como decía, esta asignatura era totalmente práctica y participativa, ya que en todas las sesiones, salía un grupo de alumnos diferentes a explicar la material del día, es decir, en la primera parte siempre analizábamos un texto de un dossier que nos fue entregado el primer día de clase, y ya en la segunda parte, después de un breve descanso, realizábamos ejercicios prácticos aplicables en un futuro a alumnos de secundaria, como por ejemplo un análisis demográfico, en el cual tuvimos que analizar toda una serie de datos de todos los alumnos del aula, tipo edad, trabajo, lugar de nacimiento, etc., además del de los padres y los abuelos, tanto maternos como paternos, o la realización de trabajos que a su vez estaban realizando alumnos de secundaria tales como la planificación de un viaje, donde cada alumno tiene un destino diferente al resto, o un análisis sobre el barrio en el que habitas, los servicios con los que cuenta, y la vivienda. (Medrano, 2012, pp. 4-5).



Uma experiência de aprendizagem significativa em que variáveis foram sendo inseridas na proposta inicial e o trabalho cada vez foi se tornando mais complexo, mas exequível por ter sido apresentado em uma sequência de etapas. Um momento para aprender conteúdos de Geografia trabalhando e vivenciando com eles como se organizam. A seguir, a aluna passa a relatar com uma técnica de ensino muito cara à Geografia: as visitas à campo, observações do meio ou visitas técnicas. Para um/a estudante de Máster que veio de uma graduação afim, a experiência foi muito edificante:

Además, a lo largo del curso realizamos tres visitas muy interesantes, ya que fuimos al puerto de Valencia, donde pudimos conocer las instalaciones desde dentro, al Instituto Valenciano de Meteorología, en el que nos explicaron conceptos totalmente ajenos a nosotros, estudiantes de Historia e Historia del Arte, y por último, hicimos una visita guiada por Valencia, desde las Torres de Serranos hasta la Plaza de Cánovas, en la que tuvimos como guías diferentes alumnos de la clase, y empezamos desde los orígenes de la ciudad de Valencia, pasando por todas sus épocas y por algunos de los monumentos más representativos de la ciudad. Son visitas que se pueden realizar igualmente con alumnos de ESO o Bachiller. Por lo tanto, resultó una asignatura práctica y aplicable, no hubo carga teórica ni textos que leer como en la mayoría de las asignaturas del máster. Además, el profesor



siempre nos motivaba a subir a la tarima a hablar delante de nuestros compañeros, para que perdiéramos el pánico escénico que todos en algún momento tenemos cuando hemos de hablar en público y para saber enfrentarnos a una clase antes de empezar las prácticas con alumnos reales. (Medrano, 2012, p. 5).

A conclusão a que chega ao final destas considerações colocam em relevo a proposta da Direção do curso: formar professores verdadeiramente preparados a ministrar aulas e aprender a fazer a gestão das situações de aprendizagem.

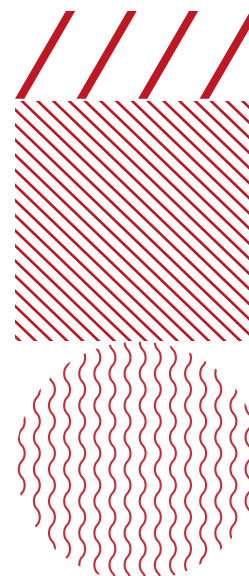
No curso seguinte, 2012-2013, as observações de campo continuam impressionando. Pérez (2013), entre outras considerações, refere-se a estas com ânimo incontento:

[...] la **didáctica de la geografía** (grifada no original), que mi opinión ha sido impartida y planificada de forma más llevadera que la anterior [Didáctica de la Historia], y con unas actividades todavía más útiles, que si encuentran adaptados a la realidad. Como por ejemplo, en una de ellas vimos cómo podemos hacer que los alumnos aprendieran a través del estudio y el análisis de las casa el barrio en que viven. En la otra se pretende hacer que los alumnos comprendan la globalización, observando el país de fabricación y el material escolar. Y en la última, les proponíamos la organización de una viaje a un país extranjero, con el fin de se aproximaran a las distintas realidades de otros países del mundo. También debo comentar, que las excursiones realizadas en esta asignatura, nos han servido como ideas para en un futuro, llevarlas a cabo nosotros mismos en un futuro con nuestros alumnos sin que estas supongan un gran coste económico. (Pérez, 2013, p. 4).

