

Universidade de São Paulo  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Organização do Currículo e Construção do Conhecimento:**  
Uma Análise da Licenciatura em Geografia da UFPI

Francisco das Chagas Rodrigues da Silva

São Paulo  
2015



Francisco das Chagas Rodrigues da Silva

## Organização do Currículo e Construção do Conhecimento:

Uma Análise da Licenciatura em Geografia da UFPI

Relatório de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Vivian Batista da Silva

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

378.309 Silva, Francisco das Chagas Rodrigues da  
S586o Organização do currículo e construção do conhecimento: uma análise da licenciatura em Geografia da UFPI. / Francisco das Chagas Rodrigues da Silva; orientação Vivian Batista da Silva. São Paulo: s.n., 2015.  
250 p. ils.; tabs.; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Geografia 3. Licenciatura 4. Construção do conhecimento 5. Currículo de ensino superior I. Silva, Vivian Batista da, orient.

---

## Folha de aprovação

Relatório de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Vivian Batista da Silva.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2015

Banca examinadora:

---

Presidente

---

Titular

---

Titular

---

Titular

---

Titular

---

Suplente

---

Suplente

---

Suplente

---

Suplente

---

Suplente



*A minha mãe, Maria das Graças, que vive em mim;  
Ao meu pai, Francisco, aos meus irmãos, Rosa, Socorro e Xavier, e aos meus sobrinhos,  
Alícia, Eduardo e Gustavo, por quem vivo e luto.*



## Agradecimentos

A Profa. Dra. Vivian Batista da Silva, por ter aceitado me orientar e se dedicado, junto comigo, à construção deste trabalho, pela compreensão, paciência e apoio nos momentos de dificuldade; a Profa. Dra. Rosário Silvana Genta Lugli, da Universidade Federal de São Paulo, e ao Prof. Dr. Bruno Bontempi Junior, da Faculdade de Educação da USP, pelas sugestões de correção de percurso durante o exame de qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), oportunidade de formação; aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação da FEUSP, em especial ao Marcelo Ribeiro, ao Antonio e a Bruna, pelo atendimento sempre atencioso e eficiente as nossas demandas acadêmicas.

Ao Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo, Coordenador da Licenciatura em Geografia da UFPI, por todo o auxílio prestado desde o início da pesquisa, colocando a nossa disposição os documentos de currículo sob sua responsabilidade e por ter mediado a realização das entrevistas com o corpo docente do curso; as Profas. Dras. Bartira Araújo da Silva Viana, Cláudia Maria Sabóia de Aquino e Josélia Saraiva e Silva, e aos Profs. Drs. Antônio Cardoso Façanha, Armstrong Miranda Evangelista e Carlos Sait Pereira de Andrade, pela disponibilidade com que compartilham, através das entrevistas, seus “modos de pensar e fazer” a formação inicial de professores de Geografia na UFPI.

A Administração Superior da UFPI, em especial ao Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Junior, ex-reitor, ao Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes, reitor, a Profa. Dra. Nadir do Nascimento Nogueira, vice-reitora, ao Prof. Dr. Paulo Roberto Ramalho Silva, coordenador de pós-graduação/PRPG/UFPI, a Carmina Fonseca, chefe de gabinete do reitor/UFPI, pelo incentivo e apoio institucional à minha qualificação profissional; aos amigos da Secretaria Administrativa do Gabinete do Reitor/UFPI, “Seu Raimundo Copert”, Alex, Priscila, Jânio, Wellington e Igor, pela torcida e apoio irrestritos aos meus projetos de formação; a Nildes, técnica da Coordenação de Pós-graduação/PRPG/UFPI, pela atenção e disponibilidade com que sempre atende as nossas demandas.

A Secretaria de Educação do Estado do Piauí, pelo o incentivo e apoio institucional.

Aos amigos que “experimentam” São Paulo comigo, sendo casa e família: Augusta, Augusto, Carla Andrea, Fredna, Lany, Marilda, Mary Grace, Antonio Neto, Neuton, Priscila, Ronaldo, Svendla, Urbano (UCF); as pessoas de coração e braços generosos por me acolherem em suas casas nesta cidade grande: Álvaro José, Carmem, Carmelita e Ribamar; ao querido Thiago Nascimento, pela ajuda com a tradução do *Resumo*.

Aos amigos que me acompanham em “todos os campos”, torcendo por mim, pelos meus projetos de vida e formação, em especial: Acácia, Adriana, Aline, Bruna, Clendson, Dutra, Deivis, Djanira, Edinalva, Flávia, Giggia, Igor, Ioneide, Jascira, Jean, Juliene, Lau, Leandro, Lidiane, Maira, Patrícia, Quinha, Renata, Rosemberg, Sidclay e Vitória.

E, antes de tudo e sempre, a Deus, ao meu anjo da guarda e aos bons espíritos que me orientam nos caminhos “desta” vida.

## Resumo

Neste estudo, propõe-se compreender como a organização do currículo concorre para a construção do conhecimento no âmbito da formação inicial de professores de Geografia, tendo como referência empírica a Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Diante disso, entre as várias possibilidades de análise desse objeto de estudo, opta-se por focar três aspectos inerentes à organização do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI: o campo de produção, a história e a lógica de estrutura e funcionamento do referido currículo. Assim, objetiva-se: 1) caracterizar o *campo* de produção do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, identificando os conhecimentos que são selecionados como referência para sua organização, bem como as relações, tensões e convergências que se estabelecem nesse movimento; 2) examinar a história do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, descrevendo suas trajetórias, contextos e processos de (re) formulação; e 3) investigar a lógica de estrutura e funcionamento do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, evidenciando os modos de “pensar e fazer” dos professores formadores acerca da organização do currículo. Para tanto, são analisadas fontes documentais (leis, decretos, pareceres, resoluções...), produzidas no esfera do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), como as diretrizes nacionais para formação inicial de professores da educação básica (Parecer CNE nº 9/2001 e Resolução CNE nº 1/2002) e as diretrizes para os cursos de graduação em Geografia (Parecer CNE nº 492/2001 e Resolução CNE nº 14/2002), e na esfera da Licenciatura em Geografia/UFPI, como propostas de reformulação do currículo, projetos pedagógicos de curso e programas de disciplinas; além de fontes orais, geradas por meio de entrevistas com professores do curso em questão, à propósito de seus modos de pensar e fazer relativos à organização do currículo. Parte-se da hipótese de que há um campo de produção da formação docente, no qual ocorre a organização do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, regido por regras (ou leis) próprias, mas que, por *homologia*, pode ser explicado mediante as *propriedades ou leis invariantes dos campos*, conforme proposição de Pierre Bourdieu dentro de sua *teoria geral dos campos*. Os resultados evidenciam que o campo da formação docente em Geografia se constitui na confluência de, pelo menos, três outros espaços ou microcosmos sociais específicos (o educacional, o científico – da ciência geográfica – e o universitário), de modo que a organização do currículo da Licenciatura em Geografia tem como referências uma variedade de conhecimentos e/ou “geografias”, entre as quais se incluem a Geografia Acadêmica/ Universitária e suas especialidades (Geografia Física, Geografia Humana, Ensino de Geografia), Geografia Escolar, conhecimentos das ciências da educação e “saberes docentes” (como os saberes da prática e da experiência). Em face das condições de produção desse campo, há, no mínimo, indícios de que a estrutura e funcionamento do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI se fundamenta na dualidade/setorização da Geografia Acadêmica/Universitária, o que repercute nas experiências de formação e, conseqüentemente, na construção do conhecimento dos futuros professores de Geografia.

Palavras-chave: Formação docente. Licenciatura em Geografia. Construção do conhecimento. Currículo. Campo social. UFPI.

## Abstract

This research aims to understand how the curriculum organization contributes to the construction of knowledge in the qualification of Geography teachers, using as empirical reference the teacher training Degree in Geography from Federal University of Piauí (UFPI). Specifically, the objective of this study is to: 1) characterize the background of teacher preparation programs in Brazil, seeking references from the Bachelor's curriculum organization in Geography; 2) examine the organization of the degree curriculum in Geography at UFPI, describing its trajectories, contexts and processes; and 3) analyze the logical curriculum structure of the Bachelor Degree in Geography at UFPI, highlighting the established relationships, tensions and convergences in this specific field and how it contributes to the construction of knowledge for future teachers of Geography. To achieve it, documentary sources are analyzed (laws, decrees, opinions, resolutions ...), produced under the Ministry of Education (MEC) and the National Education Council (CNE), as the national guidelines for initial teacher training on basic education (Resolutions CNE No. 9/2001 and No. 1/2002 CNE) and the guidelines for undergraduate courses in Geography (Resolutions CNE No. 492/2001 and No. 14/2002 CNE), and other elements within the Bachelor Degree in Geography at UFPI, as some curriculum reorganization demands, educational course projects and course programs; besides oral sources, generated by interviews with teachers of the course in bold, about the purpose of their conceptions and practices relating to the curriculum organization. It starts with the hypothesis that there is a production field focused on teacher training, where the organization's Degree curriculum in Geography UFPI happens, governed by its own rules (or laws), but can be explained by "homology" as the system of invariant field laws, as Pierre Bourdieu proposition according to his "general theory of fields". The results show that the field of teacher qualification in geography is constituted in the confluence of at least three other spaces or specific social microcosms (the educational, the scientific - of geographical science - and the academic), so that the curriculum organization in Geography brings about references a variety of skills and "geographies", among which is included the Academic Geography and its specializations (Physical Geography, Human Geography, Geography for Education), School Geography, knowledges of the sciences of education and teachers' understandings (the knowledge of the experience, for example). Given the production conditions of this field, there is at least reasonable evidence that the structure and working of the curriculum in Geography at UFPI is based on the duality/sectorization of Academic/University Geography, which resonates strongly in the educational training experiences and, consequently, in the construction of knowledge by future teachers of Geography.

Keywords: Teacher training. Geography teacher. Knowledge construction. Teacher Degree Curriculum. Social field. UFPI.

## Sumário

Introdução	15
1. Campo de produção de um currículo: relações, tensões e convergências	37
1.1 Várias “geografias”/conhecimentos para um currículo	37
1.1.1 <i>Geografia Acadêmica: lugar de “físicos”, “humanos” e “didáticos”</i>	37
1.1.2 <i>Geografia Escolar: outra forma de pensar e fazer Geografia</i>	45
1.1.3 <i>Da tradição à crítica: tentativa de renovação das formas de fazer e ensinar Geografia</i>	54
1.1.4 <i>Saberes docentes: pontes entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar</i>	61
1.2 Projetos e modelos de formação docente em jogo	66
1.2.1 <i>A proposta em questão</i>	67
1.2.2 <i>O debate e uma contraproposta</i>	74
1.2.3 <i>A proposta e o debate para a Licenciatura em Geografia</i>	88
2. História de um currículo: trajetórias, contextos e processos	99
2.1 Início da formação docente em nível superior no Piauí	99
2.2 Origem da Licenciatura em Geografia da UFPI	113
2.3 Movimento de (re) reformulação do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI	122
3. Pensar e fazer um currículo: a posição dos professores formadores no campo	153
3.1 Os agentes e suas posições no campo	153
3.1.1 <i>Escolha profissional, formação acadêmica e ingresso na docência superior em Geografia</i>	155
3.1.2 <i>Especialidade na Geografia e no processo de formação</i>	160
3.1.3 <i>Participação no processo de definição do currículo</i>	165
3.2 Concepções de ensino, aprendizagem e formação docente em Geografia	171
3.3 Perspectivas de integração/articulação do/no currículo	181
3.3.1 <i>Concorrências, conflitos e/ou alianças entre as “geografias”/conhecimentos do currículo</i>	198

Considerações finais	207
Da Geografia Acadêmica à Geografia Escolar: <i>reflexões sobre as condições de construção do conhecimento na formação inicial de professores de Geografia</i>	
Referências	227
Apêndice A – <i>Fontes documentais</i>	238
A1 – <i>Documentos oficiais MEC/CNE</i>	238
A2 – <i>Documentos públicos ANFOPE</i>	241
A3 – <i>Documentos oficiais Geografia/UFPI</i>	243
Apêndice B – <i>Roteiro de entrevista</i>	245
Apêndice C – <i>Documentos de pesquisa</i>	247
Apêndice D – <i>Sínteses conceituais</i>	249
D1 – <i>Habitus</i>	249
D2 – <i>Capital simbólico</i>	251
D3 – <i>Estratégia</i>	252
D4 – <i>Campo científico</i>	253
D5 – <i>Campo universitário</i>	258
D6 – <i>Teorias de currículo</i>	262

## Introdução

Neste estudo, nos propomos a compreender como a organização do currículo concorre para a construção do conhecimento no âmbito da formação inicial de professores de Geografia, tendo como referência empírica a Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Deste interesse, emergem algumas questões: quais conhecimentos são selecionados e mobilizados na composição do currículo? Como esses conhecimentos participam do processo de formação, isto é, da construção dos saberes dos futuros professores de Geografia? Quais conhecimentos ajudam a elaborar? São conhecimentos para a escola básica ou para outros “usos”? Qual o espaço-tempo reservado a esses conhecimentos no currículo? Como esse espaço-tempo é definido? Há conflitos, tensões entre os domínios de conhecimentos presentes no currículo? Há alianças, convergências? Quais relações se estabelecem entre esses conhecimentos? Quais concepções de ensino e aprendizagem em Geografia fundamentam o currículo? Qual modelo de formação o currículo veicula? Como esses conhecimentos ganham sentido e significado no contexto de uma experiência de ensino e aprendizagem, de formação? Uma vez aceito o desafio de procurar respostas (ou ao menos pistas, ou indícios) para essas questões, nos deparamos com a difícil decisão sobre quais caminhos teóricos e metodológicos trilhar. Diante disso, entre as várias possibilidades de análise desse objeto de estudo, optamos por focar três aspectos inerentes à organização do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI: o campo de produção, a história e a lógica de estrutura e funcionamento do referido currículo. Assim, delimitamos os seguintes objetivos de pesquisa:

- Caracterizar o campo de produção do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, identificando os conhecimentos que são selecionados como referência para sua organização, bem como as relações, tensões e convergências que se estabelecem nesse movimento;
- Examinar a história do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, descrevendo suas trajetórias, contextos e processos de (re) formulação;
- Investigar a lógica de estrutura e funcionamento do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, evidenciando os modos de “pensar” e “fazer” dos professores formadores no tocante à organização do currículo.

Para tanto, são analisadas fontes documentais (leis, decretos, pareceres, resoluções...), produzidas no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), como as diretrizes nacionais para formação inicial de professores da educação básica (Parecer CNE nº 9/2001 e Resolução CNE nº 1/2002) e as diretrizes para os cursos de graduação em Geografia (Parecer CNE nº 492/2001 e Resolução CNE nº 14/2002), e no âmbito da UFPI e do seu curso de Licenciatura em Geografia, como propostas de reformulação do currículo, projetos pedagógicos de curso e programas de disciplinas; além de fontes orais, geradas por meio de entrevistas com professores do curso em questão, à propósito de seus modos de “pensar” e “fazer” relativos à organização do currículo.

Na sequência, explicaremos as escolhas teórico-metodológicas para a análise dessas fontes e cumprimento dos objetivos. O primeiro objetivo remete a algo bem específico: a ideia de campo social, um conceito com lugar próprio nas ciências sociais/humanas, desenvolvido, entre outros, ao longo de parte da obra de Pierre Bourdieu (2013, 2011a, 2011b, 2010, 2004a, 2004b, 1998, 1983a e 1983b, para citar apenas os títulos que consultamos), o que nos impõe mostrar como esse conceito participa do nosso trabalho. A noção de campo é formulada a partir do estudo de espaços ou microcosmos sociais distintos, como o econômico, o político e os de produção de bens culturais ou simbólicos (religioso, artístico, literário, científico, universitário, escolar, da moda, do esporte etc.), os quais apresentam lógicas de organização e funcionamento próprias, com relativa autonomia entre si. Não obstante, de acordo com Bourdieu (2004a), essa análise permite a configuração de uma “teoria geral dos campos”, elaborada a partir do que ele denomina “homologia” entre os campos, descrita como uma semelhança na diferença, o que significa afirmar a existência de traços estruturais e funcionais equivalentes – o que não quer dizer idênticos – em campos distintos. Isso por que, para Bourdieu (1983a), há “leis gerais dos campos”, ou seja, leis invariantes de constituição e funcionamento dos campos, o que torna possível usar o que se aprende sobre cada campo particular para interrogar e interpretar outros campos, de modo que ao se estudar um campo, descobre-se propriedades específicas, próprias daquele campo, ao mesmo tempo em que se conhece mecanismos universais (ou propriedades gerais) dos campos específicos em função de variáveis secundárias. Dessa forma, o princípio central da teoria dos campos indica que “com a noção de campo obtém-se o meio de apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade” (BOURDIEU, 2004a, p. 171). É com base nesse princípio que procuramos mobilizar o conceito de campo em nosso trabalho, a partir da hipótese (nossa) de que há um campo de produção da formação docente, no qual ocorre a organização do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, regido por regras (ou leis) próprias, mas que, por “homologia”, pode ser explicado mediante o sistema de

leis invariantes dos campos, conforme proposição de Bourdieu. Portanto, da teoria geral dos campos, nos interessa mais diretamente o que se refere às propriedades gerais ou universais de estrutura e funcionamento dos diferentes espaços ou microcosmos sociais.

Uma das principais propriedades gerais dos campos (BOURDIEU, 2011b, 1998, 1983a, etc.) indica que estes se tratam de espaços ou microcosmos sociais com lógicas de estrutura e funcionamento próprias e compartilhadas apenas entre os seus agentes sociais (aqueles preparados para entrar no campo<sup>1</sup>, dotados de um sistema de disposições – o *habitus*<sup>2</sup>), caracterizados pelos objetos de disputa e interesses específicos (luta em torno da distribuição e posse de determinado tipo de capital – *capital simbólico*<sup>3</sup>, mediante o uso de *estratégias*<sup>4</sup> específicas) que os diferenciam e particularizam em relação a outros espaços sociais, apesar das homologias que os aproximam. Considerando nossa hipótese, essa ideia nos ajuda a pensar sobre a configuração do espaço social no qual se dá a produção da formação docente no Brasil, em geral e especificamente em Geografia; a entender que espaço é esse, do que e como é constituído, quem dele participa, quem são seus agentes sociais, o que está sendo disputado nesse campo, com quais interesses e sob quais condições acontece essa disputa, e ainda o que o torna singular em relação a outros espaços sociais. Sugerimos que esse espaço é multidimensional, constituído na confluência de pelo menos três outros microcosmos específicos: primeiro, o que poderíamos chamar de *campo educacional*, no qual são definidas, entre outras coisas, as políticas de regulamentação dos sistemas de ensino do país, o que inclui os currículos para a formação inicial de professores, como as diretrizes nacionais dos cursos de

---

<sup>1</sup> Bourdieu (1983a) coloca que, por exemplo, um filósofo não poderia ser motivado por questões próprias dos geógrafos e que cada categoria de interesses implica na indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobre, desinteressados.

<sup>2</sup> Em Bourdieu (2011b, 2010, 1998, etc.) o *habitus* diz respeito a um sistema de disposições (crenças, representações, valores...) adquiridas ao longo das diversas trajetórias – pessoais, escolares, profissionais... – de vida das pessoas que se apresenta coletivamente (em grupo) ou individualmente e tende a conformar e orientar as ações dos agentes sociais, ao mesmo tempo em que tende a reproduzir as relações objetivas pelas quais se configura. Maiores esclarecimentos sobre esse conceito se encontram na *síntese conceitual* do *apêndice D1*. Essa *síntese*, assim como as demais, tem a finalidade de oferecer ao leitor, sobretudo aquele “de fora” da área da educação, como por exemplo o da área da Geografia, referências complementares para a compreensão do texto.

<sup>3</sup> O capital, diz Bourdieu (1998), que pode existir de forma material ou, no caso do capital cultural, de forma incorporada, e também ser garantido juridicamente, representa um poder sobre um campo, em um dado momento, sobre o resultado acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção), logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, desse modo, sobre o conjunto de rendimentos e ganhos. Para Bourdieu (2011b), tudo remete à concentração de um capital simbólico de autoridade reconhecida que surge como a condição ou, pelo menos, como o acompanhamento de todas as outras formas de concentração, se elas têm certa permanência. O capital simbólico é uma propriedade qualquer, de qualquer tipo de capital (físico, econômico, cultural, social, político...), percebida pelos agentes que possuem as condições de entendê-las e reconhece-las, atribuindo-lhes valor. Uma explicação mais abrangente desse conceito é posta na *síntese conceitual* do *apêndice D2*.

<sup>4</sup> Na concepção de Bourdieu (2011b) *estratégias* remetem às formas pelas quais os agentes sociais (indivíduos ou grupos) fazem o jogo, isto é, como disputam a posse do capital simbólico e a posição no campo. Na *síntese conceitual* do *anexo D3* são dadas mais algumas explicações sobre esse conceito.

licenciatura; o segundo seria o *campo científico*<sup>5</sup> que, no caso particular da formação docente em Geografia, corresponde ao campo de produção da ciência geográfica; e o terceiro seria o *campo universitário*<sup>6</sup> (ou espaço do ensino superior de maneira geral), no qual se desenrolam as práticas político-administrativas institucionais de organização do currículo e as experiências de formação propriamente ditas, no cotidiano do trabalho de professores e alunos, o que, neste estudo, circunscreve-se ao curso de Geografia da UFPI. Aqui, esses campos são apreendidos a partir das propriedades universais ou invariantes dos campos, todavia, Bourdieu caracteriza o campo científico e o campo universitário de forma específica, como demonstrado nas *sínteses conceituais* do *anexo D*. Visualizamos o campo da formação docente como um todo, compondo um único espaço ou microcosmo social, no entanto, devido às relações que se estabelecem para sua constituição, daria lugar ao que se poderia chamar de campos agregados ou subcampos. Vejamos, por exemplo, essas duas situações: para a formação de professores de Geografia as relações se dão com o campo de produção da ciência geográfica; já para a formação de professores de Biologia as relações são com o campo de produção das ciências biológicas. Por isso, optamos por usar a expressão *campo de produção da formação docente em Geografia*.

Pela hipótese levantada, os agentes sociais do campo da formação docente em Geografia estão reunidos em no mínimo dois grupos: de um lado se situam, por exemplo, os órgãos, dirigentes e assessores de governos (como, entre outros, o Ministério da Educação e suas comissões de especialistas e analistas de políticas educacionais, e o Conselho Nacional de Educação e seus conselheiros e representantes), que detêm as maiores prerrogativas de proposição, formulação e aprovação das políticas de currículo; do outro lado estão as entidades representativas de classes profissionais ou de comunidades científico-acadêmicas, a exemplo da Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB); redes de investigações; pesquisadores/professores universitários e estudantes de graduação e pós-graduação; professores da escola básica, entre outros atores sociais individuais ou coletivos interessados na formação docente e no ensino de Geografia, em nível de Brasil e Piauí/UFPI. Este último grupo, via de regra, detém

---

<sup>5</sup> Na formulação de Bourdieu (2004a, 1983b) o campo científico se caracteriza como o lugar, o espaço de uma luta concorrencial, em torno do monopólio da autoridade e competência científica definida como capacidade técnica, poder e legitimidade social, segundo uma lógica na qual as práticas visam à aquisição da autoridade científica (prestígio, reconhecimento...), expressa no interesse por uma atividade científica (uma disciplina, um objeto de estudo, um método...). Uma explicação mais detalhada desse conceito é apresentada na *síntese conceitual do apêndice D4*.

<sup>6</sup> Para Bourdieu (2013), o campo universitário se configura como um espaço cuja estrutura e funcionamento, ao reproduzir a lógica do campo do poder em seu conjunto, caracteriza-se pela polarização entre o capital econômico/político e o capital cultural, ou ainda, entre a competência técnica/social e a competência científica. Na *síntese conceitual do apêndice D5* esse conceito é melhor explicado.

menos poder de decisão sobre a definição das políticas de currículo, limitando-se, quase sempre, à prerrogativa da proposição e questionamento em relação às decisões tomadas pelo primeiro grupo. Os agentes dos dois grupos podem ocupar posições naqueles três campos considerados na constituição do campo da formação docente em Geografia, mas quando atuam em função da formação de professores de Geografia ocupam posições neste campo específico. Os objetos de disputa nesse campo e por esses agentes são as prerrogativas de influência e controle sobre a agenda das políticas de formação, como a formulação dos currículos. Isso se dá em diferentes níveis de realização, como por exemplo na esfera das decisões em âmbito nacional, do Ministério da Educação, no qual a prerrogativa de influência e controle é quase sempre do primeiro grupo. E na esfera local/institucional, no caso, da Licenciatura em Geografia da UFPI, na qual as diretrizes nacionais são transformadas em documentos de currículo, como os projetos pedagógicos de curso e os programas de disciplinas. Nesse nível a prerrogativa de decisão é majoritariamente de agentes do segundo grupo, tendo em vista suas possibilidades de reelaboração da proposta oficial de currículo, tanto no plano normativo/formal, a exemplo da definição das ementas e seleção dos conteúdos das disciplinas, quanto no plano prático, durante o desenrolar das aulas e demais atividades de formação<sup>7</sup>. Seriam justamente essas condições – a existência de objetos específicos de disputa e agentes sociais dispostos a disputá-los – que tornariam o campo da formação docente em Geografia particular, distinto de outros espaços sociais, como sugerimos na nossa hipótese.

Colocando em cena outra propriedade relacionada à noção de campo, Bourdieu (2004a, 2004b, 1983b, etc.) nos ensina que este é um lugar de relações de forças que se impõem sobre

---

<sup>7</sup> Essa condição remete ao fato de que os objetos do espaço social podem ser percebidos e expressos de diversas maneiras porque sempre comportam uma parcela de indeterminação e fluidez, o que fornece uma base para a pluralidade de visões de mundo e ao mesmo tempo uma base para as lutas simbólicas pelo poder de produzir e impor a visão de mundo legítima, como enfatiza Bourdieu (2004a). Para ele, as lutas simbólicas a propósito do mundo social podem adquirir duas formas: do lado objetivo, pode-se agir através de ações e representações, individuais ou coletivas, destinadas a mostrar e a fazer valerem determinadas realidades; do lado subjetivo, pode-se agir tentando mudar as categorias de percepção e apreciação do mundo social, as estruturas cognitivas e de avaliação: “as categorias de percepção, os sistemas de classificação, isto é, em essência, as palavras, os nomes que constroem o alvo por excelência da luta política, luta pela imposição do princípio da visão e divisão legítimo, ou seja, pelo exercício legítimo do efeito da teoria” (BOURDIEU, 2004a, p. 162). Essas lutas simbólicas, tanto as individuais quanto as da existência cotidiana como as lutas coletivas e organizadas da vida política, têm uma lógica específica que lhes confere uma autonomia real em relação às estruturas em que estão enraizadas. A legitimação da ordem social não é produto de uma ação deliberadamente orientada de propaganda ou de imposição simbólica, mas sim resultado do fato de que os agentes aplicam às estruturas objetivas do mundo social estruturas de percepção e apreciação que são provenientes dessas mesmas estruturas objetivas e por isso tendem a perceber o mundo como evidente. Nesse processo, as relações objetivas de poder tendem a se reproduzir nas relações de poder simbólico, à medida em que na luta simbólica pela reprodução do senso comum ou pelo monopólio da dominação legítima os agentes investem o capital que adquirem nas lutas anteriores e que pode ser juridicamente garantido. Contudo, na luta em torno da produção e imposição da visão legítima do mundo social, os detentores de determinada autoridade simbólica nunca obtêm um monopólio absoluto, mesmo quando aliados a outras formas específicas de autoridade (BOURDIEU, 2004a).

todos os agentes que nele entram e que tem por princípio uma forma muito particular de capital – o capital simbólico –, que é simultaneamente o instrumento e o alvo das concorrências no interior do campo, convertido no reconhecimento ou consagração, institucionalizado ou não, que os agentes conseguem acumular no decorrer das lutas anteriores, ao preço de um trabalho e de estratégias específicas. Isso chama nossa atenção sobre quais são as forças que concorrem no campo de produção da formação de professores de Geografia, que relações se delineiam entre essas forças, que posições ocupam no campo e como agem, qual função desempenham na conformação da estrutura e funcionamento do campo, com qual capital simbólico trabalham, isto é, com quais instrumentos/mecanismos entram nas disputas do campo, e, ainda, como esse capital é adquirido. Tendo em vista a hipótese que orienta nossa pesquisa, as forças concorrentes no campo da formação docente em Geografia são os movimentos (políticas, ações) individuais ou coletivos em defesa de interesses particulares ou comuns, materializados nas posições dos agentes no campo, como os “agrupamentos” em torno das especialidades da Geografia e/ou dos conhecimentos que compõe o currículo. Essas diferentes “geografias”/conhecimentos, por meio das posições que seus agentes ocupam no campo (aqueles que as têm como objeto de trabalho, estudo, investigação), estabelecem relações de conflitos, em determinadas ocasiões, e/ou de alianças, em outros momentos. O capital simbólico, nesse caso, corresponde às posições dos agentes no campo e às possibilidades de participação na definição da estrutura e funcionamento do mesmo, o que por sua vez depende da capacidade de acumulação desse capital ao longo de suas trajetórias e experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, o que envolve, entre outras coisas, os títulos alcançados, cargos públicos conquistados, prestígio, reconhecimento e a autoridade de que se dispõe na área de atuação. Nesse sentido, supomos, por exemplo, que as especialidades da Geografia (Física, Humana, Ensino...) mais bem “situadas” e com maior poder de decisão no campo da formação de professores de Geografia, em geral e na UFPI, são aquelas de maior tradição e credibilidade, aceitação entre professores e alunos<sup>8</sup> (o que, muitas vezes, é decorrente da própria tradição).

Isso nos remete a outra propriedade dos campos, segundo a qual este corresponde a “um espaço multidimensional de posições” (BOURDIEU, 1998, p. 135) definidas em função de um sistema de coordenadas cujos valores equivalem à posse das diferentes espécies de capital: no

---

<sup>8</sup> Esse aspecto direciona a pelo menos três discussões específicas: a questão do estatuto social e econômico da profissão docente, na qual se trabalha a questão da valorização e desvalorização da carreira e do profissional professor. Essa temática não é abordada neste estudo, contudo, indicamos alguns autores que a desenvolvem: Cortesão (2006), Enguita (1989, 2004), Gadotti (1995), Giroux (1997), Kincheloe (1997), McLaren (1997), Nóvoa (1995) e Sacristán (1995). As outras duas questões é a da polarização entre bacharelado e licenciatura e a da dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana e entre conhecimentos científicos e conhecimentos didático-pedagógicos, as quais abordamos em outro momento do estudo.

espaço social os agentes são distribuídos, na primeira dimensão ou posição, conforme o volume global de capital que detêm e, na segunda dimensão, de acordo com a estrutura de seu capital, o peso relativo dos diferentes tipos de capital, econômico e cultural, no volume global<sup>9</sup>. Para Bourdieu (1998), a forma que assume em cada momento e em cada campo o conjunto das distribuições das diferentes espécies de capital (incorporado ou materializado), como instrumento de apropriação do produto concreto do trabalho social acumulado, estabelece o estado das relações de forças, institucionalizadas em estatutos sociais duradouros, socialmente reconhecidos ou juridicamente garantidos, entre agentes definidos pela sua posição nessas relações. Essa posição determina os poderes atuais ou potenciais nos diferentes campos e as probabilidades de acesso aos ganhos específicos que eles ocasionam, sendo que o conhecimento da posição ocupada em dado espaço comporta uma informação sobre as propriedades intrínsecas (condição) e relacionais (posição) dos agentes<sup>10</sup>. No caso da hipótese com a qual estamos trabalhando, essa propriedade do campo significa a capacidade de decidir sobre a distribuição das posições no campo da formação docente em Geografia, como o controle de quem entra no campo e que função pode desempenhar. O que ocorre, por exemplo, através dos concursos de docentes universitários e de estudantes da pós-graduação, nas seleções de projetos de pesquisa e na distribuição de fomentos (bolsas de estudos e outras formas de incentivo financeiro), e de aspectos práticos da organização do currículo (como a distribuição da carga horária entre as disciplinas de estudos e sua localização no fluxograma do curso). E, ainda, por meio de aspectos mais sutis, como o gerenciamento das perspectivas e interesses dos alunos em relação às “geografias”/conhecimentos presentes no campo da formação, isto é, através das ações e iniciativas dos pesquisadores/professores universitários no sentido de conquistar

---

<sup>9</sup> Bourdieu (2011b) explica que, na primeira dimensão, sem dúvida a mais importante, os detentores de um grande volume de capital global, como empresários, membros de profissões liberais e professores universitários, opõem-se globalmente àqueles menos providos de capital econômico e de capital cultural, como os operários não qualificados. No entanto, na perspectiva do peso relativo do capital econômico e do capital cultural no seu patrimônio, os professores (relativamente mais ricos em capital cultural do que em capital econômico) se opõem de maneira mais nítida aos empresários (relativamente mais ricos em capital econômico do que em capital cultural). Para ele, isso sem dúvida ocorre no Japão e na França, mas o que seria preciso verificar. Diz ele ainda que segunda oposição é, como a primeira, o fundamento de diferenças nas disposições e, assim, nas tomadas de posição: é o caso da oposição entre os intelectuais e os empresários ou, em um nível inferior da hierarquia social, entre os professores primários e os pequenos comerciantes, o que na França e no Japão do pós-guerra traduz-se, no campo da política, em uma oposição entre a esquerda e a direita. A probabilidade de tender para a direita ou para a esquerda, em política, depende tanto da posição na dimensão horizontal quanto da posição na dimensão vertical; tanto do peso relativo do capital cultural e do capital econômico no volume de capital que se detém quanto de seu volume.

<sup>10</sup> Isso se vê particularmente no caso dos ocupantes das posições intermediárias ou médias que, além dos valores médios ou medianos das suas propriedades, devem um certo número das suas características mais típicas ao fato de estarem situadas entre os dois polos do campo, no ponto neutro do espaço, e de oscilarem entre as duas posições extremas (BOURDIEU, 1998).

“adeptos” para suas especialidades dentro da Geografia, através de disciplinas, projetos de investigação, núcleos de estudos, etc.

Mais uma propriedade considerada por Bourdieu nos aponta que a estrutura de um campo, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo, à medida que: “as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico<sup>11</sup>” (BOURDIEU, 1983a, p. 90). A mudança na estrutura e funcionamento do campo depende do estado do sistema de possibilidades que são oferecidas pela história e que definem o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em dado momento, em determinado campo; ao mesmo tempo, depende também dos interesses que orientam os agentes – em função de sua posição no polo dominante ou no polo dominado do campo – em direção a possibilidades mais seguras, mais estabelecidas, ou em direção a possibilidades mais originais entre aquelas que já estão socialmente constituídas, ou até em direção a possibilidades que seja preciso “criar do nada” (BOURDIEU, 2011b). A tensão entre as posições, que constituem a estrutura do campo, é também o que determina sua mudança, através de lutas em torno de alvos que são eles próprios produzidos por essas lutas, mas, por maior que seja a autonomia do campo, o resultado dessas lutas nunca é completamente independente de fatores externos. Com efeito, esclarece Bourdieu (2011b), o que se produz no campo é cada mais dependente da histórica específica do campo e cada vez mais difícil de deduzir e prever a partir do conhecimento do estado do mundo social (situação econômica, política...) no momento considerado, de modo que a autonomia relativa do campo sempre se realiza melhor nos casos que devem suas propriedades formais e seu valor apenas à estrutura, à histórica do campo, “desqualificando as interpretações que, por um ‘curto-

---

<sup>11</sup> Nesse contexto, capital específico significa dizer que o capital vale em relação a certo campo, portanto dentro dos limites desse campo, e que somente pode ser convertido em outra espécie de capital sob condições específicas. Na formulação de Bourdieu (1983a), aqueles que, em determinado estado da relação de força, monopolizam mais ou menos completamente o capital específico, fundamento do poder ou da autoridade específica característica de um campo, tendem a estabelecer estratégias de conservação, enquanto os que possuem menos capital tendem a estabelecer estratégias de subversão. Geralmente, as estratégias de conservação são assumidas pelos agentes que, nos campos de produção de bens culturais, inclinam-se à defesa da *ortodoxia*, enquanto que as estratégias de subversão são assumidas pelos agentes recém-chegados ao campo, na maioria das vezes os mais jovens, associados a uma postura de *heresia*. Para Bourdieu, é a heresia, ou heterodoxia, enquanto ruptura crítica, frequentemente ligada à crise, juntamente com o *doxa* (tudo aquilo que constitui o próprio campo, o jogo, os objetos de disputas, todos os pressupostos que são tacitamente aceitos, mesmo sem que se saiba, pelo simples fato de jogar, de entrar no jogo), que faz com que os dominantes saiam de seu silêncio, impondo-lhes a produção do discurso defensivo da ortodoxia, pensamento direito e de “direita”, visando a restaurar o equivalente da adesão silenciosa da *doxa*.

circuito', se julgam no direito de passar diretamente do que se passa no mundo ao que se passa no campo"<sup>12</sup> (BOURDIEU, 2011b, p. 70).

Tendo em vista nossa hipótese, essa propriedade pressupõe o conhecimento do processo de constituição do campo da formação docente em Geografia, observando as mudanças pelas quais tem passado e que revelam as relações estabelecidas entre as forças e entre os agentes sociais envolvidos nesse movimento de transformação. Por esse viés, revelam-se também as condições e possibilidades de transformação do campo, o que no caso em estudo significa se ater, entre outros aspectos, nas alterações, revisões, reformas das políticas de currículo, tanto no nível nacional, como as diretrizes gerais das licenciaturas, quanto no nível institucional, como os documentos de currículo elaborados no/para a Licenciatura em Geografia da UFPI. Com essa observação, é possível compreender, por exemplo, as tendências de avanços e/ou recuos, permanências e/ou rupturas das políticas de formação docente, através da análise das trajetórias, contextos e processos de organização dos currículos.

As condições e possibilidades de transformação do campo dependem de uma outra propriedade dos campos, segundo a qual todas as pessoas engajadas em dado campo têm interesses fundamentais em comum, representados por tudo aquilo que está ligado à própria existência do campo, à manutenção de suas condições básicas de estrutura e funcionamento, configurando-se uma cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismos, esquecendo-se que toda luta pressupõe um acordo entre os adversários sobre o que merece ser disputado (BOURDIEU, 1983a). Nas palavras de Bourdieu (1983a, p. 91): “os que participam da luta contribuem para a reprodução do jogo contribuindo (mais ou menos completamente dependendo do campo) para produzir a crença no valor do que está sendo disputado”; os agentes recém-chegados “devem pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo (a seleção e a cooptação dão sempre muita atenção aos índices de adesão ao jogo, de

---

<sup>12</sup> Na concepção de Bourdieu (2011b), o campo exerce um efeito de *refração*, como um prisma, de modo que apenas conhecendo as leis específicas de seu funcionamento (seu “coeficiente de refração”, ou seja, seu *grau de autonomia*) é que se pode compreender as alterações nas relações entre os agentes, que aparecem em determinadas circunstâncias, como por ocasião de uma mudança de regime político ou de uma crise econômica. Embora submetidos a leis específicas e distintas, os campos jamais escapam às imposições do macrocosmo (espaço social, econômico, político, cultural... global), dispondo, em relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. Segundo Bourdieu (2004b), um dos grandes problemas da teoria geral dos campos é justamente saber qual a natureza das pressões externas aos campos, de que forma são exercidas (créditos, ordens, instruções, contratos...) e quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas. Para ele, uma das manifestações mais visíveis da autonomia dos campos é sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas; quanto mais autonomia tiver um campo, maior será seu poder de refração e de transfiguração das imposições externas a ponto de se tornarem irreconhecíveis; e o poder de refração é o principal indicador do grau de autonomia de um campo, sendo que, inversamente, a heteronomia de um campo é equivalente a seu grau de absorção direta dos problemas externos (BOURDIEU, 2004b).

investimento) e no conhecimento (prática) dos princípios de funcionamento do jogo”; e esses agentes “são levados às estratégias de subversão que, no entanto, sob pena de exclusão, permanecem dentro de certos limites”. Nessas condições, as revoluções parciais que ocorrem continuamente nos diferentes campos não comprometem suas lógicas primárias, essenciais de estrutura e funcionamento, mantendo o sistema de crenças, valores, princípios e pressupostos que sustentam o jogo; ao contrário, nos campos de produção de bens culturais, a subversão herética reivindica retorno às fontes, à origem do jogo, contra a banalização e a degradação que por ventura tenha sofrido, somente sendo possível uma revolução total em condições muito especiais<sup>13</sup>. No tocante ao campo da formação docente em Geografia, esse entendimento nos permite perceber/entender as razões de ser das lutas travadas em torno da seleção de (opção por) um modelo de formação adotado nas diretrizes nacionais, assim como nas disputas internas, no curso de Geografia/UFPI, à propósito da organização dos programas de formação. Podemos perceber por exemplo como os diferentes domínios de conhecimentos/ “geografias” se comportam no jogo, como se relacionam, o que determina as tensões e/ou as convergências entre eles, em que momentos se aliam e/ou entram em conflito, sob quais pretextos ou alegações, pela disputa de quais objetos especificamente.

Uma última propriedade dos campos nos informa que a posição dos agentes no espaço social pode ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, em relação à

---

<sup>13</sup> Bourdieu (1983a, p. 91 – grifo do autor) ressalta que “um dos fatores que coloca os diferentes jogos ao abrigo das revoluções totais, cuja natureza destrói não apenas os dominantes e a dominação, mas o próprio jogo, é precisamente a própria importância do investimento, em tempo, em esforços, etc., que supõe a entrada no jogo e que, como as provas dos ritos de passagem, contribui para tornar praticamente *impensável* a destruição pura e simples do jogo. É assim que setores inteiros da cultura – diante de filólogos, não posso deixar de pensar na filologia... – são salvos pelo custo que a aquisição de conhecimentos necessários mesmo para destruí-los na forma supõe”. Para explicar essa característica da posição do agente no campo e no jogo correspondente, no que diz respeito à aliança dos contrários em prol da manutenção da estrutura e funcionamento do campo e do próprio jogo, Bourdieu (2011b) propõe as noções do que ele chama de *illusio*, interesse e *libido*. *Illusio* tem a ver com estar preso ao jogo, preso pelo jogo, levar o jogo a sério, acreditar que o jogo vale a pena ou que vale a pena jogar, o que, a princípios, teria o mesmo significado atribuído ao termo interesse, que é precisamente dar importância a um jogo social, “estar em”, participar, admitir que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos. Sua função está no fato de que os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é a relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social. É a isso que ele se refere quando fala em interesse: “vocês acham importantes, interessantes, os jogos que têm importância para vocês porque eles foram impostos e postos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que chamamos de o sentido do jogo” (BOURDIEU, 2011b, p. 140). Como a noção de interesse se opõe à de desinteresse e à de indiferença, *illusio* significa estar envolvido, investir nos alvos que existem em certo jogo, por efeito da concorrência, que apenas existem para as pessoas que, presas ao jogo e tendo as disposições para reconhecer os alvos, “estão prontas para morrer pelos alvos que, inversamente, parecem desprovidos de interesse do ponto de vista daquele que não está preso ao jogo, e que o deixa indiferente” (BOURDIEU, 2011b, p. 140). Sendo possível, nesse sentido, recorrer à palavra *investimento*, em seu duplo sentido, psicanalítico e econômico, para explicar essa propriedade do jogo inerente à constituição e funcionamento dos campos sociais. A noção de *libido*, perfeitamente correlata à de *illusio* e de investimento, diz respeito ao trabalho para transformar as pulsões em interesses específicos, interesses socialmente constituídos que apenas existem na relação com um campo social no interior do qual certas coisas são importantes e outras são indiferentes para os agentes.

distribuição das propriedades que atuam em cada um deles, sobretudo as diferentes espécies de capital econômico, cultural, social e simbólico (prestígio, reputação, fama), o que permite pensar a posição de cada agente em todos os espaços de “jogo” possíveis (BOURDIEU, 1998). “O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os *dois princípios de diferenciação*” que, em sociedades mais desenvolvidas, “são, sem dúvida, os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural”, sendo que “os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas” (BOURDIEU, 2011b, p. 19). Dessa forma, o campo só pode ser apreendido quando se situa cada agente ou cada instituição em suas relações objetivas com todos os outros, pois é no horizonte particular dessas relações de força específicas e de lutas que têm por objetivo conservá-las ou transformá-las que se engendram as estratégias dos agentes, a forma de capital específico que defendem, as alianças que estabelecem, os bens culturais e/ou simbólicos que produzem, segundo os interesses específicos que envolve a lógica de estrutura e funcionamento do próprio campo. Essa regra (ou propriedade) universal dos campos é particularmente importante para nosso trabalho, quando pretendemos compreender o movimento de constituição do campo da formação de professores de Geografia, focando as disputas pelas prerrogativas de definição tanto das diretrizes nacionais quanto da organização do currículo na Licenciatura em Geografia da UFPI. Por esse “caminho”, ao analisar as posições dos agentes no campo, como por exemplo em relação à definição do modelo de formação docente em Geografia que deve ser contemplado nas políticas de currículo, ou ainda sobre qual espaço-tempo cabe a cada um dos domínios de conhecimentos/“geografias” no programa da Licenciatura em Geografia da UFPI, precisamos considerar o “lugar” de onde estão falando, as pressões/imposições a que estão submetidos e os interesses/demandas com os quais estão comprometidos.

Em face da projeção dessas propriedades gerais do conceito de campo social sobre nosso objeto de estudo, e na tentativa de uma sistematização da ideia que tomamos como hipótese, elaboramos o seguinte esquema:

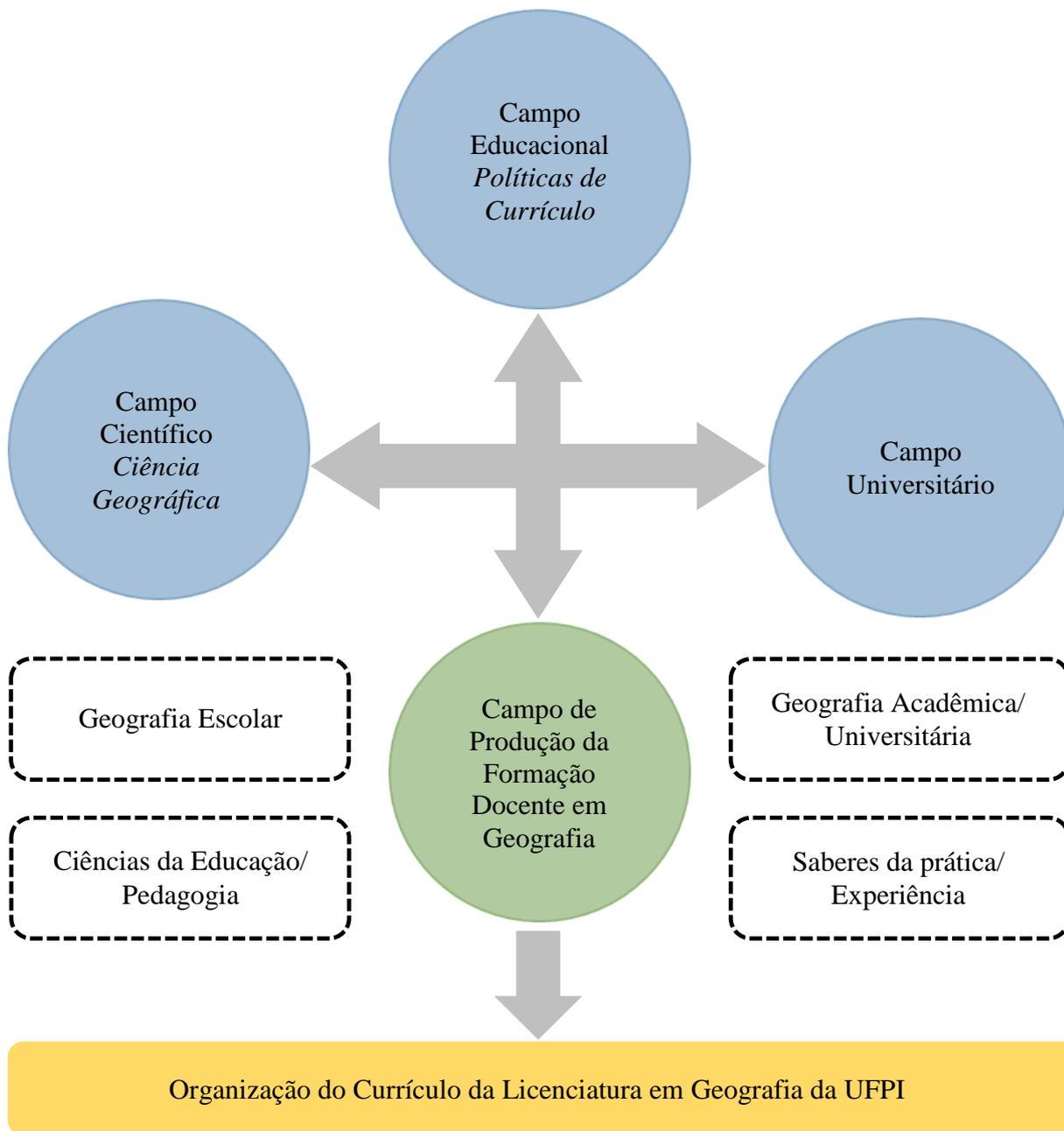


Figura 01 – Esquema de delimitação da hipótese do estudo.  
Elaboração: Silva (2015).

Pela representação aí posta, sugerimos que, além dos campos educacional, científico (ciência geográfica) e universitário, concorrem para a produção da formação de professores de Geografia a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica ou Universitária, as quais, de acordo com Cavalcanti (2012a), correspondem a modalidades práticas a partir das quais se estrutura a ciência geográfica. A Geografia Acadêmica e/ou Universitária diz respeito ao conjunto de conhecimentos produzidos pelas variadas especialidades da Geografia, geralmente no âmbito da academia/universidade (CAVALCANTI, 2012a), tendo como referência suas clássicas

dualidades e setorizações, que comumente a dividem entre Geografia Física e Geografia Humana e suas ramificações, a exemplo da Geomorfologia, Climatologia, Biogeografia e Pedologia do lado das “físicas”, e Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia da População e Geografia Política da parte das “humanas” (MOREIRA, 2014a, 2014c, 2008, etc.). Temos ainda outra “geografia” ligada ao universo acadêmico, a que chamamos de Ensino de Geografia, que é diferente da Geografia Escolar, para designar a área que reúne os estudos e conhecimentos relacionados aos pressupostos teórico-metodológicos do ensino e aprendizagem da Geografia nos diferentes níveis escolares em seus mais diversos aspectos, entre os quais se encontra a formação inicial de professores de Geografia. Além dessas “geografias”, também participam desse campo conhecimentos que apresentam outras fontes e referências, como os conhecimentos provenientes das ciências da educação (fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, político-administrativos da educação, didática geral, metodologias de ensino, entre outros) e os “saberes da prática ou da experiência” (TARDIF, 2008). Supomos que esses conhecimentos/“geografias” são referências para a organização do currículo da Licenciatura em Geografia e compreender como eles se configuram, relacionam-se e participam dessa organização é propósito do nosso trabalho.

Dadas as questões e objetivos de pesquisa propostos, outra categoria teórica central do nosso estudo é a noção de currículo, o que nos conduz a pensar sobre o que é o currículo. Na opinião de Lopes & Macedo (2011, p. 19-20), “não é possível responder 'o que é currículo' apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”, em que cada nova definição se posiciona em relação às anteriores seja radicalmente contra ou explicitando suas deficiências, seja negando-as ou as reconfigurando, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico. Para Silva (2010, p. 14), a finalidade das definições de currículo não é capturar o verdadeiro significado de currículo, decidindo qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo realmente é, mas sim mostrar que aquilo que o currículo é depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias, configurando-se uma abordagem muito menos antológica (“qual é o verdadeiro 'ser' do currículo?”) e muito mais histórica (“como, em diferentes teorias, o currículo é definido?”). Assim, a definição de currículo constitui tarefa complexa, de modo que suas trajetórias de estudos e construções teóricas têm levado a entendimentos diversos, os quais, em menor ou maior grau, permeiam e fundamentam o que se concebe por currículo no cotidiano das instituições de ensino, sejam elas de educação básica ou de formação superior. Qualquer tentativa de definição de currículo precisa levar em conta o caráter parcial e provisório, delimitado no tempo e no espaço, do sentido que se dá ao termo,

em face de condições e intenções específicas, decorrentes das lógicas de estrutura e funcionamento próprias dos contextos sociais (políticos, econômicos, culturais, escolares, institucionais...) em que ocorrem.

Diante disso, parece oportuno observar os acordos que se estabelecem em volta da construção de sentidos para o currículo, tomando-os não de forma linear, como se novas definições pudessem substituir ou superar as anteriores, mas sim em função dos conflitos (relações, tensões e convergências) relacionados à produção dos sentidos e finalidades dos processos de escolarização/formação nos diferentes níveis de ensino. Na concepção de Goodson (2012), a compreensão desses conflitos é importante porque eles proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização, os quais apresentam, ao mesmo tempo, um significado simbólico e um significado prático, à medida que indicam quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para avaliação e análise de um processo de formação. Isso nos remete ao campo das teorias de currículo, no qual essas definições estão em “jogo”. De acordo com Pacheco (1996), existem vários ângulos de abordagem do campo das teorias de currículo, que o tornam ainda mais complexo e local de permanente debate e reflexão, sobretudo em relação à definição de currículo, que não permite um consenso, de modo que as referidas teorias traduzem-se em classificações ou sínteses, coincidentes ou não entre os seus formuladores, das muitas concepções de currículo, apresentadas sob a forma de orientações, ideologias, concepções ou de processos de legitimação e modelos de conhecimento. Segundo Silva (2010), as teorias de currículo não estão situadas em um campo essencialmente epistemológico, de competição entre teorias “puras”, mas sim estão ativamente engajadas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia, portanto, estão situadas em um campo social, estão no centro de um território contestado. Para aquele autor, talvez mais importante do que a procura pela definição “última” de currículo seja saber quais questões as teorias de currículo buscam responder; quais questões são comuns às diversas teorias e quais elas tentam responder, explícita ou implicitamente; e ainda quais questões são específicas a essas teorias, quais as caracterizam e as distinguem. Não obstante, uma questão é vital para a formulação de qualquer teoria de currículo, a partir de onde são estabelecidas as demais questões:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a esta questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à

questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? A pergunta 'o quê?', por sua vez, nos revela que as teorias do currículo estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. [...] entretanto, a pergunta 'o quê' nunca está separada de uma outra importante pergunta: 'o quê eles ou elas devem ser?' ou, melhor, 'o que eles ou elas devem se tornar?'. [...] de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta 'o quê', na medida em que as teorias de currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses 'modelos' de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2010, p. 14-15)

Há nos estudos acerca das teorias de currículo muitas propostas de denominação, sistematização e classificação das tendências que têm fundamentado a produção de sentidos sobre currículo e indicado perspectivas de seleção e organização dos conhecimentos a serem contemplados nos processos de formação, sobretudo aqueles desenvolvidos em sistemas de ensino no mundo ocidental<sup>14</sup>. Na nossa análise, não nos embasamos em uma linha ou corrente específica, mas sim na formulação de alguns autores/teóricos que, embora possam divergir em algum momento sobre sentidos e perspectivas de definição do currículo, oferecem elementos para a compreensão dos processos de organização dos programas de formação. Dessa forma, procuramos entender o currículo a partir de José Augusto Pacheco (1996), para quem o currículo é um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, do processo de ensino e aprendizagem. Isto é, “uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (PACHECO, 1996, p. 20). Outro teórico que nos ajuda a pensar o currículo é Michel Aple (2013, p. 71), que o vê como produto de condições

---

<sup>14</sup> Nesse panorama, situam-se as propostas de Silva (2010), que concebe as teorias de currículo a partir da ideia de “teorias tradicionais”, “teorias críticas” e “teorias pós-críticas”; de Kemmis (*apud* PACHECO, 1996), que trabalha com a ideia de “teoria técnica”, “teoria prática” e “teoria crítica”; de Sacristán (2000) que, a partir da síntese e articulação de aspectos de várias propostas, enfoca o currículo como “soma de exigências acadêmicas”, “base de experiências”, produto das perspectivas tecnológica, burocrática e eficientista de ensino, e como “ponte entre teoria e ação”, como “configurador da prática”; de Doll Jr. (1997), que localiza as teorias de currículo dentro do “paradigma moderno” e do “paradigma pós-moderno”; e a de Lopes & Macedo (2011), que identificam várias tendências, indo do “eficientismo” ao conceito de currículo como prática discursiva na perspectiva pós-estruturalista, passando pelo “progressivismo”, pela “racionalidade tyleriana”, “teoria da correspondência e reprodução”, “nova sociologia da educação”, “teoria da resistência”, “perspectiva fenomenológica”, entre outras. Na *síntese conceitual* do anexo D6 fazemos uma revisão das principais teorias de currículo presentes na literatura brasileira e com alguma repercussão na definição das políticas de educação e de formação docente no país.

específicas e artificiais, visto que “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”, mas sim “sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”, portanto, decorrente das “tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2013, p. 71 – grifo do autor). Jean-Jacques Forquin (2000) também nos auxilia nesta tarefa, quando postula que, extrapolando o sentido técnico e avançando para um sentido mais amplo, o termo currículo quer dizer o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores...), transmitidos de modo explícito ou implícito nas práticas pedagógicas e nas situações de ensino.

Com Ivor Goodson (2012, p. 21) compreendemos que “o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização”. Que como tal, promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições, de modo que sua elaboração pode ser considerada “um processo pelo qual se inventa tradição”, porém não como acontece com toda tradição, “algo pronto de uma vez por todas”, mas sim como “algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir” (GOODSON, 2012, p. 27). Também entendemos o currículo como artefato social e cultural o que significa, conforme Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Barbosa Moreira (2013, p. 13-14), “que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”; que não é “um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, ao contrário, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares; que “o currículo não é um elemento transcendental e atemporal”, mas sim que “ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. Apoiados em Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), ainda pensamos o currículo como prática discursiva, uma vez que, como prática de poder, também é prática de atribuição de sentidos; ou seja, que constrói a realidade, governa os indivíduos, projeta as identidades, produzindo sentidos. Que se trata de um discurso construído na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria, onde, por envolver relações de poder, nem tudo pode ser dito, tornando inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto, de modo que qualquer manifestação do currículo é a mesma coisa: “a produção de

sentidos”, observando que, “seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz apenas parcialmente” (LOPEZ & MACEDO, 2011, p. 43-42). Contudo, compreendemos o currículo como um movimento multidimensional, que envolve variados níveis e/ou instâncias de realização, indo da formulação das políticas de educação em escala nacional à elaboração das matrizes de currículo institucionais e à implementação do programa de ensino na prática pedagógica mediada pela ação de professores e alunos.

Esclarecido o suporte teórico-conceitual básico do nosso estudo, passamos a explicar os princípios metodológicos da pesquisa. Para Bourdieu (2011b, p. 15), um empreendimento científico somente pode capturar a lógica mais profunda do mundo social submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la como “‘caso particular do possível’, [...] isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis”. Em consonância com esse princípio nossa investigação se concentra na particularidade do processo de organização do currículo e construção do conhecimento no âmbito da formação inicial de professores de Geografia, cuja análise incide sobre a realidade empírica do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI. Para isso, procedemos a uma pesquisa de abordagem qualitativa, mediante os seguintes instrumentos/procedimentos de geração e análise de dados:

1. *Pesquisa bibliográfica*, a qual, de acordo com Severino (2007), corresponde àquela que se realiza a partir de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc., utilizando-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados, em que os textos se tornam fontes dos temas e objetos a serem investigados e o pesquisador trabalha com as contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes desses textos. Por meio desse instrumento/procedimento identificamos, selecionamos e apreendemos as categorias teóricas mobilizadas na caracterização do campo de produção da formação docente em Geografia e compreender os processos de organização do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, entre as quais se destacam os conceitos, noções ou concepções de *campo social*, *currículo*, *Geografia Acadêmica/Universitária*, *Geografia Escolar*, *Geografia Crítica*, *Geografia Tradicional* e *saberes docentes*.

2. *Pesquisa documental*, a qual, segundo Severino (2007), utiliza como fontes documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo outros tipos de documentos, como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais, etc., cujos conteúdos

dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, sendo assim uma matéria-prima a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação. Neste estudo, recorreremos a três tipos/categorias de documentos:

2.1) documentos legais produzidos na esfera do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, como os pareceres e resoluções relativos à apresentação das atuais diretrizes nacionais para formação inicial de professores, além de leis, decretos, portarias e outras normas de orientação e regulamentação da política de formação docente no Brasil. Esses documentos oficiais, acessados/coletados mediante consultas nos arquivos públicos virtuais (*onlines*) do Ministério da Educação disponíveis na rede mundial de computadores (*internet*), estão listados no *anexo A1*, com a identificação da instância na qual foram elaborados, a data de publicação e a descrição sumária de seus conteúdos. Através dessas fontes apreendemos as propostas de diretrizes gerais ou centrais para organização dos cursos de licenciatura no país, entre eles os de Geografia, cujos dados entram na composição da análise e explicação do campo da formação docente em Geografia e de estrutura e funcionamento do curso de Geografia da UFPI.

2.2) documentos produzidos na esfera do movimento dos profissionais da educação reunidos em torno da ANFOPE, como *boletins informativos* e *cartas abertas (públicas)* nos quais se manifestam as posições desse movimento à propósito da elaboração da recente (dos últimos 20 anos) política de formação docente do governo federal e, especialmente, das diretrizes nacionais para os cursos de licenciatura. Essas fontes, também selecionadas em arquivos *onlines* na *internet*, estão listadas no *anexo A2* e concorrem para evidenciarmos os debates e contrapropostas promovidos pelo referido movimento no que diz respeito à definição do currículo das licenciaturas.

2.3) documentos produzidos no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI, no decorrer de suas trajetórias, como projetos pedagógicos de curso, propostas de reformulação de matrizes de currículo, programas de ensino e de disciplinas, entre outros, cuja listagem se encontra no *anexo A3*. Por meio dessas fontes, coletadas em *arquivos físicos* disponíveis na Coordenação de Geografia, do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), e na Coordenadoria de Currículo, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, da UFPI, “contamos” a história do referido currículo sob um ponto de vista bem específico – seus movimentos de reformulação. Para tanto, consideramos o pressuposto de que se tratam de movimentos sociohistóricos, cujas condições de elaboração/implantação revelam as conjunturas políticas,

econômicas e culturais que dão margens às relações de poder entre as forças em luta pela definição de um projeto de educação, escola e formação docente em determinado momento e contexto das políticas de currículo no Brasil. Esse momento/contexto é circunscrito ao recorte temporal de 1958 a 2007, retomando o início da formação docente em nível superior no Piauí e a criação da primeira agência de formação de professores de Geografia no Estado, bem como a implantação, reformulação e consolidação do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI e a construção de seu atual projeto pedagógico em face das recentes políticas nacionais de formação inicial de professores. A leitura, descrição e interpretação dos documentos e o diálogo com os contextos, a partir de contribuições de estudos e debates sobre as condições de definição e implementação das políticas de formação docente no Brasil e na UFPI no referido recorte temporal, permitem a construção de uma narrativa a propósito das *trajetórias, contextos e processos de organização* do currículo em questão. Quer dizer, dos percursos, caminhos e descaminhos percorridos até chegar ao que hoje se apresenta como proposta de formação docente em Geografia na UFPI, mostrando as concepções, ideais, princípios e pressupostos que estão na base de seu projeto pedagógico, como resultado de um movimento sociohistórico, uma tradição e dinâmica de rupturas e permanências, avanços e recuos, progressos e retrocessos. Com isso, procuramos fazer uma análise não linear do movimento de organização do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, localizando-o em termos das influências, pressões, contingenciamentos e imposições que marcam o campo de definição e realização das políticas de formação docente, com seus estados (condições de realização) cíclicos, momentâneos, provisórios e imprecisos.

3. *Entrevistas estruturadas*, nas quais, diz Severino (2007), as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna, aproximando-se do questionário, embora sem a impessoalidade deste, de modo que, com questões bem diretivas, obtém, do universo de sujeitos, respostas também mais fáceis de categorizar, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais. A realização das entrevistas acontece no primeiro semestre de 2014, a partir de roteiro previamente determinado (*anexo B*), das quais participam quatro dos dez professores efetivos da área específica (Geografia Física, Geografia Humana), vinculados à Coordenação de Geografia do CCHL, e os dois docentes efetivos da área pedagógica (Ensino de Geografia), lotados no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da Educação. De acordo com os critérios de colaboração na pesquisa, que inclui entre outros a aceitação livre e esclarecida nos termos estabelecidos (*anexo C*), concedem as entrevistas três mulheres e três homens, sendo que essa proporção de gênero

se configura aleatoriamente. Para preservar o anonimato dos colaboradores evitamos, sempre que possível, o uso de qualquer referência que possa identificá-los, de modo que são tratados de forma impessoal sem referência de gênero, ou seja, como “professor” ou “professores”.

A opção por esses agentes sociais em especial se deve à centralidade de suas ações no processo de formação, à medida que são os responsáveis diretos pela prática do currículo e que, nessa ação, podem redimensionar os princípios, finalidades e metas propostos nos documentos oficiais, como postula Sacristán (2000, p. 165) quando diz que “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos”, sendo que a “influência é recíproca”. Para ele, se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas de formação impostas de fora, a capacidade de “modelação” que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Assim, qualquer estratégia de modificação dos programas de formação, no sentido de empreender alguma inovação ou melhoria da prática, depende do poder de modelação e transformação que de fato os professores exercem, de alguma forma, em menor ou maior grau, para “enriquecer” ou “empobrecer” as propostas originais (SACRISTÁN, 2000). Nesse processo, a mediação e intervenção dos professores não se realizam apenas diretamente sobre o currículo, mas também por meio da orientação e controle das pautas dos alunos nas aulas, comandando, mais ou menos, o tipo de relação que os alunos podem estabelecer com os conteúdos e conhecimentos diversos. Não obstante, como adverte Sacristán (2000, p. 166-167), “a atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição” e, “por essa razão, sua prática está inevitavelmente condicionada”, de maneira que sua ação não é decidida no vazio, mas no contexto da realidade do local de trabalho, “numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir”.

Com os dados gerados nas entrevistas analisamos a estrutura e funcionamento do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, pelo viés dos modos de “pensar” e “fazer” dos professores formadores no tocante à organização do currículo, a partir dos seguintes aspectos: os agentes e suas posições no campo de produção do currículo; as concepções de ensino, aprendizagem e formação docente em Geografia que permeiam e orientam a prática dos professores; as perspectivas de integração/articulação entre as diferentes especialidades e domínios de conhecimento presentes no currículo; e as concorrências, alianças e/ou conflitos entre as “geografias”/conhecimentos que compõe o programa de formação.

A partir do conjunto das fontes bibliográficas, documentais e orais elaboramos um *esquema de análise*, destacando as categorias de análise e seus respectivos indicadores, bem como as possíveis relações que se estabelecem entre os aspectos selecionados para análise, da forma como demonstrado na figura abaixo:

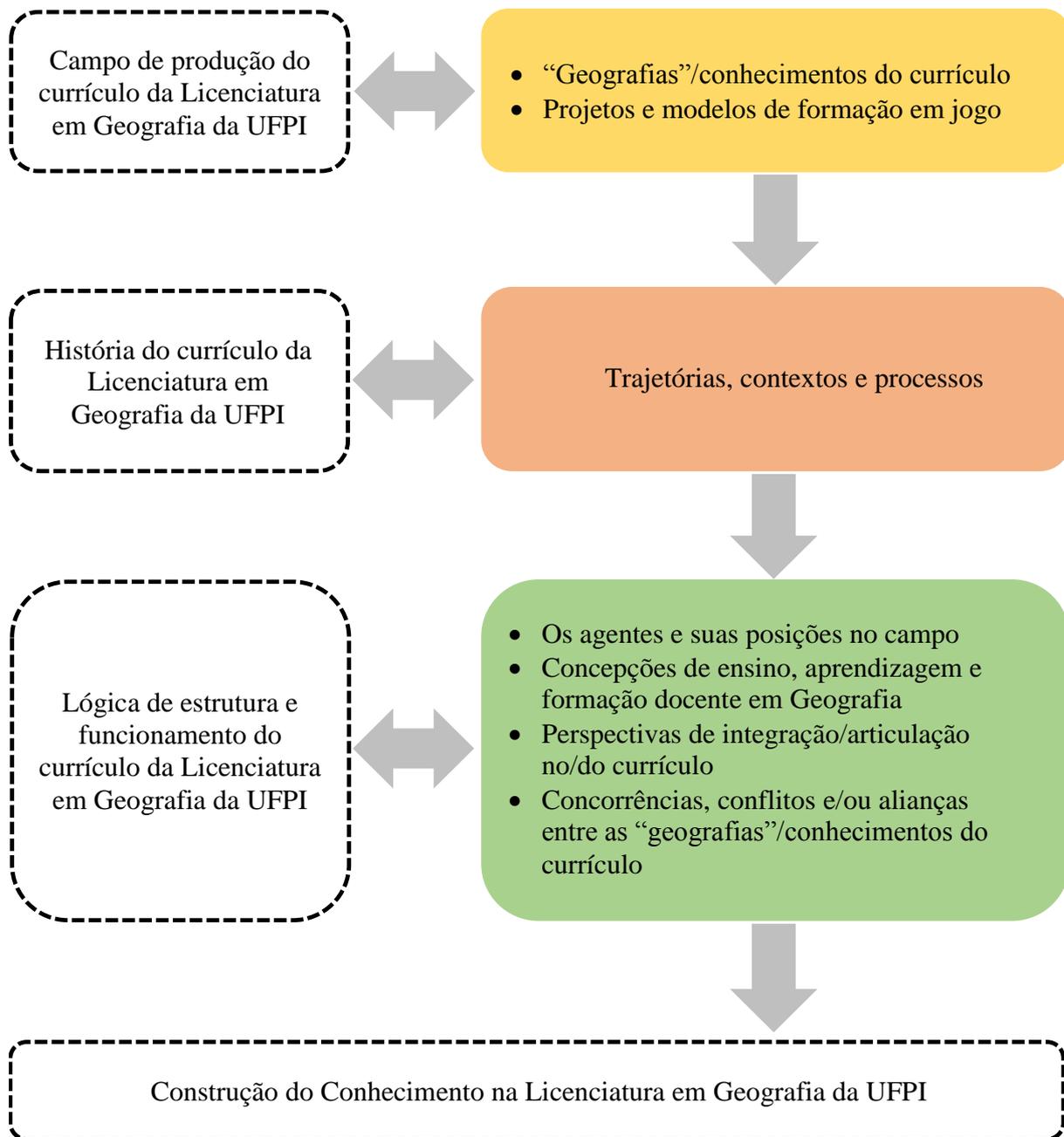


Figura 02 – Esquema de análise dos dados.  
Elaboração: Silva (2015).

Em face desse *esquema de análise*, apresentamos os resultados do estudo em torno de três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte caracterizamos o

campo de produção da formação docente em Geografia, de modo a conhecer as referências da organização do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI. Para isso, identificamos as várias “geografias”/conhecimentos que estão na base dos cursos de formação de professores de Geografia, revelando como se configuram, relacionam-se e participam dessa formação. Em seguida, trazemos à tona alguns debates promovidos por ocasião da elaboração das diretrizes nacionais para formação inicial de professores, em geral e de Geografia, evidenciando a proposta do governo e as críticas, questionamentos e contrapropostas encampadas por um movimento específico – liderado pela ANFOPE – contrário ao projeto oficial, tendo em vista as concepções e modelos de formação selecionados e veiculados nas políticas de currículo. Na segunda parte do trabalho, examinamos a história do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI, por um viés bastante específico, descrevendo suas trajetórias, contextos e processos de organização do currículo, a fim de conhecer os (des) caminhos trilhados até chegar ao formato que assume na atualidade. Nessa direção, nos reportamos ao início da formação docente em nível superior no Piauí, evidenciando as circunstâncias nas quais são instalados os primeiros cursos de licenciatura, entre eles o programa de formação de professores de Geografia da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI), em 1958, que dá origem ao curso da UFPI. Em seguida, focamos os movimentos de (re) reformulação pelos quais passa o currículo da licenciatura em Geografia da UFPI no decorrer de suas trajetórias, da primeira iniciativa à elaboração do projeto pedagógico vigente desde 2007. Na terceira parte do estudo, analisamos a lógica de estrutura e funcionamento do referido currículo através de um aspecto particular – as posições que os professores formadores ocupam no campo de realização desse currículo, considerando suas declarações (relatos orais) à propósito de suas concepções e modos de “ser e fazer docente” no trabalho na Licenciatura em Geografia. A título de *considerações finais* procedemos a uma reflexão sobre as condições de construção do conhecimento na formação inicial de professores de Geografia, retomando as questões que nortearam a pesquisa.

## Primeira Parte

### Campo de produção de um currículo: relações, tensões e convergências

#### 1.1 Várias “geografias”/conhecimentos para um currículo

Ao buscar as referências da organização do currículo da licenciatura em Geografia nos deparamos com as seguintes questões: quais conhecimentos são selecionados e mobilizados para compor os programas de formação? Como esses conhecimentos concorrem para a construção dos conhecimentos dos futuros professores de Geografia? À princípio, sabemos que esse currículo tem por base a ciência geográfica, a qual, de acordo com Cavalcanti (2012a), se estrutura em pelos menos duas modalidades práticas, que são a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. Isso nos leva a pensar sobre os movimentos de constituição dessas “geografias” e/ou conhecimentos, como se estabelecem, relacionam-se e participam da formação docente em Geografia. É o que procuramos fazer neste capítulo.

##### *1.1.1 Geografia Acadêmica: o lugar de “físicos”, “humanos” e “didáticos”*

Segundo Cavalcanti (2012a), a Geografia Acadêmica corresponde ao conjunto de conhecimentos formulados por “geógrafos investigadores”, na maior ligados à academia, que, tendo como referência a história dessa ciência e os cânones do conhecimento científico em suas diferentes matrizes teórico-epistemológicas, vão construindo, dentro de suas inúmeras linhas de trabalho (as especialidades tradicionais e as novas/renovadas), teorias, postulados, sistemas e classificações, no intuito de aprimorar cada vez mais a análise e compreensão do mundo, na perspectiva espacial. Em seu processo de constituição, é marcada pelo que Moreira (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e, 2008) chama de “setorização” e dicotomia/dualidade da Geografia, provocando o surgimento de várias ramificações ou especialidades, as quais acabam sendo agregadas em torno de duas grandes vertentes, comumente denominadas de Geografia Física e Geografia Humana.

Segundo Moreira (2014a), a Geografia Física e a Geografia Humana como designação de áreas de estudo e produção de conhecimento dentro da Geografia nascem na virada dos séculos XIX - XX, em consequência de um movimento mais amplo de mudança de paradigma

que dá origem às Ciências Naturais e às Ciências Humanas<sup>15</sup>. Conforme Pereira (2009), o dualismo que se revela no interior da Geografia coincide com o dualismo filosófico que reflete uma forma de ver o mundo que está na raiz da história ocidental. Isso porque, quando os aspectos da vida humana passam a ser objetos da ciência, “na mesma época em que a geografia se institucionaliza, o domínio natural (físico) e o humano (do espírito) passam a ser encarados definitivamente como dois polos isolados e até mesmo opostos” (PEREIRA, 2009, p. 54). Esse movimento global de fragmentação do conhecimento, identificado como divisão intelectual do trabalho científico, tem sua origem no processo de divisão do trabalho em geral, “fenômeno típico da sociedade capitalista, já que esta, ao dividir o trabalho, parcelou-o de tal forma que tornou necessária, ao mesmo tempo, a divisão também no plano teórico” (PEREIRA, 2009, p. 55).

Nesse contexto, o conhecimento geográfico resulta de uma série de “geografias”, desenvolvidas de forma estanque, sistemática e setorial, com estatuto científico (teórico e metodológico) próprio, tendo por base a lógica de estrutura do pensamento positivista<sup>16</sup>. Na tentativa de rompimento dessa lógica, há a aglutinação das diversas “geografias” em torno de duas grandes áreas: do lado da Geografia Física se reúnem a Geomorfologia, ocupando-se da paisagem do relevo, a Climatologia, e a Biogeografia se ocupando da paisagem das formações

---

<sup>15</sup> Diz respeito ao movimento neokantiano, que se posiciona contra o reducionismo positivista, que tudo condicionaria ao naturalismo, mecanicista e organicista, sujeitando inclusive o homem às leis necessárias da natureza, bem como contra o reducionismo da filosofia clássica alemã, que tudo condicionaria à perspectiva do idealismo, inclusive a natureza. Assim, questionando a validade geral da legalidade da natureza, indagando se o conjunto de leis e determinações, próprios para o entendimento do comportamento dos fenômenos naturais, vale também para o entendimento do comportamento dos fenômenos humanos, posicionando-se pela distinção e diferença, e reivindicando uma legalidade própria para ciências naturais e outra para as ciências humanas. E com isso estabelecendo legalidades distintas, segundo as quais o conhecimento da natureza e o conhecimento do homem se separam em campos próprios, de modo que todos os saberes se alinhem como ciências naturais ou como ciências humanas (MOREIRA, 2014e).

<sup>16</sup> Como informa Moreira (2014e), a essência do pensamento positivista é a redução dos fenômenos a um conteúdo físico e a um encadeamento, que faz as ciências interagirem ao redor desse conteúdo físico ao passo que fragmenta seus conhecimentos em diferentes campos de objetos e métodos específicos. Essa estrutura, que é ao mesmo tempo integrada e fragmentada, tem como fonte a concepção do conhecimento como processo que se dá indo do mais simples e geral ao mais complexo e específico. Esse princípio organiza as ciências em um sistema piramidal de acumulação, tendo na base a matemática (ciência mais simples e geral) e no topo a sociologia (ciência mais complexa e específica). Após a matemática vem a física, a química, a biologia e, por fim, a sociologia, havendo uma passagem e acumulação de conteúdos das ciências situadas abaixo para as situadas acima na sequência das superposições, que começa com o empréstimo de conteúdo da matemática para a física que acumula conteúdos seus e da matemática; desta à química, que acumula conteúdos seus, da matemática e da física; desta à biologia, que concentra conteúdos seus, da matemática, da física e da química; e por último de todas à sociologia, cujo conteúdo é a soma do conteúdo de todas as outras ciências que lhe antecedem. Acompanhando essa ordem paradigmática do pensamento, a Geografia reproduz a setorização geral da pirâmide positivista, na qual a partir da fronteira com grandes campos de ciências elaborou seu hall de “ciências”. Assim, no sistema geográfico a base é a Geomorfologia, a mais geral e simples, seguida da Climatologia, esta da Pedologia, que por sua vez antecede a Hidrologia e, por último, vem a Biogeografia. Na sequência aparecem as humanas, começando pela Demografia, seguida pela Geografia Agrária, a Geografia Urbana, a Geografia da Indústria, a Geografia da Circulação e, por último, a Geografia da Cultura (MOREIRA, 2014d), multiplicando a fragmentação a cada novo campo de ciência que surge no plano geral do sistema de ciências.

vegetais, a primeira pegando de empréstimo à segunda o seu objeto, consolidando-se como recursos de taxonomia e descrição das paisagens; do lado da Geografia Humana, que surge na fronteira com a Antropologia e a Sociologia, tomam lugar a Geografia Agrária, Geografia Urbana, Geografia Econômica, Geografia da População, Geografia da Indústria e Geografia do Consumo, colocadas à disposição da tarefa de descrição e mapeamento das formas espaciais (MOREIRA, 2014a). Entretanto, a aglutinação das “geografias” setoriais não significou a superação da fragmentação, permanecendo a hegemonia positivista estabelecida (MOREIRA, 2014e), uma vez que na oposição entre os dois ramos do conhecimento ou dois aspectos do real (físico e humano) reside um dos problemas cruciais da Geografia, que pode ser detectado ao longo de toda sua história, compartilhado pelo conjunto de definições à propósito do objeto de estudo da Geografia, sobretudo as mais tradicionais: a dificuldade em articular as dimensões físicas e humanas do fenômeno da espacialidade/espacialização no interior de uma ciência que se proclama interessada nas relações entre sociedade e natureza (PEREIRA, 2009).

Antes de uma “verdadeira” integração das “geografias”, o que ocorre é uma sistematização da Geografia “em camadas”, como analisa Moreira (2014c), identificando três modos distintos de fazê-lo: o primeiro é o mais próximo da integração pensada em um sentido holístico, que toma a integração homem-natureza como processo e base teórica de apoio, buscando a unidade entre homem e natureza como essência e conteúdo; o segundo, típico da integração por agregação pura e simples, é o que age por sobreposição, em que os conteúdos das geografias setoriais se sobrepõem em camadas, da Geografia Física à Geografia Humana, “a Geomorfologia formando o solo e os problemas humanos o sótão, tudo na suposição de que a formação do espaço começa no sítio e culmina nos desencontros da população” (p. 16), sendo designado como modelo N-H-E (Natureza-Homem-Economia); e o terceiro, que procura viabilizar o primeiro colocando “no ponto do meio das interações um nexos coagulante da integralidade” (p. 16), cuja promoção se dá principalmente através do conceito da “ruptura ecológico-territorial” com que se confronta o holismo estrutural das comunidades do presente e do passado e a estrutura fragmentária da moderna sociedade capitalista, desenvolvido por Quaini<sup>17</sup>. Com isso, o problema da dualidade e sobreposição das áreas de conhecimento que compõem a Geografia se mantém sem alterar sua concepção e estrutura central:

---

<sup>17</sup> Massimo Quaini, geógrafo italiano, autor de *Marxismo e Geografia* (1979, a edição brasileira). O conceito da “ruptura ecológico-territorial” veicula a ideia de que há uma nova configuração do arranjo do espaço, primeiro na forma de vários bolsões territoriais de produção e intercâmbio de mais-valia absoluta, até que em um segundo momento tudo interage na abrangência integrativa da mais-valia relativa. Nesse processo se juntam como eixos de arrumação do espaço a proletarização e a aglomeração do campesinato nas cidades, a transformação da terra em mercadoria e a arrancada industrial com seu consumo generalizado da natureza e a desintegração das relações entre o campo e a cidade, vindo a formar a estrutura ecológico-territorial que se conhece (MOREIRA, 2014b).

A Geografia em setores é a forma como se sistematiza o universo da Geografia fragmentária. A autonomização de cada elo do todo num campo científico em si mesmo, via quebra do real geográfico numa multidão de recortes temáticos individualizados, pedaços que são do real-integral, é o que aí se tem. E cujo resultado é a busca de parte de cada setor da totalidade geográfica que percebe faltar, cada qual indo encontrá-la nas ciências vizinhas, mais unitarizadas, tomando seus discursos de totalidade como o ancoradouro que precisa para suas teorizações parciais. Designadas de Geografia por puro vezo de instituições, se mostram ávidas do nome de batismo do todo alheio que incorporam, e assim são ancoradouros que falam, não elas mesmas em seus discursos. (MOREIRA, 2014c, p. 16)

Objeto de intensos debates e iniciativas de enfrentamento, a superação do problema da setorização e dualidade da Geografia aponta o diálogo entre “humanos” e “físicos” como um caminho viável para se “experimentar o mundo por inteiro”, o que se faria a partir do que as duas áreas têm em comum: o conceito da superfície terrestre (MOREIRA, 2008). O que significa que quando a Geografia Física analisa os fenômenos com que lida e a Geografia Humana os seus, ao aglutiná-los ao redor de um eixo estruturante, de modo a tirá-los do estado de um amontoado em que aparecem no plano sensorio, “tomam, como é próprio do procedimento de toda ciência, por esse nexa a superfície terrestre”, supondo a clareza da relação entre superfície terrestre e espaço (MOREIRA, 2008, p. 120). Nesse caminho, uma tentativa de integração recorre ao conceito de “região”, um recorte do espaço, para resolver o problema teórico e metodológico tanto da Geografia Física quanto da Geografia Humana, bem como da dicotomia entre os dois domínios de conhecimento. De acordo com Moreira (2008), a região seria o conceito pelo qual os conhecimentos setoriais da Geografia sistemática e fragmentária, nos aspectos naturais e sociais, encontrariam seu lugar comum, sua forma de agregação, sua unidade, em que geógrafos “físicos” e geógrafos “humanos” estabeleceriam seu diálogo, substituindo-se a referência da superfície terrestre como suporte de análise pelo plano da síntese regional.

Com a emergência das formulações da economia política do espaço e da ecologia política, em decorrência do fenômeno da globalização e da crise socioambiental, “cogita-se nova alternativa unitária em face da substituição do recorte regional pelo discurso das redes”, porém sem atingir a integração almejada, à medida que “superfície terrestre e espaço continuam mentalmente separados, embora se entrecruzando na economia política do espaço e na ecologia política frente ao problema ambiental” (MOREIRA, 2008, p. 125). Mais recentemente, as propostas de integração chamam a atenção para o conceito de “escala geográfica”, segundo o qual o trabalho do geógrafo, físico ou humano ou físico-humano, se realizaria pelo “foco do olhar que identifica, personaliza, interliga, assemelha e diferencia a superfície terrestre”, o que supõe ter que encarar cada fenômeno, seja ele natural ou social, “dentro do todo holístico que

é a superfície terrestre enquanto um todo diferenciado em/pela escala do espaço” (MOREIRA, 2008, p. 128). Nessa concepção, ao contemplar a possibilidade de ver e experimentar o mundo pelo enfoque holista diferenciado do espaço, o geógrafo estaria chamando a sociedade como um todo para esse diálogo, no entanto, Moreira (2008, p. 129) adverte que “provavelmente falte, mesmo a nós próprios, a visão holista e diferenciada que estaríamos a oferecer”, o que tem impedido de transpor “o ardil de uma epistemologia que dificulta oferecermos a geografia como uma forma de ‘consciência do espaço’ (o espaço como condição da existência humana) para uma sociedade em sua luta contra o mundo injusto, desigual e desintegrado”, na virada do século do XIX para o XX.

