



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ÂNGELO SÉRGIO SANTOS DA SILVA**

**A CONDIÇÃO DISCIPLINAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO  
CONHECIMENTO CURRICULAR**

Salvador

2014

ÂNGELO SÉRGIO SANTOS DA SILVA

**A CONDIÇÃO DISCIPLINAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO  
CONHECIMENTO CURRICULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador

2016

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Ângelo Sérgio Santos da.

A condição disciplinar do curso de Licenciatura em Geografia : um estudo de caso sobre a constituição social do conhecimento curricular / Ângelo Sérgio Santos da Silva. – 2014.

116 f.

Orientador: Prof.º Dr.º Roberto Sidnei Macedo.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Professores de geografia – Formação. 2. Currículos. 3. Geografia - Estudo e ensino (Superior). I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 370.71 – 23. ed.

**ÂNGELO SÉRGIO SANTOS DA SILVA**

**A CONDIÇÃO DISCIPLINAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO  
CONHECIMENTO CURRICULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2014

**BANCA EXAMINADORA**

Roberto Sidnei Alves Macedo (Orientador) \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. em Ciências da Educação pelo Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis, França  
Universidade Federal da Bahia

Denise Moura de Jesus Guerra \_\_\_\_\_  
Profa. Dra. em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade Federal da Bahia

Jânio Roque Barros de Castro \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade do Estado da Bahia

Cláudio Orlando Costa do Nascimento \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Isaura Santana Fontes \_\_\_\_\_  
Profa. Dra. em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade do Estado da Bahia

Ana Verena Freitas Paim \_\_\_\_\_  
Profa. Dra. em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade Estadual de Feira de Santana

## **AGRADECIMENTOS**

Às seguintes pessoas que, de algum modo contribuíram para a realização deste trabalho:

Flávia Lorena de Souza Araújo, Roberto Sidnei Macedo (orientador), Cristiane Gomes dos Santos, Saionara Luna, Lane Macedo, Diego Ramos, Lea das Graças C. Anastasiou, Omar Barbosa Azevedo, Ana Verena Freitas Paim, Jânio Roque Barros de Castro, Denise Guerra, Cláudio Orlando Costa do Nascimento, Isaura Fontes Fontes, Maria Rosali Gomes Brito de Sá, professores e estudantes que colaboraram diretamente com a pesquisa, estudantes do curso de Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana.

SILVA, Ângelo Sérgio Santos da. **A condição disciplinar do Curso de Licenciatura em Geografia**: um estudo de caso sobre a constituição social do conhecimento curricular. 116 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

## RESUMO

O trabalho consiste num estudo de caso sobre a disciplinaridade como condição básica da estrutura do currículo de licenciatura em geografia. A investigação buscou responder se as concepções, os valores e as motivações dominantes, no conjunto das práticas curriculares, potencializam a ação instituinte ou apenas se relacionam em conformidade com as instituições que sustentam as divisões do currículo. Este é visto como um espaço de prática cultural onde se disputam as visões de mundo e os valores de base da formação a ser promovida, em vista de determinados fins sociais. Tal conceito permite considerar que o caráter científico, cultural e humanístico da formação que a universidade promove possa materializar-se no cumprimento do seu papel ante os problemas sociais da região onde se insere, cabendo pensar um projeto de formação que permita ao professor promover a educação geográfica, atuando profissionalmente como um intelectual crítico. Utilizando basicamente as entrevistas semi-estruturadas e a análise documental como fontes de informação, a pesquisa se conduziu por uma metodologia qualitativa, articulando uma visão compreensiva quanto aos sujeitos e uma perspectiva dialética, que os situa a partir de relações sociais marcadas por desigualdades e hierarquias. Revelou-se consensual a consideração de que a hiper-segmentação do conhecimento, tal como ocorre na situação investigada, é um obstáculo à promoção da autonomia intelectual porque impede o estudo aprofundado e a pesquisa, como atividades pelas quais os educandos podem protagonizar a sua formação, reforçando a noção do currículo como conhecimento a ser transmitido, em descompasso com as necessidades formativas trazidas pelas transformações sócio-espaciais. A tradição epistemológica positivista do pensamento geográfico, além de não possibilitar a construção de uma visão relacional e integradora do espaço, potencializando a criticidade e a capacidade analítica dos educandos, legitima cientificamente práticas curriculares mais conformadas do que transgressivas em relação à ordem estabelecida. Do lado dos professores, a autonomização das disciplinas e a atuação isolada não favorecem o aprofundamento da reflexão coletiva, visando conceber e implementar forma alternativa de dispor as atividades curriculares coerentes com aquele projeto, sendo decrescente o interesse pelo ensino de graduação, em especial na licenciatura, desde a expansão da pesquisa e da criação dos programas de pós-graduação. Possíveis alterações curriculares com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino dependem de rearranjos nas relações de poder que decorrem e sustentam as divisões curriculares, já que os valores e interesses individuais ou corporativos, associados aos territórios disciplinares, revelaram-se mais decisivos para a estruturação do currículo do que o compartilhamento em torno dos atributos da formação a ser promovida.

**Palavras-chave:** formação de professor. currículo. Geografia. disciplinaridade.

SILVA, Ângelo Sérgio Santos da. **The disciplinary status of the Degree in Geography: a case study on the social constitution of curriculum knowledge.** 116 f. 2016. Thesis (Doctorate in Education)- Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2016.

### **ABSTRACT**

The paper is a case study of disciplinarity as a basic condition of the structure of the curriculum in undergraduate geography. The research sought to answer the conceptions, values and motivations dominant in all the curricular practices, potentiate the action or instituting relate only in accordance with the institutions that sustain the divisions of the curriculum. This is seen as an area of cultural practice where you dispute the worldviews and values of basic training to be promoted in view of certain social ends. This concept allows us to consider the scientific, cultural and humanistic nature of training that the university promotes can materialize in fulfilling its role against the social problems of the region where it operates, being thought a training initiative that allows the teacher to promote education geographical, working professionally as a critical intellectual. Basically using semi-structured interviews and documentary analysis as sources of information, research was conducted by a qualitative methodology, articulating a comprehensive vision about the subject and a dialectical perspective, which places them from social relations marked by inequalities and hierarchies. Proved consensual consideration of the hyper - segmentation of knowledge, such as occurs in the situation investigated, is an obstacle to the promotion of intellectual autonomy because it prevents the further study and research, as activities through which learners can star in their training, reinforcing the notion of the curriculum as knowledge to be transmitted in step with the training needs brought about by socio-spatial transformations. The positivist epistemological tradition of geographical thought, and not permit the construction of a relational and integrative space, enhancing the critical and analytical skills of the students, scientifically legitimate conformed more than transgressive in relation to the order established curriculum practices. The side of the teachers, the empowerment of disciplines and performance alone does not favor the deepening of collective reflection, aiming to design and implement alternative way to dispose curricular activities are consistent with that project, with declining interest in undergraduate teaching, especially in undergraduate, since the expansion of research and the creation of graduate programs. Possible curriculum changes aimed at improving the quality of education depends on rearrangements in power relations that arise and sustain curricular divisions, since the values and individual or corporate, interests associated with disciplinary territories, proved more decisive for structuring curriculum than sharing around the attributes of training to be promoted.

**Keywords:** teacher training. curriculum. Geography. disciplinarity.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA ANTE AS TRANSFORMAÇÕES DO ESPAÇO E O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>As transformações do espaço e a formação dos professores</b>	<b>24</b>
<b>2.2</b>	<b>A formação dos professores e a disciplinaridade do currículo universitário de graduação</b>	<b>36</b>
<b>3</b>	<b>O ESPAÇO EM FRAGMENTOS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA</b>	<b>41</b>
<b>3.1</b>	<b>A base epistemológica do currículo disciplinar de formação docente em Geografia</b>	<b>41</b>
<b>3.2</b>	<b>A particularidade da transformação do conhecimento geográfico tradicional em conteúdo de ensino na situação investigada</b>	<b>49</b>
<b>4</b>	<b>A ELABORAÇÃO COLETIVA E AS INTERAÇÕES SOCIAIS NA CONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO DISCIPLINAR</b>	<b>69</b>
<b>4.1</b>	<b>Horizontes da reflexão coletiva sobre a mudança curricular</b>	<b>69</b>
<b>4.2</b>	<b>Os condicionamentos sociais da disciplinarização curricular</b>	<b>84</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>101</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>105</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas</b>	<b>112</b>
	<b>ANEXO A – Fluxograma de Integralização do Currículo: Curso de Geografia – Licenciatura</b>	<b>114</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A organização do conhecimento curricular em disciplinas é amplamente dominante na história da educação institucionalizada e seus fundamentos não se limitam ao âmbito da escola ou da academia, estando relacionados às divisões que caracterizam a dinâmica material e a cultura da sociedade. Como afirmam Macedo e Lopes (2002), sua hegemonia como constituinte básico do currículo escolar associa-se aos padrões e tipificações sociais estabelecidas com a divisão social do trabalho. Na educação superior, e especialmente nos cursos de graduação em Geografia - a despeito do papel social da universidade, relacionado à inovação científica e cultural - essa tradição se reproduz quase sem convivência com formas alternativas de estruturação curricular, constituindo-se num marco referencial tanto do processo formativo dos educandos como do trabalho dos professores.

Como um aspecto central do padrão de institucionalização do conhecimento escolar e acadêmico, a instrumentalização do controle pela disciplina é a forma particular de realização da cultura pelo currículo, sendo os sistemas conceituais disciplinares, os métodos e os recortes temáticos focos de contestações políticas, estando sujeitos a mudanças permanentes. Como uma tecnologia da mediação exercida pelo currículo no acesso e na produção da cultura, a disciplina expressa uma ordem institucional historicamente estabelecida, uma vez que define os conhecimentos

[...] legítimos de serem ensinados às gerações mais novas; organizam o trabalho escolar, a forma como professores diversos ensinam, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orientam como os professores são formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são constituídos, como se organiza o espaço e o tempo escolares. (MACEDO; LOPES, 2002, p. 83).

Por intermédio da disciplina, controlam-se os corpos no âmbito da instituição educacional (LOPES, 2002) em função de uma normalização que modela alunos e professores, além de se criar um sentido para o processo de ensino e aprendizagem. Historicamente, o significado do termo disciplina escolar oscila entre a ideia de conjunto específico de conhecimento e a noção de regra para a prática de ensino, o que pressupõe exercício intelectual, vigilância, ordem e submissão às normas dos diversos domínios do conhecimento. Uma perspectiva crítica permite ver a hierarquização social e o poder se refletirem na condição disciplinar do currículo, evidenciando as implicações da construção social da disciplina com o processo de reprodução social. De acordo com Matos e Paiva (2009), os sentidos moral,

político e social da ação humana ficam obscurecidos com o saber disciplinar, que serve mais à ênfase na construção de competências em vista da aquisição de competitividade, do que à compreensão das raízes profundas das problemáticas sociais que afetam o cotidiano.

A importância que a disciplina adquiriu historicamente como elemento estruturador da atividade acadêmica confere, portanto, a esse tema um lugar central nas discussões curriculares, quando os esforços de entendimento se voltam sempre, conforme Moreira e Candau (2007), para os conhecimentos e procedimentos de ensino, o contexto no qual se realiza o processo de ensino e aprendizagem, as transformações que pretendemos favorecer nos educandos, os valores que escolhemos promover e as identidades que almejamos construir.

Nesse debate, não cabe nenhuma associação direta e imediata entre criticidade e integração curricular, tendo em vista a demanda atual da reprodução social quanto à formação de uma mão de obra dotada de flexibilidade e de competências integradas, incompatível com um currículo fortemente segmentado. A questão que se impõe é se o currículo pode contornar as estratificações e as relações de poder e de controle social associadas à disciplinaridade, sem prescindir da profundidade e do rigor inerente à especialização a ela associada. Colocando de outra maneira, trata-se de saber se as condições de realização do trabalho docente propiciam tirar proveito da diversidade epistemológica, buscando livrar a formação de basear-se em mera cultura científica geral, sem reificar os princípios epistemológicos e as fronteiras entre os ramos do conhecimento, o que pressupõe a consideração da disciplina como uma construção histórica.

Nas reflexões sobre os reajustes na ação coletiva, em função de redefinições no projeto formativo, uma visão tanto do nível prescritivo, quanto da realização do currículo são imprescindíveis para compreendê-lo, exigindo, de acordo com Goodson (2008), que se articule dialeticamente um enfoque das prescrições curriculares com uma análise das negociações que dão direção ao desenvolvimento do currículo. Importantes mediações, a serem questionadas num processo de discussão visando a mudanças curriculares qualitativas, relacionam-se com a estrutura social do trabalho profissional dos professores, como assinala Sacristan (2000), para quem o processo de socialização profissional encontra-se na base de boa parte da explicação acerca do que eles pensam e de como se comportam em seu exercício docente, interessando, portanto, à problematização da reprodução da condição disciplinar.

O presente esforço de reflexão sobre a estabilidade da segmentação disciplinar de um currículo de licenciatura em Geografia enfatiza os modos como essa forma de institucionalização do conhecimento, no caso sob investigação, apoia-se numa tradição

epistemológica, no processo em que legitima seus vínculos com a base material da sociedade e com a dinâmica institucional em que os sujeitos buscam viabilizar seus interesses materiais e simbólicos. A análise da situação concreta objetiva, portanto, examinar as predisposições que as concepções e os atos de currículo revelam para alterar ou manter essa estrutura curricular. O desenvolvimento do problema da condição disciplinar, buscando vincular os aspectos epistemológicos ao caráter sociocultural das práticas curriculares, foi construído a partir de minha experiência em um desses cursos, na Universidade Estadual da Feira de Santana, Bahia - como professor da disciplina Teoria da Geografia.

Minhas reflexões iniciaram com a observação de como a estrutura disciplinar do currículo se reflete nas condições de aprendizagem dos alunos no interior deste componente curricular. Sem desconsiderar minhas limitações didático-pedagógicas pessoais, que são independentes da estruturação do currículo, identifiquei na própria organização disciplinar dos conteúdos referentes à teoria da geografia um importante obstáculo à realização do sentido da presença desses conteúdos no processo formativo.

O limite que a condição disciplinar impõe à consecução dos meus objetivos como professor suscitou o início da problematização aqui desenvolvida, um esforço de construção que é parte de minha *práxis* pedagógica e visa torná-la crescentemente efetiva. A orientação que os meus pressupostos pedagógicos fornecem à minha prática docente instaura uma tensão com a estrutura curricular, a qual reserva à disciplina que leciono um papel cuja realização é incompatível com um projeto educacional centralmente preocupado com a significatividade e com a criticidade da aprendizagem.

Como professor da disciplina Teoria da Geografia, pretendo proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente o espaço social, refletindo sobre os valores e motivações implicados no conhecimento que a ciência geográfica produz a respeito, expresso numa diversidade de perspectivas de construção dos seus conceitos básicos. Busco esse objetivo por meio de atividades que nos sejam significativas e que envolvam a utilização desses conceitos no entendimento de situações relacionadas ao espaço que os alunos conhecem.

O tempo de realização desse tipo de experiência pedagógica, que valoriza a condição de sujeito do educando, não pode, entretanto, ser o mesmo necessário ao cumprimento do programa estabelecido da disciplina, que só pode se efetivar com o sacrifício da significatividade da aprendizagem. Desse modo, a autonomia intelectual do futuro professor, que o valor ontológico e epistemológico contido no domínio dos conceitos propicia, não pode

constar seriamente do nosso projeto formativo, tal como este se objetiva no currículo. A autonomização do fragmento disciplinar dificulta ou mesmo impede uma prática pedagógica orientada para a criação de significado pelo educando, a partir de atividades que induzam à articulação entre as dimensões teórica e prática da realidade.

A obrigação de exaurir o conteúdo conceitual da área como cumprimento do papel estruturalmente estabelecido para a disciplina Teoria da Geografia – definido pela ementa que é aprovada pelo Colegiado do curso – mostra-se incompatível com a realização desse projeto pedagógico. O bloco de conteúdos previsto para a disciplina só pode ser contemplado integralmente se o processo de ensino não utilizar recursos metodológicos adequados à mobilização da imprescindível atividade dos alunos para a aprendizagem.

Desse modo, se o trabalho do professor da disciplina for uma pura determinação da estrutura atual do currículo, será necessariamente um trabalho de transmissão de conhecimentos descontextualizados destinados à mera reprodução pelos alunos. Não poderá levar em consideração os problemas do mundo da educação e a condição dos educandos de serem sujeitos da aprendizagem e da construção do espaço, acarretando desinteresse pela teoria que, como afirma Torres Santomé (1998), passa a ser sacralizada, por não ter a sua utilidade compreendida. Concretamente, isso faz da disciplinaridade um fator de legitimação da distribuição desigual do conhecimento (MACEDO; LOPES, 2002).

O cumprimento do que estabelece a ementa da disciplina – o estudo dos vários modos de formalização de cada um dos conceitos básicos da Geografia - sem conexão com o espaço conhecido e vivido, com os métodos e técnicas de pesquisa e com a realidade do ensino escolar de Geografia, num curso de sessenta horas – só pode resultar numa aprendizagem mnemônica e reprodutora, devido à descontextualização desses conteúdos, à sua dificuldade de compreensão, dado o alto grau de abstração, a exiguidade do tempo destinado ao seu estudo e o nível incipiente de experiência dos alunos com os problemas relacionados com a produção e a socialização do conhecimento. Se acrescentarmos a isso a dedicação simultânea do educando a outras disciplinas que “percorrem pistas paralelas”, tornamos ainda mais evidente a contradição entre a estrutura curricular e os objetivos formativos previstos para essa disciplina, voltados à autonomia cognitiva a partir de domínio conceitual.

Nessas condições, as reflexões que me trouxeram a esta pesquisa referiam-se, inicialmente, às condições de aprendizagem dos alunos na disciplina Teoria da Geografia. Poderiam eles apropriar-se criticamente dos conceitos fundantes da ciência geográfica, por

meio de estudo detido e aprofundado, a partir de um processo pedagógico baseado em aulas magistrais, que comunicam, em quatro meses, um conteúdo teórico-abstrato como um produto acabado? Se, como diz Alves (1998), a teoria é elaboração de ideias a partir, com e por meio da prática como relação social, como pode ser possível que os alunos elevem o patamar de sua formação, aportando instrumentos conceituais, se estes, isolados numa disciplina, são-lhes comunicados em bloco, ao invés de serem utilizados em exercício de investigação sobre o espaço e a educação geográfica?

Um horizonte para pensar a superação desse alheamento do conhecimento curricular em relação à realidade socioespacial se descortina, para as reflexões sobre mudanças curriculares, quando o Plano de Desenvolvimento Institucional da UEFS estabelece a região do semiárido baiano como região de inserção prioritária da universidade.

A UEFS tem como região prioritária de atuação o semiárido, onde desenvolve seus projetos e programas acadêmicos, culturais e sociais, contribuindo estrategicamente para o desenvolvimento nacional e a elevação da qualidade de vida da população. (UEFS, 2013, p. 33).

A intenção deste trabalho de tensionar a estrutura disciplinar do currículo – à qual vinculam-se os entraves descritos - não equivale, entretanto, à total negação desta forma de dispor os conhecimentos curriculares. Nesse caso, por exemplo – o da disciplina que leciono, Teoria da Geografia –, a frustração dos objetivos formativos, tal como os concebo, não reside tanto na instituição da disciplina em si mesma, embora essa forma de disposição dos conhecimentos represente sempre um desafio epistemológico, pedagógico e político a ser enfrentado em nome da formação que pretendemos proporcionar. O problema aqui se relaciona com a ausência de fronteiras com os demais componentes curriculares, considerando o papel especializado ou o lugar que esse componente curricular cumpre na divisão do trabalho curricular ou no conjunto das experiências formativas. Articulada com a condição insular da disciplina está a exclusividade pela promoção da aprendizagem de certos conteúdos, cuja centralidade na área de conhecimento exigiria que fossem estruturadores do conjunto das atividades formativas.

A referida disciplina é o único momento do percurso curricular destinado ao trabalho com os conceitos científicos centrais da área. Não há outra oportunidade no currículo para a satisfação pelos alunos dessa necessidade formativa básica. O contato dos educandos com os principais instrumentos do trabalho intelectual do profissional de Geografia é praticamente restrito a esse componente curricular.

Essa super-especialização e concentração de responsabilidade se traduz em tendência à prática pedagógica autoritária. Ela determina a fixação de um conteúdo de ensino obrigatório, vasto e constituído basicamente de conteúdos conceituais, o que tende a conduzir ao enrijecimento de uma prática de ensino caracterizada por forte hierarquização entre professor e aluno e a uma concepção do conhecimento que o vê como dado e excessivamente valorizado em si mesmo, uma vez que prescinde de contexto e de outros conhecimentos para adquirir significado.

Isso evidencia a necessidade de ultrapassar a polarização entre as posições contrárias e as favoráveis ao currículo disciplinar. Procurando evitar essa simplificação, o trabalho pretendeu captar a complexidade do problema, enfatizando a relação entre a epistemologia e a dinâmica social por intermédio do currículo em apreço, ressaltando a validade dos conhecimentos especializados, a despeito do caráter arbitrário das fronteiras disciplinares e considerando que os conhecimentos selecionados para o ensino só se legitimam em relação a um projeto de formação democraticamente instituído.

Se o currículo não é um “artefato” meramente técnico que se desenvolve a partir do cumprimento de regras por seus atores, visando objetivos pré-fixados, e se o conhecimento não resulta da contemplação desinteressada da realidade social sendo, ao contrário, sua parte integrante, o entendimento da condição disciplinar extrapola – mas não ignora – o âmbito da epistemologia, buscando considerar suas mediações sociais e culturais.

Nesse ponto, o foco de minha reflexão ultrapassou a situação particular do meu exercício docente, deslocando-se dos problemas da disciplina que venho lecionando – Teoria da Geografia – para a disciplinaridade como característica básica da estrutura curricular, já que é aí que se origina parte considerável dos obstáculos às minhas tentativas de tornar significativas as atividades dessa disciplina.

A questão, colocada preliminarmente, de saber até que ponto a disciplinaridade do currículo favorece a aprendizagem fica, desse modo, subsumida à discussão de como se dá a confluência entre a lógica do conhecimento e o contexto social. Ganham relevo, nessa perspectiva, as razões históricas pelas quais os conhecimentos se valorizam diferenciadamente por meio do currículo disciplinar, que passa a ser visto mais como “[...] uma modelação do real com objetivos sociais específicos” (MACEDO; LOPES, 2002, p. 80) do que como uma simples forma de dispor o conhecimento para efeito de ensino e aprendizagem.

Com essa mudança de foco, a busca de esclarecimento acerca dos entraves à promoção da aprendizagem significativa no currículo em questão adquire criticidade com a visão dos processos de construção do conhecimento científico em seu contexto social e mediados por relações de Poder (MOREIRA, 2009). Vincular o conhecimento curricular ao jogo de interesses que ocorre na sociedade (APPLE, 1989), a fim de entender como estes se legitimam por meio da pedagogia que empregamos (GIROUX, 1997), significa dar precedência à preocupação axiológica, sem abandonar, contudo, a discussão sobre a busca da objetividade. Como diz Moreira (2009), é necessário reconhecer a importância dos interesses cognitivos implicados na produção do conhecimento.

Dos efeitos da condição disciplinar no âmbito das atividades de uma disciplina à disciplinaridade como condição básica da estrutura curricular, a presente reflexão avançou, incorporando o dado social e político ao foco das preocupações iniciais, mais voltadas para os aspectos didático-pedagógicos. Tal percurso permitiu ampliar a visão sobre os fatores da rigidez que marca a permanência da segmentação curricular, observando que estamos lidando com um modelo de curso de licenciatura consagrado no início do século passado, prevalecente ainda hoje, a despeito das recorrentes indicações, como lembra Gatti (2010), para uma maior integração entre os conteúdos disciplinares e a preparação para a docência.

Desse modo, a pesquisa pretendeu responder à necessidade de articular uma crítica do conhecimento, tal como o experimentamos em nossas práticas, com uma crítica da visão de futuro inscrita no projeto formativo, considerando as interferências das lógicas mais amplas na organização do currículo e suas implicações políticas e sociais. Daí a pergunta básica se voltar para a relação entre epistemologia socialmente situada e formação, num processo em que os atores se movem entre forças estruturais. Reside na reflexão sobre as concepções, valores e interesses que dão direção à nossa prática docente, a possibilidade da abertura de horizontes para o permanente tensionamento com tais forças, desde que se identifiquem as reificações que permanecem no nosso modo de institucionalização do conhecimento.

Será então que as tradições pedagógica e epistemológica e a dinâmica social – envolvendo a lógica do mercado, a ação do Estado e a institucionalidade acadêmica – exercem um peso inerte sobre nossas práticas pedagógicas, determinando-as estruturalmente à perpetuação da hegemonia da lógica disciplinar? Ou há lugar no espaço intersubjetivo para identificar e preservar as especializações consideradas necessárias e, simultaneamente, resistir e combater as hierarquizações e a alienação ocasionadas pela compartimentação dos conhecimentos e das experiências formativas?

Dentre os pressupostos implícitos na elaboração deste problema, destaco o reconhecimento do valor do conhecimento especializado para a formação dos professores, pela possibilidade de aprofundamento que ele proporciona. Trata-se da condição básica do conhecimento já sistematizado, imprescindível ao processo formativo dos educandos, numa perspectiva de democratização da cultura e do poder por meio da educação, ainda que se trate de ativar a ação instituinte. Sua validade como forma de organização do conhecimento curricular é dada, portanto, por seu potencial formativo. Como alerta Morin (2000), questionar a disciplinarização não significa desconhecer as especificidades dos vários tipos de conhecimentos ou a importância da especialização, o que enfraqueceria o potencial formativo do conhecimento ao fluidificá-lo e torná-lo vago.

O processo de formação dos professores de Geografia não pode negligenciar o enfrentamento dos problemas epistemológicos, pedagógicos e políticos implicados na persistente condição da Geografia escolar como uma disciplina desinteressante e enfadonha para os educandos, devido à sua incapacidade de dar conta de suas condições de existência. Desde que o caráter social e histórico do espaço adquiriu centralidade na construção do conhecimento geográfico, este ampliou o seu potencial de contribuição para a realização dessa finalidade a partir de várias interações que se tornaram possíveis com outros campos da ciência e da cultura. Em busca da definição do objeto da Geografia e de sua delimitação e pertinência, Santos (1997, p. 17) assinala que

O desafio está em separar da realidade total um campo particular, suscetível de mostrar-se autônomo e que, ao mesmo tempo, permaneça integrado nessa realidade total [...] O mundo é um só. Ele é visto através de um dado prisma, por uma dada disciplina, mas para o conjunto de disciplinas, os materiais constitutivos são os mesmos. É isso, aliás, que une as diversas disciplinas e o que, para cada qual, deve garantir, como uma forma de controle, o critério da realidade total. Uma disciplina é uma parcela autônoma, mas não independente do saber geral.

O currículo de formação dos professores é, porém, limitado em seu poder de produzir uma formação consistente e crítica, por ser rigidamente estruturado em blocos isolados de conteúdos, levando a uma aprendizagem de conceitos, fatos, princípios e habilidades como um fim em si e não a serviço do desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, a fim de identificar aqueles problemas da educação geográfica escolar, analisar o contexto que os origina e inventar alternativas.

Um processo formativo centrado na necessária problematização, tanto da realidade à qual se destina a formação como do processo social pelo qual as verdades a seu respeito se



estabelecem, não é compatível com a total segmentação das experiências pedagógicas, porque as relações a serem construídas para o esclarecimento dos problemas extrapolam os limites disciplinares. A rigidez desses limites, verificável no caso em questão, ao encerrar no próprio conhecimento a finalidade do seu ensino e impedir a centralidade da referência à vida real, distancia-nos do horizonte de uma educação democrática que Beane (1997) entende poder realizar-se por meio da integração curricular.

Considerando os requisitos da aprendizagem significativa e observando como têm se caracterizado os nossos atos de currículo, é possível supor que, passados quase dez anos da reformulação curricular, as necessidades de preparação para interpretar as mudanças socioespaciais e posicionar-se, bem como para pensar sobre as possibilidades educativas da Geografia escolar, permanecem não sendo satisfeitas pelo processo formativo engendrado por esses atos.

O conhecimento geográfico que fundamenta essa constituição do currículo pertence a uma matriz de pensamento que prima pela descrição exhaustiva do real, visando produzir uma “síntese” dos fenômenos que se manifestam pelo espaço. Segundo Moreira (2009), a estruturação da Geografia como uma ciência de síntese é uma herança kantiana, que serviu de base para a Geografia regional, uma abordagem pautada no excepcionalismo, limitada à taxonomia e à descrição, cujo legado está presente ainda hoje em muitos programas de ensino de Geografia, ensejando um conteúdo catalográfico, a ser aprendido a partir de atividade mnemônica, tristemente lembrada por quem viveu tal experiência. Numa conjuntura de divisão técnica do trabalho, a especialização subdisciplinar decorrente dessa epistemologia proporcionou uma profissionalização ao geógrafo, entretanto ela, ao mesmo tempo, o “desintegra, guetiza e divide.” (MOREIRA, 2009, p. 43).

Nesse padrão de conhecimento, o papel essencial desempenhado pela classificação recontextualiza-se no currículo em forma de compartimentação da natureza em mundo abiótico (subsolo, relevo, clima, hidrografia etc) e biótico (fauna e flora), como também da sociedade, que se apresenta fracionada em população, cidade, campo, indústria etc., por meio das várias disciplinas, cujos programas se individualizam em torno desses temas. O conhecimento curricular possui, portanto, um caráter representativo e naturalizante dessa visão da realidade, ao pretender espelhá-la, estabelecendo uma correspondência entre o que se considera que sejam os “elementos do espaço” e os objetos das disciplinas.

São fartas as evidências de uma crise de relevância quanto às atividades que desenvolvemos em torno dos vários tipos de conhecimento, com o intuito de formar professores capazes de exercer a docência em vista de realizar a geografia escolar como uma pedagogia crítica do espaço. Destaca-se na base dessa situação a desconexão de nossas práticas, dos conhecimentos e das experiências que proporcionamos aos educandos, por não favorecer o domínio do que é necessário para a promoção da cidadania crítica por meio da profissionalização. Pelo contrário, as experiências que temos proporcionado com um conhecimento autorreferenciado e disciplinar, ao invés de contribuir para a democratização do saber, dão lugar à observação de Macedo (2002) quanto a uma aprendizagem que tende a “encerrar-se na colonização e na alienação históricas proporcionadas pelos currículos.” (MACEDO, 2002, p. 109).

Na prevalência do conhecimento acadêmico autorreferenciado, podemos reconhecer nossa dificuldade em valorizar a experiência do educando e em capacitar a sua fala, devido à pedagogia correspondente ao currículo canônico, pela qual transmitimos um corpo de conhecimentos pré-estabelecidos, que, por não problematizar a seleção cultural, naturaliza o modo disciplinar de disposição do conhecimento e reifica as disciplinas. É com esse horizonte reflexivo que a investigação pretendeu se legitimar, ao buscar contribuir para uma prática utópica, voltada para um relacionamento mais estreito entre a universidade e a educação básica, problematizando o vínculo entre o conhecimento e o poder, tal como se realiza no processo formativo dos professores de Geografia engendrado pelo currículo disciplinar.

É importante ressaltar que a preocupação central da pesquisa não foi com a eficiência da organização curricular ou simplesmente a de buscar conceber uma nova epistemologia, numa perspectiva neutra, despolitizada, que não indaga a relação entre os interesses sociais dominantes e o conhecimento acadêmico, ajudando a legitimar, desse modo, as bases estruturais da desigualdade (APPLE, 1989). Ao invés disso, considerando que as instituições de ensino não apenas reproduzem, mas também são produtoras de cultura, a pesquisa buscou conhecer as bases dessa produção, partindo criticamente das bases culturais já sedimentadas, em direção ao questionamento dos esquemas de poder que são preservados e contestados pelas práticas curriculares.