Nas considerações do aluno Pérez (2013), Geografia pode ser aprendida com poucos recursos económicos. Confirmam-se as tendências que vem se delineando nas observações dos alunos sobre o curso de Máster em Professorado de Geografia e História.

Na turma de 2013-2014, a aluna Moreno Navarro, abre uma primeira divergência, pelo menos foi a primeira que se detectou. Em geral, como as opiniões estavam convergentes, selecionou-se uma ou duas de cada curso. Assim, passou-se a conhecer a impressão da aluna conforme as palavras que escreveu em seu TFM, tendo externado a preocupação de não ser mal compreendida:

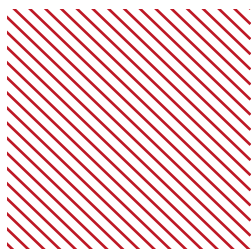
[...] creo que el desarrollo de Didáctica de la Geografía era demasiado complejo para la limitación temporal que supone el Máster de Profesor/a de Educación Secundaria. Pienso que es realmente interesante profundizar como lo hacía él, en ambas realidades, la teórica y la práctica, y que sin esta profundización el aprendizaje no sería realmente significativo, pero el esfuerzo, el trabajo y la abstracción que suponen ambas realidades (en conjunto y por separado) es más de lo que creo que la mayoría de nosotros, alumnos ínfimamente familiarizados con la Geografía y menos con su pedagogía, podíamos hacer con unos límites de tiempo tan marcados. No sé si se entiende la idea, y no quiero que se malinterprete. Quiero decir que considero realmente importante la labor del profesor Souto y sus intenciones son muy buenas y beneficiosas para nosotros, pero creo que, desde mi punto de vista, hay una serie de limitaciones, llamémoslas intelectuales, que no se han considerado tan relevantes, y en su relación con las limitaciones temporales supusieron un hándicap muy importante a la hora de que los alumnos abordásemos esta asignatura. (Moreno Navarro, 2014, pp. 7-8).



A primeira insatisfação da aluna refere-se ao tempo de aulas (8 créditos ETCS), que lhe pareceu pouco para aprender a Geografia que precisará ensinar na Educação Secundária. Sua razão é compreensível: veio de outra formação e a Geografia é uma ciência complexa. Ou de síntese, como afirmavam desde os tempos dos precursores gregos desta disciplina. Muitos conteúdos e conhecimentos são mobilizados para o entendimento dos fenômenos entretecidos que formam o objeto da ciência geográfica. Aos pouco experienciados nos estudos geográficos, a tarefa é mais árdua, e até inglória. Contudo reconhece, a declarante, o nível de aprofundamento das aulas ministradas era/estava adequado. E, finalmente, admite as limitações intelectuais que detinha, aliadas às questões de tempo de aprendizagem, para uma tão grande empreitada. Realmente, a questão do tempo de aprendizagem precisa ser considerada pelos professores.

Proseguindo na pesquisa das considerações dos alunos do Máster, agora se apresenta a fala da aluna Vicente Herrero (2015), a qual destaca as aprendizagens que alcançou na disciplina de Geografia:

Otro de los módulos que más han enriquecido mi paso por el máster en educación es el de Enseñanza y Aprendizaje de la Materia, del que haremos distinción entre el bloque de Geografía y el de Historia. Del primeo de ellos debemos decir que se han tratado diferentes aspectos de ella, tanto teóricos, como el repaso



por su historiografía, como prácticos mediante la realización de mapas y gráficas. De esta forma aprendimos las oportunidades que ofrece la Geografía en las aulas. Como aspectos positivos debemos destacar el número de exposiciones que hemos realizado, ya que nos sirvió a la hora de enfrentarnos con mayor confianza a una clase en el período de prácticas y las sesiones en forma de debate. También queríamos destacar la labor del profesor, ya que en muchas de las sesiones nos contaba su día a día en las aulas, lo que nos ponía en contacto con algunos aspectos de la realidad del docente que no son tratados en el máster. (pp. 4-5).