A Geografia Acadêmica ou Universitária brasileira tem início<sup>18</sup> com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade do Distrito Federal (UDF), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1935, ao mesmo tempo em que se inaugura a Geografia Aplicada com a instalação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1937, sob a orientação de geógrafos estrangeiros (MOREIRA, 2014d). Em geral, a Geografia disseminada e produzida no Brasil tem como referência as escolas francesa, alemã e norte-americana, mas são os geógrafos franceses que dão seus primeiros contornos: primeiro com Pierre Deffontaines que implanta o curso de Geografia na USP e, posteriormente, na UDF; em seguida com Pierre Monbeig que vem para ocupar o posto deixado por Deffontaines na USP; na sequência com Leo Waibel que chega para realização de trabalhos de pesquisa e orientação no IBGE; e por fim com Francis Ruellen e Emmanuel De Martonne que inauguram, mais propriamente, a Geomorfologia brasileira (MOREIRA, 2014c).

Esses fundadores não se limitam a reproduzir o pensamento geográfico que trazem de fora, intervindo fortemente na interpretação da realidade do país e contribuindo para a formação de um pensamento geográfico brasileiro, a partir de estudos e formulações teórico-metodológicas, gerando uma produção científica (livros, artigos) sobre o espaço brasileiro em seus mais variados aspectos (MOREIRA, 2014c). A forma de Geografia que chega com esses geógrafos é da tradição integrada, cada qual praticamente representando uma das três facetas que a Geografia mundial assume em sua organização a partir dos anos 1930-1940: “Deffontaines e a visão integrada por interação holista, Monbeig por superposição de camadas,

---

<sup>18</sup> Embora se conheça desde antes a existência de organismos como o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) e a Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), fundada como Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, e uma plêiade de obras produzidas sobre paisagens brasileiras por uma diversidade de viajantes, cronistas, retratistas, cartógrafos e naturalistas, que circulam em trabalhos de investigação ou conhecimento pelo Brasil nos séculos XVIII e XIX, é somente com a fundação das universidades nos anos de 1930 que a Geografia surge no Brasil com a prerrogativa de um saber especializado e especialidade de um profissional (MOREIRA, 2014d).

Waibel por conexão por um elo do meio, Rullan externando uma visão integrada mais *sui generis*” (MOREIRA, 2014c, p. 27). Essas visões se materializam em quatro obras que estão na base da fundação do pensamento geográfico brasileiro: *Geografia humana do Brasil*, de Deffontaines, editada em 1939; *Pioneiros e fazendeiros de São Paulo*, de Monbeig, de 1952, sendo que o projeto é de 1937 e a redação de 1949, mas só lançada no Brasil em 1984; *Capítulo de Geografia tropical e do Brasil*, de Waibel, publicada em 1958, reunindo textos escritos entre 1947 e 1950; e *O escudo brasileiro e o dobramento de fundo*, de Ruellan, lançada originalmente em 1952 (MOREIRA, 2014c).

Nesse contexto, a Geografia Acadêmica ou Universitária brasileira se estrutura, do ponto de vista do currículo, tendo como referência a divisão da Geografia em grandes áreas de conhecimento, a partir da aglutinação das muitas “geografias” existentes e da incorporação de áreas de conhecimento “vizinhas” que concorrem para a análise e compreensão do seu objeto de estudo. É o que acontece, por exemplo, nos primeiros cursos de formação de geógrafos na USP e UDF que, acompanhando legislação da época (Decreto-Lei nº 1.190/1939), apresentam em seus currículos as disciplinas *Geografia Física*, *Geografia Humana* e *Geografia do Brasil*. Outro exemplo é o primeiro currículo do curso de Geografia e História da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI), instalado em 1958, cuja trajetória leva à criação da Licenciatura em Geografia da UFPI, que apresenta no seu hall de disciplinas a *Geografia Física*, *Geografia Humana* e *Geografia do Brasil*. Embora formalmente representada, essa divisão por si só não permite concluir, tanto no caso da USP quanto da FAFI, que o currículo não se orientasse por uma visão integrada da Geografia, posto que seria necessário conhecer mais detalhadamente os programas de ensino e, sobretudo, as práticas e experiências diversas de formação dirigidas pelos professores. Mas, há indícios de que prevalece a setorização das áreas de conhecimento, a sobreposição de conteúdos e dimensões de análise e a dualidade entre Geografia Física e Geografia Humana, apontando para a reprodução do problema que marca as tentativas de integração da ciência geográfica, em que se declara uma unidade e uma totalidade, mas se mantém uma separação indubitável na forma de pensar e fazer a análise do espaço geográfico, por meio de uma Geografia especializada e de especialistas, como demonstrado por Moreira (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e, 2008).

Essa situação inicial dos cursos de Geografia se consolida e permanece durante toda a trajetória da Geografia Acadêmica/Universitária no Brasil, forjando uma tradição curricular e um modelo de formação profissional em Geografia, inclusive para a prática docente, pautados na especialização e na dicotomia Geografia Física/Geografia Humana, Homem/Natureza ou Sociedade/Natureza. Com os sucessivos movimentos de reforma do currículo e programas de

formação, há uma diluição das grandes áreas física e humana, à medida que não se encontram mais disciplinas assim denominadas, porém essa dualidade/setorização persiste expressa nas posições, discursos e ações dos agentes diretos e indiretos do currículo (professores, alunos, gestores, pesquisadores, autores e teóricos de referência...). Isso se manifesta, por exemplo, na produção literária da área, em que se encontram títulos e periódicos dedicados exclusivamente a temas “físicos” ou “humanos”<sup>19</sup>; na existência de associações científicas e na promoção de eventos (encontros, congressos, seminários...) reunidos por setores de especialização<sup>20</sup>; na existência de departamentos, programas de pós-graduação, áreas de concentração, linhas e grupos/redes de pesquisa organizados por áreas específicas<sup>21</sup>; e nas afinidades e preferências de professores e alunos em cursos de graduação e pós-graduação em relação às disciplinas, aos projetos de investigação, aos objetos de estudo, entre outros aspectos e elementos que envolvem o desenvolvimento do currículo e participam do processo de formação. Mais sutil e subjetiva, a questão de afinidades e preferências por uma ou outra área pode se esconder atrás de discursos, sejam oficiais, institucionais ou pessoais, de garantia da integração e totalidade no tratamento teórico e metodológico do conhecimento geográfico tanto nos documentos de currículo quanto nas práticas de formação. Assim como o contrário também pode acontecer, de modo que há possibilidade de se ter ações efetivamente de totalidade e integração entre os diferentes domínios e especialidades de conhecimento, dimensões e escalas de análise do objeto geográfico em experiências de formação que assumem formalmente a dualidade e setorização da Geografia, como nas disciplinas acadêmicas, títulos literários, programas de pós-graduação, linhas e projetos de pesquisa, reuniões e associações científicas, laboratórios e núcleos de estudos.

---

<sup>19</sup> São exemplos desses aspectos os livros *Reflexões sobre Geografia Física no Brasil*, organizado por Antonio Carlos Vitte e Antonio José Teixeira Guerra (2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007); *Geomorfologia do Brasil*, de Sandra Batista Cunha e Antonio José Teixeira Guerra (3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003); *Manual de Geografia Urbana*, de Milton Santos (3. ed. São Paulo: EdUSP, 2008); e *Geografia do Brasil*, organizado por Jurandyr Luciano Sanches Ross (5. ed. São Paulo: EdUSP, 2005); e os periódicos *Revista Brasileira de Geomorfologia* (disponível em: <http://www.lsie.unb.br/rbg/index.php/rbg>); *Revista Brasileira de Climatologia* (disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistaabclima>); *Revista Brasileira de Geografia Física* (disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/rbgfe/index.php/revista>); e *Agrária – Revista do Laboratório de Geografia Agrária da FFLCH/USP* (disponível em: <http://www.revistas.usp.br/agraria>).

<sup>20</sup> Ilustram esses aspectos a *União da Geomorfologia Brasileira*; a *Associação Brasileira de Climatologia*; o *Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada*; e o *Simpósio Nacional de Geografia Urbana*.

<sup>21</sup> Isso se verifica, por exemplo, no Instituto de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que possui um *Departamento de Geografia Física* e um de *Geografia Humana*; na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, que conta com um *Programa de Pós-Graduação em Geografia Física* e outro em *Geografia Humana*; e na tabela de classificação de áreas de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que indicam a *Geografia Física* como “área” da “grande área” das Geociências e a *Geografia Humana* como “subárea” da “área” de Geografia da “grande área” das Ciências Humanas.

Montados e consolidados no bojo do processo de implantação e desenvolvimento da Geografia Acadêmica, os cursos de licenciatura em Geografia dão origem a uma terceira área de especialização: a área de Ensino de Geografia, que congrega os agentes diretamente envolvidos com a formação e a prática de ensino e aprendizagem da Geografia nos diferentes níveis de escolarização, principalmente da educação básica. Reúne professores/pesquisadores universitários, estudantes de graduação e pós-graduação e docentes da educação básica preocupados com a dimensão pedagógica do conhecimento geográfico, quer dizer, com os fundamentos, princípios e pressupostos teóricos e metodológicos da Geografia que se ensina e se aprende na educação infantil, fundamental, média e superior; e com as políticas de currículo, programas e práticas de formação inicial e continuada dos professores da área. Trata-se de um domínio de produção de conhecimento e atuação profissional alicerçado na formação docente em Geografia, isto é, organizado a partir das condições, prerrogativas e demandas de estrutura e funcionamento dos cursos de licenciatura em Geografia e dos cursos de pós-graduação em Geografia ou em áreas afins, como os programas de pós-graduação da área de educação.

O contato com os ramos de especialização da área da educação leva ao aparecimento de subáreas ou especializações, sobretudo de estudos e pesquisas, dentro do domínio do Ensino de Geografia, a exemplo da *didática da Geografia, recursos e materiais de ensino de Geografia, alfabetização geográfica, história da Geografia escolar, epistemologia da formação e trabalho docente em Geografia, currículos e programas de Geografia*, entre outros. Da relação e diálogo com as áreas específicas da Geografia se delineiam outras perspectivas setoriais de análise em Ensino de Geografia: *estudo do lugar/meio; estudo da cidade e do urbano; estudo do território; estudo da paisagem; educação ambiental; cartografia escolar (interpretação e representação espacial)*; entre outros. Da mesma forma que as áreas de Geografia Física e Geografia Humana, as linhas de especialização em Ensino de Geografia se materializam através de disciplinas em cursos de licenciatura, produção literária, revistas e reuniões científicas, projetos de pesquisa em nível de graduação, mestrado e doutorado, e redes de estudo e investigação<sup>22</sup>, criando um

---

<sup>22</sup> Representam essas linhas de atuação, entre outros, o *Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia* e o *Encontro Nacional de Ensino de Geografia – “Fala Professor”*, da Associação dos Geógrafos Brasileiros AGB; os Grupos de Trabalho (GT) permanentes *Educação* da AGB, *Formação de Professores de Geografia* e *Ensino de Geografia* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANAPEGE); os periódicos *R. de Ensino de Geografia* (disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/arevista.php>), *Geografia: Ensino e Pesquisa* (disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/geografia>) e *Rev. Bras. Edu. em Geografia* (disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo>); o Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG), vinculado às Universidades Federal de Goiás (UFG), Católica de Goiás (UCG) e Estadual de Goiás (UEG); o *Grupo de Ensino e Pesquisa em Didática da Geografia* (GEPED) da Faculdade de Educação/USP; e o *Grupo de Pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais*, ligado às Universidades Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

nicho próprio no interior do campo de produção da formação docente, da educação, da ciência geográfica e do espaço universitário. A área Ensino de Geografia faz parte da Geografia Acadêmica/Universitária e não se confunde com a Geografia Escolar, sendo que esta constitui seu objeto de estudo.

### *1.1.2 Geografia Escolar: outra forma de pensar e fazer Geografia*

A Geografia Escolar corresponde à Geografia (ou “geografias”) que é trabalhada na educação básica, a partir de uma abordagem (definição, seleção e organização) própria de conteúdo de método, tendo por finalidade a construção do conhecimento (da consciência) socioespacial do aluno. Nas palavras de Callai (2013, p. 40), “é, portanto, uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e as pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais”. Para Cavalcanti (2012a, p. 371), “abriga um conjunto de conhecimentos que são estruturados e veiculados na prática docente dos professores em escolas de diferentes níveis de ensino, com o objetivo de compor o objeto da formação escolar dos alunos”. Os currículos, matérias e conhecimentos escolares são construções específicas analisadas a partir de várias perspectivas teórico-metodológicas, projetadas sobre as condições e especificidades de elaboração desses instrumentos e saberes, sobre os cotidianos, culturas e tradições das instituições escolares e, ainda, sobre as vivências dos agentes sociais escolares, entre os quais estão alunos e professores. Diante disso, abrimos aqui um parêntese para tratar dessa questão, colocando em cena algumas perspectivas de explicação dos processos de elaboração das disciplinas e conhecimentos escolares em geral e da Geografia Escolar em particular.

Esse assunto tem sido estudado por teóricos do campo do currículo, da cultura escolar e da história das disciplinas escolares, como Chervel (1990), Forquin (1992), Goodson (1990), Julia (2002), Viñao (2008) e Young (2011). Sem desconsiderar as diferenças entre suas formulações, esses autores defendem a ideia de que há um movimento de elaboração dos saberes veiculados nas escolas que vai além de uma simples transferência de conhecimentos de fora para dentro dessas instituições, reconhecendo-se que as disciplinas e saberes escolares constituem produções originais e não meros mecanismos de simplificação e vulgarização dos saberes científicos. Segundo essa ideia, os saberes e as disciplinas escolares apresentam múltiplas fontes e referências de estrutura e funcionamento, entre as quais se encontram os conhecimentos científicos correspondentes, as políticas de currículo, as culturas e tradições escolares, os programas de formação dos professores, entre outros.

Na perspectiva de Chervel (1990, p. 180), o conhecimento escolar é singular porque os conteúdos de ensino são entidades “*sui generis*”, quer dizer, que são específicos da classe escolar, que em algum grau são independentes da realidade cultural exterior à escola, que desfrutam de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia, sendo produtos de sua própria história. Com isso, contrapõe-se à opinião comum de que a escola ensina as ciências, as quais fazem suas comprovações em outro local, reduzindo as disciplinas escolares às metodologias e técnicas de aplicação dos conhecimentos científicos (produzidos nos centros acadêmicos) ao público de “menor” capacidade cognitiva, transformando o saber escolar em simples vulgarização da ciência, isto é, em uma “disciplina-vulgarização” (CHERVEL, 1990, p. 181). Para ele, há três aspectos fundamentais que permitem refutar essa opinião: primeiro porque, contrariamente ao que se poderia acreditar, os conhecimentos ensinados na escola não são a expressão precisa das ciências “ditas” de referência, mas sim um produto historicamente criado “pela própria escola, na escola e para a escola”; segundo porque os conhecimentos escolares não fazem parte – com algumas exceções – da “cultura do homem cultivado”; e terceiro porque, na realidade cotidiana, o processo de ensino e aprendizagem dos saberes escolares atendem a finalidades específicas, ligadas aos interesses dos sistemas sociais, políticos e econômicos vigentes em cada época e lugar, não tendo nada a ver com qualquer vulgarização das ciências de referência (CHERVEL, 1990, p. 181-182).

Assim, a singularidade dos conhecimentos escolares se revelaria nas condições de constituição das disciplinas escolares, tendo em vista que um fator determinante desse processo é a transformação, pelo público escolar, dos conteúdos de ensino, como forma de torná-los “ensináveis”, bem como de “deixar no ponto métodos que ‘funcionem’”, considerando que tanto a “criação” quanto a “transformação” das disciplinas têm o mesmo fim: “tornar possível o ensino” (CHERVEL, 1990, p. 199-200). Por essa lógica, considera que a escola junto com professores e alunos tendem a construir aquilo que deve ser ensinado, bem como um modo de ensinar, intervindo no campo da cultura e desempenhando um papel eminentemente ativo e criativo. Dessa forma, para Chervel o conhecimento escolar consiste em uma produção cultural específica, diferente de outros tipos de conhecimento presentes na sociedade, cuja principal finalidade é proporcionar às crianças e jovens uma “cultura escolar”, por meio da qual se lhes transmite uma determinada representação do mundo em que vivem. Portanto, que o saber escolar se configura como uma criação original que, embora mantendo certas relações com o saber erudito, transforma profundamente o conhecimento científico até convertê-lo em um saber específico, objeto de ensino, aprendizagem e avaliação, de modo a garantir o cumprimento das finalidades das instituições educativas.

Para Forquin (1992, p. 32-33), a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis em um dado momento da sociedade, mas que, “a fim de tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações”, entrega-se “a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de ‘transposição didática’”. Isso porque, segundo ele, a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor ou o pensamento do teórico, havendo a necessidade da intercessão de dispositivos mediadores, o que implica contínuos esforços de aprendizagens baseadas em métodos e técnicas de ensino, sem dispensar o auxílio da didática. Embora considere e ressalte a pertinência do conceito de “transposição didática” ou de “rotinização acadêmica”, Forquin (1992, p. 34) questiona sua capacidade de dar conta de “certos aspectos mais específicos dos conhecimentos escolares enquanto objetos de ensino”. Nesse sentido, questiona se de fato todos os saberes ensinados nas escolas não são verdadeiramente resultado de uma seleção e de uma transposição efetuadas a partir de um corpo cultural pré-existente, ou se, de fato, não seria a escola também produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*. Para ele, se a escola pode constituir o lugar e a matriz de conhecimentos singulares, típicos, e de formas específicas, próprias de atividades intelectuais, é preciso reconhecer que esses elementos originais não permanecem, para sempre, fechados nos limites do mundo escolar, mas sim que são capazes, também, em função de seu poder de formação de *habitus*, de influenciar o conjunto das práticas culturais e os modos de pensamento em determinado tempo e lugar. Contudo, entende que a escola não deve ser considerada como “um império dentro de um império”, ou como a matriz onde a cultura das sociedades “encontraria uma espécie de começo absoluto”, mas que é preciso, ao menos, reconhecer a autonomia relativa e a eficácia própria da dinâmica cultural escolar, com relação a outras dinâmicas que coexistem no campo social, “com todas as relações de especificações ou de generalizações, de diferenciação distintiva ou de imitação assimiladora, de contaminação, de condensação, de transposição e de sobredeterminação que isto implica” (FORQUIN, 1992, p. 37).

Partindo da diferenciação entre o conceito de “disciplina”, associado ao mundo universitário, acadêmico, científico, e o conceito de “matéria escolar”, Goodson (1990, p. 234) apresenta elementos que vão ao encontro da ideia de constituição do conhecimento escolar como uma produção original que se distancia da concepção de vulgarização científica. Na sua concepção, a “tradução” da disciplina para a matéria escolar exige uma considerável adaptação e, como resultado, “muitas matérias escolares dificilmente podem ser chamadas de disciplina e

muito menos de formas de pensamento”, considerando que as matérias escolares são, com frequência, “divorciadas” de sua “disciplina-base” (ciências de referência), ou mesmo não têm uma disciplina-base, representando, portanto, comunidades autônomas. O que pode ser verificado a partir da análise dos estágios de evolução das matérias escolares, onde se constata que, longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas *disciplinas-mãe*, sendo que nessas circunstâncias “a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a ‘disciplina’ de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados” (GOODSON, 1990, p. 235). Nessa perspectiva, rompe-se com a concepção de que as disciplinas escolares derivariam diretamente das formas de organização dos conhecimentos científicos, ao ponto de procurar explicação para seu processo de elaboração na constituição das disciplinas acadêmicas, quando, ao contrário, há indícios de que são estas que provêm das formas de organização dos saberes escolares.

Viñao (2008) concebe as disciplinas escolares como organismos vivos, considerando que não são, com efeito, entidades abstratas universais e estáticas, mas sim que nascem e se desenvolvem, evoluem, transformam-se, desaparecem, “engolem umas às outras”, atraem-se e se repelem, desgarram-se e se unem, competem entre si, relacionam-se e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras). Para ele, as disciplinas escolares possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais (ainda que em algumas ocasiões denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares ao mesmo tempo em que denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos), que constitui sua carta de apresentação social e acadêmica. Além disso, “as disciplinas escolares podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. De espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégias” (VIÑAO, 2008, p. 204). Tendo em vistas essas características, as disciplinas escolares são:

1. Fonte de poder social e acadêmico: campos hierarquizados entre os quais se desenvolvem situações de domínio e hegemonia, de dependência e sujeição.
2. Apropriações, por grupos de determinados professores, de espaços sociais e acadêmicos: formando reservas exclusivas assim configuradas como consequência de sua apropriação, por alguns professores determinados, reconhecidos como professores destas disciplinas por sua formação – títulos, currículo – e sua seleção ou modo de acesso, dois aspectos em geral controlados por quem já está habilitado para “caçar vaga” na reserva.
3. Fonte de exclusão social e acadêmica: espaços reservados, como acabamos de falar, com um caráter mais ou menos excludente ou fechado em relação a amadores ou interessados nos mesmos e de professores de outras disciplinas.
4. Instrumento de reconhecimento de saberes profissionais: armas que, por sua inclusão ou exclusão em um plano de estudos determinado, em especial no mundo universitário, podem ser utilizadas pelos detentores de uma titulação profissional

para apropriar-se de alguns âmbitos ou tarefas profissionais concretas, ou mesmo para excluir destes âmbitos e tarefas a outros titulados. (VINÃO, 2008, p. 204-205)

Como observa Julia (2002, p. 51), as finalidades das disciplinas escolares nunca são unívocas, pois “procedem, normalmente, de arquiteturas complexas, nas quais estratos sucessivos, que se sobrepuseram a partir de elementos contraditórios, se mesclam”. Nesse sentido, diz Julia, as disciplinas escolares se encontram “presas” entre os objetivos que lhes são conferidos e o público ao qual se dirige, de modo que as mudanças que intervêm nos dispositivos pedagógicos estão, frequentemente, associadas a modificações nas características dos alunos. Também jamais se encontram sozinhas na escola, sendo solidárias, em princípio, com outras disciplinas e com a pressão dos exames e concursos que condicionam o funcionamento das classes que os precedem e, ainda, “com toda uma série de dispositivos pedagógicos, sem dúvida menos formais, mas que contribuem para sua eficácia” (JULIA, 2002, p. 62).

Em suas formulações sobre currículo, Young (2011) defende que as disciplinas escolares consistem em conjuntos de conceitos relativamente coerentes que se relacionam distinta e explicitamente entre si, sendo também “comunidades de especialistas”, com histórias e tradições diversas, a partir das quais professores em diferentes instituições de ensino se ligam uns aos outros. Com isso, entende que “as disciplinas são entidades históricas dinâmicas que mudam com o tempo, em parte por desenvolvimento interno graças aos especialistas, em parte por pressões políticas externas e outras pressões”, que não são concebidas “como parte de algum cânone fixo definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis”, o que não significa que as disciplinas não possuam algum tipo de “cânone” de textos, conceitos e métodos acordados, mas sim que o “cânone” tem uma história e certa estabilidade e flexibilidade (YOUNG, 2011, p. 616-617). Na perspectiva de Young, as disciplinas têm três funções: primeiro, garantir, por meio de seus “elos” com o processo de produção de novos conhecimentos, que os alunos tenham acesso ao saber mais confiável disponível em campos específicos; segundo, oferecer “pontes” aos alunos para que passem dos “conceitos cotidianos” aos “conceitos teóricos”; e terceiro, contribuir com a constituição de identidades de professores e alunos, aspecto fundamental para criar o senso de identificação do docente como membro de uma profissão. Dessa forma, compreende que as disciplinas, com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, além de oferecerem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo oferecem também ao aluno uma base social para constituir um novo conjunto de identidades como aprendizes. Nesse processo, os conceitos,

relacionados entre eles e com o mundo da vida cotidiana, têm suas próprias histórias no âmbito das disciplinas, pois são o que as constituem e “oferecem as maneiras mais poderosas que temos para generalizar além de nossa experiência do mundo” (YOUNG, 2011, p. 618).

Em face dessas considerações, postula-se que as disciplinas e saberes escolares, por sua natureza e características, constituem modos de “disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180). Isto é, que se tratam de construções históricas para atender a finalidades específicas, elaboradas na interface do conjunto de interesses e demandas dos sistemas sociais, políticos, econômicos e culturais pertinentes a cada tempo e lugar. Diante disso, assim como Callai (2013, p. 43), entende-se que “a Geografia Escolar é um conhecimento diferente da Geografia acadêmica”. É o que conclui Lestegás (2012, 2007, 2002), ao demonstrar que o conhecimento geográfico científico difere do conhecimento geográfico escolar em pelo menos quatro aspectos: em relação ao tempo cronológico de sua realização, às condições de produção, à organização dos materiais de veiculação (textos) e em relação às finalidades.

Quanto ao primeiro aspecto, entende-se que a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar apresentam uma defasagem cronológica em relação a seu tempo de realização, onde o conhecimento geográfico escolar precede sua elaboração no âmbito da ciência de referência, o que é constatado quando se compara as publicações que divulgam os resultados das investigações geográficas científicas ou acadêmicas e os livros didáticos de Geografia utilizados por professores e alunos na educação básica. Conforme Lestegás (2012, p. 14), a Geografia que se ensina nas escolas “normalmente está muito afastada das últimas linhas de investigação; as novidades científicas demoram a ser incorporadas ao discurso escolar nos níveis educativos anteriores à universidade”. Além disso, quando as “novas” formulações chegam às escolas, por meio dos currículos e materiais de ensino e de outras fontes de informação e conhecimento dos professores, costumam confundir-se com as antigas, de modo que se configura um sistema teórico, conceitual e metodológico significativamente diverso do que é realizado na academia e na ciência.

O segundo aspecto diz respeito às diferenças de condições de produção existentes entre o conhecimento geográfico científico e o conhecimento geográfico escolar, em que a elaboração do primeiro tipo de saber se dá no contexto da comunidade acadêmica e científica, submetendo-se a diretrizes e padrões de produção e divulgação que lhes confere legitimidade e reconhecimento. A Geografia Escolar, por sua vez, produz-se no âmbito das instituições de ensino, a partir de mediações e recontextualizações, obedecendo a um sistema de orientações externas (políticas e modelos curriculares) e internas (práticas e rotinas de gestão, organização

e desenvolvimento do trabalho pedagógico). Para Lestegás (2007), enquanto a Geografia Acadêmica/Universitária “se alimenta” dos problemas que a ciência deve tentar responder satisfatoriamente, o que o converte em um saber que se constitui na medida em que se vai produzindo, a Geografia Escolar organiza-se em torno de resultados, ensinando-se o que já foi pesquisado, o que já se conhece perfeitamente e é consenso na comunidade científica da área, não abrindo espaço para dúvidas e questionamentos sobre os objetos e fenômenos geográficos ainda não estudados e explicados satisfatoriamente.

O terceiro aspecto remete às diferenças entre os modos de organização dos textos que veiculam os conhecimentos geográficos científicos e os conhecimentos geográficos escolares, onde se situam, de um lado, os documentos produzidos pela comunidade acadêmica, com formatos e linguagem peculiares, cuja unidade se dá em função de suas finalidades, regras e condições de produção, bem como a quem se destinam. Segundo Lestegás (2002), nesse grupo se encontram os textos oriundos de estudos originais a respeito de problemas concretos, cujos resultados se difundem em publicações especializadas (monografias, artigos, anais de congressos...), e as sínteses de diferentes tipos e extensões, de caráter mais ou menos informativo, consistindo na modalidade que mais aproxima os saberes científicos dos saberes escolares, dado ser este o referencial normalmente utilizado pelos professores. Do outro lado, situam-se os textos destinados aos níveis escolares básicos, comumente “fechados” e marcados com signos que indicam claramente aos alunos o que é importante e, portanto, o que devem aprender, cujo discurso “se organiza de acordo com uma lógica expositiva que se considera natural e evidente” (LESTEGÁS, 2012, p. 14).

O quarto aspecto indica a diferença entre o conhecimento geográfico científico e o conhecimento geográfico escolar quanto a suas finalidades, onde se considera que a Geografia Acadêmica tem por objetivo a geração de novos saberes disciplinares, contribuindo para o progresso da ciência geográfica, ao passo que a Geografia Escolar reúne aqueles saberes já existentes para, em determinado tempo e lugar, realizar o ensino e aprendizagem com vistas à formação dos alunos. De acordo com Lestegás (2012), a Geografia Escolar serve a três tipos de finalidades: 1º) transmitir certo número de conhecimentos, de pontos de referências, de formas e pensar e de representar o mundo que são comuns ao conjunto dos habitantes de cada país e que contribuem para a construção de uma identidade coletiva; 2º) contribuir com a formação do pensamento espacial do aluno, com seu desenvolvimento pessoal, intelectual e emocional, para uma relação crítica, reflexiva e autônoma com os meios de produção e participação social; e 3º) mesmo não se tratando de formação de geógrafos, desenvolver habilidades e competências práticas e profissionais, como ler mapas, orientar-se pelo espaço geográfico, com vistas aos

deslocamentos e viagens, identificando corretamente a localização de países e cidades, assim como saber compreender as mensagens emanadas dos diferentes meios de informação e comunicação, de modo a criar condições para o pleno exercício da cidadania pelo aluno.

Desse modo, a construção do conhecimento geográfico escolar acontece a partir da relação que mantém com o conhecimento geográfico científico, na qual a apropriação e transformação de um conhecimento em outro tipo de conhecimento pressupõem a implicação das condições de existência de um no outro, onde os possíveis problemas, dilemas e contradições vivenciados no campo do saber científico podem ser incorporados pelo saber escolar que o tem como referência. Da mesma forma, as mudanças, inovações, ressignificações e novas perspectivas formuladas no campo do saber de referência também podem ser incorporadas pelo saber escolar correspondente. Sobre isso, Lestegás (2002) destaca duas questões importantes: a primeira diz respeito ao caráter “pluriparadigmático” da Geografia Acadêmica, uma vez que seu progresso científico não levou a mudanças substanciais ou a substituições de um paradigma por outro, mas sim a coexistência de correntes de pensamento divergentes entre si. A segunda questão diz respeito à anterioridade da Geografia Acadêmica em relação à Geografia Escolar, uma vez que, geralmente, o conhecimento científico vem antes do conhecimento que é objeto de ensino, tanto do ponto de vista temporal quanto do ponto de vista “moral”, no sentido de que o saber científico legitima o saber escolar. Em face dessas questões, Lestegás (2002) entende que não há um conhecimento geográfico unificado, quer dizer, um conjunto de referenciais aceitos e compartilhados por toda a comunidade científica da área, disponíveis e que possam ser transformados em saber escolar, mas sim uma multiplicidade de saberes que respondem a problemas e enfoques necessariamente plurais. Considera ainda que a Geografia Escolar se apresenta como uma acumulação ou síntese das diferentes “geografias” realizadas pelo trabalho dos investigadores, apropriadas, modificadas e difundidas pela escola em função das necessidades do ensino. Portanto, embora o professor possa se pautar por determinada corrente de pensamento geográfico, segundo suas concepções acerca da matéria que ensina e do próprio ofício, em geral termina predominando o peso da tradição e as condições objetivas de realização da prática (como as diretrizes curriculares e o livro didático) o condicionam a utilizar um pouco de tudo, das múltiplas “geografias”.

A Geografia que se ensina na escola básica não provém unicamente das diversas “geografias” acadêmicas/universitárias, dado que os saberes subjacentes à educação geográfica apresentam variadas fontes, das quais a ciência de referência é apenas uma entre tantas outras: boa parte dos documentos e textos que integram os livros didáticos procede de informes, anuários, enciclopédias, imprensa escrita e mídias eletrônicas, meios de divulgação científica,

materiais de diversos gêneros, entre outras fontes que pouco ou nada tem a ver com a Geografia dos especialistas (LESTEGÁS, 2012). Além disso, no trabalho docente há uma tarefa permanente e dinâmica de composição da Geografia Escolar, em que, para sua realização, o professor dispõe: de experiências pessoais com a aprendizagem do conteúdo da Geografia; de suas experiências anteriores com o ensino desse conteúdo; de uma estrutura de funcionamento e de encaminhamento de formas de trabalho com o conteúdo de ensino na escola; e dos conhecimentos científicos que ele possui sobre esses conteúdos, os quais provém de sua formação inicial e no exercício da profissão (CAVALCANTI, 2012a). Assim, constata-se que a Geografia Escolar se constrói como conteúdo escolar tendo como referência, de um lado, as produções da ciência geográfica no que concerne à busca de explicações para problemas vivenciados pela humanidade, para a compreensão do mundo em que se vive na perspectiva espacial, a partir de procedimentos específicos de investigação com aportes teóricos e metodológicos e com linguagem próprios; e, de outro lado, os contextos e as vivências dos agentes sociais (alunos, professores...) que apresentam marcas características dos lugares e, como tal, constituem o objeto e trabalho do currículo escolar, este demarcado pelas políticas de currículo e os conteúdos de ensino (CALLAI, 2013).

Nessa perspectiva, como diz Lestegás (2012, p. 18), não parece razoável sustentar um modelo explicativo de “aplicação descendente”, que mantém os saberes escolares “em uma situação de forte dependência com respeito aos saberes científicos e que instrumentaliza a ação didática reduzindo-a a uma espécie de filtro dos saberes científicos”. Resumindo, a Geografia Escolar não é a tradução simplificada ou reelaborada da produção científica da Geografia, mas sim “uma criação particular e original da escola que responde às finalidades sociais que lhe são próprias” (LESTEGÁS, 2012, p. 25), concorrendo, juntamente com a Geografia Acadêmica ou Universitária e suas ramificações, para a formação inicial dos professores de Geografia dos diversos níveis de ensino. Essas “geografias” podem assumir formas de abordagens tidas como “tradicionais” ou “críticas”, o que implica nas opções teóricas e metodológicas que orientam a análise, explicação e ensino do objeto de estudo da Geografia, os fenômenos socioespaciais, isto é, a “matéria-prima” e as “ferramentas” de trabalho e, ao mesmo tempo, de construção da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar.

### *1.1.3 Da tradição à crítica: tentativa de renovação das formas de fazer e ensinar Geografia*

A referência à Geografia Tradicional e Geografia Crítica surge no bojo do movimento de renovação da Geografia brasileira, que consiste na busca de novos caminhos teóricos e metodológicos de estudo dos fenômenos geográficos, expressando-se na crítica aos parâmetros epistemológicos “tradicionais”, que não atendem mais às necessidades analíticas dos contextos socioespaciais vigentes. A Geografia Tradicional se constitui ou se relaciona de alguma forma com mais de uma tendência ou perspectiva teórico-metodológica. Assim, pode se dizer que a Geografia Clássica e a Geografia Moderna, ou Científica, ou Positivista, são formas “tradicionais” de abordagem tanto da Geografia Escolar quanto da Geografia Acadêmica. A “Geografia Clássica” corresponde ao corpo de conhecimentos “geográficos” constituídos essencialmente pela descrição e enumeração dos elementos do espaço social e, principalmente, natural, utilizando desde lições da Grécia Antiga até narrativas de viajantes do século XVI, cujo ensino se dava por meio do recurso descritivo e da memorização dos conteúdos (ROCHA, 2009). A “Geografia Moderna” representa a passagem dessa Geografia meramente descritiva à elaboração de um conhecimento científico, baseado em princípios positivistas, pretendendo-se estabelecer explicações para os fenômenos estudados, identificando suas causas e efeitos. A “Geografia Crítica”, de acordo com Vesentini (1998), trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais; que critica a Geografia Moderna no sentido dialético do termo “crítica”: superação com subsunção, e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado; que se coloca como ciência social, mas estuda também a natureza como recurso apropriado pelos homens e como uma dimensão da história; e que se inspira, sobretudo, na compreensão transformadora do real, na percepção da política do espaço.

Duas fases se distinguem nesse movimento: a primeira corresponde ao momento imediatamente posterior ao 3º Encontro Nacional de Geógrafos, na virada das décadas de 1970 e 1980, caracterizada como “a fase das mudanças mais efetivas, fase da crítica que indaga sobre o sentido e o significado do discurso geográfico (‘o que é, para que serve e para quem serve a geografia’), renovando onde era possível”; e a segunda se delinea a partir de 1985, momento em que a renovação “vira uma oficialidade (uma ‘geografia crítica’)” (MOREIRA, 2008, p. 36). Em face dos posicionamentos e propósitos políticos, ideológicos e filosóficos dos geógrafos, os resultados dos debates em torno do referido movimento resultam na elaboração de diversas correntes de pensamento que, embora diferenciadas em sua estrutura interna,

convergem em relação às críticas às “antigas geografias”, podendo assim ser denominadas como “geografias críticas”. As fontes de inspiração desse movimento vão desde o marxismo (especialmente o do próprio Marx) até o anarquismo (recuperando autores como Elisée Reclus), passando por autores como Michel Foucault, Claude Lefort, Cornélius Castoriadis, Henri Lefebvre e outros (VESENTINI, 1998). Na avaliação de Andrade (2006, p. 12), o movimento da renovação, que reúne tanto geógrafos positivistas quanto “marxistas-leninistas”, que procuram modelos europeus para a Geografia brasileira, e “marxistas heterodoxos”, que usam o marxismo como método e não como doutrina, e ainda grupos menores que também arregimentam adeptos, traz inovações ao pensamento geográfico nacional, ao mesmo tempo em que promove “sérias distorções”, sendo que “seu maior serviço foi destroçar a dominação quantitativista, sobretudo após a redemocratização do país”.

De acordo com Silva (2006), as novas demandas de análise geográfica enriquecem debates de ordens diversas, a ponto de indicarem a existência de várias abordagens epistêmicas no interior do pensamento geográfico, no entanto, o alcance das discussões centrou-se mais nas questões ideológicas do que nas novas racionalidades que serviriam para equacionar os impasses que caracterizam esse saber, como por exemplo a separação entre Geografia Física e Humana, ou ainda entre Geografia Geral e Regional. Assim, de conteúdo impreciso no tocante aos fundamentos teórico-metodológicos, mas com um posicionamento ideológico contundente sobre a tradição de certos discursos, como o da Geografia Física, esse movimento, que gerou uma forte crítica ideológica, expondo as relações entre o conhecimento geográfico e o Estado, “não teve uma repercussão instantânea em todos os setores envolvidos” (SILVA, 2006, p. 314), sobretudo na escola básica, restringindo-se quase que totalmente ao campo acadêmico. As bases e condições de realização desse movimento e as razões dos rumos que toma são expostas por Moraes e Costa (1999, p. 19-20) em texto de 1984, no ápice dos debates à propósitos da “renovação”:

[...] a renovação da ciência geográfica aparece hoje como um rompimento com o positivismo clássico ou empírico. A crise da Geografia tradicional é um capítulo tardio do ocaso do pensamento positivista. O movimento da ciência geográfica não pode, todavia, viver só de crítica às formulações tradicionais. Nenhuma ciência substantivase apenas pela negação. A Geografia positivista, na verdade, conheceu contestações vindas do próprio campo dos geógrafos no decorrer de sua história. Eram, porém, críticas esporádicas, emitidas por figuras discrepantes como Elisée Reclus ou Jean Dresch. Tais críticas, contudo, não tiveram força para criar um caminho alternativo nessa ciência. As grandes polêmicas geográficas restringiram-se a embates internos ao positivismo (situação, por exemplo, do debate entre ‘possibilistas’ e ‘deterministas’). É somente a partir da década de cinquenta que começa a surgir uma crítica mais cerrada às postulações tradicionais, num processo gradativo de contestação que tem o seu ápice nos anos setenta com a chamada ‘crise da Geografia’ – aceita pelos autores das mais diferentes orientações. Nesse processo realizou-se uma

dissecação minuciosa das propostas tradicionais, tanto ao nível especificamente epistemológico quanto ao plano de seus fundamentos sociais. O saldo mais imediato de tal trabalho foi a retomada da dúvida, e a derrubada dos pressupostos sob os quais a pesquisa geográfica repousava. Viveu um longo período de crítica, de crise e de dúvida. De desmontagem de propostas cristalizadas pela tradição.

Esses autores observam que se a década de 1970 é marcada pelo “fogo cerrado” à Geografia Tradicional, os anos de 1980 demandam novas propostas substantivas, sendo necessário formular novas vias para o trabalho do geógrafo, incorporando, além da crítica teórica, uma moderna tecnologia de pesquisa e novos objetivos sociais, promovendo a rediscussão do temário geográfico à luz de novos parâmetros metodológicos. Na análise de Moreira (2008, p. 36), a “renovação” se dá essencialmente em relação ao conceito de “espaço”, com alcance limitado, mas que, todavia, “mexe com os pilares básicos de um saber anos a fio refratário a grandes mudanças”, o que, “sem dúvida” prepara o terreno para transformações subsequentes. O espaço aparece na renovação como um “histórico-produzido”, que é “condição de reprodução das relações de produção e das relações superestruturais da sociedade capitalista, orientando a reprodução e garantindo a perpetuação da totalidade da formação social capitalista num modo contínuo”, sendo que essa “dupla condição de produzido e de produtor das relações totais da nova concepção são características que distinguem o conceito de espaço de antes e de depois”, construindo “a linhagem que faz da renovação, a um só tempo, dialeticamente continuidade e ruptura perante a geografia clássica”, mudando, “por tabela, a própria forma de encarar a Geografia” (MOREIRA, 2014b, 163-165).

No tocante ao ensino, o movimento de renovação sugere uma revisão radical dos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia na escola, a fim de superar sua abordagem descritiva, decorativa, desvinculada da realidade socioespacial dos sujeitos do processo educativo. Propõe a abordagem crítica dos conteúdos geográficos na escola, numa visão dialética, colocando o aluno no centro do processo de construção de seu conhecimento, formando-o para a compreensão, intervenção e transformação do/no meio/lugar no qual está inserido. Nas palavras de Vesentini (1998, p. 36-37), a Geografia Crítica “preocupa-se com o senso crítico do educando e não em ‘arrolar fatos’ para que ele memorize”, de modo que o conhecimento a ser alcançado no ensino “não se localiza no professor ou na ciência a ser ‘ensinada’ ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais”. Todavia, embora se reconheça algumas (e significativas) mudanças ocorridas, essa Geografia Crítica pouco chegou às escolas, ou chegou de forma equivocada, permanecendo, ainda, muitos obstáculos e desafios decorrentes de muitos anos de ensino “tradicional”, como discutido em trabalhos sobre o ensino de Geografia no Brasil, entre

eles os de Kaercher (2006), Rocha (2010), Castellar (2006), Cavalcanti (2012a) Callai (2011b), Moraes (1998) e Oliva (2006). Sobre os desafios de realização da Geografia Crítica, Oliva (2006, p. 37-38) relata o que seria uma situação vivenciada na primeira década após a eclosão do movimento de renovação:

No que se refere à geografia, ele [o mundo acadêmico] é muito heterogêneo, sendo que apenas alguns estabelecimentos (em geral estatais) dedicam-se à produção de conhecimento novo e estão em contato direto com as formas de renovação da geografia. Mas, não são nessas instituições que se forma a maioria dos futuros professores<sup>23</sup>. Assim, a renovação da geografia – que é intrinsecamente desigual – não é generalizada no conjunto das universidades. Além de não ser generalizada, não há praticamente meios de comunicação entre essas duas redes. Desse modo, o conjunto imenso de instituições privadas de ensino superior em que predominam cursos de licenciatura em geografia reproduzem, na maioria dos casos, uma geografia tradicional, congelada e mumificada, praticamente alheia à renovação em andamento. Com isso pode-se afirmar que estamos vivendo uma transição penosa, em ritmos distintos [...]

Outro problema associado ao movimento de renovação da Geografia na escola é apontado por Moraes (1998), segundo o qual o distanciamento entre o processo de renovação, em geral restrito ao mundo acadêmico, e a educação básica, levaria essa nova Geografia, marcada pela diversidade de abordagens, a aparecer como “um enigma” para os professores. Com formações baseadas em uma orientação “unimetodológica”, através de uma disciplina de claros contornos empiristas (“bastante avessa à formação teórica”), pautada em “certezas” e que pouco cultiva a dúvida, “esses professores encontram sérias dificuldades para assumirem a fragmentação da ótica geográfica, trazida pelo movimento renovador” (MORAES, 1998, p. 122-123). Alternativas a essa situação começam a ser propostas aos poucos e de forma rarefeita, buscando possibilidades que permitissem o ensaio de reflexões e concretizações no que diz respeito à renovação da Geografia nas práticas escolares, como mostra Silva (2006): exatamente respondendo a essa demanda surge, no início dos anos de 1980, o Projeto Ensino, iniciativa envolvendo a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), que busca ampliar a discussão coletiva, aliando a prática escolar à experiência de diferentes geógrafos. No entanto, essa tentativa de conectar ambiente acadêmico e cotidiano da sala de aula (da escola básica) não tem continuidade, devido a uma série de motivos, entre os quais a própria conjuntura política do país, o distanciamento entre o que se produz na academia e o que se faz no âmbito escolar, “até a dificuldade de rupturas de práticas acomodadas no trato de um saber que pouco era discutido

---

<sup>23</sup> O autor cita estatística publica no Jornal *Folha de São Paulo*, de 05 de outubro de 1998, na qual se revela que 60% dos alunos de ensino superior estão na rede privada. Diz haver também informações de que mais de 90% dos professores do ensino médio se formam na rede privada.

entre os pares” (SILVA, 2006, p. 315). Contudo, esse fato marca o início da entrada da AGB na causa do ensino da Geografia, o que até então não havia acontecido (SILVA, 2006), de modo que as reflexões amadurecem e atualmente a associação conta com um Grupo de Trabalho permanente dedicado ao debate dos temas de ensino, com lugar nos encontros nacionais realizados periodicamente, além de um evento específico para tratar das questões do ensino e aprendizagem da Geografia, o “Fala Professor”, existente desde 1987.

As reformas da educação levadas a cabo a partir de meados da década de 1990 não incorrem em mudanças substanciais na situação do ensino de Geografia na escola básica, à medida que, como considera Rocha (2010, p. 22-25), a concepção de Geografia difundida por intermédio dos PCN, por exemplo, “não é nem a geografia de cunho positivista, nem mesmo a geografia marxista”, mas sim uma Geografia de “base fenomenológica e psicologizante”<sup>24</sup>, construída a partir de elementos da Geografia humanística (da percepção, do comportamento) e do construtivismo. Segundo Castellar (2006, p. 6), “a Geografia Crítica incorreu em alguns equívocos”, entre eles o de reforçar um “discurso superficial no tratamento das categorias de análise e dos conceitos que estruturam o conhecimento geográfico”, de negar “a importância dos estudos sobre o meio físico ou meio natural, incorporando-o na compreensão da ocupação dos lugares”, além de desqualificar a cartografia como técnica e linguagem da Geografia. A autora entende que esses equívocos não estão relacionados com as premissas do método dialético, “mas com a falta de compreensão de muitos geógrafos no que se refere à superficialidade das análises das categorias”, o que contribuiu para que “o discurso escolar geográfico existente desde o final do século XIX continue a ser reproduzido, de maneira informativa, memorística, superficial e, portanto, retórica” (CASTELLAR, 2006, p. 6).

Na visão de Cavalcanti (2012a, p. 376), as discussões teóricas e acadêmicas no campo do ensino da Geografia têm resultado em avanços no sentido de formulação de propostas para esse ensino, mas que, “na prática permanece, em grande medida, um ensino carregado pela tradição, ainda com as características: enciclopedismo; empirismo; tratamento dicotômico e fragmentado dos temas”, apresentando um “caráter formal e descontextualizado dos conteúdos”, com “grande apego ao cumprimento do conteúdo prescrito nos livros didáticos”. Para Callai (2011b, p. 17), apesar dos avanços que apresenta nos últimos anos em seu ensino, a Geografia “ainda tem as marcas da forma tradicional como era ensinada”, uma vez que, em

---

<sup>24</sup> Isso não significa que a fenomenologia e as “geografias” associadas a ela, como a Geografia da percepção e do comportamento e a Geografia humanística, e o construtivismo sejam correntes de pensamento alinhadas ao projeto neoliberal de sociedade e educação, mas sim que, no momento de elaboração dos PCN, seus autores se apropriam de conceitos dessas áreas epistemológicas para montar a proposta teórico-metodológica de ensino de Geografia da escola básica.

geral, na escola básica “se trabalha com fragmentos de conteúdos, parcelados e soltos”, baseados em informações “sem o cuidado de que estas são rapidamente superadas”. As razões para isso são muitas, mas parece haver uma conjugação de fatores que coloca em evidência a fragilidade dos princípios norteadores do ensino, sobretudo da capacidade de construção do sentido e significado dos conteúdos da Geografia, como expõe Kaercher (2006, p, 222-3) em suas reflexões:

Porque, para haver Geografia Crítica (ou uma Geografia renovada) não basta mudar os temas ou atualizar nossas aulas. Não se trata de um problema de conteúdo. É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocrática. É preciso haver também uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento. Devemos ensinar mais nossos alunos (e a nós mesmos) a duvidarem do que se ouve e lê, inclusive nos livros e na televisão, para que o aluno perceba que não estamos construindo um conhecimento novo a partir do que já temos (a fala do professor, do aluno, o livro texto, os meios de comunicação etc.). Para tal, a dúvida deve ser um princípio metodológico constante. Nós professores, precisamos aprender a conviver com a insegurança da dúvida. É preciso também uma outra conduta epistemológica, que renove a base na qual se assenta o conhecimento geográfico. Uma postura mais investigativa. Que reproduza menos generalidades que tanto povoam a Geografia (Geografia como síntese, Geografia como cultura geral etc.) [...]. Devemos não apenas nos renovar, mas ir além, romper a visão cristalizada e monótona da Geografia como ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares. Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da (s) sociedade (s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país etc.).

Tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Crítica se preocupam com o pensar do aluno, no entanto, na concepção de Silva (2006), a maneira como os conteúdos são expostos em cada uma dessas geografias permite sinalizar uma postura epistemológica, uma postura diante do mundo: da abordagem tradicional, que estimula quase que exclusivamente a memória, pressupondo a existência de um mundo harmonioso; e da abordagem crítica, que instiga a crítica, mostrando um mundo cheio de contradições, “sem no entanto identificar sujeitos desse processo e principalmente com uma indefinição sobre as categorias, conceitos e linguagens na operacionalização das aulas de Geografia” (SILVA, 2006, p. 320). Todas essas questões se materializam, de algum modo e em algum grau, nas políticas e experiências de formação dos professores de Geografia, repercutindo na elaboração de seus conhecimentos e na constituição de seus perfis profissionais. Nesse sentido, identificamos algumas modalidades, especialidades, (e/ou setorizações) e abordagens de conhecimentos da Geografia presentes no currículo da Licenciatura em Geografia, que servem de referências para sua organização, estrutura e funcionamento. Na tentativa de estabelecer uma síntese, essas “geografias” e suas relações são representadas na figura abaixo:

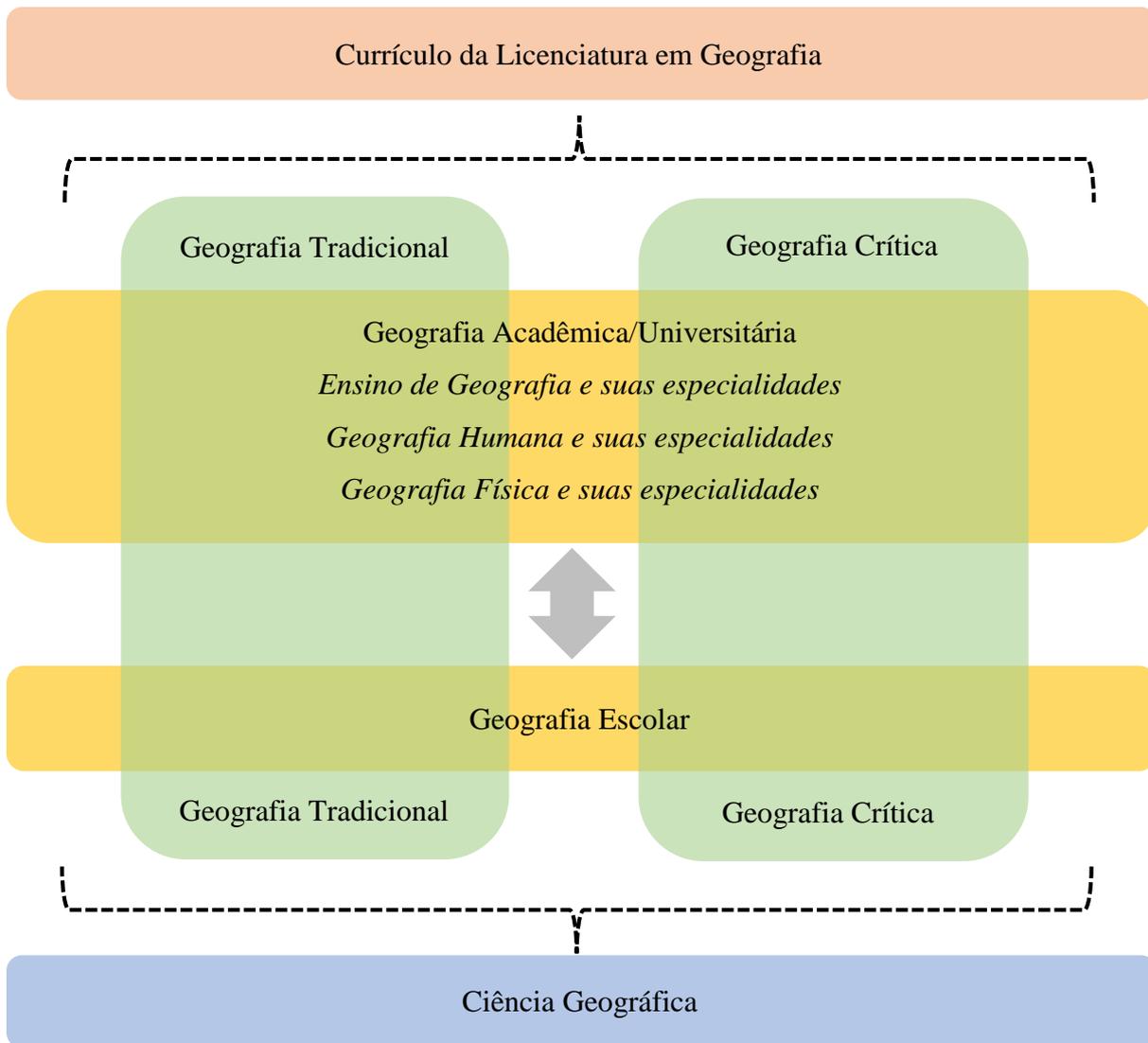


Figura 03 – Esquema de representação das “geografias” presentes no currículo da Licenciatura em Geografia  
Elaboração: Silva (2015).

Nesse esquema, o currículo da Licenciatura em Geografia, que tem por base a Ciência Geográfica, constitui-se, de um lado, pela Geografia Acadêmica ou Universitária e suas especialidades, agrupados nas áreas de Ensino de Geografia, Geografia Humana e Geografia Física, e, de outro lado, pela Geografia Escolar. Geografia Acadêmica e Geografia Escolar se comunicam, fomentando-se mutuamente e contribuindo para a produção da Ciência Geográfica e, conseqüentemente, para a formação dos professores que trabalham com esses conhecimentos nos diversos níveis de ensino. Por sua vez, a organização do currículo da Licenciatura, através das realizações decorrentes das práticas e experiências de formação, em termos de ensino, pesquisa e geração/sistematização de conhecimento, repercute na produção da ciência geográfica e das “geografias” que a constitui. A produção dessas “geografias” pode se dar, em alguma medida, por meio de abordagens “tradicionais” ou “críticas”.

#### *1.1.4 Saberes docentes: pontes entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar*

Entre as inúmeras relações que se estabelecem no movimento de produção da ciência geográfica, uma é particularmente importante para a formação inicial de professores de Geografia: a comunicação entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar, a qual é caracterizada por aproximações e/ou distanciamentos, determinados pelas diferenças entre as especificidades e condições de realização do trabalho dos professores universitários e dos professores da educação básica, que, por sua vez, tem a ver com as lógicas de estrutura e funcionamento dos campos de produção dessas geografias e da formação docente. A respeito dessas diferenças, Moreira (2014d, p. 153-154) comenta que “o exercício do magistério é atomizado na geografia universitária” e “necessariamente integrado na geografia escolar”; que na Geografia Acadêmica “o ensino é exercício de uma diversidade de especialistas em geografia física setorial e em geografia humana setorial”; que, devido à Geografia Escolar ser ensinada por um único professor, “cria uma dinâmica de concepção e de formulação prática de geografia e de vida inteiramente distinta” da Geografia Acadêmica; que “perguntar se a Geografia tem sido não é algo com que a geografia universitária se ocupe com frequência, mas é praticamente o cotidiano de vida da geografia escolar”, posto que “a sociedade está ali, dentro da escola, indagando ao seu professor sobre isso”, o que “reserva papéis diferentes a uma geografia e outra na tarefa da observância dos fundamentos” teóricos e metodológicos com os quais desempenham suas funções. Essas especificidades e condições de concretização tornam a Geografia Escolar “a grande fonte de restauração do que a ciência geográfica foi perdendo no tempo”, pois são em seus manuais que estão guardadas as diferentes teorizações geográficas, algo “cada vez mais residual nos manuais da geografia universitária” (MOREIRA, 2014d, p. 154).

Temos aí indícios de como as diferentes geografias concorrem para a organização do currículo da Licenciatura em Geografia e para a construção dos conhecimentos dos futuros professores de Geografia, o que nos leva a pensar sobre a participação da Geografia Escolar na formação dos professores. Para isso, reportamo-nos a uma perspectiva particular de explicação dos movimentos de elaboração das disciplinas escolares, segundo a qual estas são produto ou resultado da reserva de um campo acadêmico, com uma denominação específica dada por um certo grupo de professores, guardando estreita relação com o processo de profissionalização docente, considerando que se é professor, mas não de modo geral, e sim professor de uma determinada disciplina (VIÑAO, 2008). Nessa concepção, as disciplinas são elementos-chave da profissionalização docente, isto é, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização, sendo que a história das disciplinas escolares está diretamente ligada ao

processo de profissionalização dos professores. Nisso está envolvido a história de sua formação e titulação, de sua seleção, das matérias que ensinam, dos temas sobre os quais trabalham ou investigam e do controle que exercem tanto sobre a formação e seleção dos futuros professores de seu campo disciplinar, ou de outros campos, como sobre o trabalho profissional de quem já pertence ao campo (o que e como ensinam, o que e como investigam, com quem e como se relacionam profissionalmente dentro ou fora de seu campo disciplinar).

Assim, as disciplinas constituem um elemento essencial na formação dos professores e “no exercício da docência, em sua integração na comunidade disciplinar que lhe corresponde, e em sua concepção e modo de olhar e considerar o sistema educativo do qual faz parte, o ensino em seu conjunto e o mundo acadêmico e escolar” (VIÑAO, 2008, p. 206). Por essa perspectiva, os professores veriam o mundo, o universo de sua prática profissional através do campo de sua disciplina, de maneira “que as matérias ou áreas curriculares sejam o nexo e o nervo que une a profissionalização do docente, a cultura escolar acadêmica e os sistemas educativos nos quais as disciplinas, com seus códigos correspondentes<sup>25</sup>, se hierarquizam e formam ninhos” (VIÑAO, 2008, p. 204). Embora se considere a potencialidade das implicações da relação entre as disciplinas e as trajetórias de formação e prática profissional dos professores na constituição dos saberes e da identidade profissional docentes, as crenças, representações e costumes construídos ao longo dessas trajetórias precisam ser (res) significados, de modo que possam contribuir com a produção de novos saberes, ou com a atualização do que os professores já sabem sobre a escola, sobre os conteúdos de sua matéria curricular, enfim, sobre os processos de ensino e aprendizagem da Geografia. Diante disso:

Um dos grandes desafios dos cursos de formação está em problematizar a história de vida e a história escolar de cada um dos alunos, objetivando desconstruir suas concepções, suas imagens de professores, de escola (negativas ou positivas, não importa) para reconstruir conhecimentos com os aportes da reflexão teórica sobre esses temas e com outros depoimentos de professores já sistematizados. A constatação que frequentemente é feita pelas pesquisas, de que os professores reproduzem, em muitos momentos de sua prática, modelos construídos no período em que eram alunos da escola básica ou mesmo dos cursos de licenciatura, e não se orientam por teorias pedagógicas ou didáticas, coloca em relevo a força da prática e dos conhecimentos da prática para orientar o exercício profissional. As orientações para alterar práticas docentes, a fim de torná-las mais afinadas com as metas educativas definidas no âmbito da teoria, não podem considerar hierarquicamente essas duas dimensões do

---

<sup>25</sup> Viñao (2008) explica que o elemento-chave, que configura, organiza e ordena uma disciplina, é o código disciplinar. A ideia do código sugere a existência de regras ou pautas, assim como a de sua imposição com caráter geral. Mas também as de estabilidade, consolidação ou sedimentação e coerência interna. Em todo caso trata-se de um código cujos componentes são transmitidos de uma geração a outra, dentro da comunidade de “proprietários” do espaço acadêmico reservado, graças aos já resenhados mecanismos de controle da formação da seleção e do trabalho ou tarefa profissional. Esses componentes são basicamente três: um corpo de conteúdos (saberes, conhecimentos, destrezas, técnicas, habilidades), um discurso ou argumentos sobre o valor formativo e a utilidade dos mesmos e umas práticas profissionais.

conhecimento e de referência dos professores nem entender que as recomendações de uma são passíveis de aplicação automática pela outra. Na verdade, teoria e prática são duas dimensões que se alimentam mutuamente na composição do trabalho profissional, desde que uma e outra sejam problematizadas e confrontadas, como mediações que o professor dispõe para lidar com a realidade. (CAVALCANTI, 2012b, p. 37-38)

Uma das discussões postas aí remete a um campo específico de estudos – formulados no âmbito do movimento de profissionalização do ensino<sup>26</sup> –, voltados para a análise da epistemologia dos saberes docentes, que advêm de variadas fontes e referências, apresentando diferentes tipologias, comumente identificados como saberes disciplinas, saberes pedagógicos e saberes da experiência (TARDIF, 2008). O primeiro tipo de saberes diz respeito ao conjunto de conhecimentos específicos e peculiares a cada área, como a Geografia, o que implica o pleno domínio de conteúdos, mas que não significa conhecer todas as informações (teorias, fórmulas, modelos...) relativas às ciências de referência. Por outro lado, embora necessário, indispensável, o domínio do conteúdo curricular não é suficiente para a realização da tarefa do ensino e aprendizagem, de modo que a construção dos saberes disciplinares deve passar por outros domínios: o do conhecimento da trajetória teórica e metodológica da área de estudo e da capacidade de operar com as categorias e conceitos por ela produzidos, além da consciência das principais contribuições dessa área para a compreensão das realidades local e global ao longo do tempo e na atualidade, o que “dá ao professor mais autonomia para compor o conteúdo escolar a ser trabalhado com os alunos” (CAVALCANTI, 2012b, p. 29). Os programas de formação inicial dos docentes desempenham importante papel nesse processo, à medida que oportunizam experiências de contato dos alunos, futuros professores, com os conteúdos

---

<sup>26</sup> Movimento que surge na década de 1980, a princípio, nos Estados e Canadá e, posteriormente, em países da Europa como França, Espanha e Portugal, dando origem a uma espécie de “onda nova”, cujos efeitos rapidamente se espalham e passam a influenciar a forma de pensar, pesquisar e promover educação em várias partes do mundo, delineando uma epistemologia do trabalho docente. Do ponto de vista ético, político e ideológico, o movimento de profissionalização do ensino busca, entre outras coisas, renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, constituindo um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte para onde convergem os dirigentes políticos da área de educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino (TARDIF, 2008). Representa uma verdadeira mudança de paradigma, dando origem a uma epistemologia da prática docente, caracterizada pelo conhecimento do trabalho do professor em todas as suas dimensões. A pessoa, a profissão e a socialização do professor passaram a constituir objeto de estudos, discussões e debates diversos. Aspectos como a trajetória de vida e formação pessoal e profissional, a identidade profissional, a profissionalização (e a proletarização e/ou a semiprofissionalização), os saberes profissionais e a prática profissional dos professores ganharam papel de destaque nas investigações sobre os processos educativos escolares. O movimento de profissionalização do ensino e dos professores configura-se como forma de enfrentamento da problemática educacional, considerando a formação docente um fator decisivo para garantir a melhoria dos processos educativos escolares. Nesse sentido, visa à superação dos antigos modelos de formação docente e, conseqüentemente, de construção da escola e do ensino, pois a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no âmbito das escolas (NÓVOA, 1995).

específicos que constituirão as matérias com que irão trabalhar nas escolas de educação básica. Portanto, são as ciências de referências, como a Geografia Acadêmica, as principais fontes dos saberes disciplinares dos professores, por oferecerem boa parte dos conhecimentos específicos mobilizados na ação docente.

Não obstante, reconhece-se que há outras fontes significativas para a elaboração desses saberes, uma vez que, no caso da Geografia Escolar, “ainda que a geografia acadêmica seja importante para a formação inicial dos saberes dos professores, no exercício profissional, eles acabam se distanciando do que tem sido produzido na academia e buscando outras fontes para a construção de seu conhecimento geográfico” (CAVALCANTI, 2012b, p. 31). Em que pesem as questões relativas à dificuldade de articular os contextos de formação inicial e os contextos de prática docente, esse distanciamento não significa necessariamente falta de identificação dos professores com sua ciência de referência, mas sim, como postula Cavalcanti (2012b, p. 31), consequência do processo de constituição e reconstituição da Geografia Escolar. De fato, há um distanciamento e até mesmo uma separação entre a academia, os conhecimentos e a matéria de ensino que se pratica na escola, porém, não se pode entender que toda a diferença entre uma e outra “geografia” seja uma questão de distanciamento ou de não reconhecimento entre elas, já que pode acontecer uma reelaboração de conhecimentos, por sucessivos processos de mediação, da teoria e da prática (CAVALCANTI, 2012b). Desse modo, a distância entre as referências científicas e as matérias escolares não deve ser entendida como um deslocamento dos “autores do currículo praticado” (os professores e seus alunos) em relação ao desenvolvimento das investigações e produções realizadas na academia, as quais são, realmente, suas referências básicas e fundamentais (CAVALCANTI, 2012b, p. 31-32).

Um outro tipo de saberes são os didático-pedagógicos, os quais implicam a construção de conhecimentos específicos à propósito das práticas de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades escolares, das composições curriculares, bem como sobre os processos de organização, funcionamento e gestão dos sistemas de educação, das instituições escolares e das salas de aula. No espaço da formação inicial do professor, esses saberes são possibilitados pelas disciplinas de fundamentos da educação, na perspectiva da filosofia, sociologia, história, psicologia, avaliação, política, economia e administração escolar, além das metodologias e didáticas gerais e específicas e das práticas de ensino ou estágios supervisionados. A produção desses saberes deve se dar em articulação com os saberes disciplinares, de forma que os futuros professores adquiram as bases para o exercício docente em sua complexidade, compreendendo os processos de planejamento, avaliação e realização das ações educativas a partir dos debates e reflexões coletivos sobre os conteúdos curriculares, suas formas de estruturação e seleção,

seus modos de abordagem e acompanhamento dos resultados das aprendizagens dos alunos (CAVALCANTI, 2012b).

O último tipo de saberes em questão remete a uma das ideias centrais dos estudos sobre os saberes docentes, a de que os professores são profissionais que entram em contato, durante aproximadamente 16 anos, com seu ambiente de trabalho muito antes de assumirem suas funções profissionais (TARDIF, 2008). O entendimento é que todo professor, antes de assumir esta função, passa pela condição de aluno e vivencia durante um tempo significativo o cotidiano da profissão que vem a exercer, e que essas experiências imprimem em seu perfil profissional um conjunto de crenças, representações e certezas relativas à atividade docente, fenômenos estes que permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. Como os alunos passam pelos cursos de formação sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino, quando começam a trabalhar como professores são, principalmente, essas crenças que eles reativam e mobilizam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2008). Tratam-se dos saberes da experiência, construídos nos percursos de escolarização na educação básica, nos itinerários de formação profissional, nas trajetórias pessoais e sociais, individuais e coletivas vivenciadas em diferentes contextos, tempos e espaços, entre as quais se destacam as aprendizagens adquiridas no exercício da profissão, configurando-se como saberes práticos. Portanto, ainda concorrem para a elaboração dos saberes disciplinares dos professores de Geografia os saberes da tradição e cultura escolares, especialmente no que concerne aos modos de ensinar e aprender Geografia que atravessam (permanecem) os tempos e espaços escolares e que, em última instância, acabam ajudando a definir as práticas docentes em Geografia. São saberes que têm outras referências gerais, não necessariamente acadêmicas, mas que também desempenham um papel importante na composição do instrumental docente, o que os colocam diretamente em relação com os processos de formação dos professores.

\*\*\*\*\*

Pelas informações expostas neste capítulo, encontramos indícios de que a organização do currículo da Licenciatura em Geografia tem como referências um vasto conjunto de conhecimentos, que inclui, além das muitas “geografias” que concorrem para a elaboração dos saberes disciplinares, os saberes didático-pedagógicos e os saberes da experiência, os quais, a partir das relações entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar, dão sentido e significado a essas várias “geografias” no âmbito de um projeto de ensino e aprendizagem, em experiências de formação na educação básica ou superior. Sugerimos que a seleção desses conhecimentos se dá pela via das políticas públicas, que impõem uma ordem de definição e sistematização dos

currículos, todavia, se dá muito mais pela força das tradições dos domínios de conhecimentos estabelecidos, os quais conquistam lugar nos programas de formação tanto através das políticas quanto através das tradições. Podemos pensar, por exemplo, que a dualidade Geografia Física – Geografia Humana se mantém nos cursos de licenciatura muito mais pela força da tradição do que pelo o que orientam as diretrizes nacionais de currículo, posto que nesses documentos já se anuncia a superação dessa dicotomia. Se projetarmos a noção de campo de Bourdieu (2011b, 2004a, 1998, 1982a, etc.) sobre o espaço da formação podemos visualizar que a lógica de estrutura e funcionamento desse microcosmo social depende das disposições dos agentes que nele trabalham (professores, alunos, grupos de pesquisa...), os quais, por sua vez, dependem das posições que ocupam em relação ao próprio campo e em relação às forças externas (decisões governamentais sobre as políticas de currículo, por exemplo). Nesse jogo, as regras são estabelecidas tanto pelas forças externas quanto pelas forças internas (decisões dos colegiados de curso sobre a definição das ementas das disciplinas, por exemplo), no entanto, dado o caráter flexível e não diretivo dessas regras, os agentes internos têm grande poder de modificar as regras e conduzir o jogo de acordo com seus interesses e demandas específicos. No caso, as regras efetivamente válidas e com potencial de repercutir na estrutura e, sobretudo, no funcionamento do currículo seriam aquelas acordadas entre os agentes internos (os que colocam o programa de formação em atividade), segundo suas condições de jogo.

## 1.2 Projetos e modelos de formação docente em jogo

Identificadas as “geografias”/conhecimentos que compõem o currículo da Licenciatura em Geografia, passamos a verificar os projetos, modelos e concepções de formação em jogo no campo de produção da formação docente no Brasil. Objetivamos saber quais são os projetos em disputa; quais são as concepções de ensino e aprendizagem que os fundamentam; quais modelos de formação de professores são propostos; quais são as forças e os agentes sociais envolvidos nessa disputa; e como a formação inicial de professores de Geografia tem sido pensada nesse cenário. Buscamos na lógica de estrutura e funcionamento do campo da formação docente a explicação para as questões relacionadas à revisão dos cursos de licenciatura e à proposição de um novo modelo de formação inicial de professores, entre eles os de Geografia. Procuramos enxergar os contextos de elaboração e implementação das políticas de currículo, aprofundando a análise no sentido de apreender os discursos que permeiam e delimitam as relações de força que estabelecem as lutas em torno dos processos de definição dessas diretrizes. Nosso foco são as discussões em torno da organização do currículo da Licenciatura em Geografia, todavia,

visto que estas fazem parte de uma conjuntura mais ampla, detemo-nos inicialmente nos debates em decorrência do processo de elaboração das diretrizes nacionais para formação de professores da educação básica em cursos de nível superior, aprovadas através do Parecer CNE nº 9/2001 e da Resolução CNE nº 1/2002. Sem desconsiderar a existência de outras, para esta análise identificamos duas posições que marcam esses debates: a do governo, que conduz a formulação das diretrizes, por meio do Conselho Nacional de Educação; e a de um movimento específico de profissionais da educação, articulado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)<sup>27</sup>, que se manifesta contrário à proposta do governo e apresenta uma contraproposta.

### *1.2.1 A proposta em questão*

A década de 1990 é marcada por grandes reformas dos sistemas educacionais no Brasil, por meio das quais o Estado tem buscado a ampliação do acesso e da permanência de crianças e jovens na escola, tendo como meta a universalização progressiva do ensino em todos os níveis básicos, começando pela educação infantil, fundamental e média, respectivamente, e investido na expansão da formação profissional de nível médio e superior. Essas reformas, exigidas pelas conjuntas sociais (políticas, econômicas, culturais, administrativas) da época, se dão através de uma série de ações que culminam com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) e suas sucessivas medidas complementares de implementação ou

---

<sup>27</sup> Conforme Boletim Informativo da ANFOPE (sem/data, disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/cap1.html>, acessado em 20/07/2015), essa Associação tem sua origem no âmbito do movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, iniciado em 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, no contexto das lutas contra o regime militar e a favor da democratização da sociedade, cuja ampliação e continuidade das discussões leva à criação, em 1983, da Comissão Nacional pela Formação dos Educadores (CONARCFE). Segundo informa o Boletim, o trabalho da Comissão Nacional é marcado pelo distanciamento em relação ao Ministério da Educação, que não ofereceria condições para que o movimento avance mais significativamente, todavia, apesar dos obstáculos, promove, entre 1983 e 1990, cinco encontros nacionais de avaliação do movimento. No V Encontro Nacional, em 1990, é criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação a ANFOPE que, na sequência, realiza os VI, VII e VIII Encontros Nacionais. Em cada um desses Encontros, diz o Boletim, vão se conformando e delineando os princípios gerais do movimento e as questões particulares relativas à formação do educador, buscando sempre seus próprios espaços de discussão, em fóruns específicos ou em espaços de outras entidades. Assim, desde 1994, tem sido uma prática a realização de reuniões da ANFOPE em parcerias, a exemplo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), do Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Conforme o referido Boletim, a ANFOPE afirma-se e se consolida como uma entidade a nível nacional, buscando a construção coletiva de um referencial para as propostas de formação dos profissionais da educação e a contínua reformulação dos cursos de formação que possam consubstanciar-se em uma política nacional global para a formação do magistério. Naquele momento (data não identificada), o Boletim aponta que a ANFOPE conta com a participação de 797 afiliados, de 25 Estados brasileiros.

de correção de percursos<sup>28</sup>. A adoção dessas políticas, que refletem ideais nacionais e supranacionais<sup>29</sup>, visa ao desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos básicos dos alunos para a vida produtiva e participativa, de maneira a assegurar o progresso econômico e social do país. Ao reorganizar os currículos da escola básica, adotando mudança de concepção e maior flexibilização<sup>30</sup>, a LDB impõe reformulações nas políticas de formação dos professores para os níveis de ensino infantil, fundamental e médio. Entre as alterações que se seguem à LDB<sup>31</sup>, destacam-se as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores, já previstas na Lei nº 9.131/1995 de criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Parecer CNE nº 776/1997, que define orientações gerais para formulação das diretrizes gerais dos cursos de graduação. Em consonância com princípios veiculados na LDB, estas orientações defendem que o ensino superior deve assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, necessitando de profunda revisão de toda sua tradição burocrática, que se revela incongruente com as tendências contemporâneas que consideram a graduação etapa inicial da formação continuada. Com esse entendimento, o CNE estabelece que as diretrizes nacionais constituem orientações para a elaboração dos currículos e devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior, de modo a assegurar a flexibilidade e qualidade da formação oferecida aos estudantes.

A partir dessas orientações, o MEC designa grupos de trabalhos para elaborar as diretrizes gerais dos cursos de graduação, sendo que as diretrizes relativas aos cursos de licenciatura são formuladas em separado, sob responsabilidade de comissão integrada por

---

<sup>28</sup> Entre estas medidas se destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNED).

<sup>29</sup> Conforme análises de Freitas (1999), Pereira (1999) e Scheibe & Bazzo (2001), as reformas educacionais levadas a efeito no Brasil desde o final da década de 1970 e em especial nos anos de 1990, que visam à reorientação dos sistemas de ensino, em todos os níveis, estão diretamente relacionadas às transformações da sociedade e do mundo do trabalho, ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, em escala regional, nacional e global. Reafirmada como questão central, a mudança nas políticas de formação dos profissionais da educação se consolida na década de 1990, seguindo decisões tomadas no âmbito de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

<sup>30</sup> A LDB/1996, além de ampliar o conceito de educação básica, que passa a constituir o ensino infantil (creches e pré-escolas), o ensino fundamental de oito anos e o ensino médio de, no mínimo, três anos, fixa uma base curricular comum nacional, que deve ser complementada em cada sistema de ensino e escola por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, o que culmina com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio.

<sup>31</sup> No tocante à formação dos professores, além das diretrizes curriculares nacionais, outras reformulações importantes decorrentes da LDB/1996 são a Resolução CNE nº 02/1997, que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado na modalidade bacharelado que queira atuar na educação básica; o Decreto Federal nº 2.032/1997, que altera o sistema federal de ensino superior e a organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES), estabelecendo que estas poderiam assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores; e o Parecer CNE nº 115/1999, que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, destinados à formação dos profissionais da educação.

representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior. Em 2000, a proposta de diretrizes para formação docente é submetida à análise do CNE, através de comissão bicameral, constituída por conselheiros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior<sup>32</sup>. Após 21 reuniões internas e submeter a proposta à apreciação da comunidade educacional<sup>33</sup>, através de cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional técnica, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional o MEC, por meio do CNE, aprova as diretrizes nacionais para formação de professores da educação básica, através do Parecer CNE nº 9/2001, da Resolução CNE nº 1/2002 e demais normas de alteração, complementação e/ou consolidação da política de formação docente<sup>34</sup>. Conforme previsto no Parecer nº 776/1997, o CNE busca reconhecer a importância da colaboração da comunidade educacional para subsidiar as deliberações sobre as diretrizes de currículo definidas pelo Ministério da Educação. No entanto, um movimento de agentes e entidades ligados à formação e exercício profissional docente reclama que a participação da comunidade educacional na discussão da formulação das diretrizes não repercute nas decisões, alegando autoritarismo do governo na fixação das reformas<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> Integram a comissão bicameral os conselheiros Edla de Araújo Lira Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Marco Vicenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (relatora), Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham e Silke Weber (presidente).

<sup>33</sup> Entidades representativas da área da educação que participam de uma ou mais reuniões técnicas e/ou audiências públicas: Associação Brasileira de Computação; Associação Brasileira de Linguística; Associação de Geógrafos Brasileiros; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Associação Nacional de História; Associação Nacional de Política e Administração na Educação; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; Comissão Nacional de Formação de Professores; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação; Fórum das Licenciaturas; Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação; Fórum dos Pró-Reitores de Graduação; Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores; Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Secretaria de Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e Educação Ambiental; Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior; Sociedade Brasileira de Educação Matemática; Sociedade Brasileira de Enfermagem; Sociedade Brasileira de Física; Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

<sup>34</sup> Entre essas normas, destacam-se o Parecer CNE nº 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores; o Parecer CNE nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6 do Parecer CNE nº 9/2001; o Parecer CNE nº 28/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE nº 21/2001; a Resolução CNE nº 2/2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura; a Resolução CNE nº 2/2004, que adia o prazo previsto no Art. 15 da Resolução CNE nº 1/2002; a Resolução CNE nº 1/2005, que altera a Resolução CNE nº 1/2002; o Parecer CNE nº 9/2009, que define a reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores; o Decreto Federal nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; a Portaria MEC nº 883/2009, que estabelece diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente criados pelo Decreto Federal nº 6.755/2009 e a Portaria Normativa MEC nº 9/2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

<sup>35</sup> Em documento publicado na Revista Educação & Sociedade (a. XX, n. 68, dez./1999), entidades representativas da área da educação denunciam que, desconsiderando o intenso processo de discussão e consulta em âmbito nacional, o governo, por meio de Decreto, retira dos Cursos de Pedagogia a autorização para formar professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, reservando-a apenas aos Cursos Normais Superiores,

A proposta do governo busca construir sintonia entre a formação de professores, os princípios veiculados na LDB/1996, as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, e suas modalidades, e os Parâmetros Curriculares Nacionais. No tocante aos perfis profissionais, consolida a diferenciação da formação em três tipos de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura, conferindo à Licenciatura terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, com projeto específico, o que exige currículos independentes que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores chamada de modelo “3+1”. Com isso, pretende enfrentar questões históricas que têm marcado a formação nos cursos de licenciatura: ênfase nos conteúdos da área de conhecimento, onde o Bacharelado constitui opção natural que possibilita, também, na forma de apêndice, o diploma de licenciado, cuja atuação se torna residual e é considerada, dentro da universidade, inferior, em meio à complexidade da área, configurando atividade vocacional ou que permite “grande dose de improviso e auto-formulação do ‘jeito de dar aula’”; deficiências da estrutura curricular e “abreviação indevida dos cursos, na forma de licenciaturas curtas e de complementação pedagógica”, que frequentemente “simplificaram tanto o domínio do conteúdo quanto a qualificação profissional do futuro professor”; e ausência de projeto institucional que focalize os problemas e especificidades das diferentes etapas da educação básica, “estabelecendo o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica [...]” (Parecer CNE nº 9/2001, p. 16-17).

Diante dessas questões, a proposta reforça que a revisão do processo de formação de professores passa, necessariamente, pelo enfrentamento de problemas no campo institucional e no campo curricular. No campo institucional, evidencia-se a segmentação da formação dos

---

o que contraria a LDB/1996 e o Artigo 207 da Constituição/1988 no que se refere à autonomia universitária. Assinam o documento: Fórum em Defesa da Formação de Professores; Associação Nacional de pela Formação dos Profissionais da Educação; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Associação Nacional de Política e Administração na Educação; Centro de Estudos Educação e Sociedades; Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia; Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras; Fórum Paulista de Educação Infantil; Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Na mesma edição da Revista Educação & Sociedade, o Conselho Nacional de Educação se pronuncia a respeito do referido ato do poder executivo, considerando inoportuna a publicação do Decreto sobre a competência da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, por interromper uma discussão em curso e correr o risco de inibir o desenvolvimento e a consolidação de experiências exitosas de formação em inúmeras universidades. Assinam o documento os conselheiros: Carlos Roberto Jamil Cury, Edla Soares, Hésio de Albuquerque Cordeiro, Jacques Veloso; João Monlevade, Kuno Paulo Rohden, Regina de Assis e Silke Weber. Assim, de acordo com Scheibe & Bazzo (2001), apesar da realização de várias audiências públicas e outras reuniões nacionais e regionais com as mais diversas entidades educacionais do país, a elaboração/aprovação das diretrizes se caracteriza como um processo muito mais homologatório do que propriamente de discussão, tendo em vista que a pressão do movimento dos educadores e o posicionamento de alguns conselheiros [do CNE] não conseguiram instaurar um autêntico diálogo que tornasse oportuno o debate da proposta apresentada pelo MEC e muito menos garantisse sua reposição com base em ampla consulta pública.

professores<sup>36</sup>; a submissão da proposta pedagógica à organização institucional, o que ocorre nos cursos de licenciatura que funcionam como anexo dos cursos de bacharelado, impedindo a construção de sua identidade curricular; o isolamento das escolas de formação em relação à comunidade, às outras escolas e aos diversos espaços educacionais existentes na sociedade, necessários à criação de ambiente científico e cultural que amplie o horizonte de referência do exercício da cidadania; e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica, com o desconhecimento, por parte de alunos e egressos dos cursos de licenciatura, dos documentos referenciais das políticas de educação, cuja inclusão nos programas de formação é condição para que os professores possam inserir-se no projeto nacional, estadual e municipal de educação. No campo curricular, destaca-se a não observação do repertório de conhecimento dos professores em formação; abordagem inadequada dos conteúdos; falta de oportunidade para desenvolvimento cultural; tratamento restrito da atuação profissional; concepção restrita de prática; tratamento inadequado da pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e comunicação; desconsideração das especificidades dos níveis/modalidades de ensino da educação básica; e o negligenciamento das etapas da educação básica e das áreas de conhecimento que compõem seu quadro curricular, tendo em vista que “na formação dos professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, por forçar da organização disciplinar [...] predomina uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento” (Parecer CNE nº 9/2001, p. 27).

Assim, os princípios norteadores para revisão da formação de professores são postos como superação dos problemas identificados, de modo a enfrentar o desafio de promover uma formação de alto nível, entendida como preparação voltada ao atendimento de demandas específicas de exercício profissional, que não seja genérica nem somente acadêmica. O primeiro princípio elege a concepção de competência como núcleo da orientação do curso de formação, cuja construção (aquisição, aprendizagem) deve se refletir nos objetivos da formação, na eleição dos conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os futuros professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação, sempre a partir da articulação entre teoria e prática. O segundo princípio postula que haja coerência entre a formação e a prática profissional, considerando: a simetria invertida do processo de formação, de modo que o preparo dos futuros professores, por ocorrer em lugar semelhante àquele em que vai atuar, tenha

---

<sup>36</sup> Isso diz respeito ao fato de que para lecionar até a quarta série do ensino fundamental seja suficiente formação em nível médio, enquanto que para lecionar a partir da quinta série seja exigido curso superior, não reconhecendo que a tarefa apresenta grau de complexidade similar nos dois casos.

consistência entre sua vivência no curso e o que dele se espera; a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores conectados à realidade e aos demais indivíduos, mobilizando-se capacidades pessoais; os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências; e a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e aferição dos resultados alcançados, observando as competências a serem adquiridas e as correções de percurso eventualmente necessárias. O terceiro princípio coloca a pesquisa como dimensão intrínseca do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o professor precisa tanto dispor de conhecimentos e saber mobilizá-los para e na ação educativa, quanto de compreender o movimento de construção desses conhecimentos, de modo a “manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina” (Parecer CNE nº 9/2001, p. 36).