A universidade e o currículo em foco foram vistos como relativamente autônomos, sendo os professores e os estudantes ativos no processo de transmissão cultural que aí se realiza. A fim de dar consequência a essa autonomia e atividade, que marcam nosso relacionamento com as estruturas sociais, a presente contribuição buscou esclarecer como objetivamos o

conhecimento com o qual trabalhamos, como os interesses hegemônicos se inscrevem no conhecimento estabelecido e como selecionamos determinados conteúdos e formas, como se fossem únicos e inevitáveis. Se o poder que se exerce por intermédio do currículo, entendido como artefato cultural, manifesta-se por meio de possíveis estratificações sociais entre os sujeitos da educação, devemos estar atentos aos modos como preservamos a cultura, como também às nossas potencialidades para rejeitá-la. Logo, mostra-se necessária, como diz (BRANDÃO, 1986, p. 92)

[...] uma passagem de teorias da educação como repertório de teorias, regras e questões de saber e consenso através do processo de sua própria reprodução a teorias da educação como questões de poder e conflito no próprio processo de reprodução do saber e seus usos como qualificadores da legitimidade da ordem social.

Foi a necessidade de esclarecer a tensão entre a ação criativa dos sujeitos e o peso das estruturas nas atividades curriculares do curso que me conduziu à metodologia qualitativa e crítica utilizada na investigação. Ela permitiu visualizar as predisposições tanto para a preservação acrítica da cultura, como para a adoção de novas práticas educativas, na medida em que se voltou para os processos intersubjetivos em que os significados são construídos e reconstruídos, num determinado contexto institucional e social. Sua relevância, nos marcos desta investigação, comprovou-se por seu potencial para revelar as contradições naturalizadas pela cultura, considerando que as implicações éticas e políticas dos significados não são necessariamente conhecidas.

A partir de “[...] descrições densas dos textos sociais caracterizados pelos contextos de sua produção, pelas intenções daqueles que os produzem e pelos significados mobilizados pelos processos de sua construção” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 288), busquei contribuir com a reflexão coletiva sobre a formação dos professores de Geografia, revelando, no caso em questão, os vínculos entre os princípios e verdades que fundamentam a disciplinaridade do processo formativo e as instituições que lhe sustentam. Numa postura de implicação pessoal com a situação estudada, almejo “validade catalítica” para a investigação, que “[...] aponta para a intensidade com que a pesquisa interfere no modo como aqueles que ela estuda compreendem o mundo e como este é moldado para que eles o transformem.” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 298).

O pressuposto é o de que a situação sob análise possui uma dimensão intersubjetivamente construída, num processo em que a linguagem exerce um papel fundamental, sendo os atores sociais vistos como sujeitos que realizam ações instituintes, a

partir de um patamar constituído pelas condições sociais objetivas historicamente estabelecidas (MACEDO, 2000). Com base nesse autor, a ênfase na experiência e no vivido permitiu detectar sentidos contextualizados, expressos pelos atores no modo como explicam, justificam e descrevem a realidade, no caso, as atividades curriculares e, dentro delas, as suas próprias práticas, em face dos dispositivos institucionais que, ao mesmo tempo, constroem e possibilitam a ação.

As bases epistemológicas do currículo que estamos analisando são reproduzidas pelos atos de currículo que se configuram a partir de crenças e mediados por instituições que não puderam ser superadas a partir do processo de reforma curricular. As instituições são entendidas por Castoriadis (1982) como “sistemas simbólicos sancionados” (CASTORIADIS, 1982, p. 144) que

[...] consistem em ligar a símbolos (a significantes) significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, consequências – significações, no sentido amplo do termo) e fazê-los valer como tais, ou seja, a tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou o grupo considerado.

Evitando as visões funcionalistas, que minimizam a importância da simbolização na vida social ou a considera apenas numa relação estável do tipo forma e fundo com as condições materiais, esse autor salienta a necessidade de buscar entender como os significados e as ações que constituem o conteúdo institucional se autonomizam. Essa é uma tarefa inarredável para os professores do curso, em vista das alterações curriculares requeridas pelos novos desafios relacionados à formação universitária dos professores de Geografia.

O currículo em análise apresenta uma situação longamente vivenciada em que as condutas padronizadas ganharam objetividade e passaram a ser experimentadas como algo que possui uma realidade própria, um fato exterior que se impõe trazendo elementos de controle. Conforme Berger e Luckmann (1985), a institucionalização “ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 79). Aqui, como também alertou Castoriadis, a linguagem ocupa lugar central no processo de legitimação da ordem institucional. As verdades que estão estabelecidas como fundamentos dos atos de currículo constituem, simultaneamente, o meio de interiorização do que se objetivou e o canal de exteriorização que constrói o mundo objetivo.

A chave que articula sujeito e estruturas sociais na presente investigação - sobre um caso de permanência tranquila da disciplinaridade curricular - é o conceito de ato de currículo, proposto por Macedo (2007, 2011). É por essa via que pretendo proceder a dialética entre as

teias de significados que tecemos em torno de nossas atividades e as condições sociais objetivas, entre as subjetividades e as instituições, enfim, entre a ação instituinte dos sujeitos e o que já se encontra no domínio da história. Conforme (MACEDO, 2007, p. 39), atos de currículo são

[...] todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas pela seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo de ensinar/aprender ou sua projeção.

Acolhendo de M. Bakhtin “[...] a idéia de ato como o elemento que realiza a potência que o originou” (MACEDO, 2011, p. 44), é possível identificar tensões e conformidades entre a nossa prática docente e a tradição epistemológica da Geografia, as políticas estatais, a dinâmica do mercado e os dispositivos de funcionamento da universidade, entendidos aqui como âmbitos onde se forma parcialmente a potência que os nossos atos realizam, sendo a outra fonte dessa potência proveniente da nossa capacidade inventiva para superarmos os aspectos opressivos do conhecimento e da pedagogia que empregamos em vista de um projeto de formação.

Para compreender o ato, é necessário considerar que o sujeito o pratica mediante avaliação, o que lhe confere caráter ético, sendo impulsionado por um processo e acarretando resultados. Ação concreta, historicamente situada, é praticada por um sujeito concebido relacionalmente, pois toda consciência é formada no processo histórico. Mas, ainda que a ação de todos seja condicionada basicamente pelas mesmas instituições, eles não são iguais e suas respostas e formas de responsabilização diante das situações também diferem, o que não deve nos conduzir, por outro lado, à absolutização das singularidades. Conforme Sobral (2010), o sujeito é mediador entre as significações sociais e os enunciados que profere em situação.

Sendo a situação em estudo constituída por sujeitos que praticam ações mediadas por forças estruturais, mostrou-se possível e necessária a combinação entre uma atitude compreensiva e uma visão que apreendesse o real como um processo inserido em contextos mais amplos. Com isso, pretendi que “a compreensão radical e a transformação estrutural” (MACEDO, 2000, p. 134) balizassem a análise, articulando as subjetividades dos sujeitos e a dinâmica social na qual consciência e materialidade mantêm relação dialética. Tornou-se possível, desse modo, ver os sujeitos tanto em relação aos seus interesses, como inseridos nos coletivos sociais, conectando a interpretação da ação instituinte à crítica do contexto mais amplo.

Esta opção metodológica decorreu da consideração de que a atuação instituinte do sujeito coloca a necessidade de considerar as interpretações do real feitas pelos atores sociais, fazendo recair o foco da pesquisa no espaço intersubjetivo, caracterizando-a como qualitativa. Os dados obtidos foram interpretados em vista do contexto político e ideológico que define as condições da ação social. As relações de força não podem ser reduzidas às relações de comunicação, conforme alerta Bourdieu citado por Sarmento (2011).

Macedo (2000) lembra que a visão compreensiva de um sujeito interessado se completa com o método dialético, que o vê como parte da coletividade. Desse modo, recomenda uma valorização do senso comum na construção das compreensões da pesquisa, a partir de uma atenção “[...] às construções cotidianas dos seus atores e atrizes e sensível à análise crítica das pressões institucionais” (MACEDO, 2000, p. 255), a fim de interconectar a crítica social com a compreensão do sujeito que institui, mediado por um contexto cultural. Essa focalização simultânea do sujeito e do contexto evidencia a tensão entre o “individualismo metodológico” e o horizonte sociológico ou, como afirma Fonseca (1999), a tensão entre uma tendência de sacralizar o indivíduo e outra de reificar o social. Acolhendo orientação dessa autora para evitar esses excessos, considero que minhas explicações prévias servem para criar um sentido provisório para a realidade em estudo, sendo simplificações diante da situação concreta. Sua utilização não assegura a compreensão que a pesquisa busca, mas “[...] serve para oferecer uma alternativa, para abrir o leque de interpretações possíveis.” (FONSECA, 1999, p. 76).

O conteúdo dialético da reflexão consiste na consideração de que as interações que agregam os sujeitos na construção do currículo em análise fundamentam-se em “[...] relações sociais historicamente dinâmicas, antagônicas e contraditórias entre classes, grupos e culturas.” (MINAYO, 2002, p. 101). Logo, a atenção aos textos e às instituições visa tanto revelar a sua cumplicidade com a história, como o seu potencial de contribuição para a transformação. Ao consenso e à compreensão, que a hermenêutica busca encontrar na tradição e na linguagem, associa-se o conflito e a contradição inerentes à sociedade como um todo. Com base em Minayo (2002), é por ter a *práxis* como fundamento comum que a hermenêutica e a dialética podem se integrar com fecundidade para permitir uma análise simultaneamente compreensiva e crítica da realidade social constitutiva do currículo em estudo.

Uma vez que a situação analisada é considerada, como diz Macedo (2002), uma realidade única, possuidora de um valor próprio, a pesquisa se configura como um estudo de caso, considerando a mediação da totalidade para a compreensão e a explicação dessa situação singular. Sem a perspectiva de que o caso seja estatisticamente representativo, não se tratando,

portanto, de uma amostra, a investigação não tem intenção normativa e o assume como “teorias em ato” (MACEDO, 2000, p. 150), admitindo que diferentes perspectivas são possíveis em relação à realidade do currículo pesquisado.

Os recursos metodológicos básicos da pesquisa foram as entrevistas e a análise documental. Em minha longa convivência na situação investigada, incluindo participação na coordenação do processo de reforma curricular, ocupo um lugar no processo em que criamos sentido para o que fazemos coletivamente a partir de nossas interações, o que já me proporciona uma aproximação à perspectiva dos outros, fundamental do ponto de vista de uma pesquisa qualitativa.

A apreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à realidade do currículo em apreço por meio de entrevistas supõe, com Macedo (2000), que os discursos têm lugar central em suas atividades por serem fontes de justificação e orientação, ainda que não esgotem toda a prática. Flexíveis, passíveis de ocasionar alterações nos objetivos da pesquisa, mas também dirigidas, em vista do problema de investigação concebido, as entrevistas foram do tipo semiestruturado, a fim de valorizar a linguagem dos informantes em sua expressão acerca dos aspectos do currículo não observáveis por outros meios. Foram solicitadas aos interlocutores descrições interpretativas da realidade em apreço e das percepções que os outros têm da mesma (MACEDO, 2000).

Quanto aos documentos relativos ao curso, além do texto elaborado como resultado do processo de reformulação curricular, outros, como programas de disciplinas, projetos de trabalho, atas de reuniões que trataram de assuntos de interesse ou informações escritas no *site* do colegiado do curso, foram examinados, visando complementar as entrevistas e aprofundar o conhecimento sobre as questões da pesquisa. Como lembra Macedo (2000), ao constituírem a cultura gráfica da universidade, os documentos podem revelar os rituais e a burocracia da vida universitária, uma vez que são registros das experiências vividas.

O único critério especificamente estabelecido para a seleção dos informantes da pesquisa foi o grau de envolvimento com o processo de reformulação curricular do curso. Foi dada prioridade aos professores que se dedicaram, de forma continuada e sistemática, à tarefa de repensar o currículo, não só pela riqueza que representam devido às reflexões que acumularam, mas também pelas percepções que construíram sobre os outros, a partir das interações proporcionadas pela sua participação no processo. Exceto esse critério, os demais

professores e estudantes foram selecionados em função de sua vontade espontânea para colaborar com o desenvolvimento da pesquisa.

A análise e a interpretação do material foram realizadas com a utilização da análise de conteúdo que, segundo Ludke (2001), é a melhor forma para se analisar dados qualitativos. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto variado de técnicas de análise, aplicáveis ao vasto campo das comunicações, utilizadas para obter, pela descrição sistemática e objetiva do conteúdo da mensagem, elementos que permitam inferir sobre as suas condições de produção e prováveis efeitos. Para essa autora, “[...] qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significação de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.” (BARDIN, 1977, p. 32).

Conforme o alerta de Macedo (2000), o horizonte hermenêutico que orientou o processo interpretativo a partir da análise de conteúdo, não provocou a expectativa, em relação aos atores, quanto a discursos conceitualmente articulados ou teoricamente coerentes, uma vez que o interesse é pelas dimensões existenciais, que envolvem os aspectos afetivos e motivacionais da ação, além das concepções acerca do conhecimento e da formação. Por outro lado, procurei evitar que a busca por uma compreensão profunda das práticas curriculares, por meio do compartilhamento com as interpretações dos atores, ocasionasse negligência em relação ao distanciamento crítico, com o qual se evita acolher os significados cuja circulação acarreta a reificação das instituições e valores.

O processo de interpretação visou, com a leitura do que está explicitado no material recolhido, captar também o que não está dito, o implícito, de modo que os achados finais fossem uma expressão da relação entre o conteúdo latente e o manifesto. Foi o momento de construção das inferências acerca dos pensamentos, juízos, motivações e experiências que se relacionam com os vários dispositivos institucionais, condicionando a reprodução da segmentação curricular ou sua desestabilização.

No segundo capítulo, discuto a formação do professor de Geografia, considerando as transformações socioespaciais e as discussões atuais acerca do papel social da universidade. No terceiro, exploro os fundamentos epistemológicos do currículo disciplinar de formação docente em Geografia, buscando compreender a forma particular como o conhecimento geográfico tradicional se transforma em conteúdo de ensino na situação investigada. No quarto, analiso o estado da elaboração coletiva e a influência dos condicionantes sociais na configuração atual e nas perspectivas de mudança curricular. Concluo com uma análise da reprodução da



segmentação disciplinar, que articula a epistemologia geográfica dominante no currículo com os fatores que decorrem da condição social da atuação dos professores e aponto algumas discussões que emergiram da análise do material e que considero importantes para um movimento de melhoria da qualidade de ensino do curso.

## **2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA ANTE AS TRANSFORMAÇÕES DO ESPAÇO E O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE**

Neste capítulo, a condição disciplinar do currículo é contrastada com um projeto de profissionalização crítica na área da docência em Geografia, considerando as demandas formativas relacionadas às transformações socioespaciais e a discussão sobre o papel social da universidade.

### **2.1 As transformações do espaço e a formação dos professores**

O esforço inicial para a concepção de um projeto de formação em Geografia se orienta no sentido de esclarecer, mesmo que brevemente, os traços básicos das circunstâncias que marcam todos os âmbitos da vida social, ocasionadas pelas transformações inerentes ao advento da globalização capitalista. “É preciso pensar em que mundo, em que tempo e espaço estamos vivendo [a fim de criar] consciência dos desafios que se colocam para essa formação.” (PONTUSCHKA, 2006, p. 270).

Incluída entre as ciências sociais, a Geografia se ocupa do espaço e, conforme Cavalcanti (2014), realiza a sua contribuição fornecendo ideias, instrumentos e técnicas para dar conta da dimensão espacial dos processos sociais. Estes são engendrados em função de certas lógicas que presidem a distribuição territorial dos fenômenos, cabendo à Geografia evidenciar o papel do espaço na efetivação de relações sociais contraditórias, pelas quais as desigualdades e a opressão se reproduzem, de modo a permitir a cada um situar-se com autonomia e criticidade e agir com orientação e justificação claras.

As transformações socioespaciais ocorridas nos últimos anos, sob o comando dos atores sociais hegemônicos, resultaram numa constituição do espaço que se caracteriza por uma presença sem precedentes de ciência e técnica na elaboração dos objetos que o constitui. É um mundo em que as relações globais incorporam todos os territórios e o todo de cada território, e no qual as paisagens são cada vez mais científicizadas e tecnicizadas (SANTOS, 1997). Tal realidade levou Santos (1997) a propor o conceito de “meio técnico-científico-informacional” para descrever e explicar o espaço humano no presente momento histórico, quando o mercado potencializou a integração entre ciência e técnica, tornando-se globalizado. Nesse processo, a

produção e a localização dos objetos constituintes do espaço têm sua intencionalidade elevada, conferindo proeminência ao seu conteúdo de informação, a qual, desse modo, se torna crescentemente necessária à realização das ações que constroem e reconstróem o espaço.

Conceber o espaço como sendo constituído por objetos impregnados de intencionalidade significa, como diz Porto-Gonçalves (2006), confrontar a tradicional dissociação entre técnica e poder, considerando que, no presente momento histórico, a mediação que a técnica exerce entre a sociedade e a natureza objetiva, acima de tudo, controlar os efeitos da ação e não superar os problemas que afligem a humanidade. “A lógica privada de mercado predominante direciona a técnica para diminuir o custo do trabalho, garantir maior controle social e político, além de diminuir direitos sociais e coletivos.” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 118).

Tanto o espaço, quanto as interpretações que fazemos a seu respeito expressam essas contradições do processo social. Ver dialeticamente a constante transformação do ser humano no processo de sua intervenção transformadora da natureza e do espaço reforça o legado teórico marxiano, segundo o qual a ação humana modificadora do mundo externo modifica a própria natureza humana, noção que, segundo Harvey (2001), constitui o fundamento da tendência radical da Geografia.

Essa forma de conceber o espaço permite dar relevo à condição existencial do homem e à necessidade e possibilidade de transformá-la, já que se trata de um produto da história, resultante de atos dos sujeitos, originando-se a partir da relação que o homem estabelece com o meio. Essa síntese epistemológica é vista por Moreira (2012) como chave para superar a noção de espaço como mera localização, desprovido de conteúdo histórico e incapaz de subsidiar teoricamente a construção de novos horizontes sociais. A condição de sujeito que o homem exerce com sua ação no processo de construção do espaço é enfatizada nessa concepção, relativizando o peso das relações econômicas no pensamento sobre a mediação espacial no processo de reprodução da história. Numa preocupação semelhante em dar centralidade à ação humana, ao formular sua proposta de estudo sobre a produção do espaço, Carlos (2011, p. 20) recomenda “[...] focar o processo constitutivo dessa produção, bem como os sujeitos dela, as mediações que tornam o processo real, tanto quanto a distribuição dos produtos desse processo.”

Em vista de sua finalidade de promover a formação de sujeitos críticos construtores do espaço, a educação geográfica tem, na explicitação dessa realidade, o seu principal desafio.

Como diz (SANTOS, 1997, p. 67) “[...] se, por um lado, a ordem técnica e a ordem da norma impõem-se como *dados*, por outro lado, a força de transformação e mudança, a surpresa e a recusa do passado, vêm do agir simbólico, em que o que é força está na afetividade, nos modelos de significação e representação.” É isso o que define o sentido da educação geográfica no momento atual. Quando uma nova forma de vivência do espaço e do tempo se generaliza, alterando em profundidade a vida cotidiana local, afetada cada vez mais intensamente pelos processos globais, em função da simultaneidade e instantaneidade tornadas possíveis pela crescente fluidez do espaço, cabe redefinir o ensino de Geografia como um processo de produção cultural, engendrado em torno de conhecimentos, valores e capacidades relacionadas à dimensão espacial da condição humana.

Podemos conceber e praticar o ensino de Geografia e a formação dos professores como uma contribuição à socialização de elementos e capacidades que permitam a todos interferir, com clareza de objetivos, nos processos de construção do espaço, visando orientá-los pelas razões relacionadas à vida e aos valores de uso. Compartilhando com a visão de Burbules e Torres (2004), o professor deve conhecer essas tendências para definir escolhas e resistir à “inevitabilidade” de certas políticas e práticas, atento ao discurso liberal hegemônico acerca da sociedade, que tem fundamentado os papéis assumidos pelos que atuam na educação. O exercício desses papéis pode reforçar ou ser um meio de resistência à consideração de questões políticas e sociais como questões técnicas e à subsunção da educação às regras do mercado, que a transforma, como assinala Silva (1995), em objeto de consumo individual e não de interesse público e coletivo. É nessa perspectiva que nos deparamos com o fato de que enquanto “[...] grupos marginalizados têm diminuída a sua capacidade de entendimento dos processos estruturais que determinam o seu destino.” (MORROW; TORRES, 2004), o discurso dominante na área da educação propõe a formação do professor para a Educação Básica baseada em competências.

Num horizonte de maior compromisso da universidade com a Educação Básica, o questionamento à segmentação disciplinar do currículo constitui uma frente do combate à superficialidade e da promoção de uma profissionalização consistente em termos científico-técnicos e ético-políticos. A aprendizagem mnemônica e reprodutora, decorrente do ensino baseado na transmissão do conhecimento, no contexto da excessiva e rígida disciplinaridade, incapaz de proporcionar uma sólida formação intelectual e valorativa aos futuros professores de Geografia, preparando-os para protagonizar a construção de uma Geografia escolar viva e interessante para os educandos, é contraditória com os propósitos educativos estabelecidos no

novo projeto do curso, exigindo que intervenhamos sobre os nossos atos de currículo a partir de reflexão coletiva. Desafia-nos o descompasso entre a importância sem precedente do conhecimento e da informação para a vida social e a incapacidade da escola para suprir essa necessidade.

A necessidade de formação, de conhecimento, de capacidade de análise é cada vez maior na sociedade complexa de hoje, mas a escola não parece estar confirmada como a instância mais segura dessa formação. Ao contrário, algumas análises, alguns comentários de pessoas que estão, de alguma forma, ligadas ao campo da educação permitem perceber que ela está sendo deslegitimada, face ao seu anacronismo, ao seu sucateamento, à sua incapacidade de fazer frente ao mundo tecnificado, ao mundo das comunicações virtuais, à diversidade dos que nela se inserem. (CAVALCANTI, 2014, p. 81).

A professora Núria Cacete (2006) lembra a necessidade de ajustes nos contextos institucionais em que os professores se formam e atuam, em vista de se estabelecer uma isonomia com as mudanças do processo formativo. Lembrando a resistência às mudanças, Cacete (2006) aponta que, de um modo geral, as instituições de ensino superior públicas como as instituições privadas carecem de um projeto consistente, curricular e institucional de formação de professores e que os modelos de organização institucional e curricular de formação de professores estão esgotados e necessitam ser revistos. A reformulação dos processos formativos dos professores - continua a professora - “[...] não se restringe a uma solução meramente técnica, mas envolve uma mudança de atitude a partir de uma perspectiva participativa e de transformação cultural e dos contextos institucionais onde se dá a formação e a prática docente.” (CACETE, 2006, p. 246).

Os princípios para a profissionalização crítica dos professores de geografia referem-se a certos atributos para a formação e às condições do currículo da licenciatura necessárias para promovê-los, tendo em vista o contexto social. Na perspectiva de uma formação de professores crítico-reflexiva e contínua, como propõe Cavalcanti (2012a), que permita a construção de identidades profissionais autônomas, voltadas para o trabalho, a vida cultural e a cidadania, a organização do currículo, em particular sua segmentação disciplinar, teria que se alterar de modo a permitir uma postura mais construtiva dos educandos em relação ao conhecimento, adotando a *práxis* como horizonte para a superação das conhecidas dicotomias que, como no nosso caso, são recorrentes nos cursos de licenciatura.

Desse modo, a perspectiva de formação dos professores que orienta esta pesquisa parte de um questionamento sobre a sua função social, que considera a escola e o conhecimento escolar de um ponto de vista que vê as ligações entre o poder, a dominação e o conhecimento.

Como intelectuais (GIROUX, 1997), os professores problematizam o conhecimento, buscando situar o seu trabalho no processo em que os interesses sociais são legitimados por meio da pedagogia que eles empregam.

Tendo em vista o caráter político da pedagogia, essa relação entre reflexão e ação pode se orientar por um horizonte de emancipação, a ser efetivado por meio de uma *práxis* que, apostando na capacidade crítica dos educandos, objetive a construção de contra-hegemonias no processo em que elementos da cultura em geral são selecionados como material de ensino. Isso significa que não só a razão está no foco do processo educativo, como lembra Cavalcanti (2014), mas também a motivação, o sentimento e a vontade, o que permite dar um lugar de relevo no currículo à discussão ideológica e a projetos sociais.

Essa atitude, no meu entendimento, é possível quando se tem um projeto profissional para além de sua dimensão individual particular (HELLER, 1992), que esteja articulado com um sentido humano-genérico da profissão, um projeto social, um projeto da sociedade que se quer construir, com o qual se quer contribuir para construir. É esse projeto que ajuda a não se perder diante dos desafios, das dificuldades, dos dilemas, das demandas, das pressões. (CAVALCANTI, 2014, p. 81).

Professores intelectuais críticos entendem que a homogeneização do processo de ensino - que expressa a suposição de que todos podem aprender a partir dos mesmos conteúdos, ritmos, sequências, procedimentos pedagógicos e formas de avaliação – implica, frequentemente, em hierarquização e exclusão, servindo muito mais à administração e ao controle. Por isso, McLaren (1997) procura evidenciar como a padronização do conhecimento escolar exprime o desenvolvimento de uma racionalidade instrumental, cuja linguagem refere-se mais à eficiência e à administração do que à “[...] crítica das condições que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino.” (MACLAREN, 1997, p. 83).

Como aponta Giroux (1997), uma vez que a possibilidade de libertar a memória é ontológica – permitindo reconhecer a capacidade das pessoas e das coletividades de resistirem às determinações do seu sofrimento e empregarem o poder na construção social de verdades alternativas – é concebível que constitua a base desse processo de reflexão e ação. É o que permite acreditar que a intelectualização da prática docente permita aos professores situar-se na esfera da política cultural que constitui a Pedagogia.

Suas decisões nesse âmbito precisam considerar que as práticas pedagógicas constroem e regulam subjetividades, mediadas por instituições pelas quais o conhecimento é produzido em conformidade com interesses particulares, o que resulta tanto em distorções em relação à

realidade, como em construção de verdades vinculadas a esses interesses. Isso implica na necessidade de ultrapassar a visão de uma relação harmoniosa da escola com a sociedade, como se ocorresse uma promoção de vantagens mútuas entre ambas, uma vez que “[...] a aprendizagem escolar não é um processo neutro ou transparente, afastado da conjuntura de poder, história e contexto social.” (MCLAREN, 1997, p. 90). A noção de escolarização se politiza desse modo, expondo os vínculos entre conhecimento, poder e dominação, de modo a evidenciar como os processos escolares podem produzir e reproduzir mecanismos de opressão e exclusão.

A abordagem da reflexão crítica é o que permite ao professor ampliar o horizonte de sua visão, no sentido de ultrapassar o contexto mais imediato e cotidiano do seu trabalho e tomar consciência das raízes históricas e sociais dos problemas que enfrenta em seu dia a dia. Como propõe Contreras (2002), que procura considerar as condições concretas sob as quais os professores podem se constituir como intelectuais críticos, apenas colaborando entre si no questionamento às instituições e na análise sobre “[...] qual tipo de vinculação com a ação a reflexão pretende estabelecer, sob que relações sociais realizá-la, a que interesses servir e que construção social apoiar com ela” (CONTRERAS, 2002, p. 164), torna-se possível efetivar esse projeto numa perspectiva emancipatória.

O exercício da docência como uma prática transformadora exige, para Pimenta (2002), uma formação que não se limite a enfatizar a sala de aula – o “chão da sala” – já que o saber do professor não se esgota em sua prática cotidiana, exigindo conhecimento sobre as condições institucionais e histórico-sociais nas quais realiza o ensino. A teoria social e educacional é elemento fundamental do processo formativo para superar o “praticismo” a atuar por emancipação humana e pelo engajamento do processo de escolarização na superação das desigualdades sociais. Não se trata de considerar o conhecimento teórico como regras e normas previamente estabelecidas para serem aplicadas na resolução de problemas, mas, sim, instrumento para retratar ou constatar a realidade e, ao mesmo tempo, orientar a prática transformadora, como explica Brzezinski (1998).

Enxergando no conceito de professor como intelectual crítico uma alternativa ao professor reflexivo, apenas atento aos problemas do seu fazer diário, Pimenta (2002) vê o saber teórico como cultura objetivada, presente na subjetividade do professor de forma inseparável do saber advindo da prática, ambos indispensáveis à crítica e ao enfrentamento das condições materiais que restringem as possibilidades da aprendizagem escolar. Considerando que a escola não é homogênea em termos das concepções, valores e práticas que a constitui e que os

professores não são passivos, é possível potencializar a reflexão crítica no contexto escolar, ocupando-se dos valores e conflitos que aí se verificam e dos processos pelos quais os próprios interesses e necessidades interagem com eles.

Sem desconsiderar a necessidade de problematização das próprias posições críticas, dada a sua inevitável incompletude e parcialidade, trata-se de exercer a prática docente com atenção aos possíveis conteúdos ideológicos, adquiridos a partir de circunstâncias não individualmente controláveis, que contribuem para a manutenção das várias formas de dominação e injustiça por meio da educação. É nesse sentido que Contreras (2002) identifica a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional como três dimensões da profissionalidade do professor como intelectual crítico.

As várias implicações morais relacionadas ao trabalho docente exigem aperfeiçoamento contínuo da prática, cujos atributos precisam ser plenamente assumidos como resultantes de escolhas pessoais do professor. Como um produto da vida coletiva, a moralidade se realiza pelo compromisso público do profissional, tendo em vista os efeitos das atividades escolares na formação e no futuro das pessoas. Mas a assunção pública de compromisso ético e político exige habilidades práticas para se efetivar, o que faz a competência profissional ultrapassar o caráter meramente técnico, já que é, ao mesmo tempo, condição e decorrência desse compromisso.

A fim de desenvolver convicção quanto à coerência entre as habilidades práticas docentes e o projeto de justiça social e democracia, conferindo uma orientação finalística à competência profissional, o professor precisa dispor de teorias para referenciar sua reflexão, embora a realidade do processo educativo não se reduza ao que as teorias podem captar. Os saberes adquiridos na prática têm, portanto, um lugar particularmente importante entre os que o professor pode dispor para enfrentar os desafios do seu trabalho. Mas não podem dar conta de certas estruturas da realidade que incidem sobre a realização das atividades escolares, condicionando a própria disposição e capacidade reflexiva do professor.

É por isso que a incorporação de teoria é aqui considerada, acompanhando Moreira (2013, p. 89), “[...] de grande importância para a formação e para a valorização do profissionalismo docente.” Num mundo em que um volume avassalador de informação atinge a todos cotidianamente, não é possível capacitar-se para definir como desempenhar os papéis sociais sem dispor de ferramentas teórico-conceituais. Informação não pode se confundir com conhecimento, e a capacidade de posicionamento ético e intelectual, não programáveis



instrumentalmente, é que pode evitar a ignorância ocasionada pelo próprio excesso de informação.

A atividade da pesquisa é, reconhecidamente, um meio prioritário pelo qual o currículo pode dar conta da promoção desses atributos à formação dos professores. Para Pontuschka (2006), é fundamental na formação sólida do professor como construção de sua capacidade de “[...] ajudar os alunos a percorrer os caminhos da descoberta e da produção do conhecimento” (PONTUSCHKA, 2006, p. 275), o que confere à pesquisa um sentido de princípio da formação ou princípio científico e educacional.