Não lhe passa despercebida a estratégia do professor de Geografia em lhes requerer a preparação de intervenções e de lhes relatar situações vividas em sua jornada na Educação Básica. Tudo com a finalidade de lhes encorajar a abraçar com ganas a profissão e aprenderem a fazer a gestão das classes. Por fim, reconhece que isto é como que uma desocultação de uma parte importante do currículo da formação de professores.

Em continuação, outra aluna do Máster se refere a forte carga de tarefas da disciplina de Geografia. Esta é a estratégia do professor. Ela acaba por reconhecê-la proveitosa ao afirmar que lhe acrescentou muito conhecimento e experiência prática para poder ensinar Geografia. Observe:

La parte de Geografía ha sido una de las que más esfuerzo ha requerido, con un trabajo constante durante todo el curso, pero que a su vez me ha aportado mucho. Uno de los puntos que más discrepancia creó fue el diario de clase. Todos los días, antes de empezar la clase, dos de los compañeros leían aquello que había recogido en su diario del día anterior y otros dos los valoraban. A pesar de ser un trabajo un tanto tedioso, considero que es importante para hacer una reflexión sobre aquello que se ha hecho, qué se ha aprendido y que cosas han ocurrido en la clase para poder mejorar en un futuro. (Bautista Serrano, 2016, p. 2).

A aluna também se manifesta, ao final, sobre a técnica de do professor da disciplina de Geografia ao ensinar seus alunos a construir sistematizações, elaborar relatos e narrativas, preparando-os para as funções mais elementares do magistério. São técnicas excelentes para aprender a fazer e aprender a solicitar aos próprios alunos que tiverem no futuro. A técnica proporciona mirar e estender, ao mesmo tempo, os conteúdos que vão sendo ensinados e aprendidos. Isto tem o condão de manter os alunos concentrados e atentos aos temas das aulas.

Enfim, não basta ser titulado, é preciso experienciar a plenitude do ofício de mestre.

A continuação, se introduz a fala de Moral Llopis (2017). Esta não se preocupa tanto com conteúdo ou atividades, porém sopesa a importância do material que conheceu, os qual lhe introduzem em metodologias e didáticas mais elevadas, como se pode observar (original em catalão, traduzido ao português e colocado em nota de rodapé)

Respecte de AEG [Aprenentatge i Ensenyament de la Geografia], l'anàlisi de llibres com els de Gea – Clio i altres editorials innovadores ens va servir de gran utilitat per a conèixer metodologies alternatives a la tradicional caracteritzades per una major participació de l'alumnat que al mateix temps genera una major motivació en aquests últims. (Moral Llopis, 2017, p. 4)⁹.

Portanto, a aluna reconhece que uma metodologia mais adequada tem um resultado positivo para a aprendizagem e para o estado de ânimo dos alunos da Educação Básica. Isto, certamente, ajuda a mudar a situação de apatia dos alunos da Educação Básica em relação às suas aulas e seus professores.

Assim findam, com estas declarações de Moral Llopis, as observações dos alunos do Máster em Formação de Professores de Educação Secundária sobre o seu Cursos, disciplinas, metodologias, técnicas e alguns que até mencionaram especificamente alguns professores e os chamaram pelo nome. A partir do ano de 2018, para a turma do ano letivo 2017-2018, não foram mais requeridas tais considerações. Contudo, precisaram aprofundar a elaboração da Unidade Didática ou da Pesquisa sobre assuntos educacionais pertinentes à Geografia ou à História.