Em face desses princípios, são definidas as diretrizes gerais a serem seguidas na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação inicial de professores: considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional, adotando-as como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação; garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica (referentes aos valores democráticos, ao papel social da escola, aos conteúdos a serem ensinados, ao conhecimento pedagógico, aos processos de investigação da prática pedagógica e ao desenvolvimento profissional), contemplando diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor (envolvendo questões sociais, políticas, econômicas, culturais, ambientais, além do conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência); orientar a seleção dos conteúdos das áreas da educação básica de maneira a ir além daquilo que será ensinado nas diferentes etapas da escolaridade, devendo ser tratados de forma integrada com suas didáticas específicas; e tomar as competências profissionais a serem construídas pelos professores como referência de todos os tipos de avaliação, tendo por finalidade “a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira” (Resolução CNE nº 1/2002, p. 2). De acordo com a proposta, o conjunto de competências elencadas no texto das diretrizes “não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional”, as quais devem ser “contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação” (Resolução CNE nº 1/2002, p. 3).

Com isso, a proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores, segundo argumentação do Parecer CNE nº 1/2001, inverte a lógica que tradicionalmente determina a organização dos currículos: “em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso” (p. 51). Dessa forma, considerando que são as competências que orientam a seleção e ordenamento dos conteúdos relativos ao conhecimento profissional, bem como a configuração dos tempos e espaços de formação, indicam-se critérios de organização da matriz curricular, expressos em eixos que conectam as dimensões da formação profissional e sinalizam tipos de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e ação docente. Nesse sentido, na elaboração do projeto pedagógico, deve-se buscar “formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos e disciplinas, a partir das quais se trabalhem conteúdos que, também, são significativos para a atuação profissional” (Parecer CNE nº 9/2001, p. 52). Nas diretrizes é enfatizada a flexibilidade necessária para que cada instituição construa projetos inovadores e próprios, abrangendo as dimensões teóricas e práticas, a interdisciplinaridade, os conhecimentos dos diferentes âmbitos, de fundamentos da educação e pedagógicos, da formação comum e específica, bem como a autonomia intelectual e profissional dos futuros professores (Resolução CNE nº 1/2002). Para isso, espera-se que ao longo da formação os candidatos a professores vivenciem ações compartilhadas, de modo a ampliar as possibilidades de respostas às situações reais, além do exercício e desenvolvimento da autonomia profissional e intelectual, do senso de responsabilidade pessoal e coletivo, da ética profissional, por meio da articulação entre:

- Práticas disciplinares e interdisciplinares, o que não significa mera justaposição ou convivência, na matriz curricular, de estudos nessas duas perspectivas, mas sim o aprofundamento dos conhecimentos disciplinares, indagando-se sobre sua relevância e pertinência, para compreender, planejar, executar e avaliar situações de ensino e aprendizagem, o que só pode ser feito mediante práticas interdisciplinares;
- A constituição de competências comuns aos professores da educação básica e o atendimento às especificidades do trabalho pedagógico em todas as etapas da escolaridade nas quais esses professores vão atuar. Assim, “a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere às particularidades das etapas em que a docência ocorre”, devendo esta – a docência – “ser tratada no curso de modo específico” (Parecer CNE nº 9/2001, p. 55);
- Conhecimento específico e conhecimento educacional-pedagógico que fundamenta a

ação docente, devendo os currículos de formação contemplar espaços, tempos e atividades que facilitem, permanentemente, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino. Trata-se de garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos tanto para os professores de atuação multidisciplinar de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental quanto para os professores de atuação em áreas específicas do conhecimento;

- Teoria e prática, a qual não deve se reduzir a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, mas sim estar presente desde o início e permanecer durante todo o processo de formação, no interior das áreas ou disciplinas que constituírem os componentes curriculares, e não apenas nas disciplinas pedagógicas. Além disso, a dimensão prática deve ocorrer também em tempo e espaço curricular específico, que extrapole o estágio, numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase na observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas através da análise e resolução de problemas.

### *1.2.2 O debate e uma contraproposta*

Na sequência dessa explanação da proposta do governo, passamos a alguns dos debates que acompanham a elaboração das diretrizes. Durante todo esse processo, a ANFOPE lidera um movimento que assume uma contraposição à proposta oficial, através de manifestações públicas<sup>37</sup> acerca de entendimentos construídos coletivamente pelos profissionais da educação reunidos na entidade, em encontros, reuniões, seminários entre outros espaços. Na visão desse movimento, o processo de definição das diretrizes nacionais, inserido no programa de reforma

---

<sup>37</sup> São exemplos disso as seguintes publicações:

- *Boletim da ANFOPE, ano IV, número 6*, de agosto/1997 (disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim6.html>, acessado em: 20/05/2015);
- *Boletim da ANFOPE, ano V, número 10*, de abril/1999 (disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim10.html>, acessado em: 20/05/2015);
- *Boletim da ANFOPE, ano VI, número 12*, de junho/2000 (disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim12.htm#X%20ENCONTRO>, acessado em: 20/05/2015);
- *Boletim da ANFOPE, ano VII, número 13*, de fevereiro/2001 (disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim13.htm>, acessado em: 20/05/2015);
- *Boletim da ANFOPE, ano VII, número 15*, de dezembro/2001 (disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim15.htm>, acessado em: 20/05/2015);
- *Carta a Relatora da Comissão Bicameral sobre Institutos Superiores de Educação/CNE*, 10/08/1999 (disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/cneago1.htm>, acessado em: 20/05/2015);
- *Carta a Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC)*, de 05/07/1999 (disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/sesucurijul99.htm>, acessado em: 20/05/2015);
- *Carta aos Conselheiros do Conselho Nacional de Educação*, de 01/10/1999 (disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/cneout99.htm>, acessado em: 20/05/2015).

do ensino superior exigido por organismos internacionais, visando adequar a formação dos profissionais aos novos rumos da economia, impõe uma formação docente técnico-profissional centrada em competências, como exposto na *Carta do Rio*<sup>38</sup>. Para Iria Brzezinski<sup>39</sup> (2001, p. 120), uma das mobilizadoras do referido movimento, com a dependência do governo aos organismos estrangeiros, financiadores das políticas educacionais, a elaboração das diretrizes nacionais se submete ao modelo de formação docente implantado em outros países, que institucionaliza a formação fora da universidade e “preocupa-se muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos futuros professores”. De maneira geral, o movimento construído pela ANFOPE se contrapõe à proposta de diretrizes do MEC em pelo menos cinco pontos, conforme manifestação pública<sup>40</sup>:

1. O Documento, ao fazer crítica à formação tradicional do professor, ignora os avanços decorrentes da produção da área de educação em função da formação dos profissionais de educação e em seu lugar propõe um “novo” paradigma curricular com foco nas abordagens das competências. Competências essas, que nos fazem lembrar o paradigma tecnicista dos anos 70 travestidos de nova taxionomia. A concepção de competências ressaltada no documento enfatiza o fazer prático artesanal, ao saber fazer (*savoir-faire*) e dessa forma desloca o eixo do ensino para a aprendizagem [...]. Portanto, a abordagem pelas competências vai de encontro à formação fundamentada na produção do conhecimento teórico a partir da realidade concreta, ignora os estudos culturais na área de currículo (concepção crítica e pós-crítica), além de desconsiderar a base Comum Nacional – BCN construída pelos movimentos dos educadores.

2. Em relação ao espaço de formação do professor das séries iniciais e educação infantil, o Documento, embora fazendo referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, reforça que a formação deverá ser realizada preferencialmente em Cursos Normais Superiores, em Institutos Superiores de Educação – ISE de acordo como define o Decreto 3.276/99, alterado pelo Decreto 3.554/2000. As universidades ou centro universitários poderão oferecer cursos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares. Em nenhum momento o documento menciona o curso de Pedagogia como local preferencial de formação, tal como sugere a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Desrespeita inclusive as lutas dos educadores e os encaminhamentos das instituições feitos a este Conselho, assim como as legítimas gestões junto à Câmara dos Deputados, que redundaram na aprovação do PDL No 385/1999 sustentando a aplicação do disposto no referido decreto.

---

<sup>38</sup> Documento construído em parceria com o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), de 29/05/2000, como resultado das discussões dos profissionais da educação reunidos no V Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação e II Encontro Nacional dos Fóruns de Licenciaturas, realizados nos dias 28 e 29 de maio de 2000, no Rio de Janeiro, no qual se manifestam em defesa de uma educação de qualidade socialmente comprometida com a ética e com a democracia. (Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/Documento-FORUMDIR-ANFOPE-mai2000.pdf>, acessado em: 20/05/2015);

<sup>39</sup> Membro da ANFOPE, tendo sido presidente nos períodos de 1996 a 1998 e 2008 a 2012.

<sup>40</sup> *Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional. Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior*, de 21/03/2001 (disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>, acessado em: 20/05/2015).

3. Ao referir-se à pesquisa, o Documento diferencia a pesquisa científica ou acadêmica da pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor, contrapondo-se à atual tendência teórico-metodológica que imprime aos cursos de licenciatura a pesquisa e a docência como eixos norteadores dos seus projetos pedagógicos. A pesquisa, segundo nossa concepção, encontra no cotidiano escolar seu habitat natural, o que significa, dentre outras coisas, jamais desconsiderar a complexa rede de relações em permanente evolução no seio da sociedade, dando especial atenção aos avanços do conhecimento e suas mais atualizadas abordagens pedagógico-tecnológicas.

4. Nos aspectos concernentes à Organização Institucional da formação inicial, o Documento reforça a dicotomia Bacharelado x Licenciatura quando reafirma que a formação de professores deva ser realizada como um processo autônomo, numa estrutura com identidade própria, distinta dos cursos de bacharelado e dos programas ou cursos de formação de especialistas em educação. Essa separação entre cursos de formação de professores (Licenciaturas) e cursos de bacharelado vai gerar indesejável hipertrofia da aprendizagem pelas competências nos primeiros e uma hipotrofia na produção teórica do conhecimento educacional no segundo caso, risco que devemos evitar, sob pena de cair no saber-fazer das disciplinas básicas descontextualizado do objeto de estudo da educação. A esse respeito, é oportuno ressaltar que várias universidades vêm construindo uma Base Comum para a formação dos profissionais no espaço dos Fóruns de Licenciaturas ou Programas de Licenciatura.

5. No que diz respeito à Organização Curricular, o Documento reafirma que das 3.200 horas de duração do curso, 800 devem ser destinadas à dimensão da prática da formação, que deverá estar presente desde o início do curso, aí já incluídas as 300 horas de estágio; sugere também um tempo não inferior a 15% às questões centrais da educação e de aprendizagem; 65% de conhecimento sobre os objetos de ensino, restando 20% para perspectivas interdisciplinares e projetos de trabalho, além de outras opções a critério das instituições. Ratificamos as 3.200 horas como tempo adequado à integralização curricular, distribuídas em 4 anos letivos. Quanto à forma de aproveitamento da experiência profissional anterior propugnada pelo Documento, temos nos posicionado veementemente contrários, uma vez que esse aproveitamento poderá reduzir o curso à metade, isto é, o aluno poderia ser dispensado de cursar 1.600 horas, quais sejam: 800 horas de prática mais 800 horas de experiências em magistério de nível médio. Dessa forma, o Documento propicia o aligeiramento dos cursos, prática já adotada por instituições nada comprometidas com a qualidade do ensino, o que seria no mínimo uma injustiça para com aqueles que não pudessem usufruir de tal concessão, pois, em qualquer dos casos, os diplomas trariam o registro de 3.200 horas.

Uma crítica recorrente incide sobre a proposta de se criar, ratificando opção política manifestada na LDB/1996, agência de formação de professores desvinculada da universidade, em espaço próprio, sob a justificativa de dar terminalidade e integralidade aos cursos de licenciatura em relação aos de bacharelado. Na avaliação de Leda Scheibe<sup>41</sup> e Vera Bazzo (2001, p. 12), pesquisadoras/professoras ligadas à ANFOPE, a proposta do governo, ao regulamentar os institutos superiores de educação, estabelece como local preferencial para a formação docente o nível mais baixo da hierarquia do ensino superior<sup>42</sup>, “uma solução que,

<sup>41</sup> Membro e presidente da ANFOPE na gestão 2000 – 2002.

<sup>42</sup> A regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, através do Parecer CNE nº 115/1999 e do Decreto Federal nº 3.276/1999, dá-se no âmbito do conjunto de reformas do ensino superior, onde o Decreto nº 2.032/1997, que altera o sistema federal de ensino superior e a organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES), estabelece que estas poderiam assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

independentemente do setor ao qual se vincula (pública, particular, comunitária), deverá ser a mais barata em todos os sentidos”. Para essas agentes sociais diretamente envolvidas no debate, haveria uma atualização da tradição cultivada no interior da universidade brasileira de privilegiar as faculdades ou centros de ciências puras, aplicadas ou tecnológicas e os cursos de bacharelado em detrimento das faculdades/centros de educação e dos cursos de licenciatura, reforçando a desresponsabilização da universidade pela formação de professores. Além disso, a flexibilização e diversificação dos currículos, das modalidades de cursos e dos arranjos institucionais levariam à fragmentação dos processos de formação, reforçando preconceitos e discriminações tanto dos bacharelados em relação às licenciaturas, quanto entre as licenciaturas de diferentes formatos. Conforme declaração da professora Helena Freitas<sup>43</sup> (2007, p. 1206), que mantém conexão orgânica com a ANFOPE, inclusive na condição de presidente por mais de uma ocasião, a preocupação do movimento seria, portanto, com o delineamento de uma “política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe”.

Em posição contrária a do movimento comandado pela ANFOPE, a professora Eunice Ribeiro Durham<sup>44</sup> (2010) que, no período da elaboração das diretrizes, ocupa funções no CNE e tem significativa participação na definição de políticas públicas educacionais no Brasil, defende que a tentativa mais importante de enfrentamento do problema da formação docente no país consiste na criação, pela LDB/1996, dos cursos normais superiores para formação, em nível superior, de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Durham considera que, até então, o único curso responsável por essa formação, o de Pedagogia,

---

<sup>43</sup> Além de presidente, nos períodos de 1996 a 2000, 2004 a 2006, é membro permanente da ANFOPE, desde sua criação. Conforme reportagem do portal eletrônico de notícias da Unicamp, Helena Freitas tem participação ativa na ANFOPE, no Conselho Nacional de Educação e no Ministério da Educação, fazendo questão de contribuir em reuniões de interesse dos educadores e de registrar alguns consensos em boletins brasileiros, a fim da profissionalização dos educadores. De acordo com Leda Scheibe, em declaração na referida reportagem, Helena Freitas é defensora do ensino público e da criação de um fórum em defesa da formação de professores, de modo que o papel da ANFOPE não se desvincula de Freitas, como intelectual, política e educadora. Diz ainda que muitas de suas propostas estão contidas no Plano Nacional de Educação e nas políticas públicas do Brasil (disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/helena-de-freitas-%C3%A9-homenageada-pela-faculdade-de-educa%C3%A7%C3%A3o>, acessado em: 28/07/2015).

<sup>44</sup> Professora Titular (Livre Docente) da Universidade de São Paulo. Pesquisadora sênior, coordena o Núcleo de Pesquisa em Políticas Públicas/USP. Entre outros temas, destaca-se, deste a década de 1970, na pesquisa e debate sobre políticas públicas, políticas educacionais e políticas de ensino superior no Brasil. Entre as atividades desempenhadas junto aos órgãos de regulamentação das políticas educacionais estão: Secretária Nacional de Educação Superior/MEC, entre 1991 e 1992; Representante do Conselho de Ciência e Tecnologia da Presidência da República, entre 1991 e 1992; Secretária Nacional de Política Educacional/MEC, entre 1995 e 1997; Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 1992 e 1995; e Conselheira do Conselho Nacional de Educação, entre 1997 e 2001 (com informações do currículo público da professora, constante na plataforma lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2890343748562669>, acessado em: 28/07/2015).

não tem em sua concepção essa finalidade, mas sim preparar os chamados especialistas em educação (teóricos, pesquisadores, planejadores e gestores dos sistemas de ensino). Sua aposta é a de que o modelo dos institutos superiores favorece aquilo que deve ser o cerne dos currículos de formação inicial de professores do nível fundamental: o domínio dos conhecimentos básicos e da transposição didática, de maneira que, na sua visão, um dos maiores retrocessos no âmbito dessa questão é “o desmonte da experiência dos Cursos Normais Superiores que o governo Fernando Henrique havia iniciado e o retorno à formação dos professores nos Cursos de Pedagogia, comprovadamente incapazes de realizar esta tarefa” (DURHAM, 2010, p. 170). Relativizando a questão, a professora Silke Weber<sup>45</sup> (2000), que preside o CNE no momento da formulação das diretrizes, acredita que a universidade necessita, como outras instituições, rever sua forma de atuação, sobretudo seu ritmo, no atendimento às demandas sociais e às do poder público, mas sem que isso leve ao descrédito das instâncias de produção e socialização de conhecimento, predominantemente públicas, acarretando, contraditoriamente, uma via de favorecimento da iniciativa privada, que poderia transformar a necessidade premente de formação superior do profissional docente em alternativa meramente lucrativa. Segundo ela, sem pretender advogar que a universidade é a única instância capaz de oferecer formação de qualidade para os profissionais da educação, é evidente que, realizando pesquisas nas diferentes áreas, é possível conceber e desenvolver projetos pedagógicos inovadores, que integrem conteúdos específicos e pedagógicos e relacionem estudos teóricos e práticas escolares, evitando a mera reprodução de modelos que estejam em evidência (WEBER, 2000).

O que está em jogo são os fundamentos das diretrizes, os quais, conforme entendimento do movimento de educadores representado pela ANFOPE, não contemplam os pilares de formação de professores historicamente construídos e reivindicados pela luta dos educadores, colocando em seu lugar concepções norteadoras que provocariam o rebaixamento da qualidade da formação, com conseqüente desvalorização do profissional docente. Isso estaria posto nos parâmetros e princípios orientadores das diretrizes para os cursos de formação de professores, ao tomarem como referenciais as diretrizes da educação básica, diferentemente das diretrizes para os cursos de graduação (na modalidade bacharelado), que se baseiam nos conhecimentos

---

<sup>45</sup> De acordo com seu currículo na plataforma lattes (disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2168457966116912>, acessado em: 20/07/2015), é professora emérita da Universidade Federal de Pernambuco e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade. Entre as atividades relacionadas à regulamentação de políticas educacionais estão as de Secretária de Educação do Estado de Pernambuco (1987-1990 e 1995/1998); integrante do Conselho Nacional de Educação (1996-2001); membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC (2003).

científicos da respectiva área de formação. A esse respeito, assim se manifesta a ANFOPE em documento<sup>46</sup> levado a audiência pública sobre a definição das diretrizes:

A superação da desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis é uma dimensão importante para as novas diretrizes. Isto não deve, no entanto, significar a desarticulação entre a formação de professores e a formação de outros profissionais da educação (como está indicado pelas novas legislações que consideram o Curso de Pedagogia como local de formação dos profissionais de educação para administração, planejamento etc.), desconsiderando uma base comum para a formação dos profissionais da educação; não deve significar também, a desarticulação entre a formação de professores/profissionais da educação e o desenvolvimento científico seja da área educacional seja da área de conhecimento específico do professor/profissional da educação (ao retirar, preferencialmente, a área de formação destes profissionais da instituição universitária, portanto, do convívio com os outros cursos da área e da pós-graduação acadêmica da área).

Para Helena Freitas (1999), a organização dos cursos de formação de professores na proposta do governo dá a entender que os estudos aí desenvolvidos, separados da pesquisa e produção de conhecimento tanto nas disciplinas de metodologias de ensino quanto nas de fundamentos da educação, adquirem caráter técnico e instrumental, retirando do profissional da educação a possibilidade de se desenvolver como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento. A hipótese do movimento da ANFOPE é que as políticas oficiais de formação de professores pretendem gradativamente transferi-la do campo da educação, de caráter científico e acadêmico, para o campo da “epistemologia da prática”, prevalecendo uma concepção pragmática de formação em andamento não só nas instituições isoladas, mas também nas universidades brasileiras, decorrente de uma tendência na área da educação que vem assimilando desde o início da década de 1990 ideias oriundas de reformas dos sistemas de ensino de diferentes países (FREITAS, 2002, 2003). Nesse sentido, questiona-se a emergência da prática como dimensão privilegiada de aprendizagem do trabalho docente, relegando a segundo plano a formação teórica, intermediada pela reflexão sobre a prática e pela produção e socialização de conhecimento. Contudo, a principal crítica desse movimento se direciona ao núcleo central do novo projeto de formação de professores: a concepção de competências como política de formação e instrumento de avaliação e certificação da profissão docente.

Segundo análise de Helena Freitas (2003), as matrizes curriculares de formação docente adotadas pelo MEC, que reúnem um conjunto de habilidades, capacidades e competências centradas nos conhecimentos e conteúdos que os alunos devem aprender e os professores devem

---

<sup>46</sup> *Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*, de 23/04/2001 (disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>, acessado em: 20/05/2015).

ensinar, dão continuidade ao processo de definição dos mecanismos necessários à otimização e regulação da carreira docente, reforçando “o carácter técnico-instrumental do trabalho docente – o que e como ensinar –, em detrimento do debate sobre os *fins da educação*” (FREITAS, 2003, p. 1117 – grifos da autora). Para a professora Elizabeth Macedo (2000), pesquisadora da área de currículo, a noção de competências presente nas diretrizes do MEC é sempre posta em contraposição ao ensino voltado para conteúdos, pontuando a passagem de um ensino centrado no saber e no conhecimento para um ensino centrado em competências. Argumenta que a noção de competências “mantém o carácter comportamental e a estrita associação entre escolarização e mundo produtivo”, de modo que “a formação passa a ser dimensionada em função das necessidades estritas do mundo do trabalho”, aproximando-se da ideia de performatividade dos processos de formação<sup>47</sup>, cuja consequência mais imediata é “a subordinação das instituições de ensino aos poderes constituídos” (MACEDO, 2000, p. 10-14).

A utilização da noção de competência em processos de definição de currículos não é recente e sua matriz teórica é diversificada, indo dos princípios tylerianos<sup>48</sup> à psicologia genética de Piaget (MACEDO, 2000). Nas atuais políticas de currículo no Brasil, duas perspectivas de noção de competência se destacam, como demonstram Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011): a primeira diz respeito à perspectiva comportamental de Eva Baker e James Popham que, em contraposição a objetivos cada vez mais atomizados, propõem competências amplas, que abarquem um conjunto de comportamentos, chamados habilidades e considerados fundamentais em determinada área, tratando as competências como meta e os objetivos de ensino como domínio das competências. A segunda diz respeito à perspectiva cognitivo-construtivista, amparada na concepção de esquema de Piaget, pela qual os sujeitos possuiriam um conjunto de esquemas concretos mais gerais que lhes permitiriam, quando acionados em situações concretas, operações diversas como abstração, comparação, síntese, conceitualização e julgamento. Em situações mais complexas e inesperadas, seria preciso lançar

---

<sup>47</sup> Conforme explicação de Macedo (2000), performatividade se trata de um mecanismo de controle indireto que, em vez de intervir, prescrever e controlar a realização de cada tarefa, estabelece objetivos e/ou competências e cobra o seu desenvolvimento, estabelecendo relações funcionais entre o Estado e as diferentes esferas do sistema social. O ensino, como uma dessas esferas, deve contribuir para melhorar a performance do sistema social, construindo as competências necessárias para isso, onde se situa a formação de professores, que se destinaria não mais à preparação de sujeitos capazes de construir um projeto de emancipação, mas a fornecer ao sistema agentes capazes de desempenhar adequada e eficientemente suas funções na estrutura social.

<sup>48</sup> Relativos às formulações de Ralph Tyler, o teórico mais conhecido no campo do currículo, responsável pela formulação do modelo de elaboração de currículos mais utilizado nos países do ocidente, cujos princípios estruturantes encontram-se em sua principal obra, datada de 1949, *Princípios básicos de currículo e ensino*. No Brasil, até meados dos anos 1980 “praticamente todas” as propostas de currículo eram construídas segundo esse modelo, o que se observa também nas publicações sobre (planejamento de) currículo, por serem adaptações de textos norte-americanos ligados à tradição *tyleriana* (LOPES & MACEDO, 2011).

mão de vários esquemas que competem entre si e se recombina e reconstrói, o que tornaria necessária uma intervenção educacional com a função de criar competências, as quais são construídas na prática social concreta (LOPES & MACEDO, 2011).

Na concepção de Elizabeth Macedo (2002), as tradições pedagógicas da noção de competência, seja na vertente cognitivo-constructivista, seja na comportamental, embora fortemente presentes nos documentos sobre currículo de educação básica no Brasil, misturam-se a outros discursos que precisam ser compreendidos no quadro das preocupações que têm se destacado na realidade contemporânea. Entre essas preocupações estão as transformações nos meios de produção, nas relações de trabalho e no mundo das comunicações e informação, que afetam diretamente os modos de vida e conseqüentemente a natureza do saber e da atividade de ensinar e aprender, de maneira que os currículos e os processos de escolarização precisam ser alterados. Diante disso, “a recente ênfase nos currículos por competência mescla elementos de, pelo menos, dois aspectos cruciais do discurso contemporâneo – os processos de legitimação do saber e as formas de produção do capitalismo avançado” (MACEDO, 2002, p. 130). Na visão de Roberto Sidney Macedo (2013), pesquisador de currículo, a proposta de formação por competências constituiria uma alternativa às formações que privilegiariam o abstracionismo acadêmico, esquecendo que se aprende para se inserir de forma competente e cidadã na sociedade do presente e enfrentar seus desafios. Segundo esse autor, ao apontar para uma formação que se articula com o mundo do trabalho, da produção e das pautas concretas da vida em sociedade, a proposta da formação por competências objetiva a superação das antinomias que levam a construir currículos baseados nas separações fragmentárias e nas compreensões não comunicantes. O que vai, pressupõe ele, ao encontro da desconstrução da naturalização dos saberes na medida que as referências provenientes dos mundos não disciplinares acabam por colocar em constante tensão as verdades e a legitimidade dos saberes acadêmicos. Assim, considera que se as competências apontam para a atualização das aprendizagens em contexto, “conhecimentos, habilidades e valores são transformados em *saberes em uso*, estando sujeitos às ressignificações a partir do mundo não acadêmico da atividade humana” (MACEDO, 2013, p. 92 – grifo do autor). Para Lopes e Macedo (2011, p. 56-57), a mobilização da noção de competência na fundamentação de currículos estaria sendo controversa e desvirtuada:

A dificuldade de operar com um conceito complexo de competência, que destaque seu caráter situado, acaba transformando a competência em condição para o desempenho. O desempenho certificaria, então, a competência, tal como o fazia em relação aos objetivos comportamentais. Isso é que se tem observado em muitos documentos de política, não apenas no Brasil. Ainda que optem por uma matriz cognitivo-constructivista no que concerne ao conceito de competência, ao proporem o currículo,

por vezes, explicitam-nas como objetivos cuja consecução implica uma ação externa do sujeito sobre o mundo. Mais do que isso, relaciona-as a metas a serem testadas, integrando fragmentos de sentidos cognitivos-comportamentais com os princípios caros à racionalidade tyleriana. (LOPES & MACEDO, p. 56-57)

Divergindo da posição da ANFOPE, Guiomar Namó de Mello<sup>49</sup> (2000), pesquisadora especialista em educação, que participa da elaboração das diretrizes na condição de conselheira do CNE, defende que, ao dar maior ênfase às competências do que às disciplinas, a LDB/1996 e as diretrizes dela decorrentes abrem amplas possibilidades de organização interdisciplinar e transversal dos programas de ensino, podendo levar ao rompimento do modelo “disciplinarista” que repousa sobre a divisão das licenciaturas, uma vez que sua localização institucional na estrutura do ensino superior e, particularmente, nas universidades, cria um “divórcio” entre a aquisição de conhecimentos específicos e a constituição de competências para ensiná-los na escola básica. Isso porque, um currículo por competências significaria uma formação baseada na articulação de diferentes conhecimentos: conteúdos especializados, didática e prática de ensino, fundamentos da educação e princípios de aprendizagem em um plano de ação docente coerente com o projeto pedagógico da escola, trabalho em equipe e relações de cooperação dentro da escola e com a família dos alunos (MELLO, 2000). Além da adoção da noção de competência como princípio de organização pedagógica dos cursos de formação, Mello (2000, p. 108) defende que é indispensável estabelecer um sistema nacional de certificação de competências para professores, o qual “poderá ser de grande impacto para aferir a atualização e a educação continuada do professor e, ao mesmo tempo, impor parâmetros para o ingresso, a progressão na carreira e a remuneração do docente”. Na avaliação de Elizabeth Macedo (2002, p. 141), a centralidade da noção de competência nos currículos de formação docente, ainda que “se utilize de variados elementos dos discursos educacionais construídos ao longo do último século e se aproprie de reivindicações do próprio campo, alicerça-se fortemente nas demandas postas à escola por um novo perfil de mercado produtivo”. Esse debate vai além da dicotomia que, aparentemente, colocaria em confronto direto duas visões de mundo e duas concepções de formação de professores, encerradas na simples oposição entre educação para a cidadania e

---

<sup>49</sup> Segundo informações de página eletrônica de sua “autoria” (disponível em: <http://www.namodemello.com.br/>, acessado em: 20/07/20015), paralelamente à atividade docente trabalha mais de 10 anos como Pesquisadora na Fundação Carlos Chagas, no Departamento de Pesquisas Educacionais, onde se dedica principalmente ao estudo da educação como política pública, tendo coordenado um grupo de pesquisa sobre a educação básica brasileira no período de 1960 a 1980. Entre as atividades ligadas à regulamentação de políticas educacionais situam-se: Secretária Municipal de Educação de São Paulo (1982-1985); Consultora da preparação de projetos do Banco Mundial de investimento em educação na região Nordeste e no Estado de Minas Gerais (1990-1991); Especialista Sênior de Educação no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento (1992-1996); e Conselheira do Conselho Nacional de Educação, na Câmara de Educação Básica (1997-2001).

educação para o mercado de trabalho, como se essas dimensões da formação profissional fossem mutuamente excludentes, como se uma coisa não dependesse da outra e não estivesse contida na outra. A esse respeito, é pertinente a reflexão de Roberto Sidney Macedo (2013, p. 94-95 – grifo do autor):

Há, nos debates envolvendo a formação para o trabalho, uma clara tensão ideológica entre aqueles que aceitam a noção de competência como mediadora do currículo e da formação e aqueles que defendem a orientação dessa formação pautada na perspectiva da *qualificação*. Sabe-se que essa perspectiva está vinculada a uma educação pelo conhecimento e à configuração do mundo do trabalho e sua dinâmica de inserção, em meio aos processos contraditórios capital-trabalho. Enquanto a perspectiva das competências desloca a atenção para as capacidades das pessoas em termos sociocognitivos, procurando desenvolver, a partir da formação, os instrumentos cognitivos-intelectuais capazes de responder a um mundo da produção profundamente marcado pela incerteza, pela necessidade de uma atuação flexível e autônoma. Há um importante debate político aí constituído que precisa ser explicado, até porque se pode falar de competências em termos da organização da formação e do currículo, trazendo para seus âmbitos as pautas de uma formação ampliada para além do psicológico, implicando-se o político, o ético e o cultural como organizadores ativos, rejeitando-se, por consequência, as tendências psicologizantes e tecnicistas que fizeram parte da história.

Daí depreendemos que os argumentos favoráveis ao currículo baseado em competências se concentram na construção da ideia, e de um plano a ser defendido por todos aqueles engajados na luta pela melhoria da educação, da escola, do ensino, dos processos de formação em geral, de que seria preciso superar a racionalidade do currículo baseado em disciplinas, objetivos e conteúdos sistematicamente projetados sobre as expectativas sociais em relação à escola, e na lógica do ensino abstrato, fragmentado e reducionista que isso acarretaria. Não obstante, entre a defesa incondicional do currículo por competências como solução para os problemas perfeitamente conhecidos do projeto de educação em andamento, o que inclui a formação docente, e sua negação irreduzível a qualquer possibilidade de avanço e transformação positiva da situação ora vivenciada, entende-se que o momento exige outra postura, outra tomada de posição que não se deixe cair nem na armadilha do fetichismo diante do *novo*, nem na controvérsia da manutenção dos modelos instituídos sob a alegação de inconsistência ou inviabilidade das alternativas apresentadas. Roberto Sidney Macedo sugere que mais interessante seria problematizar como os currículos que apontam para a superação dos prejuízos causados pela lógica disciplinar abstracionista e reducionista podem garantir a verticalização reflexiva dos campos de conhecimento historicamente construídos, de modo a evitar um outro prejuízo: “a lógica do descarté e da substituição das tradições em face do fascínio pela inovação sociopedagógica e curricular, irrefletida, descontextualizada e sem aprofundamento

compreensivo do movimento histórico que vem configurando essas superações” (MACEDO, 2013, p. 98).

Em contraposição às diretrizes oficiais, o movimento da ANFOPE constrói e encaminha coletivamente uma alternativa, apresentada em diversos momentos, seja através da participação nas audiências públicas promovidas pelo MEC, seja por meio de cartas enviadas diretamente aos órgãos de “comando” ou divulgadas nos canais de comunicação do campo educacional, ou ainda por meio da produção literária (livros, artigos) de seus membros. Entre as manifestações com esse propósito, destaca-se um documento<sup>50</sup> no qual a ANFOPE apresenta uma proposta de diretrizes nacionais para os cursos de formação de professores. Nessa proposta, a “inspiração” é a *Base Nacional Comum*, modelo de formação que a ANFOPE vem construindo ao longo de sua trajetória, e que, segundo o documento, representa para o movimento dos educadores o ponto de partida a partir do qual as diferentes instituições organizam seus programas com vistas à formação dos profissionais da educação. No referido documento, a ANFOPE reafirma que as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação devem constituir o espaço privilegiado da formação de professores para a educação básica e superior. Reafirma também a necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as habilitações no curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. Pela proposta, a definição e organização dos currículos devem observar os seguintes eixos norteadores:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- Unidade entre teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente

---

<sup>50</sup> Intitulado *Proposta de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação dos profissionais da educação*, S/D (disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/diranf99.htm>, acessado em: 20/05/2015).

como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

- Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.
- Compromisso social e ético do profissional da educação, com ênfase na concepção sociohistórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais professores articuladas com os movimentos sociais.
- Trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.
- Articular formação inicial e continuada assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o espaço de formação inicial e o mundo do trabalho, via programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes e, inclusive, programas de pós-graduação.

Essa base possibilitaria uma formação teórica sólida, bem como a apropriação do conhecimento sobre o campo de trabalho onde o profissional deverá atuar, a escola, de modo que a formação ofereça condições para que os professores, além de dominarem a base comum nacional, busquem as mais diferentes especializações como forma de aperfeiçoar seu preparo, tanto na formação inicial quanto na continuada (BRZEZINSKI, 2001). A *base comum nacional* constituiria uma forma de resistência aos processos de desqualificação e desvalorização dos professores – mediante a imposição de uma perspectiva produtivista e tecnicista aos programas

de formação –, rompendo com a ideia de currículo mínimo, referenciais, diretrizes e parâmetros, forjada no contexto das políticas de reforma dos sistemas de ensino e regulação do trabalho docente (FREITAS, 2003).

A partir desses ideais, reivindica-se a instituição de uma política global de formação docente, de caráter histórico-social e que responda às necessidades atuais, o que implicaria, de acordo com Freitas (2007): 1) uma ação conjunta entre as universidades e demais instâncias formadoras e os sistemas de ensino, de maneira a rever a formação básica, assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada; 2) a revisão das estruturas das instituições formadoras do profissional da educação, experienciando novas maneiras de organizar a formação do educador e avançando para formas de organização por cursos e programas, para todos os níveis de ensino, contemplando a formação inicial e continuada; e 3) o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional, na instituição e fortalecimento de fóruns coletivos de debate e indicação de políticas de formação e valorização profissional. Para Brzezinski (2010), esse projeto seria assumido por agentes engajados no movimento dos profissionais da educação, em particular por aqueles que mantêm compromisso acadêmico, científico, pedagógico, social e político com a formação dos profissionais da educação; que adotam a concepção histórico-social de educação; que se baseiam no paradigma das relações entre cultura, sociedade e educação; que defendem a educação básica e a educação superior públicas de qualidade para todos; que se engajam em associações, entidades e sindicatos; que vivem e respeitam a cultura e a forma de vida das populações; que lutam para que sejam eliminadas todas as formas de desigualdade.

Sem prejuízo dos motivos e razões das críticas ao processo de reformulação dos cursos de licenciatura levado a cabo nas últimas décadas, é preciso considerar que o modelo proposto e em vias de implementação não é resultado da vontade íntima de alguém ou de um grupo de pessoas, como faz parecer, em alguns momentos, parte das críticas, ao concluir que se trata de um processo essencialmente verticalizado e (quase) totalmente desligado da realidade ou das necessidades de formação apresentadas pelas experiências nas diferentes instituições de ensino. O modelo de formação docente proposto pelas diretrizes nacionais do MEC é, antes de tudo, resultado de uma conjuntura, produzida nos limites da realidade social, política, econômica e cultural vigente. Como adverte Bourdieu (2011b, 2004a, 1998, 1993a, etc.) no tocante à lógica de estrutura e funcionamento dos campos sociais, é preciso atentar para o fato de que os agentes sociais (indivíduos, grupos de indivíduos ou instituições) estão situados e como tal devem ser percebidos, isto é, devem ser vistos a partir de suas disposições e da posição que ocupam no

campo; seus direcionamentos, opiniões, decisões, julgamentos, impressões, comportamentos, concepções, representações têm, inevitavelmente, ligação com sua condição de agente social, submetido às leis específicas do campo social do qual é parte. Nesse sentido, é esclarecedor o que diz Silke Weber (2000, p. 149-150):

Com efeito, não data de hoje o estranhamento entre gestores de políticas educacionais e instância acadêmica. A desconfiança é certamente recíproca e alimentada de ambas as partes, embora seja possível sugerir que os gestores, talvez por disporem dos instrumentos necessários à implementação das decisões tomadas, contribuem mais do que os pesquisadores e as instituições universitárias para essa postura. A demonstração mais evidente dessa desconfiança ocorreu, recentemente, em dois momentos distintos da formulação e da execução de políticas educacionais. A primeira concerne ao alijamento de especialistas reconhecidos pela comunidade científica brasileira na fase inicial da definição dos padrões mínimos de qualidade do ensino, tema caro à academia desde décadas, coordenada pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, com a denominação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) [...]. Ambas as esferas continuaram à espreita de novas desfeitas, e a anunciada deteriorização da relação existente ocorre, certamente, em um segundo momento, no debate sobre a formação de professores para os anos iniciais de escolaridade, que, conforme os termos do Decreto nº 3276/99, ficou sob a responsabilidade exclusiva dos cursos normais superiores, a serem ainda criados, desconhecendo e desconsiderando experiências levadas a cabo, na última década, em praticamente todo o país [...]. O confronto entre acadêmicos e governo federal, aliás, não tem se cingido às universidades, ele tem se estendido, igualmente, às sociedades científicas e associações que congregam campos específicos de atuação profissional, com o argumento de que essas entidades tendem a atuar de forma corporativa, numa percepção equivocada dos desdobramentos práticos que o conhecimento científico pode promover.

Pelo viés do debate entre a posição do governo e o movimento liderado pela ANFOPE, há indícios de como se dão as relações, tensões e convergências no campo de produção da formação docente, em que as disputas e lutas tendem a se polarizar, expondo as condições, limites e possibilidades de ação dos agentes sociais comprometidos com o jogo. Nesse caso específico, as forças em cena apresentam um comportamento típico (em relação a um jogo qualquer), distribuindo-se entre quem ataca e quem se defende, posições que podem se alterar conforme a dinâmica do processo. O governo, que detém as prerrogativas de controle dos espaços e mecanismos político-administrativos, mantém-se na posição de defesa de um modelo de educação e formação docente construído segundo os interesses que têm lugar em seu projeto social, político e econômico; o movimento dos profissionais da educação reunidos na ANFOPE, que têm acesso limitado aos espaços e instrumentos de decisão, ocupam a posição de “ataque”, o que, no caso em questão, se dá, principalmente, por meio de tentativas de destituição do projeto do “adversário” para colocar no lugar seu próprio projeto. Das tentativas resultam não a substituição completa, mas alguma modificação, pela incorporação, no projeto oposto, de ideias, concepções, visões de mundo próprios dos contrários, o que significa um ganho não para

os “jogadores” individualmente, mas sim para a coletividade, à medida em que se tem uma política pública de formação de professores “cunhada” na dinâmica das relações (lutas) sociais próprias de uma democracia. Em que pese a hegemonia do projeto oficial, os rumos que a educação brasileira tem tomado nas últimas décadas refletem a luta desse movimento contrário, alternativo, cuja resistência ou contraposição às mudanças tem garantido, entre outras coisas, a permanência da formação de professores, para todos os níveis de ensino, nas universidades, mediante processos de ensino, pesquisa e extensão, com a intervenção dos centros/faculdades de educação.

### *1.2.3 A proposta e o debate para a Licenciatura em Geografia*

A aprovação das diretrizes nacionais para formação inicial de professores exige a reorganização dos currículos das licenciaturas por áreas específicas, responsáveis pela preparação dos professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, entre eles os de Geografia. Os documentos que apresentam estas diretrizes – o Parecer CNE nº 9/2001, a Resolução CNE nº 1/2002 e demais normas complementares – não fazem nenhuma referência direta aos programas de formação das áreas específicas, limitando-se à indicação dos aspectos estruturantes dos currículos, além do conjunto de princípios, objetivos e competências a serem seguidos, perseguidos e construídas no desenvolvimento dos cursos. Assim, esses documentos constituem referenciais genéricos a partir dos quais se definem as linhas gerais dos programas de formação, mais do ponto de vista conceitual do que sistemático, mantendo-se a influência dos currículos das áreas específicas de conhecimento – oriundos das respectivas tradições científicas, os mesmos destinados aos cursos de bacharelado – sobre a elaboração desses programas, quanto à seleção e organização de conteúdos e métodos. As diretrizes nacionais para organização dos currículos por áreas específicas são definidas paralelamente à elaboração das diretrizes para formação de professores, porém sem haver articulação entre os dois processos<sup>51</sup>, mesmo nas áreas em que se ofertam cursos nas modalidades bacharelado e licenciatura. Resultam do trabalho de comissões de especialistas nas diferentes áreas de conhecimento, designadas pelo MEC para avaliar, sistematizar e transformar em proposições as contribuições da comunidade acadêmica, científica e educacional de modo geral acerca da

---

<sup>51</sup> De acordo com Cacete (2002), as comissões de especialistas encarregadas de elaborar as diretrizes curriculares (das áreas específicas) para os cursos de graduação discutiam em separado da comissão e do grupo de trabalho nomeados pelo Ministério da Educação encarregados de elaborar uma proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da escola básica em cursos de nível superior, apontando a tendência de separação dos cursos de licenciatura dos cursos de bacharelado correspondentes.

elaboração das diretrizes nacionais de orientação das licenciaturas específicas. No caso dos cursos de Geografia, de acordo com Cacete (2002), a elaboração das diretrizes coube a uma comissão de especialistas da área de Geografia composta pelos professores Francisco Capuano Scarlato, Cristina Helena Ribeiro Rocha Augustim e Mário Diniz de Araújo Neto, que apresenta um documento intitulado *Avaliação das contribuições recebidas para a formulação das Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação em Geografia*, no qual constam suas proposições para as referidas diretrizes.

O processo de construção das propostas de diretrizes nacionais é acompanhado pela comunidade de profissionais da área (especialmente pesquisadores/professores universitários) através da participação junto às instâncias de poder e decisão e, sobretudo, do debate, da crítica e da contraposição, com a mediação da reflexão sobre as experiências, da prática, da pesquisa e da produção teórica. Embora tenha havido participação de agentes ligados à área da Geografia nos processos de discussão e decisão à propósito da definição das políticas de currículo, como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), no caso das diretrizes nacionais para formação docente, e uma “comissão de especialistas em Geografia” no caso das diretrizes para os cursos de Geografia, configura-se claramente uma forte tensão entre a perspectiva dos órgãos centrais de regulamentação e a perspectiva da comunidade acadêmica/universitária. Nessa perspectiva, as posições assumidas por alguns profissionais da área de Geografia são representativas, como as declarações dos pesquisadores/professores universitários Diamantino Pereira, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, Manoel Fernandes de Sousa Neto, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, e Rosalina Batista Braga, aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais:

[...] concepções de Geografia não são, ou não deveriam ser definidas por lei. Apesar disso, quem tiver o trabalho de ler as diretrizes curriculares do MEC vai perceber que ali existe uma concepção muito particular, somada ao agravante de ter aparecido ali sem o mínimo de debate com a coletividade geográfica. Tudo isso somado ao deslante de propor 4 níveis de habilitação (bacharelado, aplicada-profissional, docência e pesquisa), quando claramente a diferenciação de funções não permite dividi-las nem em duas e além disso, apesar de afirmar que as formações devem ser sólida em qualquer delas, propõe como carga horária referencial 2 000 horas distribuídas em 3 anos, coisa por experiência insuficiente, principalmente quando estruturamos um curso que não se baste apenas nas elaborações teóricas, mas busque unir a fundamentação teórica com o desenvolvimento da prática profissional em seus diversos níveis. (PEREIRA, 1999, p. 44)

[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais, originários da Cataluña passam a ser implantados em vários países cucarachas, como Chile, Brasil e Argentina. Trabalhando em torno de ciclos e não mais de séries, reformulam as disciplinas a partir do estabelecimento de eixos temáticos e da proposta de temas transversais. Os formuladores dos PCN's, na área de Geografia como é sabido, na elaboração dos quatro ciclos equivalentes ao hoje Ensino Fundamental e Médio, passaram por cima

das associações científicas e profissionais, desconhecera diversas outras propostas curriculares e vieram não se sabe de onde como especialistas já que têm pouquíssima ou quase nenhuma vivência na educação geográfica. O resultado foi um desastre epistemológico, porque se elegeu a fenomenologia como única vertente filosófica válida para a Geografia. [...] Enquanto isso, na outra ponta do mesmo processo, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, aparecem, também, de cima para baixo, com a proposta de fixar bases comuns nacionais para a formação dos diversos profissionais saídos dos bancos das Instituições de Ensino Superior. [...] Um terceiro, talvez último dos nós que consigo ver, seja o da violência do método, por sua a-historicização desumanizante e estabelecimento de um modelo de educação facista, totalitarista, com cores de consenso. Por que digo isso? Porque na construção da LDB, dos PCNs e das DCNs, os especialistas de plantão foram os elaboradores de tudo. Como temo muito os especialistas, esses deuses de avental limpo e vida deformada, talvez exagere nos elogios a eles. O fato é que, para esses deuses de toga, saídos da tonga da milonga do cabuletê, as associações profissionais, as sociedades científicas e o restante do pobre gentio intelectual jamais elaborou um currículo, discutiu um projeto nacional de educação ou pensou em formação profissional. Então, os especialistas, a postos, simplesmente descobriram a América a exemplo de Colombo e puseram o ovo em pé pela primeira vez na história da humanidade. E o resto, toda elaboração histórica e social, uma série de projetos discutidos e construídos durante décadas de debates ficou de fora, coisa de índio que não se aproveita nem em nota de rodapé. (SOUSA NETO, 1999, p. 15-16)

Esse processo reflete uma construção autoritária de uma política que tem sistematicamente ‘atropelado’ o processo democrático, quando antecipa definições ainda não discutidas pelos profissionais da educação, ou, simplesmente, interrompe e desconsidera processos exaustivos de construção reflexiva sobre algum aspecto da realidade educacional. Em maio próximo passado as universidades brasileiras que, há meses, encaminhavam um processo de reflexão sobre a construção de propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos superiores foram surpreendidas com a chegada ao Conselho Nacional de Educação de um Parecer construído no interior do MEC intitulado: ‘Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior’. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que já existiam comissões de especialistas, por área de conhecimento, que vinham elaborando propostas de diretrizes, e que o trabalho já estava nos momentos finais. As faculdades e institutos das diversas universidades públicas realizavam, então, discussões a partir das propostas existentes. Em segundo lugar, a proposta encaminhada no referido parecer pode alterar sensivelmente a estrutura de organização dos cursos de licenciatura e de bacharelado de muitas universidades, assim como modificar, bruscamente, os processos de seleção encaminhados por cada uma delas. Mudanças de tal ordem requerem uma cuidadosa reflexão sobre os resultados e impactos de tais iniciativas. Apesar de ser ainda um parecer, o documento fere concepções já consagradas sobre a formação inicial dos docentes e introduz elementos novos na discussão de forma vertical e autoritária. (BRAGA, 2000, p. 123)

As diretrizes para os cursos de Geografia constam no Parecer CNE nº 492/2001 e na Resolução CNE nº 14/2002, que resultam de proposta aprovada pelo CNE<sup>52</sup>, em conjunto com as diretrizes dos cursos de Filosofia, História, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências

---

<sup>52</sup> Conforme consta no Parecer CNE nº 583/2001, a SESu/MEC lança, em 1997, edital estabelecendo modelo de enquadramento de propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, recebendo cerca de 1.200 propostas bastante heterogêneas, as quais são sistematizadas por 38 comissões de especialistas. Na mesma direção, o CNE adota orientações comuns para a elaboração das propostas pelas instituições, através do Parecer CNE nº 776/1997 e do Parecer CNE nº 583/2001, indicando que as diretrizes contemplem os seguintes aspectos: perfil do formando/egresso/profissional; competências/habilidades/atitudes; habilitações e ênfases; conteúdos curriculares; organização dos cursos; estágios e atividades complementares; e acompanhamento e avaliação.

Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diferentemente do documento que estabelece as diretrizes para os cursos de formação docente (Parecer CNE nº 9/2001), cujos aspectos são detalhados em 60 páginas de texto, o Parecer CNE nº 492/2001 dispõe a caracterização das diretrizes de cada um dos cursos em um texto sucinto de apenas três páginas. A parte referente aos cursos de Geografia, colocada sob o título de “*Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia*”, contém uma pequena introdução e o conjunto de diretrizes. Inicialmente, faz-se breve exposição sobre a concepção de Geografia, as mudanças ocorridas na ciência geográfica e de sua situação na contemporaneidade, em termos de conteúdos e métodos, o que tem imposto “desafios para a formação não apenas do geógrafo-pesquisador (técnico e planejador) como também para o geógrafo-professor do ensino fundamental, médio e superior” (Parecer CNE nº 492/2001, p. 10). Diante disso, o documento recomenda que os departamentos ou colegiados de cursos de Geografia, enquanto instâncias responsáveis pelo dinamismo e implementação das mudanças que se façam necessárias nos currículos, não podem desconhecer novas possibilidades abertas pela LDB/1996 na perspectiva de flexibilização das estruturas dos programas de ensino, transformando conteúdos e técnicas em percursos viáveis para a formação do pesquisador e profissional em Geografia. Recomenda-se ainda que essas instâncias devem buscar caminhos para superar a “cultura da cartilha” e assumir a liberdade da crítica e criação, como área de conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico, sendo estes os pressupostos que norteiam a proposta de diretrizes para os cursos de Geografia.

A título de diretrizes, o documento apresenta seis aspectos: perfil do formando, competências e habilidades, organização dos cursos, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares e conexão dos cursos com a avaliação institucional. O perfil do formando é traçado a partir do que se espera do futuro profissional em Geografia: compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia; e dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes aos processos de produção e aplicação do conhecimento geográfico. Dessa maneira, elegem-se como dimensão nuclear dos cursos de Geografia a construção de conhecimentos relativos ao arcabouço teórico e metodológico das diversas especialidades da ciência geográfica, tendo em vista a preparação do especialista (pesquisador, técnico, planejador) em Geografia. Embora se possa argumentar que esse perfil contempla a preparação do docente em Geografia, não se visualiza a sinalização, de modo explícito, da construção de conhecimentos sobre os fundamentos, conteúdos e métodos relativos ao ensino e aprendizagem da Geografia para a escola básica. Isso só se verifica na definição das

competências e habilidades gerais e específicas, as quais são postas como sendo a mesma coisa, uma vez que não há em nenhuma parte do documento explicação sobre a concepção de competência e habilidade adotada nas diretrizes, tão pouco o que as caracterizam e diferenciam uma da outra, confundindo-se, ainda, com objetivos<sup>53</sup>. Refletindo a concepção veiculada no perfil do formando, as competências/habilidades gerais elencadas indicam um direcionamento das diretrizes para a organização dos cursos em torno da preparação dos futuros profissionais em Geografia para desenvolver pesquisas e atividades técnicas nas diferentes linhas e interfaces do conhecimento geográfico. Prevista apenas nas competências/habilidades específicas, a preparação para a atividade docente em Geografia enfatiza o domínio e sistematização do conteúdo como aspecto e dimensão central do processo de formação dos professores de Geografia dos variados níveis de ensino, conforme descrito no Parecer CNE nº 492/2001 (p. 11):

#### Competências e Habilidades

##### A) Gerais

- a) Os cursos de Graduação devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes habilidades gerais:
- b) Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento;
- c) Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- d) Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- e) Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
- f) Dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e aplicação do conhecimento geográfico;
- g) Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia;
- h) Utilizar os recursos da informática;
- i) Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual sejam significativas a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
- j) Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

##### B) Específicas

- a) Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais;
- b) Identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- c) Selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- d) Avaliar representações ou tratamentos gráficos e matemático-estatísticos;

---

<sup>53</sup> Segundo Macedo (2000), ao currículo centrado em competências devem estar associados desempenhos que demonstrem a sua aquisição, o que torna muito tênue a diferença entre este tipo de currículo e um currículo centrado em objetivos. No caso da proposta de diretrizes do MEC para formação inicial de professores, as competências estabelecidas confundem-se com objetivos. Para a autora, na medida em que as funções de ambos na elaboração curricular parecem se sobrepor, é compreensível a assimilação do novo conceito a outro já amplamente aceito no planejamento pedagógico.

- e) Elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas;
- f) Dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
- g) Organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia nos diferentes níveis de ensino.

Em função do perfil profissional e das competências/habilidades selecionados, o Parecer determina que os cursos de Geografia podem ser estruturados em quatro níveis ou modalidades de formação: de bacharéis, aplicada-profissional, de pesquisadores e de docentes, devendo este se orientar também pelas diretrizes do MEC para formação inicial de professores da educação básica. Determina-se ainda que os currículos contemplem conteúdos básicos e complementares da Geografia, organizados em torno de três núcleos: *núcleo específico*, de conteúdos referentes ao conhecimento geográfico; *núcleo complementar*, de conteúdos necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas, o que não exclui os de natureza específica da Geografia; e *núcleo de opções livres*, composto de conteúdos escolhidos pelo aluno. Quando se tratar de licenciatura, incluem-se os conteúdos definidos para a educação básica, suas respectivas didáticas e as pesquisas que as embasam. Completam o programa de formação os estágios e atividades complementares, entendidos como parte da necessidade de integração entre teoria e prática e entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada, cuja organização cabe ao colegiado dos cursos. Nessas diretrizes, apontam-se como atividades integrantes da formação do aluno de Geografia, além das disciplinas, os estágios, que podem ocorrer em qualquer etapa do curso, desde que seus objetivos sejam claramente explicitados; seminários; participação em eventos; discussões temáticas; atividades acadêmicas à distância; iniciação à pesquisa, docência e extensão; vivência profissional complementar; estágios curriculares, trabalhos orientados em campo, monografias e estágios em laboratórios; elaboração de projetos de pesquisa e executivos, além de outras atividades acadêmicas que o colegiado dos cursos julgar pertinentes. O último aspecto destacado como diretriz para os cursos de Geografia reserva o direito de estes criarem critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES a qual pertencem.

A Resolução CNE nº 14/2002, que consolida o texto do Parecer CNE nº 492/2001, estabelecendo as diretrizes para os cursos de Geografia, determina que estas orientem a elaboração do projeto pedagógico do referido curso e que esse projeto explicita: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado, licenciatura e profissionalizante; b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a estrutura do curso; d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; e) os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; f) o formato dos estágios; g) as características das atividades

complementares; e h) as formas de avaliação. Segundo aquela Resolução, a carga horária do bacharelado em Geografia obedece ao disposto em norma própria sobre a oferta de cursos nesta modalidade, enquanto que a licenciatura em Geografia cumpre o que determina a Resolução CNE nº 2/2002, integrante do Parecer CNE nº 28/2001. Conforme esses documentos, a conclusão dos programas de formação inicial de professores para a educação básica ocorre mediante a integralização de, no mínimo, 2.800h, em que a articulação entre teoria e prática garanta, nos termos dos projetos pedagógicos, as seguintes dimensões de formação: 400h de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400h de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800h de aulas com conteúdos de natureza científico-cultural; e 200h para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais<sup>54</sup>. De acordo com o Parecer CNE nº 28/2001, a *prática como componente curricular* difere da prática de ensino e do estágio supervisionado, devendo ser uma atividade flexível, planejada no momento da elaboração do projeto pedagógico e acontecer durante todo o processo de formação, em articulação com o estágio obrigatório e demais atividades. Nessa perspectiva, o *estágio supervisionado*, entendido como o tempo-espço de aprendizagem da prática profissional, constitui atividade intrinsecamente articulada à prática como componente curricular e às atividades de trabalho acadêmico. Por sua vez, o componente curricular denominado *trabalho acadêmico*, que compreende as atividades destinadas à aprendizagem dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, inclui o ensino presencial exigido pelas diretrizes nacionais, mas também atividades realizadas “fora da sala de aula”, como seminários, apresentações, exposições, participação em evento científico, estudos de casos, visitas e ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitoria, resolução de situações-problema, projetos de ensino, entre outras.

Essa proposta oficial tem sido acompanhada de debates e reflexões, a partir das quais emergem propostas específicas de mudanças no modelo de formação inicial de professores de Geografia. Não há um consenso nem uma única alternativa sobre como encaminhar e realizar a formação do professor de Geografia, todavia, uma corrente de ideias em especial chama a atenção, por mobilizar alguns dos principais pesquisadores/professores universitários da área de Ensino de Geografia, como Lana de Souza Cavalcanti, da Universidade Federal de Goiás

---

<sup>54</sup> O Parecer CNE nº 9/2007 reorganiza a carga horária mínima dos cursos de formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio, estruturados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, dos quais passa-se a exigir, no mínimo, 2.800h de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo pelo menos 300h de estágio supervisionado e pelo menos 2.500h dedicadas às demais atividades de formação. Embora indique a revogação da Resolução CNE nº 2/2002, este Parecer ressalta que continuam sendo referências para a elaboração dos projetos pedagógicos dos referidos cursos orientações substantivas que constam no Parecer CNE nº 28/2001.

(UFG), Helena Copetti Callai, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), André Nestor Kaercher, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e José Willian Vesentini, da Universidade de São Paulo (USP). A ideia central defendida por esses autores é a de que o docente (licenciado) em Geografia para o ensino fundamental e médio deveria ter uma formação básica integral em Geografia, sem diferenciação em relação à formação do técnico (bacharel). Essa ideia sustenta-se no entendimento de que a formação em Geografia, seja para atuar na docência, seja para atuar como técnico, pesquisador, requer o desenvolvimento de um conjunto complexo de conhecimentos, nos quais se encontram os conhecimentos das diversas especialidades da ciência geográfica (Geografia da População, Geografia Política, Geomorfologia, Cartografia, Geoprocessamento, Meio Ambiente...) e os conhecimentos (métodos, técnicas, habilidades, competências, atitudes, valores...) inerentes às formas de abordagem e tratamento daquele primeiro grupo. Ou seja, essa formação pressupõe a aprendizagem dos conteúdos (conceitos, categorias, classificações...) da Geografia e, ao mesmo tempo, de forma articulada, o desenvolvimento da capacidade de usar esses conteúdos, de torná-los significativos, de aplicá-los em situações concretas e específicas, de utilizá-los como mecanismos para o cumprimento de uma função social, seja na prática de pesquisa, de análise e planejamento territorial, de assessoramento técnico, de professor do ensino básico, de docente universitário etc.

Na visão de Kaercher (*apud* MARTINS, 2010, p. 65), tanto o bacharel quanto o licenciado em Geografia deveriam ter a mesma formação básica, no sentido de conhecer o que seja a epistemologia da ciência, “de ter os referenciais teóricos fundamentais que permitem decodificar a análise dos aspectos concretos e fazer as escolhas metodológicas capazes de dar conta de interpretar a realidade da sociedade em que vivemos a partir da análise espacial”, de modo que, “especialmente o técnico deveria ter a capacidade de dar conta de fazer análises e relatórios técnicos, e o licenciado, de saber como desencadear a aprendizagem nos alunos da escola básica”, sendo que “a especialização, na formação, poderia acontecer através das práticas e estágios propostos no currículo”. Na mesma direção, Callai (2013) defende que a formação do geógrafo deve contemplar duas perspectivas fundamentais para um profissional (licenciado ou bacharel), que não se colocam hierarquicamente, nem como mais ou menos importante do que a outra: a função técnica e a função social, que são aspectos constitutivos da formação, sendo que se uma requer a fundamentação teórica e a prática no exercício das atividades, com o domínio das técnicas de pesquisa, planejamento ou ensino, a outra é a base da argumentação, traduzida na relação dialógica que dar sustentação ao encaminhamento do trabalho. Vesentini (2006), por sua vez, enfatiza que não faz sentido propor uma separação rígida entre o bacharel

(geógrafo) e o licenciado (professor), como se este último não precisasse de uma boa formação científica, que envolveria, entre outras coisas, aprender a pesquisar, a realizar projetos, a dominar técnicas de entrevista, observação, levantamento bibliográfico, trabalho de campo e em laboratórios etc. Outros elementos dessa argumentação são expostos no posicionamento de Cavalcanti (2012b, p. 69):

Tenho afirmado a posição de que os cursos de graduação em geografia devem formar, ao mesmo tempo, o bacharel e o licenciado. Considero que o que faz a diferença entre esses profissionais é a prática a ser delineada pelo formando, aliada a um currículo que contemple, nos espaços de certa flexibilidade, um conjunto de disciplinas e atividades coerentes com habilidades e competências requeridas. Ou seja, 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.

Pela proposta em questão, a opção por uma modalidade de formação em Geografia (bacharelado ou licenciatura) e, conseqüentemente, por uma especialização em determinada área de atuação (docência do ensino básico ou superior ou demais campos de trabalho) se daria no âmbito da prática profissional, determinada pelas escolhas teórico-metodológicas dos alunos ao longo do curso e não por um currículo rígido e fechado com uma única possibilidade de formação. Essa especialização ocorreria mediante a diversificação da oferta de disciplinas, sobretudo das práticas e dos estágios, de acordo com as opções dos alunos, criando-se espaços específicos para as aprendizagens profissionais relativas ao ensino da Geografia e às atividades geográficas de caráter mais técnico não necessariamente ligadas à educação formal. Como sugere Cavalcanti (2011a), além de garantir conteúdo geográfico básico comum para todas as modalidades de formação, é necessário construir convicções sobre os limites de uma formação que se baseia na visão de que o domínio de conteúdo da Geografia é a base da formação profissional. Para a autora, além desse domínio, a atuação do geógrafo exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social, o que implica ter a capacidade de tomar posições sobre as finalidades sociais desses conhecimentos. Isso porque, não é suficiente a um bacharel em Geografia o domínio de conteúdos, métodos e técnicas de pesquisa e planejamento, de análise geoambiental, de sensoriamento remoto, entre outras especialidades. Ainda de acordo com a referida autora, faz-se necessário que professores e bacharéis, como profissionais de um mesmo campo de conhecimento, tenham condições de refletir sobre os princípios e projetos sociais inerentes a sua intervenção na realidade, seja na pesquisa, no planejamento ou na formação de pessoas, de

modo que esses princípios devem orientar a composição dos programas curriculares, com a oferta de disciplinas específicas para isso (“Políticas Educacionais e Geografia”, “Geografia e Sociedade”, “Prática de Campo”, entre outras), que tenham a ver com a profissionalização do geógrafo, em relação a seus aspectos legais, políticos, éticos e técnicos (CAVALCANTI, 2011a).

O princípio norteador da formação básica comum para o geógrafo técnico e para o professor de Geografia seria a dimensão pedagógica (educativa) que, como postulam os especialistas defensores dessa perspectiva de formação, deve haver na prática desses profissionais, o que extrapola os limites do ensino formal. No entendimento de Cavalcanti (2012b), a prática do geógrafo, no planejamento, nas consultorias técnicas e na pesquisa (e não apenas nas atividades de ensino), é uma prática educativa, com dimensão pedagógica, porque tem finalidades, está ligada a projetos políticos, tem pretensões de intervenção na sociedade, nos modos de agir, nos valores, nos comportamentos, nas atitudes sociais com relação ao espaço geográfico. Trata-se, pois, de considerar o sentido da prática profissional em Geografia como atividade humana, social e historicamente construída, cujos saberes ou conhecimentos veiculados servem a finalidades específicas, de transformação de realidades concretas, seja através da formação de pessoas na escola, seja através de outras formas de intervenção, de participação e colaboração, potencializando (expandindo, ressignificando) os propósitos da “educação geográfica”. Caberia ao processo de formação profissional em Geografia contribuir com a aprendizagem, por parte dos alunos (futuros professores/técnicos) dos conhecimentos, competências e habilidades relativas à atuação nas diferentes especialidades tomando os conteúdos geográficos não como elementos estanques, isolados e esgotados em si mesmo, mas sim como mecanismos de mediação para a construção de projetos sociopolíticos e educativos. Para tanto, os cursos deveriam oportunizar aos alunos o desenvolvimento dos modos de pensar, ser e fazer geográfico, bem como o desenvolvimento de uma dimensão pedagógica, que os possibilitaria o desempenho de suas respectivas funções sociais. Segundo Callai (2013), essa dimensão pedagógica não se resume a disciplinas didático-pedagógicas necessárias à habilitação do professor, mas é a capacidade de se perceber, reconhecer-se “educador” no interior de um processo de trabalho em que estão envolvidas pessoas e que, em última análise, é a elas, quer dizer, à sociedade, que se destina o produto desse trabalho.

\*\*\*\*\*

No decorrer desta primeira parte do texto evidenciamos diferentes discursos, percebidos na tomada de posição de agentes sociais envolvidos nos debates por ocasião da formulação das

diretrizes de formação de professores, seja através de participação direta ou indireta nas instâncias de poder e decisão (governos e órgãos centrais de regulamentação das políticas de currículo, como Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação), seja por meio de questionamentos, resistências e contraposições, ou seja, do confronto às iniciativas oficiais. Assim, observamos a assimilação, defesa e proposição de tendências, sentidos e perspectivas de definição e organização dos programas dos cursos de licenciatura, manifestada em debates públicos amparados na produção e divulgação de conhecimento sobre a realidade das políticas de formação docente no país, protagonizados por agentes sociais individuais (pesquisadores/professores universitários, especialistas, membros de governos...) ou coletivos (órgãos de governos, entidades representativas de classe, fóruns, associações de pesquisa...). A observação dessas tomadas de posição é importante porque, como prática de discurso, interfere direta ou indiretamente na elaboração das políticas de currículo, em todos os seus níveis de realização, das teorias que servem de argumento e justificativa para a adoção de determinado projeto de educação e formação docente, na esfera das decisões superiores ou centrais (governamentais), aos deslocamentos das concepções, princípios e pressupostos gerais, estipulados nas diretrizes nacionais, no momento de formatação dos documentos de currículo e na consecução das experiências de formação no cotidiano das instituições e dos cursos. Todavia, da nossa posição de observador, consideramos pertinente a análise que fazem Scheibe e Bazzo (2013, p. 26) sobre a definição e implementação da atual política nacional de formação docente:

Focalizando as dificuldades de implantação das novas diretrizes, é importante – e, quem sabe, elucidador de algumas questões – prestar atenção a um primeiro aspecto deste processo, qual seja, a constatação de que na absoluta maioria dos casos, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação das áreas específicas do conhecimento envolvidas com a formação de professores foram pensadas e elaboradas por grupos de especialistas de renome em cada área. Em face de um exame mais apurado, no entanto, fica patente que essas comissões não contaram com a presença de profissionais da área específica da educação, ou seja, daqueles que têm como formação e objeto de conhecimento e trabalho as questões pedagógicas relacionadas à formação de professores. Um indicador preciso dessa ausência, possivelmente também atribuível à escassa valorização dos cursos de Licenciatura, é a verificação de que [...] há sim um certo sombreamento a respeito da identidade da Licenciatura, percebida ainda como um apêndice à formação dos bacharéis.

## Segunda Parte

### História de um currículo: trajetórias, contextos e processos

#### 2.1 Início da formação docente em nível superior no Piauí

No rastro da história do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, uma primeira questão que nos colocamos é: quais os alicerces e as condições em que ocorre a implantação de cursos de formação de professores em nível no Piauí? Para responder essa pergunta, começamos pensando acerca do início do ensino superior piauiense, o qual tem origem tardia em relação a outras regiões do país<sup>55</sup>, como São Paulo e Rio de Janeiro (antigo Distrito Federal), que organizam suas primeiras universidades nos anos 20 e 30 do século XX (CUNHA, 2000). No caso do Piauí, isso só vem a acontecer na década de 1970, de modo que, até então, a educação superior no Estado se restringe a algumas iniciativas de faculdades isoladas. O projeto de uma instituição de ensino superior no Piauí começa a se desenhar a partir da constituição de uma camada social mais elitizada, formada por políticos, intelectuais, comerciantes e religiosos, que já vem se configurando desde o final do século XIX, conectada com as inovações ocorridas em outras partes do mundo<sup>56</sup>, exigindo-se a melhoria da infraestrutura de serviços, sobretudo nos centros urbanos. Por outro lado, vivencia-se profundas mudanças no sistema político-administrativo do país, marcadas pela Revolução de 1930 e o governo de Getúlio Vargas (Estado Novo), o que na área da educação significa ampla reforma dos sistemas de ensino, do nível primário ao superior, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde e da sistematização da política nacional de educação. Nesse contexto, o ensino superior no Piauí

---

<sup>55</sup> Essa defasagem tem a ver com as condições sociohistóricas (políticas, administrativas, econômicas, culturais) de organização do território piauiense, pelas quais o sistema educacional demora a ser estruturado, sendo que, de acordo com alguns estudos (BRITO, 1996; SOARES, 2004; MELO, 2006; ARAÚJO, 2012), nas primeiras décadas do século XX a rede de ensino no Estado enfrenta graves problemas: dificuldade de acesso e permanência de alunos nas escolas, falta de professores qualificados, carência de um plano e de ações ordenadas em relação ao sistema de educação, pouca atenção dos governos estadual e municipais ao setor de ensino, entre outros aspectos. Até os anos de 1940 o Piauí possui poucas escolas de nível secundário (ginasial e colegial), ofertando basicamente o ensino primário e a formação de professores normalistas, também de forma reduzida. Assim, nesse período o sistema de educação do Piauí se encontra em condições bem mais precárias do que em outras regiões do país, de modo que, onde ainda não tem se consolidado o ensino básico (à época, primário e secundário), o ensino superior é algo distante da realidade local.

<sup>56</sup> Até a década de 1930, como afirmam alguns pesquisadores (BRITO, 1996; MELO, 2006), as famílias mais abastadas da sociedade piauiense, com recursos próprios ou com subsídios do governo, enviam os filhos para adquirir seus diplomas de bacharéis na Europa e, com a emergência do ensino superior no Brasil, em outras unidades da federação, como São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. Assim, de acordo com Melo (2006, p. 64-5), à medida que aumenta o número de pessoas com uma educação mais aprimorada – adquirida em estudos fora do Estado – intensificam-se as alterações no seio dessa sociedade, de maneira que “uma nova elite começava a surgir, ainda bastante integrada aos valores derivados da força da terra e do gado, mas também conhecedora de ideais mais humanitários, possibilitados pelas leituras realizadas no processo de sua formação profissional”.

inicia com a instalação da Faculdade de Direito, em 1931, destinada à formação das elites e dos quadros dirigentes, como resultado das transformações políticas, econômicas e culturais da sociedade piauiense.

Tendo como referência a Faculdade de Direito do Recife, a opção por um curso jurídico é favorecida tanto pelo status social que o mesmo alcança na comunidade política e entre os intelectuais da época, como pelo número de profissionais com formação nessa área no Piauí, além da prática comum da participação de bacharéis no magistério, havendo assim uma mão de obra já qualificada para esse fim (MELO, 2006). A formação jurídica constitui a única possibilidade de qualificação em nível superior no Estado durante muitos anos, até meados da década de 1950, sendo que, nesse período, as pessoas interessadas em carreiras profissionais diferentes precisam se dirigir a outras regiões, dentro ou fora do país, o que só é possível às famílias de maior poder econômico. Não obstante, dada a formação versátil que os cursos de Direito oportunizam aos bacharéis, facilitando sua adaptação às condições políticas, administrativas, econômicas e culturais das sociedades em transformação, a Faculdade de Direito do Piauí contribui significativamente para o desenvolvimento do Estado, através da constituição de um grupo de cidadãos com capacidade de pensar, analisar e intervir na realidade local<sup>57</sup>. Como informa Brito (1996), essa formação nem sempre é utilizada na área jurídica (advocacia, magistratura, procuradoria), direcionando-se, em boa parte dos casos, para a política, o funcionalismo público e o magistério.

Dessa forma, até por volta dos anos de 1960, o corpo docente do ensino secundário (curso ginásial e curso colegial, o que corresponde atualmente às séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio, respectivamente) no Piauí se constitui, predominantemente, por “autodidatas”. Nesse sistema, o magistério secundário é assumido por especialistas de diversas áreas do saber, que exercem outras funções em concomitância com a docência, como jornalistas, economistas, escritores, engenheiros, médicos, dentistas e, principalmente, profissionais egressos da Faculdade de Direito. Além dos profissionais liberais, como indica Araújo (2012), muitos dos jovens intelectuais que ingressam no magistério, entre os anos 1940 e 1950 no Piauí, vêm dos seminários, agências que contribuem para sua formação cultural, onde aprendem língua portuguesa, francesa, grego e latim, disciplinas predominantes no currículo do

---

<sup>57</sup> Conforme Brito (1996), da Faculdade de Direito do Piauí saíram nomes de grande importância que contribuíram com o desenvolvimento do Estado não só na área jurídica, mas também na área política, administrativa, econômica e cultural, como Hindemburgo Dobal Teixeira, Manoel Paulo Nunes, Benedito Martins Napoleão, Clemente Honório Parentes Fortes, João Martins de Moraes, José Camillo da Silveira Filho, Paulo de Tarso Melo e Freitas, Raimundo Wall Ferraz, Celso Barros Coelho, Wilson de Andrade Brandão, entre tantos outros igualmente ilustres.

ensino secundário. Trata-se do regime de cátedra<sup>58</sup>, a partir do qual, por meio de exame de suficiência, selecionam-se na sociedade os cidadãos mais preparados para a tarefa do ensino nas escolas secundárias. Na prática, são convocados para a docência nos cursos de nível médio (secundário, técnico e normal), tanto na rede pública quanto na rede particular, figuras ilustres dos quadros intelectuais do Piauí, que gozam de prestígio e desempenham funções de destaque na sociedade. Segundo Araújo (2012), o que leva esses cidadãos ao magistério é, sobretudo, a recompensa simbólica, pois a cátedra no ensino secundário confere um título de nobreza entre os intelectuais, bem como agrega *status* aos profissionais liberais, considerando que, no Piauí:

(...) nas décadas 1940 e 1950 do século XX, o prestígio social dos professores do ensino secundário era significativo. Seus nomes eram ostentados nas propagandas de jornais, demonstrando a importância do *capital cultural* para a sociedade. Lecionar no CEP [Colégio Estadual do Piauí], pela posição de Ginásio Oficial, garantia destaque no meio profissional para aqueles que faziam parte de seu corpo docente. (ARAÚJO, 2012, p. 81 – grifo do autor)

Nesse contexto a formação é quase sempre assumida individualmente pelos professores, que se preparam para os exames de seleção e para as disciplinas que lecionam com recursos próprios, mediante estudos livres relacionados à matéria objeto de sua prática docente. De acordo com Lopes (2013), a autoformação é usada como estratégia para suprir as necessidades didáticas da prática educativa, caracterizando-se como elemento de legitimação para o exercício do magistério no ensino secundário. Lopes (2013) revela que, por exemplo, em 1956 um concurso para professor catedrático de Filosofia do Colégio Estadual do Piauí (à época, o estabelecimento mais importante de ensino secundário do Estado) exige, no que diz respeito ao que se poderia denominar de formação, que o candidato provasse ter completado o curso de humanidades ou apresentasse diploma de instituição idônea onde se ministrasse a disciplina objeto do concurso, e comprovasse o exercício do magistério e as atividades literárias, artísticas ou científicas relacionadas com a disciplina pleiteada. Outra exigência é que se entregasse cinquenta exemplares de uma tese sobre assunto da disciplina em questão, de escolha do

---

<sup>58</sup> De acordo Fávero (S/D), o regime de cátedra consiste na forma de ingresso no magistério adotada desde o início do século XIX (1808), quando são plantados os primeiros “embriões” do ensino superior no Brasil. Na reforma da educação superior da década de 1930 esse regime é confirmado como principal mecanismo de ocupação de cargos docentes nas universidades do país. A Reforma Francisco Campos, de 1931, caracteriza o professor catedrático como o primeiro na hierarquia do corpo docente e coloca em termos de exigência para o provimento no cargo o concurso público de títulos e provas. Na Constituição de 1934 são estabelecidos requisitos como garantia da liberdade de cátedra; exigência do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial; e garantia da vitaliciedade e de inamovibilidade no cargo. Na Constituição de 1946, determina-se que para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no ensino superior oficial ou livre, a exigência de concurso de títulos e provas, sendo assegurada a vitaliciedade aos professores admitidos por concurso de títulos e provas. Esse regime permanece até por volta de 1967, quando é instituído o sistema departamental nas universidades.

candidato, sendo que o processo de seleção se completa com a defesa dessa tese, além de uma prova escrita e uma prova didática. Assim, já há naquele momento uma forma de controle do ingresso no magistério secundário, sobretudo nas escolas mais renomadas, pautando-se em critérios de formação e experiência profissional. Com isso, vai se constituindo, através da legislação, um disciplinamento da profissão de docente do ensino secundário no Piauí, implicando na normatização salarial e de carga de trabalho, bem como se definindo mecanismos de legitimação quanto à formação para o preenchimento de vagas no sistema oficial de ensino (LOPES, 2013).

A partir da década de 1960, embora o regime de cátedra seja mantido pela Lei 4.024/1961<sup>59</sup>, as mudanças ocorridas no ensino secundário incidem significativamente na organização do trabalho docente, exigindo-se um professor com outro perfil profissional. Conforme Araújo (2012), nesse período no Piauí o número de cursos de nível médio aumenta consideravelmente entre 1960 e 1971, passando de 49 para 92 no 1º ciclo e de 20 para 49 no 2º ciclo, contando com toda a rede existente, tanto pública quanto particular. Nesse momento, o ensino oficial é regulamentado pela Lei Estadual nº 2.887/1968 que, adaptando-se à Lei Nacional nº 4.024/1961, cria o Sistema Estadual de Ensino, que passa a se responsabilizar pela organização das escolas, disciplinando sua criação e condições de funcionamento, na rede pública e particular, em todos os níveis, através do Conselho Estadual de Educação. Além da expansão da oferta e da reorganização da rede escolar, o ensino secundário no Piauí passa por outras mudanças, quanto as suas finalidades e princípios norteadores, deixando de ser um ensino destinado à formação intelectual das elites, altamente seletivo e acessível a uma pequena parcela da população. Como expõe Araújo (2012), o desgaste desse modelo de ensino se faz presente nas representações que circulam pelos jornais por meio de discursos de intelectuais e governos, onde alguns grupos desejam uma escola secundária voltada ao preparo para o trabalho, o que foi sendo inserido no sistema de educação do Piauí de modo tímido até a Lei nº 5.692/1971, quando se pretende profissionalizar compulsoriamente o ensino.

Essa nova configuração do ensino secundário demanda professores com competências e habilidades específicas, ou seja, com formações próprias ao exercício do magistério que atendessem aos interesses vigentes, o que se torna o principal entrave ao desenvolvimento dos sistemas de ensino no país, sobretudo nas regiões mais atrasadas quanto à política educacional,

---

<sup>59</sup> Essa Lei, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinava que a formação de professores para o ensino médio seria feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras. No entanto, previa que enquanto não houvesse número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registrasse essa falta, a habilitação ao exercício do magistério seria feita por meio de exame de suficiência.

como é o caso do Piauí, onde ainda não há, até o final dos anos de 1950, uma agência de formação docente em nível superior. Uma das medidas para enfrentar esse problema é a criação, pelo governo federal em 1953, da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), através do Decreto nº 34.638/1953. Trata-se de uma política emergencial, tendo por finalidade tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes, conferindo a esse nível de ensino maior eficácia e sentido social, além de possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária. No que concerne diretamente à formação do corpo docente, entre as ações que a CADES deveria executar destacam-se: a) promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário; b) conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro; e c) promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino das várias disciplinas, a fim de melhor ajustar o ensino aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio.

De acordo com Araújo (2012), os professores do Piauí passam a receber a formação da CADES a partir de 1956, por meio de cursos com duração de um a dois meses, geralmente realizados em janeiro e julho, os quais tem por objetivo suprir as deficiências dos docentes na área pedagógica e no tocante aos aspectos específicos das disciplinas que lecionam ou lecionariam. Conforme depoimentos<sup>60</sup> de ex-alunos dos cursos da CADES no Piauí, essa prática de formação representa uma mudança significativa no magistério da escola secundária, contemplando professores de disciplinas do ginásio, colegial, curso normal e curso técnico, de Teresina e do interior do Estado. Embora reconhecendo a precariedade, sobretudo devido ao curto tempo de estudos, e as críticas feitas aos cursos da CADES, esse programa é considerado uma experiência exitosa de formação de professores no Piauí, como revela a fala de uma ex-aluna: “[...] o curso da CADES, embora tivesse sido muito criticado até pela imprensa daqui na época em que acontecia, era um curso bom, no sentido de que intensivamente ofereciam aula de didática, a parte pedagógica, com encontros, debates, exposições de trabalhos”<sup>61</sup>. O mesmo se constata no depoimento de um ex-professor e dirigente dos cursos da CADES no Piauí: “foi uma das experiências do ponto de vista intelectual e pedagógica, mais fascinante

---

<sup>60</sup> Registrados nos anais do Seminário “Presente do passado: a Faculdade Católica de Filosofia na História da Educação do Piauí”, realizado em 1995, na Universidade Federal do Piauí, em Teresina (SOUSA, BOMFIM & PEREIRA, 2002).

<sup>61</sup> Depoimento da ex-aluna e ex-professora da FAFI Maria Cecília da Costa Araújo Mendes (SOUSA, BOMFIM & PEREIRA, 2002, p. 201).

*da minha vida, porque nós estávamos preparando os professores que iam enfrentar esse desafio de ensinar no Piauí*”<sup>62</sup>. A principal alegação contra os cursos da CADES, como o faz Brito (1996), um ex-aluno, é a de que os programas de formação desenvolvidos não asseguram a necessária preparação pedagógica dos candidatos ao magistério secundário. Em que pese as condições precárias dessa formação, certamente os cursos da CADES promovem alterações importantes no corpo docente da escola secundária, oferecendo, pela primeira vez no Piauí, uma formação especificamente direcionada à atividade de ensino em nível secundário.

Nesse contexto de mudanças no sistema educacional, com a expansão e reorganização do ensino secundário e a consequente alteração das condições de trabalho e formação de seu corpo docente, gera-se a conjuntura favorável para a instalação de uma faculdade de filosofia no Piauí, destinada à formação de professores em nível superior. Como já afirmado anteriormente, isso acontece com significativo atraso em relação a outros Estados brasileiros, tendo em vista que os primeiros cursos piauienses de licenciatura só são criados no final da década de 1950, com a implantação da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI). No âmbito nacional, esses cursos surgiram no bojo do projeto de organização da universidade no país, o qual tinha entre seus principais objetivos a formação de professores, especialmente para a escola secundária, como mostram os estudos de Mendonça (1994), Fétizon (1994), Saviani (2007, 2009) e Bontempi Jr (2011). No Piauí, a mobilização em torno da criação de uma escola superior voltada para a formação das humanidades precede a data de surgimento da FAFI, uma vez que, conforme depoimento de atores sociais<sup>63</sup> que vivenciaram esse momento, em 1952 foi inaugurada uma faculdade de filosofia em Teresina, a qual teve as atividades encerradas pouco tempo depois, por ordem do Ministério da Educação, devido ao descumprimento da legislação vigente.

Mais cautelosos quanto às exigências legais, os setores interessados continuaram as articulações em torno do sonho de ver edificada uma faculdade de filosofia no Piauí, o que começa a se concretizar com a montagem da Sociedade Piauiense de Cultura (SPC), em 1957, constituída por um conjunto de intelectuais, tendo à frente Dom Avelar Brandão Vilela, Arcebispo de Teresina na época, considerando que o estatuto dessa Sociedade apresenta por finalidade, entre outras coisas, instituir, manter e dirigir estabelecimentos de ensino superior (MELO, 2006). Essas articulações culminam com a publicação, no Diário Oficial da União, em 20 de março de 1958, do Decreto Federal nº 43.402/1958, concedendo autorização para o

---

<sup>62</sup> Depoimento do ex-professor da FAFI Manoel Paulo Nunes (FEITOSA, 2010, p. 64).

<sup>63</sup> Depoimentos do ex-aluno Raimundo Wall Ferraz e do ex-professor da FAFI Pe. Raimundo José Airemoraes Soares (SOUSA, BOMFIM & PEREIRA, 2002).

funcionamento dos cursos da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, mantida pela Sociedade Piauiense de Cultura e com sede na capital Teresina. As finalidades da faculdade, previstas em seu regimento interno aprovado em 1957, consistiam em: a) formar professores para o curso secundário e normal; b) dar aos estudantes ensejo de se especializarem, conforme suas aptidões individuais; c) colaborar com institutos oficiais, congêneres para a difusão da “alta” cultura intelectual no Brasil; e d) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino (RÊGO, 1991).