A atividade construtiva do conhecimento adquire lugar central no projeto de formação dos professores como intelectuais críticos por possibilitar o desenvolvimento da autonomia de reflexão a partir da aquisição e utilização de instrumentos teóricos no processo de questionar e investigar a realidade prática. Seja procedimento ou atitude no ensino, princípio educativo ou princípio cognitivo, conforme explica Cavalcanti (2002), a prática da pesquisa, exercida de modo indissociável com o ensino, torna-se objetivo a ser alcançado nos processos de mudanças curriculares, o que exigirá revisão da estrutura curricular baseada na multiplicidade disciplinar.

Podemos compreender a atividade de pesquisa acompanhando Chauí (1999), que a entende como a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito; uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; ação civilizatória contra a barbárie social e política. Assim concebida, a prática da pesquisa aparece como um horizonte para o fortalecimento do curso, evidenciando a necessidade de encontrar alternativas para a atual compartimentação disciplinar e o ensino meramente transmissivo e reprodutor.

Ao explicitar os processos pelos quais a atividade cognoscitiva se desenvolve, quando se estabelece a relação entre o sujeito e o objeto, a pesquisa proporciona um tipo de experiência com o conhecimento que ultrapassa a sua condição de representação e afirma o seu caráter de construção, contribuindo para uma formação em que a adesão imediata às verdades é evitada. Ao mesmo tempo em que dá consequência à visão do aluno como construtor do seu processo de formação, a generalização da pesquisa como prática preponderante no cumprimento das finalidades da universidade, quanto à formação de professores, permite uma aproximação com a Educação Básica como contextualização do ensino no curso de licenciatura.

Lembrando que a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão é um princípio constitucional (artigo 207 da Constituição Federal), o Plano de Desenvolvimento Institucional da UEFS (PDI) reforça essa diretriz, citando trecho do Plano Nacional de Educação, segundo o qual cabe à universidade “[...] incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino e aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.” (UEFS, 2013, p. 52). Entre as diretrizes para o ensino de graduação da UEFS, duas merecem destaque neste trabalho pelo desafio que representam em relação à estrutura atual do currículo em apreço, já que se referem mais diretamente à necessidade de tornar a pesquisa uma prioridade no desenvolvimento dos processos formativos. A diretriz de número dois, além de preconizar o fortalecimento da articulação da pesquisa - incluindo a pós-graduação - e da extensão no ensino de graduação, propõe “fomentar a criação de novos componentes curriculares e/ou de estratégias pedagógicas que promovam uma maior articulação entre universidade e comunidade e teoria-prática no processo formativo da graduação.” (UEFS, 2013, p. 57). Já a de número cinco, voltada para o fortalecimento dos cursos de licenciatura, apresenta, entre suas metas, “incentivar e ampliar a pesquisa docente e discente voltada para o processo de ensino e aprendizagem [...]” (UEFS, 2013, p. 60), prevendo a criação de bolsas de pesquisa e a elaboração de diretrizes para a implementação do Trabalho de Conclusão de Curso nas licenciaturas, com foco no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores.

O desafio consiste na criação das condições para uma organização do processo formativo que favoreça a incorporação, na construção das identidades profissionais, da capacidade reflexiva e o hábito de questionar e investigar. Segundo Moreira (2013), essa condição da autonomia é particularmente importante neste momento histórico, em vista da tendência de crescimento da lógica de mercado na regulação social, pela qual aliena-se “[...] o conhecimento da interioridade, do compromisso, do esforço pessoal, da estrutura profunda do eu” (MOREIRA, 2013, p. 88), criando-se as condições para a heteronomia e para o controle externo sobre o trabalho do professor. Preserva-se a distinção entre o eu e o mundo no processo de profissionalização, porque o distanciamento é a condição da necessária precedência da autoconsciência em relação ao conhecimento do mundo. Mas a constituição dos discursos por critérios de mercado abala a legitimidade do conhecimento e de quem conhece, por não propiciar a efetivação do conhecimento como uma relação interior, que é requisito do profissionalismo autônomo e democrático.

A capacidade do currículo de iniciar o desenvolvimento desses atributos na profissionalização dos professores de Geografia relaciona-se com a qualidade dos estímulos que ele consegue oferecer à formação da “[...] interioridade necessária ao exercício da profissão” (MOREIRA, 2013, p. 91). A formação do intelectual crítico, interessado em colaboração e em ordem democrática, é contraditória com a mera instrumentalização da prática que, por não propiciar o domínio da relação entre as práticas e seus fins, acarreta descompromisso da ação com o que precisa ser realizado em função do valor educativo. Contreras (2002) lembra que é o significado pessoal, a vontade e a intenção criadora que dão dignidade ao trabalho, sendo a perda de autonomia considerada perda humana, quando o mero cumprimento de prescrições reduz ou anula a visão de conjunto e a capacidade de decisão coletiva, dificultando ou mesmo impedindo a realização integrada dos trabalhos.

Tais preocupações são pertinentes à problematização aqui desenvolvida acerca da disciplinaridade, uma vez que esta se refere ao processo pelo qual o conhecimento é transmutado em currículo, produzindo identidades individuais e sociais (MOREIRA; SILVA, 2006). Cabe atentar para as complexas relações entre conhecimento, verdade, poder e identidade que, como lembra Silva (1999), estão no centro das questões curriculares. Acolhendo esta proposição, Moreira e Candau (2007, p. 18) ressaltam a necessidade das

[...] discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir.

No caso sob análise, a visão de mundo que informa a organização do currículo se caracteriza pela disjunção entre os aspectos e as dimensões do espaço e dos educandos em relação a ele. Cisões entre objetos e entre sujeito e objeto não contribuem para enfrentar a incompreensão de si próprio em relação ao espaço, que é assim reforçada pelo currículo, no qual a disjunção entre o conhecimento e a realidade desfavorece o desenvolvimento pessoal vinculado ao compromisso com os assuntos coletivos. A condição de sujeito da construção do espaço e do conhecimento não é reconhecida ao estudante e não pode ser desenvolvida pelo currículo, porque a abstração dos conteúdos de ensino, que resulta da primazia do cânone disciplinar, impede uma formação em que a apreensão dos aspectos lógicos e objetivos relacionados ao espaço seja orientada e justificada por valores socioafetivos e relacionais.

Com apoio em Giroux (1999), o potencial da pedagogia crítica diante dessa necessidade se revela por sua ênfase na construção de um conhecimento a respeito das experiências de cada

um com o espaço, que são “[...] informadas por um relacionamento particular entre o *self*, os outros e o mundo em geral.” (GIROUX, 1999, p. 117).

É nesse sentido que Cavalcanti (2002) evoca a proposição do professor Milton Santos, segundo a qual a finalidade ética da solidariedade - que ele associa à noção de interdisciplinaridade – deve presidir a organização da informação. Assumindo este horizonte, essa autora propõe “[...] banir de nossas práticas de ensino o trabalho com conteúdos fragmentados e mecanicamente justapostos, que dificultam a compreensão e explicação da realidade.” (CAVALCANTI, 2002, p. 117). Tal preocupação se insere no conjunto dos argumentos pedagógicos e políticos da autora. A base do processo formativo, para ela, é a construção e reconstrução do conhecimento geográfico, a ser viabilizada pelo currículo, abordando-se a manifestação de temas mais amplos no espaço vivido pelos alunos.

Trata-se de uma orientação para o desenvolvimento da reflexividade crítica, que enfatiza a problematização sistemática da realidade como fundamento do conjunto das atividades formativas. Uma postura diante do conhecimento e da educação que implica um ponto de vista político claramente posicionado, considerando as mediações das estruturas de poder da sociedade na produção da ciência geográfica e na geografia escolar. Essa perspectiva de um maior protagonismo do educando em relação ao conhecimento encontra obstáculo na segmentação disciplinar do currículo, justificando a associação que Lenoir (1997) faz entre a epistemologia construtivista e a integração das aprendizagens: “É estreita a ligação entre a abordagem integrada da formação e o recurso a uma epistemologia construtivista.” (LENOIR, 1997, p. 13).

Nesse sentido, a pesquisa coloca o problema da disciplinarização curricular diante de um projeto de formação de professores reflexivos de Geografia, cientes do seu papel na legitimação dos interesses sociais que os valores e princípios de sua prática pedagógica sustentam, capazes de se responsabilizar pelos objetivos e processos da escolarização, associando política e pedagogia, no sentido de colocar os conhecimentos geográficos a serviço da emancipação humana. Profissionais que problematizam permanentemente o conhecimento dão voz ativa aos educandos em seu processo de formação e valorizam a experiência pessoal deles com o espaço, supondo que são capazes de atuar pela superação das contradições e das injustiças que se efetivam por seu intermédio.

A visão pedagógica socioconstrutivista, tal como apresentada por Cavalcanti (2002), constitui um arcabouço que fornece orientação para uma prática docente em conformidade com

essas diretrizes. Ao invés de mera transmissão do conhecimento, o ensino é um processo de construção, desencadeado a partir da atividade do aluno, que, embora reconhecido em sua condição de sujeito, depende do exercício de mediação do professor, por meio de intervenção consciente, intencional e deliberada. Esta visa à efetiva entrada do educando em atividade intelectual, a partir de situações de ensino que suscitem dúvida ou curiosidade epistemológica, de modo a dar lugar a uma postura de interrogação e busca de esclarecimentos a respeito dos objetos de ensino, num mesmo processo que favorece à formação de atitudes democráticas, solidárias de cooperação e o desenvolvimento pessoal e interpessoal, como ressalta Cavalcanti (2002).

Criticidade e compromisso social na definição da estruturação das atividades escolares são igualmente requeridos ao trato com as novas tecnologias de informação e comunicação, já que “[...] vivemos o recrudescer de uma proposta de otimização da educação via tecnologia.” (MACEDO, 1997, p. 43). Ao invés de limitar-se a enfatizar as possíveis soluções via tecnologias, seria prioritário discutir as questões que elas próprias trazem.

Sem dúvida, a diversificação das linguagens, que as tecnologias podem proporcionar ao processo de ensino, permite conceber e implementar outras dinâmicas em sala de aula, superando os limites que os velhos recursos impõem. Essa relevância se evidencia, como aponta Barreto (2005), diante da tendência ao autoritarismo do discurso pedagógico, devido à prevalência da escrita como forma de linguagem e da ausência de diálogo, no processo de ensino, legitimada pela pretensão de cientificidade do conhecimento escolar. “Como a tendência é falar “sobre” as coisas e não “das” coisas mesmas, seu conteúdo referencial pode ser apagado por este tipo específico de metalinguagem, que fixa as definições e exclui os fatos.” (BARRETO, 2005, p. 215). Desse modo, a incorporação de novas tecnologias pode fortalecer a procura por novas soluções para as várias restrições colocadas pelos procedimentos pedagógicos tradicionais.

A despeito da importância, o emprego de tecnologias, além de não ser suficiente para o enfrentamento das dificuldades do ensino, traz novas questões desafiadoras para o professor. A visão tecnicista, que dá base à ideologia da qualidade e da eficiência técnica, sendo reforçada com o discurso neoliberal no contexto da globalização, valoriza os materiais em si mesmos, sem questionar a noção de que as linguagens são transparentes. Acompanhando Barreto (2005), problematizamos a leitura desses novos materiais, atentos à relação entre informação e conhecimento e a seleção das informações veiculadas.

O uso da máquina pode levar a atribuir neutralidade e objetividade à informação, quando se oculta o modo como o seu sentido se define no processo social de sua produção. Ressaltando que as máquinas não são meros depósitos de informações, que estas são fornecidas sob categorizações, e que saber neutro e objetivo não é o mesmo que cultura, que significa luta por hegemonia, Macedo (1997) lembra que “[...] dados separados do seu contexto de produção podem ser usados para qualquer propósito.” Além disso, prossegue a autora, é desejável evitar a dependência do professor em relação a pacotes prontos, já que ele não é produtor desses materiais, podendo vir a se tornar um mero executor de programas ao mesmo tempo em que a escola tornar-se-ia um mercado.

Em vista desses pressupostos acerca da formação dos professores de Geografia como profissionais que conduzem a transformação, em conhecimento escolar, dos saberes criticamente refletidos sobre o espaço, num projeto de educação emancipadora, convém examinar os limites e as possibilidades da condição disciplinar do currículo universitário de formação inicial dos professores.

## **2.2 A formação dos professores e a disciplinaridade do currículo universitário de graduação**

Apenas a universidade poderia se ocupar da tarefa social de promover uma formação profissional em educação com essa consistência e compromisso com democratização e igualdade. Tal perspectiva se vê diante da tendência de secundarização do debate acerca do significado histórico e das finalidades da educação, em função de uma maior ênfase nos conteúdos e métodos de ensino, a partir de uma perspectiva instrumental.

Um projeto de educação emancipadora não é coerente com essa concepção de conhecimento utilitária e fragmentária, que fundamenta um sentido de formação de caráter técnico instrumental, como o que se centra na construção de competências e habilidades. Suponho que a formação não pode se confundir com a mera aquisição de habilidades, porque a condição de intelectual crítico significa capacidade e responsabilidade pelo questionamento de como se estabelece a relação entre o que é ensinado e os propósitos sociais de democratização e igualdade social.

O tema do currículo disciplinar adquire, então, relevância, tendo em vista que a formação desse profissional exige a integração de “[...] conhecimentos, habilidades, crenças,

valores, emoções e comprometimentos. Como poderemos formá-lo sem articularmos os diversos momentos de seu preparo?” (MOREIRA, 2011, p. 48). Este é o questionamento que acompanha a constatação das várias e conhecidas dicotomias que marcam, com frequência, os currículos de formação de professores, viabilizando-se por meio da disciplinaridade. Em seu estudo sobre a interdisciplinaridade na formação dos professores, Maheu (2008, p. 168) assinala que

O número de instituições que se distanciaram dos antigos paradigmas que regem as aulas nas faculdades e universidades brasileiras é ínfimo, fazendo da fragmentação do conhecimento o principal suporte orientador da aprendizagem acadêmica. O desenvolvimento de projetos em parceria entre disciplinas, buscando o foco em comum, é praticamente desconhecido nos mais diversos cursos do universo acadêmico.

Em sua crítica a esse modelo de conhecimento universitário, Santos (2013) analisa a sua desestabilização, tendo em vista a sua indiferença quanto à relevância e aplicação social. Segundo Santos (2013, p. 305), trata-se de “[...] um conhecimento predominantemente disciplinar, cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às pressões do cotidiano das sociedades.”

O esforço para conhecer como o arranjo institucional se articula com as concepções de conhecimento, as determinações sociais e os interesses dos atores nas raízes da conservação da hegemonia disciplinar mostra-se então necessário à reflexão sobre a situação em tela, partindo-se de um pressuposto acerca do papel social da universidade, pelo qual seu comprometimento crítico com a realidade social fornece o sentido para os processos formativos que se desenvolvem em seu interior. Se a afirmação da laicidade deixou de ser uma preocupação central da academia, como ocorria no auge do poder das religiões e do Estado sobre as subjetividades, o apego aos cânones científicos perde importância relativa ante a necessidade de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Reconhecendo a autonomia intelectual da universidade, Chauí (2003) evidencia a possibilidade de uma relação tensa entre esta, o todo social e o Estado, em função do resultado da luta política interna. Santos (1999) assinala que o questionamento à dicotomia entre a teoria e a prática, presente na educação universitária, deve ser compreendido num contexto em que se intensificam as expectativas pelo comprometimento da universidade e do seu conhecimento com os problemas sociais de complexidade crescente. Segundo esse autor, é o projeto orientado para a busca desinteressada e autônoma da verdade, incapaz de sustentar a legitimidade da

universidade nesse contexto, que motiva não só aquela dicotomia, mas a própria prevalência da teoria em relação à prática.

O tipo de relação que as atividades curriculares estabelecem entre sujeito e objeto, a fim de promover a formação inicial dos professores de Geografia, deveria balizar-se por essa perspectiva de implicação da instituição universitária com os problemas sociais referidos ao espaço humano e com a qualidade com que os conhecimentos dessa temática transformam-se em conteúdos pedagógicos no ensino de Geografia na Educação Básica. É nesse sentido que acolho a recomendação de Chauí (2003) de enfrentar a fragmentação e a superficialidade a ela associada, combatendo a multiplicação de horas-aula, de modo a favorecer a atividade do aluno em seu processo formativo, por meio do trabalho de leitura e investigação. O lugar da aula e a vivência da disciplinaridade teriam que ser redefinidos, pois a qualidade acadêmica desse processo exige que o conhecimento seja considerado tanto em sua universalidade como relacionado a problemas locais e regionais, buscando contemplar, como lembra a autora, questões clássicas da área e problemas contemporâneos.

Um currículo rigidamente segmentado, tal como o que vivenciamos no caso em questão, não é compatível com um projeto de formação baseado em postura investigativa acerca da educação geográfica e na crítica da condição social do conhecimento geográfico. O princípio educativo da pesquisa não pode se realizar satisfatoriamente por meio de experiências de aproximação da ciência com a vida social, porque a autonomização dos conteúdos e das atividades de cada disciplina não favorece os procedimentos de iniciação ao desenvolvimento de objetos científicos. Ao contrário, a relação predominantemente coercitiva que o cumprimento dos diversos programas das disciplinas estabelece restringe as possibilidades de autoformação por meio de um currículo que promova formas mais ativas de aprendizagem.

A análise histórica dessa tradição curricular e pedagógica mostra que a atividade de pesquisa se desenvolveu na universidade latino-americana quase sem integração com as suas demais funções, de acordo com Martins e outros (2014), uma realidade verificável na situação que estamos investigando. Como resultado, ao invés de enfatizar o enfrentamento de problemas e o domínio de métodos de investigação, o exercício da docência permanece centrado em aulas magistrais, que transmitem informações sobre resultados, em prejuízo do sentido da formação pela criatividade e produção de conhecimento.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UEFS preconiza a adoção da interdisciplinaridade pelos projetos pedagógicos dos cursos como caminho para superar as



práticas de ensino meramente transmissivas, em favor de outras que permitam, ao mesmo tempo, um maior protagonismo do educando em sua formação e a aproximação dos processos educativos da universidade com a vida social. Recomenda também que os cursos de formação de professores contemplem temas transversais como “[...] gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais” (UEFS, 2013, p. 52), o que contribui para instaurar uma tensão com o modelo de currículo disciplinar que temos.

Na UEFS, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ultrapassa o entendimento de que cada curso deve realizar atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, mas implica que cada atividade de ensino envolva a perspectiva da produção do conhecimento, da intervenção e sua contribuição social; que cada atividade de pesquisa se articule com o conhecimento existente e seja vinculada à melhoria da qualidade de vida da população; que cada atividade de extensão seja um espaço privilegiado, no qual professores, estudantes e comunidade articulem a difusão, a socialização e a produção do conhecimento acadêmico e popular, possibilitando uma percepção enriquecida dos problemas sociais, bem como suas soluções de forma solidária e responsável. (UEFS, 2013, p. 37).

Como forma de encaminhar o pensamento sobre as alterações necessárias à realização de tais diretrizes, convém lembrar, com base em Moreira (2005), a necessidade de articular noções do campo do currículo com outras noções específicas acerca do currículo de Geografia, buscando interromper a reprodução da tradição curricular conservadora, a partir da elaboração crítica a respeito do seu processo histórico e social de produção. Isso significa que é imprescindível ao processo curricular da graduação considerar tanto as prescrições quanto a dimensão prática, estabelecendo uma dialética entre as declarações de intencionalidades educativas e o exame das negociações e realização do currículo, “[...] uma história da ação dentro de uma teoria do contexto.” (MOREIRA, 2005, p. 72).

No que se refere ao aspecto epistemológico, um problema fundamental que a Geografia enfrenta, para dar conta da realidade concreta do espaço e de sua subjetivação, diz respeito à sua condição de ciência parcelar. Carlos (2011) aponta o recurso às categorias universais para a compreensão e posicionamento diante do mundo como totalidade. Somente o recurso à filosofia - que “[...] guia o conhecimento servindo de mediação entre o todo e o momento parcial” (CARLOS, 2011, p. 19) - poderia resolver as cisões que decorrem da condição da ciência geográfica de ser fruto da divisão do conhecimento.

Igualmente preocupado em não perder de vista a realidade total, ao identificar e dar autonomia a um campo particular do saber, Santos (1997) propõe o esforço de reflexão

metadisciplinar como caminho para ultrapassar as parcialidades. A delimitação do objeto de uma disciplina, bem como sua pertinência são, desse modo, controladas pelo critério da totalidade, considerando que o mundo é um só e apresenta os mesmos materiais constitutivos ao conjunto das disciplinas, ainda que estas sejam apenas um prisma específico de visão. Coloca-se, então, para o processo curricular, o desafio de buscar assegurar maior proveito formativo da condição disciplinar, reconhecendo a cada disciplina, simultaneamente, autonomia e pertinência no universo do saber em geral.

Mas tal concepção do conhecimento curricular só adquire sentido como uma resposta ao contexto a partir do qual se apresentam os questionamentos da universidade quanto à sua capacidade de responder, cumprindo o seu papel de produzir e distribuir conhecimentos, os desafios sociais do atual momento histórico. Cumpre, portanto, considerar, nas discussões coletivas sobre o currículo, a relevância social dos conhecimentos e atividades, buscando orientá-los em função das problemáticas socioespaciais reais, vinculadas às transformações da sociedade. No caso em análise, a realidade mais imediata para a contextualização das práticas curriculares diz respeito à região do semiárido baiano, conforme UEFS (2013). No capítulo seguinte, abordo as dificuldades que a condição disciplinar opõe à realização de um projeto de curso em que a formação humanista, voltada para a construção da autonomia crítica e baseada em valores democráticos - como preconiza o Plano de Desenvolvimento Institucional (UEFS, 2013) - seja pautada por diretrizes programáticas referidas a essa realidade.

### **3 O ESPAÇO EM FRAGMENTOS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Neste capítulo, analiso os vínculos da disciplinaridade do currículo estudado com a epistemologia geográfica tradicional ou clássica. Descrevo o estado das conformidades e resistências a essa matriz de conhecimento, em vista da construção de um projeto de formação de professores de Geografia como intelectuais críticos. Analiso como os diversos tipos de cisões que se reproduzem com base na segmentação do currículo são fatores de sustentação daquele padrão de relação entre sujeito e objeto, que se encontra esgotado em seu potencial para dar conta das transformações do espaço social e das necessidades formativas a elas associadas.

No primeiro item, procuro estabelecer um diálogo entre a situação investigada e a discussão sobre a disciplina científica, com ênfase no caso da ciência geográfica, buscando esclarecer a herança epistemológica prevalecente na estrutura curricular e pedagógica do curso em questão. No segundo, descrevo e analiso a condição disciplinar do caso sob análise, evidenciando que a forma particular como ela se apresenta, ao reforçar o instituído mais do que criar ação instituinte, opõe-se à fundamentação do currículo por uma concepção integradora, relacional e crítica do espaço, fecunda para orientar o projeto de profissionalização que referencia este trabalho.

#### **3.1 A base epistemológica do currículo disciplinar de formação docente em Geografia**

Em termos epistemológicos, a sustentação da disciplinaridade curricular se deve à fundamentação positivista do conhecimento geográfico que constitui o currículo do curso. Segundo Moreira (2006), a pulverização do conhecimento geográfico resultante da criação de uma grande variedade de disciplinas, entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, expressa a reprodução da setorialização positivista no âmbito da ciência geográfica. Já o currículo em análise é uma manifestação dessa herança, que permanece basicamente intacta, não tendo sido o processo de reforma curricular capaz de conceber e implementar uma alternativa.

O exame da lógica científica da área de Geografia não é suficiente para compreender as bases em que se assenta a estrutura curricular descrita, já que também são influenciadas pelas

disputas sociais que terminam por afetar a possibilidade de negociações em torno do projeto formativo a ser desenvolvido. Mas é imprescindível criar uma visão, mesmo que sucinta, dos fundamentos da ciência geográfica, dada a sua condição de referência para a legitimação do conhecimento e do modo como o institucionalizamos como objeto de nossa prática pedagógica. Veremos como faltava uma visão relacional e globalizante dos fenômenos sociais relacionados à superfície terrestre, que só posteriormente o conceito de espaço geográfico veio prover, sem ser, entretanto, assimilado como um estruturante teórico e epistemológico do currículo dos cursos de licenciatura em Geografia.

Não é o estudo analítico do espaço, como via de entendimento do homem e da sociedade, a partir de uma visão de relação e de organização, que constitui o elemento estruturador do conhecimento curricular. A redução positivista da realidade ao seu conteúdo físico e conseqüente fragmentação em diversos campos de objetos e métodos específicos, como lembra Moreira (2006), acarreta uma postura metodológica descritiva, que se traduz, tanto nos programas da Geografia escolar como nos currículos de licenciatura desta área, numa configuração do conhecimento como um catálogo em que as informações se dispõem segundo temas clássicos e emergentes.

O próprio estudo da relação entre o homem e a natureza, um dos clássicos, fica prejudicado nessa perspectiva, que, ao dicotomizar esses dois termos, isolando o estudo do homem na Geografia Humana e o estudo da natureza na Geografia Física, vê homem e natureza “[...] numa recíproca relação de externalidade” (MOREIRA, 2007, p. 111), integrando um discurso catalográfico e classificatório condizente com o padrão taxonômico de pensamento. Os diversos fragmentos que resultam dessa visão constituem o arcabouço científico de base do currículo e funcionam como “pistas de corrida”, evoluindo paralelamente e desvinculadas entre si. Assim como no âmbito da ciência geográfica, também no currículo os profissionais tendem a formar guetos encerrados em compartimentos estanques.

A oscilação entre as perspectivas filosóficas do racionalismo e do empirismo marca o desenvolvimento do pensamento dessa área de conhecimento e suas origens remontam à Antiguidade Clássica, quando os gregos Estrabão e Cláudio Ptolomeu – o primeiro com uma abordagem mais histórica e descritiva e o segundo, mais generalizante - formularam o que veio a se tornar as matrizes do pensamento geográfico moderno. Vários estudiosos da história da Geografia, como, por exemplo, Gomes (1996), Sodré (1986), Moreira (2006) e Haesbaert (2010) concordam que eles foram os autores “[...] que sistematizaram o conhecimento geográfico na Antiguidade.” (SODRÉ, 1986, p. 18). Este, embora altamente diversificado

quanto a temas e métodos, referia-se aos fenômenos observáveis na superfície terrestre, a partir daqueles dois encaminhamentos, que se tornaram alvo de várias tentativas de articulação posteriormente na modernidade.

No Renascimento, quando a expansão mercantil europeia passou a fornecer motivação para tornar o saber geográfico estratégico, essas matrizes de conhecimento foram retomadas para dar conta da necessidade de conhecer os espaços a serem conquistados e explorados, com o objetivo de gerar valores comercializáveis no contexto originário da ordem capitalista. Segundo Haesbaert (2010), é nessas matrizes de entendimento que se encontram os primórdios de duas tradições geográficas modernas: a ideográfica, que, como indica a etimologia, diz respeito ao que é próprio ou singular de um determinado espaço; e a nomotética, que originou posteriormente a Geografia considerada científica, por sua abordagem mais abstrata e voltada para generalizações.

A dualidade entre esses dois tipos de epistemologia se expressou na história do pensamento geográfico em termos de uma geografia geral e sistemática, voltada para elaboração e aplicação de leis gerais, e uma geografia regional, interessada em estabelecer as singularidades e em diferenciar os lugares entre si. Tais perspectivas diferenciam-se quanto aos temas que abordam e utilizam-se de metodologias de produção do conhecimento inconciliáveis. A dicotomia que até hoje se expressa de várias maneiras nas práticas e no pensamento dos profissionais da geografia, inclusive por meio das segmentações que o currículo em apreço apresenta, decorre da persistência desse problema básico, relacionado aos critérios de validade da ciência. Conforme Gomes (1996), este problema filosófico consiste em saber se as generalizações empobrecem o conhecimento acerca das especificidades e se o conhecimento destas pode prescindir de abstrações redutoras.

A dualidade entre um modelo normativo e os enfoques que se opõem a leis apriorísticas ou a generalizações, das quais é tributário o padrão atual de validação e legitimação do nosso conhecimento curricular, continuou caracterizando o conhecimento geográfico no período da industrialização nos séculos XIX e XX. No plano filosófico desse contexto, destaca-se a emergência do positivismo, ao qual Moreira (2006) atribui a intensificação da fragmentação do conhecimento científico em geral, sendo que, na Geografia formaram-se as várias áreas de especialização de estudos geográficos, cujo reagrupamento por semelhança de conteúdo originou as geografias física, humana e regional, expressões que comparecem, pioneiramente, em títulos de obras clássicas publicadas nas primeiras décadas do século XX. Não tendo deixado de ser predominantemente descritivo, a despeito da segmentação e especialização

crescentemente intensificadas ao longo do século XX, o conhecimento geográfico foi legado ao presente com essa duplicidade, levando Goodson (2001) a observar como persiste a crise de identidade da Geografia, devido à ambiguidade contínua entre a condição de “ciência” e a de área das humanidades.

A visão positivista já havia estabelecido plenamente sua hegemonia como alternativa às interpretações teológicas e metafísicas dominantes na Idade Média quando o conhecimento geográfico, sob sua orientação, fragmentou-se, originando o padrão que se repete no currículo em foco. Nessa visão, a atitude científica ante a realidade é considerada positiva quando procura criar conhecimento objetivo por meio da observação direta, de modo a garantir neutralidade e certeza de retratação verdadeira do mundo exterior. Estabelece-se uma dicotomia incontornável entre o sujeito e o objeto, levando Pereira (2011) a afirmar que tal fundamentação filosófica “[...] levou as ciências a tornarem-se reféns de seus princípios” (PEREIRA, 2011, p. 32), ao reduzir-se todo o real ao mundo das leis naturais. Para Santos (1980), ao negligenciarem a historicidade do mundo, os positivistas modernos valorizavam as coisas em si, desinteressando-se pelo seu processo de formação, resultando numa maior preocupação em constatar ou demonstrar como as coisas são do que em as explicar. O empiricismo, prossegue Santos (1980), “[...] encobre as relações entre os homens, substituindo-as por relações entre objetos, inclusive os objetos geográficos.” (SANTOS, 1980, p. 28).

É sob a inspiração do naturalismo mecanicista, próprio da visão de mundo positivista, tornada princípio epistemológico da ciência, no contexto da revolução industrial europeia, que se generaliza, de acordo com Moreira (2009), a pulverização e a especialização dos saberes, refletindo o vínculo entre o advento da ciência moderna e a instrumentalização técnica do sistema capitalista. A Geografia busca o seu lugar no universo científico, afirmando o seu enfoque voltado para os aspectos tangíveis do espaço, passíveis de mensuração e de representação cartográfica, permitindo considerar que

[...] ora com o nome de paisagem ora de espaço, é o solo que as gerações de geógrafos tomam como parâmetro de demarcação de terreno de atribuição científica e acadêmica da Geografia perante as demais ciências, só de longe consorciando o estudo do homem em sua relação com o meio, o social, o político e o temporal. (MOREIRA, 2009, p. 25).

A crítica da ideologia e da prática geográficas de fundamentação positivista foi o impulso inicial dos geógrafos que adotaram o materialismo histórico e dialético como fundamento, os quais mostraram tratar-se de uma expressão da consciência burguesa. Santos (1980) referiu-se aos fins políticos aos quais a Geografia serviu como meio de propaganda,

subsídio para a luta inter-imperialista ou para a expansão colonial, depois de ter nascido no processo de ascensão e consolidação social e política da burguesia. Em vista de uma nova agenda para a Geografia, a tendência radical

[...] denunciou o papel dos geógrafos nas iniciativas imperialistas e no planejamento urbano-regional dirigido para o controle social no interesse da acumulação capitalista. Buscou revelar os pressupostos ocultos e as tendenciosidades de classe no interior da geografia por meio de uma severa crítica das suas bases filosóficas. (HARVEY, 2001, p. 164).