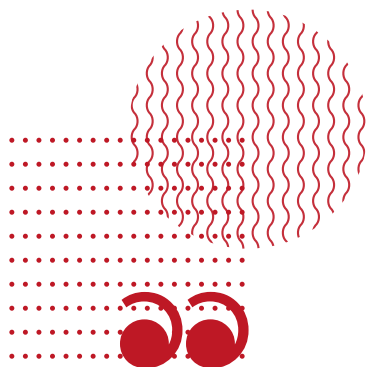
A Unidade Didática (UD) é uma proposta de ensino e aprendizagem, que se constitui em um planejamento de médio prazo – cinco a seis semanas. As UD's são compreendidas como a articulação dos conteúdos curriculares e sua respectiva apresentação na forma de lições concebidas com estratégias didáticas, atividades de aprendizagem a serem ministradas com a utilização de técnicas de ensino. A elaboração de unidades didáticas é parte do conteúdo da matéria “*Aprendizaje y enseñanza de la geografía y la historia*”, com 16 créditos, já descrita anteriormente no **Quadro 2**. O conteúdo, segundo o Guia Docente/Plano de Ensino dessa disciplina, está descrito como “La formulación de unidades didácticas y otros materiales de aula y su contextualización”. (*Guía Docente* da disciplina *Aprendizaje y enseñanza de la geografía y la historia*, 2018, p.4). A referência teórica para o domínio cognitivo e da habilidade de conceber e elaborar as UD's, conforme

consta no plano do *Guía Docente*, é o autor Xavier Hernández Cardona (2002), notadamente o capítulo 5, intitulado de “*Unidades Didácticas en Ciencias Sociales*”. Esse autor considera as UDs como

[...] las unidades de trabajo que secuencian un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo. Corresponde al profesorado del área ordenar y jerarquizar las unidades didácticas con el fin de estructurar los contenidos de la misma en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. (Hernández Cardona, 2002, p. 58).

Seguramente, as UDs proporcionam aos alunos do Máster uma planificação de conteúdos em sequência tendo em vista o ensino de um determinado tema de livre escolha dos alunos. A UD faz parte do TFM, ainda que desde 2018 tenha passado a ter mais protagonismo, pois que se coloca como produção intelectual do aluno que está a concluir seu Máster em Profesorado.

Para o mestrando, a UD é um exercício excepcional, pois lhe exige temporalizar e seccionar as atividades e os conteúdos que está organizando para uma realidade hipotética. Sim, pois embora o mestrando a conceba pensando no Instituto de Educação Secundária em que fez seu Practicum – seu estágio docente – não significa que a UD necessite ser aplicada. É, portanto apenas um produto intelectual do mestrando. Observe-se que a UD é escrita após a experiência docente do mestrando. O ganho em aprendizagem ao mestrando é muito grande. Nessa situação, percebe-se a semelhança deste Máster em análise com os mestrados profissionalizante que existem no Brasil. As duas formações estão voltadas para uma visão de trabalho. É uma proposta muito rica. No caso dos Máster em Espanha e em todos o EEES que são os mesmos, se está a formar graduados para exercício do magistério. Por isso a UD os incita a realizar um planejamento sequencial coerente, com metodologias e objetivos de ensino e de educação bem explicitados, de maneira que os conteúdos que se apoiam nestes elementos sejam aprendidos. Por último a UD contempla um momento para auto avaliação, levando os mestrandos, futuros professores, a aprender e refletir sobre suas práticas docentes, e aperfeiçoar suas intervenções e mediações junto dos alunos.



Conclusões

As formações de professores para a Educação Secundária no Brasil e na Espanha tem suas estruturas descritas no Quadro 1. Este é uma síntese muito esclarecedora para entender os dois processos.

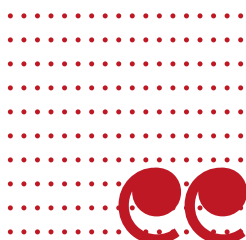
Em Espanha trabalha-se, assim como no Brasil, com as competências, habilidades e atitudes. Isto em todos os níveis de ensino. Ressalta-se que no Brasil ainda não se tem a mesma intensidade que em Espanha. No Brasil, as recentes Bases Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Fundamental e Ensino Médio incorporaram estes organizadores do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, o Ensino Superior que é estruturado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ainda não está organizado desta maneira. Espera-se que, em consequência das homologações ministeriais das BNCC que estão organizadas por competências, devam ser reconfiguradas as DCN. Desta sorte, as competências, habilidades e atitudes irão tornar-se norteadoras da formação de professores nas diretrizes que organizam toda a formação de professores no Brasil. Sem embargo, com se viu pelas legislações estudadas, a organização das disciplinas dos cursos de Formação de Professores para a Educação Básica por meio de competências, habilidades e atitudes é resultante das matrizes determinadas pelo Acordo de Bolonha que estabeleceu o Espaço Europeu de Ensino Superior.