A organização didático-acadêmica da FAFI segue, inicialmente, o modelo de formação adotado pela Faculdade Nacional de Filosofia, o qual foi tornado referência para a configuração das instituições correspondentes no conjunto do país, através do Decreto-Lei nº 1.190 de 1939. Esse modelo tem origem no processo de construção das primeiras universidades, a de São Paulo (USP) em 1934 e a do Distrito Federal (UDF) em 1935, no qual a estruturação da formação de professores em nível superior se dá pela instalação das faculdades de filosofia, ciências e letras<sup>64</sup> e pela incorporação dos “institutos de educação” existentes nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro<sup>65</sup> (SAVIANI, 2007; MENDONÇA, 1994; FÉTIZON, 1994; BONTEMPI JR, 2011). O mesmo se caracteriza pela integralização de três anos de estudos nas seções de conhecimentos básicos, em diversas áreas (Letras, Matemática, Física, História, Geografia...), acrescidos de uma “formação pedagógica”, realizada nos institutos de educação geralmente em concomitância com o último ano do curso básico. Essa formação pedagógica, que mantém a mesma estrutura curricular das Escolas de Formação de Professores dos institutos de educação, como descreve Saviani (2007), inclui disciplinas como *Biologia Educacional*, *Sociologia Educacional*, *Psicologia Educacional*, *História da Educação* e *Introdução ao Ensino*, contemplando ainda a prática de ensino nas “escolas de aplicação”. Os concluintes dos três anos

---

<sup>64</sup> No projeto original de criação da universidade brasileira (Estatuto das Universidades), prevê-se a criação de uma Faculdade de “Educação”, Ciências e Letras, em que, de acordo com Saviani (2007), o uso da palavra “educação” em vez de “filosofia” deixa clara a intenção de colocar a formação de professores como eixo central da estrutura acadêmica, incluindo-a em sua razão de ser. A concepção subjacente é a de que a nova faculdade não seria apenas um “órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada”, mas deveria ser “antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação”, cuja função primordial seria a formação dos professores, em especial do ensino normal e secundário (SAVIANI, 2007, p. 115). Essa proposta de criação de um núcleo original de “educação” não se concretiza, de modo que a formação de professores é introduzida nas faculdades de filosofia pela vinculação dos “institutos de educação” a estas.

<sup>65</sup> Conforme indicações de Saviani (2007), Mendonça (1994), Fétizon (1994) e Bontempi Jr (2011), o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, organizado em 1932 por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, é incorporado à UDF; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, é encampado pela USP. Criados sob a inspiração dos ideais da Escola Nova, esses institutos são planejados como espaços de desenvolvimento da educação não somente pelo viés do ensino, mas também através da pesquisa. Os dois institutos possuem uma Escola de Formação de Professores e contam com espaços de aplicação e prática de ensino, no Jardim de Infância, na Escola Primária e na Escola Secundária, além de bibliotecas e laboratórios de pesquisa e documentação.

de estudos básicos nas respectivas ciências recebem o diploma de licenciados<sup>66</sup>, os quais geralmente ingressam na carreira acadêmica/universitária, e os que realizam os estudos pedagógicos são habilitados ao magistério nas escolas normais e secundárias.

Como a UDF existe por pouco tempo (1935 a 1939), o modelo de formação de professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP serve de referência para a implantação de um padrão nacional, o que é confirmado com o estabelecimento de um currículo mínimo a ser adotado nas demais faculdades de filosofia já existentes ou que viessem a existir no país (MENDONÇA, 1994; FÉTIZON, 1994; BONTEMPI JR, 2011). Isso se dá através do Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, que reorganiza a Faculdade Nacional de Filosofia – FNFI (em substituição à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), da Universidade do Brasil (instalada a partir da descontinuidade da UDF e que atualmente corresponde à Universidade Federal do Rio de Janeiro), determinado que as instituições que ofertassem cursos de mesma natureza deveriam orientar-se por essa organização curricular. Tendo por finalidade, entre outras coisas, a preparação de candidatos ao ensino normal e secundário, a FNFI passa a se estruturar em torno de quatro seções principais: Seção de Filosofia, com o curso de Filosofia; Seção de Ciências, com seis cursos (Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História e Ciências Sociais); Seção de Letras, com três cursos (Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas); e Seção de Pedagogia, com o curso de Pedagogia. Sem mudanças significativas em relação aos currículos das licenciaturas inauguradas na USP, esses cursos têm duração de três anos e dão direito ao bacharelado. Além disso, é criada a Seção especial de Didática, com um curso de um ano direcionado aos que, após concluírem o bacharelado, desejassem habilitação ao magistério. Com isso, fica estabelecido o modelo de formação docente conhecido como “esquema 3+1”.

A influência da USP sobre a elaboração desse modelo de formação é clara, pois consta no projeto de implantação da Faculdade Nacional de Filosofia que esta deveria ser criada nos padrões da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da universidade paulista. De fato, como entende Bontempi Jr (2011, p. 199), em linhas gerais, o projeto universitário de Gustavo Capanema (então Ministro da Educação e Saúde, responsável pelo projeto de criação da FNFI) “não diferia do projeto que animou a fundação da Universidade de São Paulo e sua FFCL, e nem mesmo diferia da legislação de 1931”. Da mesma forma, essa influência se revela no planejamento de outra proposta de reformulação da estrutura acadêmica dos cursos das faculdades de filosofia, através do Decreto-Lei nº 9.092 de 1946, o qual, segundo Bontempi Jr

---

<sup>66</sup> À época, o termo “licenciado” é análogo ao termo “bacharel”, que veio a ser utilizado posteriormente para denominar os diplomados nos cursos básicos de três anos sem a formação pedagógica.

(2011), é elaborado e posto em prática para atender a interesses do grupo de professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. A intenção declarada dos catedráticos, a partir da direção da FFCL, é garantir a autonomia didática da universidade na oferta de cursos e disciplinas, mantendo uma tradição conquistada na USP (BONTEMPI JR, 2011). Isso é assegurado mediante a aprovação do referido Decreto-Lei, que flexibiliza o regime curricular das faculdades de filosofia, estendendo o curso básico (bacharelado) para quatro anos, de modo que a habilitação (especialização profissional) se faz através da realização de duas ou três cadeiras escolhidas pelo aluno no último ano. Aos alunos que optassem pelas disciplinas pedagógicas se concedida a habilitação em licenciatura. A adesão das demais instituições que mantêm cursos de formação de professores ao novo modelo proposto pela USP ou continuar se orientando pelo antigo regime, de 1939, é facultativa. Entretanto, de acordo com Bontempi Jr (2011), o que ocorre e que faz parte das verdadeiras intenções dos dirigentes da FFCL/USP é a redução da dimensão didático-pedagógica nos cursos de formação docente, que extrapola o espaço da USP, tendo em vista que suas propostas de reformulação terminam, à custa do “facultativo”, determinando a organização acadêmico-curricular da maioria das faculdades de filosofia no país.

Com efeito, o isolamento e “desprestígio” da área de educação e conseqüentemente da formação de professores no campo acadêmico brasileiro tem origem no momento de criação e implantação da universidade, notadamente da experiência desenvolvida na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Diferentemente do que ocorre na UDF<sup>67</sup>, na USP não é criada uma “faculdade de educação, ciências e letras” integrada à concepção de “universidade”, compondo, juntamente e igualmente às demais áreas de conhecimento o núcleo central da formação científica e profissional, conforme proposto no projeto original do Estatuto das Universidades do início da década de 1930. A área de educação, exclusivamente através da Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação de São Paulo, mais precisamente do curso de “formação pedagógica” ou de Didática, é introduzida na FFCL/USP como um anexo, destinada tão somente a habilitar aqueles que desejassem exercer o magistério no ensino normal e secundário, sem vinculação orgânica com a estrutura acadêmica. De acordo com Fétizon (1994, p. 366):

---

<sup>67</sup> Na UDF, considerada uma “universidade de educação”, embora a área de educação tenha sido introduzida a partir da transformação da Escola Normal do Rio Janeiro em Escola de Nível Superior, através da incorporação do Instituto de Educação, este se torna, na estrutura acadêmica da UDF, “não só um centro de formação e aperfeiçoamento para professores de todos os graus de ensino, mas também ‘uma escola de pesquisas educacionais de cultura superior no ramo’ como já antevia Anísio [Teixeira] na exposição de motivos anexa ao decreto de criação do Instituto, ou ‘um centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional’, como estabelecia o decreto de criação da universidade” (MENDONÇA, 1994, p. 43).

A universidade [USP] que se criava para *salvar a pátria* (literalmente, é o caso de se dizer) pela educação não abrigava, senão tangencialmente, os estudos educacionais em geral e a formação de professores em particular. E sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que seria o eixo de todo o projeto, *a universidade dentro da universidade, o instituto propriamente universitário* – que, integrando o novo organismo pela base, lhe conferiria o estatuto de universidade por abrigar todos os ramos ‘de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre e desinteressada’ (para usar os termos do decreto de fundação) regendo-se pelo princípio da unidade do conhecimento e da formação intelectual, fundamento indispensável aos estudos profissionais promovidos pelas demais unidades – precisamente ela, não acolhia os estudos de educação.

Essa situação começa se configurar no momento da constituição do campo universitário brasileiro, especialmente na Universidade de São Paulo, a qual, nos primeiros tempos, é composta majoritariamente por professores vindos de outros países, que assumem a função de construir as bases para o desenvolvimento do espírito científico e da formação profissional, inclusive da formação de pessoal para o magistério secundário por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. No entanto, por um lado, como informa Bontempi Jr (2011, p. 196), embora pudesse haver opiniões e atitudes variadas entre os professores estrangeiros que iniciam as atividades acadêmicas na FFCL, “há razões para crer que entre muitos não inspirava tanto entusiasmo cumprir a função destinada à faculdade de formar professores para o ensino secundário quanto de formar seguidores para o exercício das ciências que ministravam”. Por outro lado, os professores responsáveis pela área de didática, em sua maioria, brasileiros e oriundos dos Institutos de Educação, mesmo gozando de grande prestígio no meio intelectual, ao ingressarem na FFCL sem concurso público e sem possuir diplomas de altos estudos, são considerados “cientistas” de menor grandeza pelos catedráticos estrangeiros. Para Bontempi Jr (2011), essas ideias contrárias às disciplinas de cunho eminentemente pedagógico refletem na concepção e organização acadêmica da FFCL da USP, de modo que, por iniciativa de uma comissão de professores reunida em 1936, propôs-se a redução desta faculdade a duas seções, de Letras e Ciências, e a criação de um Seminário (e não de um curso) de Pedagogia, direcionado à preparação dos bacharéis ao magistério secundário. Isso contribuiu para reforçar o isolamento das didático-pedagógicas nas instituições de ensino superior, e no interior dos cursos, e consolidar o modelo de formação docente que prevalece ao longo do século XX e permanece bastante presente, considerando que os efeitos desse processo:

[...] de fato ultrapassaram as ‘posturas individuais’ e tomaram substância legal, precisamente com a instituição da adaptação ‘uspiana’ do ‘3+1’, e de que o ‘desprezo generalizado’ pelo trabalho docente foi estimulado naquele ambiente por alguns dos integrantes da ‘prestigiosa missão estrangeira’ e teve desdobramentos sensíveis na dinâmica dos processos de formação e na criação de uma mentalidade ‘antipedagógica’. (BONTEMPI JR, 2011, p. 192)

Nessa perspectiva, a FAFI começa a funcionar com três seções: Filosofia, Ciências e Letras, ofertando, em cada uma respectivamente, os cursos de Filosofia, Geografia e História e Letras Neolatinas. Em seu regimento interno, prevê-se a criação de um curso de didática, destinado à preparação pedagógica dos especialistas nas diferentes áreas de conhecimento, e de um curso especial para formação de orientadores de educação do ensino médio (RÊGO, 1991). No entanto, embora sendo a formação para o magistério uma de suas principais finalidades, os primeiros cursos da FAFI contemplam apenas o bacharelado, adquirido após a integralização de um conjunto de disciplinas específicas de cada seção, distribuídas em séries ao longo de três anos de estudos. De acordo com o regimento da faculdade, cada cadeira deveria ficar a cargo de um professor interino, que poderia dispor de um ou mais assistentes, mas, como revela Melo (2006), devido à inexistência no Piauí de profissionais habilitados ao ensino superior, com licenciatura ou formação na área dos cursos da FAFI, inicialmente alguns professores assumem mais de uma matéria na mesma turma e ano letivo. Diferentemente do que acontece na FFCL da USP, na UDF e na Faculdade Nacional de Filosofia (FÁVERO, PEIXOTO & SILVA, 1991), a FAFI não tem o auxílio das missões estrangeiras para a composição de seu corpo docente inicial, nem mesmo de outras regiões do país<sup>68</sup>. Assim, a FAFI começa suas atividades contando com um corpo docente constituído por um grupo de intelectuais pertencentes à sociedade piauiense bastante eclético, tanto do ponto de vista ideológico quanto de formação profissional, já que é integrado por médico, economista, licenciados, padres e, em sua maioria, bacharéis de Direito (MELO, 2006).

Segundo Melo (2006), com aulas apenas no período da noite e em instalações provisórias (no prédio do Colégio Sagrado Coração de Jesus), as primeiras turmas iniciam em abril de 1958, com 13 alunos no curso de Letras Neolatinas, 23 no de Filosofia e 21 no de Geografia e História, aprovados em concurso vestibular. Os alunos apresentam diferentes formações escolares, inclusive alguns já com diploma de curso superior, como no caso dos bacharéis em Direito e dos clérigos (MELO, 2006). Após diplomar duas turmas de bacharéis nas respectivas áreas de concentração dos cursos ofertados, a FAFI vê-se diante de um problema, pois à medida que os egressos vão buscando lugar na rede oficial de ensino, a qual cada vez mais passava a se orientar pela legislação vigente, deparam-se com o obstáculo de não serem habilitados ao magistério, posto que não possuíam a licenciatura. Em resposta a esse

---

<sup>68</sup> Pereira (2003) cita o depoimento do Pe. Raimundo José Airemoraes Soares (ex-professor da FAFI), no qual afirma que, no momento do processo de reconhecimento da FAFI, são “importados” os nomes de alguns professores do Ceará para fazerem parte do seu corpo docente. No entanto, “esses mestres nunca vieram aqui, suas assinaturas serviram apenas para cumprimento da formalidade exigida pelo MEC e Conselho Federal de Educação” (PEREIRA, 2003, p. 38).

problema, é solicitado ao MEC, em 1963, a autorização para funcionamento do Curso de Didática, conforme previsto no regimento da faculdade, o que se justifica, segundo o Requerimento<sup>69</sup>, pelo fato de haver apenas oito professores licenciados em faculdade de filosofia lecionando nos estabelecimentos de ensino médio no Piauí, quando estes já somam, àquela época, mais de trinta, com a expectativa de instalação de mais unidades no período letivo seguinte. De acordo com Melo (2006), no mesmo ano é dada a permissão para a abertura do curso de Didática, o qual começa a ser realizado de imediato com as seguintes disciplinas, comuns às três seções da faculdade: *Didática Geral, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Teologia (Doutrina Social da Igreja)*, sendo as aulas práticas desenvolvidas no Colégio São Francisco de Sales (Diocesano – tradicional instituição privada de ensino mantida por congregação religiosa católica até o presente momento em Teresina). Em 1964 se formam os primeiros licenciados no Piauí, sendo 08 em Filosofia, 24 em Geografia e História e 11 em Letras Neolatinas, dos quais muitos são bacharéis egressos das turmas anteriores que retornam à FAFI para a obtenção da preparação pedagógica e certificação para o exercício da docência<sup>70</sup>.

Além da implantação das licenciaturas, no formato do “esquema 3+1”, a partir de 1964 a FAFI passa por outras mudanças em sua organização acadêmico-curricular, transformando o curso de Letras Neolatinas em Letras, com uma abrangência mais geral, e desdobrando o curso de Geografia e História em dois, nessas duas áreas respectivamente<sup>71</sup>. Com o reconhecimento dos cursos existentes, a FAFI começa a almejar a abertura de novos cursos, o que vem a se concretizar em 1969 por meio de convênio com a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), que viabiliza as condições técnicas e financeiras para o lançamento dos cursos de Matemática e de Física no Piauí, de modo a atender uma grande demanda por docentes nessas áreas na rede de ensino secundário, que se encontram em via de expansão (MELO, 2006). Com o incremento dessas novas possibilidades de formação, a FAFI busca se tornar um centro de educação superior que refletisse e atendesse as necessidades de qualificação dos profissionais do magistério secundário do Estado e da região mais próxima. Segundo afirma Freitas Filho (2003), entre 1960 e 1970 a FAFI forma 369 professores, nas áreas de Filosofia, Letras, Geografia e História, elevando a quantidade de docentes licenciados nas escolas secundárias. No entanto, a substituição e o fim do ingresso de professores sem formação

---

<sup>69</sup> Documento sem número datado de 1963, encaminhado ao MEC pela FAFI com a solicitação de autorização para funcionamento do Curso de Didática em suas dependências.

<sup>70</sup> Informações fundamentadas em dados da pesquisa de Melo (2006) e em depoimentos de ex-alunos da FAFI (SOUSA, BOMFIM & PEREIRA, 2002).

<sup>71</sup> No âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia e de outras faculdades que ofertam o curso de Geografia e História no país esse desdobramento já havia acontecido, através da Lei que o autoriza, a de nº 2.594 de 1955.

específica na rede de ensino oficial ocorrem de forma gradativa e lenta, pois, de acordo com dados apresentados por Araújo (2012), em 1968 (dez anos após a instalação da FAFI) o quadro docente das escolas secundárias conta com apenas 44 licenciados, do total de 447 profissionais em atividade na capital e interior do Piauí.

As razões que animam a elite intelectual piauiense a fundar a FAFI têm muito mais a ver com a construção de um espaço de desenvolvimento sociocultural através do ensino das letras e humanidades do que propriamente de formação de professores para a escola secundária, o que, no entanto, devido às circunstâncias, acaba sendo sua principal atribuição. Não obstante, a FAFI constitui, durante seu período de funcionamento, um espaço de construção, ressignificação e veiculação de conhecimentos relativos, sobretudo, às humanidades, elevando a capacidade da sociedade piauiense, por meio dos estudantes e professores da faculdade, pensar e compreender a realidade local na interface com a dinâmica de organização da vida em escala regional, nacional e mesmo global. De acordo com Melo (2006, p. 202), a FAFI favorece em seus agentes “a manifestação de um espírito universitário, ao estimular um pensamento crítico através das ações pedagógicas como palestras e outros eventos que buscassem debater assuntos que, naquele momento, eram importantes para a conjuntura política do país”. Nesse sentido, o depoimento de ex-alunos e ex-professores da Faculdade são reveladores, como neste caso: “foi dentro da Faculdade de Filosofia que se viu formar o primeiro núcleo de jovens universitários que passam a adotar uma posição crítica [...] na época, contra o processo político instalado no País”<sup>72</sup>; e nestes:

*Ela [a FAFI] foi o foco irradiador, um dos focos, talvez o principal foco irradiador dos processos de transformação aqui no Piauí. Não era, pois, só uma instituição educacional, onde a história de professores estava sendo feita. Era uma instituição cultural, um termo muito em voga na época, porque as faculdades eram também ‘fazedoras’ de cultura, centros de criação, de crítica e de difusão da cultura. A FAFI era essa instituição<sup>73</sup>.*

*Parece [...] datar dessa época de 68 em diante, ou mesmo 67, e até um pouco antes, o surgimento de um pensamento próprio das pessoas que faziam essa reflexão-ação [...] até àquela data é como se uma geração fosse repetindo o que a outra ensinava. A partir daí começou-se a construir um pensamento que era próprio [...]. Acho que aí nasceu a grande diferença. E penso que tal acontecia por conta da Faculdade de Filosofia ter assumido essa característica filosófica do pensar. Era construir a partir da realidade e não incorporar o pensamento que já estaria antes elaborado. Esse era o ponto de diferença, porque a pessoa de Direito tinha necessariamente de aprender uma doutrina já estabelecida. Assim fazia o pessoal da Faculdade de Medicina que não elaborava pesquisa alguma. Era só um pensamento já construído. Assim fazia o pessoal de Odontologia que é um curso mais técnico. Só restava mesmo a Faculdade de Filosofia [...]. Pedia-se então que, de fato, professores e alunos se empenhassem*

---

<sup>72</sup> Depoimento do ex-aluno da FAFI Raimundo Wall Ferraz (SOUSA, BOMFIM & PEREIRA, 2002, p. 23).

<sup>73</sup> Depoimento do ex-aluno da FAFI Antônio José Castelo Branco Medeiros (SOUSA, BOMFIM & PEREIRA, 2002, p. 222).

*em criar um pensamento que a resposta, a ação que precisava ser desenvolvida para corrigir as disfunções da realidade como estava sendo vivida naquela época. Não estou dizendo que se tenha feito, plenamente. Não se fez, penso eu [...]*<sup>74</sup>.

Portanto, apesar da existência de estabelecimentos de ensino superior no Estado desde o início da década de 1930, é na FAFI que se constitui, de fato, um ambiente com características de Universidade, fugindo ao caráter técnico e profissionalizante das outras faculdades, devido à ênfase dada às humanidades. Também é na FAFI que, embora de forma bastante incipiente, dá-se a iniciativa de promover, pela primeira vez no Piauí, a pesquisa e extensão acadêmicas. Concorrem para isso, de um lado, o alargamento da capacidade de análise da realidade que os cursos da FAFI possibilitam, destacando-se o papel dos professores como orientadores e divulgadores de uma “nova” visão de mundo, e de outro lado, o protagonismo dos alunos no processo de formação. Diferentemente dos estudantes de Direito, Medicina e Odontologia, os alunos da FAFI assumem posições, reproduzindo dentro da Faculdade os contextos sociohistóricos vigentes no país naquele momento, bem como colocando seus anseios e perspectivas na dinâmica de organização e funcionamento da instituição, conforme demonstrado nos depoimentos de ex-professores e ex-alunos. Dessa forma, a FAFI tem papel de destaque no engendramento das condições favoráveis à criação da universidade no Piauí, funcionando como mecanismo de fomento e canalização das lutas em prol desse projeto, o que implica na integração das demais faculdades existentes no Estado. Isso se concretiza em 1971, quando é instituída, nos termos da Lei nº 5.540/1968 e do Decreto Federal nº 64.969/1969, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a partir da incorporação da Faculdade de Direito, da Faculdade Católica de Filosofia, da Faculdade de Odontologia, da Faculdade de Medicina, da Faculdade de Administração (a única com sede no interior do Estado, no município de Parnaíba, a 340 km da capital Teresina), da Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis e da Faculdade de Engenharia. Do ponto de vista administrativo e acadêmico, a UFPI se estabelece, desde o início, como fundação de direito público, organizada com base em departamentos, cursos de graduação plena nas modalidades licenciatura e bacharelado, sistema de créditos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. A UFPI constitui o único espaço de formação em nível superior no Piauí até meados dos anos de 1980, quando são criadas a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e a primeira instituição privada/particular<sup>75</sup>. A instalação da UFPI consolida a política de formação inicial de professores em nível superior no Piauí, cujo alicerce

---

<sup>74</sup> Depoimento do ex-professor da FAFI Diogo José Airemoraes Soares (SOUSA, BOMFIM & PEREIRA, 2002, p. 190-191).

<sup>75</sup> De acordo com Feitosa (2006), a UESPI foi criada em 1985 e, conforme Carvalho (2008), a primeira instituição privada de ensino superior do Estado teve seu funcionamento autorizado neste mesmo ano.

é a FAFI, abrindo-se novos cursos, de modo a contemplar todas áreas de conhecimento exigidas nos currículos da educação básica (à época, ensino de primeiro e segundo graus).

## 2.2 Origem da Licenciatura em Geografia da UFPI

Na continuidade de nossa busca pela história do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI nos interessa saber: como surge a iniciativa de formação inicial de professores de Geografia no Piauí? Qual é a origem do curso de Geografia da UFPI? A resposta para tal questão nos remete à Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI), que constitui a primeira agência de formação de professores de Geografia em nível superior no Estado, fundando as bases para a criação do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cujas condições de implantação e consolidação reflete as lutas e conquistas daqueles que delineiam um programa de formação docente nessa área de conhecimento iniciado com a abertura do curso de Geografia e História da FAFI em 1958. A organização desse curso acompanha os formatos curriculares desenvolvidos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP) e na Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), que por sua vez servem de inspiração e referência para o estabelecimento de um modelo de formação de professores no país (MENDONÇA, 1994; FÉTIZON, 1994; BONTEMPI JR, 2011). No momento da criação do curso da FAFI, a formação docente em Geografia já se apresentava relativamente consolidada naquelas faculdades desde os anos de 1940, nas quais as licenciaturas compreendiam programas institucionais com um lugar específico na estrutura acadêmica, ou seja, com características e dinâmicas de funcionamento próprias. Na FAFI, isso só vem a acontecer em meados de 1960, de modo que a configuração inicial do seu curso de Geografia e História segue a mesma configuração que os cursos da FFCL/USP e da FNF mantêm antes do Decreto-Lei nº 9.092, de 1946, que torna a licenciatura independente do bacharelado<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup> De acordo com esse Decreto-Lei, tanto os diplomas de licenciado quanto de bacharel das Faculdades de Filosofia passaram a ser conferidos, obrigatoriamente, somente após quatro anos de curso, obedecendo-se a um currículo fixo nos três primeiros anos e a oferta de cadeiras optativas no último ano, com a exigência de cumprimento de no mínimo duas para a integralização dos estudos. Nesse novo sistema, os alunos que desejassem o bacharelado deveriam cursar as disciplinas direcionadas às diferentes especialidades nas respectivas áreas de conhecimento; e os candidatos ao magistério deveriam receber formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação, além de serem obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação. Quer dizer, o aluno deixa de precisar ser primeiro bacharel para poder realizar a licenciatura, como no formato anterior. Portanto, considera-se que esse Decreto-Lei marca a consolidação do processo de institucionalização das licenciaturas, ao torná-las independentes do bacharelado.

A origem desse processo está ligada à institucionalização e consolidação da Geografia como disciplina escolar nos estabelecimentos oficiais<sup>77</sup> e às reformas educacionais da época, sobretudo a reorganização do ensino superior, a introdução do sistema universitário e a criação das faculdades de filosofia, ciências e letras no decorrer da década de 1930, que oferecem as condições para a implantação da formação superior de professores especialistas em Geografia no Brasil<sup>78</sup>. Os primeiros cursos são criados na Universidade de São Paulo (USP), em 1934, na Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, e na Universidade do Brasil, em 1939<sup>79</sup>, em suas respectivas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, contemplando no mesmo currículo, inicialmente, duas áreas de conhecimento distintas e independentes entre si, a Geografia e a História, tendo por finalidade a formação para o magistério nas escolas secundárias, em vias de expansão no país. Adotando como referência a Geografia Moderna e os ideais da pedagogia renovada<sup>80</sup>, ministrados por professores oriundos em sua maioria da Europa, sobretudo franceses, “a contribuição desses cursos seria inquestionável em se tratando da difusão de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de geografia” (ROCHA, 2000, p. 132).

---

<sup>77</sup> No Brasil, a institucionalização da Geografia como disciplina escolar autônoma e com um programa específico, dá-se pela criação do Imperial Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837. Antes disso, desde o início da colonização, ainda no contexto do sistema de ensino jesuítico, os conhecimentos geográficos são abordados na escola de forma esparsa e diluídos nos conteúdos de disciplinas como literatura, matemática, física, astronomia, cosmografia etc. (ROCHA, 2000, 2009; SOUZA & PEZZATO, 2010). No entanto, essa “tese” tem sido questionada, tendo em vista que há indícios de que a Geografia tenha começado a ser ensinada de forma sistematizada em outras instituições concomitante ou anteriormente ao Colégio Pedro II (ALBUQUERQUE, 2011).

<sup>78</sup> Antes desse momento, os professores que ensinavam Geografia nas escolas primárias provinham das Escolas Normais, que geralmente contemplam em seus currículos, de alguma forma, os “conhecimentos geográficos”. Veja-se, por exemplo, que, conforme estudo de Tanuri (2000), a primeira Escola Normal do país, criada em 1835, contempla em seu currículo “elementos de geografia”; no programa de outra Escola, criada em 1859, consta “elementos de cosmografia e noções de geografia e história, principalmente do Brasil”, e, ainda, que em um currículo definido em 1879, que serve de modelo para as escolas de formação de professores, consta os conteúdos de “geografia e cosmografia” e “história e geografia do Brasil”. Já os professores que lecionam Geografia no ensino secundário e nas Escolas Normais apresentam formações variadas (direito, economia, medicina, teologia...) ou são autodidatas, que, em muitos casos, exercem o magistério enquanto não conseguem uma posição melhor em suas respectivas áreas de formação (ROCHA, 2000). Vale registrar que, em 1926, os professores do Colégio Pedro II Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser criam um “Curso Livre de Geografia Superior”, destinado à formação de professores para o ensino primário (ANSELMO, 2006).

<sup>79</sup> A maioria dos estudos sobre essa temática apontam esses três cursos como pioneiros, no entanto, como indica Fiori (2012), outros cursos de Geografia (e História) são criados nesse período, nas atuais Universidade Federal do Paraná, em 1938, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1940, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1941, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 1941, Universidade Federal de Minas Gerais, em 1941, Universidade Federal da Bahia – UFBA, em 1941, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 1942 e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1943.

<sup>80</sup> Esses ideais dizem respeito às formulações do ensino brasileiro elaboradas pelo chamado Movimento Escola Nova, decorrente do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que, a partir das concepções de John Dewey e seus seguidores, apresenta como diretrizes gerais: “abandono do autoritarismo, em favor da liberdade; a afirmação da autoridade interna sobre a externa; a afirmação de uma nova finalidade da escola, traduzida no objetivo de preparar o indivíduo para dirigir a si mesmo numa sociedade mutável” (SAVIANI, 2008b, p. 99).

Como pioneiro, o curso de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP serve de referência para a definição de um programa de formação de professores de Geografia e História no país, tendo sido, de acordo com o estudo de Roiz (2007, p. 73), “fruto de vários debates entre professores e membros do conselho (depois congregação) da FFCL/USP, entre as décadas de 1930 e 1950”. Segundo esse estudo, a partir da adaptação da legislação federal e estadual, é fixada, em 1934, a base curricular do curso de Geografia e História da USP, estruturada em regime de seriação de três anos, contemplando as seguintes disciplinas: no primeiro ano, *Geografia, História da Civilização, Etnologia Brasileira e Noções de Tupi-Guarani*; no segundo ano, *Geografia, História da Civilização, Tupi-Guarani e História da Civilização Americana (inclusive Pré-História)*; e no terceiro ano, *Geografia, História da Civilização, História da Civilização Brasileira e Tupi-Guarani*. Como indica o referido estudo, a disciplina *Geografia* é obrigatória e ministrada nos três anos do curso, abordando-se tanto aspectos políticos e econômicos, como geológicos e climáticos, a respeito da formação conjunta da Europa, América e Brasil, sendo que, no primeiro ano estuda-se *relevo e população*, no segundo *clima, vegetação e geografia da circulação*, e no último ano *hidrografia econômica, geografia da energia e os grandes produtos*, desenvolvendo-se ao longo do curso excursões geográficas e elaboração de trabalhos práticos. Ainda de acordo com Roiz (2007), em 1936 a disciplina Geografia passa por algumas reformulações, introduzindo, no primeiro ano, os conteúdos de *Biogeografia*, nos quais são definidas a extensão e disseminação das espécies, o passado geológico, o meio e a sociologia dos vegetais e animais; a partir do segundo ano, a análise da *América do Sul*, de sua formação física e humana, das regiões e Estados nacionais; e no terceiro, a abordagem das *Vias de Comunicação* desenvolvidas na Europa e na América; além da realização de trabalhos monográficos como parte do programa de atividades práticas.

Com a definição de um currículo comum para as faculdades de filosofia existentes no país, através do Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, sem mudanças substanciais na estrutura didático-acadêmica, o currículo de Geografia e História implantado na USP vem a se confirmar como referência nacional<sup>81</sup>. De acordo com esse Decreto-Lei, o curso de Geografia e História continuar em regime de seriação de três anos, contemplando as seguintes disciplinas: no primeiro, *Geografia Física, Geografia Humana, Antropologia e História da Antiguidade e da Idade Média*; no segundo ano, *Geografia Física, Geografia Humana, História Moderna, História do Brasil e Emografia*; e no terceiro ano, *Geografia do Brasil, História*

---

<sup>81</sup> De fato, esse Decreto-Lei visava à definição de um currículo a ser adotado nas Faculdades de Filosofia de todo o país, que deveriam orientar sua organização curricular a partir da organização acadêmica da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.

*Contemporânea, História do Brasil, História da América e Etnografia do Brasil*. Na prática, o que ocorre é o desdobramento de algumas cadeiras, como a de Geografia, que passa a abordar, em disciplinas distintas, os aspectos físicos e humanos da organização socioespacial, bem como os temas relativos ao espaço brasileiro, dando início ao processo de setorização, especialização e fragmentação do tratamento do conhecimento geográfico nos programas de formação.

Por outro lado, o Decreto-Lei em questão provoca uma mudança significativa na dimensão didático-pedagógica da formação para o magistério em Geografia e História, que passa a contar com um curso de Didática, realizado, opcionalmente, durante um ano após o término do bacharelado (os três anos de disciplinas de formação básica e científica), conferindo ao concluinte o diploma de licenciado<sup>82</sup>, mediante a realização de estudos nas matérias de *Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação*. Conforme o referido Decreto-Lei, ao licenciado em Geografia e História assistia o direito de ocupar qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimentos públicos ou particulares, nas matérias objeto do curso de formação; além de cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em instituições destinadas ao ensino superior da Geografia e História. Alguns anos depois, por meio do Decreto-Lei nº 9.092, de 1946, tanto os diplomas de licenciado quanto de bacharel em Geografia e História das Faculdades de Filosofia passam a ser conferidos, obrigatoriamente, somente após quatro anos de curso, obedecendo-se a um currículo fixo nos três primeiros anos e a oferta de “cadeiras” optativas no último ano, com a exigência de cumprimento de no mínimo duas para a integralização dos estudos. Nesse novo sistema, os candidatos ao magistério em Geografia e História (e demais áreas de conhecimento contempladas nos cursos das Faculdades de Filosofia) deveriam receber “formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação”, além de serem “obrigados” a um curso de psicologia aplicada à educação.

Até meados da década seguinte essa estrutura curricular pouco muda, sendo que a grande alteração vem a ocorrer em 1955, em decorrência da Lei nº 2.594/1955, que desdobra o curso de Geografia e História das Faculdades de Filosofia, dando origem a dois cursos independentes, com currículos e graduações/diplomações específicos. De acordo com essa lei,

---

<sup>82</sup> Até então, os estudantes que concluíssem os três anos do curso de Geografia e História, nas instituições mencionadas (USP, UDF e UB), faziam jus ao diploma de licenciado que, à época, não significava habilitação para o magistério, a qual somente era concedida mediante a realização de “formação pedagógica”, que podia ser feita concomitante com as disciplinas do terceiro e último ano do curso “superior”, nos Institutos de Educação que, conforme comentado anteriormente, são organizados a partir da incorporação das antigas escolas normais de formação de professores pelas novas universidades, como constata-se nos estudos de Mendonça (1994), Saviani (2007), Bontempi Jr (2011), entre outros.

o currículo mínimo dos “novos” cursos de Geografia e de História das Faculdades de Filosofia constaria das disciplinas das respectivas áreas indicadas no Decreto-Lei nº 1.149, de 1939, em conformidade com o Decreto-Lei nº 9.092, de 1946. Não obstante, com o desdobramento, a área de Geografia ganha mais espaço no currículo e pode diversificar a oferta de disciplinas, tornando-as mais específicas e especializadas, o que deu “novo” impulso à constituição da Geografia Acadêmica, da prática da pesquisa e da produção de conhecimento, da configuração de um campo de saber científico com status e um lugar próprio e independente no sistema universitário. O curso de Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP<sup>83</sup>, de acordo com Roiz (2007), passa a apresentar o seguinte currículo: no primeiro ano, *Geografia Física, Geografia Humana, Geografia do Brasil, Cartografia, Geologia, Antropologia e História da Civilização Moderna*; no segundo ano, *Geografia Física, Geografia Humana, Geografia do Brasil, Geografia Regional, Cartografia, Etnografia Geral e História da Civilização Contemporânea*; e no terceiro ano, *Geografia Física, Geografia Humana, Geografia do Brasil, Geografia Regional, Botânica, Etnografia do Brasil e Noções de Tupi-Guarani e História da Civilização Brasileira*. No quarto ano, permanece a organização curricular orientada pelo Decreto-Lei nº 9.092, de 1946, segundo a qual os alunos que concluíssem duas ou três disciplinas optativas específicas receberiam o diploma de bacharel em Geografia e aqueles que cursassem as disciplinas de formação didático-pedagógica receberiam o diploma de licenciado em Geografia, com habilitação para a docência nas escolas, à época, secundárias.

Com a emergência da Lei nº 4.024<sup>84</sup>, de 1961, e a legislação complementar subsequente, os cursos de formação inicial de professores de Geografia passaram por transformações substanciais. Embora a nova lei confirme a permanência da formação de professores secundários nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, esses cursos, entre eles os de Geografia, começam a mudar suas estruturas internas. Isso porque, conforme afirma Cacete

---

<sup>83</sup> Cita-se o caso do curso de Geografia da USP por ter sido referência para a organização acadêmico-curricular dos cursos de Geografia das demais instituições. Com isso, objetiva-se dar uma ideia geral de como os cursos de Geografia no Brasil, após o desmembramento da área de História, passam a se organizar do ponto de vista curricular.

<sup>84</sup> Essa lei fixa as diretrizes e bases da educação nacional, organizando os sistemas de ensino em “Educação de Grau Primário” (“Educação Pré-Primária”, destinada aos menores até sete anos de idade, e “Ensino Primário”, obrigatório aos maiores de sete anos e devendo realizar-se em quatro anos); a “Educação de Grau Médio” (“Ensino Médio”, ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, podendo abranger, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário); e a “Educação de Grau Superior” (“Ensino Superior”, voltado para a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário). A formação do magistério continua a acontecer nas escolas normais de grau ginasial e colegial, para o “Ensino Primário”, e nas faculdades de filosofia, ciências e letras, para o “Ensino Médio”.

(2011), no âmbito das Universidades as faculdades de filosofia vinham progressivamente sendo substituídas por outras formas de organização, como ocorre na Universidade de Brasília, no início dos anos de 1960, que substitui a Faculdade de Filosofia pelos institutos centrais de ensino básico, criando a Faculdade de Educação que assume a formação pedagógica dos professores; na USP, que passa a concentrar as disciplinas didático-pedagógicas em sua Faculdade de Educação, criada em 1969; e nas universidades federais, que vieram posteriormente adotar essa solução em sua reestruturação. Além disso, por ocasião da nova legislação educacional, a licenciatura e o bacharelado começam a ser diferenciados em sua concepção, passando a certificar formações distintas, podendo-se estabelecer programas curriculares específicos e independentes para as duas modalidades. De acordo com Cacete (2011), as propostas de reforma deixam claro que não ser mais possível o esquema de três anos de bacharelado mais um de didática, consolidando-se a tendência de separar a licenciatura do bacharelado.

Nesse contexto, através dos Pareceres nº 412 e nº 292 de 1962 do então Conselho Federal de Educação, que fixam, respectivamente, um currículo mínimo para a oferta de disciplinas específicas e didático-pedagógicas, os cursos de licenciatura em Geografia passam a se organizar em torno das seguintes matérias: *Geografia Física, Geografia Biológica ou Biogeografia, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia do Brasil e Cartografia*; mais duas disciplinas escolhidas entre um grupo de oito: *Antropologia cultural, Sociologia, História econômica geral e do Brasil, Etnologia e etnografia do Brasil, Fundamentos de petrologia, geologia e pedologia, Mineralogia e Botânica*; e as disciplinas de formação pedagógica e profissional: *Psicologia da educação (Adolescência e Aprendizagem), Didática, Elementos de administração escolar e Prática de ensino (Estágio supervisionado)*. Diferentemente do modelo anterior (três anos de bacharelado e um de didática), o curso de licenciatura apresenta duração de quatro anos e as matérias didático-pedagógicas deveriam ser realizadas ao longo de cinco semestres, em concomitância com as disciplinas de formação geral.

Apesar de já ter ocorrido essas mudanças nas diretrizes de formação de professores de Geografia nas principais instituições do país, no Piauí essa formação se faz, inicialmente, segundo o formato estabelecido pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 1939 que, inspirado nos programas da FFCL/USP, dá nova organização acadêmica à Faculdade Nacional de Filosofia. Assim, de acordo com o Regimento da FAFI, definido em 1957, o curso de Geografia e História deveria ter a duração de três anos e a seguinte seriação de disciplinas: *Geografia Física, Geografia Humana, Antropologia, História da Antiguidade e da Idade Média, Introdução à Filosofia e Introdução à Teologia*, no primeiro ano; *Geografia Física, Geografia Humana,*

*História Moderna, História do Brasil, Etnografia e Teologia Dogmática*, no segundo ano; e *Geografia do Brasil, História Contemporânea, História do Brasil, História da América, Etnografia do Brasil e Teologia Moral*, no último ano. Devido à inexistência, no Piauí, de pessoal com formação específica nas áreas de conhecimento do curso Geografia e História, seu corpo docente inicial se constituía por profissionais com perfis diversos<sup>85</sup>: as cadeiras de *Geografia Física e Geografia Humana* são assumidas por Álvaro Alves Ferreira, cirurgião-dentista formado pela Faculdade de Odontologia da Bahia, além ter sido jornalista, cronista, poeta e professor catedrático de Geografia do Liceu Piauiense; a de *Antropologia* por Valter Alencar Rebelo, advogado formado pela Faculdade de Direito do Pará; e a de *História da Antiguidade e da Idade Média* por José Camillo da Silveira Filho, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Piauí, tendo realizado o Curso de Didática na Universidade de Brasília e exercido o cargo de professor catedrático de História da Educação da Escola Normal de Teresina “Antonino Freire” e de História Geral do Liceu Piauiense. Em 1960 o programa do curso de Geografia e História da FAFI apresenta a seguinte composição:

<i>Série</i>	<i>Disciplinas</i>
1 <sup>a</sup>	Geografia Física Geografia Humana Antropologia História da Antiguidade e da Idade Média
2 <sup>a</sup>	Geografia Física Geografia Humana História Moderna História do Brasil Etnografia
3 <sup>a</sup>	Geografia do Brasil História Contemporânea História do Brasil História da América Etnografia do Brasil

Quadro 01 – Currículo do curso de Geografia e História da FAFI, 1960.  
Fonte: Relatório do ano letivo de 1960 da FAFI (MELO, 2006).  
Organização: Silva (2015).

Nesse momento, pela primeira vez o curso de Geografia e História da FAFI passa a contar com uma docente de formação mais especificamente relacionada à Geografia, a

<sup>85</sup> Perfis elaborados a partir de informações constantes nos estudos de Melo (2006) e Brito (1986) e nas seguintes páginas de internet:  
<http://www.cliquepiripiri.com.br/noticia/a-historia-da-educacao-em-piripiri-parte-iii/imprimir>  
<http://www.portalentretextos.com.br/noticias/walter-alencar-100-anos-de-um-pioneiro,1848.html>  
[http://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9\\_Camillo\\_da\\_Silveira\\_Filho](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Camillo_da_Silveira_Filho)

professora Delfina Augusta Borralho Boavista, que assume, em 1960, a cadeira de Geografia do Brasil. De acordo com Brito (1986), Delfina Borralho se forma pela Escola Normal de Caxias/Maranhão, tendo realizado Curso de Férias para professor de Geografia no Rio de Janeiro, Treinamento Básico para professor de Geografia em Brasília, Curso de Especialização em Geografia no Rio de Janeiro e curso de Metodologia e Estudos Sociais em Porto Alegre. Em sua trajetória profissional, exerce o magistério primário na cidade de Parnaíba/PI e o magistério secundário, lecionando as disciplinas História, Geografia e História da Educação na Escola Normal de Teresina “Antonino Freire; Geografia, História e Desenho no Instituto São Luiz Gonzaga de Parnaíba/PI; Geografia no Colégio Sagrado Coração de Jesus (Colégio das Irmãs); e Geografia e História no Colégio São Francisco de Sales, em Teresina/PI. Ocupa o cargo de professora catedrática de Geografia do Brasil do Colégio Estadual do Piauí, cujo ingresso, por meio de concurso público, dá-se mediante a apresentação da Tese “O Rio São Francisco na Economia Nacional”. Além disso, atua como professora de Geografia e Metodologia da Geografia nos cursos da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) no Piauí; professora de Geografia nos Cursos de Aperfeiçoamento do magistério de 5ª e 6ª série em Teresina; e professora de Geografia e Metodologia da Geografia nos Cursos de Emergência para Formação Docente da Secretaria de Educação do Piauí.

O primeiro exame de habilitação ao curso de Geografia e História da FAFI, com provas escritas e orais de conhecimento em português, inglês, francês, geografia e história, classifica 21 candidatos, sendo 16 homens e cinco mulheres, dos quais 16 colam grau em dezembro de 1960 (MELO, 2006). Essa e as outras turmas que se formam até 1963 saem habilitadas como bacharéis em Geografia e História, após a conclusão das três séries de disciplinas, o que só vem a mudar com a implantação, naquele mesmo ano, do Curso de Didática. O curso tem duração de um ano e compreendia um conjunto de disciplinas, comuns a todas as seções, voltadas para a aprendizagem dos fundamentos teóricos e metodológicos da docência: *Didática Geral, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Teologia (Doutrina Social da Igreja)*, além de Prática de Ensino no nível secundário. Contando com egressos e concluintes, a primeira turma do Curso de Didática da FAFI integraliza o programa em 1964, ocasião em que são diplomados 43 licenciados, dos quais 24 em Geografia e História, o que marca o início da formação de professores de Geografia (e História) em nível superior no Piauí. Com a introdução dessas disciplinas, em 1964 os cursos da FAFI são reformulados, passando de três para quatro anos e alterando suas modalidades de formação de bacharelado para licenciatura. Nesse mesmo ano, em adaptação às Leis nº 2.594/1955 e 4.024/1961, há o desdobramento das duas áreas, gerando-se o curso de licenciatura em Geografia e o curso de licenciatura em História.

Embora restringindo-se à licenciatura, essa nova estrutura do curso mantém, na prática, o modelo 3+1 de formação docente, pois as disciplinas específicas relativas às diferentes especialidades da Geografia se concentram nos três primeiros anos, enquanto que as matérias de natureza didático-pedagógica, inclusive a prática de ensino, são realizadas somente no último ano do curso. Nesse momento, por volta da metade da década de 1960, há no âmbito da política nacional de formação docente uma tentativa de romper com esse modelo, por meio de uma maior articulação entre as áreas de conhecimento que constituíam os currículos, de modo que as disciplinas didático-pedagógicas deveriam ser ministradas no decorrer de cinco semestres e não apenas de dois, como vinha ocorrendo (Parecer CFE nº 292/1962). No entanto, a intenção de superação do esquema 3+1 não alcança os resultados esperados, sobretudo em decorrência da diminuição do espaço da formação destinada à aprendizagem da docência – de 1/4 para 1/8, como informa Cacete (2011) – e da separação física, nas universidades, entre as disciplinas específicas das ciências de referência, que continuam nas unidades acadêmicas de estudos básicas (faculdades, institutos, centros, departamentos...), e as disciplinas específicas de fundamentos da educação e metodologias de ensino, que migram para as unidades acadêmicas correspondentes aos estudos didático-pedagógicos. Segundo a análise de Cacete (2011, p. 12), “os problemas existentes nos cursos de formação de professores secundários nas faculdades de filosofia não foram sanados com a criação das Faculdades de Educação”, ao contrário, “a mesma precariedade e desprestígio que marcaram as Seções de Pedagogia e de Didática nas faculdades de filosofia persistiram e até se agravaram com a criação das novas Faculdades de Educação e com a desarticulação das faculdades de filosofia”.

O que ocorre é, no limite das políticas de orientação das licenciaturas recém-criadas, a consolidação do modelo de formação inaugurado junto com os cursos de didática e a área de educação nos primórdios da universidade brasileira, ainda na década de 1930, como ressaltam Bontempi Jr (2011), Saviani (2007), Fétizon (1994) e Mendonça (1994). Um modelo marcado pelas dicotomias entre as especialidades de conhecimento e entre as modalidades profissionais (conhecimentos científicos/conhecimentos pedagógicos, intelectuais-pesquisadores-cientistas/professores). Com isso, o lugar “marginal” que as ciências da educação e as disciplinas didático-pedagógicas assumem (ou ao qual são destinadas) na estrutura universitária/do ensino superior se consagra como o espaço da formação dos professores da escola, à época, secundária. Mesmo nas instituições não universitárias (como as faculdades de filosofia isoladas) que começam a ofertar somente cursos de licenciatura, configura-se a mesma lógica, visto que as matérias de formação científica prevalecem sobre as matérias de formação pedagógica, tanto em relação à carga horária, quanto em relação a aspectos mais sutis, como o prestígio dos “mestres” e dos

conhecimentos por eles veiculados, polarizando-se a relação entre os professores das ciências e os professores das didáticas. De acordo com os dados apresentados, no Piauí isso se confirma com a incorporação da FAFI pela UFPI e a criação do Centro de Ciências da Educação, onde passam a se concentrar as disciplinas e atividades destinadas à formação pedagógica dos alunos das licenciaturas, entre eles os de Geografia, oriundos dos centros/departamentos “científicos” organizados em torno das diversas áreas de conhecimento.

### 2.3 Movimentos de (re) reformulação do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI

Para “fechar” esse ponto da história do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI mais algumas questões nos direcionam: quais os (des) caminhos percorridos por esse currículo? Por quais transformações tem passado e como se consolida enquanto programa/modelo de formação docente em Geografia? Na trilha dessas questões, nos reportamos à instalação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 1971, momento em que o curso de Geografia da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI) é incorporado pela nova instituição, passando a integrar o Departamento de Geografia e História (DGH), do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL). Além da mudança de espaço físico e a realocação das turmas em andamento e do corpo docente, a transferência provoca alterações significativas na dinâmica de organização e funcionamento do curso. Diferentemente da FAFI, que constituía uma faculdade isolada com estrutura bem simples, na qual cada curso concentrava-se em torno de si, com a formação acontecendo em um só espaço, a UFPI compreende uma estrutura mais complexa, baseada em centros, departamentos e coordenações, aumentando e diversificando os espaços de formação, em diferentes instâncias e escalas de poder e ação. Embora mantendo a mesma concepção acadêmica, de licenciatura plena, na UFPI o curso de Geografia ganha outra lógica de organização e funcionamento, tendo seus espaços de formação ampliados e, ao mesmo tempo, fragmentados e segregados: a formação geral e científica passa a acontecer no Departamento de Geografia e História/CCHL e a formação destinada à aprendizagem da docência no Centro de Ciências da Educação (CCE).

No âmbito das políticas nacionais de educação, o início da década de 1970 é marcado por reformas importantes, que repercutem profundamente nos cursos de formação de professores, em decorrência, sobretudo, da Lei nº 5.692/1971, que instituiu normas de organização e funcionamento da educação nacional. Essa lei transforma o ensino primário em ensino de “primeiro grau”, obrigatório às crianças de sete a 14 anos, com duas etapas: séries

iniciais, de 1ª a 4ª série; e séries finais, de 5ª a 8ª série; e o ensino médio em ensino de “segundo grau”, com duração de três a quatro anos. Por meio de legislação complementar (Parecer nº 853/1971 e Resolução nº 8/1971, do então Conselho Federal de Educação), é estabelecido um núcleo curricular comum para o ensino de primeiro e segundo grau, compreendendo três grupos de conteúdos: “Comunicação e Expressão”, “Estudos Sociais” e “Ciências”, mais uma parte diversificada, incluindo-se Educação Moral e Cívica, Educação Física, Programas de Saúde e Ensino Religioso. Nesse sistema, para o magistério de 1ª a 4ª série se exige formação de nível médio (Escolas Normais); de 5ª a 8ª séries, licenciatura curta; e de segundo grau, licenciatura plena. Com isso, a Lei nº 5.692/1971 possibilita a manutenção e a abertura de diferentes modalidades de formação de professores em nível superior como requisito mínimo para o magistério de 1º e 2º grau, que poderiam ser ofertados em universidades, faculdades, escolas, centros, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para este fim.

Em face dessas reformas, no período em questão, a formação de professores de Geografia no Brasil apresenta uma diversidade de modalidades, desenvolvendo-se a partir de currículos específicos e atrelados a propósitos distintos: cursos de bacharelado em Geografia com habilitação (opcional) em licenciatura, para o magistério no primeiro e segundo graus; cursos de licenciatura plena em Geografia, para o magistério de 1º e 2º graus; cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, com habilitação em Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, para o magistério nas séries finais do primeiro grau; e estudos complementares em disciplinas específicas da Geografia que habilitavam os graduados em Estudos Sociais à licenciatura plena, que dava direito ao magistério nas séries do segundo grau. Nesse contexto, os primeiros anos do curso de Licenciatura em Geografia na UFPI são marcados por ajustes e adequações, definindo-se inicialmente um programa de formação que garantisse a continuidade e a transição dos estudos iniciados na FAFI e atendesse às exigências do formato que se queria implementar. Tendo por base a Lei nº 5.692/1971, os Pareceres nº. 412/1962 e nº. 292/1962<sup>86</sup> e a Resolução nº. 04/1972 do Conselho Federal de Educação, que fixa os currículos mínimos dos cursos de graduação no país, elabora-se uma proposta de reformulação do programa que vinha sendo realizado na FAFI, a qual passa a orientar a formação de professores de Geografia na UFPI. Pela proposta, o curso de Geografia da UFPI tem como principal objetivo formar professores para o ensino de 1º e 2º graus e deveria ser ministrado no sistema de créditos, com duração plena de no mínimo quatro e no máximo sete anos letivos, totalizando 2.205 horas/aulas, estruturado em torno de dois

---

<sup>86</sup> Esses Pareceres, que definiam, respectivamente, o currículo mínimo (formação geral e científica) do curso de Geografia e as disciplinas de formação didático-pedagógica das licenciaturas, à época, se encontram em vigor.

eixos: a) disciplinas do Núcleo Comum e do Núcleo Diversificado da área de Humanidades e Letras do 1º Ciclo Geral de Estudos, acrescidas das disciplinas Introdução à Economia, Introdução aos Estudos Geográficos e Introdução à Sociologia; e b) disciplinas e atividades do Ciclo Profissional, distribuídas em dois grupos, o das disciplinas obrigatórias e o das disciplinas optativas, como demonstrado no quadro abaixo.

<i>Tipo de disciplinas</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>CH</i>
Obrigatórias Núcleo Comum	Francês Instrumental Básico	60
	Inglês Instrumental Básico	60
	Introdução à Metodologia Científica	60
	Matemática I	60
	Português I: Prática de Redação	60
Obrigatórias Núcleo Diversificado	Introdução à Economia	90
	Introdução à Sociologia	60
	Introdução aos Estudos Geográficos	60
Obrigatórias Ciclo Profissional	Biogeografia	90
	Cartografia	60
	Didática	75
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau	75
	Fundamentos de Geologia e Mineralogia	30
	Fundamentos de Petrologia e Pedologia	30
	Geografia do Brasil I: Geografia Física	60
	Geografia do Brasil II: Geografia Humana	60
	Geografia do Brasil III: Geografia Regional	60
	Geografia Física I: Geomorfologia	60
	Geografia Física II: Climatologia	60
	Geografia Física III: Hidrografia	60
	Geografia Humana I: Geografia das Populações	60
	Geografia Humana II: Geografia Urbana	30
	Geografia Humana III: Geografia da Circulação	30
	Geografia Humana IV: Geografia da Produção	60
	Geografia Regional I: Américas e Eurásia	60
	Geografia Regional II: África e Austrália	30
	Prática de Cartografia	60
	Prática de Ensino I	90
	Prática de Ensino II	45
	Prática e Pesquisa de Campo	45
	Psicologia da Educação I	60
Psicologia da Educação II	60	
Obrigatórias Legislação Específica	Estudos dos Problemas Brasileiros I	15
	Estudos dos Problemas Brasileiros II	15
	Prática Desportiva I	30
	Prática Desportiva II	30
	Prática Desportiva III	30
Optativas	Prática Desportiva IV	30
	Antropologia Cultural	90
	Cultura e Comunicação Brasileira	60

Estatística	60
Estudos de Problemas do Nordeste	30
Estudos Sociais do Piauí	30
Etnografia	60
Expressões Folclóricas do Brasil	60
Geografia do Piauí	60
Geografia Econômica	60
Geografia Humana V: Geografia Agrária	45
Geo-História	60
História Econômica Geral	60

Quadro 2 – Currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, 1977.

Fonte: Currículo I do Curso de Geografia da UFPI (UFPI, 1977).

Organização: Silva (2015).

Nessa nova estrutura, há um significativo incremento e diversificação do currículo mínimo, por meio da desagregação dos conteúdos das matérias básicas previstas no Parecer nº. 412/1962, especificando e separando os objetos de conhecimentos em disciplinas obrigatórias e optativas. São acrescentadas as disciplinas dos núcleos comum e diversificado, destinadas a uma formação introdutória mais geral, concentradas no primeiro ano letivo, no que concerne aos domínios de conhecimentos das linguagens, da matemática, dos métodos e técnicas do trabalho científico e das ciências humanas, entre elas a Geografia. No ciclo profissional, há a subdivisão das matérias do currículo mínimo em tópicos específicos, relativos às classificações e delimitações da Geografia para o estudo dos processos de organização e representação do espaço natural e social, considerando suas “tradicionais” (naquela época e no Brasil) áreas de interesse em diferentes escalas de análise: Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia do Brasil, Biogeografia e Cartografia. Ainda integram o ciclo profissional as disciplinas didático-pedagógicas, direcionadas à construção dos conhecimentos acerca dos fundamentos teóricos da educação, da organização dos sistemas escolares e das metodologias de ensino, a partir do quarto período letivo, sendo que os estágios supervisionados obrigatórios no 1º e 2º graus se realizam somente no último semestre do curso. Da carga horária total exigida para a conclusão do curso (2.205 h/a), somente 18,4% (405 h/a) são de disciplinas voltadas diretamente para a aprendizagem da docência, além disso, esse programa curricular não contempla, como elemento obrigatório ou optativo, a sistematização de conhecimentos importantes para a formação de professores, como os fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação, recursos e materiais para o ensino de Geografia e a avaliação da aprendizagem. Completam o programa as disciplinas decorrentes de legislação específica, a respeito da realidade social, política e econômica do país, e as disciplinas optativas, onde se encontram, entre outros, os componentes curriculares que possibilitam o conhecimento do

espaço regional e local, como os estudos da organização do espaço do Nordeste e do Piauí, conforme veiculado em seu documento de currículo da época (UFPI, 1977).

Acompanhando uma tendência nacional, no final da década de 1970, é criado no Departamento de Geografia e História da UFPI o curso de Estudos Sociais, com o objetivo de qualificar professores para o magistério integrado das disciplinas baseadas nos conhecimentos de Geografia e História no primeiro grau. Trata-se de um curso de licenciatura de curta duração, cujo formato já havia sido previsto na Lei nº 5.540/1968 que, ao fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior no país, abre prerrogativa para que os programas de formação profissional pudessem apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à extensão, a fim de atender às condições do mercado de trabalho, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de terceiro grau. A Lei nº 5.692/1971 ratifica essa política com a adoção da licenciatura curta em nível superior como exigência mínima para o magistério de 5ª a 8ª séries do ensino de primeiro grau, que poderiam ser ofertados em universidades ou em outras instituições que mantivessem cursos de plena duração ou que fossem criadas ou adaptadas especificamente com esta finalidade. No entanto, segundo explica Candau (1987, p. 25), esse tipo de formação é anterior à Lei nº 5.692/1971, pois no decorrer da década de 1960 são realizados cursos de curta duração para a preparação do magistério da escola média, sendo que esta iniciativa se caracteriza por seu caráter emergencial e temporário, enquanto que a proposta dos anos de 1970 “surgiu como um processo regular de formação de professores que se justificava pedagogicamente pela necessidade de formar o professor polivalente”.

De acordo com pesquisas de Mimesse (2007), Cacete (2011) e Fiori (2012), tendo em vista a demanda por professores especialistas, em meados da década de 1960, através do Parecer CFE nº 106/1966, é instituída a licenciatura curta em Estudos Sociais, que habilita em Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil para o magistério nas quatro séries do ginásio. Com aproximadamente 2.025 horas (cerca de três anos), o currículo mínimo dessa licenciatura contempla *História, Fundamentos das Ciências Sociais e Geografia*, sendo que esta aborda aspectos físicos, humanos e regionais (Geografia do Brasil) da organização socioespacial, além das disciplinas pedagógicas: *Psicologia da Educação, da Adolescência e da Aprendizagem, Didática, Elementos de Administração Escolar e Prática de Ensino* na forma de Estágio Supervisionado. Em 1972, em decorrência da Resolução CFE nº 1/1972, essa licenciatura tem sua carga horária reduzida quase pela metade – de 2.025 horas para 1.200, como informa Cacete (2011) – sem, contudo, diminuir o currículo mínimo, que passa a apresentar as seguintes disciplinas: *Geografia, História, Ciências Sociais, Filosofia, Teoria Geral do Estado, Organização Social e Política e do Brasil, Estudos dos Problemas*

*Brasileiros e Educação Física.* A formação pedagógica fica restrita às matérias de *Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Psicologia da Educação e Prática de Ensino*, tendo sido, conforme Mimesse (2007), ampliada alguns anos depois, a partir da Indicação CFE nº 68/1975, que introduz as disciplinas *Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Ensino de 1º e 2º Graus* (em substituição à *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau*), *Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus, Instrumentação para o Ensino e Prática de Ensino* (Estágio Supervisionado). Seguindo essa legislação, a implantação do curso de Estudos Sociais na UFPI abrange 86 créditos de disciplinas, a serem integralizados em no mínimo cinco e no máximo oito períodos letivos, em “regime especial”, com um total de 1.290 h/a, apresentando a seguinte composição curricular:

<i>Tipo de disciplinas</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>CH</i>
Obrigatórias Currículo Comum	Constituições Brasileiras	30
	Didática	75
	Elementos de Economia	60
	Elementos de Geografia do Piauí	45
	Elementos de Geografia Física	60
	Elementos de Geografia Humana	60
	Elementos de Geografia Regional	60
	Elementos de História Antiga	45
	Elementos de História Contemporânea	60
	Elementos de História do Brasil I	30
	Elementos de História do Brasil II	30
	Elementos de História do Piauí	45
	Elementos de História Econômica Geral	60
	Elementos de História Medieval	30
	Elementos de História Moderna	30
	Ensino de 1º e 2º Graus	75
	Estudos de Problemas do Nordeste	30
	Geografia do Brasil I	60
	Geografia do Brasil II	60
	Introdução à Sociologia	60
	Introdução aos Estudos Geográficos	60
	Organização Social e Política do Brasil	60
	Prática de Ensino de Estudos Sociais, Geografia e História	90
	Psicologia da Educação	60
	Teoria da História	45
	Teoria Geral do Estado	30
	Obrigatórias Complementares	Estudos de Problemas Brasileiros I
Estudos de Problemas Brasileiros II		15
Prática de Educação Física		90
Optativas	Elementos de Cartografia	30
	Elementos de Cultura Brasileira	30
	Elementos de Geografia Econômica	30
	Ética	15

Expressões Folclóricas do Brasil	60
Sistemas Filosóficos	45
Sociologia do Desenvolvimento	30

---

Quadro 3 – Currículo da Licenciatura Curta em Estudos Sociais da UFPI, 1980.

Fonte: Currículo do Curso de Estudos Sociais da UFPI (UFPI, 1980).

Organização: Silva (2015).

Devido à carga horária reduzida, as disciplinas do núcleo comum se caracterizam como elementares, fazendo uma introdução geral às matérias de estudo sobre temas básicos da Geografia, da História, de outras ciências humanas, como a Economia, e da organização social, política e econômica do Brasil, da Região Nordeste e do Piauí, além das matérias voltadas para a formação didático-pedagógica dos professores. No conjunto das disciplinas, incluindo obrigatórias e optativas, aproximadamente 36% (do total de carga horária exigido para conclusão do curso) correspondem aos conteúdos específicos da ciência geográfica, contemplando-se seus grandes eixos de conhecimentos: Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia do Brasil, Geografia do Piauí e Cartografia, abordados de forma genérica, sem as subdivisões que já haviam sido introduzidas nos programas da Licenciatura Plena em Geografia. Assim, volta-se à configuração original do currículo mínimo indicado no Parecer CFE nº 412/1962, com a diferença de que nesse formato os conteúdos são condensados e/ou suprimidos, de modo a “caber” no pouco espaço-tempo destinado ao seu ensino. A instrumentação teórica e metodológica para o exercício da docência se limita a três disciplinas de fundamentos da educação, no campo da didática e da psicologia, e de organização dos sistemas escolares, mais a prática de ensino, realizada ao final do curso em uma única etapa nas respectivas áreas de concentração do currículo: Estudos Sociais, Geografia e História. Entre as disciplinas complementares e optativas, encontram-se conhecimentos importantes para a análise e representação espacial (geográfica), como os relativos aos problemas conjunturais do país e à cartografia, segundo constatado em seu programa de ensino (UFPI, 1980).

Esse formato curricular, tanto da Licenciatura Plena em Geografia quanto da Licenciatura Curta em Estudos sociais da UFPI, passa por transformações substanciais, refletindo as mudanças ocorridas nas políticas nacionais de formação de professores, provocadas pelos movimentos educacionais que emergiriam no final da década de 1970. De acordo com Scheibe & Bazzo (2001), inicia-se nesse período um amplo movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil a partir das discussões sobre o papel e a identidade dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas. Esse movimento se articula mais fortemente na década seguinte, com a instalação, em 1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, durante a I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo, o que

culmina com a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 1990, entidade que tem liderado desde então a construção coletiva de uma base comum nacional para a formação desses profissionais. O movimento reafirma a necessidade de formar todos os professores em nível superior, inclusive aqueles destinados à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental, bem como a importância em estabelecer uma concepção básica de formação para a preparação de todos esses profissionais. A discussão do movimento leva a um entendimento cada vez mais claro, numa visão histórico-crítica da educação, de que todas as licenciaturas devem ter uma base comum: a docência como núcleo da constituição da identidade profissional. Segundo Weber (2003), essa mobilização, desencadeada pelo setor acadêmico a partir de proposta do Ministério da Educação, propõe, desde o I Encontro Nacional em 1983, a formação do professor com uma visão de homem historicamente situado, comprometido com a realidade de seu tempo e com o projeto de sociedade democrática, perspectiva que é aprofundada em 1985, no II Encontro Nacional, percebendo-se o professor como profissional consciente de sua responsabilidade histórica, engajado na causa da educação pública e com os interesses reais da classe trabalhadora, optando-se, então, por uma classe social e pela escola pública, atrelando-se a sua formação profissional à transformação da sociedade brasileira.

Na sua continuidade, ao longo da década de 1990, o movimento dos educadores também critica as fragilidades existentes nos cursos de licenciatura plena, responsáveis pela formação dos professores das mais diversas áreas do conhecimento, indicando que esse modelo curricular é merecedor de reparos fundamentais, uma vez que dicotomiza teoria e prática, desvincula as disciplinas de conteúdo das pedagógicas e distancia a formação acadêmica das questões colocadas pela prática docente na escola (SCHEIBE & BAZZO, 2001). Essas preocupações, que estimulam o debate acadêmico e ensejam a realização de seminários, congressos, encontros, publicações, encontram audiência no Ministério da Educação, em 1993, quando é desencadeada a discussão sobre o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003, tendo como um dos seus produtos o Pacto de Valorização do Magistério, com a previsão, entre as medidas a tomar, da realização de estudos e pesquisas sobre a formação do magistério, o papel das instituições na formação inicial e continuada, prevendo-se a progressiva formação em nível superior e a revisão dos programas das licenciaturas, a articulação entre formação inicial e formação continuada (WEBER, 2003). No âmbito desse debate, que congrega não apenas a instância acadêmica, mas instituições participantes do Fórum em Defesa da Escola Pública e Gratuita, especialmente o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Reitores das Universidades

Brasileiras (CRUB), Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), são definidas em 1995 referências básicas nacionais para estatutos, carreiras, salários e formação de professores, tendo como fundamento o debate acadêmico procedido em programas de pós-graduação, nas sociedades científicas específicas e nas entidades representativas dos docentes (WEBER, 2003). Em função dos debates e dos estudos realizados em torno desse movimento, algumas propostas de melhoria são postas em execução pelas instituições de ensino superior, entre as quais se destaca a reformulação dos currículos das licenciaturas por áreas específicas de conhecimento.

Nesse contexto, ganha força a luta pelo fim das licenciaturas curtas em Estudos Sociais e da habilitação em Geografia através da complementação e pelo reestabelecimento da Geografia como disciplina autônoma e independente no currículo escolar em todos os níveis de ensino, destacando-se o Movimento de Renovação da Geografia e a elaboração da chamada Geografia Crítica. Embora com algumas divergências, em geral, no campo da formação se reivindicava um curso pleno, com integração entre teoria e prática, ensino e pesquisa, sem distinção entre as especialidades profissionais, que preparasse sob as mesmas condições o bacharel e o licenciado em Geografia. Como informa Fiori (2012), após um diagnóstico subsidiado pela Secretaria de Educação Superior/MEC sobre a situação dos cursos de Geografia no país, realizado entre 1981 e 1984, um grupo de consultores conclui por indicar que os cursos nessa área deveriam formar para a pesquisa, as práticas e reflexões teóricas, bem como para a docência, defendendo a oferta de um único programa, com opção de escolha pelo bacharelado ou licenciatura. Contrária a esta proposição, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) defende que todos os cursos de Geografia formassem bacharéis, ficando a escolha profissional a critério dos graduados em momento posterior, mediante programas específicos de especialização.

O atendimento às reivindicações dos diferentes movimentos, por parte dos órgãos centrais de regulação dos sistemas de ensino, dá-se de forma pontual, através de ações específicas e, na maioria dos casos, no âmbito das esferas locais, estaduais, municipais ou mesmo das instituições. É o que ocorre, por exemplo, na rede de ensino de São Paulo no início da década de 1980 que, segundo Cacete (2011, p. 30), determina a volta da Geografia como disciplina autônoma e independente dos Estudos Sociais a partir da 5ª série do primeiro grau, cujo magistério caberia aos professores licenciados em Geografia, indicando o fim dos Estudos Sociais de forma gradativa, “onde e quando houvesse condições para isso”. As instituições

públicas começam a diminuir a oferta de cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais e, sobretudo, as privadas vão introduzindo programas de formação complementar para habilitação plena em Geografia e em História. Assim, paulatinamente, os Estudos Sociais vão sendo eliminados como disciplina e habilitação docente das escolas de primeiro e segundo graus e dos cursos de formação de professores, processo esse que só vem a se completar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Na UFPI, essas discussões têm início, de forma mais sistemática, em 1980, com o I Seminário sobre Formação do Educador, no Centro de Ciências da Educação, do qual, conforme Guedes (2002), participam membros dos órgãos representativos dos sistemas de ensino no Estado e se debate a situação dos cursos de licenciatura da instituição, em torno de três aspectos principais: a) necessidade de reformulação do currículo vigente, acrescentando novos conteúdos que viessem reforçar a prática educativa; b) transferência de algumas especializações para que fossem ofertadas em nível de pós-graduação; e c) criação de novas habilitações para atender as necessidades de recursos humanos qualificados em determinadas áreas da educação. Essas discussões continuam e se expandem, pois, como demonstra Guedes (2002), outros seminários são realizados, objetivando criar alternativas quanto à reformulação dos cursos de formação de profissionais da educação no âmbito da UFPI. Nesse sentido, o II Seminário sobre Formação do Educador, que conta com a efetiva participação de todas as licenciaturas e apresenta inúmeras propostas a serem levadas ao Encontro Nacional, estabelece os seguintes pressupostos para a formação docente na UFPI: a) desenvolvimento de um processo de conscientização entre professores e alunos comprometidos com a educação; b) Contínua articulação entre as disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas de conteúdos pedagógicos; c) integração entre a Universidade e o ensino de 1º e 2º graus. Na mesma direção, em 1983 o movimento pela reformulação dos cursos de licenciatura na UFPI sugere, em documento elaborado a partir de estudos e debates com a comunidade acadêmica, que:

- as licenciaturas fossem trabalhadas de maneira conjunta entre professores responsáveis pela formação pedagógica e professores das áreas específicas;
- além das disciplinas pedagógicas e de conteúdos específicos, deveria se incluir também as chamadas disciplinas integradoras, uma vez que são elas que fazem a articulação entre as específicas e as pedagógicas;
- essa formação precisa ser fortalecida tanto nos aspectos específicos, mas principalmente nos aspectos pedagógicos, tendo em vista uma integração que considere a realidade educacional brasileira;
- essa formação precisa ser repensada de maneira a torná-la mais sólida e menos fragmentada;
- a relação prática-teoria-prática seja trabalhada e forma que envolva todas as disciplinas ao longo do curso. (GUEDES, 2002, p. 29)

Envolvidos nesse processo de reformulação, a partir do final da década de 1970, alunos e professores do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI começam a discutir a situação do currículo vigente, chegando à conclusão que o programa de formação estabelecido pelo Parecer nº. 412/1962 do CFE havia “sofrido uma estagnação, não só na sua estrutura como nas ideias veiculadas, não expressando mais a mediação entre Escola e Sociedade” (UFPI, 1987, p. 5). Diante disso, é criada, em 1979, uma comissão com a incumbência de coordenar o processo de elaboração de um novo currículo, de modo que as discussões em torno desse projeto se intensificaram, entretanto, assumindo um caráter permanente e sistemática somente a partir de 1984. Sob a responsabilidade das professoras Iracilde Maria de Moura Fé Lima, Irlane Gonçalves de Abreu, Maria Florice Raposo Pereira Feitosa e Sílvia Maria Carvalho Silva, a comissão promove reflexões sobre: os fundamentos teórico-metodológicos de estruturação básica de um currículo; a instituição escolar como expressão da sociedade e “lugar onde o saber é criado/transmitido/recriado, com finalidade bem definida” (UFPI, 1987, p. 4); o perfil do professor de Geografia; o objetivo do curso de Licenciatura Plena em Geografia; as condições locais de implementação da nova proposta curricular; e ainda sobre como a sociedade requeria e absorvia o profissional de Geografia.

Participam e colaboram com essas reflexões professores e alunos do Departamento de Geografia e História, além de professores de outros Departamentos da UFPI e de outras instituições, através das seguintes ações e atividades: seminários e debates sobre educação e currículo; análise da legislação e situação do ensino de Geografia nos níveis de 1º, 2º e 3º graus; identificação do posicionamento dos professores e alunos do curso de Geografia sobre o currículo vigente e pedido de sugestões de mudanças, por meio da aplicação de questionários e discussões em reuniões; discussões com coordenadores e professores de outros Departamentos que ministravam disciplinas no curso de Geografia; análise de currículos de Geografia de outras Universidades; e análise da proposta curricular elaborada pela equipe de consultores, na área de Geografia, da Secretaria de Educação Superior/MEC (1981 – 1986). Dessas reflexões resultam algumas constatações em relação ao currículo vigente que deveriam orientar a elaboração do novo currículo:

- defasagem de objetos e conteúdos, estabelecidos a partir da legislação de 1962 (Parecer nº. 412/62 do CFE) em relação às exigências da sociedade brasileira, em constante processo de mudanças;
- ausência da definição do perfil do profissional que se pretende formar;
- desarticulação entre os objetivos e conteúdos trabalho no curso de Geografia da UFPI e os objetivos e conteúdos da escola de 1º e 2º Graus;
- desarticulação entre o ciclo básico, o ciclo profissional e as disciplinas pedagógicas;
- insuficiência da carga horária total do curso para a abordagem dos conteúdos,

indispensáveis à adequada formação profissional;  
 – ausência, no curso, de uma sequência lógica na distribuição das disciplinas e no estabelecimento dos pré-requisitos. (UFPI, 1987, p. 5)

Tendo em vista essas constatações, é elaborada uma proposta de reformulação do currículo, com a definição de novo objetivo para o curso e um perfil para o profissional de Geografia, nova estrutura de objetivos e conteúdos básicos para cada etapa do curso, introdução de novos conteúdos complementares obrigatórios e optativos, ampliação e redistribuição da carga horária total e por disciplinas. Além de respeitar a legislação da época, a proposta acata sugestões apresentadas pelo Projeto de Ensino de Geografia no Brasil, produzido e divulgado em 1986 pela Secretaria de Ensino Superior/MEC, como forma de subsidiar a organização dos currículos dessa área nos diferentes níveis de ensino. Nessas condições, propõe-se como objetivo “formar o profissional em Geografia com preparo teórico-metodológico que lhe permita, enquanto cidadão e enquanto professor, desenvolver as suas atividades com espírito crítico e de forma consciente” (UFPI, 1987, p. 7), cujo perfil profissional implicaria ao aluno apresentar, ao final do curso: visão da ciência e do processo de conhecer; habilidades para trabalhar as técnicas e recursos didáticos e de pesquisa; conhecimento do território geográfico; capacidade de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais; e consciência do seu papel como agente no processo de organização da sociedade, como pessoa e como profissional. Após apreciação pela comunidade acadêmica do curso, a proposta é submetida à administração universitária e aprovada, por meio da Resolução nº. 012/1989 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPI. Com isso, a Licenciatura em Geografia da UFPI passa a exigir, para integralização da mesma, no mínimo 2.940h, sendo 2.790 de disciplinas obrigatórias e 150 de disciplinas optativas, cumpridas em no mínimo seis e no máximo 14 semestres letivos, em sistema de créditos, apresentando a seguinte composição curricular:

<i>Tipo de disciplinas</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>CH</i>
Obrigatórias Ciclo Geral de Estudos	Antropologia Cultural	60
	Estatística Aplicada à Geografia	75
	Evolução do Pensamento Geográfico	90
	Fundamentos de Educação para a Geografia	60
	Introdução à Economia	60
	Introdução à Metodologia Científica	60
	Teoria da Sociedade	60
	Teorias Filosóficas	90

Obrigatórias Ciclo Profissional	Biogeografia	60
	Cartografia I	90
	Cartografia II	90
	Climatologia I	60
	Conservação de Recursos Naturais e Poluição Ambiental	60
	Evolução do Capitalismo	60
	Fotointerpretação em Geografia	75
	Geografia Agrária I	60
	Geografia da População	75
	Geografia das Indústrias e dos Serviços	75
	Geografia Urbana I	60
	Geologia Aplicada à Geografia	90
	Geomorfologia I	60
	Hidrografia	60
	Instrumentação para o Ensino de Geografia	60
	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia	60
	Organização do Espaço	90
	Organização Espacial do Brasil I	75
	Organização Espacial do Brasil II	75
	Organização Espacial do Mundo	90
Organização Espacial do Nordeste	90	
Organização Espacial do Piauí	90	
Pedologia	60	
Pesquisa de Campo	90	
Seminários Especiais	30	
Obrigatórias Pedagógicas	Didática	75
	Estrutura do Ensino de 1º e 2º Graus	75
	Prática de Ensino I	90
	Prática de Ensino II	90
	Psicologia da Educação I	60
	Psicologia da Educação II	60
Obrigatórias Legislação Específica	Estudos dos Problemas Brasileiros I	15
	Estudos dos Problemas Brasileiros II	15
	Prática Desportiva I	30
	Prática Desportiva II	30
Optativas	Avaliação da Aprendizagem	75
	Climatologia II	60
	Geografia Agrária II	60
	Geografia Urbana II	60
	Geologia Ambiental	60
	Geomorfologia II	60
	História Econômica Geral	60
	Historiografia Brasileira	60
	Introdução à Arqueologia Brasileira	60
	Introdução à História das Ideias Políticas e Sociais	45
	Psicodinâmica das Relações Humanas	60
	Recursos Audiovisuais	30

Quadro 4 – Currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, 1987.

Fonte: Nova Estrutura do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI (UFPI, 1987).

Organização: Silva (2015)

Em relação ao currículo anterior, os Núcleos Diversificado e Comum cedem lugar ao Ciclo Geral de Estudos, com a manutenção e a modificação de algumas disciplinas e a criação de outras, destinadas a uma formação básica contemplando a introdução ao estudo da filosofia, das ciências sociais mais diretamente relacionadas à Geografia, da instrumentação teórica e metodológica para o trabalho científico e da própria Geografia enquanto ciência e prática educativa. A exclusão das disciplinas Português, Matemática, Inglês e Francês ocorre por se entender que suas funções no currículo deixam de ser indispensáveis, uma vez que não se fazia mais necessária a correção de possíveis deficiências apresentadas pelos alunos em relação aos processos de escolarização anteriores, sobretudo no 2º grau. Em contrapartida, a inserção de novos componentes obrigatórios, como Teorias Filosóficas, Teoria da Sociedade e Antropologia Cultural, justifica-se pela imprescindibilidade desses conhecimentos para a construção dos conhecimentos geográficos. Além disso, esse currículo reformulado oportuniza, logo no início do curso, o estudo de conteúdos específicos da área de formação, inclusive considerando sua dimensão didático-pedagógica, como as disciplinas Evolução do Pensamento Geográfico e Fundamentos da Educação para a Geografia. No Ciclo Profissional, mantém-se as disciplinas correspondentes às subáreas de conhecimentos desagregadas das grandes áreas exigidas como conteúdos mínimos de acordo com o Parecer CFE nº 412/1962, acrescidas de mais seis disciplinas obrigatórias: Conservação de Recursos Naturais e Poluição Ambiental, Evolução do Capitalismo, Instrumentação para o Ensino de Geografia, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia, Pesquisa de Campo e Seminários Especiais. O incremento dessas disciplinas visa corrigir o que na época se considera ser uma defasagem de objetivos e conteúdos do currículo antigo que, segundo constatações feitas no decorrer de seu processo de revisão, não atendiam mais às necessidades formativas demandadas pelos contextos sociohistóricos nos quais o curso está inserido.

As disciplinas didático-pedagógicas do currículo anterior não são alteradas, no entanto, há a introdução de outras disciplinas voltadas para a constituição dos conhecimentos diretamente relacionados ao exercício da docência: duas de caráter obrigatório, sendo uma do Ciclo Geral de Estudos (Fundamentos de Educação para a Geografia) e uma do Ciclo Profissional (Instrumentação Geográfica para o Ensino); e três de caráter optativo (Avaliação da Aprendizagem, Psicodinâmica das Relações Humanas e Recursos Audiovisuais). Na tentativa de superar a desarticulação entre os diferentes domínios de conhecimentos que compõem o currículo da licenciatura em Geografia da UFPI, conforme constatado em seu movimento de reformulação, o espaço das disciplinas didático-pedagógicas é ampliado e reorganizado, de modo a estabelecer maior integração entre todas as dimensões do processo.

Para isso, a disciplina Fundamentos da Educação para a Geografia ganha lugar no segundo período do curso, Psicologia da Educação I no terceiro, Psicologia da Educação II no quinto, Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus no sexto, Didática no sétimo, Instrumentação para o Ensino de Geografia e Prática de Ensino I no oitavo, ficando Prática de Ensino II, que tem sua carga horária aumentada de 45 para 90h, no nono e último período letivo. As disciplinas Avaliação da Aprendizagem, Psicodinâmica das Relações Humanas e Recursos Audiovisuais, que constam como optativas, podiam ser cursadas em qualquer período, a partir do segundo. Objetivando a elaboração dos conhecimentos relativos aos fundamentos da educação e aos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, as disciplinas didático-pedagógicas obrigatórias apresentam os seguintes ementários:

<i>Disciplinas</i>	<i>Ementários</i>
Didática	Fundamentos históricos e filosóficos. A didática nas diferentes concepções pedagógicas e suas implicações políticas. O processo ensino-aprendizagem: elementos, pressupostos teóricos, dimensões. Planejamento didático – necessidades, elementos. Níveis dos planos didáticos.
Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus	Conceituação da educação. Antecedentes históricos da educação brasileira. A educação brasileira atual. O ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Realidade da educação no Estado do Piauí. Ensino de 1º e 2º graus no Piauí.
Fundamentos de Educação para a Geografia	Educação, escola e sociedade. Educação e ideologia. Processos educacionais.
Instrumentação para o Ensino de Geografia	Planejamento do curso e de aula. Elaboração de roteiros de trabalho. Confecção e uso de material audiovisual. Planejamento de atividades extraclasse. Análise e discussão de textos, projetos, seminários e conferências. Correlação do curso e do contexto do ambiente do aluno.
Prática de Ensino I	O ensino-aprendizagem da Geografia no 1º grau de ensino. Aulas simuladas. Estágio em Escolas de 1º grau. Apreciação crítica da prática de ensino.
Prática de Ensino II	Ensino-aprendizagem de Geografia no 2º grau. Aulas simuladas. Estágio no 2º grau. Apreciação crítica da prática de ensino.
Psicologia da Educação I	Noções básicas introdutórias ao estudo da Psicologia. Dinâmica do processo de desenvolvimento humano e sua implicação educacional. Abordagens teóricas sobre o desenvolvimento humano e suas implicações práticas na ação educativa.
Psicologia da Educação II	Aprendizagem: importância, conceito, fatores intervenientes. Características. Teorias.

Quadro 5 – Ementários das disciplinas didático-pedagógicas do Curso de Geografia da UFPI, 1987.

Fonte: Nova Estrutura do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI (UFPI, 1987).

Organização: Silva (2015)

Tendo como pré-requisito a disciplina Teorias Filosóficas, a disciplina Fundamentos de Educação para a Geografia contribui com a aprendizagem dos futuros professores acerca dos princípios e pressupostos orientadores do pensamento e ação pedagógicos, situando a função social da escola e a epistemologia dos processos de ensino. A disciplina Instrumentação para o Ensino de Geografia, que exige como pré-requisito a Didática e a Cartografia II<sup>87</sup>, concorre para a consolidação, a partir de uma abordagem prática, dos conhecimentos sobre os elementos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem da Geografia. A Prática de Ensino I e II, que se concentram, cada uma, em um único período letivo, colocam os licenciandos em contato com a realidade escolar, através de estágios supervisionados em estabelecimentos de 1º e 2º graus, respectivamente. Para isso, os alunos deveriam ter cursado as disciplinas de fundamentação básica, de modo a apresentarem conhecimentos sobre as teorias de ensino, as condições de organização e funcionamentos dos sistemas escolares e as metodologias de planejamento e desenvolvimento das aulas. No entanto, a disciplina de Instrumentação para o Ensino de Geografia é pré-requisito apenas da Prática de Ensino II. Além disso, o currículo não contempla, de forma sistemática, conteúdos importantes para essa fundamentação básica, como a História, Filosofia e Sociologia da Educação, bem como a Avaliação da Aprendizagem, que aparece apenas como disciplina optativa. Essas disciplinas são ofertadas pelo/no Centro de Ciências da Educação (CCE), sendo que Instrumentação para o Ensino de Geografia e Prática I e II são ministradas por professores ou do Departamento de Geografia e História ou da área de Geografia lotados no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE/CCE). Contudo, com o aumento e a redistribuição da carga horária total exigida para integralização do curso, os conhecimentos didático-pedagógicos ganham mais espaço-tempo em relação ao conjunto dos componentes curriculares, representando 25% das disciplinas, entre obrigatórias e optativas.