São formulações de referência para o questionamento das motivações sociais relacionadas ao processo de disciplinarização interna pelo qual passou a Geografia. De acordo com Moreira (2009), tendo se definido como um campo de estudo voltado para a esfera inorgânica, também fracionada ao extremo, em prejuízo da natureza holista dos iluministas e românticos, a ciência geográfica produzida entre o final do século XIX e início do XX praticamente abandonou a esfera humana, ao conceber o homem excluído da natureza, que, por sua vez, passa a ser estudada de um ponto de vista corográfico, a partir de vários campos parcelares de estudo.

A fragmentação do conhecimento é associada à alienação geográfica, a partir da proposição de Carlos (2011), para quem as inúmeras subdivisões que se sucederam à cisão entre a Geografia Física e a Geografia Humana não potencializaram a capacidade desse ramo científico de dar conta da complexidade do mundo. Carlos (2011) identifica negligência em relação ao caráter social da ciência geográfica, quando muitos se identificam profissionalmente referindo-se às especializações (pedologia, climatologia, geomorfologia etc), ao invés de se incluírem entre os geógrafos, o que “[...] tem afastado o saber geográfico de seus fundamentos filosóficos, encerrando a Geografia no mundo das profissões e não do conhecimento.” (CARLOS, 2011, p. 19).

Os geógrafos clássicos nos legaram um mundo em fragmentos, cada qual destes sendo estudados como uma realidade em si, a partir de conceitos, métodos e técnicas próprias, que se individualizam, originando uma visão do espaço constituída em frações justapostas. O conhecimento curricular ao qual nos referimos possui um caráter representativo e naturalizante da realidade assim concebida, ao pretender espelhá-la, estabelecendo uma correspondência entre os fragmentos da natureza e do mundo humano, de um lado, e os objetos das disciplinas do curso, de outro. Do ponto de vista epistemológico, a segmentação do currículo estudado se explica pela distância que seus fundamentos continuam mantendo em relação ao movimento de renovação do pensamento geográfico, que forneceu meios teóricos para uma visão mais

integradora do espaço, ao consolidar a noção de que se trata de uma construção humana e histórica.

A superespecialização disciplinar, que, no caso em questão, decorre da ausência de tensão com o legado de descrição, classificação e taxonomias, ocasiona a coisificação do objeto estudado em cada disciplina, conforme alerta Moreira (2009). É frequente perder-se de vista o “caráter parcial e relativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 133) dos aspectos ou dimensões do espaço geográfico, abordados em cada subdisciplina, como se fossem realidade dada e não um processo de construção que envolve seu recorte ou destaque da realidade espacial como um todo. Os problemas que se superpõem às disciplinas ficam negligenciados, o mesmo ocorrendo com as ligações entre os seus objetos. Os fracassos educativos decorrentes do consequente desinteresse pelos conteúdos de ensino, combinados com a ênfase na exposição oral como recurso didático, não costumam ser atribuídos a essa institucionalidade, cujas rotinas, rituais e linguagens legitimam, ao mesmo tempo, o conhecimento que constitui o currículo e a sua forma de transmissão.

Como se tivessem um fim em si mesmos, os recursos materiais e simbólicos das disciplinas, ao invés de se voltarem para o esclarecimento dos vínculos entre a ciência e o caráter político e moral da ação humana que constrói e reconstrói o espaço social, prestam-se muito mais ao desenvolvimento da competitividade e de competências cognitivas. Matos e Paiva (2009) lembram que, para a teoria crítica, é essa distância em relação à problemática social, própria do modo como o conhecimento disciplinar é socialmente construído, que o incapacita como apoio para a tomada de posição diante das desigualdades sociais, constituindo-se, ao contrário, mais como um fator de sua reprodução.

A disciplina ocupa tradicionalmente um papel central na organização do currículo e o seu questionamento não pode se limitar ao seu aspecto epistemológico ou técnico, sob pena do prejuízo da capacidade analítica de subsidiar a ação transformadora em benefício de uma perspectiva puramente prescritiva. Entretanto, isso não significa que as concepções e os processos de produção dos conhecimentos não tenham importância na instituição das disciplinas. No caso da Geografia, os critérios e princípios positivistas de validação das verdades científicas estiveram na origem desse campo da ciência, subjazem às subdivisões disciplinares e se refletem fortemente nos compartimentos estanques que costumam constituir, ainda hoje, o conteúdo da Geografia escolar e acadêmica.



Na verdade, a universidade como um todo passou a organizar suas atividades de ensino e a construir seu currículo apoiada na base filosófica positivista, conforme Pereira (2011), que atribui a tal hegemonia a estrutura curricular fragmentada numa variedade de disciplinas voltadas à especialização profissional, a fim de adequar os currículos às “necessidades sociais”. A divisão do trabalho que desse modo se estabelece reduz para o professor a possibilidade de intervir nas condições do seu trabalho que transcendem o âmbito de sua especialidade, ocasionando a estabilidade que se verifica quanto à forma de ensino adotada pela grande maioria dos professores, como mostra Martins e outros (2014), a despeito do grande desenvolvimento da atividade de pesquisa na universidade brasileira.

Macedo e Lopes (2002) mostram que a disciplina é uma instituição cujas raízes transcendem os âmbitos das instituições de ensino e da ciência, na medida em que são o mecanismo simbólico pelo qual as finalidades sociais do conhecimento e da educação se vinculam a interesses de grupos específicos, visando atender a “[...] padrões e tipificações estáveis e legitimados.” (MACEDO; LOPES, 2002, p. 82). Goodson (2001) também se afasta de uma abordagem puramente epistemológica ou acadêmica sobre a disciplina, direcionando o olhar para a sua constituição histórica, marcada pelo modo como os professores perseguem seus interesses materiais, associados à carreira profissional, ressaltando o vínculo entre certas tradições disciplinares e a busca constante de recursos e status por parte dos professores. Para Giroux (1997), o conhecimento empregado na formação docente é subdividido e padronizado com a finalidade de facilitar seu gerenciamento, consumo e medição por meio da avaliação. São motivações ligadas à necessidade de controle, próprias da razão instrumental que contraria o projeto formativo aqui esboçado, voltado para o desenvolvimento de “[...] um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade.” (GIROUX, 1997, p. 163).

No entanto, como acentua Moreira (2009), a produção do conhecimento é também motivada e direcionada por interesses cognitivos, no interior dos processos de transformação social, e não apenas por interesses de grupos. A ênfase nos mecanismos de poder e nos interesses externos ao processo científico não pode, portanto, obscurecer os modos de produção e de transmissão do conhecimento pelos especialistas. Além disso, a visualização do problema em foco exige considerar a ação do Estado, que, por meio da legislação, das diretrizes curriculares, dos processos unificados de avaliação, das políticas de financiamento, dentre outras, interfere no funcionamento da instituição acadêmica, reforçando a estrutura disciplinar do currículo, aspectos a serem abordados no capítulo quatro.

Reconhecer a condição histórica e social das fronteiras disciplinares não implica, como lembra Maheu (2008), negar o avanço do conhecimento possibilitado pela concentração de esforços humanos e de recursos técnicos que é inerente à especialização disciplinar. Para Young (2011), não há maneira melhor que a disciplina para transmitir e adquirir o “conhecimento poderoso”, que é baseado em conceitos, com os quais os educandos podem ultrapassar suas experiências particulares, criando uma visão generalizante. Caberia ao professor proporcionar o movimento de abstração, ajudando o aluno a criar significado para os referentes de sua vida. Na visão de Young (2011), a disciplina vincula a aquisição do conhecimento à sua produção, ao fornecer o aparato conceitual para a investigação da realidade, além de constituir-se como uma base social para a construção das identidades dos educandos.

Embora o domínio conceitual seja uma condição básica da profissionalização docente crítica e reflexiva, prefiro me afastar dessa posição que o associa, de forma tão estrita, ao processo formativo baseado em disciplinas. Ressalto o valor destas, todavia mantenho o foco no questionamento das condições sociais, internas e externas à academia, às quais se vinculam a origem e a manutenção dessas divisões do conhecimento. O universalismo implícito no “conhecimento poderoso” é concebido de tal forma que não permite considerar os educandos com suas motivações e interesses relacionados à sua condição de sujeitos da construção do espaço. Além disso, a absolutização do valor universal do conhecimento disciplinar e especializado, ao ocultar o contexto social e as relações de poder implicadas, torna dispensável, como lembra Moreira (2009), a aporte de conhecimentos como a Arte, a Ética e a Filosofia.

Impõe-se, portanto, tensionar a disciplinaridade, em particular quando ela significa, como na situação em foco, a separação do que só é concebível em unidade indissolúvel, como as dimensões teórica e prática da realidade da educação geográfica; quando serve às hierarquizações, pela distribuição desigual do conhecimento desigualmente valorizado, tornando legítimo e aceitável que nem todos sejam bem sucedidos; quando impede que o currículo incorpore as práticas sociais relacionadas ao espaço geográfico, ocupando-se centralmente do sistema de objetos e de ações (SANTOS, 1997) que o constituem e a condição de cada um diante de sua problemática; e quando contribui para manter isolado o trabalho de cada professor, impedindo que o significado social da formação de professores de Geografia seja aprofundado coletivamente.

Tais problemas, empiricamente verificáveis, são relacionados ao modo como recontextualizamos o conhecimento geográfico para fins dessa formação. A epistemologia geográfica de matriz positivista, hegemônica na situação em apreço, encontra-se na base da

estrutura curricular e fornece legitimação científica para a permanência da atitude generalizada de dispersão e isolamento que caracteriza o exercício profissional dos professores do curso.

A própria autonomia dos professores do curso, ao contrário do que o isolamento faz parecer, fica comprometida pelos condicionamentos da disciplinaridade sobre o seu trabalho. Este, realizado como cumprimento de prescrições alheias, esvazia-se quanto ao seu significado e torna-se incapaz de se exercer integradamente, em vista da definição coletiva do seu sentido. “A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda de autonomia.” (CONTRERAS, 2002, p. 194).

A perspectiva de fortalecer o processo formativo de professores de Geografia a partir de uma atitude dual dos atores frente à disciplinaridade encontra-se com o sentido da proposição de Cavalcanti (2012a), segundo a qual a “[...] tensão entre a seleção *a priori* de um conhecimento, a organização do trabalho pedagógico na escola e a identidade dos alunos e professores deve ser a base para a definição do trabalho docente.” (CAVALCANTI, 2012a, p. 45). É uma forma de responder à contradição que se estabelece no currículo disciplinar entre a satisfação dos interesses e necessidades dos alunos, na condução dos procedimentos pedagógicos e na primazia da lógica disciplinar.

Moreira (2009) entende que a disciplina deve estar aberta e fechada, numa tensão permanente, lembrando que há processos inter e transdisciplinares na produção do conhecimento disciplinar, e que, no ensino superior, podem ser criadas novas especializações a partir de rearranjos das fronteiras disciplinares. Afirmar e, simultaneamente, negar a disciplina torna-se um desafio, cujo estágio de enfrentamento numa situação concreta a pesquisa buscou esclarecer, focalizando os compartilhamentos e as contestações acerca do que significa conhecer o espaço social no âmbito das nossas ações educativas.

### **3.2 A particularidade da transformação do conhecimento geográfico tradicional em conteúdo de ensino na situação investigada**

É necessário ressaltar a especificidade do conhecimento acadêmico e do escolar frente ao conhecimento científico, porque tanto os cursos universitários de graduação como a escola constituem contextos diversos dos que envolveram a produção do saber científico. No mundo educacional, “[...] o processo em que o conhecimento é transmutado em currículo” (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 28) adquire interesse particular por ser a base pela qual se produzem as

identidades individuais e sociais por meio das atividades educativas, em que concepções sobre a realidade social se enfrentam a partir de relações de poder.

Com uma preocupação semelhante, Macedo e Lopes (2002) afirmam que, embora as disciplinas acadêmicas e escolares constituam-se, tal como as científicas, em mecanismos simbólicos a serviço dos fins sociais do conhecimento, “[...] os rumos de sua institucionalização são diferentes para os estabelecidos para o campo do conhecimento científico” (MACEDO; LOPES, 2002, p. 78), limitando este último como referência na análise do currículo escolar. Mesmo na universidade, onde os critérios e princípios das áreas de conhecimento são mais decisivos na organização do currículo do que na escola, a abordagem pedagógica altera os conhecimentos originais em função dos objetivos sociais da educação superior, razão pela qual este item se dedica ao modo específico de institucionalização da ciência geográfica no caso em questão.

Os esforços que empreendemos durante seis anos com o objetivo de reformular o currículo no qual atuamos não foram suficientes para alterar a rígida segmentação do conjunto dos conhecimentos e atividades que o constituem. O conhecimento considerado necessário para a formação inicial dos professores permanece sendo apresentado aos educandos por meio de dezenas de disciplinas semestrais, quase todas de igual carga horária, que se desenvolvem sem conexão entre si. Trata-se de um típico currículo coleção ou mosaico, em que os blocos de conteúdo encontram-se justapostos, frequentemente de forma arbitrária, comportando atividades que, por se desenvolvem em paralelo, não articulam os estímulos que propõem aos alunos, desfavorecendo o estudo aprofundado e a pesquisa e, portanto, o desenvolvimento de sua condição como sujeitos do aprendizado e da formação.

Em termos quantitativos, a observação da proporção da carga horária curricular ocupada por disciplinas, considerando um tempo de oito semestres para a integralização do curso, permite constatar a intensidade da segmentação disciplinar da estrutura do currículo. De acordo com o projeto pedagógico do curso, há cinco tipos de componentes curriculares: disciplinas, tópicos especiais, laboratório de ensino em Geografia, estágio supervisionado e atividades complementares (UEFS, 2005). Mas, na verdade, apenas estes dois últimos não se configuram inteiramente como disciplinas – o que não significa que a qualidade de suas atividades não esteja sujeita aos constrangimentos da condição disciplinar - de modo que, das 3115 horas que totalizam a carga horária do curso, 2515 horas, cerca de 81%, são ocupadas por componentes curriculares do tipo disciplinar.

Numa perspectiva formalista, que limitou o seu foco para o chamado conteúdo de ensino, sem considerar as subjetividades dos professores e estudantes, suas atitudes, relações mútuas e interações com o contexto mais amplo, o processo de reforma curricular produziu alterações apenas no interior dessa estrutura, sem alterá-la em seus fundamentos. Esse caráter meramente reformador de nossa atitude coletiva decorreu de nossa motivação principal ter sido a de atender às mudanças legislativas referentes à formação de professores<sup>1</sup>, e não de uma convicção ampla e profundamente compartilhada acerca dos objetivos formativos e dos encaminhamentos para a sua consecução.

Novos temas foram incorporados aos programas das disciplinas já existentes. Outros foram suprimidos ou perderam ênfase. Disciplinas tiveram modificada a sua localização na matriz curricular, várias foram suprimidas, outras incorporadas. O texto do projeto pedagógico do curso afirma que o processo de reforma curricular realizou “[...] uma profunda reorganização dos conteúdos disciplinares. Por um lado, com a criação de novas disciplinas e, por outro, com a supressão daquelas consideradas inadequadas ou obsoletas.” (UEFS, 2005, p. 32). Porém, o tema da disciplinaridade em si praticamente não ocupou a pauta das discussões, sendo esse silêncio a expressão de certa naturalização do modo como organizamos o conhecimento. Uma vez que o novo projeto do curso faz, entretanto, indicações no sentido de uma maior integração curricular por meio da interdisciplinaridade, é possível supor que existe a percepção de que as separações ocasionadas pela estrutura disciplinar merecem problematização.

De fato, problemas comuns entre as licenciaturas, recorrentemente pesquisados e vinculados à insularidade dos componentes do currículo, comparecem no caso em questão, adquirindo, aí, além das expressões locais, as especificidades relacionadas com a epistemologia e com a construção social da ciência geográfica. Mantém-se a dissociação entre as dimensões teórica e prática da realidade, em suas várias formas de expressão: os conhecimentos da área de Geografia e os da educação permanecem dissociados, mesmo com a tentativa que empreendemos com o objetivo de desestabilizar o modelo de currículo conhecido como “três mais um”.

A atividade de pesquisa não adquire centralidade no processo pedagógico, que permanece marcado pela prática exclusiva da transmissão do conhecimento. As experiências vivenciadas com o estágio supervisionado no final do curso não podem ser aprofundadas,

---

<sup>1</sup> Resolução CNE/CP n. 1 de 18/02/02 (BRASIL, 2002).

porque as disciplinas que os educandos têm que frequentar simultaneamente não convergem no suporte a essa experiência, devido à dispersão de esforços que a disciplinaridade acarreta. Problemas de interesse candente, relacionados ao espaço vivido dos educandos e dos professores, não são considerados no processo pedagógico por não se situarem nos limites disciplinares.

A disciplinarização da teoria e dos conhecimentos relativos aos métodos e técnicas de pesquisa constitui casos emblemáticos de autonomização dos fragmentos disciplinares. Isolados num bloco de conteúdos, os conceitos que compõem o programa da disciplina Teoria da Geografia não podem ser integralmente apropriados pelos educandos, dando consistência teórica à sua formação, por não comparecerem no currículo como apoio para a produção de conhecimento sobre o espaço e a educação geográfica, sendo, ao invés disso, comunicados num mesmo tempo e espaço aos alunos como informação. Aqui fica claro que a lógica disciplinar não permite que o eixo teoria-prática perpassasse todas as disciplinas, como pretende Brzezinski (1998). A tentativa de levar o aluno a movimentar-se entre a abstração e a concreção, por meio da articulação de situações da vida social com o conhecimento, choca-se com o objetivo de cumprir o conteúdo programático que define a disciplina como tal. Mas o princípio de unidade indissolúvel entre a teoria e a prática deve ser preservado, sendo sua realização no currículo mais plausível a partir de um caminho de integração curricular do que no interior de cada disciplina.

Duas expressões do “espírito disciplinar”, captadas no dia a dia das atividades curriculares, manifestam o papel que os sujeitos desempenham na manutenção da estrutura disciplinar do currículo. Numa, as fragilidades, constatadas entre os formandos do curso quanto ao domínio dos conceitos básicos da Geografia, são atribuídas exclusivamente a possíveis deficiências didático-pedagógicas na disciplina Teoria da Geografia, que, como visto acima, teria exclusividade na promoção de tal aprendizado. É uma visão que reforça a condição disciplinar, uma vez que não considera os condicionamentos estruturais do currículo sobre o que se passa no interior de cada disciplina, revelando o fundamento positivista desse tipo de avaliação, pois, ao invés de ver o currículo como uma totalidade organizada, vê-o como uma soma de partes, de modo que a origem daquelas fragilidades só pode ser atribuída a cada uma delas.

Trata-se de um caso em que, ao absolutizarmos a especialização do conhecimento disciplinar, consagramos o caráter fragmentário do conhecimento, constringendo as práticas docentes individuais a um isolamento tal que impede o compartilhamento do compromisso com

um dos aspectos essenciais da formação. Se a responsabilidade pela aquisição dos conceitos que dão identidade à ciência geográfica - espaço, lugar, território, paisagem, região – fosse uma atribuição de todo o currículo, a disciplina Teoria da Geografia provaria melhor a sua pertinência, constituindo-se como um momento de síntese, no qual seria delimitado um temário relacionado ao pensamento científico da área, visando garantir ao processo formativo algumas ênfases nos pontos principais das discussões do campo da epistemologia, da Sociologia e da história do conhecimento geográfico.

Outra situação, vivenciada cotidianamente, que remete para a problematização da disciplina como instituição básica da estrutura curricular, diz respeito a uma proposta que circula com certo ímpeto, segundo a qual a chamada “teoria da geografia física” deveria ser incorporada ao programa da disciplina Teoria da Geografia. Nesse caso, a predisposição para reproduzir a lógica disciplinar se manifesta na ideia implícita de que, sendo o referido conteúdo de natureza teórica, o seu lugar no currículo é a disciplina Teoria da Geografia.

É interessante notar como a estrutura curricular dominante é inconscientemente reforçada. Se há uma geografia física – e a existência do seu estatuto epistemológico é altamente duvidosa – o estudo das teorias que lhe conferem base científica não deveria a ela se articular? Por que separar, num processo formativo, um corpo teórico do objeto que ele descreve? Se a teoria que dá conta dos processos naturais de interesse da Geografia é estudada isoladamente, com que instrumentos conceituais os educandos estudam esses processos, quando o fazem? Acrescentar mais esses conteúdos à disciplina Teoria da Geografia não contribuiria para sobrecarregar ainda mais o conteúdo programático desse componente curricular, com consequências previsíveis em seu processo de ensino e aprendizagem, significando, na prática, a negação do domínio desses conteúdos aos estudantes?

Essas duas expressões de como compartilhamos com nossas práticas, de modo mais ou menos consciente e deliberado, a lógica disciplinar, somam-se às constatações quanto à relação entre currículo e didática, motivando a eleição da disciplinaridade do currículo como foco central da análise deste trabalho. Como compreender a quase ausência de reflexão coletiva acerca dessa característica central do currículo do curso em que atuamos? Entendendo que essa discussão não diz respeito apenas à existência de disciplinas, como forma básica de organização dos conhecimentos, mas, sobretudo, ao papel que atribuímos a cada uma delas em função do todo curricular, impõe-se a necessidade de atenção sobre a dialética entre a instituição da disciplina e o currículo como um todo, como caminho para a criação de uma visão abrangente e crítica da disciplinaridade.

De modo semelhante à Teoria da Geografia, a disciplina Introdução à Pesquisa Geográfica, que se desdobra em três (IPG I, II e III) trabalha os conhecimentos sobre a concepção e a execução da pesquisa científica como um fim em si e não como suporte ao exercício dessa atividade como um princípio educativo. Não estando a construção de problemas sobre a realidade espacial no centro da atividade pedagógica, a teoria, os métodos e as técnicas mantêm-se desconectados, sendo a necessidade de vencer o currículo a motivação principal do esforço que os alunos empreendem para estudá-los.

Há disciplinas que tratam de espaços regionais, destinadas ao estudo de frações do espaço em diversas escalas, como a Bahia, o Brasil e o espaço mundial. Estas tendem a expressar a herança da abordagem tradicional, fundada numa visão idiográfica positivista, que justapõe dados e informações sobre os aspectos físicos, humanos e regionais acerca dos lugares, ou, alternativamente, fazem algum recorte de acordo com os interesses do professor que as leciona. A realidade desses espaços poderia constituir-se em oportunidades prioritárias para a contextualização dos conteúdos curriculares, que passariam a fazer mais sentido para os alunos, já que, para isso, teriam necessariamente que se articular, e também porque se evidenciaria o envolvimento pessoal de cada um com os temas estudados. Configurada em disciplinas, entretanto, a realidade relativa a esses espaços recebe no currículo um tratamento meramente enciclopédico, que não favorece o desenvolvimento da postura investigativa nem a tomada de posição crítica e de comprometimento dos atores frente à sua realidade.

Quanto aos componentes curriculares da área de educação, os aspectos políticos e institucionais, a Psicologia da Educação, as novas tecnologias, a didática e a metodologia do ensino da Geografia são temas que permanecem isolados entre si e dos demais conhecimentos curriculares, já que também constituem redutos disciplinares. Convém observar que estão ausentes do conjunto dos conhecimentos diretamente relacionados com a profissionalização docente os conteúdos referentes à Filosofia da Educação, à Sociologia da Educação e ao currículo, de importância fundamental na perspectiva de uma formação crítica. Deve-se salientar também a inexistência de disciplinas optativas, que poderiam dar ao aluno alguma liberdade de escolha quanto a conteúdos a serem enfatizados. Além disso, salta aos olhos a destinação exclusiva da atividade de pesquisa, dos conteúdos relativos ao geoprocessamento e à análise ambiental ao curso de bacharelado, fato este decorrente da persistência de uma tradição simultaneamente epistemológica e política.

O Estágio Supervisionado e os Laboratórios de Ensino de Geografia (LEG I a VI) são componentes curriculares destinados à vivência da apreensão teórico-prática da realidade do



mundo da educação geográfica, momentos nos quais tende a se confinar esse tipo de experiência. No caso do Estágio, a disciplinaridade afeta as condições de realização dos seus objetivos, na medida em que o isola igualmente do restante do currículo, dificultando, como foi mencionado, que os estagiários concentrem seus esforços na execução e reflexão acerca das atividades por terem que se dedicar simultaneamente a outras disciplinas, cujas atividades não convergem em seu apoio. Nessas condições, dificilmente o estágio pode se constituir numa experiência de pesquisa sobre a prática, como propõem Garcia e Alves (2012).

Na compreensão do professor Fernando, entretanto, tal dispersão de esforços não constitui problema. É o que podemos constatar a partir de sua proposição, quando lhe pergunto se o desenvolvimento do estágio com pesquisa, que ele defende, pode ser favorecido a partir de sua integração com outros componentes curriculares, nos quais os alunos se matriculam simultaneamente, cujos objetivos, atividades e recursos materiais e simbólicos, na atual estrutura curricular, não se articulam.

Não! O Estágio tem caráter próprio. Ele é Estágio e ponto. Seria orientação muito cruzada do tipo, o aluno pegou Estágio I, tem mais cinco componentes curriculares. Como é que vai ter uma articulação com esses cinco e ainda mais com o professor de Estágio e mais o professor da escola? Então é uma coisa muito confusa [...] (FERNANDO).

Já o Laboratório de Ensino de Geografia, que se desdobra em seis disciplinas (LEG I a VI) é a resposta que demos à nova legislação referente à formação inicial de professores, que define a carga horária destinada à prática de ensino nos cursos de licenciatura. Cada um deles constitui o desdobramento, em forma de disciplinas, de um componente curricular que tem como objetivo proporcionar aos alunos uma aproximação sistemática com a realidade da escola, em particular no que se refere à abordagem pedagógica de temas geográficos considerados centrais no atual momento histórico. Pelo projeto pedagógico do curso, o LEG deveria se realizar como uma experiência de colaboração e de integração entre conhecimentos e práticas na construção do conhecimento sobre a educação geográfica.

No LEG, os temas considerados fundamentais para a Geografia escolar serão abordados através do trabalho interdisciplinar que contará com a participação de professores das diferentes áreas temáticas e professores da área pedagógica e de metodologia do ensino de Geografia. (UEFS, 2005, p. 41).

Sendo da área de Geografia os professores responsáveis pelos LEG, interessados principalmente nos assuntos de suas subáreas específicas, é difícil supor que possuam uma versatilidade tal capaz de assegurar a consecução desses objetivos sem um exercício de integração entre conhecimentos curriculares e de colaboração entre os professores. Nesse ponto,

a institucionalidade acadêmica torna-se um problema a ser superado, em face de seus dispositivos de controle do trabalho do professor, que, ao associar sua jornada semanal obrigatória em sala de aula com o ensino de disciplinas, cria dificuldade para a ruptura com as práticas isoladas, demandando alternativas nas quais a adequação dos processos pedagógicos com vistas à melhoria da qualidade do ensino seja o critério da institucionalidade.

A fim de que os LEG se efetivem como um tempo-espaço destinado à análise do conhecimento geográfico escolar no interior do currículo de licenciatura, impõe-se, portanto, o esforço coletivo para concebê-los como eixo de atividades articulador de conhecimentos, no qual as dimensões teórica e prática da realidade do ensino escolar de Geografia possam se enriquecer mutuamente.

Embora sejam evidentes as dificuldades que a maioria dos estudantes apresenta para obter maior proveito do curso, devido às suas fragilidades com o cálculo e com o domínio da norma padrão da língua, estas deixaram de ser preocupações assumidas pelo currículo a partir da reforma curricular, que extinguiu as disciplinas Matemática e Português. Ao invés de buscarmos explicitar as necessidades do curso em relação aos conceitos e temas dessas áreas como critério para a seleção dos seus conteúdos, como também definirmos um modo flexível de transmissão, a fim de evitar um tratamento homogeneizante dos alunos, que os dominam em graus variados, preferimos dispensar esses apoios. Hegemônica na organização do currículo, a lógica disciplinar vincula-se diretamente a essa grave omissão, pois, se não há disciplina para suprir a necessidade de determinado conhecimento, ainda que seja básico para todos e para qualquer projeto formativo, não há como satisfazer essa necessidade.

Os conhecimentos relativos à natureza também são dispostos no currículo de forma compartimentada. O clima, o relevo, o substrato da crosta terrestre, as águas, o solo, a esfera da vida são temas estudados isoladamente em blocos estanques de conteúdos disciplinares, não havendo oportunidade em que situações de ensino requeiram sua integração. Perguntado se a abordagem da natureza no currículo satisfaz às necessidades formativas dos educandos em relação a esse tema, o professor Jocélio responde que não, que “isso serve para os técnicos” e o professor Amilton se expressa do seguinte modo:

Se você entender que o conhecimento formal produzido a partir do racionalismo cartesiano, que produziu o conhecimento da Geomorfologia, da Climatologia, da hidrologia, da Pedologia [...] esse conteúdo ele é trabalhado, e até bem trabalhado. Os alunos saem daqui sabendo o que vou chamar de “clássico”, a forma clássica das teorias geomorfológicas, os fundamentos da Climatologia [...] Isso eu acho que eles aprendem e aprendem relativamente bem. Agora é apresentada pra ele uma natureza fatiada, compartimentada, e

deixa-se também com ele a tarefa de recompor, se quiser e tiver condição – ou não. E a graduação tem que dar uma formação genérica e não especializada. Eu não vou tirar da graduação um especialista em estudos da natureza. Eu vou querer que a graduação forme um professor capaz de trabalhar essa natureza no ensino fundamental e médio ou um bacharel capaz de fazer análise ambiental. E bem! (AMILTON).

A análise ambiental é um componente curricular destinado ao exercício de observação e análise integrada do ambiente, mas sua oferta é restrita ao bacharelado, devido à mesma postura hierarquizante que motiva a exclusividade da oferta da pesquisa orientada para a formação dos bacharéis, como veremos adiante. A professora Amélia e o professor Amilton divergem na avaliação quanto à qualidade da aprendizagem desses temas pelos alunos, no entanto convergem na observação de que falta um espaço-tempo no currículo destinado à sua integração.

Da forma que ela é fragmentada, os futuros professores acabam vendo também de forma fragmentada. É uma dificuldade na hora de explicar coisas assim simples, eles não conseguem articular. É como se eles aprendessem apenas pra passar na prova. Mas na hora que vêm para cá, eles têm uma dificuldade muito grande de articular geomorfologia com geologia, com o clima e articular tudo isso com a produção ou a organização do espaço. Eles têm uma dificuldade muito grande. Muitas vezes os alunos fazem as disciplinas da área da natureza e eles não conseguem entender não, eles passam na disciplina, passam, porque eles estudam pra passar, mas eles não entendem. (AMÉLIA).

Aqui também a reforma curricular não ultrapassou a superfície dos problemas que podem ser associados à segmentação dos conhecimentos curriculares.

Pelo menos aqui, e em algumas Universidades mais próximas que eu conheço, o que se chamou por muito tempo de geografia física teve grande dificuldade de se renovar e dialogar com as demais subáreas da Geografia. Aqui a gente ainda continua tendo uma geografia física só física, apesar de a gente ter mudado o nome para “subárea de estudos da natureza”, apesar de a gente ter mudado os nomes das disciplinas, apesar da gente ter entendido que em Teoria da Geografia se deveria discutir o conceito de natureza – que você poderia fazer um trabalho integrado, etc [...] (AMILTON).

Além da expectativa implícita de uma transformação na abordagem programática dos componentes curriculares, simplesmente a partir de mudanças em suas denominações, essa formulação deixa transparecer que a antiga dicotomia entre o físico e o humano, que atravessou toda a história da Geografia Clássica, foi assimilada pelo nosso currículo, permanecendo até o presente como um desafio epistemológico e político. O professor Fernando também constata que se tratou apenas de uma mudança de nome, a criação da área de “estudos da natureza”, em substituição à Geografia Física, a partir da reforma curricular: “É só tirar o nome de natureza e colocar Geografia Física aí que está do mesmo jeito.” (FERNANDO).