Com certeza, as competências que são representadas pelo *saber*, as habilidades pelo *saber fazer* e atitudes que assumem a significância de *saber ser*, não ocupam o lugar dos componentes curriculares, apenas dão as finalidades do processo de ensino e de aprendizagem. Efetivamente, estas modificações na estrutura dos planejamentos da Educação Básica estão sendo incorporadas pelas instituições brasileiras, pois os formadores de professores brasileiros têm estudado os mesmos teóricos que influenciaram as mudanças nos sistemas educativos no EEES.

Isto posto, conclui-se que a formação de professores de ES/EM de Geografia e Ciências Sociais no Brasil e na Espanha são distintas, sobretudo, nos seguintes aspectos: a) No Brasil a formação de professores de ES/EM ocorre nas Faculdades de Magistério, em nível de graduação; b) Na Espanha a formação de professores para a ES/EM ocorre, assim como em todo o EEES, em cursos de Máster, em nível de pós-graduação, modalidade mestrado, conforme o Real Decreto 1393/2007 e a ORDEN ECI/3858/2007; c) Os professores brasileiros com Licenciatura em Geografia também são habilitados a ministrar aulas no Ensino Fundamental II como se pode ver pela análise dos documentos estruturantes da formação de professores brasileiros segundo a Diretrizes Curriculares nacional para os cursos de formação de professores, a Lei 9394/1996 – LDBEN e os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação todos analisados

anteriormente; e, d) O professores egressos do Máster não tem competência para lecionar na Educação Primária, isto está reservado aos egressos do Curso de Formação de Professores da Educação Primária, conforme a LOE de 2006 e a LONCE de 2013 .

Finalmente, considera-se que o alvissareiro acordo sobre pesquisas, intercâmbios e outras cooperações, assinado entre o Ministério da Educação do Brasil e da Espanha em 08 novembro de 2018 (Tokarnia, 2018) possa viabilizar concretamente os intercâmbios e as pesquisas de modo que as experiências brasileiras e espanholas possam colaborar com a formação do professorado e a melhoria do ensino e da aprendizagem nos dois países.



Notas

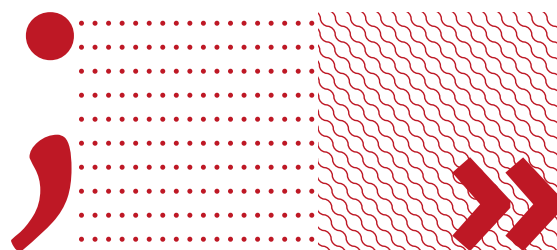
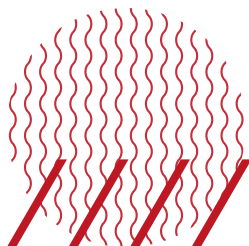
- ¹ Doutor em Geografia, Universidade Estadual de São Paulo, Brasil. Professor Associado na Universidade Federal de Goiás, Brasil.
- ² O arcabouço legal que rege a formação de professores, vigentes no Brasil, é: Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007; Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008; Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; Resoluções CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009 ; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015.
- ³ Leis, Resoluções, Pareceres e Diretrizes. As diretrizes consolidantes para a formação de professores foram instituídas pelo PARECER CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001 e RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º de julho de 2015.

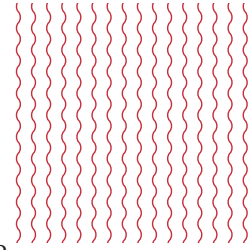
- ⁴ Aqui se incluem as disciplinas de Didática Geral e Didáticas Específicas; Estruturas e Legislação da Educação Básica no Brasil; Psicologia da Educação e da Aprendizagem; Língua Brasileira de Sinais (cerca de 400 horas)
- ⁵ O artigo 12º a que se refere este Item V está comentado na sequência deste estudo comparativo.
- ⁶ Um crédito europeu – ECTS - corresponde a 30 horas de estudos.
- ⁷ Recuperado 17 de novembro de 2018 em: https://www.uv.es/uvweb/master-profesorado-secundaria/es/programa-del-master/plan-estudios/plan-estudios/master-universitario-profesor/educacion-secundaria-1285886102408/Titulacio.html?id=1285850895044&plantilla=MU_Professorat_Secundaria/Page/TPGDetaill&p2=2.
- ⁸ Tem a denominação de optativos porque estão relacionados a especialidade do Máster. Porém, ao decidir por um Máster, todos os 44 ECTS são obrigatórios para aquela oferta do Máster que irá preparar os professores de Ensino Médio – Educação Secundária e *Bachillerato*.
- ⁹ Em relação à AEG [Ensino e Aprendizagem de Geografia], a análise de livros como os da Gea - Clío e de outras editoras inovadoras foi muito útil para conhecermos metodologias alternativas às tradicionais caracterizadas por uma maior participação dos alunos, que ao mesmo tempo gera-lhes uma motivação maior. (Moral Llopis, 2017, p. 4).