Esse formato vigora até o início dos anos 2000, quando o currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI passa por nova reformulação, motivada por questões de operacionalização da estrutura que vinha sendo seguida. Nesse sentido, consta na justificativa da proposta de revisão do currículo em vigência desde 1989 que, entre 1998 e 1999, apenas um aluno, o que corresponde a 2,08% dos graduados no período, conclui o curso no tempo regular estipulado, que era de no mínimo seis e no máximo quatorze semestres letivos; 52,08% finaliza o curso entre cinco e seis anos; 18,75% entre seis e meio e sete anos; e 27,08% extrapolam o tempo

---

<sup>87</sup> A disciplina Cartografia II objetiva, de modo geral, conhecer as técnicas cartográficas como instrumento para a interpretação do espaço geográfico, configurando, portanto, um conhecimento importante para a produção e utilização de recursos e materiais didático-pedagógicos no ensino de Geografia.

máximo de sete anos para integralização do programa. De acordo com a referida proposta, dois fatores concorrem para aquela situação: a) a elevada carga horária do curso, de 2.940h, superior à do currículo mínimo, de 2.200h, definida por Resolução de 1962 do CFE, e à da que estava sendo indicada, naquele momento, pela Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC), que era de 2.400h; e b) o estabelecimento de um grande número de pré-requisitos para algumas disciplinas, que terminava dificultando a matrícula dos alunos. Soma-se a isso os processos de adaptação das licenciaturas, no âmbito do DMTE/CCE/UFPI, à LDB/1996, cuja principal modificação incide sobre a carga horária destinada à prática de ensino, que deveria ser de 300h. Diante disso, propõe-se a alteração da carga horária de disciplinas, mudança de tipo de disciplinas, extinção de disciplinas e redefinição dos pré-requisitos, de maneira que o aluno pudesse realizar o curso em tempo mais adequado e de forma mais flexível. Com isso, um novo currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI é aprovado em 2000, através da Resolução nº 93, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, passando a exigir 2.475h de disciplinas obrigatórias e 150 h/a de disciplinas optativas para integralização do curso, a partir do seguinte programa:

<i>Tipo de disciplina</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>CH</i>
Obrigatórias	Biogeografia	60
	Cartografia I	60
	Cartografia II	60
	Climatologia I	60
	Conservação de Recursos Naturais e Poluição Ambiental	60
	Didática	75
	Estatística para Geografia	75
	Evolução do Capitalismo	60
	Evolução do Pensamento Geográfico	60
	Fotointerpretação em Geografia	90
	Fundamentos de Educação para a Geografia	60
	Geografia Agrária I	60
	Geografia da População	60
	Geografia das Industrias e dos Serviços	60
	Geografia Urbana I	60
	Geologia Aplicada à Geografia	60
	Geomorfologia I	60
	Hidrografia	60
	Introdução à Economia	60
	Introdução à Metodologia Científica	60
	Legislação e Organização da Educação Básica	75
	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia	60
	Organização do Espaço	60
	Organização Espacial do Brasil I	60
	Organização Espacial do Brasil II	60

	Organização Espacial do Mundo	60
	Organização Espacial do Nordeste	60
	Organização Espacial do Piauí	60
	Pedologia	60
	Prática de Campo	90
	Prática de Ensino I	150
	Prática de Ensino II	150
	Psicologia da Educação I	60
	Psicologia da Educação II	60
	Teoria da Sociedade	60
	Teorias Filosóficas	90
Optativas	Antropologia Cultural	60
	Climatologia II	60
	Geografia Agrária II	60
	Geografia Urbana II	60
	Geologia Ambiental	60
	Geomorfologia II	60
	História Econômica Geral	60
	Historiografia Brasileira	60
	Introdução à Arqueologia Brasileira	60
	Introdução à História das Ideias Políticas e Sociais	45
	Prática Desportiva	30
	Psicodinâmica das Relações Humanas	45
	Recursos Audiovisuais	30

Quadro 6 – Currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, 2000.

Fonte: Proposta de Reformulação do Currículo 3 do Curso de Geografia da UFPI (UFPI, 2000).

Organização: Silva (2015).

Esse currículo, estruturado em torno de apenas dois tipos de disciplinas, obrigatórias e optativas, mantém basicamente os mesmos componentes, com a extinção da disciplina Seminários Especiais e a transformação da disciplina Antropologia Cultural em optativa. Na área da formação didático-pedagógica, são retiradas do currículo as disciplinas Instrumentação para o Ensino de Geografia e Avaliação da Aprendizagem. Em conformidade com a LDB/1996, que muda o ensino de 1º e 2º graus para ensino fundamental e médio, respectivamente, a disciplina Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus dá lugar à Legislação e Organização da Educação Básica. A Prática de Ensino, que passa a contar com 300h de atividades, continua se realizando nos dois últimos períodos do curso, sendo a I no sétimo, com 150h de atividades voltadas para a docência nas séries finais do ensino fundamental, e a II no oitavo, também com 150h de atividades relativas à vivência do magistério no ensino médio, nas quais se incluíam estudos teóricos e estágios supervisionados. Com isso, a carga horária das disciplinas didático-pedagógicas aumenta para 26,8% do total exigido para conclusão do curso, entre disciplinas obrigatórias e optativas. Entretanto, tendo em vista a extinção de duas disciplinas, o espaço desses conhecimentos diminui em relação aos outros tipos de conhecimentos presentes no

currículo, deixando de abordar no processo de formação dos futuros professores conteúdos importantes para a problematização e compreensão do trabalho docente em seus aspectos mais fundamentais e estruturantes, como, mais uma vez, a História, Filosofia e Sociologia da Educação e a Avaliação da Aprendizagem. Essa reformulação tem um caráter provisório, pois já havia em andamento os trabalhos para a elaboração do projeto pedagógico do curso e a definição de um novo currículo.

Em decorrência das reformas dos cursos de licenciaturas aprovadas no início dos anos 2000<sup>88</sup>, o curso de Geografia da UFPI apresenta, em 2007, proposta de reformulação de seu currículo, que consiste na elaboração de seu primeiro projeto pedagógico, com a finalidade de “rever os princípios que orientam a formação de Professores da educação básica e redefinir o perfil do profissional da educação formado na instituição, atendendo a contento às orientações determinadas pela [...] Lei nº 9.394” (UFPI, 2007, p. 2). O processo para reformulação do currículo e elaboração do projeto pedagógico tem início em 2003, através de ações da coordenação e do colegiado do curso e, sobretudo, de uma comissão constituída especificamente para este fim, cujo trabalho culmina com a publicação da Resolução CEPEX/UFPI nº 116/2007, que aprova o referido projeto pedagógico. De acordo com sua caracterização acadêmica no projeto pedagógico, o curso denomina-se Licenciatura Plena em Geografia, com duração mínima de cinco anos e máxima de sete anos e meio, regime letivo seriado semestral e oferta de turmas nos períodos diurno e noturno, conferindo o título acadêmico de Licenciado em Geografia. Focando a construção de conhecimentos teóricos e práticos, tanto na perspectiva da ciência geográfica quanto na da aprendizagem da docência, o curso de Geografia da UFPI organiza-se em torno dos seguintes objetivos: formar o profissional em Geografia com preparo teórico-metodológico que lhe permita, enquanto cidadão e educador, desenvolver suas atividades com espírito crítico e de forma consciente; e contribuir para a conscientização do profissional em Geografia sobre a necessidade permanente de sua atualização, face às transformações do conhecimento geográfico, dos métodos e das técnicas de ensino (UFPI, 2007).

Seguindo o direcionamento conceitual indicado nos objetivos do curso, a definição do perfil do docente em Geografia formado pela UFPI pressupõe a construção de um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, relativos à seleção, organização e aplicação do

---

<sup>88</sup> O documento relativo ao projeto pedagógico do curso de Geografia da UFPI cita como base para a reformulação de seu currículo as alterações provocadas pela LDB/1996 e as determinações da Resolução CNE nº 2/2002 e das Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura, aprovadas pelo Parecer CNE nº 492/2001, não se referindo ao Parecer CNE nº 9/2001, que propõe as diretrizes nacionais para a formação inicial de professores, e a Resolução CNE nº 14/2002, que estabelece as diretrizes para os cursos de Geografia.

conhecimento geográfico, em processos de pesquisa científica, ensino e aprendizagem em Geografia. Assim, o curso visa à formação de profissionais que sejam capazes de: ter visão da ciência e do processo de conhecer, nas diversas abordagens teórico-metodológicas; compreender a estruturação e a dinâmica dos espaços natural e geográfico, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia; conhecer as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico; compreender as relações entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; ter consciência de seu papel como agente formador da cidadania através da atuação no processo de ensino e aprendizagem da Geografia; identificar e discutir as diferentes escalas em Geografia; e propor e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica (UFPI, 2007). Na mesma direção, o projeto pedagógico define competências, habilidades e atitudes, sem diferenciá-las entre si, consideradas necessárias para o desempenho da prática docente em Geografia, contemplando aspectos relacionados à aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos, científicos e didático-pedagógicos, articulados ao desenvolvimento de valores e representações sobre a escola e as práticas de ensino e aprendizagem na interface com a realidade socioespacial em diferentes dimensões e escalas de análise, conforme exposto no documento de currículo (UFPI, 2007, p. 7-8):

- Articular teoria e prática enquanto profissional do magistério da Geografia;
- Conhecer os conteúdos do currículo geográfico, adequando-os aos diversos níveis de ensino e às necessidades do contexto social vivenciado pela clientela da instituição em que atua;
- Operacionalizar técnicas e procedimentos específicos da Geografia e de seu ensino, aplicando-os de forma adequada às situações que se apresentem ao longo da prática do magistério;
- Elaborar projetos de pesquisa, voltados para ampliação/aprofundamento do conhecimento da realidade regional e/ou local;
- Trabalhar em equipe, colaborando para a resolução de problemas de natureza científica, cultural e/ou pedagógica, que interfiram no desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição em que trabalha;
- Ter compromisso com a causa da educação, no exercício do magistério da Geografia;
- Estabelecer diálogo entre a instituição em que atua e a comunidade onde ela está inserida, como meio de construção do processo de formação da cidadania;
- Valorizar a escola como instituição onde se processa a educação formal;
- Respeitar os corpos discentes, docentes e administrativos da instituição na qual trabalha, garantindo, no exercício de seus deveres, os direitos dos outros;
- Identificar diferenças individuais e necessidades específicas do alunado com o qual lida, aplicando no dia-a-dia da sala de aula procedimentos e técnicas pedagógicas – individuais ou de grupo – que atendam a essas diferenças e necessidades;
- Analisar, discutir e interagir na gestão da escola e da educação.

Nesse sentido, o currículo é entendido como um conjunto de atividades, experiências e situações de ensino e aprendizagem, vivenciadas pelos alunos durante sua formação, que assegura preparação para “uma competente atuação profissional” (UFPI, 2007, p. 8). Diante disso, para garantir o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes, o projeto pedagógico do curso de Geografia da UFPI orienta que as práticas de formação articulem “harmoniosamente” as dimensões humana, técnica, político-social e ética, considerando-se os seguintes princípios: *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*, de modo que o ensino seja concebido como espaço de produção de saber, por meio da centralidade da investigação no processo de formação, para se compreender fenômenos, relações e movimentos de diferentes realidades e, se necessário, transformar estas realidades; *formação profissional para a cidadania*, indicando o compromisso de desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual, para que os futuros professores de Geografia, através do questionamento permanente dos fatos, contribuam com o atendimento às necessidades sociais; *interdisciplinaridade*, para possibilitar, mediante integração disciplinar, análise dos objetos de estudo sob diversas perspectivas, constituindo-se questionamento contínuo que favoreça a (re)criação do conhecimento; e *relação orgânica entre teoria e prática*, de forma que o processo de ensino e aprendizagem na licenciatura em Geografia da UFPI fundamente-se na articulação entre essas duas dimensões, sendo que, “adotando este princípio, a prática estará presente em todas as disciplinas do curso, permitindo o desenvolvimento de habilidades para lidar com o conhecimento de maneira crítica e criativa” (UFPI, 2007, p. 9).

Tendo em vista estes princípios, a licenciatura em Geografia da UFPI estrutura-se em torno de quatro núcleos de formação: *o Núcleo de Formação Comum*, que reúne um conjunto de disciplina com o objetivo de proporcionar ao estudante de Geografia a formação básica necessária para o acesso ao estágio supervisionado de ensino, cujos temas e metodologias de estudo procuram articular teoria e prática escolar durante os primeiros quatro períodos do curso; *o Núcleo de Formação Específica*, constituído por um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas, de natureza teórica, prática ou teórico-prática, destinadas à aquisição dos conhecimentos produzidos no âmbito da ciência geográfica e de áreas afins e ao desenvolvimento de habilidades e atitudes “que propiciem aos formandos o ingresso no magistério de Geografia com competência e segurança, adquiridas através de metodologias que aliem teoria e prática” (UFPI, 2007, p. 11); *o Núcleo de Estágio Supervisionado de Ensino*, localizado nos últimos quatro anos do curso, com um rol de disciplinas direcionadas à aprendizagem da prática docente em Geografia, no contexto de escolas de ensino fundamental e médio, preferencialmente públicas; e *o Núcleo de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais*,

voltado para o desenvolvimento de atividades que perpassem todo o curso, oferecendo ao estudante vivência de práticas diferenciadas em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, indo além do estágio supervisionado, de modo a garantir progressiva autonomia profissional e intelectual dos futuros professores de Geografia. Dessa forma, o atual currículo da licenciatura em Geografia da UFPI apresenta a seguinte composição:

<i>Núcleos</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>CH (T/P)*</i>
Núcleo de Formação Comum	Avaliação da Aprendizagem	60 (60/ –)
	Didática Geral	60 (60/ –)
	Filosofia da Educação	60 (60/ –)
	História da Educação	60 (60/ –)
	Legislação e Organização da Educação Básica	60 (60/ –)
	Metodologia do Ensino para Geografia	60 (60/ –)
	Psicologia da Educação	60 (60/ –)
	Sociologia da Educação	60 (60/ –)
<i>Obrigatórias</i>		
Núcleo de Formação Específica	Biogeografia	60 (45/15)
	Cartografia I	90 (45/45)
	Cartografia II	60 (15/45)
	Climatologia I	75 (45/30)
	Conservação de Rec. Naturais e Poluição Ambiental	75 (45/30)
	Estatística Aplicada à Geografia	75 (75/ –)
	Evolução do Pensamento Geográfico	60 (60/ –)
	Fotointerpretação em Geografia	90 (15/75)
	Geografia Agrária I	60 (45/15)
	Geografia da Indústria e dos Serviços	60 (45/15)
	Geografia da População	60 (45/15)
	Geografia Urbana I	60 (45/15)
	Geologia Aplicada à Geografia	60 (45/15)
	Geomorfologia I	60 (45/15)
	Hidrografia	60 (30/30)
	Introdução à Economia para Geografia	60 (60/ –)
	Introdução à Metodologia Científica	60 (60/ –)
	Organização do Espaço	60 (60/ –)
	Organização Espacial do Brasil I	60 (45/15)
	Organização Espacial do Brasil II	60 (45/15)
	Organização Espacial do Mundo	60 (45/15)
	Organização Espacial do Nordeste	60 (45/15)
	Organização Espacial do Piauí	60 (30/30)
	Pedologia I	75 (45/30)
	Seminário de Introdução ao Curso	15 (15/ –)
	Teorias Filosóficas	90 (90/ –)
	Trabalho de Conclusão de Curso I	60 (30/30)
	Trabalho de Conclusão de Curso II	90 ( – /90)
<i>Optativas</i>		

	Antropologia Cultural	60 (60/ – )
	Cartografia Temática	60 (30/30)
	Climatologia II	60 (30/30)
	Evolução do Capitalismo	60 (60/ – )
	Formação Econômica do Brasil	60 (60/ – )
	Geografia Agrária II	60 (30/30)
	Geografia Urbana II	60 (30/30)
	Geologia Ambiental	60 (30/30)
	Geomorfologia II	60 (30/30)
	História das Ideias Políticas e Sociais	60 (60/ – )
	Historiografia Brasileira	60 (60/ – )
	Introdução à Arqueologia Brasileira	60 (60/ – )
	Prática Desportiva	30 ( – /30)
	Psicodinâmica das Relações Humanas	45 (15/30)
	Recursos Áudio Visuais	30 (30/ – )
	Teoria da Sociedade	60 (60/ – )
Núcleo de Estágio Supervisionado de Ensino	Estágio Curricular Supervisionado de Ensino I	75
	Estágio Curricular Supervisionado de Ensino II	90
	Estágio Curricular Supervisionado de Ensino III	120
	Estágio Curricular Supervisionado de Ensino IV	120
<i>Atividades</i>		
Núcleo de Atividades Acadêmico-científico-culturais	Projeto de Iniciação Científica	60
	Viagem de estudo com relatório	60
	Projeto de iniciação à docência (monitoria)	100
	Participação em congressos ou eventos:	
	Inter/nacionais com apresentação de trabalho	60
	Inter/nacionais sem apresentação de trabalho	30
	Regionais/locais com apresentação de trabalho	30
	Regionais/locais sem apresentação de trabalho	15
	Colaboração em atividades pedagógicas	30
	Participação em atividades de estágio não obrigatório	60
	Publicação de trabalho científico inédito:	
	Como autor	90
	Como coautor	50
Participação em palestras e similares:		
Como palestrante	08	
Como ouvinte	04	

Quadro 07 – Atual currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI (UFPI, 2007).  
Organização: Silva (2015).

\*CH (T/P) = Carga Horária Total (Carga Horária Teórica/Carga Horária Prática)

O conjunto de disciplinas e atividades totalizam 3.095h de curso, cuja integralização deve acontecer em no mínimo cinco e no máximo sete anos, sendo 480h de formação básica, 1.800 de formação específica, 405 de estágio supervisionado, 200 de atividades acadêmico-científico-culturais e 210 de disciplinas optativas. Devido à repercussão da Resolução CNE nº 2/2002, as principais mudanças em relação ao currículo anterior incidem sobre o incremento e

a reorganização da carga horária, com acréscimo de algumas disciplinas e alteração de outras. Nesse sentido, a carga horária das disciplinas de fundamentos da educação e metodologias de ensino, que compõem o Núcleo de Formação Comum, passam de 330 para 480h, com a introdução das matérias Avaliação da Aprendizagem, Filosofia da Educação, História da Educação e Sociologia da Educação. As disciplinas Psicologia da Educação I e II dão lugar a uma única matéria, Psicologia da Educação, Didática I transforma-se em Didática Geral e Fundamentos de Educação para Geografia é substituída por Metodologia para o Ensino de Geografia. O estágio supervisionado, que antes correspondia às Práticas de Ensino I e II, realizadas nos dois últimos períodos do curso, aumenta de 300 para 405h, distribuídas em quatro momentos de experiências práticas no ensino fundamental e no ensino médio, durante toda a segunda metade do curso. As disciplinas de formação específica têm sua carga horária reduzida de 1.845 para 1.800h, além da redefinição dos tempos e dimensões de formação, com maior espaço para a parte prática, a qual, antes contemplada em apenas seis disciplinas, passa a integrar o programa de 21 das 28 matérias da grade específica obrigatória, somando 600h de ensino prático. Considerando as atividades acadêmico-científico-culturais, reservadas prioritariamente à articulação entre teoria e prática, observa-se significativo crescimento da dimensão prática como fio condutor do processo de formação, inclusive conferindo maior ênfase a sua dimensão didático-pedagógica, o que visa atender às orientações das diretrizes nacionais para formação inicial de professores. No entanto, o projeto pedagógico não faz nenhuma referência à *prática como componente curricular*, a qual, conforme previsto no Parecer CNE nº 28/2001 e na Resolução CNE nº 2/2002, deve ser diferenciada do estágio supervisionado e constar no projeto de curso, compreendendo 400h de atividades desenvolvidas em articulação com todo o programa de formação, no decorrer do curso. Nos estágios e nas práticas acadêmico-científico-culturais não há distribuição da carga horária entre teoria e prática, indicando que se trata de um movimento de articulação entre essas duas dimensões da formação, como se depreende de seu projeto pedagógico (UFPI, 2007).

Ao ampliar os espaços-tempos destinados às práticas e às disciplinas de fundamentos da educação e de ensino e aprendizagem da Geografia, a reformulação do currículo da licenciatura em Geografia da UFPI abre possibilidades para criação e implementação de mecanismos de integração e articulação entre os domínios de conhecimento que compõe o currículo e entre as dimensões do processo de formação (teoria-prática, ensino-pesquisa, universidade-escola). Entretanto, a estrutura do programa de formação do curso, aprovada em seu projeto pedagógico, mantém características do projeto que visa superar, expressas, de modo mais explícito, na separação física entre os espaços-tempos de formação e, provavelmente, de

modo mais sutil, nas ações e comportamentos dos agentes envolvidos nesse processo (coordenadores, professores, alunos). As disciplinas de fundamentos da educação, metodologias de ensino e estágios continuam a cargo dos departamentos do Centro de Ciências da Educação (CCE), sob a responsabilidade de professores com formação e experiência profissional e acadêmica na área de educação (em geral pedagogos ou licenciados em Geografia com pós-graduação em Educação). Enquanto isso, as disciplinas das diversas especialidades da Geografia (Urbana, Agrária, Geomorfologia, Biogeografia, População, Organização do Espaço...) e de áreas afins (Economia, Política, Climatologia, Cartografia, Geologia...) ficam a cargo da coordenação do curso e dos departamentos do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), sob a responsabilidade de professores com formação e trajetória profissional e acadêmica nas respectivas áreas afins ou voltada para o estudo e produção da Geografia Acadêmica (que se diferencia da Geografia Escolar e, na maioria dos casos, não inclui a Didática da Geografia, ou seja, a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem em Geografia e de formação de seus professores para os diferentes níveis de ensino).

\*\*\*\*\*

Em síntese, os dados apresentados revelam indícios de que, no decorrer de suas trajetórias e devido aos contextos e processos, isto é, às realidades com as quais interage e nas quais se concretiza, a organização do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI apresenta as mesmas condições, características, contradições, dilemas, limites e desafios pelos quais passam os cursos de formação docente de modo geral no Brasil, guardando-se as devidas proporções, conforme demonstrado nos estudos de Bontempi Jr (2011), Cacete (2011, 2002), Fiori (2012), Gatti, Barretto & André (2011), Gatti & Nunes (2009), entre outros. Acompanhando as tendências, sentidos e perspectivas de definição e elaboração de currículo disseminados por meio de uma política nacional, apesar de sua modalidade única de licenciatura, desde sua gênese, em 1958, a formação docente em Geografia na UFPI reproduz o chamado “modelo 3+1”, com a institucionalização da separação (ou ao menos o distanciamento) entre as disciplinas filiadas às diversas especialidades da Geografia (Geografia Física, Geografia Humana, e suas ramificações) e as disciplinas destinadas à preparação didático-pedagógica. Mais do que físico, posto que as partes se localizam em unidades de ensino distintas na estrutura da Universidade, esse distanciamento significa a segregação entre as dimensões do processo de formação, entre ensino e pesquisa, escola e universidade, teoria e prática, produção de conhecimento científico e “aplicação/transmissão” de conhecimento,

geógrafo técnico e professor de Geografia, Geografia Acadêmica (Científica) e Geografia Escolar. Além de repercutir o modelo de formação de professores consagrado no âmbito das políticas centrais de educação do país, o currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI reflete a lógica de constituição da Geografia Acadêmica/Universitária brasileira, ao incorporar o esquema de setorização e dualidade entre os domínios de conhecimento que concorrem para o delineamento do objeto de análise da Geografia, no que se refere a suas abordagens de conteúdo e método, como discutido por Moreira (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e, 2008). Assim, do ponto de vista da noção de campo social de Bourdieu (2011b, 2004a, 1983a, etc.), a organização desse currículo segue a ordem de estrutura e funcionamento dos espaços ou microcosmos sociais de produção das políticas de educação no Brasil e da Geografia Acadêmica ou Universitária (a qual inclui a área de Ensino de Geografia, que não se confunde com a Geografia Escolar), em cuja confluência se estabelece o campo de produção da formação docente em Geografia.

Nessas condições, a organização do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, mesmo em face das muitas transformações por que passa ao longo de seus percursos, pouco altera a lógica de estrutura e funcionamento do programa de formação, a concepção, o modo de conduzir, orientar, inspirar, promover a construção dos conhecimentos dos futuros professores de Geografia. Os espaço-tempos dedicados aos fundamentos teóricos e metodológicos dos processos de ensino e aprendizagem da Geografia ocupam, em todas as propostas de organização do currículo, da primeira à atual, um lugar “marginal”, feito um anexo ou apêndice, sem relação orgânica com a estrutura objetiva e subjetiva do curso, com o sentido, a finalidade, a razão de ser do programa de formação. Além da institucionalização da segregação física e conceptual entre as áreas de conhecimentos didático-pedagógicos e “geográficos”, um indício forte disso são as perspectivas e interesses subjacentes à composição do currículo, na qual se enfatiza a produção da ciência geográfica (quase) sem preocupação com a dimensão do ensino e aprendizagem dessa ciência na escola de educação básica, podendo levar os alunos, futuros professores, a encarar o processo de formação com outros propósitos que não a preparação para o trabalho docente. É o que se pode observar nos quadros 08 e 09, nos quais se apresenta, a partir das ementas, quais disciplinas “específicas” e “obrigatórias” manifestam formalmente preocupação com a dimensão do ensino e aprendizagem da Geografia, em dois momentos significativos da organização do referido currículo: um diz respeito à elaboração, pela primeira vez, em 1987, de um documento de currículo (ainda sem se denominar projeto pedagógico) mais completo, no qual são descritos os principais elementos norteadores dos programas de formação, por disciplinas, como resultado de ampla discussão envolvendo a comunidade do

curso. O outro se trata da elaboração do primeiro (com essa definição) projeto pedagógico do curso, em 2007.

<i>Disciplinas</i>	<i>Abordagem do Ensino</i>
Biogeografia	Não
Cartografia I	Não
Cartografia II	Não
Climatologia I	Não
Conservação de Recursos Naturais e Poluição Ambiental	<b>Sim</b>
Estatística Aplicada à Geografia	Não
Evolução do Capitalismo	Não
Evolução do Pensamento Geográfico	Não
Fotointerpretação em Geografia	Não
Geografia Agrária I	Não
Geografia da População	Não
Geografia das Indústrias e dos Serviços	Não
Geografia Urbana I	Não
Geologia Aplicada à Geografia	Não
Geomorfologia I	Não
Hidrografia	Não
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia	Não
Organização do Espaço	Não
Organização Espacial do Brasil I	Não
Organização Espacial do Brasil II	Não
Organização Espacial do Mundo	Não
Organização Espacial do Nordeste	Não
Organização Espacial do Piauí	Não
Pedologia	Não
Pesquisa de Campo	Não
Seminários Especiais	Não

Quadro 08 – *Abordagem da dimensão do ensino e aprendizagem nas ementas das disciplinas específicas do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, 1987.*

Fonte: Nova Estrutura do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI (UFPI, 1987).

Organização: Silva (2015).

<i>Disciplinas</i>	<i>Abordagem do Ensino</i>
Biogeografia	Não
Cartografia I	Não
Cartografia II	Não
Climatologia I	Não
Conservação de Recursos Naturais e Poluição Ambiental	<b>Sim</b>
Estatística Aplicada à Geografia	Não
Evolução do Pensamento Geográfico	Não
Fotointerpretação em Geografia	Não
Geografia Agrária I	Não
Geografia da Indústria e dos Serviços	Não
Geografia da População	Não
Geografia Urbana I	Não
Geologia Aplicada à Geografia	Não

Geomorfologia I	Não
Hidrografia	Não
Organização do Espaço	Não
Organização Espacial do Brasil I	Não
Organização Espacial do Brasil II	Não
Organização Espacial do Mundo	Não
Organização Espacial do Nordeste	Não
Organização Espacial do Piauí	Não
Pedologia I	Não
Seminário de Introdução ao Curso	Não
Trabalho de Conclusão de Curso I	Não
Trabalho de Conclusão de Curso II	Não

Quadro 09 – *Abordagem da dimensão do ensino e aprendizagem nas ementas das disciplinas específicas do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, 2007.*

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI (UFPI, 2007).  
Organização: Silva (2015).

No período de aproximadamente 20 anos, apenas uma disciplina, a mesma nos dois casos, cujas ementas não sofrem modificações entre a elaboração de um documento de currículo e outro, indica formalmente a abordagem da dimensão do ensino e aprendizagem da Geografia em seu programa de estudos, ainda que por um viés transversal da educação ambiental, ressaltando o papel dos professores de Geografia na formação da consciência ecológica. As demais disciplinas específicas, que correspondem à maior parte da composição dos dois currículos, os quais permanecem praticamente inalterados entre uma situação e outra, não fazem nenhuma menção ao tratamento teórico e metodológico de seus respectivos conhecimentos em processos de ensino e aprendizagem de Geografia. Nesse contexto, a construção dos conhecimentos mais propriamente “docentes” (modos de ser e fazer docente) se restringe às disciplinas pedagógicas, as quais, na quase totalidade, não contemplam em seus programas de estudos a abordagem das diferentes especialidades de conhecimentos da Geografia, isto é, a abordagem de concepções e formas de tratamento teórico e metodológico desses conhecimentos dentro de um projeto de educação, de ensino e aprendizagem. É o que se constata nos quadros a seguir, relativos a essa abordagem nas disciplinas didático-pedagógicas dos currículos de 1987 e 2007:

<i>Disciplinas</i>	<i>Abordagem da Geografia</i>
Didática	Não
Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus	Não
Fundamentos de Educação para a Geografia	Não
Instrumentação para o Ensino de Geografia	Não
Prática de Ensino I	<b>Sim</b>
Prática de Ensino II	<b>Sim</b>
Psicologia da Educação I	Não
Psicologia da Educação II	Não

Quadro 10 – *Abordagem da dimensão dos conhecimentos da Geografia nas ementas das disciplinas didático-pedagógicas do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, 1987.*

Fonte: Nova Estrutura do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI (UFPI, 1987).

Organização: Silva (2015).

<i>Disciplinas</i>	<i>Abordagem da Geografia</i>
Avaliação da Aprendizagem	Não
Didática Geral	Não
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino I	Não
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino II	Não
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino III	Não
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino IV	Não
Filosofia da Educação	Não
História da Educação	Não
Legislação e Organização da Educação Básica	Não
Metodologia do Ensino para Geografia	Não
Psicologia da Educação	Não
Sociologia da Educação	Não

Quadro 11 – *Abordagem da dimensão dos conhecimentos da Geografia nas ementas das disciplinas didático-pedagógicas do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, 2007.*

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI (UFPI, 2007).

Organização: Silva (2015).

Apenas duas disciplinas, do primeiro caso, fazem referência em suas ementas aos conhecimentos da Geografia como objeto de ensino e aprendizagem, o que não se verifica, formalmente, nas demais disciplinas, de fundamentos da educação e, inclusive, de metodologias e didáticas específicas para o ensino de Geografia e de estágios supervisionados. O espaço-tempo que esses conhecimentos ocupam no currículo (14% da carga horária total obrigatória em 1987 e 16,5% em 2007, aproximadamente), se considerados reduzidos ou insuficientes, pode constituir um fator de dificuldade da construção dos saberes necessários ao exercício profissional dos futuros professores de Geografia. No entanto, nos dois currículos, sobretudo no de 2007, são contempladas as principais áreas (ou especialidades) de conhecimentos sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho docente, de modo que há indícios de que o problema não seja tanto em relação à carga horária destinada a esses estudos, mas sim em relação à concepção, à lógica de estrutura e funcionamento dos programas de formação, ao

deixar de promover a unidade, a conexão das dimensões e perspectivas de conhecimentos pedagógicos e geográficos, em função de propósitos comuns: tornar-se e ser professor de Geografia. As mesmas conexão e finalidade que faltam às disciplinas específicas. Essa conclusão tem por base o que está posto nos documentos, o que por si só não encerra as possibilidades de articulação/integração entre as dimensões dos conhecimentos pedagógicos e geográficos no processo de formação, nas variadas experiências e atividades de ensino e aprendizagem no âmbito das disciplinas sob responsabilidade dos professores especialistas em Geografia e das disciplinas dirigidas pelos professores especialistas em ensino de Geografia ou em outras áreas da educação. Não obstante, os registros nos documentos de currículo, cuja produção é artificial, intencional e interessada (APLLE, 2013; GOODSON, 2012; SILVA, 2010), ou seja, obedece uma ordem das coisas (contextos, circunstâncias e conjunturas sociohistóricas, políticas, econômicas, culturais...), são testemunhas das concepções e modelos de formação adotados nas instituições de ensino, com grande potencial de orientação/comando das práticas dos agentes que os colocam em ação, entre os quais estão alunos e professores.

Uma última reflexão sobre as condições de organização do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI evidencia o fato de que esse curso constitui, desde sua origem, em 1958, o principal espaço de produção e divulgação de conhecimento geográfico no Piauí, tendo em vista que essa formação só existe em duas instituições no Estado, sendo que a da UESPI<sup>89</sup>, também na modalidade licenciatura, somente é implantada na década de 1990. À exceção dos últimos dez anos, quando a UESPI passa a contar com um significativo número de professores com mestrado e doutorado em Geografia, estabelecendo um novo polo de produção acadêmica na área, é na UFPI que se reúnem quase que a totalidade dos interessados em fazer Geografia no Piauí. Com a abertura do Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado) em 2011, na área de concentração *Organização do Espaço e Educação Geográfica* e com as linhas de pesquisa *Ensino de Geografia* e *Estudos Regionais e Geoambientais*, a UFPI reafirma sua posição no campo de produção do que se poderia chamar de Geografia Acadêmica ou Universitária piauiense. Embora não se possa fazer uma relação direta entre o fato de não haver curso de bacharelado em Geografia na UFPI (e no Piauí) e a lógica de estrutura e funcionamento da licenciatura em questão, formal e conceptualmente projetada com muitas características de um bacharelado, vê-se aí indícios de que a ausência de um espaço próprio para a produção científica da Geografia prejudica, em alguma medida, a formação dos futuros professores de Geografia, ao congregar, no programa de licenciatura, as perspectivas tanto dos agentes

---

<sup>89</sup> Na UESPI, a Licenciatura em Geografia é ofertada regularmente em seis campi/núcleos, sendo dois na capital Teresina e quatro em cidades do interior.

interessados na Geografia “pura” e aplicada quanto daqueles inclinados ao ensino da Geografia. Contudo, esse curso tem contribuído para a formação de profissionais da Geografia, seja para o trabalho docente, em especial para o ensino de Geografia na escola de educação básica, seja para o desempenho de outras atividades, como para a pesquisa e produção de conhecimento sobre a realidade socioespacial do território piauiense, o que não deixa de ser uma prerrogativa da educação geográfica em qualquer nível/modalidade de ensino.

### 3. Pensar e fazer um currículo: a posição dos professores formadores no campo

#### 3.1 Os agentes e suas posições no campo

Tendo em vista o propósito de compreender a lógica de estrutura e funcionamento do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, algumas questões nos chamam a atenção: quem são os professores que “comandam” o processo de formação? Como “entram” no campo (espaço de formação)? Quais são suas posições no campo? Como participam da organização do campo (do currículo, especificamente)? Na busca de respostas (ou indícios de respostas) para estas perguntas, analisamos três aspectos, apreendidos das declarações dos professores nas entrevistas, focando como esses profissionais se aproximam e/ou se distanciam das diferentes “geografias” presentes no currículo e como se dão seus processos de especialização na área de formação e atuação profissional; como ingressam na docência e como se tornam formadores de professores de Geografia; e ainda como isso concorre para a definição/organização do programa de formação. Para tratar e apresentar essas informações, estabelecemos os seguintes eixos temáticos: 1) *escolha profissional, formação acadêmica e ingresso na docência superior em Geografia*; 2) *especialização na Geografia e no processo de formação* e 3) *participação no processo de definição do currículo*. O quadro abaixo apresenta uma síntese do perfil acadêmico e profissional dos professores:

Item	Quantidade de Professores
<i>Formação Acadêmica</i>	
Licenciatura em Geografia	06
Mestrado na área de Geografia	03
Mestrado na área de Educação	02
Mestrado na área de Meio Ambiente	01
Doutorado na área de Geografia	04
Doutorado na área de Educação	02
<i>Área de Especialização</i>	
Geografia Física	01
Geografia Humana	01
Geografia Física/Humana	02
Ensino de Geografia	02
<i>Área de atuação no Curso</i>	
Geografia Física	01
Geografia Humana	01
Geografia Física/Humana	02
Ensino de Geografia	02
<i>Experiência Docente em Geografia</i>	
Educação Básica	05
Educação Superior	06

<i>Tempo de Experiência como Formador de Professores de Geografia (até o ano de 2014)</i>	
06 anos	01
09 anos	01
12 anos	02
22 anos	01
23 anos	01

Quadro 08 – Síntese do perfil acadêmico e profissional dos professores entrevistados  
 Fonte: Pesquisa direta, 2014.

A área de formação acadêmica, que neste caso diz respeito aos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, e a área de especialização dos professores coincidem com a posição (lugar) que ocupam na organização do currículo, quer dizer, com a área de atuação no curso. Por área de especialização e atuação entendemos a experiência acumulada decorrente das escolhas no decorrer da carreira acadêmica e profissional, referente aos cursos, pesquisas e projetos desenvolvidos, aos objetos de estudo a que os professores têm se dedicado na produção de conhecimento e na prática docente (às disciplinas que têm ministrado com mais frequência). Trata-se de uma generalização dos dados, em termos de tendência, que como tal não exclui a possibilidade dos professores transitarem em diferentes “lugares” do currículo, de se relacionarem e se identificarem com mais de uma área de conhecimento. Nestes termos, observamos três tendências: os professores que se situam predominantemente em uma das grandes áreas específicas da Geografia (Geografia Física, Geografia Humana); os professores que se movimentam nos dois domínios de conhecimento; e os professores que se localizam mais do lado do Ensino de Geografia (fundamentos e metodologias de ensino e aprendizagem em Geografia, incluindo as questões relacionadas à formação docente).

Os professores das áreas específicas são vinculados diretamente à Coordenação de Geografia e ao Departamento de Geografia e História, do Centro de Ciências Humanas e Letras, ministrando disciplinas referentes às especialidades da Geografia (Geomorfologia, Biogeografia, Climatologia, Geografia Urbana, Geografia do Brasil, Geografia do Piauí, Organização do Espaço Mundial entre outras). Os professores da área de Ensino de Geografia são lotados no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da Educação, ministrando as disciplinas de metodologias de ensino e estágios supervisionados em Geografia. Pelos dados apresentados, não se pode constatar uma tendência de intersecção entre as áreas específicas e a de Ensino de Geografia, mas também não se pode rejeitar a ideia de que os professores dessas áreas mantenham contato e se identifiquem com a dimensão didático-pedagógica do currículo. Para se perceber isso é necessário levar em conta os modos de pensar, ser e fazer dos professores diante do programa de formação, as concepções que permeiam e fundamentam suas ações, como planejam e executam suas atividades, que tratamento teórico e

metodológico dão aos conteúdos nas disciplinas que ministram, enfim, como orientam o processo de ensino e aprendizagem, nas variadas práticas (de ensino, pesquisa, extensão...) de construção do conhecimento dos futuros professores de Geografia<sup>90</sup>. A divisão dos domínios de conhecimento da Geografia entre Geografia Física, Geografia Humana e Ensino de Geografia como referência para análise neste trabalho não é aleatória e reflete o movimento de constituição da Geografia Acadêmica ou Universitária no Brasil, que por sua vez repercute uma tradição de setorização e dualidade da ciência geográfica, conforme revela Moreira (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e, 2008).

### *3.1.1 Escolha profissional, formação acadêmica e ingresso na docência superior em Geografia*

Escolha profissional, formação acadêmica e ingresso na docência representam etapas, momentos e experiências cruciais para a constituição do “ser professor”, posto que repercute na construção dos saberes profissionais, da identidade profissional e, por conseguinte, dos seus modos de ser e fazer docente. Como diz Marin (2003), é imprescindível pensar sobre a função das escolhas profissionais e dos cursos de formação inicial para os processos de produção de identificação dos professores em relação à profissão docente. Outro argumento nesse sentido diz respeito à ideia de que os saberes dos professores são temporais, ou seja, são mobilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização profissional, bem como fases e mudanças (TARDIF & RAYMOND, 2000). Ao informar suas experiências nos momentos de “decidir” sobre qual “caminho” profissional seguir, os professores entrevistados revelam o que Kaercher (2014, p. 154-155) chama de “escolhas não tão racionais” e, “menos ainda, de forma individual”. Segundo ele, há certa pressão do entorno social (amigos, família) que leva os adolescentes (ou jovens) a escolherem cursos de maior *status* que, supostamente, garantirão maior retorno financeiro, de modo que a opção, seja por um curso, seja por uma carreira profissional de “menor prestígio” social, não é, na maioria das vezes, uma decisão, quando precoce, bem aceita pelos familiares, sendo recomendado primeiro se tentar um curso “mais importante”. Dos seis professores que participam da pesquisa quatro se decidem pelo curso de Geografia como (segunda) alternativa, prevalecendo como primeira opção justamente

---

<sup>90</sup> Esses aspectos são analisados no decorrer dos próximos capítulos.

áreas de formação e atuação profissional consideradas socialmente mais valorizadas, conforme expresso em seus relatos:

*[...] eu tinha feito inicialmente um vestibular específico para o curso de Direito e de Geografia [...]. Tive um bom desempenho no vestibular [...], mas me destaquei principalmente em Geografia, porque eu já gostava um pouco de Geografia na época do ensino médio [...]. Terminei passando para Geografia [...]*

*[...] A Geografia foi uma disciplina com a qual eu sempre tinha muita facilidade, que eu sempre gostei muito na educação básica. Eu fiz parte do ginásio em cidade do interior [...]. Ai eu vim para cá com 15 anos e aqui em Teresina eu fiz o segundo grau em escola particular e gostava muito das aulas de Geografia. Então, foi a minha primeira opção no vestibular [...]. Quer dizer, eu tentei fazer administração, mas depois eu desisti do curso e fiquei só em Geografia, por opção [...]*

*[...] meu ingresso na docência foi uma coisa assim interessante, porque eu nunca me via realmente professor. Meu objetivo inicial era de entrar [...] no curso de Direito. Fiz [o vestibular] por duas vezes, mas não consegui êxito. Depois decidi tentar outro curso. Fiquei entre História e Geografia, por ter mais afinidade com as humanidades. Fiz geografia [...]*

*[...] durante o pré-vestibular, uma das disciplinas que mais me interessavam era a Geografia, era a que eu mais gostava, a que eu via com perspectiva de uma futura profissão. Mas quando eu fiz o vestibular, em um primeiro momento, não passei. O primeiro curso que eu tentei, logo que terminei o ensino médio, foi Ciências Contábeis, porque eu já havia feito um curso técnico nessa área. No ano seguinte eu fui amadurecendo as ideias e pensando que outro curso eu poderia fazer na universidade. Fui vendo as possibilidades que eu tinha e vi que não tinha condições de trabalhar na área das ciências Naturais e das Exatas. A área da Saúde também não era minha praia. Sei que eu fui eliminando e no final os cursos que me restaram foram História, Geografia e também Letras. Prestei vestibular para Geografia [...] e para Letras Português [...]. Passei nos dois. Letras era uma alternativa, mas na prática não era o que eu queria [...]. No ano seguinte, quando já estava no segundo ano de Geografia, prestei vestibular para Direito, por causa daquela questão de status, aquela coisa toda. Felizmente não passei, porque realmente não era o que eu queria. Depois eu percebi que eu não seria um bom profissional naquela área [...]*

Um dos professores que escolhe o curso de Geografia como primeira opção, no momento de prestar o vestibular, declara não ter sido uma decisão muito consciente sobre a área de formação e a carreira profissional que iria seguir: “[...] fiz vestibular para licenciatura. Na época muito novo com 18 anos, não tinha muita noção do que era licenciatura, mas eu gostava da Geografia. Fiz vestibular [...] e ingressei no curso de licenciatura [...]”. O outro não indica desconhecer o significado de ingressar em um curso de formação docente. A preferência dos professores pela Geografia, seja como primeira ou segunda opção, tem a ver com experiências anteriores, geralmente devido ao “gosto”, à afinidade que desenvolvem pelo conhecimento geográfico na educação básica, o que teria facilitado a aprovação no vestibular. Na maioria dos casos, mesmo nos que não apresentam incertezas quanto às finalidades das licenciaturas, um aspecto se destaca como fator de permanência dos professores no curso: a

“descoberta” da Geografia e o “ser conquistado” pela Geografia, ao se aproximarem e entrarem em contato com o universo acadêmico. É o que se nota nestes depoimentos: a) “[...] acabei gostando [...]”; b) “[...] durante o curso a gente teve acesso a várias possibilidades de trabalho [...]”; e c) “[...] a Geografia é que realmente tinha me conquistado [...] e decidi realmente dar continuidade ao meu curso [...]”. Parte dos professores, apesar de estar em um curso de licenciatura, cria expectativas que se distanciam dos propósitos da formação profissional a que se submetem, chegando a creditar que se tornaria geógrafos especialistas, dedicados exclusivamente à atividade de pesquisa ou ao trabalho técnico, e não à atividade docente. Isso está posto nos relatos de dois professores: 1) “[...] durante o curso, duração de quatro anos e meio, em alguns momentos eu imaginava que ia ser geógrafo [...]. Eu achava que ia fazer pesquisa no campo da Geografia [...]”; e 2) “[...] eu fui fazer o mestrado, mas ainda assim não me via de jeito nenhum em sala de aula [...]”. É o que expõe também este outro professor, que acaba se especializando na área de Ensino de Geografia:

*Inicialmente, quando eu fazia a graduação em Geografia, eu tinha assim um afã de fazer pós-graduação em Geografia Física; eu gostava muito de Geografia Física. Naquele tempo, vamos dizer assim, havia certo romantismo. Era meio complicado para fazer aqui na época. Não tinha nem especialização aqui na época. Então, eu cheguei a fazer estágio em um projeto [...] na área de meteorologia [...]*

Essa é uma questão recorrente na formação de professores de Geografia, pois apesar de a maior parte dos cursos de Geografia no Brasil se dedicar ou exclusiva ou opcionalmente à licenciatura<sup>91</sup>, “no imaginário dos professores que formam aqueles profissionais e dos alunos que eles formam, a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador ou planejador”, de modo que se observa uma mesma racionalidade fundamentando essa formação, qualquer que seja a modalidade, licenciatura ou bacharelado (CAVALCANTI, 2012b, p. 66). Tal racionalidade tem levado à construção e consolidação de estereótipos que marcam de sobremaneira as práticas de formação docente em Geografia: “costuma-se acreditar que o bacharelado tem *status* superior à licenciatura, por formar o geógrafo pesquisador, ao passo que a segunda forma apenas o professor”, cuja função se restringiria “à transmissão dos conteúdos resultantes do trabalho realizado por pesquisadores” (CAVALCANTI, 2012b, p. 66-67). A consciência daqueles professores sobre a “missão” do curso ao qual se dedicam e a aceitação ou reconhecimento de que se tornariam professores vem ou com pressões/ condicionamentos socioeconômicos, como a necessidade de trabalhar, ou em decorrência do “destino” quase

---

<sup>91</sup> Segundo estudo de Fiori (2012), em 2008, 73,8% dos cursos de Geografia existentes no Brasil são licenciaturas, totalizando 316 programas nessa modalidade.

“natural” de quem se envolve com iniciação científica na graduação e envereda pela pós-graduação, no Brasil e, especialmente, no Piauí: o magistério superior. Nas falas de quatro desses professores é possível perceber os condicionamentos socioeconômicos, como neste caso: “[...] por necessidades materiais, eu fui para a docência [em escolas particulares]. Quer dizer, me envolvi com a docência e me envolvi com as atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem [...]”; e nestes:

*[...] pela manhã eu cursava as disciplinas obrigatórias da licenciatura e à noite eu cursava as disciplinas optativas, que eram as obrigatórias do bacharelado. Dessa forma, após o término da licenciatura, com mais um ano de estudos, eu poderia concluir o bacharelado. Assim, fiz o curso de licenciatura em três anos e meio, cursei um semestre do bacharelado, mas não conclui. Logo após a disciplina de Estágio, que era em um só semestre, no final do curso, comecei a dar aula de Geografia em colégios particulares e colégios públicos de educação básica [...]. Então, foi assim que me tornei professor de Geografia [...]*

*[...] em outros momentos eu já imaginava que ia para sala de aula e, mais ou menos, na metade do curso eu comecei, por necessidades financeiras, a trabalhar como professor da rede particular. Então, eu ministrei aula durante dois anos e meio até terminar o curso [...]*

*[...] eu estava cursando Geografia, tive a oportunidade de fazer esse curso de Magistério e vi que o magistério era uma área que eu poderia seguir [...] no mesmo período, vi a possibilidade de ir para a sala de aula, lecionar Geografia. Apareceu uma oportunidade. Uma amiga me disse que ia deixar uma turma na escola onde ela trabalhava. Coloquei meu currículo nessa escola e fui chamada. Chegando lá assumi duas turmas de Geografia [...]. Depois surgiu outra turma em outra escola [...]. Eu tinha pouco mais de um ano no curso de Geografia, tinha cursado poucas disciplinas [...]*

Para este outro professor, que não tem experiência docente em nenhum dos níveis e modalidades de ensino da educação básica, a identificação com o magistério se dá como “consequência” de sua imersão na “vida” acadêmica:

*[...] passei dois anos trabalhando [...] com iniciação científica. A gente sabe que um dos grandes objetivos do projeto de iniciação científica é justamente, [...] também fazer com que esse aluno ingresse diretamente no mestrado [...]. Depois do mestrado foi um divisor de águas, porque realmente aí caiu a ficha de que eu já tinha uma graduação e que eu tinha um mestrado, então aquele mestrado tinha que servir para alguma coisa, mas para quê? Tinha que servir para docência, tinha que servir para o ensino. Coincidentemente quando terminei [o mestrado] [...] a UESPI [Universidade Estadual do Piauí] tinha acabado de abrir concurso, aí fiz, passei e hoje em dia não me vejo exercendo uma outra profissão que não a docência. Mas, de início não era meu objetivo.*

Os professores que se “encontram” com o magistério, ainda durante o curso de graduação, por força de condições e demandas existenciais (financeiras), têm nessa experiência seu fator de identificação com a carreira docente, isto é, um momento decisivo para estabelecer,

confirmar ou consolidar seus vínculos com a atividade profissional que os conduziria à função de formadores de professores de Geografia na UFPI:

*[...] fui professor da rede particular e foi nesse momento que eu me encantei pela docência, que eu descobri o que era realmente a docência e como é que era o trabalho do professor e surgiu o interesse, porque até então eu tinha muito interesse na Geografia, mais na Geografia pura, na ciência geográfica. [...] quando eu tive essa vivência na escola particular, na escola privada, decidi que iria realmente trabalhar com isso. Eu gostei da experiência e resolvi que seria esse o meu caminho [...]*

*[...] eu era muito insatisfeito com as aulas de Geografia meramente transmissíveis. Estava sempre lendo um pouco mais, querendo inovar o ensino. É tanto que minha dissertação de mestrado tem tudo a ver com a minha experiência escolar [...] que envolvia uma proposta de prática docente relacionada a conteúdos cartográficos com alunos de sexto ano do [ensino] fundamental, antiga quinta série [...]*

*[...] eu visualizava ali não somente a oportunidade de atuar na área profissional que eu escolhi, mas também a possibilidade de um aprendizado, ou seja, de colocar em prática o conhecimento que eu aprendia em sala de aula, na universidade. E isso exigia muito de mim, porque eu tinha que me esforçar em dobro, pois muitos dos conteúdos que eu tinha que ensinar para meus alunos eu ainda não tinha visto na academia. Então, foi um aprendizado, porque o conhecimento que eu adquiri estudando para ministrar as aulas na escola eu utilizava na academia. Assim, ficava mais fácil fazer a ponte entre teoria e prática. Eu levava dúvidas que eu tinha na escola para as aulas na universidade, instigava os professores a discutir aquela questão. Foi produtivo nesse sentido, porque eu tinha a oportunidade de estar, ao mesmo tempo, fazendo o curso de graduação e ministrando aulas na escola [...]*

Aí se manifesta a ideia de que uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e se inicia em exercício, ou seja, de que a prática profissional é condição para consolidar o processo de se tornar professor (GUARNIERI, 2005). Acreditamos que isso pode ser explicado pela concepção de que a aprendizagem do trabalho docente acontece em vários momentos e instâncias da vida dos professores, inclusive na vivência profissional imediatamente posterior à formação inicial (ou mesmo durante, como é o caso dos professores aqui entrevistados) no campo da prática educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional, assumindo-se esquemas, pautas e rotinas da profissão (IMBERNÓN, 2000). Isso porque consideramos que a prática profissional constitui uma fonte de situações complexas, na qual o professor se encontra face a face com os problemas e com as dificuldades crescentes dos alunos, referentes à apropriação e produção de conhecimento, problemas e dificuldades estes que estão bastante ligados à relação do estudante com saber (BRITO, 2006). Dadas essas características e especificidades, reconhecemos que a prática escolar desafia o professor a responder às situações concretas da sala de aula, solicitando-o a transformar o conhecimento científico em saber alinhado às reais necessidades do trabalho pedagógico (BRITO, 2007). Não raramente, as inserções e experimentações iniciais na/da prática docente significam um

momento de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF & RAYMOND, 2000). Postula-se que o choque com a realidade força os professores em começo de carreira a questionar a visão idealista que têm da profissão docente, uma vez que o distanciamento dos conhecimentos acadêmicos desenvolvidos no curso de formação inicial leva-os a reajustar as expectativas e percepções anteriores (TARDIF & RAYMOND, 2000). Assim, entendemos que os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional, podendo ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas (NONO & MIZUKAMI, 2006) sobre o processo de ensino e aprendizagem, as quais acompanharão os professores ao longo da carreira, servindo de referências para a organização e desenvolvimento de sua prática pedagógica.

### *3.1.2 Especialidade na Geografia e no processo de formação*

As incursões dos professores no universo do trabalho docente, mesmo antes da conclusão da formação inicial, também repercutem no processo de especialização que eles assumem na carreira acadêmica e na estrutura e funcionamento da Licenciatura em Geografia da UFPI. Verificamos isso especialmente em relação àqueles que se inclinam para a área de Ensino de Geografia, cujas questões e dilemas começam a fazer parte das preocupações dos professores durante as experiências docentes que vivenciam na escola básica. É o que motiva suas opções pelos cursos de pós-graduação na área de educação, os quais, por sua vez, indicam os caminhos e “abrem” as portas para a entrada desses professores (os dois da área de Ensino de Geografia) na educação superior e na formação docente em Geografia:

*[...] isso [a opção da minha especialidade dentro da Geografia] foi uma construção em função do meu envolvimento com a docência [...] na época era professor de Geografia da educação básica, trabalhava no Ensino Fundamental e Médio, principalmente no Médio. E aí me interessei em fazer um mestrado em educação. [...] na época eu estava muito envolvido com a questão da elaboração de uma proposta de laboratório de Geografia [em uma instituição privada], que era a escola onde eu trabalhava. [...]. Então, um mote para fazer o mestrado na época foi exatamente esse laboratório, tanto que eu concorri no mestrado com projeto sobre o laboratório, sobre o laboratório de Geografia, na época. E aí eu fiz o mestrado em educação, me envolvi com a área, trabalhava com a docência também, [...] fiz concurso para a área de Prática de Ensino, dada a minha formação em educação; graduação em Geografia e pós-graduação stricto sensu em Educação. E então vim para cá, continuei me interessando pela área, fiz doutorado em educação também [...]*

*[A escolha pela área de especialização na Geografia] teve início ainda na graduação. [...] passei 16 anos como professor de ensino fundamental. Durante esse tempo [...] fiz especialização [na área de educação]. [...] surgiu a possibilidade de fazer o mestrado em educação. [...] quando eu terminei o mestrado eu já busquei logo fazer o doutorado. [...] fiz o doutorado em educação. No mestrado eu não trabalhei com a Geografia, eu trabalhei com o processo de formação de professores mesmo, de modo geral [...]. No doutorado eu resolvi trabalhar com o que já era a minha vontade, mas que eu não trabalhei no mestrado porque não havia a possibilidade, por falta de orientador. [...] quando eu fui para o doutorado já fui com o projeto voltado para a Geografia [...] o ensino de Geografia propriamente dito, de maneira mais específica. [...] quando eu retornei do doutorado, houve a seleção para professor da [UFPI] para o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino para trabalhar com as disciplinas de Estágio Supervisionado, Metodologia e Didática da Geografia [...] fui aprovado [...] estou trabalhando com a formação de professores [...]*

Um desses professores faz referência à ênfase do currículo nos conhecimentos próprios da ciência geográfica em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação, dos estágios e práticas de ensino em Geografia, o que pode ter comprometido sua identificação com a docência no decorrer do curso, confirmando a prerrogativa do exercício profissional como fator decisivo para essa identificação:

*[...] na graduação o currículo de Geografia da minha época era assim muito bacharelesco; não tinha disciplinas pedagógicas; as disciplinas pedagógicas ficavam no final do curso; só no final do curso é que a gente tinha didática e prática de ensino. Eram essas as disciplinas pedagógicas; nós não tínhamos essa parte que hoje o currículo contém como, por exemplo, História da Educação, Filosofia da Educação. O currículo que eu cursei não tinha isso. Então, como as disciplinas pedagógicas ficavam muito para o final, o curso parecia muito com bacharelado. Mas o que aconteceu comigo que é também o que acontece com a maioria das pessoas da minha geração que estavam aqui [na universidade, na graduação em Geografia] naquele momento, é que na metade do curso a gente já estava buscando um meio de trabalhar, porque o curso ia começando a ficar pesado, caro, e a gente precisava de recursos para se manter na Universidade. E a gente sempre buscava o campo educacional que era o campo que se abria para a gente. E aí eu fiz isso, ingressei, fui trabalhar na rede particular e foi nessa experiência com a rede particular que tive a certeza que queria realmente trabalhar com a docência [...]*

O processo de especialização dos professores das áreas específicas tem a ver com a setorização do currículo e a dualidade Geografia Física – Geografia Humana, que os envolvem no decorrer da formação inicial e concorrem para suas escolhas na pós-graduação e para as posições que ocupam no curso de Geografia da UFPI:

*Naquela época, após a conclusão da graduação havia uma tendência muito grande de se fazer cursos de especialização. Diante disso, surgiu a possibilidade, de um curso de especialização, com bolsa de estudos [...], que era sobre a questão regional e a questão ambiental do Nordeste. Logo após esse curso [...], inscrevi-me em outro curso de especialização sobre análise do planejamento ambiental com uso de satélites [...]. Das duas especializações que fiz, a que mais me interessou foi a de estudos regionais, sobre o Nordeste, de modo que, ao ingressar na UFPI, procurei trabalhar nessa área, com as disciplinas de estudos regionais e também de estudos urbanos. Portanto, minha preocupação aqui na universidade, desde o início, foi aprofundar os*

*estudos nessa área de conhecimento. Nesse sentido, [...] fui fazer o mestrado [...] na área de Geografia Urbana [...] quando retorno para a UFPI, começo a ministrar a disciplina Geografia Urbana, definindo assim uma identificação e certa especialização nessa área. [...] dou início ao doutorado [...] discutindo a questão regional do Piauí [...]. Assim, em decorrência dos cursos de especializações, do mestrado e do doutorado, minha formação tem se concentrado em torno dessas áreas de conhecimento [...], as quais constituem as linhas de trabalho que procuro desenvolver tanto no ensino como na pesquisa [...]*

*[...] no começo [do curso] eu tinha muita dificuldade com as disciplinas de Geografia Física. Tinha muita dificuldade com climatologia, com hidrografia também, eram disciplinas difíceis para mim, mas quando eu cheguei no mestrado eu tive a oportunidade de trabalhar com um Engenheiro Agrônomo, que era Engenheiro Agrônomo de formação, mas que entende muito mais de Geografia do que muito geógrafo. E aí ele que foi realmente me ensinar a Geografia, me ensinar [...] coisas [...] que eu não vi na graduação [...]. Lá no mestrado também eu conheci outros professores da área de Geografia Física e terminei me interessando mais por essa área. Então, como eu trabalhava [no mestrado] com um professor que era muito voltado para a Geografia Física, o trabalho [projeto de dissertação] ficou de Geografia Física e daí foi o grande divisor [...]. O concurso que abriu para [UFPI] já era especificamente para Geografia Física, e como até então tudo que eu vinha fazendo depois do mestrado já era na linha de Geografia Física aí eu disse: ‘não, não tenho nem dúvida, vou fazer o concurso da Federal que é para Geografia Física’, com os temas todos de Geografia Física, o que para mim facilitou muito, o ingresso na UFPI. E eu continuei com a Geografia Física no doutorado [...]*

Por outro lado, dois dos professores das áreas específicas se identificam tanto com a Geografia Física quanto com a Geografia Humana. Um deles demonstra certo incômodo em trabalhar na perspectiva da dicotomia – e separação – entre aspectos físicos e aspectos humanos na análise socioespacial, do objeto da Geografia, o que se configuraria como imposição ou condicionamento da lógica de estrutura e funcionamento do currículo e do campo de produção da Geografia Acadêmica/Universitária. Esse professor mantém alguma relação com a área de Ensino de Geografia, sobretudo através da orientação de projetos de investigação no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPI, em nível de mestrado. Para o outro professor, que durante a graduação estabelece maior afinidade com a Geografia Humana, a aproximação com a Geografia Física se dá em função das finalidades e demandas das pesquisas de mestrado e doutorado que realiza. É o que se depreende de seus relatos:

*[...] na época eu tinha uma predileção pelos temas da Geografia Física, ainda na graduação. [...] todos os meus trabalhos, meus seminários, quase todos eles, de alguma maneira, estavam ligados à Geografia Física. Quando eu fui fazer o concurso [para professor da UFPI] tinha vagas tanto para Humana quanto para Física. Na hora de fazer a opção eu tinha dúvida, mas fiz a opção pela “Física” por conta da minha trajetória estudantil. Mas, ao fazer essa opção eu fui um tanto quanto forçado também, porque eu tenho assim uma enorme dificuldade de trabalhar com a dicotomia da Geografia. Então, eu tenho tido um trânsito, eu tenho tido um trânsito em disciplinas diversas. Como eu gosto e trabalho muito com a teoria da Geografia, então eu acho que essa coisa da leitura da teoria me abre horizontes, expectativas para trabalhar em disciplinas diversas. O meu foco de pesquisa é Climatologia. Trabalhei com [esse tema] no mestrado e no doutorado e também nos projetos que*

*eu oriento. Escolhi [esse tema] para estudar, mas o tempo todo, como por exemplo no mestrado, eu tenho orientado trabalhos na área de ensino. [...] Então, apesar de meu percurso ser mais voltado para os estudos de Climatologia, não me restrinjo a isso, percorrendo também outras áreas. Quanto aos TCCs [Trabalhos de Conclusão de Curso], como é mais aberto para todos os docentes do nosso curso, eu tenho sugerido à coordenação e aos alunos que me procurem, que se matriculem comigo aqueles que pesquisam Climatologia. [...] tenho priorizado [esse tema], mas eventualmente tenho orientado em outras áreas da Geografia também [...]*

*[...] até quase no final do curso eu não havia participado de iniciação científica e de monitoria, por exemplo. Somente no final do curso é que eu comecei a perceber que precisava participar de uma monitoria. Aí, tive a oportunidade de participar da monitoria de Geografia Urbana com o professor [...]. Logo em seguida ele me convidou para fazer iniciação científica e eu passei um ano desenvolvendo um projeto de pesquisa sobre o processo de verticalização na cidade de Teresina. Essas experiências me levaram a me interessar pela área de Geografia Urbana, de modo que de lá para cá eu tenho desenvolvido trabalhos nessa área [...]. [...] fiz uma especialização [pós-graduação latu senso] em Ensino de Geografia [...]. O trabalho de conclusão desse curso [...] foi uma continuidade, um aprofundamento da monografia que eu defendi na graduação. [...] desde a iniciação científica que venho trabalhando nessa área da Geografia Urbana. Na especialização, apesar de ser em Ensino de Geografia, fiz um trabalho de conclusão nessa área, dando continuidade a essa minha trajetória [...]. [...] ingressei no mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, aqui na UFPI. Nesse momento, eu tive que fazer uma ponte entre a Geografia Urbana, uma linha de pesquisa que eu já vinha seguindo, e [a área de] meio ambiente [...]. [...] no doutorado dei continuidade aos estudos nessa área, aprofundando minha pesquisa de mestrado [...]. [...] minha área de atuação tem sido basicamente Geografia Urbana e Análise Ambiental [...]*

Pelos dados apresentados, constatamos que as posições (lugares que ocupam e funções que desempenham) dos professores na organização do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI refletem a tradicional ou clássica setorização e dualidade sobre a qual a Geografia Acadêmica/Universitária se firma como ciência, campo de produção de conhecimento, e programa de formação inicial de professores de Geografia. É em decorrência da lógica de divisão da Geografia Acadêmica/Universitária entre Geografia Física, Geografia Humana e Ensino de Geografia que os professores entrevistados estabelecem suas trajetórias e carreiras acadêmicas e profissionais, condição esta que começa a se delinear durante o curso de formação inicial e se consolida pelos “caminhos trilhados” na pós-graduação e na atuação como docente da educação superior, na Licenciatura em Geografia. Nesse movimento, entre aproximações e distanciamentos, vai se constituindo uma relação e identificação dos agentes sociais (professores) diretamente responsáveis pelas práticas de formação, com as áreas de conhecimento que compõem os programas de ensino. Essa relação e identificação se traduzem em preferências, escolhas, comportamentos e ações acadêmicas, profissionais e institucionais, gerando a configuração dos tempos e espaços (contextos e processos) de formação, o que pode repercutir na construção do conhecimento e na definição dos perfis profissionais dos alunos em formação, futuros professores de Geografia. Em face dessas condições de aproximação e

distanciamento em relação às diferentes “geografias” presentes no programa de formação, há indícios de que as posições dos professores, enquanto agentes sociais cuja atuação está intrinsecamente ligada à dinâmica de estrutura e funcionamento do currículo, têm concorrido para uma formação em Geografia pautada nas especialidades (e especializações) dos conhecimentos geográficos (físicos, humanos ou pedagógicos) como eixos norteadores do processo de ensino e aprendizagem.

A ênfase nas especialidades da Geografia Acadêmica/Universitária (na qual se inclui o Ensino de Geografia) é um problema comum aos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil, à medida que se concentram em determinadas áreas de conhecimento e na pesquisa, deixando à margem, como apêndices, os conhecimentos pedagógicos e a dimensão do ensino. A esse respeito, Kaercher (2014, p. 154) faz uma observação importante em seu estudo: a centralidade do currículo de formação inicial de professores de Geografia em uma área específica da ciência geográfica – geralmente a área de pesquisa/interesse do professor universitário – acaba distorcendo o programa de formação, à medida que tentam ensinar aos alunos apenas os resultados de suas investigações e se esquecem de que eles precisam receber uma visão global, o que “trará reflexos fortes na prática do futuro professor”, considerando que “a universidade pode especializar em excesso e precocemente um aluno”. Para Kaercher, é comum um aluno de graduação ser bolsista de iniciação científica de um mesmo professor por anos, restringindo suas áreas de interesse, de modo que este aluno desejará seguir esta especialização no curso de pós-graduação, pois seu objetivo, não raro, é ser um professor-pesquisador universitário, não havendo uma formação mais generalista com vistas à educação básica que, por fim, será o destino da maioria dos egressos dos cursos de Geografia (até por falta de opção do mercado de trabalho). As consequências disso ultrapassariam uma “concepção epistemológica de ensinar-pesquisar-aprender”, levando a outras consequências de ordem mais “psicológicas e práticas, que podem acelerar o desencanto com a profissão de professor”, sabendo que “a formação centrada na especialização acadêmica leva a deficiências de formação geral, que só são percebidas geralmente quando o aluno está no final de sua formação como licenciado” (KAERCHER, 2014, p. 154-155). O que não significa condenar a vontade dos estudantes em se tornar pesquisadores e se especializarem ainda na graduação, mas sim refletir sobre os princípios, finalidades e dimensões dos cursos de formação inicial de professores de Geografia. Ou, como o faz Kaercher (2014, p. 155), “discutir o compromisso da sociedade e das autoridades com relação à educação”, pois “ao priorizar certas pesquisas, muitas das quais nunca saem dos estreitos limites da própria universidade, e mais, ao construir no aluno o imaginário de que a pesquisa” – quase sempre ligada à Geografia Física, tida como “mais

científica” – “é o ápice do êxodo social e do prestígio acadêmico, corremos o risco de repetir, na universidade, a ideia, comum fora dela, que a licenciatura é uma opção menor, uma ‘falta de opção’”.

### *3.1.3 Participação no processo de definição do currículo*

Apreciados alguns indícios de formas e condições de relação e identificação, de aproximação ou distanciamento dos professores com as “geografias” do currículo, procedemos à análise de mais um último aspecto inerente à posição desses agentes no campo da formação docente em Geografia, na UFPI: suas participações no processo de definição do currículo. O foco nesse aspecto em particular se deve ao fato dele constituir um momento importante de decisão sobre a recepção e implementação da política geral de currículo no âmbito da instituição e do curso, o que no caso diz respeito à difusão das diretrizes nacionais para formação inicial de professores de Geografia na elaboração dos documentos de organização e orientação do trabalho pedagógico. Isso porque, o currículo é uma prática de discurso oficial (LOPES & MACEDO, 2011), mas também é uma prática de interação entre o plano normativo e o plano real (PACHECO, 1996), de modo que o processo de formulação e, sobretudo, implementação das políticas/diretrizes para formação docente não admite ações deliberadamente verticalizadas, sem absorver, de alguma maneira e em algum grau, as demandas e necessidades da situação real, expressas nas configurações das instituições, cursos e programas e nas posições de seus “operadores” diretos (entre eles, alunos e professores).

Os aspectos e as condições que caracterizam o currículo como prática de poder (SILVA, 2010) não excluem a capacidade de exercício de poder, embora relativo, das instâncias e agentes que o recebem, que o colocam efetivamente em ação, mas sim indicam que o currículo é permeado de relações de poder em diferentes níveis e escalas, com diferentes interesses e objetos em disputa, diferentes formas de regulamentações, percursos e estratégias de obtenção de resultados. Essa variação se deve ao lugar que as instâncias e agentes ocupam no campo de realização do currículo, bem como a seus capitais político-administrativos (capacidade de decisão), sendo que o exercício de poder se dá por imposição, assimilação, reprodução e negociação, mas também por resistência, negação e desobediência, cuja prerrogativa, qualquer que seja o caso, aplica-se tanto às forças centrais (que detém maior poder de decisão sobre a formulação da política de currículo, representadas pelos órgãos de governo) quanto às forças periféricas (com menor poder de decisão no tocante à formulação da política, representadas pelas instituições, cursos e agentes sociais que colocam o currículo em prática). O fato é que, a

recepção da política de currículo, impressa através de diretrizes gerais, como se verifica atualmente no Brasil, pelos agentes que a transformam em prática real é mediada por uma série de condicionantes, entre os quais estão a possibilidade de autonomia de gestão das instituições e cursos, a possibilidade de confluência de forças internas em torno de propósitos comuns, a capacidade de mobilização de indivíduos e coletivos, a visão de mundo (em amplos aspectos) e o nível de conhecimento técnico e científico dos agentes envolvidos. Neste ponto, lembramos de Bourdieu (2011b, 2004b) quando se refere à autonomia relativa dos campos, os quais mesmo estando sob leis específicas e próprias nunca escapam às leis gerais e pressões externas, mas que, todavia, podem exercer o que ele chama de “efeito de *refração*” (grau de autonomia do campo), transformando as demandas externas de acordo com seus interesses internos, o que no caso da organização do currículo da Licenciatura em Geografia significa a capacidade/possibilidade (que varia de acordo com o grau de *refração*) de reelaboração da proposta oficial, fugindo à mera aplicação/reprodução das diretrizes que vêm de “fora”.

À época da coleta de dados (2014), o currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI se encontra em processo de reformulação, com vistas a revisar os programas em vigência desde 2007. Os professores entrevistados, que estão no curso de Geografia há mínimo seis e no máximo 23 anos, têm possibilidade de participação em pelo menos uma reforma do currículo, que já conta com sua quinta versão – a primeira data de 1977 e a última de 2007. No entanto, procuramos saber dos professores sobre sua participação no processo de reformulação em andamento naquele momento (o período de realização das entrevistas – primeiro semestre de 2014). Conforme os relatos, os professores não costumam se envolver na definição do currículo, à exceção daqueles que integram comissões específicas em determinados momentos, como se vê nestes casos: a) “[...] nós tivemos uma reunião. Minha participação tem sido pouca [...]”; b) “[...] nós tivemos uma única reunião para discutir, onde o coordenador já chegou com a proposta [...]”; e c) “[...] a última reforma curricular que teve foi quando eu estava afastado para o doutorado. [...] esse processo, de definição da ementa das disciplinas [que ministro] foi conduzido por outro professor aqui do meu departamento [...]”. E nestes:

*[A participação na reformulação do currículo tem sido] muito indiretamente. Eu não tenho participado das discussões. Inclusive, a última reformulação que houve [em 2007], foi num momento que eu estava afastado para o doutorado e não tive participação nenhuma na tessitura dessa proposta, que foi aprovada. Agora recentemente eu participei de umas duas reuniões, apenas, desse processo de reformulação que está em curso, mas eu te confesso que eu não tenho me envolvido muito, em função de outras atribuições [...]*

*Na discussão especificamente do currículo, não tenho tido uma participação muito efetiva. No decorrer da minha trajetória profissional, aqui na universidade, tive*

*pouco envolvimento [...], tendo participado em alguns momentos de discussões relativas à reformulação do currículo, mas nunca me envolvi efetivamente com essa questão aqui na universidade. Nesta reformulação em andamento, temos uma comissão responsável pelas discussões e elaboração das propostas, mas eu não faço parte, como membro efetivo. Quando tem uma reunião com o grupo maior, ou seja, com todos os professores do curso, tenho participado, procurando contribuir com a elaboração das ementas das disciplinas que ministro [...]. No entanto, não tenho participado efetivamente dos debates sobre a redefinição da grade curricular [...]*

*[...] me envolvi muito pouco, mas como a coisa também está demorando... está demorando porque isso aqui [a implantação da proposta de reformulação] já era para estar em vigor desde 2014.1 [primeiro semestre de 2014]. O período já começou e nós não avançamos nessa discussão, eu inclusive me coloquei à disposição do [coordenador do curso] para ajudá-lo nessa reformulação, porque essa reformulação é urgente [...]*

A pouca participação no processo de definição do currículo é apontada por um dos professores como consequência da dificuldade de articulação entre as diferentes instâncias e segmentos do curso (coordenação, corpo docente e alunos). Nesse sentido, é apontada a falta de participação dos alunos nas discussões a respeito da reforma que se pretende fazer, deixando-se de ouvi-los sobre suas necessidades, perspectivas e anseios quanto à formação que estão buscando na universidade. Do mesmo modo, também se aponta a ausência de reflexões coletivas entre os professores das diversas áreas de conhecimento que possam embasar as decisões concernentes às mudanças no currículo, o que tem gerado uma situação de indiferença, desinteresse e distanciamento do corpo docente em relação às questões de definição/ organização do programa de formação. É o que observamos neste relato:

*Penso que nós temos tido um distanciamento entre aqueles que fazem o currículo acontecer, nós professores, no que se refere à discussão sobre a estrutura curricular do curso, embora estejamos em um momento importante de reformulação do curso, com a instalação de uma comissão específica e a realização de algumas reuniões com todos os professores para discutir essas questões. Temos promovido alguma discussão nesse sentido, mas penso que ainda precisamos avançar, debater mais, em grupo, considerando todas as perspectivas, de todos os interessados e envolvidos nesse processo. Fizemos alterações importantes nos ementários de algumas disciplinas, a partir de discussões em grupo, mas penso o corpo docente como um todo precisa se engajar um pouco mais. Penso que ainda precisamos melhorar muito do ponto de vista das ações coletivas. Percebo que poucos se interessam ou têm aptidão para entrar nesse debate da reformulação da estrutura curricular; ao contrário, vejo pouco entusiasmo e certo distanciamento de parte dos docentes, o que dificulta ou mesmo impede uma ação conjunta, um trabalho coletivo para se repensar nossa estrutura curricular. Eu sou um que não tenho tido uma presença frequente nas discussões sobre a reformulação do currículo, devido existir uma comissão interna responsável por essa questão, constituída de poucos professores [...]. Outro problema que vejo é a ausência quase que total da participação dos alunos nessas discussões. Raramente os alunos participam das discussões da Comissão de Currículo. Diante disso, tenho chamado a atenção para a necessidade de abertura dessas discussões, de modo que possamos envolver todos os segmentos: gestores, professores e alunos. Cheguei a sugerir, em alguns momentos, a discussão aberta em auditórios com os alunos, para informa-los sobre a situação, sobre como andam os trabalhos de reformulação do currículo, bem como para ouvi-los e saber quais são suas*

*necessidades, suas demandas, que problemas enfrentam e que sugestões podem dar [...]. Acredito que todas essas questões devem ser levadas em consideração no momento de se definir uma reformulação da estrutura curricular. No entanto, isso ainda não estar sendo feito, o tem comprometido o desenvolvimento do curso [...]*

Um dos professores da área de Ensino de Geografia revela que a dificuldade de participação no processo de definição do currículo se agrava ainda mais pela separação e distanciamento entre as disciplinas pedagógicas, situadas no Centro de Ciências da Educação, e a Coordenação do Curso de Geografia, localizada no Centro de Ciências Humanas e Letras:

*[...] existe uma questão aqui... o fato de a gente ser de outro departamento, de outro centro. [...] somos do centro de Ciências da Educação, diferente inclusive de outras experiências universitárias, onde a Prática de Ensino, o Estágio estão no próprio curso de Geografia. Então, aqui a gente tem uma questão também até legal [institucional], porque a gente não participa diretamente da coordenação do curso de Geografia [...]*

Segundo outro professor, também da área de Ensino, sua participação na definição do currículo tem sido mais informalmente, por meio de “conversas” isoladas e unilaterais com o coordenador do curso: “[...] tenho conversado com o coordenador do curso de Geografia [...] e aí em conversas com ele eu tenho colocado quais seriam as minhas necessidades [...]”. A intervenção de alguns professores se dá através de sugestões para o rearranjo do “desenho” do currículo, de maneira pontual e com foco em suas disciplinas/áreas de atuação. São reivindicadas alterações nos tempos e espaços dos componentes do programa de formação, como a realocação de disciplinas entre os períodos/blocos do curso, a redistribuição de carga horária e a reconfiguração de pré-requisitos:

*[...] o que a gente tem sugerido, [...] em relação à localização no currículo da disciplina Metodologia do Ensino de Geografia, é que ela poderia ficar mais próxima dos Estágios, anteceder os Estágios. Normalmente ela é ofertada nos primeiros períodos do curso, logo no início do curso, então fica distanciada dos Estágios, que são ofertados mais no final do curso. Mas, há uma perspectiva de mudança em relação a isso [...]*

*[...] [nós] que somos da área da Geografia Física, fizemos alguma sugestão no sentido de realocar as disciplinas nos blocos, mudando do terceiro para o segundo, por exemplo, de modo a articular melhor as áreas. E aí inclusive a gente vai propor uma modificação sobre o que o coordenador propôs. Por exemplo, Geologia que está no sexto [bloco, na proposta de reformulação], com a nossa sugestão vai ter que ir lá para quarto [bloco]. [...] tem coisas aqui com as quais nós discordamos, que vai muito além da sequência da ordem de disciplinas. A questão da carga horária, disciplinas com carga horária de 90 horas, disciplinas com carga horária de 75 horas, isso tudo tem que ser revisto [...]*

Não obstante, as preocupações dos professores com a redefinição do currículo vão além da questão propriamente estrutural, atingindo outros níveis e dimensões, mais relacionados à concepção de formação veiculada no programa de curso, o que pode repercutir diretamente na construção do conhecimento dos alunos (futuros professores) e na conformação de seus perfis profissionais. Há uma preocupação com a construção dos conhecimentos inerentes aos fundamentos (filosóficos, sociológicos, psicológicos...) da educação e da atividade docente, enquanto etapa que precede os estágios supervisionados, os quais resultariam em experiências e aprendizagens mais significativas se os alunos já chegassem a este ponto com aqueles saberes relativamente bem elaborados. Nesse sentido, uma das pautas levantadas como objeto de revisão do currículo é a questão da natureza e especialidade da formação docente em Geografia, que estariam sendo deixados em segundo plano diante de uma estrutura e funcionamento do curso que criam um ambiente acadêmico “de bacharelado”, passando ao aluno a (falsa) sensação ou ideia de que está estudando para ser geógrafo (técnico, especialista) e não professor de Geografia. Assim, os professores do curso de Geografia da UFPI tocam naquilo que pode ser considerado o cerne da problemática dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: a dificuldade de articular as diferentes dimensões e perspectivas de conhecimento que delineiam o currículo, conferindo significado e função às diversas “geografias” no âmbito de um projeto de educação, de ensino e aprendizagem, de formação de pessoas em diferentes fases da vida, na escola básica ou superior, como demonstrado em várias ocasiões por Cavalcanti (2012b, 2011...), Callai (2013, 2011b...), Castellar (2010, 2006...) e Kaercher (2014, 2012...). É o que direciona, por exemplo, as intervenções de um dos professores da área de Ensino de Geografia no processo de reformulação do currículo:

*[...] porque eu tendo convivido com os alunos, eu percebo certas dificuldades dos alunos, deficiências e tal. [...] coloquei para ele [o coordenador do curso de Geografia] antecipadamente, antes das reuniões [...] quais eram as discussões que precisavam aparecer no currículo de Geografia, para que ele [o currículo] justamente possa favorecer a formação dos alunos, para que eles [os alunos] chegassem [nas disciplinas de estágios] com um pouco mais de concepções teóricas, com noções mesmo do processo educativo nos estágios, para que eles chegassem nos estágios já com essa formação mais ampliada, porque a gente percebe que quando o aluno chega nos estágios a gente ainda tem que fazer muito trabalho teórico de discussão filosófica sobre o trabalho da docência que não deveria; o estágio deveria ser uma coisa bem mais prática [...] mas como tem essa deficiência que a gente nota, a gente sempre faz isso. Então, conversando com ele [com o coordenador do curso], que é quem está à frente dessa formação, eu coloquei essas discussões, para que fossem discutidas no colegiado; que a gente pudesse inserir mais disciplinas que dessem dessa visão ampla da docência para o aluno, para que o curso tivesse realmente uma cara de licenciatura, porque até bem pouco tempo atrás ele ainda tinha essa cara de [...] bacharelado, que foi o currículo que eu cursei. Embora ele já tenha passado por várias reformulações, o currículo de quando eu cheguei aqui [como docente], ainda era muito parecido com o currículo que eu cursei, que tinha*

*muito uma cara de bacharelado. Então, as nossas conversas com o [coordenador do curso] têm sido nesse sentido e aí, por exemplo, fazemos sugestões de referências bibliográficas, sugestões de ordem de ingresso nas disciplinas pedagógicas, sobre qual é a disciplina que o aluno tem que ter acesso primeiro, para que ele possa ter uma formação um pouco mais linear nesse campo da docência. Então, são essas discussões que eu tenho tido com [o coordenador do curso] [...]*

Na mesma linha de pensamento, um professor da área de Geografia Física/Humana chama a atenção para a necessidade de se rever a concepção ou o modelo de formação adotado, inclinando sua preocupação sobre as prerrogativas e funções das disciplinas e do curso como um todo na construção dos conhecimentos dos alunos e conseqüentemente na sua preparação profissional. Por um lado, expõe a necessidade de adequar o curso às “novas” exigências e demandas decorrentes das conjunturas (sociais, políticas, econômicas e culturais) que caracterizam o mundo do trabalho, o que requereria mudanças no modelo de formação e no perfil profissional dos futuros professores de Geografia, expressas em aspectos como a redução do tempo de curso e o desenvolvimento de saberes/habilidades/competências destinados à compreensão da realidade contemporânea e convivência com suas “novas” configurações, relações, comportamentos e identidades (educação inclusiva, ética, sustentabilidade ambiental, discussões de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, entre outros). Por outro lado, revela a intenção de revisar o espaço-tempo e as atribuições das disciplinas pedagógicas, ofertadas pelo Centro de Ciências da Educação, o que estaria, devido ao excesso de carga horária e à falta de conexão com as disciplinas específicas (da Coordenação de Geografia, do Centro de Ciências Humanas e Letras), comprometendo a formação dos alunos em áreas estratégicas e fundamentais para sua qualificação profissional:

*[...] [O coordenador do curso] está pensando na estruturação do novo currículo, primeiro para atender aos problemas do MEC que coloca a necessidade de cursos mais condensados para lançar mais rapidamente o profissional no mercado de trabalho. Aí, nós temos feitos reuniões para ver o que os outros professores pensam, quais são suas sugestões, até porque como ‘você’ que trabalha mais em uma área, ‘você’ tem como falar mais daquela área específica, e os outros professores de outras áreas. Então, nós temos dialogado nesse sentido, de visualizar que disciplinas temos que inserir, que ainda não constam em nosso currículo, o que nós temos que adaptar. Uma discussão que temos feito muito é em relação à carga horária muito grande que nós dedicamos às disciplinas que são cursadas ‘lá’ no CCE, na área de educação, que são importantes, mas que em alguns momentos nós percebemos que poderiam ser trabalhadas por profissionais da Geografia, que poderiam ser adaptadas para a Geografia, porque normalmente são professores da filosofia e aí termina ficando um pouco desarticulado. Por exemplo, o aluno curso Metodologia Científica no primeiro período e muitas vezes nessa base não é feita a ponte com a Geografia, de modo que ele passa um longo período sem ter essa vivência [da pesquisa científica em Geografia], com exceção daqueles privilegiados que têm condições e são chamados para fazer iniciação científica. Os outros ficam à margem da pesquisa científica, sem essa base que eles precisam de normatizações, de produção de trabalhos acadêmicos, de produção de um artigo e, conseqüentemente, de participação em projetos, em*

*eventos, enfim, de produção e divulgação de seu conhecimento, não só no dia a dia da sala de aula, mas em outros ambientes acadêmicos também. Então, as discussões são mais nesse sentido, de visualizar novas perspectivas e de atender às novas normatizações do MEC, como a inserção da Libras [Língua Brasileira de Sinais] e de questões relacionadas à educação ambiental, à ética, à questão racial, que são obrigatórias e precisam ser estabelecidas nesse novo currículo [...]*

Percebemos aí a contestação do fato de que algumas disciplinas pedagógicas, sobretudo de fundamentos da educação, não fazem (nenhuma) relação com os conhecimentos próprios da Geografia, com seu objeto e método de análise. No entanto, a intenção manifestada nesse posicionamento não remete, explicitamente, a uma concepção de formação integrada e articulada, em que as especialidades da Geografia Física e da Geografia Humana contemplem as dimensões, princípios e finalidades do ensino e aprendizagem da Geografia em suas abordagens de conteúdo e método. Há uma clara defesa da dimensão da pesquisa e produção de conhecimento científico em Geografia, reivindicando-se mais espaço e melhores condições para o desenvolvimento deste componente do currículo e do programa de formação, sem acenar para as responsabilidades das “geografias” físicas e humanas com as aprendizagens dos alunos destinadas ao exercício docente. Contudo, isso não significa que a intenção seja unicamente reduzir a carga horária das disciplinas pedagógicas para ceder espaço às disciplinas e atividades dos domínios de conhecimento físicos e humanos, podendo haver o interesse de “juntar” as especialidades em prol de uma formação docente em Geografia condizente com as expectativas e necessidades de qualificação profissional dos alunos.