Quando o estudante José Gabriel afirma que “[...] natureza não é só natureza sem sociedade e sociedade não é sociedade sem natureza”, ele se une aos professores Fernando e Amilton no questionamento sobre a presença de conhecimentos no currículo que se ocupam centralmente dos fenômenos naturais em seus fundamentos próprios, ou seja, antes da ocorrência dos efeitos provocados por sua apropriação social.

Para mim, classificar esses conteúdos dentro dessa perspectiva de natureza é tirar o aspecto humano desses conhecimentos. Como é que essas pessoas que trabalham a geomorfologia entendem como ela vai servir à população daquele lugar, para que serve aquilo? Que ligação tem? Porque ela não vai ficar lá a parte. A geografia é uma ciência humana pra mim. Eu não vejo essa separação. Eu não sei se a forma que está sendo dada ela teria essa preocupação em fazer uma relação entre o aspecto físico com o humano. A formação das cidades, as áreas com industrialização, áreas de desertificação que expulsam o homem do campo, sei lá, alguma coisa desse tipo, mas elas não estariam tão isoladas. O homem é natureza também [...] (FERNANDO).

A lógica dos compartimentos disciplinares estanques fica implicitamente preservada com essa expectativa de resolver a dicotomia entre o natural e o social no interior das disciplinas existentes. O domínio cognitivo do professor teria que ser polivalente e não especializado, como a disciplina requer. Ele teria que entender com profundidade tanto de sociedade como de natureza, uma versatilidade difícil de conceber na tradição científica disciplinar em que somos formados. O que podemos esperar que ocorra no âmbito das disciplinas é que sejam feitas as ligações entre o fenômeno natural, do qual elas se ocupam com o processo social da produção do espaço, por meio de ênfase nos efeitos desse processo sobre aquele fenômeno natural.

Não podemos esperar que o professor de uma disciplina da área física direcione o seu conteúdo programático de modo a se aprofundar nos determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais que incidem sobre as transformações da natureza. O programa da disciplina Geomorfologia – que trata do modelado da superfície terrestre - não pode pretender se aprofundar nos conhecimentos acerca do processo de urbanização do Brasil, por exemplo. O enfrentamento das dicotomias não nos impede de fazer distinções. Enfim, o problema secular dessa difícil convivência entre duas epistemologias na Geografia adquire contornos particulares, quando o conhecimento geográfico se institucionaliza, visando objetivos educativos, transformando-se em currículo disciplinar. Sem pretender resolver essa querela, podemos apreender a proposta de Souza (2013), que recupera as noções de “natureza primeira” e “natureza segunda” de Marx, para reafirmar a bipolaridade epistemológica da Geografia.

Externa ao homem, a primeira natureza corresponde aos “[...] processos físicos, químicos e biológicos e sua concretização como processos de modelagem da superfície

terrestre.” (SOUZA, 2013, p. 31), enquanto a segunda natureza diz respeito ao produto da transformação da natureza pela sociedade, correspondendo mais especificamente ao objeto com que se ocupa a Geografia contemporânea, mesmo sem desconsiderar os condicionamentos relativos dos processos naturais sobre a sociedade. Essa proposição reconhece que, a rigor, a natureza não pode ser concebida como sendo totalmente externa ao homem, já que a sua simples apreensão intelectual por si só já exprime a mediação da história e da cultura.

É necessário estudar, no entanto, os princípios físicos, químicos e biológicos que regem o funcionamento dos processos naturais, como uma condição para o próprio entendimento dos efeitos da apropriação social da natureza. Desse modo, a “Geografia física, só física” não tem, de fato, pertinência, devido à carência de estatuto epistemológico da Geografia física. Mas os fundamentos dos processos naturais precisam ser conhecidos por meio de métodos e técnicas que lhe são inerentes, cabendo aos professores elaborar uma abordagem mais integrada e afinada com os propósitos relacionados à formação dos professores.

O “conteudismo” próprio do currículo segmentado não é compatível com o conflito cognitivo necessário à efetivação da aprendizagem, fazendo prevalecer entre os educandos uma postura de repetição dos conteúdos abordados. A experiência e a atividade do educando, fundamentais para a aprendizagem, não são favorecidas, uma vez que os problemas de interesse candente do mundo vivido não são levados ao centro da atividade acadêmica por não se situarem nos limites disciplinares, de modo que dominar os conteúdos para vencer o currículo torna-se a razão central da atividade educativa. A dificuldade que se impõe à realização da aprendizagem deve-se também às mudanças constantes de uma disciplina para outra sem que as ligações entre elas estejam claramente estabelecidas. Perguntado sobre como lida com o grande volume de conteúdos e atividades das várias disciplinas em que se matricula simultaneamente, o estudante José Gabriel se expressou desse modo:

Já tive disciplinas que eu fiz, que eu estudei pouco e fiz praticamente pra passar [...] A maioria das vezes eu estudava mais para algumas e menos pra outras [...] acabava estudando mais pra aquela disciplina que o professor era mais exigente [...] onde eu tinha uma necessidade de estudar pra passar [...] e aquela professora menos exigente eu estudava menos. Eu falo isso de mim, mas existem casos muito piores de estudantes que fazem todas as disciplinas pra passar, estudantes que pegam muito mais, nove ou oito disciplinas por semestre e ainda com outras atividades. O curso em Geografia em si é fácil, passar nas disciplinas é fácil. (JOSÉ GABRIEL).

A professora Lúcia também se refere ao vazio de sentido que decorre da disciplinarização das atividades curriculares.

Os alunos vão sempre cumprir as atividades pra passar naquela disciplina. O objetivo se torna “passar” na disciplina, cumprir a atividade que o professor passou. No final é aquela colcha de retalhos. Cumpri a provinha de um professor, prova de outro professor, passei. Sim, que geógrafo sou eu agora? Qual é a segurança, qual é a formação que eu tenho pra dizer que agora eu consigo resolver problemas? (LÚCIA).

Como lembra Torres Santomé (1998), a relação do aluno com o professor tende a não fluir satisfatoriamente, tanto porque é exclusividade deste a incumbência pela direção e controle das interações, como também porque as dificuldades associadas à desconexão dos conhecimentos curriculares com o mundo social conhecido e à falta de clareza quanto ao enraizamento histórico e social dos conhecimentos desestimulam a busca de esclarecimentos por parte dos educandos. Isso acentua o poder e a autoridade do professor – continua Torres Santomé (1998) –, privilegia a transmissão como método de ensino e a prática da apresentação como estética dominante. Além disso, confere um caráter dogmático ao conhecimento, criando a ilusão de que é contemplado exhaustivamente pelo currículo e omite suas vinculações com a ideologia e com o processo de negociações de significado que sujeitam a intencionalidade de sua produção.

Durante as discussões para a reestruturação curricular, era comum ouvir-se dizer que faltava aos professores uma visão de conjunto do currículo do curso. Com razão: sendo o individualismo associado à disciplinarização, à nossa atitude básica como docentes, compreende-se essa precariedade da visão do todo, num contexto em que a relevância de uma disciplina é responsabilidade exclusiva do professor que a leciona, conforme nos alerta Bochniak (1992). Esta autora nos ajuda a ver uma contradição pela qual, ao mesmo tempo em que a imprescindibilidade de todas as disciplinas é defendida, supervaloriza-se o professor especializado, que não domina o conteúdo das outras disciplinas, exigindo-se, entretanto, que todos os alunos o façam. No seguinte depoimento, o professor Antônio se refere a uma colega da sua mesma subárea.

Esses dias eu estava conversando com uma colega, professora do curso, e ela falou assim: “Antônio, eu não sei como é que você dá sistemática [a disciplina Climatologia Sistemática], eu não sei nem pra que lado vai”. Por aí a gente vê como a gente individualiza. “Por mim, ela pode ficar aí, ser cancelada dez vezes, mas eu não dou” [...] Eu digo isso, mas eu também, provavelmente, falaria isso em relação à outra área [...] (ANTÔNIO).

O isolamento dos atores, como ocorre no caso em questão, ao dificultar ou mesmo impedir que se aprofunde o compartilhamento em relação às finalidades sociais da formação de professores de Geografia, constitui-se como um fator de estabilidade da fragmentação, de

acordo com Macedo e Lopes (2002). O individualismo profissional, que tende a ser um traço característico da condição disciplinar reproduzida sem tensionamento, constitui um limite à construção da vontade coletiva de aperfeiçoamento, pois, “[...] quando não é uma defesa diante de um meio coletivo hostil à inovação, costuma vir acompanhado de certo tecnicismo de tipo pedagógico” (SACRISTAN, 2000, p. 199), contendo os esforços docentes no interior do compartimento disciplinar. Diante da complexidade das demandas sociais em relação à educação, a disciplina afirma-se como um refúgio contra a insegurança que “[...] não gera conhecimento e ação inovadora, e sim, medo e paralisia, submissão ao instituído, recusa da crítica, conservadorismo e autoritarismo.” (CHAUÍ, 2003, p. 10).

A construção da autonomia do corpo docente do curso, tanto em termos individuais quanto em coletivos, é pressuposta neste trabalho como um processo permanente que não pode prescindir do questionamento aos atuais compartimentos disciplinares nos quais tende a se encerrar o trabalho de cada um. É possível vincular a condição disciplinar do currículo com o processo de proletarização e perda de autonomia dos professores do curso. Na medida em que a redução de suas atribuições profissionais ao cumprimento do que estabelecem as prescrições disciplinares subtrai o significado de sua prática, compromete sua capacidade de integrar-se com outras práticas, participando ativamente das decisões, a partir de uma visão de conjunto, configurando-se esta perda de autonomia como perda humana, como ressalta Contreras (2002).

Ante a pergunta sobre o predomínio do trabalho isolado dos professores do curso, os entrevistados mostram-se surpreenderem com o desenvolvimento do currículo por acumulação e com a crença implícita de que as sínteses serão feitas naturalmente pelos alunos.

Eu acho que perde o aluno, porque a Universidade acaba deixando na mão dele a tarefa exclusiva de recompor um todo que é apresentado a ele em parte super fatiada [...] O professor só se preocupa com a parte dele. O pessoal da Geografia Física vê a mesma como uma parte da Geografia, e o que trabalha Geomorfologia só se preocupa com o “pedaço” Geomorfologia, o que trabalha Climatologia só se preocupa com o “pedaço” Climatologia. Quem é que vai juntar Climatologia com Geomorfologia pra fazer Análise Ambiental, por exemplo? O aluno que se vire pra fazer isso, pra fazer esse exercício. Só quem perde é o aluno. (AMILTON).

Bem na lógica cartesiana. Cada disciplina vai dar conta de um pedacinho que é para depois a gente juntar os pedacinhos e dar esse todo aí. (LÚCIA).

No decorrer dos vinte e cinco anos de disciplinarização curricular, cristalizou-se na situação em estudo esta que é “[...] a forma mais clássica de organização do conteúdo” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 77) na qual as disciplinas instituem interesses e direitos próprios, como analisa Goodson (2001). Nesse quadro em que a importância das disciplinas se

torna uma imanência, a “[...] acomodação e ritualização conservadora dos territórios já fragmentados e delimitados” (ALVES, 1998, p. 87) fazem as necessidades dos alunos, o contexto da matéria, a orientação pedagógica e o trabalho intelectual ficarem subjugados aos interesses disciplinares, como ressalta Goodson (2001). Resta então ao aluno participar apenas passivamente e contentar-se com o adiamento de um possível sentido para o que lhe é ensinado.

Expressões como “acomodação” ou “zona de conforto” são utilizadas pelos entrevistados para designar uma situação em que a confusão entre autonomia e independência do professor de uma disciplina legitima a sua falta de esforço para adequar a seleção de conteúdos e prática pedagógica ao que está estabelecido no projeto do curso. Contudo, o que à primeira vista parece resultar das características idiossincráticas do professor expressa muito mais a ausência do compartilhamento, não limitado à mera formalidade do atual projeto pedagógico do curso, quanto a um projeto de formação e aos meios de viabilizá-lo. É nessa incapacidade de reflexão e ação coletiva que reside um importante reforço da postura de isolamento.

O individualismo dos professores, que pode cobrir inseguranças profissionais, modelos discutíveis e nem sempre confessáveis de relação com seus alunos, se faz tanto mais impermeável à mudança quanto menos desenvolvidas estão as estruturas de funcionamento coletivo. (SACRISTAN, 2000, p. 199).

Conforme José Gabriel, “muitos professores não trabalham a ementa das disciplinas. Tem ementa, mas trabalha a disciplina conforme ele quer.” A afirmação do professor Amilton confirma a identificação desse problema.

Isso a gente vê acontecer em disciplinas, que a ementa sequer é considerada no novo currículo, porque o docente continua ensinando da mesmíssima forma – e em alguns casos com o mesmíssimo conteúdo – que ele ensinava aquela disciplina teoricamente correlata no currículo anterior. (AMILTON).

Às vezes, a oposição ao que é reconhecido como acomodação se manifesta, não sem contestações, por meio da proposição de que os professores realizem um rodízio entre as disciplinas. “É por isso que aqui na nossa subárea a gente está sempre fazendo rodízio.” (AMÉLIA). Tal forma de combate à especialização, que decorre da divisão do trabalho no âmbito do currículo, não pode ser efetiva em relação ao que se propõe, porque não é possível aos professores dominarem os conhecimentos das várias disciplinas com a profundidade requerida para a realização de um ensino de qualidade. É a suposição não fundamentada de uma versatilidade dos professores, que suscita a lembrança de que “quem serve qualquer prato a qualquer cliente é o garçom”, havendo convergência com o que pensa o professor Antônio a respeito.



Quer dizer, é inimaginável. O ideal é, realmente, você trabalhar em uma, ou duas, ou três disciplinas no máximo e você ter uma regularidade, porque aí com o tempo você vai virar um professor excelente naquela disciplina. E eu, infelizmente, em boa parte dos casos, sobretudo na subárea de natureza, eu acho que é uma das que mais padece desse problema. Se a gente acaba mudando, a cada semestre, a disciplina, você não consegue avançar, evoluir, com nenhuma delas. (ANTÔNIO).

A condição insular na qual os professores realizam o seu trabalho é vinculada à disposição institucional do tempo e do espaço no currículo acadêmico, o que impede as interações para o enriquecimento mútuo, assim como o debate contínuo acerca de qual conhecimento é essencial para a formação dos professores de Geografia.

É péssimo porque a gente precisa do outro pra poder trabalhar. Às vezes a gente está orientando um trabalho ou um planejamento que é com base nos aspectos físicos naturais e a gente fica cheio de dúvida e às vezes quer contactar com o colega da área e não dá por conta de vários fatores... A gente vai trabalhar com a teoria da geografia quer falar com o colega da área de teoria pra tirar uma dúvida e a gente não consegue, porque é muita coisa muito isolada aqui e esse isolamento não dá uma qualidade muito boa ao nosso trabalho, então é muito ruim isso. Os nossos horários não se encaixam, as nossas atividades não se encaixam pra fazer isso, quando um pode, o outro não pode. (AMÉLIA).

Eu acho que em grupo a gente sempre constrói mais. Tem coisas que se repetem, ou tem coisas que não são trabalhadas. Aí eu sempre brinco: eu e Manoel seria fácil porque são só dois, quando amplia fica mais complicado. Tem problemas operacionais que poderiam ser dirimidos. Lacunas e repetições de conhecimentos, privilégio de alguns aspectos em detrimento de outros. Se os professores sentassem pra planejar juntos, não teriam, poderiam ampliar. Porque, se está repetindo em algum lugar, falta em alguma coisa. (LÚCIA).

Embora ressaltem perdas atribuíveis à ausência de interação sistemática entre os professores do curso, essas críticas supõem apenas a necessidade de uma alteração de postura diante do mesmo conhecimento e não a concepção de outros conhecimentos possíveis. Há uma naturalização do conhecimento já institucionalizado, quando a crítica ao isolamento do trabalho dos professores limita-se a constatar a impossibilidade de compatibilizar o que deverá ser transmitido. A visão do individualismo como uma marca do contexto social no âmbito do currículo fica obscurecida, o mesmo ocorrendo com a necessidade de nos depararmos coletivamente com as implicações sociopolíticas de nossas decisões e de interagirmos a fim de transformar o nosso currículo num espaço-tempo destinado à problematização da realidade do espaço social, em vista de um diálogo mais profícuo com a Educação Básica. Essa perspectiva mostra-se presente entre os docentes do curso.

Porque hoje o que a gente precisa ter na formação é a capacidade de solucionar problemas, de responder a sociedade de alguma forma. E para responder essa

sociedade de alguma forma eu preciso ter um conjunto integrado. Eu não consigo responder isso só utilizando a teoria, eu não consigo responder isso só utilizando o Sistema de Informação, eu não consigo responder isso à luz de disciplina isolada nenhuma. (ILMARA).

A extrema parcelização do conhecimento e das atividades curriculares é incompatível com a contextualização dos conteúdos de ensino, necessária para promover a aprendizagem significativa, dirigindo-se os recursos simbólicos e materiais diretamente para a investigação da realidade. Santos (1999) assinala que o questionamento à dicotomia entre a teoria e a prática, presente na educação universitária, deve ser compreendido num contexto em que se intensificam as expectativas pelo comprometimento da universidade e do seu conhecimento com os problemas sociais de complexidade crescente. Ele vê a busca desinteressada e autônoma da verdade, no processo de investigação pura, como origem da dicotomia entre a teoria e a prática e da prevalência da teoria na vida universitária desde o século XIX. O projeto que se apoia nessa ideologia está, portanto, em crise, não sendo mais capaz de assegurar a legitimidade da universidade, por não permitir a incorporação da prática social ao conhecimento acadêmico.

Permanece um desafio a incorporação da atividade de pesquisa como a principal forma de encaminhar a relação entre a teoria e a prática no currículo que estamos analisando. Conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2002), a aquisição de intimidade com o processo investigativo é requisito da formação de professores reflexivos e críticos e exige que o currículo se afaste de uma visão puramente acadêmica da pesquisa, proporcionando situações de ensino que estimulem a criatividade e a curiosidade. Para Almeida e Pimenta (2009), o ensino que se limita a transmitir conhecimentos precisa ser substituído por outro que estimule a investigação, a análise, a compreensão e a interpretação de conhecimentos e de suas bases epistemológicas, históricas, sociais, culturais, éticas e políticas.

Há que se criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação na universidade que [...] supere a especialização estreita, problematize as informações [visando] a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; [em vista do] pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo *engajamento* dos estudantes; por um processo que permita aos estudantes interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas; estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos [...] que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos e aponte e possibilite a solução de problemas sociais [...] (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 17).

No caso em questão, a atividade de pesquisa aparece como conteúdo de aprendizagem nas três versões da disciplina Introdução à Pesquisa Geográfica (IPG I, II e III), voltadas

basicamente para os aspectos formais do texto científico e para as metodologias quantitativas de pesquisa, não sendo contemplados conteúdos relacionados às metodologias qualitativas, de grande relevância especialmente para a área de educação.

Como modo de encaminhar o processo de ensino e aprendizagem, atividades denominadas pesquisa são realizadas isoladamente no interior de algumas disciplinas e no âmbito do Estágio Supervisionado. Diante da pergunta sobre se o currículo disciplinar propicia a realização da nossa prática de ensino tendo a pesquisa como metodologia de ensino, a professora Lúcia se refere inicialmente às “minipesquisas”, que são desenvolvidas no interior de sua disciplina como estudo de temas.

Eu nunca trabalhei em nenhuma outra forma de organização curricular, eu digo que propicia porque eu faço isso. Não faço grandes pesquisas [...] Claro, que se fosse de outra forma, como eu disse, no início eu falei “minipesquisas”, mini-investigações. (LÚCIA).

Ao considerar, entretanto, a pesquisa como enfrentamento teórico-prático de um problema metodicamente construído, mostra que compartilha com outros entrevistados a constatação da incompatibilidade entre a condição disciplinar do currículo e a promoção de situações de ensino, em que a postura do aluno em relação ao conhecimento seja mais construtiva.

Quando a gente faz pesquisa, a gente não usa uma só disciplina, a gente usa diversos conhecimentos, e na disciplina eu tenho que colocar aquela ementa que foi definida. (LÚCIA).

Não. Porque ele é noventa por cento centrado em disciplina com ementa e conteúdo previamente estabelecido, inclusive ementas que hoje eu entendo que são longas e detalhadas demais pra dar margem para você construir outros mecanismos possíveis. (AMILTON).

Não favorece. Porque a gente não consegue fazer uma pesquisa de forma isolada e as disciplinas são isoladas. Toda vez que você vai trabalhar com qualquer tema que seja ele, por natureza, acaba se tornando interdisciplinar. Toda pesquisa em Geografia precisa dessa interdisciplinaridade, porque ela é interdisciplinar por natureza. (ILMARA).

Com base em Soares (2001), o curso de licenciatura em Geografia não pode prescindir do acompanhamento das pesquisas sobre o espaço social, visando assegurar a familiaridade com os problemas inerentes à sua aprendizagem. Entretanto, ainda que a especialização domine o processo de produção do conhecimento científico, sua socialização precisa recompor o objeto em sua totalidade, porque é desse modo que tanto o sujeito como o objeto compõem no processo de ensino. Tal recomposição não ocorre no currículo de Geografia da UEFS, pois, como se verifica nos cursos de graduação em geral, mantém-se mais fortemente influenciado pela configuração do conhecimento da área específica do que o conhecimento escolar dessa

área. No capítulo IV, esse fato será visto como falta de autonomia dos professores do curso para interferir convictamente na recontextualização dos conhecimentos científicos da Geografia visando às finalidades formativas dos professores.

Chama a atenção a exclusividade da oferta do componente curricular “Pesquisa Orientada” para o curso de bacharelado, conforme estabelece o projeto pedagógico do curso: “O Estágio Supervisionado e o Laboratório de Ensino em Geografia são indispensáveis para a obtenção do diploma de licenciado. A Pesquisa Orientada é exigência curricular indispensável à obtenção do diploma de bacharel.” (UEFS, 2005, p. 33). Trata-se de um problema simultaneamente epistemológico e político. A concepção de que cabe aos bacharéis produzir o conhecimento e, aos licenciados, “aplicá-lo”, expressa a forma dicotômica com que se costuma relacionar as dimensões teórica e prática da realidade, própria da racionalidade técnica. Ademais, como lembra Cavalcanti (2012a), essa postura acarreta a priorização da teoria frente à prática na formação dos professores, como se esta última fosse simplesmente um espaço no qual os conhecimentos são aplicados, reforçando, de modo subjacente, a noção de que o domínio dos conhecimentos da área específica é suficiente a uma docência de qualidade.

Ao mesmo tempo, trata-se da crença em um *status* mais elevado do bacharelado em relação à licenciatura, ou uma hierarquização social e política entre essas duas habilitações profissionais, evidenciada pela distribuição desigual de conhecimento e habilidades entre os estudantes. A proposição de Cavalcanti (2012b) nos ajuda a conceber uma alternativa para esse aspecto da organização curricular. Para essa autora, a “[...] formação básica deve ser única para o licenciado e para o bacharel em Geografia” (CAVALCANTI, 2012b, p. 62) formando-se simultaneamente o educando nessas duas habilitações profissionais, assegurando-se aos que se formam em cada uma delas os conhecimentos e habilidades específicos. Em suas palavras:

[...] o formando deve ter em sua formação, desde o início e ao longo do curso, a construção de uma competência teórico-prática para trabalhar com a geografia em suas várias modalidades, ficando aberta uma parte dessa formação para que ele faça opções por verticalizar uma ou outra modalidade profissional. Além do mais, a definição por uma ou por outra vai ocorrendo de fato ao longo do exercício profissional e na pós-graduação. (CAVALCANTI, 2012b, p. 62).

O domínio dos procedimentos de pesquisa é um atributo essencial da formação dos professores: “A Anfope reconhece que todo professor, que tem por base de sua identidade a docência, deve ser um pesquisador” (ANFOPE, 2012, p. 8) e preconiza que o trabalho cooperativo e interdisciplinar seja o eixo norteador da docência. Em seu depoimento, o professor Fernando reconhece - sem problematizações, entretanto - que o currículo concebe o

desenvolvimento das capacidades investigativas como um atributo formativo exclusivo dos bacharéis.

O curso não vê a pesquisa como um atributo do professor, mas do bacharel. A possibilidade daquela pessoa que está nesse curso aqui agora é migrar para curso de bacharelado e fazer, posteriormente, o curso de bacharelado. Então, ele já tem uma base de pesquisa, mas não que esse estudo aqui da pesquisa vá melhorar o trabalho do professor. (FERNANDO).

Ao mesmo tempo, ressalta a realização de atividade de pesquisa no âmbito do seu componente curricular.

Então, mais uma vez, na minha subárea sim, a gente consegue. Agora na subárea, por conta do estágio de pesquisa, a gente está tentando colocar o professor também nas pesquisas. Inclusive a gente viaja pra alguns eventos e a gente vê professores do Ensino Médio, do ensino básico publicando, apresentando trabalho, nem que seja como relatos de experiência, mas é o caminho que eles têm como continuação, como uma formação continuada, preparação pra uma pós-graduação. A ideia é que a gente tenha um professor pesquisador aqui [...] (FERNANDO).

Além de apresentar uma lacuna na reflexão quanto aos fins político-pedagógicos do desenvolvimento das habilidades de pesquisa no curso de licenciatura, a concepção de pesquisa que transparece nesse posicionamento não pressupõe uma tensão com a disciplinaridade – “Eu acho que não impediria de desenvolver a pesquisa” (FERNANDO) –, já que se trata de atividades a serem realizadas no interior de cada componente curricular. Podemos observar também que a perspectiva quanto às finalidades formativas do exercício de pesquisa não diz respeito à necessidade de garantir as capacidades profissionais requeridas para um exercício crítico e competente da docência. Ao invés disso, ainda que sem explicitação, o esforço de iniciação dos formandos na prática da investigação visa à preparação para a continuidade dos estudos e para o mercado de bens simbólicos.

Embora apontem para uma relação mais proativa do educando em relação ao conhecimento, tais atividades seriam mais bem caracterizadas como meio de encaminhar o processo de ensino e aprendizagem do que como pesquisa propriamente.

Componentes curriculares [...] a pesquisa poderia ser trabalhada dentro deles. Exercícios de pesquisa, como a própria pesquisa bibliográfica, o uso de resenhas que é uma pesquisa também, o exercício do uso de normas para publicações [...] (FERNANDO).

Mesmo depois de quase trinta anos da deflagração do processo de renovação do pensamento geográfico no Brasil, que colocou o homem no centro da discussão sobre a construção e transformação do espaço, conferindo a este conceito novo potencial para o

entendimento do mundo e da sociedade, a reforma curricular pela qual passou o curso em questão não alterou sua epistemologia de base. Ao invés disso, o conhecimento geográfico tradicional permanece hegemônico, legitima cientificamente a condição disciplinar do currículo e constitui o prisma pelo qual o processo pedagógico reafirma verdades e promove valores entre os educandos, estando, portanto, sob pressão ante as transformações da realidade. Contudo, a compreensão do currículo disciplinar não limita o seu foco na lógica do conhecimento científico, já que esta só se estabelece no âmbito das interações sociais, cujos contornos na construção da situação examinada são objetivo do próximo capítulo.

## **4 A ELABORAÇÃO COLETIVA E AS INTERAÇÕES SOCIAIS NA CONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO DISCIPLINAR**

A fim de esclarecer as predisposições coletivas para enfrentar os obstáculos que a intensa segmentação do conhecimento curricular impõe à formação de um intelectual crítico, como um projeto de profissionalização da docência em Geografia, este capítulo aborda os aspectos sociais que decorrem e acarretam a realização do conhecimento curricular tal como analisado no item anterior. Depois de propor uma visão sobre como conhecemos o espaço social no processo de formação de professores de Geografia, trata-se, agora, de elaborar sobre nossa condição social, em particular no que diz respeito à relação entre os nossos atos e as instituições que sustentam a disciplinaridade curricular.

O primeiro item procura captar as perspectivas e as motivações presentes na elaboração coletiva dos professores acerca do tema em estudo, entendendo que dessas tendências e inclinações depende o alcance e a profundidade de possíveis revisões curriculares. O segundo pretende analisar como os condicionamentos sociais da atuação dos professores incidem sobre as possibilidades de respondermos às limitações que a disciplinaridade curricular tem acarretado à formação.

### **4.1 Horizontes da reflexão coletiva sobre a mudança curricular**

As elaborações que professores e estudantes do curso fazem acerca de qual formação pretendemos promover e os meios necessários para isso podem não refletir fielmente os seus atos cotidianos nem as instituições curriculares, mas fornecem indicações do que eles consideram essencial quanto ao sentido da prática coletiva, como avaliam a atual situação do currículo e que reajustes propõem, visando realizar esse sentido. A análise dessas elaborações pode proporcionar um esclarecimento sobre o estado da resistência à lógica instrumental, que, no caso em questão, adquire expressão particular na rigidez da compartimentalização do conhecimento curricular.

Adoto o pressuposto de que a instituição universitária não se volta para a preparação de mão de obra por meio do acúmulo de conhecimento disciplinar. Trata-se, pelo contrário, de

[...] lugares que afirmam e legitimam as visões de mundo existentes, produzem novas, e garantem e moldam relações sociais particulares; [...] são

locais de regulamentação moral e social, “onde um senso de identidade, local e valor é informado e contestado através de práticas que organizam o conhecimento e o significado.” A universidade é um lugar que produz uma seleção e uma ordem particular de narrativas e subjetividades. É além disso, um local profundamente político e indiscutivelmente normativo. (GIROUX, 1999, p. 108-109).

A universidade não pode ser vista como pura determinação ou reflexo da estrutura social e do Estado. De acordo com Chauí (2003), a possibilidade de a dinâmica interna da universidade estar em conflito com o todo social se define no embate interno entre os que se distinguem pela postura diante das estratificações sociais e dos obstáculos ao seu comprometimento com a consolidação da democracia.

Nesse contexto, nem o conteúdo nem a forma do conhecimento acadêmico que constitui o nosso currículo podem ser concebidos como sendo neutros, já que resultam de um processo de recontextualização, pelo qual “[...] as regras que estruturam sua transmissão transformam-no em algo que é substancialmente diferente do discurso original.” (SILVA, 2011, p. 195-196). O amplo domínio da epistemologia positivista na estruturação do currículo não reflete a evolução do pensamento geográfico ocorrida nas últimas décadas, que produziu uma inflexão no sentido de dar centralidade aos processos de produção social e de subjetivação do espaço pelo homem. Contra-hegemônicas, essas perspectivas permanecem confinadas no âmbito de certos territórios disciplinares e comparecem em fragmentos nos discursos dos atores, porém distantes de serem assimiladas como orientação epistemológica e política do currículo.

Um conhecimento herdado do passado da ciência geográfica, que pretende espelhar a realidade social e natural vista em fragmentos, dá legitimação para a estruturação curricular, limitando as possibilidades de um efetivo comprometimento desta com a justiça social, por meio da democratização da educação geográfica de qualidade. Essa forma como recontextualizamos os conhecimentos geográficos, privilegiando uma abordagem descritiva, empiricista e fragmentária, instaura uma pedagogia que não propicia um projeto formativo baseado na construção de uma *práxis*. O conhecimento curricular não dialoga com a realidade vivida e conhecida pelos educandos e professores, devido à ênfase na transmissão como forma de ensino, que cerceia a postura construtiva, a criatividade e a implicação pessoal de cada um com os problemas que essa realidade apresenta. Assim se pronuncia o professor Amilton, avaliando se o currículo contempla satisfatoriamente a realidade vivida por alunos e professores:

Eu acho que não acontece. A maior parte das disciplinas trabalha com conteúdo formal. Seria muito interessante que acontecesse, mas no confronto



com esse conteúdo formal. Até pra criticar. Então a gente vê Feira de Santana, uma cidade média, que se cria uma região metropolitana e isso não foi objeto de conteúdo do curso de Geografia. Eu não vi nenhum debate sobre isso, eu não vi nenhuma grande discussão sobre isso, eu não vi os professores envolvidos nisso [...] Feira de Santana não é locus de pesquisa dos professores da Geografia. (AMILTON).