Referências bibliográficas

- Bautista Serrano, N. (2016). *Del sentimiento a la cruda realidad. La pintura del siglo XIX*. (Tesis de maestría en Profesor de Educación Secundaria). Universidad de Valencia, España.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 2ª ed. Barcelona: Laia S.A.
- Congresso Nacional de Brasil. (20 dezembro, 1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Lei nº 9394/96]. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil: *Diário Oficial da União - DOU*.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Conselho Nacional de Educação (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Brasil: *Diário Oficial da União - DOU*.

- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2015). 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasil: *Diário Oficial da União - DOU*.
- Coret Furió, J. R. (2011). ¿Qué implica la ciudadanía europea? (Trabajo final – Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria, 2010-2011). Universidad de Valencia, España.
- Coret Furió, J. R., & Bertazzo, C. J. (2018). *Encuestas Con Alumnos Del Máster Secundaria - Eso - En Ciencias Sociales*. Valencia, España.
- España. (2006). Ministerio de la Educación y Ciencia. Ley Orgánica de la Educación. Ley n. 2/2006 de 3 mai. *Boletín Oficial del Estado -BOE*.
- España. (2013). Ministerio de la Educación y Ciencia. Ley Orgánica para Mejora de la Calidad Educativa (LONCE) de Ley n. 8/2013. *Boletín Oficial del Estado -BOE*.
- España. (2007). Real Decreto (RD) 1393/2007. *Boletín Oficial del Estado -BOE*.
- España. (2003). Real Decreto (RD) 1125/2003. *Boletín Oficial del Estado -BOE*.
- España. (2007). Ministério da Educação e Ciência. Orden Eci/3858/2007. *Boletín Oficial del Estado -BOE*.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, (19), 149-173.
- Fonfría de la Torre, J. (2010). ¿Valencia medieval: continuidad o ruptura? (Trabajo final Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria, 2009-2010). Universidad de Valencia, España.
- Gil, A. C. (2009). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, España: Graó.
- Medrano, L. E. (2012). *Barroco español, una etapa casi desconocida*. (Trabajo final Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria, 2011-2012). Universidad de Valencia, España.





- Minayo, M. C.S. (Org.) (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Moral Llopis, M. (2017). *¿L'activitat turística: desenvolupament econòmic o problemàtica ambiental?* (Trabajo final Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria, 2016-2017). Universidad de Valencia, España.
- Moreno, A., & Bertazzo, C. J. (2018). *Encuestas Con Alumnos Del Máster Secundaria - Eso - En Ciencias Sociales*. Valencia, España.
- Moreno Navarro, G. (2014). *¿Son las emociones naturales o históricas?* (Trabajo final- Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria, 2013-2014). Universidad de Valencia, España.
- Pérez, J. E. B. (2013). *¿Por qué cambia el tiempo?* (Trabajo final- Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria, 2012-2013). Universidad de Valencia, España.
- Universidad de Valencia. (2018) Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria por la Universitat de València - *Geografía e Historia*. Guía de enseñanza de la disciplina 'Aprendizaje y enseñanza de la geografía y la historia' – Recuperado a 15 de octubre de 2018 en: <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uv-GuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=40518&CURSOACAD=2018&IDIOMA=C>
- Vicente-Herrero, C. (2015). *¿Qué implica la ciudadanía europea?* (Tesis final de maestría en Profesor de Educación Secundaria), Universidad de Valencia, España.