### 3.2 Concepções de ensino, aprendizagem e formação docente em Geografia

Continuando nossa busca em compreender a lógica de estrutura e funcionamento do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, nos perguntamos: o pensam os professores formadores sobre ensino e aprendizagem em Geografia? Quais são suas concepções acerca dos processos de formação? Quais conhecimentos acreditam ser importantes para a formação dos futuros professores de Geografia? Quais devem ser contemplados no currículo? Nesse intuito, consideramos suas declarações à propósito de seus modos de pensar, ser e fazer como agentes sociais cujas posições no campo visam, entre outras coisas, promover a preparação teórico-metodológica inicial de professores de Geografia para atuarem, sobretudo, na escola básica. Na tentativa de discutir os possíveis fundamentos/princípios/pressupostos teóricos das concepções dos professores, procuramos situá-las no quadro das formulações contemporâneas acerca do ensino e formação docente em Geografia, que têm sido desenvolvidas por especialistas da área

com significativa “autoridade científica<sup>92</sup>” (BOURDIEU, 2004b, 1983b), como Sônia Castellar (2010, 2006), Lana Cavalcanti (2012a, 2012b, 2012c, etc.) e Helena Copetti Callai (2013, 2012, 2011a, 2011b, etc.). Sem prejuízo da diversidade de proposições, as principais concepções que têm inspirado a produção de conhecimento e o debate no tocante aos fundamentos teóricos e metodológicos do ensino e aprendizagem da Geografia no Brasil convergem em torno de algumas “ideias motrizes”, conforme definição de Cavalcanti (2012b):

- *O construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia Escolar*, partindo do entendimento de que o ensino se trata de um processo de construção de conhecimento e de que o aluno é sujeito ativo desse processo, o qual só se realiza mediante contato (interação) do aluno com os objetos de conhecimento. A assimilação/utilização dessa ideia (tanto pelos agentes científicos/escolares quanto pelos agentes oficiais) não é única, sendo que as concepções comprometidas com a formação crítica do aluno se fundamentam na perspectiva histórico-cultural (proveniente dos estudos do psicólogo russo Vygotsky), podendo denominar-se “construtivismo crítico”, em que o ensino de Geografia é concebido como “uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento” (p. 42);
- *A “geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula*, reconhecendo a escola como “um lugar de culturas, de saberes científicos e de saberes cotidianos”, e a Geografia Escolar como “uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas” e saberes acontecem. Isto é, que a prática cotidiana do aluno é plena de espacialidade (espaço geográfico) e de saberes sobre esse espaço, cabendo à escola “trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alternando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania” (p. 45-46);
- *Seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar conteúdos de ensino*, admitindo a importância de organizar os conteúdos a partir de conceitos básicos e relevantes, necessários à apreensão da espacialidade, com a utilização de “instrumentos conceituais que tornem possível apreender o máximo dessa espacialidade”, visando à “formação de conceitos geográficos”, de modo que o aluno possa “categorizar o real”, “classificá-lo” e “fazer generalizações” (p. 48);

---

<sup>92</sup> Diz respeito ao reconhecimento, ao prestígio que um especialista detém no respectivo campo científico em função de seu trabalho/atividade. Para maiores esclarecimentos sobre esse conceito, ver  *síntese conceitual do anexo D4*.

- *Definição de conceitos procedimentais e valorativos para a orientação de ações, atitudes e comportamentos socioespaciais*, concebendo o ensino de Geografia como “um processo que compõem a formação humana em sentido amplo, abarcando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética e física”, precisando voltar-se não somente para a construção de conceitos científicos, mas também para o desenvolvimento de “capacidades e habilidades para operar esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço escolar” (p. 49).

Essas ideias/concepções têm orientado a construção de linhas de trabalho, organizadas em volta do que se convencionou chamar de Didática da Geografia que, através de estudos, pesquisas e práticas de formação de professores (inicial e continuada), tentam levar às escolas alternativas ao ensino de Geografia, analisando, discutindo, propondo e elaborando não só “teorias”, mas mecanismos concretos de práticas educativas em Geografia efetivamente úteis à vida dos alunos, à formação crítica dos alunos em diferentes fases escolares. Nesse sentido, algumas perspectivas teórico-metodológicas se destacam, como a abordagem da cidade, da espacialidade das crianças, jovens e adultos e da construção de conhecimentos geográficos a partir de suas experiências no/com o urbano; o estudo do lugar/meio na cidade, no campo, no centro ou na periferia como forma de apreender conceitos científicos geográficos tendo como referência a espacialidade cotidiana dos alunos e as interrelações entre esta e outros espaços (regionais, nacionais, globais); a formação de conceitos científicos em Geografia, por meio da problematização e contextualização dos conteúdos; a “aprendizagem baseada em problemas”; a “alfabetização científica geográfica” e a representação espacial/cartográfica; o uso das tecnologias da informação e comunicação (internet e suas ferramentas); a adoção de práticas interdisciplinares e a utilização de recursos “alternativos” (música, cinema, literatura...), como podemos constatar nas publicações de Callai (2014); Cavalcanti (2013); Cavalcanti, Moraes (2011); Cavalcanti, Bueno, Souza (2011); Castellar (2014, 2007); Castellar, Cavalcanti, Callai (2012); Castellar, Munhoz (2012); Passini (2007); Pontuschka, Oliveira (2006); Pontuschka, Paganelli, Cacete (2007); Castrogiovanni, Callai, Schaffer, Kaercher (2010).

O ponto de convergência dessas linhas de trabalho é a promoção de um ensino voltado para a “educação geográfica” que, segundo Callai (2013), diz respeito a uma prática de ensino de Geografia que leva o indivíduo a desenvolver as bases de sua inserção no mundo em que vive e a compreender a dinâmica de organização e funcionamento do mesmo através de sua experiência espacial, de maneira que essa educação seja uma contribuição para a construção da

cidadania (CALLAI, 2013). Ou seja, uma concepção de ensino de Geografia que se apresenta como possibilidade de tornar significativa a prática dessa disciplina, de tentar recuperar seu verdadeiro sentido, significado e propósito, encobertos pela tradição de uma Geografia Escolar desvinculada das demandas educativas dos alunos. Para Castellar (2010), pensar na perspectiva da “educação geográfica” significa superar as aprendizagens repetitivas e arbitrárias e passar a adotar práticas de ensino que invistam nas habilidades: análises, interpretações e aplicações em situações práticas; trabalhar a cartografia como metodologia para a construção do conhecimento geográfico, a partir da linguagem cartográfica; analisar os fenômenos em diferentes escalas; compreender a dimensão ambiental, política e socioeconômica dos territórios, dando dessa forma um caráter diferenciado ao currículo escolar.

O conjunto dessas concepções e perspectivas de ensino de Geografia (CASTELLAR, 2010, 2006; CAVALCANTI, 2012a, 2012b, 2012c; CALLAI, 2013, 2012, 2011a, 2011b) aponta que a função primordial da formação inicial de professores de Geografia consiste em favorecer a construção dos conhecimentos necessários à sua prática docente, o que pressupõe o desenvolvimento dos conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem da Geografia (fundamentos teóricos e metodológicos). Quer dizer, dos conhecimentos específicos da ciência geográfica e sua função no desenvolvimento cognitivo e social do aluno, assim como sua forma de abordagem (conteúdos e métodos de ensino, avaliação e acompanhamento dos resultados das aprendizagens) na educação escolar. O que significa que a formação deve proporcionar uma sólida aprendizagem do conjunto de conhecimentos produzidos no âmbito da ciência geográfica bem como favorecer a elaboração, embora inicialmente e provisoriamente, do conjunto de conhecimentos que são mobilizados na, para e a partir da prática pedagógica dos futuros professores, entre os quais se inclui, além do domínio dos conteúdos específicos, o domínio dos “saberes docentes”. Com isso, espera-se, entre outras coisas, que os cursos de licenciatura em Geografia tenham por fim/meta preparar os estudantes para trabalhar com a Geografia Escolar, entendendo seus modos de produção e desenvolvimento, seus alcances e limites de realização enquanto prática de educação, ou seja, enquanto instrumento de formação de pessoas, nos níveis fundamental e médio de ensino. Essa preparação deve acontecer por meio da articulação das diferentes perspectivas e dimensões das “geografias”/conhecimentos presentes nos currículos, o que implica a integração entre conhecimentos específicos e saberes didático-pedagógicos, entre teoria e prática, entre os contextos de formação e as situações concretas de ensino na escola básica, bem como a problematização das especificidades da docência<sup>93</sup> e dos processos

---

<sup>93</sup> Esse aspecto envolve a problematização de temas/questões tais como: tipologias, formatos e modos de produção dos saberes da docência (disciplinares, pedagógicos, da experiência prática e da história de vida), desenvolvimento

de constituição da Geografia Escolar (como sua história, suas características e especificidades, suas fontes e referências, suas formas e meios de relação com a Geografia Acadêmica, entre outros aspectos). Postula-se, pois, que a Geografia Escolar deve ser objeto de reflexão, ensino e aprendizagem nos diversos espaços-tempo do programa do curso, nas disciplinas específicas, nas disciplinas didático-pedagógicas (de embasamentos da educação e metodologias de ensino), nas práticas, estágios e demais atividades e experiências de formação.

Após indicar as ideias centrais da fundamentação teórica que tomamos como referência para examinar as concepções de professores da Licenciatura em Geografia da UFPI sobre ensino e formação docente em Geografia, passamos à apreciação desse eixo temático, o qual se detém particularmente nas declarações dos entrevistados a respeito de quais conhecimentos devem ser construídos pelos futuros professores de Geografia durante o curso de graduação. Suas posições em relação a este aspecto os colocam basicamente em dois grupos: os que fazem, predominantemente, referências à aprendizagem dos conhecimentos específicos sem tocar na dimensão do ensino, os quais correspondem exatamente aos professores das áreas de Geografia Física, Geografia Humana e Geografia Física/Humana; e os que privilegiam em suas “visões” as dimensões didático-pedagógicas da formação, chamando a atenção para a necessidade de articular “conhecimento geográfico” e “conhecimento pedagógico”, que são os docentes da área de Ensino de Geografia. Todavia, há certa diversificação dos elementos que dão indícios das concepções que possivelmente alicerçam e orientam suas práticas de formação.

Um professor cuja especialidade é a Geografia Humana, identifica como aprendizagens necessárias aos alunos da licenciatura conhecimentos de ordem técnica/metodológica, além de fundamentos clássicos (estruturantes) da ciência geográfica. Ao lado desses, destaca também a importância de se desenvolver saberes/competências/valores no âmbito dos comportamentos e atitudes humanos/sociais/psicológicos. Demonstra preocupação exclusiva com a construção do conhecimento geográfico, na perspectiva da ciência geográfica pura/aplicada, uma vez que não se remete ao ensino dessa ciência na escola. Ainda questiona o uso excessivo de tecnologias contemporâneas em detrimento de práticas que, embora consideradas “ultrapassadas”, surtiriam efeitos mais positivos no processo de ensino e aprendizagem:

*[...] acho que nós temos que resgatar como ponto inicial os chamados princípios da Geografia. Eu não trabalho explicitamente os princípios da Geografia, como casualidade, conexão, descrição etc., mas eu trabalho dentro do conteúdo. Então, eu acho que um bom profissional de Geografia precisa aumentar o seu potencial de*

---

e identidade profissional docente, profissionalização/profissionalidade docente, história e institucionalização da profissão, políticas docentes (de formação e de trabalho), os quais têm sido desenvolvidos por autores como Tardif (2008), Pimenta (2007), Nóvoa (1995), Imbernón (2000) e Sacristán (1995).

*observação, porque às vezes se está vendo as coisas, mas não se está enxergando direito. Para formar bons profissionais em Geografia precisamos estimular o desenvolvimento da capacidade de observação, o que implica desenvolver também a capacidade de descrição. E porque que eu acho que os princípios clássicos da Geografia têm que retornar? Porque a virtualidade da comunicação que se ampliou dentro dos cursos de graduação, a ausência do caderno, a aula sem caneta e lápis, isso tudo tem gerado um obstáculo [...]. Então, acredito que estimular a observação, estimular a descrição vai levá-los [os alunos] à necessidade de uma redação com mais qualidade, porque quando o aluno é chamado a descrever algo, primeiro ele precisa observar e depois, para descrever, ele precisa escrever [...]. Por isso eu acho que os princípios básicos da observação e da descrição, bem como da localização e contextualização geográfica, ou seja, da compreensão do tempo e do espaço e da relação entre essas duas dimensões são conhecimentos essenciais para os futuros professores de Geografia [...]. Então, acho que os futuros professores de Geografia devem ter uma formação mais sólida, onde se aprenda os fundamentos básicos da ciência geográfica, os princípios, os conceitos e categorias centrais do pensamento geográfico. Por isso, acho que se deve retornar ao uso do caderno em sala de aula, a se fazer anotações, para melhorar a escrita e fixar melhor os conteúdos, em vez de se priorizar o uso de Datashow, [...]. Além disso, acho que outro aspecto importante para a formação de um profissional preparado para a realidade seria trabalhar, de forma mais sistematizada, alguns valores, como por exemplo estimular mais a humildade, a tolerância, a solidariedade, a cooperação, a ética, dentro do processo de formação. Acredito que o combate ao individualismo é necessário para se formar um bom profissional, pois as coisas funcionam melhor quando trabalhamos em equipe, quando ajudamos uns aos outros, ou seja, quando há solidariedade. Isso é essencial na formação acadêmica. Então, acho importante que a gente estabeleça práticas de trabalho coletivo, como grupos de pesquisa, mas também no cotidiano, no processo de ensino, nos estágios, na elaboração das monografias de final de curso [...]. Portanto, eu acredito que os cursos de formação de professores de Geografia devem levar os alunos a desenvolverem esses conhecimentos básicos, centrais do pensamento geográfico, bem como os valores humanos necessários as suas práticas pessoais, profissionais e sociais de modo geral [...]"*

Posição semelhante tem um professor da área de Geografia Física/Humana, que limita, nessa situação específica ao responder nossas perguntas, o conhecimento, que seria essencial à formação inicial dos professores de Geografia, àqueles próprios da ciência geográfica, como os conceitos-chave da Geografia, que constituem as categorias de análise do espaço geográfico, sem pôr em pauta a questão do ensino desses conceitos na prática dos futuros professores, cujo provável “destino” profissional são as salas de aula da educação básica:

*[...] umas das discussões que nós temos colocado aqui é a necessidade mesmo de estar trabalhando os conceitos-chaves da Geografia, que é paisagem, território, região. Tentar mostrar em cada disciplina ou nas disciplinas que temos possibilidades de diálogo com esses conceitos, porque a partir deles “você” consegue, vamos dizer, explicar melhor, realmente como é que “esse” espaço geográfico está sendo ocupado... quais são as relações? Se “você” não tiver esse norteador, relacionado os conceitos, “você” termina meio que perdendo o foco e não faz tanto sentido como deveria [...]*

Um outro professor, da área de Geografia Física, também concentra sua atenção na construção dos conceitos, “avaliando” que a aprendizagem consistente das teorias e sistemas

de classificações básicos do pensamento geográfico é fundamental para a formação inicial dos professores de Geografia:

*[...] considero que a construção dos conceitos é fundamental para a formação do professor de Geografia, mas eu não vejo essa construção se efetivar na prática. Esses conceitos que são básicos do pensamento geográfico. Quando você pensa nos conceitos-chave da Geografia, os estudantes não têm esse conhecimento. Se você perguntar para os alunos – e a gente constata isso quando vai fazer uma prova, por exemplo – eles não sabem falar sobre os conceitos-chaves da Geografia [...]. Da mesma forma, quando você vai para a Geografia Física e pergunta sobre um conceito dessa área, eles não sabem. Eu acho que toda e qualquer ciência tem que ter teorias. Se você pedir para que eles [os alunos] citem uma teoria da Geomorfologia, eles não citam. São poucos, raríssimos os alunos que podem citar o Ciclo de Erosão de Davis [...]*

No entanto, esse mesmo professor, em sua concepção a respeito dos conhecimentos que devem ser construídos pelos alunos da licenciatura, avança para a ideia de articulação/integração entre os conceitos e a dimensão didático-pedagógica, procurando problematizar a mobilização dos conceitos em função da futura prática docente dos estudantes de Geografia. O que significa chamar a atenção dos alunos em formação para a importância de se buscar o sentido e o significado dos conceitos trabalhados na universidade para além desse âmbito, projetando-os sob situações de ensino e aprendizagem na escola básica:

*[...] nossa ideia é sempre dar as bases para os alunos. Nas disciplinas que eu ministro procuro sempre estar trazendo para os alunos os conceitos, os conjuntos de informações que, por exemplo, o livro didático não contempla em profundidade, onde os conceitos são lançados com uma definição rápida de três linhas. Então, eu vou muito mais além, eu quero sempre ir muito mais além, eu quero que aquele meu aluno que futuramente estará dando aula, que ele veja lá que tem aquela definiçõzinha de 3 linhas do conceito de escudo, por exemplo, no livro didático, mas que ele saiba que aquele escudo é pré-cambriano, que aquele escudo sofreu a atuação dos ciclos orogênicos, que o deformaram, que originaram as cadeias dobradas. Então, é nesse sentido que eu sempre procuro conduzir meu trabalho de formação de professores. [...] sei que os conteúdos da forma como estão nos livros didáticos do ensino médio têm realmente que serem sucintos, mas eu acho que os professores têm a obrigação de saber mais do que eles [os livros didáticos] estão ensinando ali, mais do que o Eustáquio de Sene e o Melhem Adas apresentam ali. Por exemplo, os domínios morfoclimáticos do Brasil são apresentados no livro didático como um panorama geral, mas eu acho que o professor tem que saber qual é a teoria que orientou a proposta do professor Aziz Ab'Saber. Tem que saber que foi uma teoria sistêmica, a teoria geosistêmica. Tem que saber de modo que a teoria geosistêmica aparece na proposta dos domínios morfoclimáticos brasileiros. E eu sempre procuro estar ofertando muito mais para os meus alunos, para que eles reconheçam que aquilo que é apresentado no livro didático é uma síntese, mas que por trás dessa síntese dos livros didáticos tem um conjunto de conceitos e informações. Eu acho que é esse o nosso papel aqui na universidade [...]*

Diferenciando-se dos demais professores da área “geográfica”, um professor que se movimenta tanto pela Geografia Física quanto pela Geografia Humana aponta outra prioridade

quanto ao que é essencial na formação inicial de professores de Geografia: as bases do pensamento, reconhecendo o conhecimento filosófico como o eixo em volta do qual se dão todas as outras formas de conhecimento, inclusive da Geografia, seja “física”, “humana” ou de “ensino”. Com isso, elege a consciência sobre as formas de pensamento o núcleo que deveria organizar todo o programa de formação, à medida que se trata de um saber indispensável à atividade docente:

*[...] acho que tem um conhecimento, um conteúdo, que é frágil e que por conta dessa fragilidade o aluno passa o curso inteiro com dificuldades, com problemas. É o conhecimento do campo da Filosofia. Eu acho que a gente precisa de um cuidado maior com a formação filosófica e, claro, de início ela já tem que aparecer. Tem a disciplina “Teorias Filosóficas”, que é uma das disciplinas iniciais do curso, do primeiro semestre, mas não dar conta; a forma como tem sido praticada não dar conta. Eu acho que a Filosofia é um conhecimento básico e fundamental. Acho que tudo que vai se desenvolver a posteriori precisa dessa fundamentação filosófica. É claro que não deve ser só no início. A fundamentação filosófica deve permear o currículo inteiro; de alguma maneira tem que estar lá dentro da disciplina. Acho que os professores precisariam ter essa consciência, porque de alguma maneira a Filosofia estar lá, nos fundamentos de tudo, de todos os conteúdos que trabalhamos com os nossos alunos. Eu acho que é um conhecimento necessário no início e durante todo o curso, que deve ser realmente bem pensado, bem refletido e bem proposto [...]*

Por sua vez, os professores da área de Ensino revelam aspectos que dão indícios de que seus modos de pensar e fazer, à propósito de qual formação ofertar aos alunos da licenciatura em Geografia, se aproximam das formulações teóricas que têm se destacado com mais força no debate contemporâneo sobre o ensino e aprendizagem da Geografia e, por conseguinte, sobre a formação docente na área (CASTELLAR, 2010, 2006; CAVALCANTI, 2012a, 2012b, 2012c; CALLAI, 2013, 2012, 2011a, 2011b). É o que demonstra este professor que, além de problematizar a questão da dicotomia geógrafo técnico – professor de Geografia, põe em cena, como objeto de reflexão, ensino e aprendizagem em suas aulas, o sentido e o significado do espaço geográfico (que constitui, *grosso modo*, o objeto de estudo da ciência geográfica) no contexto de processos educativos envolvendo a Geografia na escola:

*[...] sempre coloco para os meus alunos que o professor de Geografia não é um geógrafo, geógrafo do ponto de vista daquele que vai pesquisar, do técnico especialista. Do ponto de vista técnico, mas ele é uma pessoa que pensa sobre o espaço, ele é geógrafo no sentido de pensar o espaço. Então, como ele vai fazer isso na escola? Essa é uma discussão que a gente tem sempre presente: como é que o aluno vai levar essa discussão para a educação básica? Então a gente tenta oferecer a eles os subsídios necessários para pensar, não só a construção do espaço, mas pensar também a realidade que eles vão vivenciar na escola. Então, a ideia é que o aluno ao terminar a formação inicial, ele seja capaz de ao analisar o espaço geográfico promover um processo educativo, junto ao educando. Então a intenção é essa, educar através da discussão do espaço geográfico e aí a gente tem essa nova vivência espacial globalizada que torna essa tarefa bem mais difícil. Mas o objetivo*

*principal é esse, tornar o aluno capaz de na escola possibilitar que o aluno da educação básica pense o espaço geográfico do ponto de vista da sua participação nesse espaço, que ele se sinta inserido, que ele se sinta integrado [...]*

Para esse mesmo professor, o sentido e a motivação da sua prática é oportunizar uma formação diferente da sua (quando aluno de graduação) e que gostaria de ter recebido, deixando indícios da força das experiências passadas na constituição do “ser professor”, como sugere em seus estudos Maurice Tardif (2008, 2002), e de que entre as “geografias”/conhecimentos do currículo, que “direcionam” a formação, estão os “saberes da experiência”, como mostramos na primeira parte deste trabalho:

*[...] penso sempre na minha formação, a formação que eu recebi e a formação que eu estou tentando oferecer para os alunos, na atualidade, e eu penso assim, que a formação que eu estou oferecendo para eles é a formação que eu gostaria de ter recebido naquele momento. Então tenho tentado melhorar cada vez mais esse processo [...]*

O outro professor da área de Ensino de Geografia, que trabalha mais com os estágios supervisionados, lança uma compreensão ampla do processo de formação no âmbito de suas disciplinas, assumindo abertamente o compromisso de reverter (ou ao menos tentar) a separação entre conhecimentos “geográficos” e conhecimentos “pedagógicos”. Posiciona-se contra a abordagem excessivamente técnica das disciplinas de estágios, que seguiriam um roteiro de trabalho voltado para a aprendizagem dos elementos básicos do ensino (planejamento de aulas, formulação de objetivos, seleção de conteúdos e métodos...) o que, segundo ele, é importante, mas não encerra as oportunidades de construção de conhecimentos que essas experiências (dos estágios) podem oferecer aos futuros professores de Geografia. Em sua forma de conceber os estágios tem lugar de destaque o diálogo com as demais especialidades da Geografia, inclusive reivindicando maior aproximação entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar. Também anuncia conexões com outros domínios de conhecimento, diferentes daqueles que normalmente fazem parte do programa das disciplinas de estágio, atingindo autores da Sociologia, Filosofia e Psicologia (da Educação):

*[...] acho que um dos desafios para o professor de estágio, já que ele tem essa posição híbrida, de estar na educação e ao mesmo tempo ter que ler sobre Geografia, é a gente procurar estabelecer essa ligação com a Geografia. Eu acho que a gente deve evitar trabalhar o estágio numa linha basicamente técnica. O que que eu estou chamando de estritamente técnico? É a gente trabalhar a questão só a questão dos elementos técnicos do processo de ensino e aprendizagem, como o planejamento, a formulação de objetivos, a definição dos tipos de metodologias, dos tipos de técnicas de ensino e das formas de avaliação. Então, é preciso trazer temas do curso de Geografia para o debate. Temas sobre formação de professores para o debate,*

*principalmente levando em conta referências teóricas mais atualizadas. Então, eu costumo trabalhar, talvez pela minha formação no doutorado, por um viés mais sociológico. Por exemplo, em relação a determinadas práticas do processo de ensino e aprendizagem de Geografia, determinadas práticas, eu diria assim, muito arraigadas dos professores, porque que a Geografia escolar tem esse distanciamento ainda em relação à Geografia acadêmica e ela reproduz ainda muitas práticas da tradição escolar, eu procuro teóricos da Sociologia, como Bourdieu, para compreender isso. O que que Bourdieu tem a ver com o estágio? Você pode pensar assim: “o Bourdieu no estágio? Não era para estar só os autores da didática, da Prática de Ensino? Os autores da Geografia que trabalham com Prática de Ensino, conhecidos nacionalmente?”. Eu digo: “olha, é porque tem o conceito de habitus, tem que ter o entendimento desse conceito, porque tem muito a ver com o processo de reprodução de práticas dentro da escola”. Então, a gente faz uma reflexão sobre isso. A gente estuda alguns sociólogos para isso. A gente traz um pouquinho também de Habermas da Filosofia, como a questão da racionalidade comunicativa, da importância do diálogo em sala de aula. Dentro dessa discussão sobre os saberes docentes a gente também procura fazer uma ponte com alguns autores que se destacaram nessa área como, por exemplo, o [Maurice] Tardif. Outros autores também que trabalham com currículo e ensino. Então, eu entendo que a gente deve ter um olhar mais amplo sobre o estágio, porque eu acredito muito na importância de uma formação humanística. Então, devemos promover esse diálogo, ver o lado técnico, a dimensão técnica, porque ela existe e os alunos precisarão desse conhecimento, no futuro, em sala de aula, ou em concurso, mas é importante a gente abrir o leque para fazer outras leituras. Então, eu acho importante que a gente possa integrar mais e sair um pouco só do viés da Psicologia, que nas disciplinas de prática a gente tem um peso muito forte, em termos de referencial teórico, das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Educação, Piaget, Vygotsky. Até para poder fazer e estabelecer esse diálogo também com outros enfoques, com outros estudos da Geografia escolar como, por exemplo, estudos calcados na matriz mais sociológica. Mostrar para eles [os alunos] também o processo de socialização na escola, como é que se dar. Então a gente não se preocupa só com o aspecto técnico, mas, desde o início, a gente procura fazer essas ligações, naquela perspectiva bourdieusiana, fazer as ligações, trazendo vários temas para discussão. Discutir um tema e fazer as ligações em torno daquele tema com outras questões e não ficar limitado só à questão de planejamento de ensino, plano de curso, plano de aula. Nós temos uma unidade para isso, mas não nos restringimos a isso [...]*

Os dados apresentados oferecem elementos que apontam para algumas perspectivas ou alguns sentidos ou modos de pensar, ser e fazer no trabalho de formação inicial de professores de Geografia, sem, contudo, permitir afirmações precisas sobre as concepções que orientam as práticas de currículo (o currículo em ação) no âmbito da Licenciatura em Geografia da UFPI. Podemos dizer que há tendências, ora apontando para práticas mais próximas do que se espera – de acordo com as referências aqui anunciadas (CASTELLAR, 2010, 2006; CAVALCANTI, 2012a, 2012b, 2012c; CALLAI, 2013, 2012, 2011a) – da formação docente em Geografia e da “educação geográfica” na escola, ora se distanciando dessas daquelas referências. Todavia, podemos perceber maior tendência das áreas de Ensino de Geografia em compartilhar uma concepção de formação docente em Geografia mais alinhada às orientações contemporâneas de organização e tratamento teórico-metodológico do conhecimento geográfico quando inserido num processo de ensino e aprendizagem. As referências aos conceitos-chave da Geografia, indispensáveis à construção do conhecimento dos alunos de ensino fundamental e médio, à

formação de suas consciências socioespaciais, à compreensão do lugar onde vivem, a partir do qual, ampliando-se a escala de análise, pode-se apreender o “mundo”, ao menos nas declarações de dois dos professores da Geografia Humana e da Física/Humana, não encontram ressonância nas ideias daquelas autoras anteriormente citadas. Pelo contrário, nos dois casos lembrados, as referências ao espaço geográfico, cuja abordagem no curso de licenciatura deve problematizar seu lugar (função, sentido, significado) nas práticas escolares, é feita como se a construção do conhecimento na formação inicial de professores tivesse outro fim que não o trabalho docente em Geografia. Contudo, percebemos com clareza a dualidade e as setorizações da Geografia (MOREIRA, 2014a, 2014d, 2008) mediando as experiências de formação, em decorrência da estrutura e funcionamento do currículo forjada nessas dualidade e setorizações.

### 3.3 Perspectivas de integração/articulação do/no currículo

Na “trilha” da lógica de estrutura e funcionamento do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, nos deparamos com mais algumas questões: em que medida há integração/articulação entre as diferentes dimensões e entre as diversas especialidades que compõem o currículo? Por quais meios/formas se dá essa integração/articulação? Para isso, analisamos as declarações dos professores sobre (1) a comunicação entre suas disciplinas/áreas e os demais domínios de conhecimento presentes no currículo; (2) a conexão entre teoria e prática, ensino e pesquisa, universidade e escola; e (3) a abordagem da dimensão didático-pedagógica dos conteúdos nas disciplinas com que trabalham, isto é, como os alunos, futuros professores, são levados a compreender que os conteúdos estudados nas disciplinas serão objetos de ensino e aprendizagem na escola básica.

Em relação ao primeiro ponto, os seis professores informam que não se tem no curso uma prática institucional de comunicação entre as disciplinas/especialidades do currículo, havendo apenas, de forma tímida, alguma prática informal, de iniciativa individual dos docentes, como vemos nestes relatos: a) “[...] nós temos avançado pouco nesse aspecto [...], mas existem algumas experiências aqui nesse sentido [...] eu vejo que essa integração vem acontecendo de forma pontual, por meio de iniciativas individuais de alguns docentes do curso; b) [...] as ações são mais de iniciativas do próprio professor e aí falando um pouco por mim e pelos colegas de trabalho. Do ponto de vista institucional essa articulação não é colocada, não é exigida [...]”; c) “[...] se você me perguntar se nós, professores de estágio, planejamos juntos com professores das disciplinas específicas, como [Geografia da] População, Geografia Urbana, alguma coisa em relação ao estágio e eu digo ‘não, que a gente não faz assim’ [...]”; d) “[...] hoje em dia eu

acho que parte muito de cada professor [...]; e) “[...] nós não nos reunimos [...] para avaliarmos e discutirmos o currículo propriamente dito, o processo [...]. Cada professor trabalha solitariamente [...]”; f) “[...], mas isso é algo assim muito pontual [...]”. Não obstante, uma parte dos professores reconhece a necessidade e importância de integração/articulação entre as áreas de conhecimento do curso e seu corpo docente, principalmente entre as disciplinas específicas, vinculadas à Coordenação do Curso de Geografia, localizada no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), e as disciplinas didático-pedagógicas, pertencentes ao Centro de Ciências da Educação (CCE). É o que vemos nas declarações de um professor de Geografia Humana e um outro de Ensino de Geografia:

*[...] outra preocupação minha é com o certo distanciamento entre as disciplinas daqui [do curso de Geografia do Centro de Ciências Humanas e Letras] e as disciplinas do Centro de Ciências da Educação, as disciplinas de ensino. Temos dois colegas da Geografia lotados no CCE, mas nem sempre conseguimos nos reunir com eles [...]*

*[...] isso é uma coisa que precisa ser feita ainda [...] acho que precisa de diálogo entre nós [professores da área de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia] e os professores de Geografia [das disciplinas específicas], de maneira que a gente possa, por exemplo, levar em conta, nos estágios, determinadas experiências que os alunos têm nas disciplinas específicas. Normalmente, eles [os alunos] têm mais afeição, uma maior ligação com uma determinada disciplina e aí, nos estágios, eles acabam planejando melhor as aulas, caprichando mais nas aulas dos conteúdos dessas disciplinas com quais eles se identificam, no curso [...]*

As razões dessa falta de comunicação entre as especialidades do currículo são, por vezes, atribuídas à ausência de iniciativa da coordenação do curso e da administração acadêmica da UFPI, como o faz este professor da área de Geografia Humana:

*[...] do ponto de vista institucional não temos estímulo para fazer essa integração, nem por parte da coordenação do curso, nem por parte das pró-reitorias. Acho que é também um distanciamento entre o que é trabalhado aqui e o que é pensando na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Acho que a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação poderia chamar a atenção dos cursos de licenciatura em relação a necessidade de se promover essa integração entre as disciplinas [...]*

Quando acontecem, as experiências de integração/articulação se dão em função de projetos específicos, isolados ou limitados a uma única especialidade, restringindo o diálogo aos pares, aos “comuns”, conforme verificamos nas falas que se seguem:

*[...] os professores que têm conseguido avançar são aqueles que ministram disciplinas em uma mesma turma. Por exemplo, no meu caso temos promovido alguns momentos de articulação entre as disciplinas [...]. Quando os alunos matriculados nessas disciplinas são da mesma turma, nós realizamos aulas, seminários, trabalhos*

*de campo, entre outras atividades, envolvendo os conteúdos das duas disciplinas. E os alunos percebem essa articulação.*

*[...] eu e [um professor da área de ensino] elaboramos um projeto de extensão. Na verdade, [ele] que elaborou e eu fiquei dando apoio. Foi em 2011, sobre a construção de ferramentas para o ensino de Geografia. Foi um projeto de extensão, que envolveu vários professores das disciplinas específicas. Esse foi um momento em que a gente teve uma aproximação maior com eles [...]. Naquele momento a gente estava mais junto, [...] a gente estava mais junto do que agora, mas a gente tem, por exemplo, um grupo de pesquisa do CNPQ com professores de lá e professores daqui [...]*

*[...] essa experiência do seminário entregador é algo que nós vivenciamos, que tem dado certo, tem dado bons resultados, inclusive, no final nós pedimos para os alunos preencherem o formulário mostrando o que que eles acham em termos de aprendizado, da experiência. E tem sido, segundo eles, um aprendizado positivo. Além dessa experiência, em alguns momentos nós fizemos aula de campo integrando, por exemplo, a disciplina Biogeografia com a Geomorfologia ou com a Hidrografia. Então, tem dado para mim resultados positivos nesse sentido [...]*

*[...] na questão da Geografia Humana a gente não consegue fazer isso, na questão da Geografia Física a gente consegue ainda dialogar com o pessoal da área, por exemplo, eu e [um professor da área de Geografia Física] que trabalhamos com [temas da Geografia Física]. Inclusive, no período passado nós dividíamos uma mesma disciplina eu dava aula um dia e ele dava outro dia. Então, a parceria que acontece aqui é mais ou menos assim. É mais comum isso quando você tem um grupo de pesquisa [...]. Quando você tem um grupo de pesquisa você consegue interagir com as outras disciplinas da mesma área, você dialoga, compartilha os problemas comuns da tua disciplina com o outro, que é o que acontece entre eu e o [professor da área de Geografia Física], porque integramos o mesmo grupo de pesquisa [...]. Então, a gente tem um contato, uma facilidade de diálogo maior. Com as outras disciplinas, dos professores que não fazem parte do grupo de pesquisa, a gente não interage. E com a Geografia Humana também não há essa interação e esse diálogo [...]*

Este último depoimento, de um professor da área de Geografia Física, deixa “pistas” do quão profunda e enraizada é a dualidade/setorização da Geografia Acadêmica/Universitária (MOREIRA, 2014a, 2014d, 2008, etc.), trazendo à “superfície” da problemática a existência de nichos, de espaços muito particulares, ou até mesmo privados/exclusivos, ainda que no interior de uma estrutura que pressupõe e requer, para seu “bom” funcionamento (dentro da perspectiva teórica que temos adotado neste estudo), “unidade” (integração/articulação), como o currículo de uma licenciatura. O que, por isso mesmo, apresenta-se como um grande desafio ou obstáculo à formação inicial de professores de Geografia na UFPI, porque há na posição desse agente social do curso (que é pessoal, mas que por si só – devido a algumas marcas do discurso, ao fazer referência a outros professores da área – indica uma tendência), a configuração de práticas consolidadas de distanciamento/“segregação” entre os conhecimentos/“geografias” presentes no currículo. Tendo em vista que é por meio daquelas práticas que o processo de formação se concretiza, este poderá “sair” “atrofiado”, comprometendo a construção do conhecimento dos futuros professores de Geografia. Por outro lado, evidenciamos uma tendência e aproximação

entre agentes das áreas tidas como “geográficas” e agentes do Ensino de Geografia, mediante práticas de cooperação de trabalho e partilha de saberes e experiências (concepções de mundo, da Geografia, do ensino, do processo de formação docente), em atividades de ensino, pesquisa e extensão, como explicado por um professor da Geografia Humana: “[...] o que tem facilitado mais esse contato, essa aproximação, é o NUPEG [Núcleo de Pesquisa e Ensino de Geografia], que é composto por professores daqui e por eles lá do CCE [...]”. Um espaço-tempo que tem contribuído para essa comunicação é o programa de pós-graduação (mestrado) em Geografia, que congrega agentes das Geografias Física, Humana e de Ensino, conforme expõem os dois professores do curso de Geografia vinculados ao CCE:

*[...] Como nós daqui [professores da área de Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia, lotados no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da Educação] temos um relacionamento muito bom com os professores da área específica, nós estamos sempre em contato com eles e pedindo auxílio. E nós temos uma convivência boa no programa de pós-graduação em Geografia, que reúne nós do ensino e os professores também lá do departamento de Geografia e História. Então, é mais dessa convivência com esses professores e nesse processo de vivência que a gente vai colocando a necessidade deles também pensarem a questão da docência, a necessidade deles esclarecerem aos alunos que o objetivo da licenciatura é formar decentes para atuar na educação básica [...]*

*[...]. Mas, como eu te disse, tem havido alguns progressos. Por exemplo, a gente percebe que no TCC, alguns alunos, no momento de escolher seus temas de pesquisa, consideram as experiências que viveram no estágio em articulação com determinadas disciplinas específicas. Por exemplo, eles dizem: “eu estudei conceito lá na disciplina tal. Poxa, eu gostei. No estágio o professor trabalhou a questão da formação de conceitos relacionada com aprendizagem e eu vou trabalhar conceitos geográficos no meu TCC”. Hoje mesmo, depois daqui, vamos nos reunir com duas alunas de Geografia que vão fazer TCC na área de ensino. Então, os alunos estão procurando a área de ensino, estão fazendo trabalhos na área de ensino. A gente procura incentivar isso. Eu daqui e provavelmente eles de lá, mas sem que haja um planejamento. Mas, por outro lado, a gente se comunica muito bem. Para você ter uma ideia disso, em 2010 participamos da elaboração do projeto para criação do mestrado em Geografia e o reconhecimento da importância da área de ensino nesse projeto foi unânime entre os professores das áreas específicas, tanto que a dimensão do ensino consta na área de concentração do programa, que é em “organização do espaço e educação geográfica”, e em uma de suas duas linhas de pesquisa, que é “ensino de Geografia”. Então, temos uma boa interlocução com os professores de Geografia, nesse sentido [...]*

Pelo o exposto nesta última declaração, observamos indícios de que essa aproximação tem repercutido positivamente no processo de formação dos alunos, levando a uma efetiva comunicação entre as dimensões e perspectivas de conhecimento do currículo, possivelmente “mexendo” com a estrutura e funcionamento do curso que, embora sendo uma licenciatura desde sua criação em 1958, conforme demonstrado na segunda parte deste estudo, é implantado, se consolida e permanece durante toda sua trajetória alicerçado na dicotomia e setorização da Geografia Acadêmica/Universitária. Percebemos isso mediante as conexões que os alunos estão

conseguindo fazer entre as disciplinas, como por exemplo mobilizando conhecimentos próprios da Geografia Humana ou Física nas práticas de estágios, experiências estas que viram objeto de investigação no Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse sentido, supomos que há condições favoráveis – ainda que timidamente, posto que apenas dois professores mencionam elementos capazes de confirma-las – à construção de conhecimentos dos/pelos alunos baseados em princípios de articulação/integração do programa de formação, mediadas por mudanças nos modos de pensar, ser e fazer dos professores.

Quanto às relações entre teoria e prática, ensino e pesquisa, universidade e escola, dois professores, um da área de Geografia Física outro da de Geografia Humana, que consideram importante e necessária a promoção dessas articulações na formação inicial de professores de Geografia, apresentam como referências de espaços-tempo de realização da integração desses aspectos basicamente aulas/trabalhos de campo e atividades de iniciação científica:

*[...] aqui, a carga horária da maioria das disciplinas é distribuída em duas partes: teórica e prática. Mas, mesmo isso estando previsto no currículo, muitas disciplinas se concentram só na parte teórica, porque às vezes os professores nem sabem que é necessário contemplar uma parte prática [...]. Na disciplina [...] nós temos conseguido fazer algumas atividades de campo. [...] essa integração entre teoria e prática é muito importante. Então, para tentar suprir essa lacuna, utilizamos vídeos [...] e convidamos alguns colegas que fizeram pesquisa de mestrado ou doutorado nessa área para dar palestras, principalmente nas matérias que não tenho formação [...]. É uma forma de complementar a disciplina, de mostrar aspectos que talvez eu não conseguiria mostrar, até porque não é possível levar os alunos para ver in loco. [...]*

*Como no caso as minhas disciplinas são de Geografia Física, as práticas têm sido no sentido de levar os alunos a ter um contato mais direto com os elementos, com as formas concretas do espaço geofísico [...] Então, eu dou a parte conceitual – isso em sala de aula – e logo depois a gente visita o campo, onde eu posso dizer: “olha, o conceito de bacia sedimentar que a gente vê descrito lá em Guerra, ou na Sandra Cunha, está aqui, olha [...] É nesse momento da aula de campo, onde a gente relaciona teoria e prática. Na questão da pesquisa, desde que eu voltei do doutorado [...] tenho sempre procurado envolver meus alunos em projetos de pesquisa. [...] desde de 2011 que eu tenho bolsistas de PIBIC [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica], onde a gente elabora os projetos e eles, cada um dos bolsistas fica responsável por desenvolver uma parte desse projeto [...]. Então, a gente procura alcançar o objetivo maior, que é fazer com que o aluno tome gosto pela questão da iniciação científica, pela questão da pesquisa, que ele passe a, digamos assim, ter os primeiros contatos, por exemplo, com o que é um artigo científico, com que é um relatório científico, com o que são, por exemplo, os elementos básicos que compõem o projeto de pesquisa. Isso é o que eu espero [...]. Então, eu acho que contribui muito com a formação, o fato de você inserir os alunos da graduação na questão da pesquisa. Eu acho que é fundamental para o sucesso do aluno [...]*

Esses professores dão ênfase (quase que) exclusivamente à dimensão da pesquisa no curso de Geografia, sem colocar em pauta a dimensão do ensino na pesquisa, assim como a da pesquisa no ensino; ou a dimensão da Geografia Escolar na formação inicial de professores de

Geografia, bem como a da formação universitária na Geografia que se faz na escola básica. Isso aponta para uma “visão desfocada” da formação, pois, assim como postula Castellar (2010, p. 41), “o processo de formação inicial de professores deveria integrar as bases teóricas com a prática cotidiana e, dessa maneira, os estudantes – futuros professores – teriam uma dimensão maior do significado dos saberes específicos e das práticas sociais”. Fazer essa articulação significa dar sentido às “geografias” acadêmicas/universitárias quando mobilizadas na prática pedagógica dos professores de Geografia, que as têm como referência (talvez as principais) para realização de seu trabalho docente. Não obstante, a abordagem dessa articulação no curso de licenciatura exige pensar a função da escola em um sentido mais amplo, considerando sua dinâmica e complexidade, concebendo-a “como *locus* da aprendizagem, não de uma maneira utópica, mas realista, com suas dimensões cognitiva, afetiva e cultural”, de modo a se ter “clareza de que o processo de ensino e de aprendizagem são partes integrantes da prática social historicamente construída” (CASTELLAR, 2010, p. 41). Os dois professores que se identificam tanto com a Geografia Física quanto com a Geografia Humana revelam modos de pensar e fazer, na/pela formação inicial dos futuros professores de Geografia, que se aproximam mais daquela perspectiva apontada por Castellar (2010), ao contemplarem em suas compreensões à propósito da integração/articulação do/no currículo, além da relação entre teoria e prática, a relação entre ensino e pesquisa e entre os conhecimentos trabalhados na universidade e a sua mobilização na prática docente, na escola básica:

*Tem o PIBID, o PIBIC, o Jovens Talentos [...]. Então, eu acho que essas ações são fundamentais e importantes para promover o desenvolvimento dos alunos, do ponto de vista da formação e objetivamente, concretamente, essas práticas são eficientes e necessárias. O PIBIC como prática de pesquisa. O PIBID que tem uma polêmica, sobre o que ele é, se se vincula ao ensino, se se vincula à extensão, mas eu acho que o PIBID faz um pouco de tudo. Os meninos do PIBID terminam pesquisando também. Por outro lado, eles já se aproximam do ensino, da realidade do ensino. Eles saem da sala de aula [da universidade] e vão conhecer a realidade da docência, da escola lá fora. Tem um pouco de extensão nisso, porque a Universidade termina que contribui também com a formação dos professores das escolas, com os que estão lá fora, no mundo das escolas. É um programa completo nesse sentido, não é? As práticas são essas, fundamentalmente [...]*

*[...] em relação à questão da pesquisa, tento atender à necessidade dele [o aluno] ir a campo visualizar onde as espécies [termo relativo ao conteúdo da disciplina ministrada pelo professor] ocorrem [...]. Em relação à questão da extensão, nós não temos muita prática [...]. E em relação com o ensino, trabalhamos mais no sentido mesmo de incentivar... dentro das disciplinas as micro-aulas para eles terem essa experiência, de poderem está fazendo essa ponte [...]. Eles [os alunos] planejam e desenvolvem atividades simuladas, como se estivesse numa sala de aula de educação básica [...]. Inclusive, desenvolvem algumas dinâmicas, pensando nos alunos do ensino fundamental e médio, para que a aula seja mais atrativa, a partir do uso dessas metodologias [...]*

Provavelmente devido à natureza e especificidade de suas disciplinas – metodologias de ensino e/ou estágios supervisionados, os professores da área de Ensino de Geografia revelam modos de pensar e fazer docentes conectados a uma maior preocupação com a articulação/integração das diferentes dimensões do currículo. Todavia, um dos professores delimita sua concepção a respeito dessa integração/articulação às experiências de estágios supervisionados, deixando à margem de sua compreensão outras formas de interação importantes para o processo de formação dos professores de Geografia, como a relação entre ensino e pesquisa, um aspecto possível de ser trabalho durante os estágios:

*[...] as ações são bem básicas, são da própria disciplina. No caso do estágio a gente encaminha os alunos para a escola e os acompanha. Eu costumo acompanhar os alunos, principalmente no estágio de regência, o “III” e o “IV”. O “II” é observação. Normalmente no Estágio II as turmas são maiores, então eu fico mais no trabalho de coordenação aqui na Universidade e me reunindo com os alunos semanalmente ou quinzenalmente. A última vez que ficou um pouco mais solto eu fiz semanalmente. Um ano e meio atrás eu fiz quinzenalmente. Depende do ritmo da turma. Então, a gente faz esse acompanhamento nas escolas com os alunos e a gente planeja as ações nas disciplinas. A gente tem reunião de planejamento, faz o levantamento. Temos um conjunto de instrumentos para levantamento de dados da escola, que são típicos da disciplina. Então, tem todo um processo de aproximação da escola, por parte dos alunos para depois eles irem para a observação ou para regência. Lá na escola eles irão desenvolver as atividades de observação ou regência e a gente fica acompanhando. [...] as ações são tomadas no âmbito da disciplina, durante o planejando da disciplina, durante as atividades em sala de aula, bem como durante o acompanhamento sistemático das atividades nas escolas [...]*

O outro professor da área de Ensino, em seu modo de pensar e colocar o currículo em ação, apresenta uma concepção mais abrangente dos meios/espços de integração/articulação do/no curso de licenciatura em Geografia, chamando a atenção para a necessidade e importância de se tomar o *locus* dos estágios supervisionados, a escola de educação básica, e seus processos de ensino e aprendizagem, como objeto de investigação, de maneira a embasar reflexões da prática docente a partir de realidades com as quais os estudantes interagem durante a formação inicial e que serão seus futuros locais de trabalho:

*[...] essa é uma relação difícil. Essa relação teoria e prática a gente nem sempre consegue, mas eu tento realizar isso exatamente porque eu vejo essa necessidade. Como eu trabalho com pesquisa no ensino de Geografia eu percebo que os nossos alunos precisam se inteirar dessa condição que não é tão pequena, embora ela seja recente, mas não é tão pequena. Então, com os nossos alunos do estágio eu tento, sempre que possível, fazer com que eles vejam a docência do ponto de vista da investigação, do ponto de vista da pesquisa, que eles possam então analisar a prática, pensar essa prática do ponto de vista científico, e chegar a alguma conclusão a respeito dessa prática. Eu tento realizar isso, principalmente nas disciplinas de estágio, que são disciplinas finais do curso, quando eles já tiveram acesso a praticamente todo o conteúdo das disciplinas específicas, já tiveram acesso também à parte teórica relacionada às questões do ensino. Então eu busco nos estágios fazer*

*isso, que além da vivência realmente da escola, eles possam também ver a escola como um local de investigação, que eles possam encontrar soluções para problemas na escola através da pesquisa, do processo investigativo. Então, eu tento formar os professores com essa visão de investigação. Acho que tem a ver com minha própria formação também, que tem a ver com o que eu estou realizando no momento, trabalhando com pesquisa na área do Ensino de Geografia. Então, eu levo isso para as disciplinas, de modo que a relação teoria e prática seja mediada pelo processo investigativo. Eu tento inserir isso porque eu acho que facilita essa mediação, entre teoria e prática. Eles têm conhecimento teórico, estão tendo a vivência na escola, mas para que essa vivência não seja algo isolado, para que haja realmente essa relação eu acho que a mediação melhor é o processo investigativo. Então eu sempre incentivo os alunos a observarem a escola, analisarem a escola, pensarem a escola e realizarem realmente o processo de investigação, que eles possam realmente estar encontrando problemas e discutindo esses problemas. Eu acho que através disso a teoria e a prática elas se aproximam mais, embora elas nunca se separem, mas para os alunos a relação teoria e prática ela é dissociada. Então quando eles veem isso dentro do processo investigativo, quando há mediação do processo investigativo, eles percebem que a teoria está ali dentro da prática e que o exercício da prática também vai ajudar eles a pensar a teoria novamente, ou a repensar a teoria. Então é nesse sentido e dessa forma que eu busco trabalhar essa relação [...]*

A abordagem da dimensão da pesquisa em experiências de articulação/integração entre teoria e prática e entre universidade e escola, como no caso dos estágios supervisionados, é potencialmente capaz de levar à construção de conhecimentos profissionais significativos, na medida em que os estudantes da licenciatura “teriam a possibilidade de refletir sobre a teoria e reelaborá-la a partir de outros referenciais, a exemplo das experiências práticas que vivenciam quando da realização dos estágios nas escolas”, sendo que “essas experiências, que evidenciam diversas situações de conflitos escolares provocados pelos diferentes valores e singularidades existentes no espaço escolar, devem ser agregadas em seu trabalho docente” (CASTELLAR, 2010, p. 41). De acordo com Cavalcanti (2012c, p. 97), uma das apostas na pesquisa em ensino de Geografia é se buscar investigar mais sistematicamente as práticas escolares, “pois é nessa dimensão da realidade que as transformações acontecem de fato”, sabendo que “uma boa teoria não provoca mudança no ensino de Geografia, ou de qualquer outra matéria, a não ser que seja incorporada na prática, a não ser que seja parte dessa prática”. Isso porque nenhuma dessas dimensões, teoria e prática, pesquisa e ensino, “por si só é eficaz, ainda que se considere o limite de que todas circunscrevem a questão num quadro da realidade possível de se vivenciar, sem desconsiderar os aspectos estruturais que se sobrepõem a elas” (CAVALCANTI, 2012c, p. 97).

Contudo, o conjunto das declarações dos professores entrevistados silencia quanto a aspectos importantes da integração do/no currículo da formação docente em Geografia, como a relação entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar. Isso porque, conforme reflexão de Cavalcanti (2012c, p. 94), a articulação universidade – escola, por exemplo, como meio de problematização e construção de conhecimentos acerca da Geografia que se ensina na escola “é uma das apostas para dar mais qualidade aos saberes docentes, de forma a estruturar e

consolidar convicções do professor sobre a importância de se ensinarem conteúdos geográficos, sobre a natureza do pensamento geográfico e sobre sua constituição na história”. Nesse sentido, “o pressuposto é o de que o curso de formação inicial tem a responsabilidade de promover bases relevantes e não comparáveis, em princípio, a experiências espontâneas e assistemáticas, para a construção (que sempre é inacabada) da autoridade de trabalho pelo professor”, o que, por sua vez, “está associado à construção de autonomia de pensamento” (CAVALCANTI, 2012c, p. 94). Nessa perspectiva, as posições (modos de pensar e fazer) dos professores formadores em relação à organização do currículo ganham papel de destaque, tendo em vista que, como ressalta Cavalcanti (2012c, p. 94), a conexão entre as dimensões da formação universitária e da escola “requer, por parte dos professores (todos, não somente os que se dedicam mais especificamente às disciplinas pedagógico-didáticas), compreenderem melhor os processos cognitivos dos próprios professores em formação e a estruturação de seus saberes”. Além disso, sendo a escola e a universidade lugares essenciais para a construção da identidade docente, ligada à construção dos saberes docentes, a articulação entre essas duas instâncias/espços de formação contribui com outro investimento da (ou ao menos que deveria orientar a) licenciatura, que é justamente a reflexão, ao longo do curso, no tocante à constituição da identidade do professor, “tendo como referência a análise do modo como essa profissão é vista pela sociedade”, considerando que: “permitir a reflexão, a discussão pedagógica por dentro das disciplinas é uma maneira de contribuir para a formação das identidades profissionais críticas e conscientes”; e que “a reflexão sobre o processo formativo é um dos caminhos indicados para que os professores tomem consciência de sua identidade profissional” (CAVALCANTI, 2012c, p. 94). A ausência dessas referências nas falas dos professores da Licenciatura em Geografia da UFPI que, em tese, expressam seus modos de pensar e fazer o currículo, sugere uma fragilidade do programa de formação, especialmente no que concerne à integração/articulação das principais dimensões desse processo: teoria – prática, ensino – pesquisa e universidade – escola.

O terceiro e último ponto deste capítulo é a abordagem da dimensão pedagógica dos conteúdos nas disciplinas com que os professores trabalham na Licenciatura em Geografia, isto é, como os alunos, futuros professores, são levados a compreender que os conteúdos estudados nas disciplinas serão objetos de ensino e aprendizagem na escola básica. Em relação a esse aspecto, as declarações dos professores formadores indicam duas tendências: as dos docentes da área de Ensino e Geografia, que têm o tratamento pedagógico (teórico e metodológico) dos conteúdos da Geografia como o “meio” e o “fim” de seu trabalho, na condução do processo de preparação docente nas disciplinas de metodologias de ensino e estágios supervisionados; e a dos professores das outras “geografias” do currículo, que têm a responsabilidade (talvez ainda

maior) de fazer “a ponte” entre os conteúdos e conceitos científicos das diversas especialidades da Geografia e suas formas de ensino e aprendizagem nos níveis fundamental e médio de educação básica. Um dos professores da área de Ensino, reconhecendo que a abordagem da dimensão didático-pedagógica dos conteúdos é a “razão de ser” de sua prática de formação de professores de Geografia, faz referências a esse trabalho no cotidiano das aulas, destacando a atividade reflexiva sobre o sentido e o significado da ciência geográfica e dos conhecimentos dela decorrentes, cujas finalidades são, no âmbito de um curso de licenciatura, sua mobilização em processos de educação escolar. Chama a atenção para as dificuldades que os estudantes em formação têm em compreender a relação entre os conceitos científicos e os conceitos escolares, entre os conhecimentos geográficos construídos nas diferentes disciplinas/especialidades e seus modos de inserção em processos de ensino e aprendizagem, o que se configura como desafio e obstáculo da/na prática pedagógica em Geografia. Na concepção desse professor, a referida dificuldade se deve, ao menos em parte, à dificuldade que os professores das áreas específicas apresentam em promover a aprendizagem da docência no contexto de suas matérias acadêmicas o que, na avaliação daquele professor de Ensino, reflete a formação pela qual esses professores passam, também sem ênfase na preparação para o exercício da docência:

*[...] isso aí é basicamente o nosso metiê; nós fazemos isso, nós que trabalhamos com as disciplinas pedagógicas fazemos isso o tempo inteiro, até porque a gente sabe dessa dificuldade que eles já trazem, aquilo que eu dizia lá no início, que os professores da área específica eles não receberam formação para isso e embora eles saibam da necessidade, eles têm também as suas dificuldades. Se você não recebeu aquela formação [para a docência] fica mais difícil. Então, a gente sabe que nas turmas específicas o aluno não vai ter esse trabalho, de pensar no ensino, então nas disciplinas pedagógica a gente faz um reforço ainda maior. As minhas disciplinas, mesmo aquelas disciplinas mais práticas, eu costumo iniciar fazendo uma discussão sobre, por exemplo, o que é a Geografia. Discutir novamente com eles o que é a Geografia para fazer a reflexão: “essa é a Geografia que você quer ensinar para o aluno da educação básica? Essa Compreensão que você tem da Geografia, é ela que você quer levar para o aluno da educação básica?”. Então, assim eu não dou respostas, mas eu contribuo para que eles possam fazer a reflexão, e pensar o que realmente é a ciência que eles escolheram para trabalhar, qual é a contribuição dela no processo de formação do aluno da educação básica. Então, as nossas disciplinas pedagógicas buscam sempre fazer isso, e aí entra nos conteúdos específicos. Eles [os alunos] sempre fazem aquela famosa questão: “como é que eu ensino cartografia?”, que é um dos conteúdos que eles têm mais dificuldade. Eu percebo que eles têm essa dificuldade, como é que se ensina cartografia para o aluno da educação básica. Então a gente vai começar a refletir com eles, o que é a cartografia? Qual a importância da cartografia para a ciência geográfica? Qual a importância da cartografia para o aluno da educação básica? Então é pensar isso, porque quando você pensa isso você vai estar então contribuindo para a formação do aluno e discutindo também a própria inserção desses conteúdos no currículo da educação básica [...]*

O outro professor da área de Ensino de Geografia, procurando ampliar a concepção dos estágios como espaços-tempo de aprendizagem do trabalho docente, tenta (res) significar a

dimensão didático-pedagógica da formação docente em Geografia, através da reflexão sobre a relação entre teoria e prática, bem como sobre os desafios da tarefa de ensinar, trazendo à tona, como objeto de aprendizagem docente, a dinâmica e complexidade da escola e da profissão de professor. Na sua visão, trata-se de um momento significativo de construção de conhecimentos pelos/para os futuros professores de Geografia, posto que é nesse processo que os estudantes da licenciatura se deparam, de forma mais sistemática, com os dilemas, contradições, limites e possibilidades da educação geográfica:

*[...] a gente entende, na minha concepção, que o estágio tem esse caráter propedêutico, mas é um processo de formação. Então, a formação vai continuar com a construção dessa identidade docente ao longo de carreira e tal. Então, eu não vejo o estágio como uma coisa muito fechada, de dar uma ideia assim para os alunos que eu ensinei um conjunto de procedimentos que eles vão aplicar na escola e que fazendo isso eles vão ser bons professores. A concepção não é essa. É uma concepção muito mais abrangente, talvez influenciada por alguns estudos mais recentes na área de profissão docente, de prática reflexiva, sobre o fazer docente, muito embora a gente ainda – eu acho que ainda precisa – não possa fugir totalmente disso, de levar em conta as questões mais estruturalistas, mais estruturais e sistemáticas, de planejamento, de técnicas em relação àquilo que eles vão fazer na prática escolar. São questões preconizadas dentro da área de Didática e de Prática de Ensino e a gente não foge por completo a isso, mas procura flexibilizar mais essa questão, sem ser tão com a camisa de força assim, com o modelo pronto, acabado. Então, eu vejo [o estágio] como um processo de reflexão sobre teoria e sobre prática, sobre as angústias que eles [os alunos] trazem [da prática de estágio]. A gente faz essas seções reflexivas. Então, em todas as disciplinas de estágio temos os encontros. Ultimamente foram semanais, com quatro horas de seção reflexiva, onde os alunos trazem as experiências das escolas, as dificuldades que estão enfrentando. Consultamos a literatura, procuramos textos que sejam condizentes, ou que nos auxiliem a entender melhor esses problemas que eles estão detectando, estão vivenciando e tem sido uma experiência muito boa. Às vezes, os alunos vêm com uma imagem pronta do estágio, mas a gente tem procurado ressignificar isso. E eu tenho tido, nas avaliações que a gente faz das disciplinas, depoimentos muito favoráveis, sobre o trabalho que a gente tem feito [...]. [...] acho que, pelo depoimento dos alunos, pelas avaliações, os comentários em sala de aula e tal, o estágio tem servido para a vida deles, para a vida deles como futuros professores [...]*

O mesmo professor ainda indica buscar outras referências, dialogando com outras áreas de conhecimento para compor seu programa de formação nos estágios, na tentativa de superar uma prática de ensino “instrumentalista” baseada predominantemente na didática:

*[...] sou um professor de estágio, mas eu não me contento só com essa leitura do estágio. Tenho as minhas limitações, obviamente, mas tento superá-las, enfrentá-las. Por exemplo, em relação à exposição oral, a gente tem procurado compreender esse tipo de recurso, chamando atenção para a questão da linguagem em sala de aula. Isso tem sido feito através da leitura de teóricos da Linguística, como Dominique Maingueneau. Como a gente pode melhorar o nosso discurso em sala de aula? Então, eu li um pouco sobre retórica. [...] acho que a gente precisa transpor essas fronteiras epistemológicas dentro do estágio. Isso é uma coisa que eu sinto muito. Observo que estamos muito presos ainda, sabe, à própria didática [...]. [...] nos aproximamos desses aspectos e dessas leituras, às vezes fora da Geografia, dialogando com*

*especialistas, professores de outras áreas, da Comunicação, da Linguística, para tentar trabalhar de maneira diferente, quem sabe até acrescentar algo novo às aulas, àquilo que já tem produzido, que a gente conhece, que a gente tem mais acesso [...]*

As iniciativas desse professor em direção à ressignificação dos saberes relativos à formação didático-pedagógica se dão também por meio do conhecimento e do reconhecimento das especificidades da prática profissional em Geografia nos diferentes níveis de ensino e espaços escolares, pelo viés de diferentes aspectos, como as realidades e condições objetivas nas quais se desenrola o trabalho docente. É o que o professor indica pensar e fazer em sua prática de formação, através da investigação dos contextos e situações dos públicos escolares para os quais os estudantes da licenciatura em Geografia se reportam durante as experiências de estágio supervisionado:

*[...] na última disciplina de estágio a gente fez estudo sobre o ensino médio, sobre qual é a realidade do ensino médio no Brasil. Essa era a questão e a gente foi atrás de textos sobre a situação do ensino médio no Brasil, sobre as perspectivas dos alunos em relação à Universidade, ao ensino técnico-profissionalizante, ao mercado de trabalho, colocando um pouco de realismo, de pé-no-chão. Então, a gente fez esse estudo, a gente fez a análise da situação, nessa perspectiva, para ampliar um pouco mais a visão do estágio, abrir mais a cabeça do pessoal. Fizemos isso sobre a realidade do ensino médio no Brasil e no Piauí, com dados estatísticos, como a taxa de evasão, o perfil do alunado. E fizemos uma reflexão sobre as expectativas e possibilidades que esses alunos do ensino médio, no Brasil e no Piauí. Com isso, problematizamos a realidade da escola, do contexto onde eles vão se inserir. Problematizamos também o processo de inserção do estagiário na escola. Porque quando você chega na escola você percebe que tem uma situação complexa, que tem relação de poder, que tem todo um contexto, com características próprias. E eles precisam estar preparados para isso. Então, é isso que eu quero, quer dizer, que eles não cheguem de maneira muito ingênua na escola. Então, a gente procura problematizar mesmo [...]*

Aquele professor ainda procura contemplar em sua abordagem da dimensão didático-pedagógica da formação docente em Geografia os movimentos de constituição da identidade profissional dos estudantes com perspectivas de ingresso na carreira docente, questionando e provocando reflexões sobre suas relações com os saberes da profissão e suas condições de desenvolvimento desses saberes:

*[...] a gente se preocupa muito com essa questão da identidade do professor. Então, tenho lido alguma coisa sobre a identidade, sobre a identidade docente, como o Stuart Hall que trabalha com identidade. Então, esse processo de construção de identidade – eles são muito novos; a maioria tem de 20 a 23 anos e quando terminarem o curso serão professores –, de identidade de professor é uma carreira, é um processo que vai sendo resinificado ao longo da vida. Então, eles não saem prontos ali da Universidade. Depois, com a vivência, com a inserção social e cultural nas escolas, eles vão continuar se constituindo professores. E eu acho que o estágio contribui nesse sentido, porque a gente pode antecipar algumas coisas para eles, certas coisas que eles podem experimentar durante os cinco anos de curso. Se você tem um apoio*

*teórico, para iluminar determinadas questões, isso pode ser mais esclarecedor. Você diz: “olha, eu vou evitar fazer isso, utilizar esse tipo de estratégia, por exemplo, eu vou evitar porque a literatura diz que não é eficaz, que não é seguro seguir por essa linha”. Então, eu acho que o estágio tem contribuído nesse sentido e vai depender muito também de cada aluno, de cada um, pois são pessoas com identidades diferentes, com vidas diferente, relações diferentes com o saber. Então, essa coisa vai ser construída ao longo da vida de cada um. E a gente quer deixar essa contribuição reflexiva, colocando temas instigantes para o debate e, obviamente, colaborando, tentando dar a eles oportunizando do diálogo comigo, no contexto da disciplina. A minha experiência de leitura é levada para essa troca de saberes com os alunos, mas eu sei que o nível de assimilação é diferenciado entre eles [...]*

Um dos professores da área de Geografia Humana, reconhecendo as dificuldades de se fazer, na esfera das disciplinas específicas, a abordagem da dimensão didático-pedagógica dos conteúdos, revela uma compreensão coerente com as ideias que têm fundamentado os estudos em ensino de Geografia e formação docente em Geografia na contemporaneidade (CALLAI, 2013; CASTELLAR, 2010; CAVALCANTI, 2012a, 2012b, 2012c), ao chamar a atenção para o distanciamento entre teoria e prática, conhecimentos científicos e conhecimentos escolares. Admitindo suas limitações quanto ao enfrentamento desse problema, esse professor sugere contribuir com a formação da consciência dos alunos da licenciatura sobre a função que irão desempenhar na condição de docente a partir da realização de atividades que remetam à rotina de sala de aula da educação básica, ainda que indiretamente. Assim, supõe conduzir seus alunos a “aprender ensinar” mediante a internalização e “reprodução” de atitudes e procedimentos por ele desempenhados e orientados, nas múltiplas vivências de formação nas aulas universitárias, como as rotinas de seleção e utilização de conteúdos e métodos/recursos didáticos:

*[...] acho que esse é um dos problemas que a gente enfrenta aqui. Algumas disciplinas, quando começam a conduzir a parte teórica, distanciam-se dessa percepção da realidade da educação básica. Predomina a ideia de que nós [professores do curso de Geografia da UFPI] fazemos uma Geografia que é diferente e que não tem nada a ver com a Geografia da escola básica; quer dizer, é como se o que nós fazemos fosse teoria e utopia e que lá [na escola básica] fosse diferente. É por isso que eu busco, na sala de aula, trabalhar em forma de oficina. Acredito que, direta ou indiretamente, isso auxilia a despertar um pouco essa dimensão do ensino. Quando colocamos os alunos para lerem um texto e, divididos em grupos, montar um organograma de palavras-chave, abordando os conceitos de cidade e campo, urbano e rural, e depois pedimos para eles escreverem um texto com base nos autores estudados e nas discussões realizadas em sala de aula, acredito que desenvolvemos a noção de organização didática, que mostramos como pôr em prática uma metodologia de ensino. Isso acontece também quando selecionamos e utilizamos os recursos didáticos, quando fazemos alternância desses recursos, do quadro, do vídeo, do Datashow, das dinâmicas e atividades individuais e em grupo, dos exercícios, enfim, do conjunto de elementos disponíveis, bem como quando fazemos as avaliações. Então, eu acredito que essas ações, mesmo não sendo planejadas e desenvolvidas com esse fim, mesmo não sendo essa a preocupação imediata, podem auxiliar os alunos em suas práticas lá no local de trabalho deles, quando assumirem a função de professores. Portanto, eu diria que essa dimensão didático-pedagógica do conteúdo não tem sido abordada de forma direta, que não tem sido uma*

*preocupação constante de como conduzir o trabalho nas disciplinas que ministro [...]. [...] a gente ainda tem uma seção onde fazemos, rapidamente, a avaliação do conteúdo [...] nos livros didáticos. Nesse momento, os alunos fazem uma análise crítica dos livros e identificam as possíveis contradições dos autores em relação à abordagem do conteúdo [...]. Então, eles identificam se o conteúdo é contextualizado e articulado com a realidade, se considera a realidade [...], se o texto é muito resumido ou muito extenso, se tem uma linguagem adequada, se os exercícios são significativos e exploram bem o conteúdo. É interessante eles fazerem isso porque geralmente o que é discutido [...] nos livros didáticos segue uma estruturação linear, cronológica [...]. E aqui a gente não segue essa estruturação linear, porque acreditamos que se fizermos uma discussão mais conceitual e contextual, eles [os alunos da graduação] vão ter mais elementos para compreender qualquer fenômeno relacionado ao espaço [...]. Então eles podem perceber essa diferença. Acho que isso é um passo importante [...]*

Parte das dificuldades em se trabalhar o sentido e significado didático-pedagógico dos conteúdos se daria, na visão daquele mesmo professor, devido à configuração da estrutura física e material que atende ao curso de Licenciatura em Geografia da UFPI, na qual os instrumentos ou recursos de apoio ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem, como os laboratórios, não são preparados para favorecer o tratamento didático-pedagógico dos conhecimentos e métodos de análise produzidos/mobilizados pela mediação desses espaços e mecanismos:

*[...] outra situação complicada que eu vejo é quanto à própria estrutura física do curso, as instalações por exemplo. Nossos laboratórios são feitos eminentemente para uma Geografia mais técnica, como o laboratório de Geomática, o laboratório de Geoambiente e etc. Somente agora é que parece que vamos conseguir um laboratório de ensino de Geografia [...]. Então, nós temos instalações que não são preparadas para se trabalhar o ensino da Geografia, mas sim para um trabalho mais técnico da Geografia, como o Geoprocessamento. Acredito que isso gera uma situação também incômoda, porque nós estamos formando licenciados em Geografia, mas não temos tido condições de avançar do ponto de vista dos laboratórios ligados à área de ensino, para a elaboração de maquetes e outros objetos cartográficos, por exemplo. Acho que temos essa situação, que é preocupante [...]*

Essas dificuldades enfrentadas na UFPI refletem uma problemática que tem acometido outras instituições, como demonstra Callai (2013) em estudo sobre as representações de alunos e professores de cursos de licenciatura em Geografia acerca de aspectos e elementos estruturais das práticas curriculares por eles vivenciadas, embora produzidas em contextos específicos: as representações dos alunos, futuros professores, indicam, entre outras coisas, que as aulas são muito teóricas e que há dificuldade de transpor o que se aprende na universidade para a prática escolar; que a maioria dos conteúdos acadêmicos está distante do que é ensinado na escola; que deveria haver mais aulas de didática, assim como mais orientação de como fazer as tarefas práticas, quer dizer, mais preparação para o trabalho docente; que deveria haver mais preparação para se utilizar os materiais de ensino próprios da escola básica, como o livro didático. As representações dos professores formadores revelam uma questão que é central e

definidora de muitas outras, que corresponde à dificuldade, sobretudo por parte dos professores das diferentes especialidades da Geografia, em perceber a necessidade de se dar um tratamento didático-pedagógico aos conteúdos com que trabalham. Conseqüentemente, acentua-se, cada vez mais, a prática da formação fragmentada, baseada no trabalho de temas da Geografia a partir das pesquisas que os professores dos cursos (de licenciatura) realizam, havendo uma sobreposição da dimensão técnica em relação à dimensão didático-pedagógica na abordagem do conteúdo dos programas de ensino. À revelia dessa dificuldade, um professor de Geografia Física busca inspiração na experiência escolar do filho para provocar seus alunos a irem além dos conceitos científicos da Geografia e alcançar modos de tratamento didático-pedagógico desses conceitos em processos de educação básica, envolvendo um movimento de (re)significação dos saberes acadêmicos/universitários ao serem confrontados com as situações reais de sala de aula e suas demandas próprias nos níveis fundamental e médio de ensino, objetivados em elementos escolares como os materiais (livros) de ensino. O relato do professor expõe com clareza esses aspectos:

*[...] faço muito isso. Eu tenho um filho [...]. Ele [...] tem dois livros, que são uns paradidáticos usados lá [no colégio onde estuda], chamados “A Terra vista por dentro” e “A Terra vista do alto”. Esse “A Terra vista do alto” é lindo; conta a história de uma criança que faz uma viagem de balão durante nove dias, onde ele sai da região norte do país, passando pelo Brasil central até chegar nos planaltos de serra do Leste-Sudeste. E durante essa viagem as pessoas que o acompanham vão explicando para ele as paisagens, vão explicando os relevos, vão explicando e vão mostrando através de figurinhas a zona de obducção, subducção, convergência de placas, as áreas de falha do planalto, serra do Leste-Sudeste. [...] eu dou aula para o 7º bloco, para pessoas assim já maduras, gente até com mais de 40 anos de idade, e eles acham o cúmulo ter que aprender que existe os símbolos tectônicos, ter que aprender que existem as bacias sedimentares, que existe os escudos, que existem os dobramentos antigos. Eles não conseguem entender isso. Eu tento explicar isso para eles. Teve até uma turma que eu botei para fazer uma resenha desse livro, porque se uma criança [...] é capaz de ler e entender, eles também são e disse para eles: “E olha que não sei nem qual a profissão que meu filho vai escolher na vida dele, mas vocês que são geógrafos tem a obrigação de entender isso”. Então, isso é uma forma de você tentar articular os conteúdos específicos com a dimensão do ensino. Eu pego livros do Ensino Médio e aí tem lá Geologia, na parte de Geomorfologia. A parte de Geologia é bem superficial. Então eu digo para eles que aquilo ali não atende às suas necessidades. Que eles têm que ir muito mais além, têm que pegar livros com maior profundidade, como o “Fernando de Almeida”, tem que pegar livro do “Setembrino Petri”. Por que? Porque vai explicar muito mais a fundo esses conteúdos. Porque no dia que um aluno vier fazer uma pergunta mais complicada para eles, eles vão estar preparados. Mas por que vão estar preparados? Porque eles leram livros clássicos de Geologia do Brasil, porque leram livros que vão muito além dessa superficialidade, que o que está lá. Um menino que estuda [na escola básica] ele não precisa saber tempo geológico a fundo, ele não precisa saber as estruturas geológicas do globo a fundo não. A superficialidade atende as necessidades dele. Agora, a nós da Geografia não atende, nós não podemos nos dar ao luxo de não saber, porque a gente pode pegar uma turma fraca que não nos questione, mas e se você pegar uma turma mais difícil, mais exigente? Estava dando aula ontem e um aluno disse: professora, mas eu não entendo o que é cráton, não entendo o que é embasamento,*

*não entendo o que é escudo e eu disse: pois precisa entender, porque tem lá uma figurinha da bacia que são os escudos, os crátons, o embasamento, e isso aqui é uma figura tirada de um livro do ensino médio. E se o aluno do ensino médio vier perguntar quais são as partes destacadas na imagem, o que é escudo, o cráton, o embasamento, ou a plataforma? Porque as cores são as mesmas, como se fosse o mesmo elemento só que recebe nomes diferenciados. E se o aluno vier lhe perguntar se isso tudo é igual? São palavras diferentes, são sinônimos, ou querem dizer coisas diferenciadas? Eles têm que estar preparados, para dizer que o escudo é quando está para fora, que o embasamento, a plataforma é aquele material pré-cambriano, mas que está recoberto por terreno sedimentar. Isso se aprende lá no terceiro ano [do ensino médio]? Não. Isso se aprende aqui dentro da universidade. Então, eu chamo sempre a atenção deles em relação a isso. Eu sou exigente com eles, e não é porque eu queira ser ruim [...] faço isso para que eles percebam a importância da formação, a responsabilidade que vão ter na prática profissional deles [...]*

Fazendo referência à compreensão da Geografia numa perspectiva unitária e/ou de totalidade (MOREIRA, 2014a, 2014d, 2008), na qual não concebe o espaço geográfico como meio físico ou meio humano, mas sim na sua integralidade, um professor da área de Geografia Física/Humana parte da estrutura e especificidade da própria disciplina com a qual trabalha para aproximar os conhecimentos científicos dos conhecimentos escolares:

*[...] a gente tem tentado, na medida do possível aproximar o texto, o conteúdo que nós trabalhamos em sala de aula com a realidade. Minhas disciplinas na graduação fundamentalmente, nos últimos períodos, tem sido mesmo Climatologia. E Climatologia é uma disciplina fenomenal para se trabalhar, porque [...] propicia trabalhar com a interface entre “Físico” e “Humano”. O clima nem é “Físico” nem é “Humano”, [...] estar na interface do “Físico” com o “Humano”. Eu acho que é uma das disciplinas onde essa dualidade não faz sentido e que a gente nem pensa nisso, porque nós não concebemos assim. Eu não consigo ver [...] somente como “Físico” ou “Humano”. Eu só consigo ver a interface. E como ela tem essa característica, não é difícil também da gente associar e estudar a realidade, que o próprio aluno estar inserido. Então, por exemplo, [...] os meninos fazem trabalhos de campo dentro de Teresina e o tempo todo em sala de aula, no cotidiano da sala de aula, as ilustrações são sempre sobre a realidade da cidade em que nós estamos, que nós vivemos, portanto, sobre a realidade dos alunos. Então, é um conteúdo que se aproxima o tempo todo da realidade. E isso dá um sentido a eles e dá um sentido também lá quando eles forem exercer suas práticas nas escolas de educação básica. Então, a dimensão didático-pedagógica do conteúdo [...] tem sido trabalhada assim, sempre pensando na realidade, daí o porquê de a gente também desenvolver trabalhos práticos. Nós desenvolvemos trabalhos de laboratórios. Temos, por exemplo, utilizado as tecnologias informacionais para trabalhar [...], desde atividades de laboratórios até atividades de campo, na cidade. Então, temos uma disciplina fascinante por essas possibilidades, que é da própria disciplina, que é trabalhar com a interface e trazer a realidade do aluno e nossa para a sala de aula e ao mesmo tempo sair da sala de aula para realidade, mesclando realidade e conteúdo. Estamos o tempo todo fazendo essa articulação de tal maneira que torna o conteúdo mais interessante. Eu não sei se eu te respondi. Então, a dimensão didático-pedagógica vai por “aí”, de aproximação do conteúdo com a realidade, dentro da sala de aula e fora da sala de aula [...]*

Embora reconhecendo os limites e fragilidades da integração/articulação entre as áreas de estudo, um professor que trabalha com estágios supervisionados identifica uma mudança

positiva na organização do currículo, com ganho de mais espaço-tempo para as aprendizagens destinadas à atividade docente. Todavia, admite que a concepção de formação predominante no curso ainda é o chamado “esquema 3+1”, o que na Licenciatura em Geografia significa a dicotomia e setorização entre as diversas “geografias” e/ou conhecimentos que compõem o currículo, conforme demonstrado na declaração a seguir:

*[...] o que acontece muitas vezes é a fala de diálogo, um diálogo mais estreito entre os professores dos estágios e os professores das outras disciplinas. Não sei bem o que acontece. A gente não participa de assembleias comuns para discutir certos problemas, embora tenha uma boa relação com os professores de Geografia, uma boa relação com eles. Então, eu acho que a gente poderia ter, vamos dizer assim, um contato maior com os professores. Mas, de qualquer maneira a gente pode dizer que na última década a gente teve uma conquista em termos de carga horária do estágio. Não é fruto de um trabalho aqui da UFPI em si, mas é uma mudança na legislação, que aumentou a carga horária do Estágio e da Prática de Ensino para em torno de 800 horas. Então, esse quadro de mudança tem, de certa maneira, algo de positivo. Eu acho que isso veio para melhorar, embora a gente não consiga ainda superar totalmente aquele antigo modelo ‘3+1’, que era aquele modelo dicotômico. Mas, se me perguntar: ainda hoje o modelo é dicotômico? Eu diria que ainda é, internamente nas disciplinas sim, não é? A gente não conseguiu ainda superar isso. Existe essa dicotomia entre o conhecimento específico e o estágio. Mas, a gente nota que já há uma mudança, comparando com a Prática de Ensino I e II, que existiam antes dos atuais estágios. Eu acho que a situação melhorou [...]*

Os relatos dos professores, diversos em suas formas de pensar e fazer a abordagem da dimensão pedagógica dos conteúdos, mas semelhantes na compreensão da necessidade de estabelecer esse “encontro” entre conhecimentos geográficos científicos e conhecimentos escolares, mostram indícios de que a formação docente em Geografia na UFPI apresenta, potencialmente, capacidade de levar à construção de conhecimentos coerentes com as demandas de qualificação profissional dos futuros professores de Geografia. Os relatos dos professores, por si só, não garantem uma formação nessa perspectiva, todavia, quando são projetados sob o sistema de disposições – o *habitus* (BOURDIEU, 2011b, 2010, 2004a, 1998) – dos agentes sociais em luta no campo de produção do currículo, mediante o qual esses agentes tomam suas posições (modos de pensar e fazer) no referido campo (na organização, estrutura e funcionamento do currículo), supomos que suas declarações estão permeadas de concepções, crenças, representações, valores e saberes que, em alguma medida, comando suas ações e práticas profissionais.