Assim como Amilton, todos os demais professores entrevistados concordam que se trata de uma omissão do currículo a ausência de conhecimentos sobre o espaço local, onde está situada a universidade e onde vivem e trabalham a maior parte dos alunos e professores. Para Jocélio, “[...] muito do que construímos é abstração pura.” Isso não significa, entretanto, que não exista interesse acadêmico em relação aos problemas do espaço vivido e conhecido, pois, como afirma a professora Lúcia, “Se você pega as monografias que a gente tem aí, de final de curso, que já foram entregues, a maior parte é em relação a Feira de Santana.”

O depoimento do professor Antônio reforça a constatação da existência desse interesse quando afirma o seguinte: “Inclusive uma [aluna] que eu estou orientando no TCC, ela está tentando montar um atlas do município de Feira de Santana. Eu achei superlegal, ela está tendo muita dificuldade, mas ela está tentando fazer alguma coisa por aí, nesse caminho.”

Já no depoimento da professora Ilmara, fica clara a sua posição de que os conhecimentos sobre o espaço que tem significado próximo e imediato para os atores do currículo não se limitam ao espaço-tempo de sua disciplina, sugerindo que, ao invés disso, eles tenham uma maior centralidade no conjunto das atividades curriculares, de modo a suscitar uma dinâmica mais cooperativa entre os professores.

[...] é o que eu falei que faço, meio que isoladamente, na minha disciplina. Através de uma questão que envolve o espaço geográfico, temas relacionados à Geografia – ele [o aluno] vai responder isso usando técnicas. Isso eu faço isoladozinho ainda, mas poderia ser muito mais amplo se a gente tivesse uma integração. (ILMARA).

A perspectiva de flexibilização da condição disciplinar do currículo, em nome de uma maior atenção às situações reais significativas, não encontra, porém, compartilhamento fácil entre os professores, pelo que se observa nas declarações seguintes, que apontam muito mais para a manutenção da forma atual como o conhecimento é organizado. Respondendo se é possível e desejável que o currículo assuma, como objeto de suas atividades, problemas relacionados com o espaço local e regional de Feira de Santana, o professor Fernando confirma que se trata de fazer esses assuntos comparecerem nos programas das disciplinas que já existem; e o professor Antônio, num sentido semelhante, diz que “eu acho que seria possível, de maneira simples, sem alterar tanto essa estrutura que já está aí montada.” (ANTÔNIO).

Em vez de uma inflexão epistemológica e política na base da estruturação curricular, a incorporação da realidade espacial tal como expressa por seus sujeitos construtores e em sua condição objetiva, é concebida nessas formulações como agregação ao que já está instituído, como uma reforma meramente incremental, obscurecendo-se o fato de que estão na estrutura já existente os obstáculos a uma sensibilização do currículo em relação a problemas de interesse candente e generalizado pertinentes a essa realidade.

Embora não veja necessidade de mudanças curriculares mais profundas, o professor Fernando reconhece, no entanto, a necessidade de que os futuros professores conheçam o lugar onde atuarão. Essa é uma lacuna formativa que a professora Amélia afirmou detectar entre os professores da rede pública de ensino, com quem manteve contato profissional e acadêmico. Afirmando inicialmente que se trata de construir problematizações sobre o espaço local a fim de despertar o interesse dos alunos, a professora evolui em sua argumentação para a consideração dessa alteração pedagógica como um compromisso político, prevendo postura semelhante dos futuros professores de Geografia diante dos seus alunos.

Os professores Fernando e Antônio esboçam uma perspectiva dialética de abordagem sobre a realidade do espaço local, a ser assumida como objeto das atividades curriculares: “Tem que ter uma forma de análise que não deve prescindir nem um complexo separado, nem um específico, eles devem estar sempre sendo interligados [...] é a análise da totalidade.” (FERNANDO).

E aí a gente fica muito na escala do global, do geral, das generalidades. E eu acho que tem que partir de um lado ou do outro. Não fechar muito, não é? Aquela coisa de você partir do global para o local, para mim pode ser o inverso também – porque eu acho que é um conjunto, um está inserido no outro. (ANTÔNIO).

Essas formulações de natureza metodológica, que procuram dar conta da articulação entre os espaços ou entre suas escalas, exprimem uma ajustada visão relacional, condizente com o projeto de dar visibilidade aos interesses que presidem “[...] a transparência e a alegação de inocência do espaço” (ROBERTSON, 2013, p. 34) tornando-as opacas. Ver os lugares a partir dos processos que os constituem, buscando ultrapassar a mera visualização do que ocorre no seu interior, permite evidenciar o papel do espaço na constituição contraditória da sociedade, diretriz básica de um horizonte crítico de educação geográfica. Não sendo a mudança curricular, entretanto, uma questão simplesmente técnica, a adoção de tal diretriz exige negociações em torno das condições sociais e institucionais em que os professores do curso atuam, pois, como

ressalta Lopes (2008), alterações nos códigos de organização curricular são, sobretudo, alterações nas relações de poder e controle que regem os currículos.

Nesse sentido, é interessante observar a existência de dúvidas e hesitações quanto à possibilidade de alterarmos o padrão atual de disposição das atividades curriculares, a fim de dar lugar à superação dessa e de outras omissões que reconhecidamente praticamos, como podemos observar nas seguintes declarações: “Eu só não acredito - com a atual forma de trabalhar a Geografia hoje - eu não acredito que a gente consiga colher muitos frutos desse processo. Teria de haver um grande debate, mudar algumas coisas pra fazer isso.” (AMILTON).

[...] tenho dúvidas (porque a gente tem que pensar no coletivo, no conjunto), se os professores do curso desejam isso. Eu, particularmente, acho que seria interessante. Volto a dizer, a minha questão é só saber se, efetivamente, existem pessoas interessadas em fazer isso. Para fazer isso aí a gente teria que mudar a forma de organização curricular. Eu acho que a questão é essa. (LÚCIA).

Esses dois professores reforçam sua descrença quanto à possibilidade de transformações mais profundas no conjunto de nossas atividades curriculares, relatando situações em que propostas de experiências formativas integradoras foram frustradas.

Te digo da dificuldade, porque a gente já tentou experimentar algumas coisas e tivemos dificuldade como, por exemplo, fazer o trabalho de campo. Ao invés de trabalhos de campo temáticos, que envolvessem quatro ou cinco disciplinas, a gente teve dificuldade de exercitar isso e voltamos para cada um fazer o seu trabalho de forma bem individualizada. (AMILTON).

A gente só conhece essa modalidade, essa possibilidade instituída de disciplinas. A gente não conseguiu nem mesmo espaço através dos “tópicos” [um componente curricular] pra fazer de outra forma – que poderia, inclusive, ser feito dessa forma: o trabalho a partir da resolução desses problemas. Poderia ter sido! Nem isso eles conseguiram, imagina! (LÚCIA).

Esses sinais de que há indisposições ou incapacidades no coletivo do curso de Geografia para intervir sobre os nossos atos de currículo, a partir de debate amplo e de negociações realizadas em bases democráticas, devem ser confrontados com o que preconiza o Projeto Pedagógico da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS, 2013). As diretrizes que o documento estabelece implicam a necessidade de repensar o arranjo da matriz curricular do curso baseada em disciplinas, no sentido de uma maior integração do conhecimento, por meio de uma dinâmica de colaboração entre os professores e um foco nos problemas socioespaciais pertinentes à comunidade onde se situa a universidade: “[...] as proposições curriculares definidas pelos colegiados dos cursos devem deixar claro o modo como pretendem articular, de modo indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão, como princípio da ação educativa da UEFS.” (UEFS, 2013, p. 36).

Aspecto básico da relação pedagógica decorrente dessa diretriz é a consideração dos estudantes como protagonistas de sua formação, a ser pautada em reflexão crítica e postura ética. O ensino é visto como um processo de significação pessoal do educando, diante de situações cujo interesse motiva a curiosidade, ocasionando o exercício da criatividade e a construção da autonomia. Isso nos desafia a encontrar uma alternativa para a excessiva disciplinarização, que se apoia fundamentalmente numa dinâmica de transmissão dos conhecimentos. Assumindo a região semiárida da Bahia como prioridade de atuação da universidade, o Projeto prevê a postura da problematização como meio privilegiado de promover a aprendizagem significativa, a partir de atitude construtiva e de crítica ao conhecimento existente e de melhor aproveitamento das tecnologias existentes, a fim de que o projeto formativo da universidade se realize “numa perspectiva pluralista, integradora e dialógica.”

Evidencia-se o caráter ético e humanista da formação almejada com essas diretrizes, que enfatizam os valores democráticos como fundamento da “formação de profissionais-cidadãos”, significando uma tomada de posição diante da tendência à criação de um “[...] ambiente de mercado na educação superior” (CATANI; ESQUIVEL; GILIOLI, 2011, p. 114), que envolve os próprios processos de ensino e valoriza, sobretudo, os produtos, deixando a humanização em segundo plano.

Tais parâmetros abrem horizontes de estudos e pesquisas na área de Geografia, com o foco em problemas relacionados ao seu espaço prioritário de interesse - o semiárido baiano - de modo que a formação dos profissionais da área se efetive pelo mesmo processo em que o curso contribui para a concretização do papel regional da universidade. Podemos buscar superar a separação entre a teoria e a prática, transformando em currículo, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, conhecimentos sobre esse espaço e sua apreensão como objetos pedagógicos na Educação Básica. Da discussão sobre o modo como concebemos os objetivos do curso e da visão de formação correspondente, depende a direção que tomará essa necessária interdependência entre o processo formativo e a realização do compromisso político da universidade.

Do ponto de vista assumido nesta pesquisa, é a problematização acerca da produção do espaço, em vista da construção de formas democráticas de sua ocupação e de formas mais harmoniosas de relação da sociedade com a natureza, que pauta os esforços de apreensão da realidade social do ponto de vista geográfico. Estando os educandos sujeitos aos efeitos dessa produção e sendo, ao mesmo tempo, sujeitos dela, o projeto formativo deve fornecer os

elementos para a sua cognição, a partir de valores éticos e políticos explicitamente assumidos, dando consistência ao confronto com o assujeitamento aos esquemas de dominação presentes nesse processo. É de interesse público a socialização dos conhecimentos e das capacidades que permitem a cada um entender e situar-se criticamente diante do modo como a sociedade, com suas contradições, se reproduz, tendo o espaço como condição, meio e produto (CARLOS, 2011).

Com o foco no espaço do semiárido baiano, o curso poderia cumprir o seu compromisso político e social, orientando-se no sentido de analisar o processo histórico em que o espaço se torna um fundamento do mundo da mercadoria. Se nesse processo encontra-se “[...] o indivíduo vivendo em suas cisões profundas numa prática socioespacial que caminha sob a racionalidade capitalista” (CARLOS, 2011, p. 25), cabe à educação geográfica atuar na esfera do poder ideológico, em vista da superação dessa condição, promovendo uma formação que possibilite ao indivíduo participar, de forma autônoma e crítica, das lutas em torno da produção do espaço. Do ponto de vista político, é a assunção ou não desse compromisso que direciona o questionamento ao currículo que praticamos, em particular os limites que a segmentação disciplinar representa à efetivação dessa perspectiva.

A análise da compreensão que os entrevistados expressam quanto aos objetivos do curso pode revelar perspectivas e possíveis entraves à concepção e materialização de um currículo que enfrente a fragmentação do conhecimento a partir de um horizonte humanista e crítico. Nesse sentido, foi possível constatar que visões tecnicistas e academicistas se dividem no domínio do arcabouço epistemológico e político que orienta o projeto formativo.

[...] afinal você está formando um bacharel que é um técnico que vai trabalhar em um órgão. Ele tem que ter o arcabouço teórico – lógico que ele tem que ter, é fundamental – mas eu preciso pegar esse arcabouço teórico e colocá-lo em prática. Eu não vou ficar – nenhum trabalho de geógrafo bacharel – discutindo à luz da teoria sem aplicação prática. Eu preciso experimentar a teoria na prática, que é o grande pulo, o grande diferencial. Senão eu vou ficar trabalhando as teorias no achismo, na “minha opinião”. Se eu não testei, se não confrontei a teoria com a realidade, ela não pode ser revista, não pode ser reformulada. (ILMARA).

Aqui, o caminho de flexibilização da disciplinaridade e a busca de formas de integração curricular levaria à redução dos fins da formação ao domínio do que é considerado necessário para o exercício direto e imediato da prática. Trata-se de clara prescrição do sentido de utilidade como principal critério de seleção dos conhecimentos curriculares, expressão de uma razão instrumental e pragmática do conhecimento, cujo caráter ideológico se revela, como lembram

Lopes e Macedo (2011), no horizonte de controle social que lhe é subjacente e no ocultamento das relações de poder que se associam às contradições e desigualdades sociais.

Essa limitação da abrangência da formação à dimensão do fazer dispensa a reflexão sobre as implicações éticas, sociais e políticas desse fazer, ao desprezar os conhecimentos filosófico e teórico: “Ela [a teoria] não pode, muitas vezes, nem ser compreendida, porque o nível de abstração fica tão alto que você não consegue ver a realidade, fica muito mais filosófico do que prático.” (ILMARA). Embora não haja dúvida quanto à necessidade de enfrentarmos a autojustificação do conhecimento acadêmico, que não favorece a aprendizagem como criação de significado pessoal pelo educando, vê-se que a preocupação não é com uma solução dialética para o problema central da relação entre a teoria e a prática no currículo, mas com a necessidade de dar proeminência à dimensão técnica da atuação profissional, numa busca de adequação às necessidades do mercado: “E o bacharel ele precisa ter uma atuação prática, porque a gente tem todo um mercado que exige isso do bacharel e a gente tem que pensar: eu estou formando o quê? O que eu quero formar.” (ILMARA).

As perguntas acerca da coerência entre os conteúdos do curso e o que estabelece o órgão que fiscaliza a atuação profissional revelam uma preocupação que reforça essa visão tecnicista da formação voltada para o mercado.

Recentemente, quando a gente formou a primeira turma, o colegiado teve que mandar para o CREA as atribuições da formação do geógrafo, para que ele pudesse colocar lá no seu cadastro: “o geógrafo está habilitado, formado na UEFS, tem essas e essas atribuições, pode exercer nessa e nessa área técnica”, [...] mas pra ele fazer isso ele precisava de um determinado conteúdo; como é que isso foi trabalhado, como está sendo trabalhado, será que ele vai ter condição de fazer isso? Ou não? (ILMARA).

Para compreender tais posicionamentos, é preciso considerar o contexto em que, segundo Carvalho e Monfredini (2011), o caráter mercadológico da educação se acentua a partir do final dos anos 1990, transformando os alunos em clientes, no processo em que o sentido de bem público da educação vai sendo substituído pelo caráter de bem econômico. No que se refere ao nível superior de ensino, Chauí (2003) enfrenta essa questão propondo uma distinção entre as visões da universidade como instituição e como organização. Buscando uma universalidade que dê conta das contradições decorrentes da divisão social e política em que se encontra inserida, a universidade se definiria como uma instituição, ao passo que o esquecimento da crítica e a acomodação ao instituído seriam próprios da organização, cujo perfil autoritário e conservador se expressa na reificação dessa divisão e na orientação, não para o questionamento das contradições, mas para uma participação bem-sucedida na competição que ela acarreta.

Como ressalta Santos (2013), ao invés de visar o longo prazo na criação de razão crítica, cria-se um mercado de serviços universitários, “[...] transformando a universidade, em seu conjunto, em uma empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado.” (SANTOS, 2013, p. 37).

A proposição do professor Amilton a favor da criação de áreas de especialização no currículo pode ser compreendida em relação com esse contexto. Sua preocupação em atender às necessidades de inserção dos alunos no mercado de trabalho o leva a distinguir o licenciado do bacharel pela especialização, que seria um atributo exclusivo deste último, cabendo uma “formação genérica” ao futuro professor.

E a graduação tem que dar uma formação genérica e não especializada. Eu não vou te tirar da graduação um especialista em estudos da natureza. Eu vou querer que a graduação forme um professor capaz de trabalhar essa natureza no ensino fundamental e médio [...]

Já no caso do bacharel, acho que a gente tem problema. Agente tem um bacharelado sem foco [...] Eu tenho dito isso, que enfraquece o nosso bacharelado, enfraquece a procura por ele, e nessa nova reforma curricular um dos grandes desafios que nós vamos ter é dar foco ao bacharelado. Acho que nós temos algumas frentes para atuar. Uma delas é o Planejamento Urbano, Regional (planejamento como um todo), focado um pouco mais na possibilidade do geógrafo trabalhar no setor do serviço público; outra frente é a Geotecnologia, (geoprocessamento, sistema de informações geográficas - SIG - e sensoriamento remoto); e outra frente é análise ambiental integrada. São três possibilidades que teria de discutir, debater, se a gente tem fôlego pra duas delas, três, ou se privilegiaria uma. O grande desafio é dar um foco ao nosso bacharelado. (AMILTON).

Nessa perspectiva, a disciplinaridade do currículo seria atualizada, ao refletir, de forma direta no currículo, as demandas atuais do mundo da produção- com as especializações próprias do estágio atual da divisão do trabalho-, preparando os educandos para as disputas que lhes são próprias. Quando indagado sobre qual seria o objetivo ou o sentido da focalização que ele propõe, o professor Amilton responde o seguinte:

O bacharel precisa entrar no mercado de trabalho [...] de uma forma competitiva. E ele está competindo com outros profissionais que fazem a mesma coisa (biólogos, engenheiros, agrônomos), que estão se especializando nessas coisas também. É comum você vê gente de engenharia, de geologia (aqui mesmo, o pessoal de modelagem) se especializando em geoprocessamento, SIG, Sensoriamento Remoto. As empresas buscam um profissional especializado nisso. Nós não estamos conseguindo formar esse profissional em função dessa falta de foco. Talvez fosse uma solução para que o bacharel se inserisse de uma forma mais competitiva no mercado, já que ele não tem as mesmas oportunidades do licenciado. (AMILTON).

São proposições relacionadas ao bacharelado, mas interessantes para os objetivos desta pesquisa, não só por revelar posicionamentos quanto ao papel da educação e da universidade,

que pautam a discussão sobre a fragmentação do currículo, mas também devido ao pressuposto adotado neste trabalho de uma formação unitária, livre da concepção dicotômica quanto à formação de licenciados e bacharéis.

A convicção quanto aos critérios mercadológicos para a seleção e organização dos conhecimentos curriculares fica mais clara com a avaliação que Amilton faz do curso, utilizando como índice de sua qualidade as colocações conquistadas por ex-alunos no mercado, a partir de concursos públicos.

Quando a gente vê as pessoas no corredor fazendo elogios ao curso... Se você fizer um levantamento da quantidade de ex-alunos nossos que já estão [ensinando] no ensino superior, é muito bom. Os que estão aí, nos IFBAS da vida, IFETS, os que têm passado em concursos públicos nas primeiras colocações [...] Isso cria um ambiente dentro do curso, toda vez que alguém passa que é aprovado, dá um indício de que nós temos um bom curso. Podemos melhorar, mas eu acho que temos um bom curso. Com altos e baixos [...] (AMILTON).

Uma avaliação problemática, não só por trazer implícita, como finalidade da formação, a preparação para a satisfação da necessidade dos alunos de ingressarem no mercado de trabalho, como também pela insuficiência de dados que permitam afirmar que o curso em análise se destaca, entre os de outras instituições, em aprovação de ex-alunos em concursos públicos, já que os candidatos aprovados nestes não são oriundos só do curso de Geografia da UEFS.

Mas a ênfase no domínio da técnica como atributo da formação aparece também em discursos expressivos de projetos de formação dos professores.

Na licenciatura não seria diferente. A única diferença é que eu tenho que incorporar a esse conhecimento geográfico o conhecimento pedagógico, de como formar esses alunos com conhecimento básico mínimo [...] O que a gente tem que pensar é que na educação a gente tem que se aproximar mais da realidade também. Os teóricos da educação, de forma geral, são teorias maravilhosas, lindas, que se a gente conseguisse transpor num nível real um pouco dessas teorias, seria uma coisa fantástica! Mas a realidade está tão diferente disso que [...] eu já vi depoimentos de vários alunos quando saem do curso: “poxa, mas eu não consigo fazer nada do que eu aprendi”. Eles até aprendem as teorias, é muito bonito, é muito legal e é, realmente, uma forma de mudar a realidade, um caminho, formar as pessoas, fazê-las pensar. Perfeito! Beleza! Só que na verdade a gente vive outra conjuntura totalmente diferente. Como trabalhar essas teorias à luz dessa nova realidade? É também esse o grande desafio da licenciatura. (ILMARA).

Fica claro o quanto nos desafia a pauta das discussões necessárias para definir o perfil dos professores de Geografia que pretendemos formar. Se, como lembra Contreras (2002), o ensino se realiza como resultado da interferência de fatores históricos, sociais, culturais,



institucionais, trabalhistas, além dos individuais, as práticas docentes, ao mesmo tempo, veiculam e tensionam tais interferências, sendo mais adaptativas ou críticas em função de como colocam esses fatores em comunicação. É nesse sentido que se questiona o desinteresse pela teoria, que aparece nessa exposição ou um interesse apenas aplicável à resolução de problemas locais e imediatos, como se a educação fosse uma realidade restrita à sala de aula.

Há mais desafios técnicos na sala de aula do que em outros âmbitos da atuação dos professores, nos quais prevalecem problemas sociopolíticos relacionados às suas vivências coletivas e às instituições que as ordenam. Essa constatação leva Sacristan (2000) a relacionar a atuação isolada, que a disciplinaridade favorece, com o tecnicismo, mais coerente com um exercício profissional em que prevalece o compromisso do professor com a administração e não com a comunidade na qual se insere o seu trabalho. Sem necessidade de desenvolver a comunicação entre os professores, um currículo no qual o individualismo profissional é dominante tende a torná-los meros executores, o que expressa uma visão política do papel a eles atribuído.

Evidencia-se a necessidade de ressaltar o caráter social e político da educação, a fim de favorecer a compreensão do contexto da atuação profissional e criar a capacidade de intervir nele. A competência profissional se torna um requisito do compromisso moral e político, exigente de juízos acerca das formas de atuação e não uma simples habilidade de operacionalizar princípios e modelos previamente estabelecidos. Para Contreras (2002), a autonomia - e não a obediência - é condição do compromisso ético e político do professor, que tem na ação o seu principal referente. Na formulação seguinte, a capacitação técnica também possui centralidade no projeto de formação esboçado pelo entrevistado. Embora ele reconheça um conjunto maior de atribuições e responsabilidades que emergem das condições de atuação do professor, não faz nenhuma consideração ao contexto mais amplo no qual se dá o exercício profissional.

Eu acho que o professor que nós devemos formar é um professor qualificado pra repensar a escola. A gente não deve formar um professor para se conformar com a escola, mas um sujeito capaz de se repensar o tempo todo e de ajudar a repensar a própria escola. Claro, tem que ter cuidado com a qualificação técnica mesmo, acho que não é qualquer um que pode ser professor. Para ser professor tem que saber ser professor, e para isso tem que ter qualificação técnica. Ele tem que saber como é que operacionaliza uma técnica de ensino, ele tem que saber adequar um recurso a um conteúdo, a uma técnica, tem que saber lidar com os alunos dele dentro da sala de aula e com a comunidade em torno. Tem que entender que ele é uma espécie de espelho mesmo, para jovens, para crianças. Ele tem que perceber que tem um papel diferenciado na sociedade, nesse sentido. (AMILTON).

Discutir as visões dos professores acerca dos objetivos do curso, buscando captar sua compreensão quanto ao projeto de formação que almejamos, importa para a presente discussão, já que o questionamento que esta propõe à fragmentação do currículo pressupõe uma formação em que os conhecimentos, capacidades e valores possibilitem a cada um articular o próprio desenvolvimento com a responsabilização ante a realidade social. Nesse sentido, chama a atenção visões de uma formação em que o conhecimento é valorizado em si mesmo, sem problemas quanto às verdades que anuncia, os valores que defende e as identidades que permite formar.

Vou dizer o ideal e o que eu acho que é feito. O ideal, para mim, é uma formação que seria a academia formar para a ciência. Não curso técnico para formação de mão de obra. Porque eu acho que foi isso que grande parte dos cursos de graduação se transformou. Pra mim, o próprio nome “universidade” já envolve, realmente, uma formação ampla, uma formação bem abrangente dos conhecimentos produzidos pela civilização humana ao longo de sua história. Mas eu acho que o ideal seria isso, a universidade formar pessoas interessadas em conhecer, em dominar, em trabalhar, o conhecimento produzido pela sociedade humana. Mas, na prática, o que a gente vê no dia a dia, os objetivos do nosso curso, é para formar o professor de Geografia e/ou para formar o técnico. (ANTÔNIO).

Uma perspectiva canônica do processo formativo como a que transparece nessa formulação não favorece a consideração dos aspectos cognitivos e sociais implicados num projeto de mudança curricular que proporcione uma abordagem integradora do nosso objeto de estudos e pesquisas, ligando-o, pela via da ética e da política, aos sujeitos da aprendizagem. Se o projeto formativo que o curso objetiva se esgota no domínio do conhecimento existente, estreita-se o horizonte da mudança curricular voltada para a aliança entre formação e compromisso social. Questionar o conhecimento existente, em particular o enraizamento social de sua compartimentação, além da distância que ele mantém em relação a outros saberes que constituem a cultura, torna-se uma necessidade que opiniões como a que seguem a respeito dos objetivos do curso parecem não se dar conta.

Bom, primeiro seria [...] uma consciência pelo menos do que é [...] a ciência que forma o curso. Tenha uma compreensão pelo menos, entendeu? No nosso caso, Geografia, o aluno saindo do curso sabendo o que é geografia, porque ele não sabe, ele se confunde, é muito confuso, né? Nas suas ideias e eles ainda pensam em termos de definição, e não é a geografia que eles trabalham. Ao longo do curso eles por trabalharem com tanta especificidade, eles saiam com talvez com o conhecimento mais específico do que seja climatologia, geomorfologia e geografia da Bahia, mas não geografia. (FERNANDO).

Às vezes, a formulação quanto aos objetivos do curso parece comportar uma disputa entre uma postura de solidariedade e uma perspectiva de atender às expectativas dos alunos, vistos como alguém que busca a prestação de um serviço pela universidade.

A ideia é que as pessoas viessem para cá... No início, era adquirir, hoje eu já digo produzir, buscar conhecimentos para que melhorassem a vida das pessoas. Das pessoas como um todo. Por exemplo, se você é professor e você vai pra sala de aula, você pode trabalhar com os alunos fazendo eles pensarem um pouquinho mais.

Aí eu penso que a explicação que se dá para as coisas [...] quando você faz com que esses estudantes, pensem um pouco sobre a sua realidade e passem a enxergar de forma diferente, você está ajudando. Não é aquela coisa da pessoa salvadora que vai chegar e abrir os olhos, não é isso não. É dar os elementos e mostrar pra eles, perceber que eles podem fazer outras leituras. Não sou que vou fazer a leitura por eles. Porque aí eu estaria querendo ser a salvadora, não é essa perspectiva não!

Mas, quando a gente entra, a gente é revolucionário, a gente acha que todo mundo tem que sair daqui, pegar o conhecimento e botar a serviço de todo mundo, melhorar a vida das pessoas. Mas a gente tem que formar esses profissionais [...] a gente não tem mais como garantir o que eles vão fazer com esse conhecimento. Eu me dei conta disso quando eu vi colegas meus, que saíram daqui, e que voltaram para as escolas e repetiam exatamente aquilo que a gente criticava muito aqui. (LÚCIA).

A constatação de que não temos garantias de como será a atuação dos profissionais egressos do curso não pode ser argumento para não buscarmos dispor nossas ações docentes em vista de uma formação consistente, em termos de valores e de capacidades científicas e intelectuais. A motivação mais profunda para isso poderia ser forjada no encontro entre a pedagogia que empregamos e a política, a fim de “[...] que os estudantes desenvolvam uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais e humanizarem-se como parte dessa luta.” (GIROUX, 1997, p. 163).

Destacar o levantamento de problemas como procedimento privilegiado da atuação profissional dos professores, com base em posicionamento ético e político explícito, é coerente com essa motivação, considerando o caráter problemático da educação e seu caráter intrinsecamente político. Nesse sentido, a visão do professor Jocélio a respeito da capacidade do professor de propor “boas perguntas” merece ser mencionada.

Eu acho que é formar professores de Geografia que são capazes de ler o mundo, que são capazes de fazer boas perguntas, e que são capazes de organizar um trabalho para que os meninos sejam introduzidos no mundo. Então quando eu digo que o professor é um intelectual, acho que a maior parte dos professores, ao não querer ser intelectual, não poderiam dar aula. Porque você só pode dar aula se você tem alguma coisa a dizer. Mas não é só dizer, porque o aluno não pode ficar só lá sentado, você tem que dizer algumas coisas e você tem que propor investigações. Perguntas. Muitas vezes onde não tinha problema você tem que por um problema. (JOCÉLIO).

O desafio de criar uma alternativa à clássica compartimentação disciplinar do currículo pode, portanto, adquirir uma orientação que transcende a Geografia e a Educação, na medida em que a reestruturação do currículo responda a compromissos relacionados à realização de valores. Assim, vale a afirmação de que “a estruturação de uma instituição de educação superior está diretamente ligada a seu propósito, ou seja, aos arranjos institucionais que personalizam a instituição e correspondem à forma de pensar a sua finalidade.” (PEREIRA, 2011, p. 219). No caso em apreço, é notável a necessidade de avançarmos nas reflexões sobre as finalidades do nosso trabalho coletivo, tendo em vista o grau de desencontros e as incongruências que caracterizam o conjunto dos discursos a respeito das finalidades do curso.

A maior parte dos entrevistados solicitou esclarecimento quanto ao sentido da expressão “compromisso político” antes de começar a apresentar sua opinião a respeito, obtendo como resposta a liberdade de levar em consideração o próprio entendimento sobre esse assunto. Ressalto particularmente o caráter ideológico que marca certas afirmações relativas a esse ponto, o que denota uma pretensão de neutralidade em relação ao currículo e à universidade. Chama a atenção esse tipo de posicionamento, especialmente vindo de quem concebe a formação profissional como eminentemente técnica.

Bom, político em termos de formação, de personalidade, de atuação, de militância, não política partidária. De forma nenhuma deve haver nenhum partidarismo dentro do curso. Qualquer coisa nesse sentido é uma amarra, um engessamento que não deve ter de forma alguma. Agora, em termos de formação, da capacidade reflexiva, de se pensar a realidade, de se pensar essa conjuntura... Claro que a gente deve ter uma formação política no sentido de pensar e tentar compreender e se posicionar diante dessa realidade. Nesse sentido sim. No sentido partidário, em hipótese alguma. (ILMARA).

Ao se negar a política institucional à qual é reduzida a política enquanto realidade humana e social, encobre-se o conteúdo político da opção por uma formação assentada principalmente em competência técnica. Não há dúvida de que isso já é o engessamento e a limitação da capacidade crítico-reflexiva, com clara implicação política.

A pretensão de uma postura apartidária a ser adotada como fundamento do currículo é expressa também pela professora Amélia, que apresenta, entretanto, a sua opção ideológica relativa à perspectiva da transformação.

[...] não política partidária. Está faltando no nosso programa político pedagógico, aliás é um programa pedagógico e não político [...] ele precisa ter compromisso político com seu saber, com seus alunos, consigo mesmo, mas não com política partidária. Quando a gente fala em compromisso político, fala em compromisso político com a sociedade e no caso, no nosso caso da

licenciatura, é um compromisso político com a escola [...] não se reduz à sala de aula, então o compromisso político é você assumir a sociedade na perspectiva de transformar. Agora, quando eu falo em transformação, eu não naquela transformação de Marx não, eu não falo dessa transformação. Essa transformação ela vem depois. A transformação é cada um, é cada um dando a sua parte. (AMÉLIA).

Mas a falta de clareza, coletivamente construída, acerca da relevância social e política do currículo é também percebida a partir da desvinculação dos seus conteúdos em relação aos problemas sociais. Embora apresentando uma perspectiva pragmática do conhecimento, este depoimento do estudante José Edvaldo expressa uma demanda social em relação à universidade, sobre a qual o currículo, em sua compreensão, não foi capaz de explicitar a sua relevância.

Você tem uma série de problemáticas envolvendo o movimento do campo, o movimento do urbano, e você fica dentro de um laboratório fazendo artigo em vez de ficar comprometido com a sociedade! Não existe isso, não há perspectiva de transformação da sociedade em momento algum. Não há perspectiva além da teoria. Filosofia, por exemplo, não tem perspectiva, pelo que eu vejo dos estudantes, de algo além da teoria, de algo além da leitura, análise. E aí, talvez, eu penso que deve ser reavaliado muito a inserção desse tripé universitário [ensino, pesquisa, extensão] dentro da questão curricular. Como é que nós podemos ter um compromisso com os movimentos sociais na Bahia [...] E estou caminhando pro final, agora, faltam cinco disciplinas que não vejo meus colegas que pegaram, essa perspectiva de indagação, de questionamento sobre para que isso serve. (JOSÉ EDVALDO).

Já o professor Antônio evoca a “política em sentido amplo”, afirmando que se trata de um “elemento essencial para o homem enquanto elemento que compõe uma sociedade”, mas, ao tratar do envolvimento político do currículo e da universidade, considera apenas o seu sentido restrito, apontando a ausência de explicitação acerca do que vem a ser “o político” em nosso projeto pedagógico.

Você vê que até na própria universidade quando se fala da questão política, o direcionamento sempre vai para aquela questão: ou política estudantil ou política partidária. E a política estudantil, às vezes, eles acabam associando também com a política partidária. Tanto que eu acho que o ideal é quando se consegue fazer um projeto efetivamente político-pedagógico. Porque o que a gente vê hoje, 90% tem esse título, mas na prática é projeto pedagógico que não é operacionalizado, mas é um projeto pedagógico. Projeto político-pedagógico é muito difícil [...] (ANTÔNIO).

Em outras manifestações sobre as possibilidades de alteração da disciplinaridade curricular a partir de motivações políticas, parece haver uma hesitação quanto à necessidade de explicitar valores e posições para fundamentar a seleção dos conteúdos e as atividades do curso,

embora, como na citação seguinte, o princípio de acolhimento da diversidade tenha sido evocado.

Eu não creio que a gente precise criar compromissos políticos específicos. Tem que ter uma possibilidade do debate. Oportunizar ao sujeito que ele tenha criticidade para se situar e defender aquilo que ele acredita, sem que a gente diga o que é que ele vai defender, no que é que ele vai acreditar. É compromisso da Universidade rechaçar todo e qualquer tipo de xenofobia, racismo... Essas coisas que eu tenho convicção que não são desejáveis em uma sociedade democrática e inclusiva. Também é um compromisso político do curso e de quem está inserido nele, combater essas coisas, combater a homofobia, combater todo tipo de injustiças. É um compromisso político também nesse sentido. (AMILTON).

Para o professor Jocélio, a política constitui um fim em si mesma e não um meio pelo qual cada grupo social procura conquistar a possibilidade de realização de seus interesses, mediante o encaminhamento de conflitos e negociações.

Por que você estuda política? Pra fazer política. A política é a única coisa que tem a finalidade em si mesma. Que é o que, a gente reunir elementos que possibilitem a análise, reunir elementos que possibilitem a tomada de decisão e recursos para realizar aquilo que a gente decidiu. Isso é política. (JOCÉLIO).

Esse desencontro de posições acerca mesmo do que seja a dimensão política do conhecimento e das práticas que constituem o currículo evidencia o desafio à nossa capacidade coletiva de reflexão, tendo em vista que se trata da esfera da vida social de onde provêm as bases das motivações e das condições em que se realiza o processo educacional. Acompanhando Giroux e Simon (2006), se a educação fornece elementos para as pessoas serem ativas na produção de suas subjetividades, o currículo se configura como um território de luta e a pedagogia, uma forma de política cultural, uma vez que os parâmetros dessa produção advêm de uma sociedade repleta de conflitos e antagonismos. Apenas a construção de um ambiente interno democrático pode assegurar legitimidade às opções do curso quanto ao sentido social a ser favorecido com as ênfases representadas pelas seleções do conhecimento e pelos procedimentos pedagógicos com os quais perseguimos os objetivos formativos.

#### **4.2 Os condicionamentos sociais da disciplinarização curricular**

Para que o curso que estamos analisando possa empreender um projeto de formação profissional em Geografia, baseado no desenvolvimento da capacidade crítica em relação ao espaço e à sociedade, é necessário que ele próprio realize continuamente a sua crítica interior,

em especial, como ressalta Santos (1995), no que concerne à desestabilização das fronteiras disciplinares, fonte de muitos entraves à realização de um processo formativo voltado para o desenvolvimento e a autonomia intelectual dos educandos.

Nesse sentido, este item focaliza a condição social de nossa atuação docente, que se materializa no modo como nos organizamos e interagimos (HOCHMAN, 1994), ao realizarmos os nossos atos de currículo. Procurando esclarecer as condições em que negociamos sobre a qualidade do nosso trabalho coletivo, considerando a necessidade de ativar a “[...] capacidade para constante e coletivamente definir, avaliar e retificar o processo curricular” (MOREIRA, 2013, p. 28), pretendo mostrar como a condição de interesse apenas secundário da educação na universidade pesa como um fator de manutenção da rigidez disciplinar do currículo tomado como objeto desta análise.

A afirmação de Brzezinski (1998) de que, na universidade, os cursos de licenciatura e os assuntos da educação conferem menos prestígio e poder do que as pesquisas acadêmicas pode ser comprovada, na situação em apreço, com fartura de evidências. A mobilização dos esforços individuais na direção dos critérios de avaliação acadêmica estabelecidos pelos órgãos financiadores das pesquisas termina por reservar ao ensino universitário a condição de uma atividade apenas residual, no conjunto das atividades docentes. Isso confirma a observação de que “[...] os recursos críticos e intelectuais da universidade são empregados na produção do conhecimento, enquanto o ensino e o aprendizado são tratados como atividades de rotina, sem problema, entregues à investigação de uns poucos especialistas.” (YOUNG, 2000, p. 254).

Trata-se da forma como se manifesta a submissão dos cursos de graduação à lógica de mercado, pela qual “[...] a carreira acadêmica dos professores (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes; a cultura acadêmica e a cultura dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível.” (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 17). Se é comum o desinteresse dos docentes universitários em geral pelo ensino de graduação, particularmente quando se trata dos cursos de formação de professores, no caso em análise, tal fato se apoia na condição disciplinar do currículo, particularizando-se na prevalência dos valores, verdades e interesses individuais ou dos grupos – que se constituem em associação com as compartimentações do conhecimento – em relação os objetivos formativos, os quais, não por acaso, carecem de explicitação e assunção coletivas.

Quando se pensa em reforma curricular, convém reafirmar o pressuposto de que “[...] somente se estivermos diante de um grupo de professores que compartilham uma sensibilização

pela ação educativa, politicamente concebida sob interesses e concepções comuns” (CONTRERAS, 2002, p. 174), é possível conceber a realização de um projeto de mudanças curriculares, em vista de melhorias na qualidade da formação promovida. Nesse sentido, merece atenção a avaliação que o professor Amilton faz a respeito da predisposição dos professores do curso para se esforçarem por melhorias curriculares.

Eu acho que, mais uma vez, será um contexto adverso e difícil, porque a área hoje tem 11 novos professores, a maioria mestres com explícito interesse de sair para fazer doutorado. Nós já tivemos diversas discussões sobre isso na área. Essa discussão sobre afastamento e algumas ponderações justamente sobre o ciclo que nós já vivemos antes e que podemos viver de novo: o afastamento de sete, oito, nove professores ao mesmo tempo e você receber sete, oito, nove professores substitutos, ao mesmo tempo. E pra fazer uma reforma curricular eu acho que vai ser um cenário difícil.

Tem outro grupo de colegas que, desde a primeira reforma curricular, preferiram não se envolver. Talvez aí uns 20%, 30%, da área, tem essa postura mesmo, de não envolvimento. Então fica um grupo que até estaria disposto a discutir a graduação e a se envolver, mas nesse grupo tem um número de professores que já se preocupam também com o desenvolvimento da pós-graduação, da forma que você tem uma sobrecarga aí. Você tem que atender os critérios da CAPES, tem que orientar, tem que publicar, tem que fazer uma série de ações pra cumprir a exigência da CAPES pra ter o programa funcionando, com uma nota adequada, e ao mesmo tempo está envolvido com a reforma curricular da graduação. Eu acho que o cenário é difícil. Penso que nós não teríamos, salvo engano, um corpo docente em sua quase totalidade (80%, 90%) empenhado em reformar o currículo – o que seria, em minha opinião, o ideal. (AMILTON).

É evidente que não é a situação circunstancial da ausência de professores com contrato efetivo, devido a afastamento para pós-graduação, que impede a mobilização para as necessárias alterações curriculares, tanto porque o afastamento não impede a participação, num movimento, que deveria ser permanente, de reflexão coletiva, como também pelo caráter provisório do afastamento. O mais importante a se observar a partir dessa fala, considerando que o seu autor foi particularmente ativo no processo de reforma que resultou na atual configuração do currículo, é a sua percepção, aparentemente clara, da indisposição da quase totalidade dos professores em se empenhar por conceber e implementar mudanças curriculares em prol de melhorias na qualidade do ensino no curso.

Esse generalizado desinteresse e falta de dedicação aos assuntos da educação, constatados no âmbito do referido currículo, reproduz internamente a desvalorização social da educação, expressando-se não só pelas posturas subjetivas individuais dos professores do curso, mas também por meio de práticas coletivas, relacionadas a processos decisórios e procedimentos burocrático-administrativos, muitos dos quais questionáveis tanto do ponto de



vista do funcionamento democrático da universidade, como no que se refere ao cuidado com o interesse público no campo da educação.

Aqui nos deparamos com o aspecto burocrático da condição disciplinar, que exerce sua influência na reprodução das divisões do conhecimento em função das expectativas profissionais dos professores, perseguidas individualmente ou em grupos, em processos relacionados ao poder institucional. Podemos, desse modo, compreender essas divisões, associando-as a dispositivos de controle, evitando, como propõem Moreira e Silva (2006), ver o currículo como uma mera tradução racional do conhecimento científico. Na falta de um compartilhamento amplo e profundo em torno de um projeto político-pedagógico, prevalece a burocratização, que, como mostra Chauí (2001), é própria da universidade como organização, na qual a formação intelectual via aprofundamento no conhecimento não constitui o critério básico de sua estruturação, mas, sim, o imperativo da burocracia.

A pulverização em micro-organizações, que Chauí (2001) identifica como uma característica do modo de funcionamento dessa universidade, apresenta-se, na atual estruturação em subáreas<sup>2</sup> do currículo que estamos analisando, como um caso típico. O currículo anterior se estruturava de acordo com as divisões do conhecimento geográfico tradicional, reproduzindo os recortes que expressavam as dicotomias próprias da fundamentação positivista do conhecimento: Geografia Humana, Geografia Física, Geografia Regional, Geografia Econômica, Cartografia, Teoria e Método. Cada uma dessas áreas podia se desdobrar numa infinidade de disciplinas, criadas em função dos julgamentos dos seus criadores quanto ao interesse de certos temas. Sem uma clara definição sobre a formação que pretendemos promover, a reforma curricular produziu apenas um rearranjo formal entre os componentes curriculares, de modo que persiste o caráter enciclopédico ou de mosaico do conhecimento curricular e continua a não haver referência coletivamente explicitada para orientar a decisão sobre a seleção de conhecimento, dando margem à individualização dos princípios e critérios e à dispersão dos esforços e recursos.

O referido processo de reforma curricular, que se desenvolveu entre os anos 1997 e 2004, visou a uma alteração na antiga estrutura do currículo, redistribuindo o conhecimento curricular entre essas sete novas áreas, que foram pensadas durante as discussões, como problemáticas reais, cujo enfrentamento é, reconhecidamente, atribuição social da Geografia.

---

<sup>2</sup> As subáreas são as seguintes: Teoria da Geografia, Dinâmica da Organização do Espaço, Estudos da Natureza, Metodologia e Prática do Ensino de Geografia, Metodologia da Pesquisa e Conhecimentos Instrumentais em Geografia, Geografia da População, Geografia Econômica. (UEFS, 2005, p. 18-19).

Estas passaram a ser as novas unidades curriculares em torno das quais deveriam se agrupar as disciplinas e desenvolverem-se as atividades formativas. O propósito poderia ser o de superar a valorização do saber científico em si mesmo, levando o processo formativo a enfatizar questões da realidade socioespacial como forma de contextualizar a abordagem desses saberes. Cada subárea aglutinaria os conhecimentos geográficos necessários ao estudo ou pesquisa dessas questões, comportando experiências integradoras dos conteúdos disciplinares e das práticas dos professores e, ao mesmo tempo, levando o curso a dar a sua contribuição para o comprometimento da universidade com os problemas da realidade social da região onde se encontra inserida. O projeto pedagógico que resultou do processo de reformulação curricular, entretanto, concluiu que essa alteração diz respeito simplesmente a “[...] uma mudança de denominação dessas sub-áreas.” (UEFS, 2005, p. 18).

Embora efetivamente não tenha sido apenas uma mudança de nomes, essa reestruturação não produziu os efeitos esperados. Ao invés de constituírem-se como eixos de estudos e pesquisas sobre questões relacionadas à construção social do espaço, em especial do semiárido baiano, as subáreas tornaram-se muito mais dispositivos de controle do trabalho do professor e espaços de agrupamento em torno de interesse e necessidades individuais ou de grupos. As disciplinas que cada uma delas congrega permanecem isoladas entre si, mesmo tendo sido formalmente reunidas no interior de uma subárea. Sem sequer essa articulação interna - já que as possibilidades de articulação disciplinar são indefinidas, considerando o conjunto da universidade - as subáreas falham no básico quanto ao seu papel pedagógico, contudo o sentido de território que elas adquirem se evidencia em práticas muitas vezes alheias à função pública de promover o desenvolvimento intelectual e a formação. Todas as decisões e formas de procedimentos a serem implementadas no curso tornam-se permanentemente permeadas por razões de defesa territorial, o que é facilitado pela ausência de acordo amplo, profundo e estabelecido de forma democrática quanto às diretrizes formativas.

São situações desse tipo que motivam recomendações como a seguinte: “bloquear o poderio das atividades meio (burocrático-administrativas) sobre as atividades fim (docência e pesquisa), reformulando a estrutura e a organização democrática da universidade.” (CHAUI, 2001, p. 173). É essa inversão de valores, presente nas decisões e condutas coletivas, subjacente à prevalência dos critérios burocráticos em detrimento das finalidades públicas da universidade, que dá lugar à reprodução, no âmbito do currículo, de traços profundamente antidemocráticos e antirrepublicanos da cultura brasileira. O agrupamento de professores nas subáreas termina, desse modo, por favorecer muito mais à tendência de guetização do que de um processo de

mudança para um ensino de qualidade baseado em produção de conhecimento. Licenciandos, clientelismos e outras práticas que, surpreendentemente, revelam-se indiferenciadas em relação à fraca cultura cívica brasileira, estão presentes com frequência nos processos decisórios e nos procedimentos adotados, configurando o modo particular como se desenvolvem as “[...] relações de poder inscritas nas rotinas e rituais cotidianos.” (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 30). Desafia-nos, portanto, a necessidade de conceber e realizar um projeto pedagógico cuja fundamentação numa racionalidade ética, como salienta Almeida e Pimenta (2009), referencie a totalidade das ações e decisões do curso.

As perspectivas quanto à melhoria da qualidade do ensino no curso são vistas aqui em relação aos interesses e motivações daqueles que seriam os protagonistas de um processo nesse sentido, despertando um interesse por um olhar para as subjetividades, pois “[...] quando a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido pode ser altamente positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas, vigora a ausência de desejo como motor fundante da ação.” (MARTINS, 2002, p. 210). Tendo feito um prognóstico desfavorável quanto à “sensibilização pela ação educativa”, referida aqui à formação inicial dos professores de Geografia, o professor Amilton mostra, com a seguinte declaração sobre sua predisposição para trabalhar por mudanças no currículo, que a atuação na pós-graduação ocupa hoje lugar muito mais central em sua trajetória profissional:

Sim. Com certeza. Inclusive agora a gente precisa repensar mesmo porque a gente está dando um salto na Geografia (da UEFS especificamente) com o mestrado em Planejamento Territorial, e com a possibilidade de ter um grupo forte, coeso, para, quem sabe, daqui a um tempo ter um doutorado em Planejamento Territorial. Para a gente ter um processo muito interessante (na minha opinião) de retroalimentação, de ampliação da pesquisa, de ampliação da extensão, da ampliação da quantidade de bolsas da iniciação científica, de bolsa de monitoria [...] (AMILTON).

Um contraste em relação a essa percepção de desinteresse pelo trabalho voltado para a intervenção em nossa atuação coletiva se apresenta na expressão do professor Jocélio, que declara prontamente a sua vontade e disposição, além de mostrar que reconhece, no que podemos interpretar como o “homem cordial”, um entrave ao aprofundamento de nossa autorreflexão coletiva.

Claro! Nossa... Adoraria! Primeiro porque eu adoro brigar, acho que o Brasil tem uma tradição antibriga que eu acho insuportável e quando entende a briga entende a briga como se fosse uma peleja pessoal. E eu estou entre aquelas pessoas que a gente pode se comer teoricamente e sair pra almoçar. Não tenho problema nenhum com isso. (JOCÉLIO).

E não se trata de uma posição isolada.

Adoro mudanças. Adoro, porque é como eu disse as pessoas se acomodam nos seus lugares e acabam dizendo que “aquilo ali é meu”. E é desse jeito que eu trabalho, sempre foi assim e eu não vou mudar. Então, se você fica desse jeito vai ser difícil você mudar o currículo, com tantos componentes. (FRANCISCO).

Mas a maior parte das declarações quanto à disposição dos entrevistados para atuarem benefício da melhoria da qualidade de ensino a partir da reflexão e da ação sobre o currículo são acompanhadas de menções aos entraves que se opõem ao desenvolvimento desse processo, sejam eles relacionados aos encargos docentes, considerados, às vezes excessivos, como também a certos aspectos do arranjo institucional, ou mesmo aos interesses e predisposições do conjunto do corpo docente.

A gente não tinha pensado em reformulação, a gente tinha pensado em avaliação porque a gente achava que tinha que fazer. Só que tem tanta coisa, aparece tanta coisa, que a gente acabou não dando conta de fazer isso, outras coisas tomaram tempo demais e por questões pessoais eu não sei se hoje... Porque isso toma muito tempo... Mas eu acho que se tiver um grupo eu ainda encaro. Mas, tenho dúvidas, viu? Se existe um conjunto disposto a fazer isso. Falar é fácil, mas na hora de operacionalizar, de fazer [...] (LÚCIA).

Às vezes, as possibilidades são condicionadas a contratações de mais professores.

Sim, me disporia, agora a universidade teria que dá condições também. Não adianta o professor se dispor e aí ficar trabalhando o dobro se a universidade não dá condições, se ela não der condições pra que a gente faça [...] eu penso que no momento se a gente for desenvolver um trabalho desse precisa ter mais professores, mais colegas pra participar e aí a gente parte para o processo de contratação de professores, a gente precisa fazer isso. Se você já tem uma quantidade de encargos docentes - pra fazer determinadas coisas, por exemplo, nós somos sete professores, cada professor envolvido em pesquisa, e aí a gente tem que se envolver com os professores de lá [...] (AMÉLIA).

Em outros casos, a condição apontada é a de que o professor possa se fixar numa área do currículo, ao invés de fazer “rodízio” entre as disciplinas com a suposta finalidade de combater sua especialização e acomodação em uma área disciplinar. A descrença na reflexão coletiva e a dificuldade do corpo docente em conceber alternativas ao currículo atual são explicitadas.

Eu me disporia sim. Agora, em outras bases, que não as bases que nós temos agora [...] Eu acho que seria interessante isso se você tivesse, efetivamente, como trabalhar naquele grupo, sempre mais ou menos tendo o seu universo de atuação estabelecido e frequente [...] É difícil. Eu penso, isso aí tudo são questões que eu não tenho seguranças. Se efetivamente funcionariam ou não, eu não sei. Eu acredito que hoje não funcionaria. No que nós temos hoje no campus, acho que nós precisaríamos ter um corpo docente maior, uma

tranquilidade maior, na hora de estruturar isso [...] Resumidamente, o que eu acho é a dificuldade nossa em estruturar, pensar numa outra proposta com o corpo docente que nós temos hoje na universidade. É muito complicado. (ANTÔNIO).

Por outro lado, há declarações não só de propósito pessoal para essa mobilização, como também relatos de iniciativas de colaboração entre professores em experiências curriculares, embora a partir de uma visão sobre o conhecimento que o reduz ao que é passível de servir para intervenções em situações locais, pontuais e bem delimitadas.

Claro. Eu seria totalmente incoerente se eu falasse todo esse discurso aqui e no momento que propusesse é isso. Eu me proponho a isso sim. Em determinados momentos, ainda de forma pequena, eu já consegui fazer algumas pontes nesse sentido [...] Mas ainda muito pontual, de forma muito pequena, do que eu acho que pode ser. Mas acho que a gente consegue sim. (ILMARA).

Nesse ponto da problematização da estrutura curricular, o conhecimento é concebido a partir da compreensão dos valores pelos quais os professores orientam o seu trabalho e definem o sentido pelo qual se empenham em seus esforços cotidianos. Ao mesmo tempo em que marca um afastamento de uma postura simplesmente epistemológica sobre a verdade científica, a consideração de como se dá a negociação entre os interesses dos professores e os objetivos do processo formativo insere-se na discussão sobre as mediações sociais da construção do conhecimento.

A estrutura disciplinar do currículo e as possibilidades de sua desestabilização passam a ser vistas a partir das interações entre os atores, tal como procede a sociologia da ciência, em que é fundamental a “análise do relacionamento entre os cientistas, e destes com o mundo exterior, enfim, sobre [...] a base de organização e interação dos praticantes da ciência.” (HOCHMAN, 1994, p. 199). Em sua análise histórica sobre as disciplinas escolares, Goodson (2001) mostra como o conhecimento escolar é afetado pelo modo como os professores perseguem seus interesses materiais no desenvolvimento das carreiras profissionais, que frequentemente se articulam ao futuro dos alunos vistos como clientes.

As disputas ou os conflitos de interesses, recorrentemente mencionados pelos entrevistados, podem ser compreendidos a partir dessa problemática. Qualquer intenção de mudança curricular, em particular se esta exigir alterações nos territórios disciplinares - o que se impõe, em vista dos novos desafios postos à universidade e à formação profissional em Geografia - precisa considerar seriamente a realidade a que se referem declarações como a que segue.

Eu acho que a UEFS é um feudo. Hoje, tem quem manda e tem quem obedece (eu acho isso horrível). A impressão que eu tenho é que há um grupo muito forte e um grupo muito fraco – politicamente, não estou falando que é fraco teoricamente, que eu nem conheço. Estou falando politicamente. (JOCÉLIO).

Além de compartilhar dessa constatação, o professor Amilton acrescenta que fatores externos aos propósitos da formação exercem influência sobre as atividades destinadas a promovê-la.

Acho que tem uma dimensão política muito forte [no interior do currículo do curso] e que em muitos momentos se sobrepõe ao pedagógico. Em muitos momentos, interesses particulares ou de grupos se sobrepõem ao interesse pedagógico. (AMILTON).

O professor Fernando é outro que se refere ao modo como as relações de poder entre os professores mediam a definição dos conhecimentos curriculares. Opondo-se à recorrente observação de que há um excesso de tempo curricular destinado ao curso de licenciatura, Fernando aponta para a

[...] formação dos grupos hegemônicos dentro de certos espaços e que eles naturalizam certas situações como se fossem as normais. [...] Eu quero garantir o meu território então eu insiro um componente curricular que eu patenteio. [...] As coisas vão surgindo, você vai ver um currículo desse tamanho. E hoje em dia dizem que é por conta da licenciatura porque tem estágio de 400 horas, mais 400 horas de LEG... E não é. É justamente essa pulverização de componentes curriculares das específicas. (FERNANDO).

A intensidade da controvérsia em torno da distribuição do tempo entre as áreas ou disciplinas do currículo expressa o grau em que a sobreposição dos interesses corporativos se exerce em relação aos objetivos formativos. Esvazia-se a discussão coletiva quanto ao projeto de formação, como também a possibilidade da ação coordenada para viabilizá-lo. Demonstrando estar livre dessa absolutização do tempo, a professora Amélia aponta a possibilidade de concebê-lo como realização dos nossos desígnios, a serem estabelecidos mediante discussão coletiva.

Isso tem a ver com a proposta político pedagógica, porque cada um vai querer ficar segurando sua disciplina e dizendo que tem mais disciplina de ensino pedagógico ou tem menos disciplina técnica. Para isso a gente tem que ter uma proposta político pedagógica. Que tipo de profissional se quer formar? (AMÉLIA).

A postura dominante, entretanto, perde de vista essa necessidade, fazendo as disputas territoriais prevalecerem frente à criação de vontade coletiva para a viabilização de melhorias na qualidade do curso.

Bom, eu acho que a área de educação é grande demais, porque nós temos que pensar que o curso de Geografia hoje é licenciatura e bacharelado. E a licenciatura é bem maior que o bacharelado. A gente tem uma quantidade de carga horária que eu acho que pode estar sobreposta – já tem um tempo que eu não trabalho na prática do ensino, mas nós temos 400h de prática de ensino, que são os LEGs, e nós temos 400h do Estágio Supervisionado. São 800h. Nós temos, na época, originalmente, se não me falha a memória, eram 570h das disciplinas (ditas) pedagógicas. Só que isso foi crescendo, por exemplo, teve que colocar LIBRAS por força de lei... Isso cresceu, ninguém discutiu esse aumento das disciplinas pedagógicas. Nós temos duas Metodologias do ensino que são de 60h [...] (AMILTON).

Com a reforma curricular e essa necessidade da adequação aos preceitos legais – inclusive em nível de Ministério da Educação – da formação do professor, o que aconteceu? A maior parte da carga horária do curso foi voltada para disciplinas pedagógicas. Então você tem uma quantidade muito grande de carga horária para disciplinas pedagógicas e aquelas disciplinas afins. Por exemplo, a carga horária dos LEGs é superior à subárea da natureza. Por conta disso – a carga horária ser muito reduzida para a subárea de natureza – a quantidade de disciplinas, obviamente, se reduziu bastante. (ANTÔNIO).

Há argumentos com que se busca evidenciar o excesso de carga horária da área de educação, apontando repetições de conhecimentos e atividades entre componentes curriculares. Ao invés de reconhecer a necessidade de explicitar melhor os escopos desses componentes, observações como a seguinte veem nessa falta de clareza – que decorre, em parte, do fato de que são os professores das disciplinas específicas da Geografia, normalmente distantes da área de educação, que assumem os LEG - uma oportunidade para colocar em questionamento o arranjo atual das fronteiras entre as áreas.

Um dos problemas que a gente tem hoje no curso é uma carga horária muito grande de disciplinas que se sobrepõem. Eu, até hoje, não consigo diferenciar o que é que os Laboratórios de Ensino de Geografia fazem diferente da Metodologia do Ensino. Tanto não se diferenciam que quando eu entrei na universidade eu trabalhei com uma disciplina em educação que era Novas Tecnologias no Ensino da Geografia. Nessa disciplina os alunos diziam claramente: “eu já fiz essa mesma atividade em Metodologia, estou repetindo no LEG. Eu já fui para a escola, eu conheço até as teias de aranha da escola, porque eu fui no LEG e fui na Metodologia”. Há uma sobreposição pra mim que ficou muito clara [...] (ILMARA).

A associação entre a forma de organização do conhecimento curricular e o clima de disputa por espaço e pela defesa de interesses individuais e de grupos aparece já em nossa formação de professores universitários, segundo o professor Antônio, ao ser provocado a conceber forma alternativa de dispor, no currículo, os conhecimentos da subárea em que atua.

Talvez, por essa nossa formação nós – todos, em geral, os professores – somos de um período que toda nossa formação foi pautada na disciplina estanque. Os conteúdos eram, realmente, individualizados, separados [...] Inclusive, a gente percebia às vezes até um certo estado de animosidade entre os professores quando se referia, por exemplo, subárea de natureza com subárea de urbana

(ou de teoria, ou humana, ou econômica), existia, até certo ponto, uma rivalidade. (ANTÔNIO).

As disputas, às vezes, se desenvolvem em torno da alocação dos componentes curriculares entre os departamentos, deixando entrever o desejo de posse e de controle sobre as atividades curriculares.

Sem contar que estamos com outro problema, que é estrutural: nós mantivemos a Prática de Ensino e a Metodologia em Educação (a parte específica de Geografia), e deixamos os LEGs na área de Geografia no DCHF. Por questões políticas. Eu não tenho nenhum pudor de dizer isso [...] A área de Geografia, naquela época, entendia que a Metodologia, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado deveriam estar no DCHF, na área de Geografia e não na área de educação. Só que o pessoal de educação que trabalhava com Metodologia e Estágio supervisionado não entendia assim. Eles não quiseram vir pra área de Geografia. Nós tivemos uma pequena quebra de braço, vamos dizer assim, na reforma curricular, e a área optou por não trazer isso à força, passar por cima do desejo daqueles colegas. Ficou a Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado em Educação. Por outro lado, a área não abriu mão das 400h de LEG no DCHF – que era Prática de Ensino. (AMILTON).

Poderíamos perguntar qual a importância, para a formação, dos motivos que levaram a essa “quebra de braço”. Que valores e expectativas, quanto às finalidades sociais do nosso trabalho coletivo, legitimam a colocação dessa questão, a ponto de seu desenvolvimento apresentar momentos de agudização, alimentando afastamentos e desconfianças? Da mesma forma, há motivações vinculadas ao projeto formativo que justifiquem a provocação das tensões que as seguintes observações sugerem?

Sensoriamento Remoto, quem ministra essa disciplina é o pessoal de Geociências, por uma questão muito mais, vamos dizer assim, “política”, de delimitação de espaço, do que por necessidade dessa disciplina estar lá, na verdade. Porque a gente teria condições de ministrar essa disciplina sem nenhum tipo de problema, assim como Pedologia poderia estar aqui hoje. (ILMARA).

Diferentemente da declaração seguinte, na qual “as questões políticas” se situam na relação entre grupos, na anterior, a política está apenas na razão do outro em manter sua posição.

Tem uma disciplina, que é da área de instrumentais, que até hoje é oferecida pelo DEXA: SIG - Sistemas de Informação Geográfica. Você tem duas disciplinas, que até hoje eu não entendo porque [...] nomes diferentes, mas a ementa é muito próxima - 90% são equivalentes. Então essa disciplina era feita lá como tópico, e depois pediam o aproveitamento aqui, para a obrigatória que é oferecida aqui. Então, teve alguns problemas. E a gente sabe que tem questões políticas da área de Geociências lá com a área de Geografia aqui, que são históricas [...]. Pra mim tem muitos aspectos desses envolvidos nessa resolução. (ILMARA).