### 3.3.1 Concorrências, conflitos e/ou alianças entre as “geografias”/ conhecimentos do currículo

Nessa perspectiva de integração/articulação do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, focamos mais algumas questões: como se dá a concorrência pela distribuição dos espaços-tempo do currículo? Há conflitos e/ou alianças entre os domínios de conhecimentos/“geografias” por esses espaços-tempo? Em que momento se aproximam e/ou se distanciam nessa disputa? Por quais motivos? Como isso repercute na organização do currículo? As declarações dos professores formadores nesse sentido mostram claramente uma tensão entre as áreas de conhecimento (Geografia Física, Geografia Humana e Ensino de Geografia) em torno da “ocupação” do currículo, como podemos constatar na fala de um professor de Geografia Humana:

*[...] acredito que há um conflito nessa questão da construção do currículo, entre o curso de Geografia e a visão adotada pela administração superior, no que diz respeito à organização acadêmica. Temos um conflito porque o curso de Geografia pensa em ampliar a carga horária das disciplinas das áreas de Geografia Humana e de Geografia Física, enquanto que a perspectiva da Educação é a de que tem se ampliar a carga horária das disciplinas pedagógicas. Isso tem gerado um mal-estar entre o curso de Geografia e o Centro de Educação. Aqui [no curso de Geografia] está todo mundo com medo que a educação avance. A ideia de que a educação, um pouco do ensino, teria que ser discutida em todas as disciplinas também tem gerado um mal-estar, porque existem professores com a formação em Geografia Humana ou em Geografia Física eu acreditam que o trabalho na graduação, nas disciplinas específicas, deva ser mais técnico. Talvez isso se deve à formação dos professores, muitas vezes no modelo de bacharelado. Além disso, os professores podem ter tido uma formação, não na graduação, mas nas especializações, no mestrado ou no doutorado, com uma carga muito técnica. Então, esses professores não querem envolvimento com o ensino. Eu vejo que há esse impasse no campo de forças sobre o que nós vamos ser. Alguns questionam: nós vamos ser quase que pedagogos? Outros dizem: como é que nós vamos deixar de dar aula de Geografia pura? Há mesmo um espaço de disputa entre os profissionais de Geografia e os profissionais que trabalham com educação [...]*

Há uma polarização multilateral entre os domínios de conhecimento, ocorrendo entre “físicos” e “humanos”, segundo o relato deste professor especializado em Geografia Física: “[...] no momento que estão na graduação eles [os alunos] não conseguem valorizar, dar importância aos conteúdos da área mais física. Eles têm uma afinidade muito grande pela Geografia Humana, e um desprezo pela Geografia Física [...]”]; e este outro depoimento do mesmo professor:

*[...] aqui nós temos uma grande rejeição dos alunos pelo que se diz Geografia Física. Infelizmente aqui a gente não tem o histórico dos TCCs, porque a coordenação não guarda, mas, por exemplo, se tivesse poderíamos observar que tem uma quantidade*

*imensa de TCC na área de humana e um número reduzido de TCC na área de Geografia Física. Mas nós não temos como mensurar isso na graduação. Nós temos como mensurar isso no mestrado, na graduação não. E o que observamos é que hoje em dia o número maior de dissertações que tem saído é voltado para as questões da Geografia Humana, como o planejamento regional, a industrialização, a verticalização urbana, e quase nada na área de Geografia Física. Acho que isso tem haver também com o número de professores. Nós somos um número muito reduzido de professores da Geografia Física [...]. Acho que isso provoca uma maior aceitação dos alunos pela Geografia Humana em relação à Geografia Física. Isso é assim desde que eu entrei aqui na Universidade [como aluna da graduação]. Desde esse tempo os alunos sempre foram mais afeitos à Geografia Humana do que à Geografia Física. Eles acham a Geografia Física o 'bicho-papão' [...]*

Mas, sobressai-se a dualidade entre “geografias” específicas e Ensino de Geografia, como observamos nos relatos a seguir, de um professor da área de Ensino e de outro da área de Geografia Física/Humana, respectivamente:

*[...] vejo que a Geografia Física tem um certo domínio no currículo nosso. Eu vejo isso não só pela própria distribuição da grade curricular, mas a gente percebe o currículo funcionando, quando a gente conversa com os nossos alunos. Então, os alunos que eu recebo já são mais para o final do curso, aí percebeu a preferência deles pela área física e fico me questionando de onde vem essa preferência pela área física. Bom, o currículo deve ter influenciado nessa escolha, nessa preferência, então eu penso que a Geografia Física, ela tem um domínio maior no currículo. Talvez não na quantidade de disciplinas, mas talvez na vivência que o aluno tem, do curso, a vivência com a Geografia Física, ela é mais aprofundada. E então eu vejo esse domínio. As disciplinas da área de humanas também têm uma certa relevância no currículo, mas não é tão forte quanto a Geografia Física [...]*

*[...] não dar para dizer o que tem mais e o que tem menos, mas acho que está relativamente equilibrado em termos de Geografia Humana e Geografia Física, porque o currículo atual, o que está em vigor, ele é todo estruturado na ideia de espaço, organização do espaço, o espaço teórico, o espaço do mundo, o espaço brasileiro, o espaço do Nordeste, o espaço do Piauí. Então, a organização espacial do Brasil, a organização espacial do Nordeste, a organização espacial do Piauí aborda tanto a Geografia Física quanto a Geografia Humana. Por exemplo, tem “Brasil I”, que é [Geografia] Física, e “Brasil II”, que é [Geografia] Humana. Então, as disciplinas são mais ou menos equilibradas em termo [de conteúdo] da área Física e da área Humana. Já as [disciplinas] pedagógicas eu acho que tem muitas. Não precisava ser tantas [...]*

A tensão entre as especialidades da Geografia Física e Humana com as disciplinas de fundamentos da educação, metodologias de ensino e estágios supervisionados é marcada por confrontos abertos, pelos quais se declaram descontentamento com o espaço-tempo ocupado por esse segundo grupo de matérias, bem como intenções explícitas de redução desse espaço. Mesmo reconhecendo a importância da presença dos componentes de ensino no currículo da licenciatura em Geografia, alguns professores das especialidades “geográficas” entendem que a “excessiva” carga horária de matérias como Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação, obrigatórias no programa de formação e

ofertadas pelo Centro de Ciências da Educação, termina comprometendo a construção dos conhecimentos “propriamente” geográficos. Assim, diante da expectativa de diminuir o tempo do curso, que à época da pesquisa é de 10 semestres ou 5 anos, a intenção desses professores é concretamente suprimir matérias didático-pedagógicas para dar lugar a matérias voltadas para a Geografia “pura”. É o que podemos apreender das falas de dois professores da área “física/humana” e de um da área “física”, respectivamente:

*[...] acho que a gente precisa resolver algo no campo da Geografia que é um problema que as outras licenciaturas também enfrentam, que é o excesso de carga horária ou se não o excesso a grande carga horária voltada para as disciplinas pedagógicas. Eu acho que isso é um problema que a gente tem enfrentado. Outro problema curricular é a carga horária total da própria licenciatura. Hoje a gente forma com cinco anos. Hoje o nosso currículo está com uma formação de cinco anos, no mínimo, e cinco anos é um tempo longo para uma licenciatura. Eu acho que a proposta curricular precisa ser mais objetiva nesse sentido e acho que a gente poderia diminuir, talvez para quatro anos e meio ao invés de cinco anos e otimizar mais as disciplinas particulares da área e reduzir a obrigatoriedade das disciplinas pedagógicas, de fundamentos da educação, dentro das possibilidades legais. Eu acho que a gente tem que resolver isso, porque nós enfrentamos um problema com excesso de carga horária. Eu não digo nem da educação, mas digo de disciplinas ofertadas pelo Centro de Ciências da Educação [...]*

*[...] a grande discussão nossa é que, apesar de importante, poderia haver uma otimização da parte pedagógica, algumas disciplinas ocuparem menos tempo, tentar juntar aquelas que se comunicam, como por exemplo, Psicologia [da Educação] I e II [...]. Tem algumas disciplinas que daria para fazer, “tipo” “fundamentos filosóficos e psicológicos” ao invés de ter só Filosofia ou só Psicologia. Seria mais ou menos nesse sentido, juntar algumas disciplinas que poderiam ser juntadas, para sobrar mais para as disciplinas “efetivas”, como a Cartografia, por exemplo, porque hoje o que precisamos muito é do Geoprocessamento, ou disciplinas que são vistas de forma muito rápida, em pouco tempo, que os alunos reclamam muito, como por exemplo a disciplina “de Brasil”, especialmente Brasil I, que é Brasil “físico”, e que é muita coisa para se transmitir em pouco tempo. [...] a gente poderia retirar um pouco dessa área mais ligada à educação e direcionar mais para essas disciplinas que são necessárias, principalmente da área Física, que possuem um conjunto muito grande de conteúdo para ser visto em pouco tempo [...]*

*[...] no [currículo] vigente eu acho que está sendo dado um valor muito grande à parte lá do CCE, Departamento de Métodos e Técnicas [de Ensino], dos pedagogos. A própria coordenadora disse que isso é uma exigência da lei vigente, tanto que algumas disciplinas foram retiradas da própria Geografia, para que pudesse gerar espaço para essas disciplinas lá do CCE. O que eu acho, na minha concepção, ser comprometedor. Então, eu acredito que há um descompasso. Eu acho que se o curso é de Geografia, a maior carga horária tem que ser das disciplinas da área Física e área Humana e um menor tempo disponibilizado para essas disciplinas do CCE [...]. De acordo com o que falei anteriormente, acho que deveria ser reduzido esse espaço [das disciplinas pedagógicas] [...]*

Não obstante, para um dos professores da área de Geografia Física/Humana “[...] quem ensina estar fazendo educação, estar fazendo ensino e todos nós ensinamos, independentemente de área [...]”, todavia reconhecendo que isso ainda não se trata de uma realidade no curso de

Licenciatura em Geografia da UFPI: “[...], mas eu acho que a coisa não é trabalhada, você entende? Eu acho que alguns fazem as reflexões sobre ensino de Geografia, mas nem todos [...]”. Seu entendimento é o de que a dimensão pedagógica seja trabalhada em todo o processo de formação, a partir da comunicação entre os domínios de conhecimentos, da reflexão sobre as questões do ensino e aprendizagem da Geografia nas disciplinas específicas e não somente nas matérias de fundamentos da educação, metodologias de ensino e estágios:

*[...] acho que o enfoque pedagógico tem que estar, pois é uma licenciatura. Ele tem que estar no currículo como um todo, ele tem que estar presente do começo ao fim, você me entende? Agora eu acho que tem muita coisa que nós podemos fazer por aqui, que não precisa ser ofertada pelo CCE. Seria, então, trabalhar mais esse enfoque pedagógico no âmbito das disciplinas específicas, por nós [professores das áreas específicas]. Tem disciplinas que terão que ser ofertadas por lá [pelo CCE] e eu defendo que seja por lá mesmo, algumas, mas o problema é que a gente tem um excesso de disciplinas, uma quantidade muito grande de disciplinas de lá. Eu acho que a gente precisa repensar algumas questões. Eu sei que é uma questão de estrutura, de organização da Universidade. Mas eu acho que algumas disciplinas poderiam ser ofertadas aqui. Eu acho inclusive que os estágios supervisionados deveriam ser acompanhados, orientados por professores das áreas específicas da Geografia. Eu não concordo que fique tudo no DMTE [Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/CCE/UFPI]. Eu sei que isso é polêmico, mas eu não concordo com isso de departamento que acompanha de longe. Eu acho que o professor de Estágio Supervisionado ou de Metodologia do Ensino da Geografia deveria ser professor do curso de Geografia, com a formação voltada para isso, claro, mas que fosse do curso, vinculado diretamente, não é? Eu acho isso. Acho que é preciso repensar tudo isso. Acho que a reformulação curricular deve considerar tudo isso. É claro que a gente está tratando aqui de duas coisas diferentes. Uma é a dimensão pedagógica do currículo e outra é a estrutura da Universidade, como ela está organizada nos seus departamentos e tudo. Mas, eu acho que o curso funcionaria melhor se o professor que acompanha o Estágio Supervisionado fosse lotado no curso e não no outro centro. Tem algumas experiências “por aí a fora” [...] Experiências onde essa parte de educação, onde os professores dos estágios que eu estou me referindo, são lotados na própria Geografia [...] acho que a dimensão pedagógica, o debate, a reflexão pedagógica, deveria estar presente no currículo todo. Eu acho que como se trata de uma licenciatura é importante que essa reflexão esteja presente. Mas, é isso que eu estou questionando, porque tem as disciplinas de lá e tem as disciplinas de cá. As de lá trabalham a educação e as de cá trabalham conteúdo específico de área sem articulação. Não tem articulação [...]*

Por sua vez, um dos professores da área de Ensino considera que o espaço reservado às disciplinas de formação pedagógica é reduzido, além de ser “mal” aproveitado, tendo em vista a ausência de integração/articulação entre as disciplinas de fundamentos da educação – que são ministradas por pedagogos ou docentes de áreas afins –, as disciplinas específicas da Geografia e as disciplinas de metodologias de ensino e de estágios:

*[...] no currículo atual o espaço das disciplinas pedagógicas ainda é reduzido. E embora a gente tenha, por exemplo, as disciplinas de História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, essas disciplinas são concentradas num único bloco. Então os meninos [alunos] estudam aquilo assim*

*como se fosse algo isolado dentro do currículo. Não há relação com o que é visto antes, com os blocos mais específicos, e essas disciplinas são ministradas por professores da Pedagogia e nem sempre, a gente sabe, o professor tem essa sensibilidade de fazer com que o aluno faça uma integração daquele conhecimento com o ensino, com as suas disciplinas específicas, nem sempre isso ocorre. Então eu acho que ainda é reduzido, o espaço que as disciplinas pedagógicas têm no currículo [...]*

Além disso, os professores de Ensino de Geografia assumem uma posição de crítica às demais áreas do currículo, reclamando que falta articulação entre os conteúdos específicos da ciência geográfica e os conteúdos voltados para a aprendizagem docente propriamente dita, com uma maior abordagem didático-pedagógica dos conhecimentos trabalhados nas diversas especialidades da Geografia, como podemos perceber nos relatos desses dois professores que ministram aulas de metodologias de ensino e estágios supervisionados:

*[...] percebo a ausência dessa discussão mais filosófica, uma discussão das finalidades realmente da licenciatura, e uma discussão também a respeito do trabalho da Geografia na escola, porque o currículo, ele se atém muito, principalmente, em umas disciplinas que a gente chama de específicas, as disciplinas da área, que se atém muito às questões da pesquisa da Geografia, às questões de análise geográfica do espaço, mas não trabalham o reflexo disso na escola: “como é que eu vou trabalhar isso com meu aluno do ensino fundamental e do ensino médio?”. Eles [os responsáveis pela organização e desenvolvimento do curso] deixam isso muito a critério das disciplinas pedagógicas e as disciplinas pedagógicas não dão conta disso, porque nós não temos professores formados em Geografia trabalhando todas as disciplinas pedagógicas para dar essa ênfase. Então, eu acho que deveria haver no currículo essa possibilidade, que inclusive a lei já prevê, que os professores da área específica também trabalhem a questão pedagógica, que comecem a inserir o aluno no contexto escolar, comecem a fazer com que o aluno possa pensar esses conteúdos dentro da escola. Mas, a gente percebe que isso não ocorre, não tem ocorrido aqui no nosso currículo, embora a lei preveja isso. A gente percebe isso quando olha as ementas das disciplinas, principalmente as disciplinas específicas, que isto não está contemplado no nosso currículo. Então, eu vejo dessa forma, essa deficiência que, inclusive nessa reformulação a gente está tentando corrigir, fazer com que apareça na ementa, porque quando não aparece na ementa o professor não se sente obrigado a fazer. Então, a gente inserindo isso na ementa a gente cria a possibilidade, embora o professor não tenha essa habilidade, ele vai buscar, quando tem lá na ementa que é necessário [...]*

*[...] o que eu noto é que por se tratar de um curso de licenciatura, deveria haver um enfoque maior das questões relativas ao ensino nas disciplinas específicas do curso de Geografia, porque a gente critica muito a questão da dicotomia teoria-prática, mas continuamos com uma separação muito forte entre as disciplinas específicas, as disciplinas pedagógicas e as disciplinas práticas. [...], mas as disciplinas específicas do curso de Geografia não têm o trabalho, digamos assim, mais articulado, “estritamente” articulado com o ensino [...]*

Não obstante, a área de Ensino vem ganhando espaço, não em termos de carga horária, mas sim em termos de influência e capacidade de mobilização/captação do interesse dos alunos em torno de seus projetos, o que se deve a alguns fatos específicos, como a promoção de programas de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem docente, a exemplo do PIBID, e a

inserção dos professores da referida área em experiências que extrapolam os limites do Centro de Ciências da Educação, aproximando-os do universo e cotidiano dos estudantes que normalmente se concentram em volta das disciplinas específicas. O mestrado em Geografia é apontado como outro exemplo de “ponto” de encontro, de conexão entre os professores da área de Ensino e os professores das demais especialidades, assim como e principalmente entre aqueles docentes e os alunos. É o que revela o relato a seguir de um professor de Geografia Humana, para quem esse aumento da participação da área de Ensino no processo de formação tem sido acompanhado de uma diminuição do espaço dos demais domínios de conhecimento presentes no currículo, expressa no deslocamento do interesse dos estudantes pela Geografia Física e Humana em função de atividades ligadas ao ensino:

*[...] tem aumentado a influência da área de ensino sobre os alunos, o que se verifica nos temas dos TCC e nos projetos submetidos à seleção do mestrado [em Geografia da UFPI]. Mas essa é uma situação que eu ainda não posso explicar bem. A participação dos alunos no PIBID tem aumentado o número de projetos na área de ensino? Não sei ao certo. Se tivemos 70 candidatos na primeira seleção, sete ou oito eram com projetos sobre ensino de Geografia. Na seleção seguinte isso passou para 15 e na próxima para 28, de 70 projetos. É um crescimento significativo. Agora, estamos chegando quase na metade de projetos para a área de ensino [...]. Por outro lado, há uma redução dos trabalhos na área de Geografia Humana e, principalmente, na área de Geografia Física. Talvez isso seja resultado do PIBID. [...]eles [os alunos] estão gostando, estão se interessando mais pela área de ensino. Isso pode ser reflexo da melhoria do quadro docente da graduação, do envolvimento dos alunos com esses professores, em decorrência do PIBID. Então, o PIBID tem despertado esse envolvimento dos alunos com a área de ensino [...]. Para mim, esse cenário é positivo para o mestrado, porque temos um grande número de pessoas interessadas em investigar o ensino de Geografia [...]. Eu acho esse interesse dos egressos ou dos estudantes pela linha de ensino como um aspecto positivo do ponto de vista da formação do professor. Acho que é um caminho importante, porque é uma lacuna que existe. Às vezes há uma preocupação em desenvolver projetos de ensino com a intenção de tentar compreender melhor a situação da educação básica. Acho que existe essa preocupação por parte de alguns alunos e ex-alunos. Acredito que muitos egressos também enveredam para área de ensino, mas não com uma preocupação de modificar o seu espaço de vivência, seu cotidiano de sala de aula, na escola básica. Muitos buscam essa formação a mais, de conquistar um título de mestre, mas sem muita preocupação com um retorno efetivo para a educação básica. Então, eu vejo que tem esses dois tipos de egressos: um egresso que quer a formação a nível de mestrado para mudar a sua prática docente, considerando que muitos dos candidatos com projeto na área de ensino são professores do Estado e do município. E outro egresso que, mesmo investigando o ensino de Geografia, não visa à melhoria de sua prática docente, pois muitas vezes nem estar em sala de aula, de modo que seu objetivo é obter o título de mestre e fazer carreira acadêmica. Então, eu vejo que a área de ensino tem ganhado muito espaço tanto na graduação quanto na pós-graduação em Geografia aqui [...]*

Essa mudança também é percebida por um professor da área de Ensino, que também atribui o fato à implementação de projetos pontuais, como o PIBID, e a conexão estabelecida

por ocasião da pós-graduação em Geografia, de modo que a aproximação dos estudantes com a área de Ensino se materializa, sobretudo, pelo viés da pesquisa:

*[...] só muito recentemente que eu percebi alguma presença da docência no currículo, porque anteriormente a gente recebia os alunos e eles vinham sem noção nenhuma do trabalho com a docência na escola, de como trabalhar a Geografia na escola [...] o domínio ainda é a Geografia Física, e a Geografia Humana, mas a discussão com a docência ela tem crescido, no curso, eu percebo isso e uma das formas de perceber isso é exatamente esse interesse que os alunos têm demonstrado em fazer pesquisa no campo do ensino da Geografia [...] somente agora nós temos alunos [...] fazendo TCC no campo do ensino de Geografia. Anteriormente, quando ingressei aqui não existia nenhum; nenhum deles me procurava e o outro meu colega que trabalha também com os estágios para discutir o ensino de Geografia, para escrever, fazer pesquisa sobre o ensino de Geografia [...] durante cerca de dois, três anos que eu passei aqui eu não tive nenhum orientando de TCC da Geografia. Eu tive da Pedagogia, mas da Geografia não, e aí muito recentemente eu tenho recebido vários alunos interessados em trabalhar com a docência [...] eu tenho hoje três orientandos de TCC; no semestre passado eu também tive três orientandos de TCC e antes não tinha nenhum. Então eu percebo que há um crescimento, mas ainda não é o desejado, porque se você tem cerca de 30 alunos que estão se formando e só três trabalhando com o ensino de Geografia, então ainda é desigual, porque o curso se trata de uma licenciatura [...] a gente tem alguns fomentos aqui na Universidade nos últimos anos, como por exemplo, o PIBID, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e muitos alunos participantes do programa. Hoje a gente tem cerca de 40 alunos. Ainda é pouco. Então, eles fazem a opção, por exemplo, no momento de elaborar o TCC pela área de ensino. E também o fato do mestrado ser na área de ensino tem atraído muitos ex-alunos para cá, mais recentemente, para tentar fazer o mestrado nessa área. Então, eu digo que a área de ensino tem ampliado seu espaço no curso [...]*

Contudo, essa aproximação dos estudantes com a área de Ensino de Geografia se deve às alianças promovidas entre as diferentes especialidades do currículo, através de realização de trabalhos conjuntos, que não se restringem ao PIBID e ao curso de mestrado – embora sejam estes os principais meios dessa comunicação –, havendo outros espaços e momentos de integração, ainda que de maneira muito informal e dependente da iniciativa individual do corpo docente. É o que aponta um professor da área de Ensino:

*[...] os alunos se mostram interessados em discutir a docência, eles se mostram interessados em trabalhar com a docência. Aqueles que têm me procurado por exemplo para trabalhar, para fazer o trabalho de TCC, foram meus alunos na disciplina de metodologia que fica mais ou menos no terceiro período do curso e aí quando chega no TCC eles me buscam: “professora eu gostaria que a senhora me orientasse no TCC”; “eu quero trabalhar com o ensino de Geografia”. Então, eu percebo que há uma recepção boa e que isso tem ocorrido por conta dessa integração que embora não seja formal, seja informal, mas essa integração entre os professores daqui, do Departamento de Métodos e Técnicas [de Ensino do CCE], com os professores da área específica. Não são todos os professores da área específica que tem esse contato conosco, mas eles têm feito esse contato, e como as disciplinas pedagógicas inseridas no currículo do curso ficam mais ou menos no 3º e no 4º período, até se tem certo acesso a elas e isso tem contribuído para que eles venham no final do curso buscar, por exemplo, fazer o TCC na área de ensino. E é por conta também dessa relação nossa com os professores da área específica. Nós estamos, por*

*exemplo, sempre junto com eles elaborando, construindo eventos, buscando levar os alunos para apresentarem trabalhos realizados nas disciplinas nos eventos que contemplem o ensino de Geografia. Então eu acho que é reflexo disso, mas ainda não é o desejado, ainda não é o que eu gostaria, por exemplo, que os alunos realmente chegassem na disciplina de estágio sabendo realmente o que é a docência e valorizando o que eles irão realizar na escola. Ainda não é essa a realidade, mas eu vejo que tem melhorado, que tem contribuído, que esse relacionamento das disciplinas específicas com as disciplinas pedagógicas tem contribuído para haver uma maior valorização. Ainda não é a valorização desejada, pois como eu disse, nós temos 30 alunos e só três fazendo TCC na área de Ensino de Geografia. Não é uma relação boa; deveria haver mais alunos interessados, mas eu vejo como algo que vem crescendo, que vem melhorando e que realmente a gente tem feito um trabalho que vai, num futuro próximo, se continuando nesse ritmo, possibilitar que se chegue a esse ponto, que é os alunos realmente estarem mais interessados em trabalhar com o ensino de Geografia [...]*

Além da clássica setorização/dualidade da Geografia Acadêmica/Universitária, que se reflete na “especialização” do corpo docente das licenciaturas e, por conseguinte, na condução de suas práticas de formação, visualizamos nos modos de “pensar e fazer” dos professores da Licenciatura em Geografia da UFPI uma concepção de formação que coloca em lados opostos os “profissionais de Geografia” e os “profissionais que trabalham com educação”, exacerbada no “temor” de que o curso de Geografia “vire” um curso de Pedagogia, de que os “geógrafos” virem “quase pedagogos”, de que vai ter que deixar de “dar aula de Geografia pura”. Mais do que uma tensão entre domínios de conhecimento que disputam espaço-tempo no currículo, isso revela indícios de uma fragilidade ou dificuldade de concepção à propósito da formação docente em Geografia, que deixa à margem dessa compreensão a natureza e especificidades didático-pedagógicas do conhecimento a ser construído nos cursos de licenciatura e que, por isso mesmo, correspondem à finalidade e aos princípios maiores de toda a formação inicial de professores de Geografia.

Por sua vez, a concorrência pelo espaço-tempo não parece ser somente uma questão de garantir maior carga horária no programa de formação, antes disso, parece ter a ver com a luta pela posse de capital simbólico, o que, no sentido atribuído por Bourdieu (2011b, 2004b, 1998, 1993b), significa, no campo de produção do currículo da licenciatura em Geografia (e, por extensão, no campo científico – da ciência geográfica – e no campo universitário), a luta pela conquista de reconhecimento, prestígio, isto é, de credenciais para a legitimação de certa autoridade. Essa autoridade pode ser incorporada (no caso de advir de uma espécie de capital cultural) ou material (no caso de decorrer da posse de capital econômico, social, político) e assegurada juridicamente e institucionalizada (como a autoridade que emana de cargos e funções públicas), com poder de decisão sobre a estrutura e funcionamento do campo, ou seja, sobre a formação inicial de professores de Geografia na UFPI. Supomos, por exemplo, que os

representantes das especialidades com maior espaço-tempo no programa de formação são aqueles com maior capacidade de interferência na organização e desenvolvimento do curso, na hipótese de contar com maior número de agentes (professores e/ou estudantes) nos órgãos deliberativos, como os colegiados de curso e comissões específicas. Também seriam esses representantes aqueles com mais possibilidades de acesso a recursos materiais, como a captação de linhas de fomento à projetos de ensino, pesquisa e extensão, bolsas de estudo, financiamento de publicações científicas (livros, periódicos), construção de laboratórios, aquisição de acervo bibliográfico, entre outros itens. Da mesma forma, e devido a essas capacidades, seriam os representantes dessas especialidades os com maior chance de despertar o interesse dos estudantes, atraindo-os para assumir o compromisso de “lutar” pelo fortalecimento e manutenção das posições que seus respectivos domínios de conhecimento ocupam no campo. Embora isso dependa de outros aspectos mais sutis, não diretamente vinculados à posse de “capital material”, mas sim determinados pela posse de algum tipo de capital simbólico específico (como a competência científica<sup>94</sup> dos professores, o tratamento/ relacionamento entre professores e alunos, a “popularidade” dos professores, etc.).

---

<sup>94</sup> Capacidade de inserir uma ideia, concepção no campo científico, de obter reconhecimento dos pares, de impor uma ordem teórica e/ou metodológica sobre um objeto de estudo ou uma área de investigação. Diz respeito ao campo científico. Mais esclarecimentos sobre esse conceito são apresentados na *síntese conceitual* do *anexo D4*.

## Considerações finais

Da Geografia Acadêmica à Geografia Escolar: *reflexões sobre as condições de construção do conhecimento na formação inicial de professores de Geografia*

Para finalizar (não encerrar) nossa análise, que representa um olhar muito particular sobre um recorte muito específico e delimitado do objeto tomado para estudo, nos colocamos mais uma questão, que tem por finalidade mediar algumas reflexões sobre os resultados da pesquisa e, sobretudo, despertar outras questões: em quais condições se dá a construção do conhecimento no âmbito da formação inicial de professores de Geografia, tendo em vista as configurações do campo de produção da formação docente nesta área e a organização do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI? Cabe destacar que partimos da premissa de que ocorre construção de conhecimento, em alguma medida. Na perspectiva dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico, consideramos essa questão em relação aos três aspectos selecionados para proceder à nossa investigação: o campo de produção, a história e a lógica de estrutura e funcionamento do referido currículo. Em geral, os resultados da análise destes aspectos nos mostram um espaço ou microcosmo social (BOURDIEU, 2011b, 1998, 2004a, 1983a) constituído por diferentes “geografias” e/ou conhecimentos, cujas posições (lugares, espaços-tempo, funções, capacidades de influência e decisão) ocupadas nos programas de formação se dão mediante lutas ou disputas, debates e contrapropostas em torno da elaboração das diretrizes nacionais para formação inicial de professores no Brasil e da implementação desse currículo na UFPI. Percebemos isso em dois níveis ou duas instâncias de realização do “jogo” no campo em questão: primeiro, nas relações, tensões e convergências estabelecidas entre a posição do governo e a posição do movimento de profissionais da educação liderado pela ANFOPE à propósito da definição da política central de formação docente, levada a cabo a partir da aprovação da LDB/1996, processo de discussão do qual fazem parte agentes sociais diretamente envolvidos com a formação de professores de Geografia; e segundo, nas concorrências, conflitos e/ou alianças entre as diferentes especialidades da Geografia pela composição do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, expressos nos movimentos de (re) formulação desse currículo no decorrer de suas trajetórias e nos modos de “pensar” e “fazer” dos professores que colocam o programa de formação em prática.

Neste ponto do trabalho, há indícios de que nossa hipótese inicial se confirma – a de que existe um campo de produção da formação docente em Geografia. Isso porque, conforme demonstrado na primeira parte do estudo, o currículo da Licenciatura em Geografia tem como

referência diversos domínios de conhecimento: Geografia Acadêmica/Universitária (Física, Humana, Ensino), Geografia Escolar, Ciências da Educação/Pedagogia, além das abordagens teórico-metodológicas Tradicional e Crítica da Geografia. Esses domínios de conhecimento não são meramente formalidades, como se houvessem apenas na programação abstrata de uma matéria de ensino. Ao contrário, são reais, concretos, reúnem pessoas e comunidades ou grupos (pesquisadores/professores universitários, estudantes de graduação e pós-graduação, professores da educação básica), ganham objetividade através de disciplinas, programas e cursos de graduação e pós-graduação, das áreas de concentração, das linhas de pesquisa e das redes de estudo e investigação, das produções bibliográficas (livros, periódicos), da realização de eventos (congressos, seminários, encontros), das associações científicas e das entidades de representação de classe, entre outros meios e formas. Como agentes sociais, essas pessoas, individual ou coletivamente, como integrante de um “nicho de conhecimento”, fazem o jogo, lutando por suas posições no campo de produção da ciência geográfica, isto é, da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar, no campo universitário, no campo educacional e, por conseguinte, no campo de produção da formação inicial de professores de Geografia.

Esse jogo, que pode ser “jogado” em diferentes níveis/instâncias, como na esfera do Ministério da Educação ou na esfera da UFPI, apresenta como objetos de disputa a pauta da agenda das políticas de currículo, a prerrogativa de influência/decisão sobre a concepção de formação docente, ensino e aprendizagem em Geografia que fundamenta o currículo, o que implica uma disputa pela “autoridade científica” (acerca de teorias e metodologias de ensino, por exemplo) na área de conhecimento, além de aspectos mais materiais, como o acesso a meios/recursos financeiros de fomento à pesquisa, produção e divulgação de conhecimento. Assim, a disputa é pela distribuição de *capital simbólico*, cuja posse se reveste em uma forma específica de capital, o *capital científico*<sup>95</sup>, o qual, por sua vez, se manifesta em *poder político* (competência técnica, capacidade de influência/decisão político-administrativa sobre os meios de produção dos assuntos ligados à formação docente em Geografia) ou *poder específico* (prestígio, reconhecimento intelectual, capacidade de intervenção, através da incorporação de ideias, concepções, teorias, no campo político sobre as questões da formação docente em Geografia). Como qualquer outro espaço ou microcosmo social, esse campo tem suas próprias regras, suas demandas e imposições, todavia, apenas parcialmente, submetendo-se às pressões externas do sistema global, o que pode acontecer tanto na esfera do curso de Geografia da UFPI em relação ao campo de produção da formação docente em nível nacional, quanto deste em

---

<sup>95</sup> Mais informações sobre essa forma específica de capital simbólico estão postas na *síntese conceitual* do anexo D4.

relação ao campo de produção das políticas de educação no país em escala mais ampla, bem como ao campo científico e universitário. Essas características que tornam o campo de produção da formação docente em Geografia, a partir do qual se dá a organização do currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI, singular em relação a outros espaços sociais remetem às propriedades ou leis invariantes da teoria geral dos campos de Bourdieu, deixando margem para confirmarmos nossa hipótese de trabalho.

Em face dessa compreensão no que concerne à lógica de estrutura e funcionamento do campo de produção da formação docente em Geografia, a reflexão sobre as condições de construção do conhecimento no âmbito da licenciatura em Geografia nos direciona a uma (re)visão dos processos e contextos pelos/nos quais são definidos os currículos destinados a essa formação. Retomando a questão das relações, tensões e convergências estabelecidas nesse campo, consideramos pertinente buscar os “rumos”, os (des) caminhos que toma a política nacional de formação inicial de professores, cuja formulação é objeto de intensos debates e disputas entre o governo e o movimento dirigido pela ANFOPE, no meio ou em decorrência dos quais são evidenciadas as discussões, concorrências e (contra) propostas no tocante ao modelo de formação docente em Geografia a ser seguido nas instituições de ensino superior, entre elas a UFPI.

Em geral, as críticas e resistências do movimento da ANFOPE ao modelo de formação docente proposto nas diretrizes nacionais provêm do entendimento de que a intenção do MEC de dar integralidade e terminalidade às licenciaturas significa, efetivamente, a separação destas dos cursos de bacharelado. Que com isso, se reforçaria e se expandiria a tradição de “desresponsabilização” da universidade pela formação docente e seu deslocamento para faculdades isoladas (institutos superiores de educação), em condições inferiores de preparação profissional, o que institucionalizaria e consolidaria a diferenciação e marginalização das licenciaturas em relação aos cursos de bacharelados. Ou seja, a promoção de uma formação docente de caráter mais prático e técnico, baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento de um desenvolvimento profissional global, a partir da construção de conhecimentos teóricos e metodológicos sólidos, potencialmente capazes de compreender o fenômeno da educação em todos os seus aspectos e dimensões e não somente quanto à instrumentalização para o processo de ensino e aprendizagem. A consequência disso seria a desigualdade entre a formação dos estudantes oriundos das classes mais favorecidas social e economicamente, abrigados nos cursos de bacharelado, de maior qualidade, e daqueles com condições de vida e percursos escolares menos favorecidos, egressos da rede pública de ensino, cujo acesso à educação superior se limitaria, predominantemente, aos cursos de licenciatura, de

menor qualidade. Em última instância, isso se refletiria na educação básica, sobretudo pública, eliminando oportunidades de transformação de sua realidade, reproduzindo as condições pelas quais passam os professores em suas trajetórias escolares e que lhes condicionam como caminho mais viável de formação profissional de nível superior o magistério. Isso porque, as chances de corrigir esta distorção, decorrente das peculiaridades das histórias de vida e percursos escolares dos estudantes, com formação de qualidade dentro da universidade e tudo o que sua estrutura de ensino, pesquisa e extensão agregaria ao desenvolvimento profissional dos futuros professores, estariam comprometidas pelo que determina as novas orientações oficiais, como afirma Helena Freitas (2003, 2007).

De fato, depois da LDB/1996 e das diretrizes nacionais há ampliação e deslocamento das licenciaturas, aumentando a oferta de formação de professores para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio fora das universidades, principalmente após a política do governo federal de expansão do acesso à educação superior, com significativo incremento da rede privada e da educação a distância, espaço majoritário das novas licenciaturas<sup>96</sup>. Não obstante, mesmo com a implementação de programas de incentivo e financiamento do acesso e permanência dos estudantes em cursos de formação de professores<sup>97</sup>, observa-se decréscimo proporcional da procura por estes cursos, tanto nas instituições públicas quanto nas instituições privadas<sup>98</sup>. Certamente, há alguma relação entre a expansão das licenciaturas na rede privada e na educação a distância e as diretrizes nacionais, à medida em que estas abrem caminho para a configuração de novos formatos de cursos, por meio dos seus princípios de diversificação e flexibilização dos programas e modalidades de formação. No entanto, o esvaziamento dos cursos de licenciatura que tem ocorrido nas universidades, e também nas faculdades isoladas, deve-se a uma conjuntura mais ampla que, embora envolva o movimento de revisão do modelo

---

<sup>96</sup> De acordo com a pesquisa de Gatti, Barretto & André (2011), entre 2001 e 2009, o número de matrículas em cursos de formação de professores (licenciatura e licenciatura+bacharelado) aumentou aproximadamente 51,5%, sendo mais ou menos 29,5% de incremento na rede pública e 70,5% na rede privada. Neste contexto, enquanto o número de matrículas em cursos presenciais teve acréscimo de apenas 6%, nos cursos à distância foi superior a 7800%, cuja maior parte (78%) pertence à rede privada. Entretanto, o crescimento das matrículas nos cursos de formação de professores é bem menor do que o constatado nos demais cursos de graduação, ocorrendo decréscimo proporcional tanto nos cursos de licenciatura quanto nos de licenciatura+bacharelado.

<sup>97</sup> A Lei nº 11.096/2005, que institui o Programa Universidade para Todos (ProUni), incentiva os professores da rede pública de ensino a ingressar nos cursos normal superior, pedagogia e demais licenciaturas, isentando-os do cumprimento do critério da renda. A Portaria Normativa MEC nº 2/2008, que regulamenta o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), coloca, entre os cursos considerados prioritários para o programa, as licenciaturas em química, física, matemática e biologia.

<sup>98</sup> Conforme Gatti, Barretto & André (2011), a evasão nos cursos de formação de professores (licenciatura e licenciatura+bacharelado) tem sido sistematicamente grande, chegando em torno de 30%. Quando se considera somente as licenciaturas, nos cursos de pedagogia o número de concluintes, em cinco anos, caiu pela metade e nas demais licenciaturas caiu cerca de 17%.

de formação docente, não se limita a ele exclusivamente, dependendo de outras questões, como o estatuto social e econômico da carreira docente.

Transcorridos mais de dez anos da emergência das diretrizes nacionais e sua proposta de “revisão radical” da formação docente, os cursos de licenciatura ainda apresentam, em grande parte, elementos e problemas semelhantes àqueles evidenciados ao longo da trajetória da formação inicial de professores em nível superior no país<sup>99</sup>. Ficando, assim, comprometida a finalidade principal da “nova” política, que é a superação do antigo modelo de formação docente, o chamado “esquema 3+1” (pelo qual se realizam basicamente dois cursos distintos: um com duração de aproximadamente três/quatro anos, dedicado às disciplinas de formação geral e científicas específicas e outro com duração mais ou menos de um ano, destinado às disciplinas de formação pedagógica – fundamentos da educação, metodologias de ensino e estágios). Os cursos de licenciatura continuam se organizando em torno deste modelo<sup>100</sup>, tendo em vista que, ainda hoje, na maioria das universidades e demais instituições de formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, as disciplinas de conteúdo específico (próprios das ciências de referência) e de formação geral ficam a cargo dos institutos, faculdades, centros ou departamentos básicos, enquanto que as disciplinas pedagógicas são de responsabilidade dos espaços correspondentes na área de educação. Embora este modelo apresente formatos distintos, a concepção é uma só, pois mesmo nas instituições que ofertam apenas licenciatura e a preparação pedagógica acontece desde o primeiro ano de

---

<sup>99</sup> Vários estudos revelam e discutem essa realidade, entre eles os de Bontempi Jr (2011), Brzezinski (2010), Dias-da-Silva e outros (2008), Freitas (2007), Gatti (2011, 2010a, 2010b) e Pereira (2011).

<sup>100</sup> Em estudo de abrangência nacional, direcionado à análise da estrutura e funcionamento das propostas curriculares para as licenciaturas, de instituições públicas e privadas, conclui-se que há uma situação problemática e a configuração de uma crise nos cursos de formação inicial de professores. Especificamente em relação aos cursos de licenciatura destinados à formação docente para o magistério de disciplinas nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio (Ciências Biológicas, Matemática e Português), a pesquisa constatou, entre outras coisas, que: em geral, os tempos e espaços destinados às disciplinas relativas aos conhecimentos específicos da área predominam sobre os dedicados aos conhecimentos específicos para a docência, sendo que as instituições públicas mantêm, em sua maioria, carga horária bem maior para as disciplinas de conhecimentos específicos, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura; na maior parte dos cursos não foi observada uma articulação entre as disciplinas de conteúdos da área disciplinar e as de conteúdos para a docência; a questão das práticas exigidas pelas diretrizes curriculares dos cursos mostra-se problemática, pois não há uma especificação clara onde e como devem ser desenvolvidas; aparecem nos currículos muitas horas dedicadas a atividades complementares, seminários ou atividades culturais, que ficam sem nenhuma especificação quanto ao que se referem (se são atividades acompanhadas por docentes, seus objetivos etc.); as disciplinas dedicadas aos conhecimentos dos sistemas educacionais quase não aparecem nas licenciaturas analisadas, uma vez que a maior parte das matérias refere-se à estrutura e funcionamento do ensino, ficando aspectos ligados a currículo, gestão escolar e ofício docente com presença irrisória; e o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.) é bastante reduzido e mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nos programas, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos (GATTI & NUNES, 2009).

curso, predomina a dicotomia formação disciplinar – formação para a docência, na medida em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o ensino do conteúdo didático-pedagógico:

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação 'formação disciplinar/formação para a docência', na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010b, p. 1357)

Entendemos que um aspecto que concorre para esta situação é a falta de identidade dos cursos de licenciatura que desde sua origem, independentemente de onde acontecem, dentro ou fora da universidade, funcionam como apêndice dos cursos de bacharelado, com currículos organizados em torno da sistematização dos conhecimentos produzidos no âmbito das ciências correspondentes a cada área de formação, incorrendo em um obstáculo que persiste mesmo após a reformulação proposta pela LDB/1996 e as diretrizes nacionais. Na realidade, a exemplo do que se passa com os cursos que oferecem, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado, os que têm apenas licenciatura, criados antes ou depois da reforma, funcionam como programas de bacharelado acrescidos de disciplinas destinadas à aprendizagem dos fundamentos teóricos e metodológicos necessários ao exercício docente, cuja diferença em relação ao antigo modelo é basicamente a localização desses componentes de ensino nos fluxogramas dos cursos, que em vez de se concentrarem nos momentos finais, distribuem-se ao longo dos programas, conforme constatado por Gatti e Nunes (2009). Convém destacar que este entendimento não descarta a existência de experiências de inovação desenvolvidas em diferentes contextos, transformando e ressignificando práticas de formação de professores em cursos de licenciatura vinculados ou não a universidades, com base nos princípios e objetivos das diretrizes de currículo nacionais ou não. Desse modo, parece que o problema maior não é tanto a separação entre os cursos de licenciatura e bacharelado, tão pouco seu deslocamento para espaços institucionais específicos e próprios, mas sim a concepção e configuração da licenciatura, na parte especificamente voltada à construção dos conhecimentos disciplinares relativos às respectivas ciências de referência, como versão simplificada do programa do bacharelado o que, na prática, existe desde sempre, cuja estrutura essencial é reproduzida e mantida pelo “novo” modelo de formação. Sobre as razões para a permanência dessa situação, Scheibe e Bazzo (2013, p. 23-24) nos dão algumas “pistas”:

Esse processo, vagaroso e difícil pelo que encerra de interesses em jogo, não ocorreu nem ocorre ainda sem dissensos e conflitos, pois trata também de romper com uma tradição iniciada no país em 1934, quando da criação dos primeiros cursos superiores de formação de professores. Afinal, o conhecido modelo vulgarmente denominado de “3 + 1” [...], então instaurado vigorou ao longo de mais de sessenta anos, com a aceitação explícita da maioria dos docentes universitários que atuavam nos cursos de formação de professores, porém vinculados às disciplinas pertencentes ao campo de conhecimento da área específica. Em paralelo, os docentes envolvidos diretamente com a formação pedagógica dos futuros professores, aqueles que em um ano deveriam transformar os estudantes em profissionais do magistério, conviveram ao longo de mais de trinta anos com uma permanente discussão em torno da necessidade de substituir tal modelo. Esta ousadia criou muitos dissensos e conflitos que refletem ou se vinculam não apenas a aspectos administrativo-organizacionais das instituições, mas – e principalmente – às relações de poder há longo tempo nelas instauradas. As descontinuidades das reformas na trajetória do processo formativo dos professores demonstram a interferência de inúmeros fatores políticos e culturais nesta empreitada. Dentre eles destacam-se, de um lado, a ausência de uma política de Estado que assuma sua responsabilidade pela formação inicial dos professores com a qualidade requerida pelo mundo contemporâneo. De outro, o *pathos* institucional revelado, entre outros indicadores, pela força de posicionamentos rigidamente estratificados em relação à natureza e ao valor do conhecimento científico e ao papel social da educação superior voltada a formar professores, colocando esta última tarefa em situação francamente subalterna àquela. É importante observar que tal posicionamento é consentâneo a posturas político-institucionais que privilegiam o trabalho acadêmico de investigação e produção do conhecimento, em detrimento do trabalho da docência.

As condições de produção das referidas reformulações são conjunturais, de modo que precisamos prestar atenção aos contextos sociais (políticos, econômicos, culturais) nos quais ela se delineiam. Isso se faz particularmente importante porque o processo de elaboração e aprovação das diretrizes nacionais para formação inicial de professores se dá durante um governo federal e sua implementação em outro governo, cuja mudança não significa apenas alternância de forças partidárias, mas sim uma mudança de projeto político-ideológico, colocando no poder central pela primeira vez desde a abertura política e redemocratização do país forças políticas de base popular alinhadas aos movimentos e lutas históricas de combate às desigualdades e exclusão social<sup>101</sup>. Essa mudança pode ocasionar alterações substanciais das políticas de currículo, dando outro direcionamento para as licenciaturas, sobretudo em função das medidas de implementação das diretrizes nas instituições de formação. Nessa perspectiva, à aprovação das diretrizes nacionais têm se seguido medidas de implementação das mudanças propostas ou de correção de percursos, buscando atender às reivindicações por melhorias dos

---

<sup>101</sup> Todo o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica se passa no governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cujo projeto de educação reflete princípios neoliberais, comumente denominados de “direita”. Logo após a aprovação das diretrizes, em 2002, assume o governo, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), identificado como de “esquerda”, alçado ao governo central como alternativa ao projeto neoliberal, propondo políticas de enfrentamento à pobreza e de inclusão social, o que no âmbito da educação pressupõe erradicação do analfabetismo, universalização do ensino infantil, fundamental e médio e aumento do acesso ao ensino profissional e superior, até então restrito a uma pequena parcela da população.

programas de formação inicial de professores, com repercussão direta nas instituições e no desenvolvimento dos cursos. Verificamos, por exemplo, a redistribuição da carga horária dos cursos, com a introdução de novas disciplinas, aumentando-se e diversificando os espaços-tempo dedicados aos estudos de fundamentos da educação, metodologias de ensino, estágios, práticas e outras atividades de ensino, pesquisa e extensão, na tentativa de equilibrar e melhor articular as diferentes dimensões do processo de formação<sup>102</sup>. Entre tais medidas, o lançamento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto MEC nº 6.755/2009, representa uma tentativa do governo federal em estabelecer uma política global de formação docente, procurando sistematizar, por meio da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os vários mecanismos legais propostos de forma isolada e focalizada<sup>103</sup>. No limite de implementação da política proposta, essas medidas são potencialmente favoráveis à elevação da qualidade dos cursos de licenciatura, ao permitir a promoção da criatividade e da inovação, da introdução de novos métodos e abordagens de ensino e aprendizagem, de ressignificação de concepções e práticas de formação docente. Contudo, sem deixar de reconhecer experiências onde isso efetivamente aconteça, o quadro

---

<sup>102</sup> Nessa direção, destaca-se o investimento do governo em programas de apoio ao desenvolvimento do processo de formação, como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que consiste em uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fomento à inovação e à elevação da qualidade da formação de professores da educação básica, através do apoio a projetos de instituições públicas de ensino superior no âmbito federal, estadual e municipal, que possuem cursos de licenciaturas; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que, sendo desenvolvido pela CAPES, oferece bolsas aos alunos de cursos presenciais de licenciatura de IES públicas para que se dediquem a estágios em escolas públicas e, após graduados, comprometam-se com o exercício do magistério na rede pública, criando-se, assim, um espaço de articulação entre os contextos de formação e os contextos das escolas básicas e dos sistemas de ensino; e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fóruns das Licenciaturas) que, previstos no Decreto MEC nº 6.755/2009 e estabelecidos pela Portaria MEC nº 883/2009, constituem órgãos colegiados que têm como finalidade organizar, em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da rede pública de educação básica, com as atribuições de elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico das necessidades de formação do magistério da rede pública e articular ações em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas nos Estados.

<sup>103</sup> De acordo com o documento, a finalidade desta política específica consiste em organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a rede pública de educação básica, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, obedecendo aos seguintes princípios: formação docente como compromisso público de Estado; compromisso com um projeto social, político e ético que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; colaboração constante entre Ministério da Educação – MEC, instituições formadoras e sistemas e redes de ensino; garantia de padrão de qualidade dos cursos ofertados pelas instituições formadoras na modalidade presencial e a distância; articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério; projeto formativo que reflita a especificidade da formação docente, garantindo sólida base teórica e interdisciplinar; importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional; equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola; e compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura.

geral ainda apresenta muitas dificuldades<sup>104</sup>, que têm a ver com a problemática educacional brasileira contemporânea, marcada, de um lado, pelas reformas dos sistemas de ensino e, de outro lado, pela permanência de antigos obstáculos e emergência de novos desafios, gerados das próprias reformas e das transformações da sociedade de modo geral. Entre tantas outras, uma visão sobre essa realidade é posta por Scheibe e Bazzo (2013, p. 25):

[...] é imperativo destacar que a nova legislação, implantada a partir da LDB (BRASIL, 1996), bem como os atos legais emanados do Conselho Nacional de Educação (CNE) que a sucederam, representaram um avanço importante ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de Licenciatura, distinguindo-os, de certa forma, dos cursos de Bacharelado. Essa nova perspectiva conceitual, mas também política, [...] respondeu às consistentes e reiteradas demandas dos educadores preocupados com a melhoria da qualidade da Educação Básica por via do aperfeiçoamento da formação inicial e continuada dos professores que nela atuam. Esta melhoria relaciona-se diretamente ao reconhecimento da relevância dessa formação por parte das instituições de ensino superior e ao esforço de implantação de programas formativos que garantam tal objetivo. Diante dessas questões, era compreensível a existência de tantas dúvidas e questionamentos manifestados por dirigentes de cursos, colegiados, professores e alunos das várias licenciaturas a partir da aprovação das mencionadas diretrizes. Mesmo reconhecendo a relevância das resoluções para impulsionar o processo de implantação de um novo modelo formativo, registraram-se contestações, dúvidas e desacordos em vários aspectos da nova legislação, questionamentos que não se restringiam à interpretação de determinados preceitos, mas envolviam questões de fundo, tais como a orientação epistemológica predominante nos documentos, revelada, por exemplo, na ênfase sobre a formação “na prática”, ou, ainda, no conceito de “competências”. Outras perguntas referiam-se a aspectos só aparentemente mais práticos, tais como o da definição de carga horária mínima para o curso, a carga horária e a distribuição das disciplinas pedagógicas no currículo dos cursos, a configuração dos estágios curriculares, o entendimento do que fossem as Práticas como Componentes Curriculares (PCCs), para falar apenas das mais frequentes, ou mais complexas.

Dados esses (des) descaminhos que a política nacional de formação docente no Brasil tem trilhado, voltamos à questão de nossa reflexão: quais são as condições de construção do conhecimento na licenciatura em Geografia? Para isso, nos reportamos ao pressuposto de que

---

<sup>104</sup> Um amplo estudo sobre políticas docentes no Brasil, focando programas e projetos voltados à formação e ao trabalho do professor da educação básica nas esferas públicas federal, estadual e municipal revela as dificuldades por quais passam os cursos de licenciatura das matérias específicas dos ensinos fundamental e médio. Pelos dados e análises apresentados, as autoras deste estudo afirmam que há uma crise na formação inicial dos professores para a escola básica, tal como normatizada e oferecida pelas instituições de ensino superior, especialmente no que diz respeito à dinâmica curricular, tanto nos cursos presenciais como a distância. As autoras argumentam que mesmo com a problematização continuamente enfatizada nas pesquisas e debates sobre a formação docente, as gestões dos sistemas de ensino e as universidades têm proposto somente reformulações de aspectos parciais dos cursos, não tocando na questão central: a estrutura institucional e a distribuição dos conteúdos curriculares. Com isso, o estudo evidencia uma tendência à fragmentação formativa e à generalidade dos conteúdos curriculares, observando-se problemas tanto nas políticas gerais de formação docente, quanto nas políticas específicas do governo federal para esta formação, como as propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e as do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Portanto, pressupõe-se que falta uma política voltada para a organização e realização dos currículos de formação docente (GATTI, BARRETTO & ANDRÉ, 2011).

a elaboração (processo que pressupõe sua reelaboração) do currículo acontece em pelo menos dois níveis ou esferas: o oficial (definição das diretrizes nacionais de formação docente, por exemplo) e o institucional (definição das matrizes de curso, como o de Geografia da UFPI). Scheibe e Bazzo (2013) confirmam o pressuposto de que os dois campos se constituem em instâncias de regulação nas quais se estabelecem mediações entre a legislação, os interesses envolvidos e as concepções postas nos momentos da construção das matrizes dos cursos e dos projetos pedagógicos. Para aquelas autoras, as diretrizes são constituídas em um campo de negociação entre os diversos atores sociais que dele participam, todavia, a implantação dessas diretrizes envolve um outro processo de negociação que se dá no interior das instituições, e que considera apenas em parte as definições oficiais, de modo que o estabelecimento de uma base comum nacional para os cursos de licenciatura é um processo que, embora não dispense determinações oficiais iniciais, não se efetiva sem a sua institucionalização na prática da formação.

Isso nos remete à compreensão de currículo que tomamos como referência, segundo a qual o currículo é “artefato social”, discurso e prática de poder, conforme formulações de teóricos/autores como Apple (2013), Goodson (2012), Silva (2010), Lopes e Macedo (2011), Sacristán (2000) e Pacheco (1996). A partir dessas formulações entendemos que o currículo de formação docente, não se situando no hall das coisas desinteressadas, veicula um projeto de educação, de escola e de ensino, que por sua vez segue a ordem de um projeto de sociedade, de homem e de realização humana, impregnado da realidade que o determina, que o molda nos limites das condições objetivas do tempo e espaço nos quais acontece, como resultado das lutas, conflitos, concessões e acordos entre os agentes sociais (instituições e/ou indivíduos) que o levam a cabo. Enquanto política pública de Estado (ou de governos), o currículo tende a representar ideais e concepções de determinados agentes sociais, cujos interesses e intenções estão ligados ao projeto de educação demandado pela conjuntura político-econômica (e social, histórica, cultural) hegemônica ou predominante em dado momento e contexto, o que, em alguma medida, confere-lhe um caráter ideológico, de “controle social”. Como agentes sociais, os professores dos diversos níveis e modalidades de ensino, ao assumirem a posição de agentes de currículo, responsáveis por sua implementação direta, no dia a dia da escola e da sala de aula, têm papel de destaque nesse processo de controle, de produção, manutenção ou (trans) formação, dentro de certos limites e possibilidades, das estruturas e dinâmicas sociais convenientes à satisfação dos propósitos da corrente de forças que detém a prerrogativa da ordem da conjuntura político-econômica. Portanto, não é estranho reconhecer que o currículo de formação docente possa investir na consecução desses propósitos, de gerenciamento e

agenciamento dos perfis profissionais de professores necessários à preparação das gerações de alunos para ingressar e participar ativamente no/do jogo social. O que não se trata de atender a um projeto unilateral, de um grupo isolado, mas sim de conectar-se a um projeto de organização social amplo, complexo, em processo de desenvolvimento e aprimoramento de seus instrumentos de realização, como os meios de produção, as relações de trabalho, a elaboração e transmissão de conhecimentos, o acesso aos serviços e bens de consumo, a garantia dos direitos individuais e coletivos e a promoção da cidadania. Também não se trata de ignorar as lutas de classes, as diferenças e obstáculos de acesso e ocupação dos espaços de decisão e instrumentos de controle, as correlações de forças e o predomínio, a ascensão de algumas, em determinados momentos e contextos, em condições específicas, sobre as demais, de forma hegemônica ou a partir da confluência entre forças antagônicas.

No entanto, devido às contradições e regras de estrutura e funcionamento do próprio campo no qual acontece a elaboração e implementação do currículo, marcado por relações, tensões e convergências entre os agentes sociais envolvidos, o gerenciamento e agenciamento dos perfis profissionais docentes, que seriam assegurados pelo programa de formação, não são totais, completos, rígidos. Ao contrário, são parciais, provisórios e mutáveis, à medida que há, nesse processo, resistências, contestações, deslocamentos, atualizações, em decorrência de imposições e pressões externas e internas ao campo de realização do currículo. Embora se evidencie o predomínio das concepções defendidas pelas forças com maior poder de decisão nos processos de definição de currículos, não é comum que isso se dê sem protestos e reivindicações das forças que por ventura estejam em posição contrária, cuja atuação, através de críticas e contraposições, contribuem, de alguma forma, para o resultado do (novo) currículo. A pluralidade de opiniões e o direito ao contraditório são características e regras do jogo democrático e os movimentos de (re) elaboração de currículos, nas sociedades que vivenciam esse jogo, como no Brasil contemporâneo, não costumam traduzirem-se, literal e indiscriminadamente, em atos autoritários e excludentes das ideias e posições divergentes. Sem entrar no mérito das reclamações e denúncias de falta de diálogo e canais de participação nos processos decisórios, podemos dizer que a formulação de uma política de currículo para formação de professores, em situação de regimes democráticos de governo, é resultado de uma confluência de demandas e interesses, forjada em torno do projeto (que é sociohistórico, político, econômico, cultural) de educação e sociedade em andamento.

Os objetivos, os conhecimentos e conseqüentemente os perfis profissionais adotados/desejados em um currículo de formação docente são resultado de uma seleção, que segue critérios, uma ordem, mas não de uma pessoa particular, ou mesmo de um grupo de pessoas,

não obedece à vontade íntima dos especialistas que se reúnem para decidir sobre isso, embora suas concepções, crenças, representações e inclinações teóricas, filosóficas e ideológicas, bem como seus condicionamentos/compromissos políticos, econômicos e administrativos possam exercer significativo grau de influência. O currículo é uma “tradição inventada” (GOODSON, 2012), e como tradição não é inventado espontaneamente e em curto espaço de tempo, mas sim ao longo do tempo, carregando uma história e muitas trajetórias, com continuidades e descontinuidades, rupturas e permanências, avanços e recuos, inovações e ressignificações, provocadas justamente pelas relações, tensões e convergências entre as forças confluentes ou antagônicas que orbitam os projetos em disputa nos diferentes espaços e tempos. Portanto, a composição do currículo de formação docente, e de qualquer currículo, não deixa de ser uma seleção que depende da decisão de alguém (de muitas pessoas), mas também não deixa de ser um movimento autêntico da dinâmica social, da experiência humana em todas as suas nuances e dimensões, da organização e desorganização de um povo (APPLE, 2013), em face de suas características e regras de estrutura e funcionamento. Movimento este forjado, também, na força de uma “tradição educacional”, das instituições de formação, dos sistemas de ensino, das escolas, dos professores enquanto classe de trabalho, dos estágios de desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, e da própria tradição do currículo, de sua história, seus percursos, suas contradições, suas teorias, tendências, sentidos e perspectivas de elaboração, realização e estudo/análise.

O currículo é uma prática de discurso oficial, mas também é uma prática de interação entre o plano normativo e o plano real (PACHECO, 1996), de modo que a elaboração e, sobretudo, implementação das políticas e diretrizes para formação de professores não admite ações deliberadamente verticalizadas, sem absorver, de alguma forma e em algum grau, as demandas e necessidades da situação real, expressas nas configurações e posicionamentos das instituições, cursos, programas e nas atitudes de seus operadores diretos e indiretos (gestores, professores, alunos...). Os aspectos e as condições que caracterizam o currículo como prática de poder (SILVA, 2010) não excluem a capacidade de exercício de poder, embora relativo, das instâncias e seus agentes que o recebem, que o colocam efetivamente em ação, mas sim indicam que o currículo é permeado de relações de poder em diferentes níveis e escalas, com diferentes interesses e objetos em disputa, diferentes formas de constrangimentos, percursos e estratégias de obtenção de resultados. Essa variação se deve ao lugar que as instâncias e agentes ocupam no campo de realização do currículo, bem como a seus “capitais simbólicos” (BOURDIEU, 2011b, 2004a, 1998, 1983b), sendo que o exercício de poder se dá por imposição, assimilação, reprodução e negociação, mas também por resistência, negação e desobediência,

cuja prerrogativa, qualquer que seja o caso, aplica-se tanto às “forças centrais” (as que detêm maior poder de decisão, como os órgãos de governo no momento da definição das políticas de currículo) quanto às “forças periféricas” (aquelas que detêm menor poder participação direta e decisão). Todavia, a recepção da política de currículo, impressa através de diretrizes gerais, como se verifica atualmente no Brasil, pelos agentes que a transformam em prática real é mediada por uma série de condicionantes, entre os quais estão as condições de autonomia de gestão das instituições, cursos e programas, a possibilidade de confluência de forças internas em torno de propósitos comuns, a capacidade de mobilização de indivíduos e coletivos e o nível de conhecimento técnico e científico dos agentes envolvidos.

O currículo inspira e imprime, intencional e sistematicamente, um modo de tornar-se e ser professor, indicando o conjunto de saberes (conhecimentos teórico-práticos, habilidades, competências, procedimentos, técnicas, métodos, atitudes, valores, princípios, entre outros) que deve compor e viabilizar o plano de trabalho pedagógico no âmbito de uma prática de ensino e aprendizagem na educação escolar. Com isso, concorre para a formação do perfil profissional docente, o que implica o desenvolvimento de uma identidade pessoal/profissional (e tudo o que envolve isso, do ponto de vista sociohistórico, político, ideológico, psicológico, filosófico, cultural...), de um sentimento de pertencimento e engajamento em uma classe, ou categoria, que antes de ser profissional é, sobretudo, social e portanto agente direto, ou indireto, individual ou coletivamente, da lógica, do jogo de forças e poder que dar vida ao campo social no qual atua. O currículo veicula um modelo de formação e, por conseguinte, uma identidade docente e um perfil profissional, o que pode direcionar todo o programa de formação, desde seu planejamento e a elaboração dos documentos que o fundamentam do ponto de vista legal e dão materialidade aos atos da política de currículo, até às práticas de ensino e aprendizagem no cotidiano do trabalho de professores e alunos em cursos de licenciatura. Contudo, não se traduz em um processo automático de aplicação dos preceitos do currículo, mas sim um movimento de socialização, que como tal se concretiza por meio de um complexo sistema de (inter) relações, de todas as ordens e variados aspectos e dimensões, trazendo à tona a inevitável desconfiguração/reconfiguração dos padrões/modelos instituídos no plano ideal. O currículo de formação docente é posto em ação por agentes sociais, entre professores, alunos e outros, com diferentes níveis de desenvolvimento pessoal, psicossocial e intelectual, os quais lhes possibilitam algum grau de autonomia em relação ao movimento de socialização do currículo. Os alunos e, principalmente, os professores detêm conhecimentos técnico-científicos, além de concepções pessoais e teóricas, crenças e representações geradas ao longo de suas histórias de vida e trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais, sobre educação, ensino, formação e ser

professor, e sobre currículo, inclusive. Esses aspectos, de alguma maneira, entram na composição dos programas de formação, sobretudo do currículo em ação, nas experiências de ensino e aprendizagem, justamente porque dizem respeito à identidade dos professores (e também dos alunos), ao modo como se sentem e se colocam em atividade, à forma como recepcionam o currículo e o traduzem em intenções e práticas de formação. Portanto, a organização do currículo de formação docente se faz a partir de um modelo preestabelecido, que impõe determinados objetivos, certos tipos de conhecimento e perfis profissionais, mas que efetivamente, em sua ação, segue uma ordem que, dependendo das condições e características dos contextos e agentes sociais envolvidos, vai (re) definindo esse modelo, na tessitura do trabalho pedagógico (que inclui atividades de ensino, pesquisa e extensão), por meio de um sistema de *habitus*, estratégias, demandas e imposições sociais inerente à lógica de estrutura e funcionamento do campo no qual está em jogo.

Assim, a implementação das políticas de currículo, objetivadas, em última instância, na prática de seus agentes diretos (os professores formadores), pode veicular e produzir outros sentidos e perspectivas de currículo. O corpo docente dos cursos de licenciatura, enquanto agentes produtores, leitores e divulgadores de conhecimento, podem ter acesso às mais diversas inovações teóricas e metodológicas em suas respectivas áreas, que inclusive podem compor os objetos de ensino e aprendizagem das disciplinas que ministram ou de investigação dos projetos de pesquisa que realizam. Postulamos que concepções e temáticas emergentes de definição, análise e compreensão do currículo podem estar fundamentando e mediando as ações de currículo em variadas experiências de formação inicial de professores, uma vez que se tratam de conhecimentos que podem ser apropriados pelos docentes universitários em seus estudos de graduação e pós-graduação, nos processos de planejamento das matérias/aulas, em reuniões científicas e leituras diversas. Apesar dessas possibilidades diminuir à medida que se considera os professores das áreas específicas, correspondentes às especialidades ou domínios de conhecimento das respectivas ciências de referência, na hipótese de não manterem quase nenhuma relação com os fundamentos da educação e metodologias de ensino, que ficariam restritos aos professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas, as referências teórico-conceituais dos professores, construídas no decorrer de suas trajetórias de formação e prática profissional, concorrem significativamente para a “reorientação” do currículo. Isso seria possível devido, entre outras coisas, ao efeito do que se denomina movimentos de “resistência” e “emancipação” (LOPES e MACEDO, 2011) nas práticas de currículo, a partir dos quais as instituições de ensino constituiriam espaços de luta pela hegemonia e não simplesmente de aderência passiva a formas de dominação previamente estabelecidas. Não obstante, cabe

observar o que dizem Lopes & Macedo (2011, p. 181-183) a respeito das possibilidades de resistência e emancipação dos agentes sociais (professores e alunos) diante dos processos de realização do currículo:

[...] é possível entender o currículo como um espaço-tempo de fronteira cultural no qual a colonização não é operada pelo professor sobre o aluno, ou ainda do conhecimento científico sobre o cotidiano. Tampouco a resistência é do aluno frente ao opressor, ou do conhecimento cotidiano sobre o conhecimento científico. Professor, aluno e todos os sujeitos sociais, produzindo diferentes saberes em diferentes contextos e relações de poder, são agentes do colonialismo e, portanto, de processos opressivos, em maior ou menor grau, em momentos diversos. Mas também atuam na produção da diferença. [...] nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais, nenhum sistema local fica imune ao colonialismo. Em outras palavras, nenhuma diferença tem o poder de permanecer existindo a despeito da dominação e nenhuma dominação acaba por completo com a diferença. [...] o projeto emancipatório pressupõe a fixidez das identidades a serem emancipadas e pressupõe um sujeito uno, centrado, capaz de se conscientizar, se comprometer e atuar na defesa de conhecimentos e ações também emancipatórias. Diferentemente, na teoria do discurso, o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação. Portanto, a emancipação e o projeto emancipatório não existem fora da ação política. São construídos na medida em que atuamos politicamente. Não há, portanto, um projeto emancipatório único a ser unificado. Há múltiplas demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como um projeto emancipatório. Todo e qualquer projeto emancipatório suposto como universal – seja ele relacionado às demandas da relação capital-trabalho, às demandas de gênero, de sexualidade, raça ou outras quaisquer – é apenas um conjunto de demandas particulares que se hegemonizou como tal, em determinadas lutas contingenciais e provisórias, e que, assim, se colocaram no lugar do universal. Nesse sentido, uma proposta de currículo emancipatória não se encontra no real para ser desvelada, não se encontra no futuro para ser alcançada, nem depende de um sujeito consciente e centrado para ser defendida. É sempre uma proposta contingencialmente construída, em lutas culturais e políticas, nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais.

Contudo, o campo da formação docente, como qualquer outro, é, a partir da definição dada por Bourdieu (2004b), lugar de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas, de forma que nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento, havendo, portanto, estruturas objetivas e lutas em torno dessas estruturas. Nessa lógica, os agentes sociais não são, evidentemente, partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo, ao contrário, eles têm disposições adquiridas (o *habitus*), isto é, maneiras de ser permanentes, duráveis que podem levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo, em vez de submeter-se às estruturas, tentar modificá-las e conformá-las as suas disposições. Portanto, projetando-se as ações e práticas de currículo, por mais particulares e específicas que sejam, no campo da formação docente onde estão em jogo, é possível prever o poder (não somente dos professores isoladamente, mas do qual compartilham como agentes posicionados na lógica de

estrutura e funcionamento do campo) de transformação e, por conseguinte, de reedição ou mesmo de produção de outros sentidos do currículo proposto.

Em consonância com concepções e de acordo com os resultados da pesquisa, supomos que a organização do currículo de formação inicial de professores de Geografia da UFPI concorre direta e indiretamente para a construção de sentidos, perspectivas e formas específicas de sistematização e fundamentação teórica e metodológica do conhecimento que deve compor o conhecimento profissional dos futuros professores de Geografia. Postulamos que a definição do currículo, do ponto de vista normativo, enquanto política produzida na esfera dos órgãos de regulamentação nacional e recepcionada (reproduzida, transformada e/ou reelaborada) na instituição de ensino, departamento ou coordenação do curso de Geografia, impõe uma ordem objetiva e subjetiva que repercute fortemente na conformação do conhecimento e do perfil profissional do professor de Geografia em formação. No entanto, supomos também que, além das adaptações, contextualizações e redimensionamentos das diretrizes nacionais, no momento de elaboração dos documentos de currículo nas instâncias responsáveis por sua implementação direta (nas disciplinas, por exemplo), conforme previsto na legislação nos termos dos princípios de flexibilização e diversificação das experiências de formação, há mudanças, ressignificações e “desvios” de percursos significativos na realização do currículo.

Entendemos que, por um lado, o currículo da Licenciatura em Geografia da UFPI é resultado do debate, aliança e/ou conflito entre as forças que orbitam os espaços de poder e decisão à propósito da política nacional de formação de professores. Todavia, por outro lado, é colocado em ação por agentes (no caso, pelos professores que entrevistamos) com trajetórias de vida e formação, experiências profissionais, conhecimentos técnicos e científicos, crenças, representações e concepções sobre ensino, escola e currículo que os habilitam a se posicionar (questionando, assimilando, refutando e/ou alterando sentidos) diante de diretrizes e programas de currículo que lhes são apresentados, o que pode resultar, no decorrer de suas práticas, em deslocamentos dos objetivos e intenções do modelo de formação originalmente proposto. Dessa forma, sustentamos que a organização do currículo investigado, enquanto prática de mediação entre o discurso oficial e as condições reais de realização, de interação entre o plano normativo e o plano da ação, envolve um movimento dinâmico de relações, tensões e convergências entre os agentes (entre outros, os professores formadores) que o operacionalizam, seja entre as forças que detém maior poder de decisão, seja entre as forças que atuam através da resistência e transgressão às regras estabelecidas. Assim, admitimos a hipótese de que o currículo passa por um movimento de redefinição tanto ao ser traduzido do nível nacional ao nível das instituições e cursos, quanto ao ser colocado em ação mediante as mais variadas experiências, atividades e

práticas de formação, levando à construção de um conhecimento geográfico com aspectos, nuances, características, em algum grau, diferentes daqueles orientados e veiculados no modelo de formação planejado no âmbito da política central de educação.

Diante dessas condições de construção do conhecimento no âmbito da Licenciatura em Geografia, cabe pensarmos sobre qual formação precisa ser oportunizada aos futuros docentes para o ensino dessa matéria na escola básica. Não obstante à fertilidade de ideias a respeito de um modelo de formação profissional em Geografia de base comum, integrando dimensão científica e dimensão pedagógica, sem diferenciar e hierarquizar as diferentes habilitações/modalidades de formação, oferecendo a mesma preparação aos candidatos às especialidades técnicas e aos interessados pela pesquisa e pelo ensino, como sugerem Cavalcanti (2012) Callai (2013), Kaercher (2014) e Vesentini (2006), alguns questionamentos em relação a essas ideias nos parecem oportunos. Do ponto de vista da organização do currículo, como contemplar as diversas áreas de especialidades da Geografia, obedecendo aos requisitos de carga horária necessários ao desenvolvimento dos programas exigidos para uma formação adequada, na perspectiva do técnico, do pesquisador e do professor, sem comprometer a viabilidade do curso, considerando suas finalidades e compromissos dentro de um projeto de universidade/ensino superior com um tempo médio exequível de apresentação de novos profissionais à sociedade? Um currículo nesses termos não acarretaria aumento significativo de carga horária dos cursos, à medida que os alunos precisariam integralizar se não todo, mas boa parte dos programas destinados à formação de Geógrafos planejadores, analistas ambientais, pesquisadores e habilitados para a docência, nos níveis fundamental, médio e superior de ensino? Como seria a composição do currículo: por disciplinas ou por temas inter, trans ou multidisciplinares? Seria possível congregiar os interesses dos alunos em torno de todas as especialidades de formação, mesmo que somente durante uma parte do curso? Os professores formadores teriam que trabalhar com foco em todas as perspectivas e dimensões delineadas pelas especialidades de formação? Além dessas questões aparentemente simples, por estarem mais no plano da operacionalização do currículo, embora sejam também aspectos de concepção e opção por um modelo de universidade e de formação profissional, outras de natureza mais profunda e, ao mesmo tempo, nuances mais sutis, alinham-se ao entendimento que se quer estabelecer.

Sabendo que um dos grandes desafios da formação do professor de Geografia, assim como em outras áreas, cuja superação é almejada há muito tempo, consiste na eliminação da dicotomia, dualidade, sobreposição, hierarquização entre os domínios de conhecimento que compõem os currículos, a implementação de um programa único para o geógrafo técnico, pesquisador e docente não dificultaria o enfrentamento desse desafio, uma vez que poderia

manter e aprofundar as clássicas divisões e desigualdades entre as especialidades da Geografia e suas modalidades de formação (bacharelado e licenciatura)? Isso na hipótese de que continuariam convivendo no mesmo currículo e nas mesmas práticas concepções e perspectivas diversas de pensar e promover a formação do profissional em Geografia; continuariam existindo os professores formadores interessados mais na produção de conhecimento em suas respectivas especialidades, criando espaços específicos para esse fim (grupos e linhas de pesquisa, projetos, laboratórios...), onde se aglutinariam alunos com as mesmas afinidades. O que não significa que isso, por si só, leve a uma formação fragmentada, mas sim na hipótese de que os professores formadores (não todos eles, mas uma parte deles, como tem acontecido até agora em muitas experiências já conhecidas), devido a suas trajetórias acadêmicas e perfis profissionais e de pesquisadores, permaneçam atrelados ao ideal de produção da ciência geográfica pura ou aplicada, sem se importar, sobretudo, com a dimensão pedagógica do conhecimento geográfico, com sua abordagem em processos de educação escolar, nos diferentes níveis de ensino. Não seria mais difícil e complexo definir e realizar um currículo que dê conta de acomodar as várias especialidades de formação e, ao mesmo tempo, garantir a necessária integração e articulação entre os domínios de conhecimento e as dimensões do processo de formação, entre teoria e prática, ensino e pesquisa, universidade, escola e sociedade, nos limites de um programa de formação para o exercício da docência, da pesquisa e da atividade técnica, considerando a natureza e as especificidades inerentes a cada uma dessas vertentes da atuação do profissional da Geografia?

Sem entrar no mérito das proposições direcionadas ao modelo de formação profissional em Geografia baseado no currículo único, acreditamos que um caminho viável para a superação da racionalidade do “esquema 3+1” que persiste nas entrelinhas dos documentos e das práticas de currículo, embora sua substituição já tenha sido declarada oficialmente, seja a separação, independência, autonomia das especialidades e modalidades de formação. Entendemos que os currículos de formação de professores de Geografia precisam ser claramente desenhados para o que se propõem, não deixando margens para dúvidas quanto a sua missão, a sua finalidade, a seus objetivos, reservando-se o direito de organizar seus programas de formação com atenção direta na natureza e nas especificidades da atividade docente e da Geografia Escolar. Os cursos de licenciatura não precisam se fundir ou se equiparar aos de bacharelado para garantir sua qualidade, ao contrário, devem ser concebidos como programas de formação autênticos, originais, que são apenas diferentes dos de bacharelado, com demandas e propósitos diferentes e que, portanto, devem ter estruturas e ritmos de funcionamento diferentes, o que não quer dizer inferiores ou superiores, melhores ou piores, apenas diferentes dentro de suas prerrogativas. Os

cursos de licenciatura devem ter a qualidade que precisam ter, a qualidade necessária para formar bons professores, os professores que as escolas precisam para cumprir suas funções, não se colocando necessariamente em posição de rivalidade com os cursos de bacharelado. Possivelmente essa rivalidade se (re) produz justamente pela falta de definição de um programa específico, que delinear com nitidez a que se destina, de modo a atrair somente aqueles agentes sociais (alunos e professores formadores) com maior propensão a se identificar com e assumir os objetivos do programa, evitando a ilusão de estar em um curso de licenciatura, mas com a perspectiva de trabalho tanto de ensinar quanto de aprender no sentido da formação do geógrafo técnico em alguma das especialidades da área.

Assim, entendemos que é necessário conceber um curso de licenciatura em Geografia independente do de bacharelado, em espaço próprio dentro da estrutura da universidade ou do ensino superior, com mecanismos e instrumentos suficientes para realização de ensino, pesquisa e extensão voltados à preparação teórica e metodológica dos alunos, baseada na investigação e produção de conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem da Geografia, em estudos de aprofundamento teórico, em atividades práticas e de experimentação e em vivências de articulação/integração entre os espaços de formação institucional e os universos da escola básica. Para isso, é preciso conquistar a integralidade e terminalidade das licenciaturas, com a constituição de um espaço apropriado, que pode ser uma faculdade ou um instituto de formação de professores, e de um corpo de professores/investigadores com trajetórias e experiências de ensino e pesquisa, alinhadas com a natureza e as especificidades da atividade docente e da Geografia Escolar, isto é, com perfil acadêmico/profissional que se identifique com a formação docente em Geografia. Esse aspecto deve ser observado, por exemplo, nos momentos de seleção dos professores, de modo a contratar aqueles que tomam os processos de ensino e aprendizagem da Geografia como objeto de sua experiência profissional e de suas práticas de investigação e produção de conhecimento, evitando a acomodação de professores sem nenhum ou quase nenhum vínculo com a dimensão pedagógica dos processos de construção e mobilização dos conhecimentos geográficos. Os diferentes domínios de conhecimentos da Geografia (como a Geomorfologia, Climatologia, Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia da População, Geografia dos Sistemas Econômicos, Geografia Regional, entre outras) precisam ser abordados nos documentos e nas práticas de currículo em função de suas finalidades e seus objetivos educacionais, de seus propósitos de ensino e aprendizagem na escola básica, o que implica uma sólida fundamentação teórico-metodológica, e não como objetos de análise/produção científica da Geografia pura/aplicada. É necessário distinguir claramente a profissão de geógrafo técnico e profissão de professor de Geografia (de qualquer nível de ensino, do fundamental ao superior),

sendo que ambas implicam uma dimensão, uma prática de pesquisa orientada de acordo com as necessidades, prerrogativas e demandas de suas respectivas atividades profissionais.

## Referências

- ALBUQUERQUE, M. A. M. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez. 2011.
- ANDRADE, M. C. Trajetória e compromisso da geografia brasileira. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-13.
- ANSELMO, R. C. M. S. A formação do professor de Geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 59-92.
- ARAÚJO, R. C. *A constituição do corpo docente do ensino secundário no Piauí (1942 – 1982)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.
- BONTEMPI JR, B. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011.
- BOURDIEU, P. *A distinção*. Uma crítica social da faculdade do juízo. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. Trad. Cássia R. Silveira e Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004b.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. 2. ed. São Catarina: Editora UFSC, 2013.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983b, p. 122-155.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. Trad. Sergio Miceli. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRAGA, R. B. Formação inicial de professores: uma trajetória com permanências eivada por dissensos e impasses. *Terra Livre*, n. 15, p. 113-128, 2000.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. Formação de professores e práticas pedagógicas: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 41-54.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007, p. 47-62.

BRITO, I. S. *História da educação no Piauí*. Teresina: EDUFPI, 1996.

BRZEZINSKI, I. Contribuição apresentada pela ANPED nas Audiências Públicas sobre Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 118-124, 2001.

BRZEZINSKI, I. Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para a formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito às culturas e às formas de vida. In: DALBEN, A. I. L. F. et al (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. v. 3. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 750-769.

CACETE, N. H. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de Geografia. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL, 2011.

CACETE, N. H. *A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação*. A referência da formação do professor de Geografia. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia (Geografia Física), São Paulo, 2002.

CALLAI, H. C. (Org.). *Educação geográfica: reflexão e prática*. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2014.

CALLAI, H. C. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: DALBEN, A. I. L. F. et al (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. v. 6, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 412-433.

CALLAI, H. C. *A formação do profissional da Geografia: o professor*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2013.

CALLAI, H. C. A Geografia escolar – e os conteúdos da Geografia. *Anekumene*, v. 1, p. 128-139, 2011a.

CALLAI, H. C. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. (Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012, p. 73-88.

CALLAI, H. C. O Conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL, p. 1-20, 2011b.

CARVALHO, G. N. *Educação-mercadoria: a expansão do ensino superior privado no Piauí (1990 a 2005)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2008.

CASTELLAR, S. M. V. (Org.). *Educação geográfica: teoria e prática*. São Paulo: 2ª edição, 2007.

CASTELLAR, S. M. V. (Org.). *Geografia escolar contextualizando na sala de aula*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

CASTELLAR, S. M. V. Currículo, educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas. *Tamoios*, a. II, n. 2, jul./dez. 2006, p. 1-14.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E. M. B; MORAES, L. B. (Org.). *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: NEPEG, 2010, p. 39-58.

CASTELLAR, S. M. V; MUNHOZ, G. B. (Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012.

CASTROGIOVANNI, A. C; CALLAI, H. C; SCHAFFER, N. S; KAERCHER, A. N. (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2010.

CAVALCANTI, L. S. (Org.). *Temas da Geografia na escola básica*. Campinas: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, L. S. Concepções teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: DALBEN, A. I. L. F. et al (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. v. 6, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 368-391.

CAVALCANTI, L. S. Geografia escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados. In: CASTELLAR, S. M. V; MUNHOZ, G. B. (Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012c, p. 89-100.

CAVALCANTI, L. S. Geografia escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE*. Anais... Livro 1, p. 370-382, 2012a.

CAVALCANTI, L. S. *O Ensino de Geografia na escola*. São Paulo: Papirus Editora, 2012b.

CAVALCANTI, L. S. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, v. 1, n. 2, p. 01-18, jul./dez., 2011.

CAVALCANTI, L. S; BUENO, M. A; SOUZA, V. C. (Org.). *Produção do conhecimento e pesquisa no Ensino de Geografia*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

- CAVALCANTI, L. S; CASTELAR, S. M. V; CALLAI, H. C. (Org.). *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012.
- CAVALCANTI, L. S; MORAIS, E. M. B. (Org.). *A cidade e seus sujeitos*. Goiânia: Editora Vieira, 2011.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto: Afrontamento, 2006.
- CUNHA, L. A. Ensino superior e a universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. *et al. 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *et. al.* A Reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré)condições institucionais. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p.15-38, jan./abr. 2008.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.
- DOLL JR, William. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos Estudos*. n. 88, p. 153-179, nov. 2010.
- ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ENGUITA, M. La ambigüedad de la docencia: entre el profesionalismo y la proletarización. In: *Profesor y Sociedad: I jornadas de estudio. La educación a debate*, Cádiz, 21 al 24 de febrero de 1989.
- FÁVERO, M. L. A. *Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão*. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>, acessado em: 14/07/2015.
- FÁVERO, M. L. A; PEIXOTO, M. C. L; SILVA, A. E. G. Professores estrangeiros na Faculdade Nacional de Filosofia, RJ (1939-1951). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 78, p. 59-71, ago. 1991.
- FEITOSA, M. P. *A educação superior pública estadual no Piauí: aspectos da origem e o processo de expansão nos anos 1990*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2006.
- FÉTIZON, B. Faculdade de educação: antecedentes e origens. O lugar da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 365-378, 1994.
- FIORI, V. *As condições dos cursos de Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia (Geografia Humana), São Paulo, 2012.

FORQUIN, J-C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 1996.

FORQUIN, J-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, a. XXI, n. 73, dez. 2000.

FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREITAS FILHO, B. R. *História da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí*. Teresina: Gráfica Ibiapina, 2003.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, a. XX, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional. In: PINHO, S. Z. (org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora UNESP, 2011, p. 71-87.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, A. I. L. F. et al (Org.). *Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. v. 4. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 485-508.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. v. 29, São Paulo: FCC/DPE, 2009.

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

- GIROUX, A. H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*, 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 321-255, 1990.
- GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Araraquara/SP: Autores Associados, 2005, p. 5-24.
- GUEDES, N. C. Formação de professores: uma retrospectiva. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina. n. 8, p. 21-32, jul./dez. 2002.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: MACEDO, E; LOPES, A. C. (Org.). *Disciplinas e integração curricular*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-71.
- KAERCHER, N. A. A Geografia como Midas é um obstáculo e um dos desafios da nossa docência. In: CASTELLAR, S. M. V; MUNHOZ, G. B. (Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012, p. 57-72.
- KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. C; OLIVEIRA, A. U. *Geografia em perspectiva*. 3. ed. São Paulo: 2006, p. 221-231.
- KAERCHER, N. A. *Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LESTEGÁS, F. R. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V; MUNHOZ, G. B. (Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012, p. 13-27.
- LESTEGÁS, F. R. Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A. G. E.*; n. 33, p. 173-186, 2002.
- LESTEGÁS, F. R. El Problema de la Transposición en la enseñanza de la Geografía: ¿y se la transposición fuese el problema? In: RUIZ, R. M. Á; ATXURRA, R. L; LARREA, E. F. *Las Competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo de la globalización*. Bilbao (España): Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007. p.33-54.
- LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p.50-64, Jul./Dez. 2005.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, 2013, p. 7-23.

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

LOPES, A. P. C. Mais escolas, mais professores: história da constituição do corpo docente de ensino secundário no Piauí (1950 – 1970). In: *7º Congresso Brasileiro de História da Educação*. Anais... Cuiabá, MT: SBHE, 2013.

MACEDO, E. Competência e Currículo. In: MACEDO, E; LOPES, A. C. (Org.). *Disciplinas e integração curricular*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-144.

MACEDO, E. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 7-19, 2000.