É interessante observar a associação que o texto do projeto pedagógico do curso estabelece entre o que considera fragilidades curriculares e a dispersão das suas disciplinas por vários departamentos da universidade. Afirmando uma preocupação em “[...] evitar o esgarçamento do curso” (UEFS, 2005, p. 28) e apontando um descritório científico e acadêmico na alocação institucional das disciplinas, o documento pleiteia a criação do Departamento de Geografia, com o objetivo de aglutinar todos os componentes curriculares, em vista de uma solução para os limites epistemológicos, metodológicos e pedagógicos decorrentes da atual dispersão.

Os desdobramentos que esta situação impôs à comunidade da Geografia na UEFS são historicamente conhecidos. Os prejuízos decorrentes, sejam nas bases epistemológicas e metodológicas da ciência geográfica, sejam aqueles eminentemente pedagógicos, foram os mais comprometedores. O afastamento, inclusive geográfico, do corpo docente e discente do seio da discussão geográfica [...] atingiu a formação dos estudantes, bem como, dificultou a organização acadêmica do conjunto do curso, refletindo-se diretamente na capacitação docente, produção acadêmica, pesquisa e extensão dos professores do curso de Geografia. A diversificação e ampliação da área de conhecimento viu-se e ainda se vê, de certa forma, estagnada, consequência dessa difícil integração acadêmica e administrativa. (UEFS, 2005, p. 26).

O documento questiona “[...] a necessidade de fortalecimento dos departamentos” (UEFS, 2005, p. 28) como motivação prevalecte nas decisões acerca de como os componentes curriculares se distribuem entre os departamentos, por deixar em plano secundário as necessidades relacionadas à integração curricular e acadêmica. Ao mesmo tempo, vê no mero rearranjo administrativo a solução das questões centrais do currículo, relacionadas às definições de qual conhecimento é válido para assegurar a consecução de um projeto de formação em Geografia e como institucionalizá-lo. Os próprios entraves para a efetivação de um currículo mais integrado e interdisciplinar teriam a sua compreensão reduzida a um problema de inadequação administrativa, considerando a proposta de criação de um novo departamento como forma de superá-los.

A natureza da Geografia e do seu objeto de estudo, a sociedade analisada através do espaço geográfico, que é eminentemente plural, faz com que sua apreensão se dê numa imbricada interface epistemológica e metodológica. Numa análise superficial essa afirmativa remeteria para uma agregação de profissionais de várias áreas cuja intenção seria realizar a interdisciplinaridade necessária à formação do geógrafo. Para a Geografia da UEFS, no entanto, o que tem ocorrido é uma multidisciplinaridade, visto que não há integração entre os professores dos diversos departamentos, pois na maioria das vezes não há uma real inserção desses professores no curso (evidenciado através das listas de presença nas reuniões do colegiado de curso). (UEFS, 2005, p. 30).

É certo que há sempre motivações para promover reajustes organizacionais visando requalificar um curso universitário de graduação, em função de revisões em seus objetivos. Como é igualmente claro, entretanto, que um processo consistente de melhoria da qualidade do

ensino não pode se pautar por uma visão fragmentária, que estabelece relações monocausais na compreensão dos problemas, convém buscar compreender coletivamente as raízes de sua prevalência no diagnóstico mencionado. A própria formulação de que uma disciplina está num ou noutro departamento é a expressão fenomenológica de que a disciplina acadêmica não se reduz a um edifício conceitual e seus temas eleitos, havendo uma dimensão institucional que se realiza mediante relações de poder.

O que se encontra alocado nos departamentos não é precisamente o conhecimento das disciplinas, mas os professores que as lecionam e os recursos materiais como laboratórios e salas especiais, residindo nesse fato as razões das disputas que suscitam proposições como a seguinte, fragilmente justificável em vista do objetivo a que se propõe: “Trata-se de disciplinas específicas de formação do profissional em Geografia e esta formação deve ser processual/continuada e experimentada junto ao departamento que aglutina maior número de disciplinas de formação acadêmico-profissional.” (UEFS, 2005, p. 17).

Embora a reunião de todos (ou de quase todos) os professores do curso num único departamento possa significar uma vantagem em direção a um processo de integração das práticas acadêmicas, com vistas ao aperfeiçoamento do processo formativo, pode tornar-se claramente uma medida inócua e até desvantajosa se imposta arbitrariamente. As tradições epistemológicas e pedagógicas, as relações de poder e a inserção social do conhecimento acadêmico são origens de entraves a um processo de integração curricular cuja complexidade é negligenciada quando se enfatiza isoladamente uma solução administrativa.

Já na declaração abaixo, o conflito não diz respeito à alocação de componentes curriculares nesse ou naquele departamento, mas à possível expansão de uma área no interior do currículo. Sua análise evidencia a necessidade de avançarmos no esclarecimento coletivo de como a busca pela satisfação dos interesses particulares dos professores interfere na definição das experiências curriculares e na realização de nosso papel diante da comunidade na qual a universidade se insere.

Existia um certo apego à “minha disciplina”, às disciplinas da “minha subárea” que serão prejudicadas com essa medida [que proibiu que alunos de bacharelado se matriculassem em disciplinas da licenciatura como optativas]. Vou te dar um exemplo: SIG, que nós tivemos um problema porque a subárea queria que a gente aprovasse que todas as disciplinas obrigatórias do bacharelado não podiam ser optativas para a licenciatura, exceto SIG, porque SIG era necessário para o professor e outras não. Era uma coisa que não entrava na minha cabeça. Por que SIG era necessário para o professor e as outras não? SIG também devia sair. Porque aquelas disciplinas não foram pensadas pra quem está fazendo a licenciatura. Até poderia ter um SIG na

licenciatura, sim, mas acho que o foco teria de ser outro. Eu dizia logo: “tem SIG e Análise Ambiental; por que Análise ambiental não é importante e SIG é?”. Você via que, na verdade, o problema não estava na importância ou no debate sobre a importância do conteúdo para licenciatura, mas era resguardar que a “minha disciplina” tivesse demanda. A impressão que eu tive foi essa. (AMILTON).

Ainda que solidário com essa preocupação de apontar, na estruturação do currículo, propósitos alheios a qualquer projeto formativo que possamos empreender, não posso deixar de discordar de Amilton quanto ao descarte dos conteúdos da disciplina “Sistema de Informações Geográficas” (SIG) para a formação dos professores de Geografia. Significaria negligenciar, da mesma forma, a atenção às necessidades formativas e às possibilidades de sua satisfação que os recursos disponíveis propiciam.

Buscar ajustar as ações a fim de evitar que a ânsia de poder comprometa a consecução dos objetivos coletivos não pode implicar na posição igualmente negligente quanto a esses objetivos, pois tal posição nega o acesso dos futuros professores a conhecimentos e habilidades inegavelmente fundamentais para o seu exercício profissional. Ao invés de ingressarmos na luta territorial, deveríamos nos concentrar no aprofundamento da reflexão sobre os ajustes que precisamos realizar no conjunto de nossas práticas docentes, em vista de um projeto de formação consistente em termos teóricos, éticos e políticos.

O questionamento à fragmentação dos conhecimentos e das atividades formativas materializadas no currículo basicamente disciplinar se impõe com destaque na pauta dessas reflexões. Ao mesmo tempo limitante, do ponto de vista de uma cognição crítica acerca da realidade espacial, a estabilidade desse padrão de institucionalização do conhecimento se mantém por reproduzir a lógica do individualismo e da competição, que é estranha a um projeto de formação humanista e crítica. Vale, nesse sentido, observar discursos de autojustificação e de desvalorização de conhecimentos e componentes curriculares desacompanhados de explicitação de critérios vinculados ao projeto formativo.

Eu considero Hidrografia um conteúdo extremamente importante para um aluno que está sendo formado, licenciado ou bacharel em Geografia. O conteúdo de Hidrografia é extremamente importante. Inclusive, deveria ser (a disciplina) ou dividida em duas partes (Hidrografia I e II) ou então (o que seria ideal), o retorno da Geomorfologia Fluvial. Porque o conteúdo de Hidrografia é um conteúdo hidrográfico e geomorfológico. Muito geomorfológico também. Então ele tem uma importância muito grande para os alunos. Até porque Geomorfologia, realmente, na subárea de natureza talvez seja um dos temas que tem mais conteúdo a ser trabalhado com os alunos, uma necessidade. Tanto por questões concretas mesmo, tipo, o conteúdo é muito grande – Geomorfologia mesmo você divide em Geomorfologia Marinha, Geomorfologia Continental, Geomorfologia Fluvial, Geomorfologia

Lacustre. Você subdivide um conteúdo muito grande. Para o aluno é importante o conteúdo relativo a aspectos geomorfológicos e hidrológicos. Além de o tema ser extremamente importante, [há] a questão da água, ultimamente. Então, a água surgiu, realmente, como um tema extremamente corriqueiro – não só na Academia como, se analisarmos, diariamente na mídia e no que é publicado em revistas. Mesmo que não sejam revistas científicas, a quantidade de temas relacionados à questão da água é enorme. (ANTÔNIO).

Do ponto de vista da necessidade de nos ocuparmos coletivamente da concepção e implementação de um projeto formativo que combine autonomia intelectual e postura crítica frente à produção social do espaço e à educação geográfica, é importante reconhecer uma absolutização da importância de certos componentes curriculares nessa forma de justificação de sua presença no currículo. O lugar de tais conhecimentos na formação crítica e reflexiva do professor de Geografia, cuja explicitação exige tomada de posição acerca de questões sociais amplas, de natureza ética e política, torna-se preocupação secundária, diante de uma relevância que se autoevidencia. Ao invés do esforço para colocar os conhecimentos sobre os processos que modelam a superfície terrestre a serviço da análise crítica de como a sociedade se relaciona com a natureza no processo em que produz o espaço, vemos a valorização em si do conhecimento na base de sua justificação. Compreende-se também, por essa perspectiva, porque a extensão dos conteúdos da disciplina serve de argumento para a reivindicação por mais espaço no currículo.

A própria menção à “questão da água”, para ressaltar a necessidade da disciplina no currículo, não parece buscar os parâmetros da formação a partir do comprometimento do curso com os interesses públicos, mas enfatizar o volume de assuntos a serem tratados. Desse modo, a água aparece como um “tema” para legitimar o anseio por mais espaço curricular e não como uma realidade que causa aflição social e exige articulação entre conhecimentos, habilidades e valores para ser compreendida. A incorporação desse tema ao currículo, com esse sentido, se combina com a redução de sua abordagem aos aspectos técnicos (geomorfológicos e hidrológicos), traindo-se a criticidade, pelo obscurecimento das raízes profundas do problema, na medida em que a afirmação da importância isolada da disciplina não favorece a permeabilidade das fronteiras disciplinares que a criação de uma visão relacional e integradora do problema requer. Motivações vinculadas ao desenvolvimento das carreiras de profissionais, interessadas apenas numa apreensão parcelar e fragmentária dessa realidade, pesariam mais no processo de transformação desse assunto em currículo do que a intenção de proporcionar uma formação autônoma e crítica a respeito.

O discurso de autovalorização também utiliza referências ao conhecimento socialmente valorizado por sua vinculação mais direta ao mundo da produção e considerado inacessível à maioria das pessoas, por sua presumida dificuldade intrínseca, para denotar *status* intelectual e acadêmico.

Climatologia sistemática é, a perder de vista, a disciplina mais pesada. O conteúdo é muito denso e exige que o aluno tenha um domínio muito grande inclusive de matemática e estatística. Ele trabalha o tempo inteiro com calculadora científica e é difícil! (ANTÔNIO).

Vale comparar esse apelo simbólico de autolegitimação com a opinião do mesmo professor acerca dos conhecimentos mais diretamente relacionados ao projeto de uma formação humanista e crítica.

Essa coisa de que no início do curso o aluno tem disciplinas de várias áreas – Filosofia, Sociologia – a gente sabe que, na cabeça do aluno, isso ali funciona como enchimento de linguiça. Porque ele fica falando “professor, não sei para que aquelas disciplinas no início do curso”. (ANTÔNIO).

Podemos interpretar essa posição lembrando que, ao problematizarem a transformação do conhecimento em mercadoria, no contexto da discussão acerca da relação da universidade com o setor produtivo, Almeida e Batistela (2011) chamam a atenção para a tendência de legitimação do saber pelo critério da operatividade ou tecnológico, que expressa necessidade de aumento de poder e não preocupação com a verdade e a justiça. A obsolescência e a marginalização seriam os destinos dos conhecimentos que, como as ciências humanas e a filosofia, têm baixa aplicabilidade para o desempenho do sistema.

As expressões seguintes sobre a disputa por valorização de componentes curriculares isolados mostram que este é um tema prioritário das discussões necessárias aos ajustes de nossas ações em favor de um novo projeto de formação.

A gente tem que romper essas barreiras de achar que o meu espaço de trabalho, ou a minha disciplina é mais importante do que a dos outros [...] O problema dessa dificuldade, muitas vezes, chega ao ponto de alguns professores quererem desvalorizar essas técnicas [geotecnologias]. Acho que esse é um engano. (ILMARA).

São visões do currículo e de atitudes dos professores que fornecem indicações dos alvos em direção aos quais devemos dirigir os nossos esforços de questionamento coletivo do *ethos* disciplinar.

Acho que está tendo propaganda enganosa com relação ao bacharelado, sabe por quê? O bacharelado ainda não tem tanto campo assim [...] Eu acho que há um preconceito muito grande de professores com relação aos componentes da

área de prática de ensino. Seria o exemplo de uma área que é desvalorizada. (FERNANDO).

Necessitamos construir as condições para o desenvolvimento da atitude de equipe entre os professores do curso, o que exige tensionar todas as separações ocasionadas pela disciplinaridade, em particular as que impedem o compartilhamento de princípios, valores e procedimentos na definição da formação a ser promovida, de modo a favorecer uma maior convergência entre os objetivos, os recursos e as atividades disciplinares. Tendo em vista que a possibilidade de reflexão crítica depende do estado da negociação entre os interesses e valores pessoais e o contexto institucional e social, como Contreras (2002) enfatiza, fica claro o quanto temos que avançar na concepção autônoma do sentido do nosso trabalho. Impõe-se, nesse sentido, enfrentarmos a escassez de nossa reflexão coletiva em direção a

Práticas coletivas, colaborativas, participativas, nas quais os docentes possam cotidianamente ter garantidos tempos e espaços para aprenderem juntos, para analisarem experimentarem, refletirem, avaliarem suas ações; para decidirem sobre mudanças e inovações; para conhecerem e decidirem sobre novos conhecimentos; para explicitarem teorias orientadoras de seu trabalho e submetê-las a uma revisão crítica; para compartilharem problemas e elaborarem projetos conjuntos. (CAVALCANTI, 2014, p. 89).

Compreender como nossas convicções, desejos e disposições pessoais interferem em nossas visões dos outros e como nos relacionamos é, para Contreras (2002), fator dessa autonomia. Desestabilizar as condições estruturais que ocasionam o predomínio das práticas isoladas torna-se, desse modo, um desafio prioritário, pois, como salienta Sacristan (2000), o individualismo profissional e a defesa corporativista de privilégios, em detrimento das necessidades públicas relacionadas à educação, são vícios associados a essa estrutura, exigindo progressiva superação, já que se trata de um trabalho social submetido a controles democráticos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplinaridade do currículo do curso de formação de professores de Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana é a condição básica da estrutura curricular e expressa uma forma particular em que a incorporação da matriz positivista do conhecimento geográfico pelo currículo se reproduz, ao conferir legitimidade a instituições pelas quais valores e interesses são defendidos sem dar centralidade ao questionamento desse tipo de razão e da ordem social que lhe sustenta.

A herança de uma forma de conhecer caracterizada pelo domínio do método descritivo oriundo da Geografia Regional tradicional forneceu a base epistemológica para a configuração original do currículo, à qual novos conteúdos foram se agregando, em geral, para satisfazer a necessidade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, sem alterá-la essencialmente. Reproduzimos, não sem conflitos, a dualidade que marcou a história do pensamento geográfico entre um padrão normativo ou nomotético e um modelo excepcionalista e idiográfico de conhecimento.

A investigação mostrou ser amplamente reconhecida a continuidade pelo currículo, dessa matriz tradicional, caracterizada pelas antinomias entre abordagens geral e sistemática e a que origina as geografias física e humana. A efetivação dessa herança se dá por meio das disciplinas do curso, cuja multiplicação acompanhou o processo de fragmentação da geografia que originou as várias subdisciplinas, a partir da instituição do planejamento estatal no Brasil nos anos 1960.

Em sua origem, na Europa, as bases sociais desse conhecimento pretensamente objetivo e aparentemente desinteressado do ponto de vista político, conferiam-lhe um caráter ideológico relacionado ao projeto de construção de nacionalidades ou o sentimento de pertencimento a um quadro territorial, como também um conhecimento destinado a orientar e legitimar discursos e ações colonialistas. Desde os primórdios, portanto, os anseios de poder se refletem no processo de produção e de socialização do conhecimento no âmbito da ciência geográfica.

Hoje, recontextualizado pelo currículo a partir de outras circunstâncias históricas e sociais, é com o objetivo de formar os profissionais da educação geográfica no nível básico de ensino que esse conhecimento é mantido como forma básica da construção de significados no âmbito de nossas práticas coletivas. A visão fragmentada da realidade se materializa no projeto educativo por meio da variedade de disciplinas que se justapõem, a partir de uma pretensa

objetividade entre o conteúdo de cada uma delas e o pedaço do real do qual pretendem ser a representação.

Nessas condições em que a visão do todo é formada como uma adição de visões parcelares, o mundo se coisifica, na medida em que suas partes são isoladas e valorizadas em si, em função de seus aspectos formais, originando tantos sub-ramos do saber quantas forem essas partes identificadas. Combinando fragmentação e especialização, os diversos segmentos do saber se autonomizam, fornecendo lastro para uma atitude de isolamento nas práticas curriculares, que permanecem desarticuladas tanto na concepção dos seus fins sociais como das formas de alcançá-los. O empiricismo e o método descritivo, próprios da versão positivista, longamente dominante da Geografia, tornados base epistemológica do currículo, não permitem que a crítica das relações sociais geradoras de um espaço marcado por injustiças e desigualdades adquiram centralidade no processo formativo em que atuamos.

Tendo como fundamento não explicitado a visão do currículo como um meio para a transmissão do conhecimento, nossas práticas educativas têm contribuído para a perpetuação dessa matriz de pensamento. Seu caráter ideológico, relacionado com a superespecialização do saber para fins produtivos, desacompanhada de reflexão crítica sobre os fins sociais a que serve, não é problematizado. Ao mesmo tempo, o processo social contraditório pelo qual o espaço é historicamente produzido não adquire centralidade no conjunto de nossas atividades, o que revela o grau incipiente com que tensionamos as verdades estabelecidas e sua correspondente ordem social. Propósitos relacionados à construção de outras formas de organização curricular aparecem no material coletado associados principalmente à perspectiva de maior tecnificação da formação, visando promover a competitividade dos formandos.

Naturalizando esse modo particular de apreender o real, contribuímos para deixar intocados tanto os esquemas de poder que decorrem e sustentam as cisões associadas à disciplinaridade do currículo como os que se vinculam à divisão do trabalho na sociedade que, ao invés de problemática, constitui-se o horizonte para o ajuste das práticas formativas em vista da adaptação. A pesquisa mostrou que são escassos os sinais de disposição para fazer do currículo uma *práxis* de possibilidade transformadora, voltada para a autonomia intelectual e ética dos educandos. A insularidade que marca a realização do nosso trabalho docente é um dos principais fatores que impedem o compartilhamento de uma postura contestatória ou uma intenção de que a formação dos professores seja crítica quanto às relações que produzem o espaço e quanto ao papel da Educação Básica e do professor de Geografia na preparação para uma participação ativa e crítica nesse processo.



Impõe-se a necessidade de repensar o tempo e o espaço curricular constituídos por disciplinas, de modo a favorecer o desenvolvimento intelectual por meio do estudo e da pesquisa. Ao mesmo tempo que não propicia a construção da autonomia do educando, por não permitir o estudo aprofundado dos temas e o desenvolvimento das capacidades investigativas, a aglutinação da multiplicidade de pedaços de conhecimento, representada pela hipersegmentação disciplinar constitui uma forma cultural que nos mantém, como atores do currículo em questão, inofensivos diante da dominação que se materializa no processo social de construção do espaço e no conteúdo ideológico que caracteriza a forma hegemônica de conhecê-lo. Vemos, então, o interesse pelas vantagens materiais, que a especialização pode proporcionar a partir do mercado, prevalecer frente à necessidade filosófica de questionar, em primeiro lugar, nossa condição existencial num sistema que condiciona nossa sobrevivência à busca exacerbada por vantagens individuais.

A especialização do conhecimento pode propiciar um aprofundamento e uma precisão que são capazes de torná-lo universalmente válido e objetivo, mesmo que provisoriamente, independente do espaço-tempo em que se originou, sem fazer necessariamente qualquer concessão a posições de tipo etnocêntrica ou neocolonialista. Isso torna inconcebível um projeto de formação crítica e reflexiva de professores que não contempla o acesso ao saber assim estruturado. No currículo em foco, a condição disciplinar se mostra, entretanto, particularmente problemática pelas reconhecidas acomodações e procedimentos pedagógicos inconfessáveis que o isolamento da atuação docente propicia.

Além disso, se a disciplinarização proporciona importantes proveitos cognitivos, a rearticulação entre as áreas disciplinares se configura como requisito de um processo formativo centrado na realidade que os educandos enfrentarão em seu futuro profissional. Diante disso, vale a pena observar a orientação de “[...] organizar e colocar em funcionamento currículos que sejam, ao mesmo tempo, disciplinares e transdisciplinares.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 44).

A investigação mostrou que também é reconhecido o descompasso entre um processo formativo, como o que promovemos, repleto de separações - que não deixa clara a conexão entre os temas e problemas estudados, as implicações de cada um dos alunos e professores com esses problemas, a articulação entre as dimensões teórica e prática da realidade e entre métodos e técnicas, ética e verdade científica, ciência e vida cotidiana - e os desafios que as transformações socioespaciais ocorridas nas últimas décadas colocam para a profissionalização autônoma, crítica e reflexiva dos professores de Geografia.

Emerge do material colhido na investigação a constatação da necessidade de avançarmos na discussão do projeto de formação que almejamos, definindo os parâmetros para ajustes de nossas práticas coletivas. São os atributos dessa formação que fornecerão as diretrizes para equacionarmos a questão que nos desafia a fazer o curso se beneficiar dos ganhos que o conhecimento disciplinar pode proporcionar à formação, superando os prejuízos implicados em sua constituição social no processo educativo. Ao mesmo tempo, é o ponto de partida para a definição do sentido em que podemos potencializar o estado da tensão intelectual e política com o contexto social que origina um espaço de desigualdade e dominação, além de um conhecimento oficial destinado à educação das pessoas que não enfatiza essa realidade. Como condição de realização desse avanço, evidenciou-se a necessidade de criarmos as condições para a negociação coletiva ampla, em que os interesses corporativos, bem como as motivações e os valores pessoais e de grupos não se sobreponham aos interesses públicos, aos quais se vinculam as finalidades da universidade e do curso de Geografia.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pedagogia universitária**. Edusp: São Paulo, 2009.
- ALMEIDA, M. L. P.; BATISTELA, A. C. A relação entre universidade pública e setor produtivo na América Latina: mais impasses que possibilidades. In: ALMEIDA, M. L. P.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Políticas educacionais de ensino superior no século XXI: um olhar transnacional**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2011.
- ALVES, W. R. O currículo dos cursos de graduação em Geografia da UFMG: uma leitura a partir da estrutura atual. **Revista Geografia e Ensino**, Belo Horizonte, v. 7, n.1, p. 79-102, 1998.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento final: XVI Encontro Nacional da Anfope**. Brasília, DF: ANFOPE, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, R. G. A apropriação educacional das tecnologias de informação e comunicação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005. (Cultura, Memória e Currículo, v. 2).
- BEANE, J. **Curriculum integration: the core of democratic education**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1997.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985. (Antropologia, 5).
- BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola... e fora dela**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992. (Coleção Educar, 14).
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2006.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e educação: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 11-26.

CACETE, N. H. A formação de professores e os contextos institucionais. In: SILVA, J. B.; LIMA, L. C.; DANTAS, E. W. C. (Org.). **Panorama da geografia brasileira II**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 243-248.

CARLOS, A. F. A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, C.; MONFREDINI, I. A formação docente nas licenciaturas no ensino superior mercantilizado. In: ALMEIDA, M. L. P.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Políticas educacionais de ensino superior no século XXI: um olhar transnacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 245-266.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATANI, A. M.; ESQUIVEL, J. C. C.; GILIOLI, R. S. P. Reformas da educação superior no Chile, no Brasil e em Portugal: uma abordagem comparativa. In: ALMEIDA, M. L. P.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Políticas educacionais de ensino superior no século XXI: um olhar transnacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 103-122.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. Referências pedagógico-didáticas para a geografia escolar. In: \_\_\_\_\_. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012a. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 39-60.

\_\_\_\_\_. Um profissional crítico em geografia: elementos da formação inicial do professor. In: \_\_\_\_\_. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 61-84.

\_\_\_\_\_. A Geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: TONINI, I. M. et al. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 211-222.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>. Acesso em: 07 ago. 2013.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SIAVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOODSON, I. F. Estudando o currículo: uma perspectiva construcionista social. In: \_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001. (Currículo, políticas e práticas, 9).

HAESBAERT, R. **Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HARVEY, D. Geografia. In: BOTTOMORE, T. B.; GUIMARÃES, A. M. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

HOCHMAN, G. A ciência entre a comunidade e o mercado: leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knor-Cetina. In: PORTOCARRERO, V. (Org.). **Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1994. E-book. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7476/9788575414095>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

LENOIR, Y. A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 5-22, nov. 1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/225.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 27-54.

MACEDO, E. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MACEDO, E.; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

\_\_\_\_\_. **Atos de currículo formação em ato?:** para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus, BA: Editus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Chrysallís, currículo e complexidade:** a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: Edufba, 2002.

\_\_\_\_\_. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MAHEU, E. Interdisciplinaridade na formação inicial de professores. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 165-176.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100009>>. Acesso em: 28 ago. 2008.

MARTINS, E. S. et al. Ensino com pesquisa na graduação: reflexões sobre a possibilidade de inovar. In: SOARES, S. R.; MARTINS, E. S. **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Salvador: Edufba, 2014. p. 107-144.

MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. de. Currículo integrado e formação docente: entre diferentes concepções e práticas. **Vertentes**, São João Del Rey: UFSJ, n. 33, p. 124-138, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

MCLAREN, P. Prefácio: teoria crítica e o significado da esperança. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: OLIVEIRA, R. N. S.; PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 69-96.

- MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2005.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2013.
- MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico**: por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes da renovação. São Paulo: Contexto, 2009. (Coleção Pensamento Geográfico, v. 2).
- \_\_\_\_\_. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes brasileiras. São Paulo: Contexto, 2010. (Coleção Pensamento Geográfico, v. 3).
- \_\_\_\_\_. **Geografia e práxis**: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas. São Paulo: Contexto, 2012.
- MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, N; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PEREIRA, E. M. A. Universidade e currículo: paradigmas e estruturação. In: ALMEIDA, M. L. P.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Políticas educacionais de ensino superior no século XXI**: um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PONTUSCHKA, N. N. A formação geográfica e pedagógica do professor. In: SILVA, J. B.; LIMA, L. C.; DANTAS, E. W. C. **Panorama da geografia brasileira II**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 269-279.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ROBERTSON, S. L. “Espacializando” a sociologia da educação: pontos de vista, pontos de acesso e pontos de observação. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Org.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 32-44.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória na universidade. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Org.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 301-310.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELE, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOARES, M. A pesquisa nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 91-106.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

SODRÉ, N. **Introdução à geografia: geografia e ideologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócioespacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**: 2011-2015. Feira de Santana, 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia**.

Feira de Santana, 2005. Disponível em:

<[http://www1.uefs.br/portal/colégiados/geografia/menus/projeto\\_pedagogico\\_curso\\_geografia\\_uefs2005%20-1.pdf](http://www1.uefs.br/portal/colégiados/geografia/menus/projeto_pedagogico_curso_geografia_uefs2005%20-1.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

VEIGA-NETO, A. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005. p. 25-51.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

## APÊNDICE A–Roteiro das entrevistas

### **I Abertura**

1 – Apresentação pessoal e da pesquisa. Importância de cada depoimento – agradecimento pela participação.

2 – Permissão para a gravação. Garantia de anonimato. Acesso às gravações e análises. Possibilidade de fazer perguntas. Solicitação de um segundo encontro se necessário.

### **II Sobre a identidade profissional do professor em relação ao conjunto das disciplinas que compõem a geografia (especialização do professor)**

3 – Tempo de docência em nível superior. Tempo de atuação na Uefs. Disciplina(s) que leciona.

4 - Sua identidade profissional vincula-se à disciplina que você leciona ou à outra do currículo? Qual(is)? As disciplinas que você leciona são as de sua preferência ou você gostaria de estar lecionando outras disciplinas neste momento?

5 - É filiado a alguma entidade profissional?

6 - Assina periódicos da área? Escreveu artigo, livro, etc na área nos últimos anos? Está desenvolvendo projeto de pesquisa ou de extensão?

7 - Você procura manter-se como professor da(s) mesma(s) disciplina(s)?

### **III Sobre a(s)disciplina(s) lecionada(s).**

8 - Identificar a(s) disciplina(s). Carga horária - é suficiente? E a da subárea?

9 - Solicitar o programa da disciplina mesmo que não seja o atual.

10 – A disciplina(s) dispõem de recurso de infraestrutura como salas especiais, laboratórios, etc?

11 - Como se estabelece o conteúdo da disciplina que você leciona?

12 - Como você justifica a presença de sua disciplina no currículo do curso?

13 - O conteúdo de sua disciplina poderia ser organizado no currículo de outra forma? Ele pode se integrar, total ou parcialmente ao conteúdo de outros componentes curriculares? Você já teve experiência ou já sentiu necessidade de trabalho integrado com outros professores/disciplinas?

14 – Como se configura a dimensão prática em sua disciplina?

#### **IV Questões gerais**

15 – Como você vê a estrutura disciplinar do currículo de licenciatura? Você acha que é a melhor forma de organização dos conhecimentos e das atividades formativas? Proporciona uma formação de professores capazes de enfrentar satisfatoriamente os desafios atuais do ensino escolar de geografia?

16 – A organização disciplinar dos conteúdos que você ensina se choca ou está em conformidade com seus objetivos como professor?

17 – Conhece alternativas à forma atual de organização do currículo? Considera-as possíveis e desejáveis? Você se disporia a trabalhar por mudanças na estrutura curricular?

#### **V Como deve ser o currículo**

18 – Como você define os objetivos do curso? O currículo deve ter compromissos políticos? Quais?

19 - A especialização profissional deve ser favorecida a partir das subáreas e disciplinas do currículo?

20 - O currículo deve procurar cobrir todos os conhecimentos produzidos no âmbito da ciência geográfica com suas atualizações ou deve contemplar apenas parte desse conhecimento?

21 – Problemas relacionados ao espaço feirense, baiano, nordestino e brasileiro, ou outros problemas de interesse geográfico, poderiam ter centralidade no currículo?

#### **VI Sobre as práticas coletivas**

22 – Como você vê o predomínio do trabalho isolado dos professores do curso?

23 - A abordagem da natureza no currículo disciplinar satisfaz as necessidades formativas dos futuros professores em relação a esse tema?

24 – O currículo considera o espaço de vida e trabalho dos alunos e professores como objeto de suas atividades?

25 – O currículo disciplinar propicia a realização de nossa prática de ensino com pesquisa?

#### **VII Pedagogia**

26 – Você poderia caracterizar brevemente a sua prática de ensino?

**ANEXO A – Fluxograma de Integralização do Currículo: Curso de Geografia - Licenciatura**