MACEDO, R. S. A. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A; CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 57-74.

MARTINS, R. E. M. W. *Os desafios do processo formativo do professor de Geografia*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2010.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, a. 14, n. 1, 2000.

MELO, A. M. V. V. *Os Alicerces da educação superior no Piauí: uma avaliação das faculdades de Direito e católica de Filosofia (1930 – 1970)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPI, 2006.

MENDONÇA, A. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 36-44, ago. 1994.

MIMESSE, E. A implantação dos Estudos Sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor. *Educere et Educere*, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 193-204, jul./dez. 2007.

MORAES, A. C. R. Renovação da Geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

MORAES, A. C. R; COSTA, W. M. *Geografia Crítica: a valorização do espaço*. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

- MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7-37.
- MOREIRA, R. *O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2014d.
- MOREIRA, R. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras*. v. 3. São Paulo: Contexto, 2014c.
- MOREIRA, R. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias*. v. 1, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.
- MOREIRA, R. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação*. v. 2, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.
- MOREIRA, R. *Para onde vai o pensamento geográfico: por uma epistemologia crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014e.
- MOREIRA, R. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2008.
- NONO, M. A; MIZUKAMI, M. G. N. Processo de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, dez. 2006.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.
- OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 34-49.
- OLIVEIRA, A. U. de. Situação e tendências da Geografia. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 24-29.
- PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.
- PASSINI, E. Y. (Org.). *Prática de Ensino de Geografia e o estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007.
- PEREIRA, D. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. *Terra Livre*, São Paulo, n. 14, p. 41-50, jan./jul. 1999.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, a. XX, n. 68, dez. 1999.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dezembro/1999.
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- PEREIRA, J. E. D. Sinais e evidências da crise das licenciaturas no Brasil. In: PINHO, S. Z. (org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora UNESP, 2011, p. 89-101.
- PEREIRA, M. G. M. R. *O curso de Filosofia da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI) no período de 1957 a 1970*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2003.
- PEREIRA, R. M. F. A. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-35.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- ROCHA, G. O. R. O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. *Contrapontos*, v. 10, n. 1, p. 14-28, jan./abr. 2010.
- ROCHA, G. O. R. Por uma Geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia do Brasil. *Mercator*, a. 8, n. 15, p. 75-94, 2009.
- ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. *Terra Livre*, n.15, p. 129-144, 2000.
- ROIZ, D. S. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo Entre 1934 e 1956. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 65-104, jan./jun. 2007.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.
- SCHEIBE, L; BAZZO, V. L. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SCHEIBE, L; BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 3, p. 9-21, mai. 2001.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. L. B. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? Primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Geografia em perspectiva*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 313-322.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, A. M. F. *Ação docente em ciências naturais: discutindo a mobilização de saberes experienciais*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

SOUSA NETO, M. F. A agora e o agora. *Terra Livre*, São Paulo, n. 14, p. 08-20, jan./jul. 1999.

SOUSA, F. M; BOMFIM, M. C. A; PEREIRA; M. G. M. R. (Org.). *Presente do passado: a Faculdade Católica de Filosofia na História da Educação do Piauí*. Teresina: EDUFPI, 2002.

SOUZA, T. T; PEZZATO, J. P. A Geografia escolar no Brasil de 1549 até a década de 1960. In: GODOY, P. R. T. (Org.). *História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 71-88.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação docente, *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 05-24.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, a. XXI, n. 73, dez./2000, p. 209-244.

VESENTINI, J. W. A formação do professor de geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N, N; OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 234-234.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 30-38.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 18, set./dez. 2008, p. 173-215.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, a. XXI, n. 70, p. 129-155, abr. 2000.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

YOUNG, M. 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.

## Apêndice A – Fontes documentais

### AI – Documentos oficiais MEC/CNE

<i>Autor</i>	<i>Documento</i>	<i>Ano</i>	<i>Descrição</i>
BRASIL	Decreto-Lei nº 1.190	1939	Dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia (FNF)
BRASIL	Decreto-Lei nº 9.092	1946	Dispõe sobre a ampliação do regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências
BRASIL	Decreto nº 34.638	1953	Institui a Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES)
BRASIL	Lei nº 2.594	1955	Dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia
BRASIL	Decreto Federal nº 43.402	1958	Concede autorização para o funcionamento dos cursos de Filosofia, História, Geografia e Letras, da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí – FAFI
BRASIL	Lei nº 4.024	1961	Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional
BRASIL	Parecer CFE nº 412	1962	Dispõe sobre o Currículo Mínimo para o curso de Geografia, habilitação única em Licenciatura
BRASIL	Parecer CFE nº 292	1962	Dispõe sobre a oferta de disciplinas pedagógicas para os cursos de licenciatura
BRASIL	Parecer CFE nº 106	1966	Dispõe sobre a instituição da licenciatura curta em Estudos Sociais, que habilitava em Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil para o magistério nas quatro séries do ginásio
BRASIL	Lei nº 5.540	1968	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média
BRASIL	Decreto Federal nº 64.969	1969	Aprova o Estatuto da Fundação da Universidade Federal do Piauí
BRASIL	Lei nº 5.692	1971	Fixa normas para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências
BRASIL	Parecer CFE nº 853	1971	Dispõe sobre o estabelecimento de um núcleo curricular comum para o ensino de primeiro e segundo grau.
BRASIL	Resolução CFE nº 8	1971	Estabelece um núcleo curricular comum para o ensino de primeiro e segundo grau.
BRASIL	Lei nº 9.131	1995	Cria o Conselho Nacional de Educação

BRASIL	Lei nº 9.394	1996	Estabelece diretrizes e bases da educação nacional
BRASIL	Parecer CNE nº 776	1997	Dispõe sobre a definição de orientações gerais para formulação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação
BRASIL	Resolução CNE nº 02	1997	Estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado na modalidade bacharelado que queira atuar na educação básica
BRASIL	Decreto Federal nº 2.032	1997	Altera o sistema federal de ensino superior e a organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior
BRASIL	Parecer CNE nº 115	1999	Dispõe sobre a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, destinados à formação dos profissionais da educação
BRASIL	Decreto Federal nº 3.276	1999	Regulamenta os Institutos Superiores de Educação, destinados à formação dos profissionais da educação
BRASIL	Parecer CNE nº 9	2001	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
BRASIL	Parecer CNE nº 27	2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
BRASIL	Parecer CNE nº 21	2001	Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
BRASIL	Parecer CNE nº 28	2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a Carga Horária dos cursos de Formação de Professores da Educação, em nível Superior, curso de licenciatura, de Graduação plena
BRASIL	Parecer CNE nº 583	2001	Dispõe sobre as orientações para a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação
BRASIL	Parecer CNE nº 4	2001	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia,

			Arquivologia e Museologia
BRASIL	Parecer CNE nº 1.363	2001	Retificação do Parecer CNE/CSE nº 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia
BRASIL	Resolução CNE nº 14	2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia
BRASIL	Resolução CNE nº 1	2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
BRASIL	Resolução CNE nº 2	2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
BRASIL	Resolução CNE nº 2	2004	Adia o prazo previsto no Art. 15 da Resolução CNE nº 1/2002
BRASIL	Resolução CNE nº 1	2005	Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
BRASIL	Lei nº 11.096	2005	Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni)
BRASIL	Parecer CNE/CP nº 9	2007	Dispõe sobre a reorganização da carga horária mínima dos cursos de Licenciatura para a formação, em nível superior, de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional, no nível da Educação Básica
BRASIL	Decreto Federal nº 6.094	2007	Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, que tem como uma de suas diretrizes a instituição de programas próprios ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação
BRASIL	Portaria Normativa MEC nº 2	2008	Regulamenta o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)
BRASIL	Parecer CNE nº 9	2009	Dispõe sobre a reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação

			de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena
BRASIL	Decreto Federal nº 6.755	2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada
BRASIL	Portaria Normativa MEC nº 9	2009	Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.
BRASIL	Portaria MEC nº 883	2009	Estabelece as Diretrizes Nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto nº 6.755/2009
BRASIL	Decreto Federal nº 7.219	2010	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)
BRASIL	Projeto de Lei s/n	2011	Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020

Organização: Silva (2015).

## A2 – Documentos públicos ANFOPE

<i>Autor</i>	<i>Documento</i>	<i>Ano</i>	<i>Fonte</i>
ANFOPE	Conforme Boletim Informativo da ANFOPE	S/D	Disponível em: <a href="http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/cap1.html">http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/cap1.html</a> , acessado em 20/07/2015
ANFOPE	Boletim da ANFOPE, ano IV, número 6	1997	Disponível: <a href="http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim6.html">http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim6.html</a> , acessado em: 20/05/2015
ANFOPE	Boletim da ANFOPE, ano V, número 10	1999	Disponível em: <a href="http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim10.html">http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim10.html</a> , acessado em: 20/05/2015
ANFOPE	Carta aos Conselheiros do Conselho Nacional de Educação	1999	Disponível em: <a href="http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/cneout99.htm">http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/cneout99.htm</a> , acessado em: 20/05/2015
ANFOPE	Carta a Relatora da Comissão Bicameral sobre Institutos Superiores de Educação/CNE	1999	Disponível em: <a href="http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/cneago1.htm">http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/cneago1.htm</a> , acessado em: 20/05/2015

ANFOPE	Carta a Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC)	1999	Disponível em: <a href="http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/sesucurijul99.htm">http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/sesucurijul99.htm</a> , acessado em: 20/05/2015
ANFOPE	Boletim da ANFOPE, ano VI, número 12	2000	Disponível em: <a href="http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim12.htm#X%20ENCONTRO">http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim12.htm#X%20ENCONTRO</a> , acessado em: 20/05/2015
ANFOPE/ FORUMDIR	Carta do Rio	2000	Disponível em: <a href="https://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/Documento-FORUMDIR-ANFOPE-mai2000.pdf">https://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/Documento-FORUMDIR-ANFOPE-mai2000.pdf</a> , acessado em: 20/05/2015
ANFOPE	Boletim da ANFOPE, ano VII, número 13	2001	Disponível: <a href="http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim13.htm">http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim13.htm</a> , acessado em: 20/05/2015
ANFOPE	Boletim da ANFOPE, ano VII, número 15	2001	Disponível em: <a href="http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim15.htm">http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim15.htm</a> , acessado em: 20/05/2015
ANFOPE	Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior	2001	Disponível: <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf</a> , acessado em: 20/05/2015
ANFOPE	Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional. Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior	2001	Disponível: <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf</a> , acessado em: 20/05/2015
ANFOPE	Proposta de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação dos profissionais da educação	S/D	Disponível em: <a href="http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/diranf99.htm">http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/diranf99.htm</a> , acessado em: 20/05/2015

Organização: Silva (2015).

A3 – Documentos oficiais Geografia/UFPI

<i>Autor</i>	<i>Documento</i>	<i>Ano</i>	<i>Descrição</i>
PIAUÍ	Requerimento s/n. do Curso de Didática/FAFI	1963	Requer ao Conselho Federal de Educação a autorização para a implantação e funcionamento do Curso de Didática na FAFI
PIAUÍ	Lei Estadual nº 2.887	1968	Dispõem sobre o Sistema Estadual de Ensino do Piauí e dá outras providências
UFPI	Currículo I do Curso de Geografia da UFPI	1977	Dispõe sobre a organização curricular do curso de Geografia da UFPI em 1977
UFPI	Currículo do Curso de Estudos Sociais da UFPI	1980	Dispõe sobre a organização curricular do curso de Estudos Sociais da UFPI em 1980
UFPI	Nova Estrutura do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI	1987	Dispõe sobre a reforma curricular do curso de Geografia da UFPI em 1987
UFPI	Proposta de Reformulação do Currículo I do Curso de Geografia da UFPI	1987	Dispõe sobre a reforma curricular do curso de Geografia da UFPI em 1987
UFPI	Proposta de Reformulação do Currículo II do Curso de Geografia da UFPI	1988	Dispõe sobre a reforma curricular do curso de Geografia da UFPI em 1988
UFPI	Proposta de Reformulação do Currículo III do Curso de Geografia da UFPI	1989	Dispõe sobre a reforma curricular do curso de Geografia da UFPI em 1989
UFPI	Resolução CEPEX/UFPI nº 012	1989	Aprova Proposta de Reestruturação do Currículo Pleno do Curso de Geografia da UFPI
UFPI	Resolução CEPEX/UFPI nº 005	1989	Determina a desvinculação da carga horária do número de créditos do Currículo I do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI
UFPI	Proposta de Reformulação do Currículo 3 do Curso de Geografia	2000	Dispõe sobre proposta de reforma Curricular da Licenciatura em Geografia da UFPI
UFPI	Resolução CEPEX/UFPI nº 093	2000	Aprova Proposta de Reformulação do Currículo III do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI
UFPI	Resolução CEPEX/UFPI nº 085	2001	Aprova Proposta de Alteração do Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI
UFPI	Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI	2007	Apresenta as diretrizes da atual organização curricular do curso de Geografia da UFPI
UFPI	Resolução CEPEX/UFPI nº 116	2007	Aprova Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em

		Geografia da UFPI	
UFPI	Programas de ensino (plano de curso ou de disciplina) do curso de Geografia da UFPI	2010 - 2012	Programas de ensino das disciplinas que compõem o atual currículo do curso de Geografia da UFPI, ofertadas entre o primeiro semestre de 2010 e o segundo semestre de 2012

Organização: Silva (2015).

Apêndice B – *Roteiro de entrevista*

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Linha de pesquisa:** Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

**Projeto de pesquisa:** Organização do currículo e construção do conhecimento: uma análise da Licenciatura em Geografia da UFPI.

**Pesquisador responsável:** Francisco das Chagas Rodrigues da Silva

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Vivian Batista da Silva

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO CURSO DE  
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPI**

1. Como o/a senhor/a se tornou professor/a formador/a de professores de Geografia? Como foi seu processo de formação, sua escolha profissional e ingresso na docência em Geografia?
2. Como foi o processo de escolha de sua especialização na Geografia? O que determinou sua escolha?
3. Quais disciplinas o/a senhor/a tem ministrado como mais frequência nos últimos anos?
4. Na sua concepção, quais conhecimentos devem ser construídos na formação inicial dos futuros professores de Geografia?
5. Como tem sido a recepção das suas disciplinas pelos alunos (futuros professores)?
6. Como as disciplinas que o/a senhor/a ministra têm contribuído para a formação dos futuros professores de Geografia?
7. O atual currículo da licenciatura em Geografia da UFPI está em processo de reformulação. Como tem sido sua participação nesse processo?
8. Como o/a senhor/a avalia a atual estrutura curricular da licenciatura em Geografia da UFPI?
9. Como o/a senhor/a avalia a distribuição da carga horária entre as diferentes áreas de conhecimento (disciplinas) que compõem essa estrutura curricular?

10. Como o/a senhor/a avalia o espaço-tempo destinado às disciplinas de formação pedagógica nessa estrutura curricular?
11. Como o/a senhor/a tem feito o planejamento de suas disciplinas?
12. Como o processo de planejamento e desenvolvimento de suas disciplinas tem sido acompanhado pela coordenação do curso de Geografia?
13. Como tem sido a articulação entre suas disciplinas e as demais áreas de conhecimento que compõe o currículo da licenciatura em Geografia? Que ações e estratégias têm sido desenvolvidas para promover essa articulação?
14. Que ações e estratégias têm sido desenvolvidas para promover, no âmbito de suas disciplinas, a integração entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, universidade e escola?
15. Como a dimensão didático-pedagógica dos conteúdos tem sido contemplada nas disciplinas que o/a senhor/a ministra? Ou seja, como os alunos (futuros professores) são levados a compreender que os conteúdos estudados nas disciplinas serão objetos de conhecimento (ensino e aprendizagem) na escola básica?

*Apêndice C – Documentos de pesquisa*

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Linha de pesquisa:** Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

**CARTA-CONVITE**

Prezado/a professor/a

Convidamo-lo/a a participar do projeto de pesquisa intitulado **Organização do currículo e construção do conhecimento: uma análise da Licenciatura em Geografia da UFPI**, que tem como pesquisador responsável **Francisco das Chagas Rodrigues da Silva**, orientado pela **Prof.<sup>a</sup> Dra. Vivian Batista da Silva**, que podem ser contatados pelo e-mail **franciscocrsilva@gmail.com** ou pelo telefone número **(86) 99269996**. A referida pesquisa tem por objetivo **analisar como a organização do currículo concorre para a construção do conhecimento no âmbito da formação inicial de professores de Geografia**, e sua participação consistirá em **conceder entrevista ao pesquisador responsável pelo projeto**. O estudo possui finalidade de pesquisa e os dados obtidos serão utilizados e divulgados seguindo as diretrizes do Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da USP (disponível em: <http://www4.fe.usp.br/pesquisa/comissao-de-etica>), com a **preservação do anonimato do(a)s participantes**, assegurando, assim, sua privacidade, conforme termos de consentimento livre e esclarecido e de compromisso ético do pesquisador (anexos). A entrevista deverá ser gravada e realizada em data, horário e local previamente acordados entre o/a participante voluntário/a e o pesquisador responsável.

---

Pesquisador Responsável

São Paulo, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOCTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Linha de pesquisa:** Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

**TERMO DE COMPROMISSO ÉTICO DO PESQUISADOR**

**Francisco das Chagas Rodrigues da Silva** (RG: 2.104.147 – SSP/PI), pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **Organização do currículo e construção do conhecimento: uma análise da Licenciatura em Geografia da UFPI**, orientado pela **Prof.<sup>a</sup> Dra. Vivian Batista da Silva**, que pode ser contatado pelo e-mail [franciscocrsilva@gmail.com](mailto:franciscocrsilva@gmail.com) ou pelo telefone número (86) 99269996, **compromete-se em assegurar a preservação do anonimato do(a)s participantes voluntário(a)s da referida pesquisa**, mediante as seguintes garantias: o(a) participante não será identificado(a) por nome civil, endereço físico e eletrônico, cargo/função, idade e sexo. O(a) participante será identificado(a) genericamente como “**professor A, B, C ...**”, podendo-se atribuir nomes fictícios desde que não comprometam as condições de garantia do anonimato. Informações sobre o perfil acadêmico e profissional do(a)s participantes poderão ser apresentadas, desde que não revelem suas identidades. O trabalho tem por objetivo **analisar como a organização do currículo concorre para a construção do conhecimento no âmbito da formação inicial de professores de Geografia**, e a participação do(a)s voluntário(a)s consistirá em **conceder entrevistas ao pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa**. O estudo possui finalidade de pesquisa e os dados obtidos serão utilizados e divulgados seguindo as diretrizes do Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da USP (disponível em: <http://www4.fe.usp.br/pesquisa/comissao-de-etica>), com a **preservação do anonimato do(a)s participantes**, assegurando assim sua privacidade. O(a) participante poderá abandonar a pesquisa quando quiser.

---

Pesquisador Responsável

São Paulo, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Anexo D – Sínteses conceituais

### *DI – Habitus*

O *habitus* diz respeito a um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim (BOURDIEU, 1983a). Trata-se de um sistema de esquemas de percepção e apreciação, como as estruturas cognitivas e de avaliação adquiridas no decorrer de experiências de vida de longa duração (contatos, interações, vivências no/com o mundo social), que indica a disposição incorporada, construída, formada, de um agente (indivíduo) em ação através da qual se apreende o mundo social. Por ser, ao mesmo tempo, um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação de práticas, condição que exprime, nos dois casos, a posição social em que foi construído, o *habitus* produz práticas e representações, objetivamente diferenciadas, que estão disponíveis para classificação, mas que somente são percebidas, de imediato, pelos agentes que possuem o código, quer dizer, os esquemas classificatórios necessários para compreender o sentido social das práticas e representações. Enquanto sistema de esquemas de classificação, o *habitus* está objetivamente atrelado, através dos condicionamentos sociais que o produzem, a uma condição social segundo a qual os agentes se autotransformam, ou seja, expõem-se a classificações ao escolherem, no espaço dos bens e serviços disponíveis, bens que ocupam nesse espaço uma posição homóloga à posição que eles ocupam no espaço social. Além disso, os agentes, devido a sua condição de socializados, são capazes de perceber a relação entre as práticas e representações e as posições no espaço ou campo social, de forma que, por meio do *habitus*, tem-se um mundo de senso comum, um mundo social que parece evidente (BOURDIEU, 2004a).

O *habitus* se define pelas capacidades de produzir, simultaneamente, práticas objetivamente classificáveis e sistemas de diferenciar, apreciar e classificar essas práticas, sendo a relação entre essas duas capacidades que constitui o mundo social representado, isto é, o espaço dos estilos de vida, ou campos sociais. Portanto, define-se como necessidade incorporada, convertida em disposição geradora de práticas sensatas e de percepções capazes de atribuir sentido às essas práticas, que, enquanto disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, rompendo os limites da necessidade inerente às condições de aprendizagem: é por isso que todas as práticas de um agente (ou de um conjunto de agentes que

são produto de condições similares) são sistemáticas enquanto produto da aplicação de esquemas idênticos (ou mutuamente conversíveis) e, ao mesmo, tempo, sistematicamente distintas das práticas constitutivas de outro estilo de vida (BOURDIEU, 2010). Nesse sentido, uma das funções da noção de *habitus* é dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes, retraduzindo as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas (BOURDIEU, 2011b). O *habitus*, como sistema de disposições para a prática, é o fundamento objetivo da regularidade das condutas e, se é possível prever as práticas é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem se comportem de determinada maneira em determinadas circunstâncias (BOURDIEU, 2004a). Como condições de vida diferentes produzem *habitus* diferentes – sistemas de esquemas geradores susceptíveis de serem aplicados, por simples transferências, aos mais diferentes domínios da prática – as práticas engendradas pelos diferentes *habitus* se apresentam como configurações sistemáticas de propriedades que exprimem as diferenças objetivamente inscritas nas condições de vida, na forma de sistemas de desvios referenciais que funcionam como estilos de vida, considerando que:

“o *habitus* engendra continuamente metáforas práticas, ou seja, noutra linguagem, transferências (de que a transferência de hábitos motrizes é apenas um exemplo particular) ou, melhor, *transposições sistemáticas* impostas pelas condições particulares da sua colocação em prática [...] As práticas de um mesmo agente e, de forma mais lata, as práticas de todos os agentes de uma mesma classe, devem a *afinidade de estilo*, que faz de cada uma delas uma metáfora de qualquer uma das outras, ao facto de serem produto das transferências dos mesmos esquemas de acção de um campo para outro [...] A sistematicidade está nos *opus operatum* porque está no *modus operandi*: só está no conjunto das ‘propriedade’, no duplo sentido do termo, de que se rodeiam os indivíduos ou os grupos (casas, mobílias, quadros, livros, automóveis, bebidas, cigarros, perfumes, roupas) e nas práticas em que se manifestam a sua distinção (desportos, jogos, entretenimentos culturais) porque está na unidade originalmente sintética do *habitus*, princípio unificador e gerador de todas as práticas” (BOURDIEU, 2010, p. 273-274 – grifos do autor).

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e de distinção, mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes, por meio do que se estabelece a diferença entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é destino e o que é vulgar entre outras coisas (BOURDIEU, 2011b). No entanto, os esquemas de classificação não levam às mesmas diferenças, com os mesmos sentidos, a todas as pessoas, considerando que, por exemplo, o mesmo comportamento ou mesmo bem pode parecer distinto para um, pretencioso para outro e vulgar para um terceiro. Mas, alerta Bourdieu (2011b, p. 22), o essencial é que, ao serem percebidas, as diferenças nas práticas, nos bens

simbólicos, nas opiniões expressas e, sobretudo, nas maneiras de ser, tornam-se diferenças simbólicas, constituindo uma verdadeira linguagem, funcionando como um “conjunto de fonemas de uma língua ou o conjunto de traços distintivos e separações diferenciais constitutivas de um sistema mítico, isto é, como *signos distintivos*”. Contudo, o habitus pode ser definido como “um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo” (BOURDIEU, 2011b, p. 144). Quando há sintonia entre as estruturas incorporadas e as estruturas objetivas, ou seja, quando a percepção é construída de acordo com as estruturas do que é percebido, tudo parece evidente, dado, experiência pela qual se atribui ao mundo uma crença mais profunda do que todas as crenças, visto que ela não se projeta como uma crença.

## *D2 – Capital simbólico*

O capital, diz Bourdieu (1998), que pode existir de forma material ou, no caso do capital cultural, de forma incorporada, e também ser garantido juridicamente, representa um poder sobre um campo, em um dado momento, sobre o resultado acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção), logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, desse modo, sobre o conjunto de rendimentos e ganhos. Para Bourdieu (2011b), tudo remete à concentração de um capital simbólico de autoridade reconhecida que surge como a condição ou, pelo menos, como o acompanhamento de todas as outras formas de concentração, se elas têm certa permanência. O capital simbólico é uma propriedade qualquer, de qualquer tipo de capital (físico, econômico, cultural, social, político...), percebida pelos agentes que possuem as condições de entendê-las e reconhece-las, atribuindo-lhes valor. Precisamente, é a forma que todo e qualquer tipo de capital assume “quando é percebido através das categorias de percepção, produtos da incorporação das divisões ou das oposições inscritas na estrutura da distribuição desse tipo de capital (como forte/frágil, grande/pequeno, rico/pobre, culto/inculto etc.)” (BOURDIEU, 2011b, p. 107). O capital simbólico diz respeito ao poder atribuído àqueles que obtêm reconhecimento suficiente para ter condição de impor eles mesmos o reconhecimento: o poder de constituição, poder de fazer um novo grupo, através da mobilização, ou de fazer existir por procuração, falando por ele enquanto porta-voz autorizado, só pode ser obtido ao término de um longo processo de institucionalização, ao término do qual é instituído um mandatário, que recebe do grupo o poder de estabelecer o próprio grupo (BOURDIEU, 2004a). Em suma:

Chamo de capital simbólico qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, de princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação da estrutura objetiva do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado. [...] O capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento. (BOURDIEU, 2011b, p. 149-150)

Nessa perspectiva, o capital simbólico está intrinsecamente associado a uma forma ou manifestação de poder, denominado de poder simbólico (qualquer que seja o tipo: econômico, político, científico...), cuja forma por excelência se traduz no poder de fazer grupos (já estabelecidos que é preciso consagrar ou grupos a serem estabelecidos), baseado em duas condições: em primeiro lugar, como toda forma de discurso performativo, o poder simbólico deve estar fundado na posse de um capital simbólico, ou seja, “o poder de impor às outras mentes uma visão, antiga ou nova, das divisões sociais depende da autoridade social adquirida nas lutas anteriores” (BOURDIEU, 2004a, p. 166). Em segundo lugar, a eficácia simbólica depende do grau de conexão da visão proposta com a realidade, ou seja, quanto mais ela estiver alicerçada na realidade, quanto mais houver afinidade entre as pessoas que se quer unir em um grupo, mais chance de sucesso, mais eficácia terá. “O poder simbólico é um poder de fazer coisas com palavras”, mas “é somente na medida em que é verdadeira, isto é, adequada às coisas, que a descrição faz as coisas”, constituindo “um poder de consagração ou de revelação, um poder de consagrar ou de revelar coisas que já existem”, sendo que um grupo (classe, sexo, região, nação...) “só começa a existir enquanto tal, para os que fazem parte dele e para os outros, quando é distinguindo, segundo um princípio qualquer, dos outros grupos, isto é, através do conhecimento e do reconhecimento” (BOURDIEU, 2004a, p. 166-167).

### *D3 – Estratégia*

No sistema teórico desenvolvido por Bourdieu, a noção de estratégia é produto do senso prático no sentido de um jogo social particular, historicamente definido, a qual se adquire desde a infância e entra em atividade nas mais variadas práticas sociais. Conforme Bourdieu (2011b), as estratégias dos agentes e das instituições que estão envolvidos nas lutas em determinado campo, quer dizer, suas tomadas de posição (específicas ou não), dependem da posição que eles ocupam na estrutura do campo, na distribuição do capital simbólico, institucionalizado ou não (reconhecimento interno ou externo). Além disso, através da mediação das disposições que constituem os *habitus* dos agentes (parcialmente autônomos em relação à posição), eles se

inclinam ou a conservar ou a transformar a estrutura da distribuição do capital simbólico, portanto, a perpetuar as regras do jogo ou a subvertê-las. No entanto, as estratégias, por meio dos objetos de disputa entre os agentes dominantes e os pretendentes, das questões pelas quais se enfrentam, também dependem do estado da problemática legítima, ou seja, do espaço de possibilidades herdado de lutas anteriores, “que tende a definir o espaço de tomadas de posição possíveis e a orientar assim a busca de soluções e, em consequência, a evolução da produção” (BOURDIEU, 2011b, p. 64). Nesse movimento, cada agente, enquanto ocupa uma posição em um espaço, em campo de forças (irredutível a um simples agregado de pontos materiais), que é também um campo de lutas visando conservar ou transformar o campo de forças, só existe e subsiste sob as limitações próprias da lógica de estrutura e funcionamento do campo, de modo que:

Situado, ele não pode deixar de situar-se, distinguir-se, e isso, *fora de qualquer busca pela distinção*: ao entrar no campo ele aceita tacitamente as limitações e as possibilidades inerentes ao jogo, que se apresentam a ele como a todos aqueles que tenham a percepção desse jogo, como ‘coisas a fazer’, formas a criar, maneiras a inventar, em resumo, como possíveis dotados de uma maior ou menor ‘pretensão de existir. (BOURDIEU, 2011b, p. 64-65 – grifos do autor)

#### *D4 – Campo científico*

Na definição de campo científico, Bourdieu (1983b) parte do pressuposto de que o universo da ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, com suas lutas e estratégias, com seus próprios interesses, onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas de organização e funcionamento desse espaço social. Segundo Bourdieu (2004), para se compreender uma produção cultural, como a ciência, não basta referir-se ao seu conteúdo textual, tão pouco ao contexto social, contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. Sua hipótese é a de que entre os dois polos (texto e contexto) há um universo intermediário (os campos científicos), onde estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a ciência, obedecendo a leis mais ou menos específicas e independentes. Isso porque, como alerta Bourdieu, uma das grandes questões a propósito dos campos (ou subcampos) científicos, como qualquer outro microcosmo social, diz respeito exatamente ao grau de autonomia que eles usufruem, considerando que essa diferença entre os diversos campos científicos (as disciplinas) e entre as instituições, embora relativamente simples, nem sempre é fácil de medir, de quantificar. Para ele, “é preciso escapar à alternativa da ‘ciência pura’, totalmente livre de

qualquer necessidade social, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as chamadas político-econômicas” (BOURDIEU, 2004b, p. 21), uma vez que o campo científico, enquanto mundo social, faz imposições, solicitações, que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo global que o envolve, pois de fato as pressões externas, qualquer que seja a natureza, somente se exercem por intermédio da lógica de estrutura e funcionamento do próprio campo.

Como qualquer outro campo, o campo científico é um espaço de forças e de lutas para conservar ou transformar esse espaço de forças, que é criado pelos agentes sociais, que só existe devido aos agentes e às relações objetivas que eles estabelecem entre si e com o próprio campo, de modo que, numa perspectiva prática, o que comanda os pontos de vista, os empreendimentos científicos, os temas e objetos de pesquisa, os meios de publicação, entre outros aspectos, é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que dão, através de suas ações, forma, vida, sentido e materialidade ao campo. É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer, ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta suas tomadas de posição, de maneira que só se pode compreender verdadeiramente o que diz ou faz um agente engajado em um campo quando se tem condições de se referir à posição que ele ocupa nesse campo, “de onde ele fala” (BOURDIEU, 2004b). Essa estrutura é determinada pela distribuição do capital científico em dado momento, o que, em outras palavras, significa que os agentes (indivíduos ou instituições), caracterizados pelo volume de seu capital, estabelecem a estrutura do campo proporcionalmente ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, de todo o espaço. Bourdieu (2004b, p. 24) chama a atenção para o fato de que, “contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil”, sendo que “essa pressão estrutural não assume, necessariamente, a forma de uma imposição direta que se exerceria na interação (ordem, ‘influência’ etc.)”. É assim que se pode compreender o fato de que, no domínio da investigação e produção de conhecimento científico, os pesquisadores dominantes, individualmente ou em grupo, em rede ou ainda nos limites de uma linha de pensamento, de uma tendência teórico-metodológica ou mesmo de um paradigma, definem o que é, em dado tempo e espaço, o conjunto de objetos de estudo mais relevantes sobre os quais a respectiva comunidade científica deve concentrar seus esforços e investimentos. Por essa lógica de estrutura e funcionamento dos campos científicos:

[...] os agentes fazem o fato científico e até mesmo fazem, em parte, o campo científico, mas a partir de uma posição nesse campo – posição essa que não fizeram – e que contribui para definir suas possibilidades e suas impossibilidades. [...] é preciso, primeiramente, lembrar que nada é mais difícil e até mesmo impossível de ‘manipular’ do que um campo. [...] por outro lado, [...] as oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais à sua força sobre o campo, isto é, ao seu capital de crédito científico ou, mais precisamente, à sua posição na estrutura da distribuição do capital. Isso é verdadeiro, salvo nos casos inteiramente excepcionais, nos quais, por uma descoberta revolucionária, capaz de questionar os próprios fundamentos da ordem científica estabelecida, um cientista redefine os próprios princípios da distribuição do capital, as próprias regras do jogo. (BOURDIEU, 2004b, p. 25)

O capital científico, uma espécie particular de capital simbólico, consiste no reconhecimento ou crédito atribuído aos agentes (ou aos grupos de agentes ou às instituições) pela comunidade científica, pelo conjunto de seus pares e, ao mesmo tempo, concorrentes no interior do campo, o qual, no entender de Bourdieu (2004b), não pode ser confundido com capital econômico ou qualquer outro de natureza financeira. Esse capital diz despeito ao reconhecimento de uma competência que, além dos efeitos que ela produz e em parte mediante esses efeitos, proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também as leis segundo as quais vão se distribuir os lucros nesse jogo, as leis com que se confere importância ou não a determinado tema/objeto de pesquisa, com que se decide o que é inovação e o que é ultrapassado, o que merece ser publicado ou não em determinados meios de divulgação científica. Bourdieu (1983b) explica que de uma definição rigorosa do campo científico enquanto espaço objetivo de um jogo onde compromissos científicos estão engajados resulta que é inútil distinguir entre determinações propriamente científicas e as determinações propriamente sociais das práticas essencialmente *sobredeterminadas*, pois o que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros, portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros. Assim, todas as práticas no campo científico estão orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade...), o que Bourdieu (1993b) chama de *forma específica de interesse*, por uma atividade científica (uma disciplina, um setor dessa disciplina, método...). Nessa direção, os investimentos visam a uma antecipação – consciente ou não – das possibilidades de lucro em função do capital acumulado, de modo que a tendência dos pesquisadores a se concentrar nos problemas considerados mais relevantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a esses problemas traz um ganho simbólico mais importante. Para Bourdieu (1983b), não há “escolha” científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, dos meios de publicação, ou ainda escolha entre uma publicação

imediate de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos “pares-concorrentes”.

Na luta pela autoridade científica, quanto maior for a autonomia do campo, os agentes na condição de produtores tendem a só ter como audiência/leitores seus próprios concorrentes, o que significa que em um campo científico fortemente autônomo um produtor particular só pode esperar reconhecimento do valor de suas obras (“reputação”, “prestígio”, “autoridade”, “competência”, etc.) dos outros produtores que, sendo também seus concorrentes, são os menos inclinados a reconhecê-lo sem discussão ou exame (BOURDIEU, 1983b). A luta para legitimar a autoridade científica implica uma definição de ciência, uma delimitação de problemas, teorias e métodos, segundo os interesses específicos, próprios a cada campo, de modo que há “uma hierarquia social dos campos científicos – as disciplinas – que orienta fortemente as práticas e, particularmente, as ‘escolhas’ de ‘vocação’, e no interior de cada um deles “há uma hierarquia social dos objetos e dos métodos de tratamento” (BOURDIEU, 1983b, p. 128). Enquanto capital específico, a autoridade científica pode ser acumulada, transmitida e, em determinadas condições, reconvertida em outras formas de capital. O reconhecimento, marcado e garantido socialmente por todo um conjunto de sinais específicos de consagração que os pares-concorrentes concedem a cada um dos membros do campo científico, é função do *valor distintivo* de seus produtos e da *originalidade* que se atribui coletivamente à contribuição que se agrega aos recursos científicos já acumulados. Uma vez que a estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, a estrutura da distribuição do capital científico, que está na base das transformações do campo científico, manifesta-se por intermédio das estratégias de conservação ou de subversão da estrutura que ela mesma produz. Por um lado, a posição que cada agente ocupa em dado momento na estrutura do campo científico é o resultado, objetivado nas instituições e incorporado nas disposições, do conjunto de estratégias anteriores desse agente e de seus concorrentes. Por outro lado, as transformações da estrutura do campo são produto de estratégias de conservação ou de subversão que dependem da posição que os seus “autores” ocupam no interior da estrutura do campo (BOURDIEU, 1983b). Tendo em vista essas características:

O campo científico é sempre o lugar de uma *luta, mais ou menos desigual*, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos

concorrentes produz pela *colaboração objetiva* ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis. Em todo campo se põem, com *forças mais ou menos desiguais* segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo. [...] Os dominantes consagram-se às *estratégias de conservação*, visando assegurar a perpetuação da ordem científica estabelecida com a qual compactuam. Essa ordem não reduz, conforme comumente se pensa, à *ciência oficial*, conjunto de recursos científicos herdados do passado que existem no *estado objetivado* sob forma de hábitos científicos, sistemas de esquemas gerados de percepção, de apreciação e de ação, que são o produto de uma forma específica de ação pedagógica e que tornam possível a escolha dos objetos, a solução dos problemas e a avaliação das soluções. Essa ordem engloba também o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos ao mesmo tempo que a reprodução e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens, isto é, essencialmente o sistema de ensino, único capaz de assegurar à ciência oficial a permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científicos ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica, e particular a todos os novatos do campo da produção propriamente dito. Além das instâncias especificamente encarregadas da consagração (academias, prêmios etc.), ele compreende ainda as revistas científicas que, pela seleção que operam em função de critérios dominantes, consagram produções conformes aos princípios da ciência oficial, oferecendo, assim, continuamente, o exemplo do que merece o nome de ciências, e exercendo uma censura de fato sobre as produções heréticas, seja rejeitando-as expressamente ou desencorajando simplesmente a intenção de publicar pela definição do publicável que elas propõem. (BOURDIEU, 1983b, p. 136-138 – grifos do autor)

Como qualquer outro espaço social, o campo científico será sempre objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade, considerando que os seus agentes estão inseridos em sua estrutura a partir de posições, as quais, assim como as estratégias que desenvolvem, dependem das disposições adquiridas (*habitus*) e do capital específico acumulado. O que faz a especificidade do campo científico são os padrões ou modelos aceitos pelo conjunto de agentes sociais (concorrentes entre si) acerca dos princípios de verificação e legitimação da autoridade e competência científica (métodos comuns de validação de teses e hipóteses, por exemplo), ou seja, é “o contrato tácito, inseparavelmente político e cognitivo, que funda e rege o *trabalho de objetivação*” (BOURDIEU, 2004a, p. 33 – grifo do autor). Com isso, os objetos de luta, de disputa no campo são construções sociais concorrentes, representações fundadas em uma realidade dotada de meios de verificação e legitimação mediante o conjunto de métodos, instrumentos e técnicas de experimentação coletivamente acumulado e empregado, sob a imposição das disciplinas e das normas do campo. Diante disso, Bourdieu (2004a) distingue dois tipos de capital científico, representados por duas formas de poder que têm lugar nos campos: de um lado um poder temporal ou político, institucional e institucionalizado, ligado à ocupação de posições importantes nos organismos científicos (direção de departamentos ou laboratórios, participação em comissões ou comitês de avaliação etc.), e às decisões sobre os

meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras); de outro lado um poder específico, expresso pelo “prestígio” pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada entre eles. Em face desses dois princípios de dominação, temporal e específico, os campos científicos apresentam uma ambiguidade estrutural:

Os conflitos intelectuais são também, sempre, de algum aspecto, conflitos de poder. Toda estratégia de um erudito comporta, ao mesmo tempo, uma dimensão científica, e a explicação deve sempre levar em conta, simultaneamente, esses dois aspectos. Entretanto, o peso relativo de um e de outro varia muito segundo o campo e a posição no campo: quanto mais os campos são heterônomos, maior é a defasagem entre a estrutura de distribuição no campo dos poderes não-específicos (políticos); por um lado, e por outro, a estrutura da distribuição dos poderes específicos – o reconhecimento, o prestígio científico. (BOURDIEU, 2004a, p. 41-42)

#### *D5 – Campo universitário*

Homólogo e densamente relacionado ao campo científico, porém com propriedades e características particulares de estrutura e funcionamento, o campo universitário é descrito por Bourdieu (2013, p. 40-41) como o lugar de uma luta de classificações (distribuição de capital simbólico) que, trabalhando para conservar ou transformar o estado da relação de forças entre os diferentes critérios e entre os diferentes poderes que elas designam, contribui para fazer a classificação da forma como pode ser apreendida objetivamente em dado momento, sendo que “a representação que os agentes têm da classificação e a força e a orientação das estratégias que eles podem colocar em prática para mantê-la ou subvertê-la dependem de sua posição nas classificações objetivas”. Nessa caracterização, Bourdieu parte do pressuposto de que o campo das instituições de ensino superior (conjunto das faculdades e grandes escolas, no caso francês) reproduz em sua estrutura a lógica da estrutura do campo do poder, segundo a qual os espaços sociais são ocupados e organizados, entre outras coisas, a partir da distribuição de duas espécies de capital (econômico/político e cultural), gerando dois tipos de posições, que ele chama de “frações”, no interior da classe dominante, que se colocam em polos opostos: as frações economicamente dominadas e culturalmente dominantes (artistas, intelectuais, escritores, professores universitários...) e as frações economicamente dominantes e culturalmente dominadas (empresários, dirigentes ou quadros do setor público e privado...). No âmbito das frações economicamente dominadas e culturalmente dominantes, os professores universitários, que na lógica do espaço do poder se situam, sobretudo, do lado dominado, opõem-se a outros

agentes na mesma posição, como os escritores e artistas (principalmente os “livres” ou *freelance*), visto que a forma de capital (cultural) que detêm, embora economicamente dominada, por ser institucionalizada, assegura-lhes “uma carreira burocrática e rendimentos regulares”. No interior do campo universitário, de acordo com os mesmos princípios da lógica das frações da classe dominante, os professores das diferentes faculdades se distribuem entre o polo do poder econômico e o polo do prestígio cultural, onde:

[...] vê-se na verdade aumentar a frequência das propriedades mais características das frações dominantes da classe dominante à medida que se vai das faculdades de ciências às faculdades de letras, destas às faculdades de direito e de medicina (enquanto a posse das marcas distintivas da excelência escolar, como as nomeações ao concurso geral, tende a variar em razão inversa da hierarquia social das faculdades. (BOURDIEU, 2013, p. 66)

Com base nesses princípios, o campo universitário se estrutura em torno de dois polos de poder: o das faculdades (ou disciplinas) cientificamente dominantes, mas socialmente dominadas (faculdades de ciências e, em menor grau, faculdades de letras) e o das faculdades (ou disciplinas) cientificamente dominadas, mas temporalmente dominantes (faculdades de direito e faculdades de medicina). Seguindo a mesma lógica, também no centro das faculdades dominantes tanto socialmente quanto cientificamente há oposição, como é o caso entre a ortodoxia dos professores “canônicos” e a heresia dos professores/pesquisadores marginais nas faculdades de letras ou de ciências humanas, da mesma forma como acontece, no interior das faculdades de medicina, entre os clínicos e os biólogos (BOURDIEU, 2013). É possível perceber, nas diferentes formas de oposição entre as faculdades temporalmente dominantes e aquelas mais voltadas à pesquisa científica, uma oposição demarcada pelo que se chama de “competência científica” e “competência social”. A competência científica diz respeito às objetivações inerentes (sobretudo, mas não somente) às faculdades dominantes na ordem cultural (ou científica), que provém das realizações menos submetidas às imposições e demandas sociais e, portanto, mais “livres”, mais dependentes de suas próprias leis, como as ciências humanas, as letras e as ciências racionais puras. Por sua vez, a competência social se traduz nas objetivações empreendidas, principalmente, pelas faculdades temporalmente dominantes, cuja produção se converte mais diretamente em meios de atendimento às necessidades e imposições sociais externas, sendo, em função disso, passível de rígido controle e gerenciamento, como a medicina e o direito. Sobre as formas de objetivação dessas competências, apoiando-se na distinção que Kant faz entre dois tipos de faculdades, assim explica Bourdieu (2013, p. 95):

[...] de um lado, as três ‘faculdades superiores’ (temporalmente), isto é, a faculdade de teologia, a faculdade de direito e a faculdade de medicina, que, sendo capazes de proporcionar ao governo ‘a mais forte e mais durável influência sobre o povo’, são as mais diretamente controladas por ele, as menos autônomas nesse sentido ao mesmo tempo que as mais diretamente encarregadas de formar e de controlar os usos práticos e os usuários comuns do saber, padres, juizes, médicos; do outro, a ‘faculdade inferior’ que, não tendo nenhuma eficácia temporal, está abandonada ‘à própria razão do povo erudito’, isto é, às suas próprias leis, quer se trate de ciência histórica (história, geografia, gramática, etc.) ou de ciência racional pura (matemática pura ou filosofia pura). Do lado do que, sempre segundo Kant, constitui ‘de alguma maneira a direita do parlamento da ciência’, a autoridade; do lado da esquerda, a liberdade de examinar e objetivar; as faculdades dominantes na ordem política têm por função formar agentes de execução capazes de aplicar sem discutir nem questionar, nos limites das leis de uma ordem social determinada, as técnicas e as receitas de uma ciência que não pretendem nem produzir nem transformar; do lado apostro, as faculdades dominantes na ordem cultural estão destinadas a atribuir-se, dada a necessidade da construção dos fundamentos racionais da ciência que as outras faculdades se concentram em inculcar e aplicar, uma liberdade que é proibida às atividades de execução, ainda que sejam tão respeitáveis na ordem temporal da prática.

Para Bourdieu, a oposição entre as duas categorias de faculdades, as primeiras submetidas à ordem temporal a que servem, as segundas livres de todas as regulações e de todos os limites “mundanos”, encontra sua plenitude e seus limites na relação entre as disciplinas jurídicas e as ciências sociais que, introduzindo a liberdade, ou mesmo a “irresponsabilidade”, característica das faculdades temporalmente inferiores no terreno reservado das faculdades superiores, vêm pouco a pouca disputando o monopólio do pensamento e do discurso legítimo sobre o mundo social: “de um lado, uma ciência da ordem e do poder, visando a racionalização, no duplo sentido, da ordem estabelecida; de outro, uma ciência da ordem e do poder, visando não pôr em ordem as coisas públicas, mas pensá-las como tal”, isto é, pensar o que é a ordem social, através da “comparação histórica ou pela variação imaginária, a um simples caso particular no universo das possibilidades realizadas ou realizáveis” (BOURDIEU, 2013, p. 102). Dessa oposição decorrem espécies de capital e formas de poder que, nos dois polos do campo, tendem a se impor mais ou menos sem reserva: nas faculdades temporalmente dominantes, o poder expresso no acúmulo de posições que permite controlar outras posições e os seus ocupantes; e nas faculdades de ciências, o poder traduzido em prestígio científico, fundado no investimento bem-sucedido unicamente na atividade de pesquisa. O capital universitário se obtém e se mantém por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes, como acontece em todas as instituições encarregadas de controlar o acesso ao corpo universitário (bancas de concurso, seleção de alunos para os cursos de mestrado e doutorado, comitês consultivos...), poder esse que assegura a quem o detém uma autoridade estatutária, espécie de atributo de função que está muito mais ligado à posição hierárquica do que a propriedades extraordinárias da obra ou da pessoa. O capital universitário

está estreitamente ligado à idade de quem o detém, sua acumulação leva tempo e as “distâncias” nesse espaço são medidas em tempo, em diferenças de idade, de modo que a estrutura do campo se manifesta aos agentes sob a forma de uma carreira por meio da qual todas as outras trajetórias são objetivamente medidas. “Sendo as posições de poder hierarquizadas e separadas pelo tempo, a reprodução da hierarquia supõe a manutenção das distâncias, isto é, da *ordem das sucessões*” (BOURDIEU, 2013, p. 121 – grifos do autor).

Assim como em qualquer outro espaço social, a estrutura e funcionamento do campo universitário se mantém em função das próprias regras do jogo, que “longe de encerrar a ameaça de uma revolução permanente”, contribui para a reprodução da ordem do sistema de distâncias e sucessões temporais: por um lado “porque o próprio fato de concorrer supõe e suscita o reconhecimento das apostas comuns na competição”; por outro lado “porque a concorrência se circunscreve, a cada momento, aos concorrentes situados mais ou menos no mesmo ponto da competição e porque é arbitrada pelos que nela ocupam uma posição mais avançada” (BOURDIEU, 2013, p. 121). Além disso, as lutas no campo universitário são protagonizadas, nas palavras de Bourdieu (2013, p. 152-153), por “adversários cúmplices”, considerando que “as oposições que dividem o campo não são nem contradições provisórias que preparam seu avanço inevitável para uma unidade superior, nem antinomias indispensáveis”, sendo ingênuo aceitar, por exemplo, “a visão maniqueísta que organiza de um lado o ‘progresso’ e os ‘progressistas’, do outro as ‘resistências’ e os ‘conservadores’”. Não há, portanto, a hegemonia absoluta de um princípio de dominação, mas sim a coexistência concorrencial de vários princípios de hierarquização relativamente independentes. Na realidade, sob certas condições, os diferentes poderes universitários são ao mesmo tempo concorrentes e complementares, solidários: “eles participam uns dos outros e devem uma parte de sua eficácia simbólica ao fato de nunca serem completamente exclusivos, ainda que fosse porque o poder temporal permite aos mais totalmente desprovidos de autoridade intelectual assegurar”, por intermédio das imposições escolares (sobretudo dos programas), “uma forma, mais ou menos tirânica, de poder sobre os espíritos e porque o prestígio intelectual não acontece sem uma forma muito especial e geralmente muito circunscrita de poder temporal” (BOURDIEU, 2013, p. 153).

Contudo, a estrutura do campo universitário é apenas o estado, em dado momento, da relação de forças entre os agentes ou, mais exatamente, entre os poderes que eles detêm a título pessoal e sobretudo por meio das instituições de que fazem parte: “a posição ocupada nesta estrutura está no princípio das estratégias que visam transformá-la ou conservá-la modificando ou mantendo a força relativa dos diferentes poderes”, ou, dito de outra forma, “as equivalências estabelecidas entre as diferentes espécies de capital” (BOURDIEU, 2013, p. 171). Não obstante,

as modificações do espaço social global afetam o campo universitário, principalmente através das “mudanças morfológicas” das quais a mais importante é o fluxo da “clientela” de estudantes que, em parte, “determina o crescimento desigual do volume das diferentes partes do corpo docente e, assim, a transformação da relação de forças entre as faculdades e as disciplinas e, sobretudo, no interior de cada uma delas, entre os diferentes graus” (BOURDIEU, 2013, p. 172). Isso porque, o crescimento (ou diminuição) do número de estudantes, ao provocar crescimento (ou retração) correlato da demanda de professores, transformaria o funcionamento do “mercado” universitário e modificaria, por meio de mudanças das carreiras, o equilíbrio das forças no interior do corpo docente. No tocante à concorrência entre as disciplinas, estas se distinguem a partir de três relações: “a importância de sua necessidade de enquadramento, ligada à importância do fluxo de estudantes; o volume da reserva de agregados de que elas dispõem e enfim a propensão dos professores titulares a se valer exclusivamente dessa reserva”, sendo que “as disciplinas novas e as disciplinas canônicas se opõem tão intensamente nessas três relações que se pode tratá-las como dois mercados – os dois subcampos – diferentes” (BOURDIEU, 2013, p. 179-180). Internamente a esse jogo entre as disciplinas, a diversidade das formações, dos cursos e dos títulos aumenta entre os professores de uma mesma disciplina, à medida que se distancia das disciplinas tradicionais e se aproxima das disciplinas novas: “a diversidade dos títulos detidos pelos membros de uma disciplina e a heterogeneidade das disciplinas postas em jogo sua formação são cada vez maiores à medida que se vai para as disciplinas cuja consagração universitária é mais recente”; da mesma forma, “enquanto quase todos os professores das disciplinas tradicionais começaram sua carreira no ensino secundário, uma parte relativamente importante dos professores das disciplinas novas” – especialmente as categorias mais recentemente admitidas – “entrou diretamente no ensino superior e sobretudo na pesquisa, tendo exercido previamente atividades muito diversas e muitas vezes não relacionadas à sua profissão atual” (BOURDIEU, 2013, p. 186).

#### *D6 – Teorias de currículo*

As tendências de maior repercussão nos movimentos de definição de currículo no Brasil, considerando a história de suas redes de ensino, demarcada pela expansão da escolarização oficial até o momento atual, são caracterizadas por modelos e concepções de currículo que o tratam como planejamento das atividades/experiências de formação a partir de critérios

objetivos e científicos, conferindo-lhe caráter prescritivo e formal. Entre essas tendências, formuladas no contexto do processo de industrialização da América, no início do século XX<sup>105</sup>, destaca-se, segundo indicação de Lopes & Macedo (2011), o *eficientismo social*, um modelo de currículo explicitamente associado à administração do processo de escolarização e baseado em conceitos como eficácia e economia, visando à preparação do aluno para a vida produtiva e participativa. Conferindo-lhe importante papel de controle social, a elaboração desse currículo pressupõe a identificação e o agrupamento (organização, sequenciamento) das tarefas desejáveis (conhecimentos mais úteis) à formação do aluno, tendo como referência as grandes áreas de atividade humana, subdivididas em atividades menores (objetivos de curso), estruturando-se um programa de treinamento no qual os objetivos são selecionados em função de seu valor e capacidade de resolver problemas práticos. De acordo com Silva (2010), nesse modelo de currículo os sistemas de ensino devem ser capazes de estabelecer com precisão seus objetivos, os resultados que pretendem obter, os métodos mais adequados à realização dos resultados e as formas de mensuração que permitam saber seguramente se os resultados foram alcançados, de modo que as escolas sejam tão eficientes quanto uma empresa, uma fábrica, uma linha de produção.

A origem desses objetivos em termos de precisão, prática e mensuração, que representam os ideais da industrialização, advém da definição de currículo centrado nos déficits (ou deficiências) sociais, culturais ou pessoais dos indivíduos, que podem ser aferidos medindo-se as lacunas entre as formas de conhecimento práticas que constituem as questões da vida adulta e as capacidades, atitudes e hábitos apresentados pelos alunos nas avaliações (DOLL JR., 1997). Assim, com respaldo na psicologia experimental da época, pautada no valor da eficácia da aprendizagem por procedimentos e processos condicionantes, esse modelo forja a intenção de um certo gerenciamento da aprendizagem no seio do currículo, onde o controle epistêmico e os conteúdos e objetivos prefixados orientam toda a organização pedagógica (MACEDO, 2013). Do ponto de vista de sua natureza, esse currículo constitui um produto, um resultado, uma série de experiências de ensino e aprendizagem, organizadas em função de um plano previamente determinado (em forma de disciplinas), centrado nos conteúdos, nos alunos

---

<sup>105</sup> Nesse momento, a América (Estados Unidos e Canadá) era caracterizada, entre outras coisas, pela formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da escolarização em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; a preocupação com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; e o processo crescente de industrialização e urbanização (SILVA, 2010). Nesse contexto, o lançamento do livro *The curriculum*, de Franklin Bobbitt, em 1918, inaugura o campo especializado de estudos de currículo, concebendo-o a partir de uma perspectiva científica e técnica e abrindo caminho para a produção da mais duradoura e difundida teoria, ou tendência, ou modelo, de elaboração de currículo nas sociedades ocidentais.

ou nos objetivos, configurando-se uma lógica burocrática com o predomínio da mentalidade técnica (PACHECO, 1996). Tendo sido o mais influente princípio de organização do ensino na primeira metade do século passado no mundo ocidental, seu reatamento na educação brasileira é marcante, pois, conforme Moreira & Silva (2013), essa tendência está nos fundamentos do “tecnicismo”, concepção de educação majoritária nos currículos e nas práticas de escolarização entre as décadas de 1970 e 1980.

Embora dominante, esse modelo encontra oposição em correntes consideradas mais progressistas (SILVA, 2010), reunidas sob a denominação de *progressivismo* (LOPES & MACEDO, 2011), decorrentes das consequências do mesmo fenômeno da industrialização, mas que se diferenciam do *eficientismo social* por adotar formas de controle social mais moderadas e com outros propósitos. Enquanto o currículo baseado no controle social através da eficácia da escola significa o ajustamento das pessoas à vida produtiva e participativa nos termos das demandas da economia, os progressivistas buscam, através da escola e do currículo, a eliminação das desigualdades e injustiças provocadas pela industrialização e as mudanças nas relações de trabalho, nas formas de ocupação dos espaços e no acesso aos bens de consumo e serviços, apostando na promoção da cidadania e consolidação da democracia. Para Lopes & Macedo (2011), os progressivistas reconhecem que a distribuição desigual do poder (político e econômico) não é um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança pela ação humana, considerando-se a educação um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar em busca dessas mudanças. Centrado nos conceitos de inteligência social e mudança<sup>106</sup>, o modelo progressivista prioriza, no planejamento do currículo, o interesse e as experiências das crianças e jovens, defendendo uma educação menos voltada à preparação para a vida ocupacional adulta e mais preocupada em oferecer um local de vivências e práticas diretas de construção da democracia (SILVA, 2010).

Assim, tomando a experiência direta do aluno como foco, o princípio norteador desse currículo é a resolução de problemas sociais, colocando o aluno em contato com esses problemas, levando-o a desenvolver estratégias de pensamento e ação pautadas na cooperação, solidariedade e justiça social. Para tanto, propõe-se três núcleos de estruturação do currículo:

---

<sup>106</sup> Esses conceitos são decorrentes dos trabalhos de John Dewey, o nome mais conhecido entre os progressivistas. No entanto, essa tendência compreende um movimento com muitas nuances e divisões internas, indo de correntes com forte preocupação social a teorias centradas no aluno, mas que não possuem essa preocupação. Nesse segundo grupo, destacam-se os trabalhos de William Kilpatrick (bastante presente nas experiências brasileiras), responsável pela sistematização de projetos visando à construção de um método de ensino – o método de projetos –, que de alguma forma hibridiza as ideias de Dewey, exacerbando um caráter técnico que os progressivistas possuem, só que em níveis menos acentuados (LOPES & MACEDO, 2011).

as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua, sendo que os conteúdos – assuntos relacionados a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação – deixam de ser o foco da organização do currículo, tornando-se uma fonte através da qual os estudantes podem resolver os problemas que o social lhes apresenta, ou seja, devem surgir de necessidades práticas e apenas posteriormente assumir formas abstratas mais avançadas (LOPES & MACEDO, 2011). A partir da assimilação e incorporação dessas ideias por integrantes<sup>107</sup> do Manifesto da Escola Nova, os princípios progressivistas influenciam significativamente as reformas de sistemas de ensino desencadeadas no país entre as décadas de 1920 e 1930, de maneira que esses princípios estão na base do currículo desenvolvido em muitas escolas durante boa parte do século XX no Brasil<sup>108</sup>.

Entretanto, os princípios progressivistas não entram na agenda das teorias de currículo com a mesma força que o modelo do *eficientismo social*, de modo que este ganha espaço e se consolida no direcionamento dos processos de produção de sentidos e perspectivas de elaboração de currículos do início do século XX à atualidade nos países ocidentais, seja através da reprodução e manutenção de seus princípios, seja por meio de suas revisões, atualizações e/ou ressignificações. O estabelecimento definitivo desse modelo se dá com a formulação da chamada *racionalidade tyleriana*<sup>109</sup>, criando o paradigma que passaria a “dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas [a partir de 1949]” (SILVA, 2010, p. 24). Conforme referido por Macedo (2013, p. 36), é nesse momento que a aliança do fator econômico com o técnico-científico prevalece sobre as ideias de uma educação pautada em princípios da democracia liberal concebida à época naquele contexto, sendo que “o currículo vai refletir isso até hoje, apesar de as contradições estarem muito mais presentes no desenvolvimento do próprio campo e das práticas”. No Brasil, dizem Lopes & Macedo (2011), até meados dos anos 1980 “praticamente todas” as propostas de currículo eram construídas segundo esse modelo, o que

---

<sup>107</sup> Como informam Lopes & Macedo (2011), os princípios de John Dewey estão nos fundamentos das reformas educacionais ocorridas em alguns Estados do Brasil na década de 1920, levadas a cabo por educadores conhecidos como “escolanovistas”, a exemplo de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, responsáveis pelas reformas das redes de ensino da Bahia (em 1925) e do Distrito Federal (em 1927).

<sup>108</sup> Segundo Saviani (2008a), os princípios da Escola Nova ou da Pedagogia Nova inspiraram as principais reformas da educação nacional na primeira metade do século XX, tendo predominado na organização dos currículos e dos sistemas de ensino até o final da década de 1960 e início da de 1970, quando entra em crise diante da articulação da Pedagogia Tecnicista e da concepção produtivista de educação.

<sup>109</sup> Essa denominação diz respeito à proposição de Ralph Tyler, o teórico mais conhecido no campo do currículo, responsável pela formulação do modelo de elaboração de currículos mais utilizado nos países do ocidente, cujos princípios estruturantes encontram-se em sua principal obra, datada de 1949, *Princípios básicos de currículo e ensino* (LOPES & MACEDO, 2011).

se observa também nas publicações sobre (planejamento de) currículo, por serem adaptações de textos norte-americanos ligados à tradição *tyleriana*.

O princípio norteador do modelo tyleriano, na leitura de Lopes & Macedo (2011), Silva (2010) e Doll Jr. (1997), consiste na sistematização e desenvolvimento do currículo a partir das respostas às seguintes questões: que objetivos devem orientar o trabalho da escola? Que experiências de ensino e aprendizagem podem concorrer para a realização desses objetivos? Como essas experiências devem ser organizadas de modo a garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem? Como podem ser verificados a eficácia desse processo e conseqüentemente o cumprimento dos objetivos preestabelecidos? Como a equipe de uma escola ou faculdade pode contribuir para a elaboração do currículo? Para Doll Jr. (1997), essas questões, que têm tido um apelo amplo, duradouro e popular (no campo de elaboração de currículo), à primeira vista parecem razoáveis, mas somente o são em uma estrutura modernista, linear, de causa e efeito. Para Silva (2010, p. 25), tais perguntas correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4), sendo que, em termos estritos, apenas a primeira questão diz respeito a currículo propriamente dito. Para Lopes & Macedo (2011), essas perguntas não contemplam a organização do sistema de ensino, pressupondo-a como dada, deixando de abordar, por exemplo, questões sobre o número de anos de escolarização obrigatória, existência ou não de retenção de alunos, estrutura do currículo – se disciplinar, por áreas temáticas, misto ou totalmente integrado, indicando apenas que o tempo diário deve ser dividido em uma série de atividades, de preferências conduzidas por mais de um professor. Nessas condições, a *racionalidade tyleriana* propõe a elaboração do currículo em quatro etapas:

- 1º. Formulação de objectivos: fins que o sistema (escola) deve alcançar, tendo em atenção as fontes para sua formulação (sujeito, sociedade e cultura) e as funções que desempenham.
- 2º. Selecção de experiências educativas: não se refere nem aos conteúdos nem às actividades mas à interacção aluno/condições externas.
- 3º. Organização das experiências: selecção de actividades, organizadas em unidades, cursos e programas e perspectivadas vertical (critérios de continuidade e de sequência) e horizontalmente (critérios de integração).
- 4º. Avaliação da eficácia das actividades de aprendizagem: verificação dos resultados uma vez comparados com os objectivos pretendidos. (PACHECO, 1996, p. 72-73)

A definição dos objetivos, foco principal do modelo tyleriano de elaboração de currículo, pressupõe três categorias de fontes que devem ser igualmente consideradas: estudos sobre os próprios alunos, estudos sobre a vida contemporânea fora da escola e sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas (SILVA, 2010). Para evitar a geração de um número

excessivo de objetivos, tais fontes devem passar por duas espécies de “filtros”: o da filosofia social educacional – valores que a sociedade pretende perpetuar por intermédio da escola – e o da psicologia da aprendizagem – adequação da capacidade cognitiva das crianças (SILVA, 2010; LOPES & MACEDO, 2011). Em face dessas fontes e filtros, a tendência tyleriana procura congrega elementos do *progressivismo*, centrado na criança (estudos sobre a natureza dos alunos) e do *eficientismo social*, centrado na perspectiva do adulto no qual a criança se torna (estudos sobre a natureza da vida contemporânea). Como observa Doll Jr. (1997, p. 69), a filosofia educacional a que se refere a concepção tyleriana, que agiria “como uma peneira na seleção de objetivos, para que não sejam escolhidos objetivos inadequados”, não diz nada sobre a composição e os critérios dessa “peneira”, supondo simplesmente que emergiria uma estrutura ideológica consensual, tanto dentro de uma dada escola quanto entre as escolas de um sistema. Uma das mais contundentes críticas ao pensamento tyleriano diz respeito justamente ao “filtro filosófico”, que acabaria dando centralidade aos valores sociais, pois, ainda que aponte a possibilidade desse filtro em indicar desejo de mudança, “o currículo funcionaria, para seus críticos, como instrumento de forte controle social, ajudando a promover a harmonia social” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 46).

Na perspectiva tyleriana, escrevem Lopes & Macedo (2011), os objetivos devem ser formulados em função de mudanças esperadas no aluno ao término do processo de ensino e aprendizagem e “nunca” em relação a ações dos professores, portanto não podendo se restringir a uma lista de conteúdos, mas sim ser associados a comportamentos. Dessa forma, a identificação das experiências capazes de levar ao cumprimento dos objetivos almejados segue alguns princípios gerais: que o aluno seja conduzido a praticar o comportamento desejado e que o faça em relação aos conteúdos a que se referem; que o aluno se satisfaça ao realizar a experiência; que o aluno tenha condições de realizar a experiência com sucesso; que as experiências sejam diversificadas, sem necessariamente estarem todas previstas no currículo; e que se considere que cada experiência produz vários resultados, possibilitando escolher experiências que atinjam vários objetivos, sem ignorar que estes podem ser indesejáveis. A organização das experiências deve se dá horizontalmente (de uma área com a outra), obedecendo ao princípio da integração, de forma que as experiências vividas na mesma fase da escolarização possam interagir entre si para que o aluno perceba certa unidade, e verticalmente (no tempo), obedecendo aos princípios da continuidade e sequência, de tal maneira que um objetivo importante seja reiterado em várias experiências em diferentes etapas do currículo. Para atingir os princípios de continuidade, sequência e integração, propõe-se como primeira tarefa identificar os elementos estruturantes do currículo, que se tratam de conceitos

fundamentais que podem ser trabalhados em diferentes níveis de aprofundamento ao longo de toda a escolarização e em diferentes disciplinas. Assim, diferentemente do que ocorre com a definição dos objetivos, a seleção e a organização das experiências permitem uma margem ampla de atuação dos professores, revelando que a visão e concepção tyleriana sobre elaboração de currículo “não é tão mecânica e determinada, havendo espaço para a decisão dos professores” (LOPES & MACEDO, p. 48).

A avaliação, última etapa do planejamento do currículo na perspectiva tyleriana, que juntamente com a definição dos objetivos constitui o núcleo desse modelo, refere-se, nas palavras de Doll Jr. (1997, p. 69), “apenas ao sucesso da implementação [do currículo], não à questão da adequação dos fins”. Consiste na verificação da eficácia das experiências de aprendizagem, realizada por intermédio de instrumentos que visam determinar em que medida os propósitos educacionais de ensino são atingidos, sendo guiada pelos objetivos e centrada no aluno, para conferir a modificação em seus comportamentos, a qual: (1) pode ser realizada por amostragem de alunos ou mesmo de situações em que o comportamento é demonstrado; (2) deve acontecer em diferentes momentos, pelo menos antes e depois da aplicação do currículo (e de preferência também tempos depois), de modo a permitir diagnosticar precisamente os problemas; e (3) deve utilizar múltiplos instrumentos para atingir sua finalidade, de tal forma que seja medida a consecução de todos os objetivos (LOPES & MACEDO, 2011). Ao privilegiar objetivos de ensino e avaliação, essa tendência de currículo estabelece estreita relação entre o processo de implementação do currículo e o desempenho dos alunos, sendo seus rendimentos nas experiências e atividades de formação indicadores de sucesso, ou não, das estratégias e ações de desenvolvimento do currículo, inaugurando uma agenda promissora para a teoria de currículo.

Apesar das inúmeras críticas, a *racionalidade tyleriana* se confirma como a tendência de maior repercussão e influência nos processos de produção de sentidos e delineamento de perspectivas de elaboração de currículo, cujos desdobramentos se dão sobretudo pelo viés de sua aposta na definição de objetivos explicitamente associados à aquisição de comportamentos úteis ao modo de vida nas sociedades urbanas e industriais. Como informa Doll Jr. (1997), os princípios lógicos tylerianos encontram expressão nos currículos escolares através do movimento pelos objetivos comportamentais da década de 1960, do movimento pela educação baseada em competências da década de 1970 e do modelo de Hunter da década de 1980, os quais seguem o mesmo padrão: objetivos preestabelecidos, seleção e direcionamento de experiências e avaliação, em que, juntamente com o ordenamento linear dessa sequência e sua separação dicotômica dos fins e dos meios, existe uma visão instrumentalista e funcionalista da

natureza da educação. Ou seja, em que a educação não é o seu próprio fim, desenvolvendo-se a partir de si mesma, mas sim sendo dirigida e controlada por propósitos que estão fora dela, que, numa sociedade industrial e capitalista, assume a forma de ingresso e permanência no mercado de trabalho. De acordo com Silva (2010), essa orientação viria se radicalizar nos anos 1960 com o revigoramento de uma tendência fortemente tecnicista de educação nos Estados Unidos e também no Brasil, na mesma época, através da formulação precisa, detalhada e comportamental dos objetivos de ensino.

No Brasil, esses desdobramentos, do ponto de vista da penetração nos estudos e nas políticas de currículo, são representados principalmente pelos trabalhos de Benjamim Bloom e Robert Mager, segundo apontam Lopes & Macedo (2011). Na denominação dessas autoras, o trabalho de Bloom, mesmo que sua proposta seja ajustar as condições de aprendizagem às necessidades do aluno, retomando princípios do *progressivismo*, baseia-se na lógica hierarquizada do comportamentalismo: atenção voltada preponderantemente para a definição dos objetivos educacionais e sua organização em classes que possam guiar as experiências de aprendizagem e a avaliação. Para isso, cria as chamadas “taxonomias de objetivos educacionais”, divididas em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, onde sugere, em cada um dos domínios, um conjunto de níveis em que determinado conteúdo poderia ser tratado, sendo o domínio cognitivo<sup>110</sup> a taxonomia mais desenvolvida por Bloom e mais aplicada em processos de elaboração de currículo. Na sequência, Mager lança seu trabalho, onde radicaliza a ideia de definição detalhada dos objetivos educacionais em termos comportamentais, com o argumento de que disso depende a avaliação eficiente dos currículos, indicando um conjunto de regras para elaboração e redação de objetivos precisamente mensuráveis. Em sua proposta, que visa atender a demanda por parâmetros de avaliação de programas governamentais, espera-se que os objetivos informem mais do que um comportamento e o conteúdo a que seria aplicado, mas também uma condição, uma audiência e um critério, o que os tornam muito específicos e incapazes de explicitar comportamentos mais amplos, levando a currículos que listam inúmeros objetivos para cada unidade de ensino<sup>111</sup>.

---

<sup>110</sup> A título de exemplo, a taxonomia do domínio cognitivo de Bloom, datada de 1956, propõe a classificação dos objetivos em seis níveis: conhecimento (de fatos ou conceitos), compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, em que os níveis mais altos subsumem os mais baixos, de modo que, além de explicitar a natureza do comportamento e, dessa forma, guiar o ensino e a avaliação, facilitaria o trabalho de elaboração do currículo (LOPES & MACEDO, 2011).

<sup>111</sup> Como se pode observar no exemplo: dado um conjunto de afirmações corretas e erradas sobre conservação ambiental (condição), o aluno (audiência) deverá ser capaz de identificar as corretas (comportamento) com exatidão (critério) e explicar por que as selecionou (comportamento) em, no máximo, dez palavras (critério) (LOPES & MACEDO, 2011).

Uma parte da crítica (aquela que não visa sua superação, mas sim sua reformulação) à *racionalidade tyleriana*, a partir da reorganização dos objetivos educacionais comportamentalistas, leva ao desenvolvimento do currículo baseado na *noção de competência*, uma corrente de produção de sentidos relativos à elaboração de currículos com forte impacto em reformas educacionais de vários países, inclusive do Brasil<sup>112</sup>. Outro desdobramento importante da racionalidade tyleriana é o modelo de elaboração de currículo proposto por César Coll, por estar na base das reformas educacionais promovidas no Brasil na década de 1990, cujos princípios gerais se fazem presentes nos principais documentos que norteiam a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino nacionais, estaduais e municipais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diretrizes ou referenciais curriculares dos Estados e Municípios. Apresentando semelhança muito clara à concepção tyleriana, sobretudo ao retomar suas questões-chave, como revelam Lopes & Macedo (2011), o modelo de Coll é organizado linearmente, envolvendo as decisões sobre as finalidades do sistema educacional, os objetivos gerais do ensino obrigatório, os objetivos gerais de cada ciclo e a estrutura básica de cada área para o ciclo. Além da condição legal, a elaboração do currículo deve observar um diagnóstico dos diferentes aspectos socioantropológicos da realidade em que o currículo será aplicado, o desenvolvimento cognitivo do aluno, as características específicas das diversas áreas do saber contempladas no currículo e os conhecimentos gerados em função de experiências prévias.

Dando maior atenção ao fator psicológico (desenvolvimento cognitivo do aluno), conforme descrevem Lopes & Macedo (2011), Coll monta seu currículo em três níveis de concretização: no primeiro, a cargo de uma autoridade central responsável pelo desenho da escolarização obrigatória, ocorre a definição dos objetivos gerais do ciclo e seu desdobramento em objetivos gerais de cada área no mesmo ciclo; definição das áreas a serem contempladas nas primeiras etapas e níveis de concretização do programa; definição das capacidades a serem adquiridas ao final do ciclo em cada uma das áreas; e definição, nesta ordem, dos conteúdos, dos objetivos finais (em forma de resultados cognitivos esperados dos alunos) e das orientações didáticas. No segundo, a cargo das autoridades educacionais locais (Estados e municípios, no caso do Brasil), procede-se à sequenciação dos conteúdos ao longo dos ciclos, cujos critérios, do mais geral ao mais detalhado e do mais simples ao mais complexo, derivam dos princípios da aprendizagem significativa. No terceiro nível de concretização, representado pela escola ou instituição de ensino em que o currículo se materializa, ocorre a adaptação do modelo às

---

<sup>112</sup> De acordo com Macedo (2002), o conceito de competência é central nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, nas Diretrizes de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica.

peculiaridades de cada caso, organizando os projetos educativos e a programação didática, onde os elementos centrais são novamente os conteúdos e as aprendizagens, expressas na forma de objetivos, os quais são redefinidos, passando de gerais (da forma como aparecem no primeiro nível) para objetivos de nível<sup>113</sup>, relativos a blocos de conteúdos mais restritos. Seguindo os critérios para a aprendizagem significativa, os conteúdos são distribuídos pelos níveis, ao mesmo tempo em que se realiza a sequenciação dos objetivos de nível ao longo do ciclo, de modo que o aluno seja levado a dominar os objetivos gerais do ciclo, a partir do que são programadas e ordenadas as unidades didáticas dentro de cada nível. Uma crítica recorrente a esse modelo o aponta como viés radical dos princípios tylerianos, tendo em vista que, embora contemplando o respeito às diferenças individuais e contextuais, caminha na direção de um currículo proveniente de decisões centralizadas e verticalizadas:

Mais claramente do que a racionalidade tyleriana, Coll distingue a elaboração da implementação curricular e desloca para a elaboração praticamente todas as decisões curriculares relevantes. As atividades propostas para o terceiro nível de concretização curricular limitam-se à ordenação temporal das aprendizagens, mas ainda assim realizadas segundo sequências de conteúdo já estabelecidas. Com efeito, para Coll, esse nível de concretização sequer pode ser entendido como parte do projeto curricular, sendo uma ilustração acerca das possibilidades de uso do projeto. Essa centralização convive com a defesa de um currículo aberto, que respeita as diferenças individuais, e o contexto em que o currículo será aplicado, explicitando uma dualidade presente em todo o modelo. De um lado, temos a centralização das decisões curriculares, a taxionomização dos conteúdos, a definição comportamental das aprendizagens e a preocupação com a avaliação. De outro lado, a perspectiva construtivista de aprendizagem, principalmente articulada em torno de Piaget, mas também bastante marcada pela noção de estrutura da disciplina de Ausubel. Se esta última parece central em termos metodológicos e de intervenção pedagógica, a primeira é o eixo em torno do qual se assenta o modelo de elaboração curricular de Coll. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 62-63)

Todas essas tendências, do efficientismo social à proposta de currículo de César Coll, embora apresentando diferenças significativas, por orbitarem a mesma matriz teórica, forjada nos princípios tylerianos e seus desdobramentos, concorrem para a produção de sentidos e perspectivas semelhantes de seleção e organização de conhecimentos destinados à formação nas instituições de ensino, convergindo na configuração do modelo científico de currículo. Não é difícil reconhecer e identificar traços, isolados ou em confluência, desse modelo, construído a partir de contribuições de diferentes épocas e contextos (conjunturas sociais, políticas, econômicas e culturais), nos projetos e práticas de currículo mais recentes. Como observam Lopes & Macedo (2011), diferentes aspectos da *racionalidade tyleriana* estão até hoje presentes

---

<sup>113</sup> Por nível, neste caso, pode-se considerar dois anos, como nas etapas iniciais da escolarização, um ano, como nas escolas de ensino fundamental e médio, ou seis meses, como nas universidades/faculdades.

em vários documentos de currículo, de modo que a estrutura proposta por Tyler – objetivos/experiências de aprendizagem/avaliação – é talvez ainda a mais utilizada. No entanto, esclarecem as autoras, não é possível dizer que a concepção tyleriana presente nas atuais políticas de currículo é essencialmente aquela proposta por Tyler, quando, na verdade, trata-se de uma tradição que vem se deslocando no tempo e no espaço e, se ainda persiste, só o é como fragmentos reterritorializados e ressincronizados em um mundo no qual as formas de saber e produzir já não são mais as mesmas. Dessa forma, a relação entre os princípios tylerianos e a noção de competência inserida nas recentes políticas de currículo associada à ideia de comportamento não é direta e só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva não linear, visto que:

O deslizamento entre tais formulações se insere no contexto do que se tem sido chamado de pós-modernidade. Se os objetivos comportamentais de Tyler respondiam, entre outras, às demandas de uma industrialização em ascensão, as competências tal como aparecem nas recentes políticas curriculares respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição. São, portanto, outra e a mesma coisa. Vão no esteio da racionalidade tyleriana (e eficientista) ao estabelecerem para a escola a função de preparar para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, dela se afastam propondo competências gerais, na medida em que as necessidades desse mercado não mais podem ser precisadas. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 57)

O desenvolvimento da racionalidade tyleriana e seus desdobramentos são acompanhados por um movimento de crítica à escola e ao currículo como fator de controle social, o que leva à emergência de um conjunto de teorias originais de currículo pautadas no questionamento dos princípios e fundamentos primários das tendências consideradas tradicionais. Essas teorias, forjadas em um movimento mais amplo de crítica e renovação da teoria educacional, cuja origem remete a contextos diversos quanto a sua localização espacial, porém sob influência da mesma dinâmica social<sup>114</sup>, têm concorrido para a produção de um campo de estudos com repercussão não só no plano das ideias, mas também em decisões de planejamento e práticas de currículos em várias partes do mundo e no Brasil. Segundo Silva (2010), ao contrário dos modelos tradicionais, como a racionalidade tyleriana, que não fazem qualquer tipo de questionamento mais radical aos arranjos educacionais existentes, às formas

---

<sup>114</sup> Esse momento diz respeito à década de 1960 que, conforme relato de Silva (2010), é marcada por grandes agitações e transformações, entre as quais estão: os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos de estudantes na França e em vários outros países; a continuação das lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; e as lutas contra a ditadura militar no Brasil. Nesse cenário e conjuntura, surgem livros, ensaios e teorizações que colocam em xeque o pensamento e estrutura educacional tradicionais, construindo o movimento, que explode em vários locais ao mesmo tempo, de renovação da teoria educacional, com influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais.

dominantes de conhecimento ou mesmo à estrutura social hegemônica, as chamadas *teorias críticas* do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Para ele, enquanto as teorias tradicionais tomam o *status quo* como referência desejável e se concentram nas formas de elaboração e implementação do currículo, restringindo-se à atividade técnica e como o fazer, as teorias críticas colocam em questão exatamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Enquanto há, do lado das teorias tradicionais, aceitação, ajuste e adaptação, “as teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”, considerando que o importante não é estabelecer técnicas de *como fazer* o currículo, mas sim conceitos que permitam compreender o que o currículo *faz* (SILVA, 2010, p. 30). Em torno dessa(s) crítica(s) nascem muitas tendências produtoras de sentidos diversos de currículo, em graus evidentes ou muito sutis de distanciamento, bem como perspectivas de análise e definição de programas de escolarização/formação em todos os níveis de ensino, entre as quais se enfatiza aquelas de maior repercussão e importância nos estudos de currículo no Brasil.

Nesse âmbito, destaca-se as chamadas *teorias da correspondência ou da reprodução*, caracterizadas como abordagens marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, indo de perspectivas deterministas, em que a correspondência é total e exata, a concepções em que a dialética entre o fator econômico e a cultura é mais visível. Incluem trabalhos variados no campo da sociologia e alguns que problematizam mais especificamente a escola e o currículo, como o de Louis Althusser (*Aparelhos ideológicos de Estado*, 1971) sobre os mecanismos pelos quais o Estado contribui para a reprodução de classes, que inspira os ensaios de Christian Baudelot e Roger Establet (*A escola capitalista na França*, 1971) e de Samuel Bowles e Herbert Gintis (*Escolarização na América capitalista*, 1976), em que analisam a atuação do sistema de ensino na preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista. Incluem também o trabalho de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (*A reprodução*, 1970) em que, de forma menos determinista, explicitam a complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural, descrevendo a ação pedagógica como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável (*habitus*) com efeito de inculcação, através de códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das classes populares e, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe, cuja imposição é ocultada pela ideologia (LOPES & MACEDO, 2011).

Outro destaque é o *movimento de reconceptualização*, descrito como abordagens fenomenológicas que concebem o currículo como um espaço no qual docentes e alunos têm a

oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais; como experiência e local de interrogação e questionamento da experiência. Para isso, combina duas estratégias de investigação: a hermenêutica, que possibilita uma interpretação multifaceda do currículo enquanto texto escrito e qualquer conjunto de significados, e a autobiografia, que se detém na dimensão formativa do currículo como experiência de vida. Nessa perspectiva, destaca-se o trabalho de Wiliam Pinar que, recorrendo à autobiografia e a recursos da psicanálise, trata o currículo como um processo, uma ação dotada de sentido particular, através da qual cada indivíduo se conecta consigo mesmo e com o mundo, de modo que o sujeito possa entender, por meio do currículo, a natureza de sua experiência de vida, que como tal é biográfica, ou seja, realiza-se ao longo da vida inteira e não somente da vida escolar (SILVA, 2010; LOPES & MACEDO, 2011).

Também merece destaque a *nova Sociologia da Educação e o currículo como construção social*, movimento que, sob o comando de Michael Young, iniciado a partir da publicação do livro *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação*, em 1971, propõe questões sobre seleção e organização do conhecimento objeto de ensino e aprendizagem, buscando entender os interesses envolvidos nesses processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que os detêm. Assim, o currículo e sua elaboração passam a ser pensados como um processo social, dependente de uma sociedade estratificada em classes, condição esta reproduzida pelo próprio currículo, o qual, ao invés de método, torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Com isso, abre-se uma nova tradição de estudos de currículo, compreendendo que ele não forma apenas os alunos, mas também o conhecimento, à medida que faz uma seleção interessada daquilo que é objeto da escolarização (LOPES & MACEDO, 2011).

Na esteira dessa tradição, situa-se a *crítica neomarxista de Michael Apple* que, embora ancorada na mesma matriz teórica que embasa as concepções da correspondência/reprodução e da Nova Sociologia da Educação, desloca-se um pouco dessas perspectivas, lançando um olhar singular sobre o sentido e interpretação do currículo, a partir de sua teoria iniciada com *Ideologia e currículo*, de 1979, em cujo desenvolvimento, enfatizando os conceitos de ideologia e hegemonia, chama a atenção para o fato de que a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido, uma vez que as pessoas precisam ser convencidas da “desejabilidade” e legitimidade dos arranjos sociais existentes, o que não se dá sem oposição, conflito e resistência (SILVA, 2010). Na crítica de Apple, mais importante que se perguntar “o que e como ensinar”, como se faz nos modelos tradicionais, é se questionar por que se elegem determinados

conhecimentos para se ensinar e outros não, procurando saber “quais interesses orientam a seleção desses conhecimentos e a concepção do currículo? Quais as relações de poder envolvidas nesse processo que resultou nesse currículo particular?” (MACEDO, 2013, p. 58). Recentemente, as formulações de Apple são revistas, com a entrada em cena das teorias da resistência, que denunciam o aprisionamento da consciência da classe trabalhadora, que está na base do pensamento reprodutivista e das categorias hegemonia e ideologia, acentuando o caráter contraditório da própria reprodução, uma vez que “a resistência devolve ao sujeito a possibilidade, difícil e laboriosa, de mudar a história inviabilizada pelas teorias da reprodução” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 32-33).

Outra perspectiva que se destaca é o *currículo como política cultural*, vertente encabeçada por Henry Giroux que, inspirado pelos filósofos da Escola de Frankfurt como Adorno, Horkheimer e Marcuse, critica a racionalidade técnica/utilitária e o *habitus* positivista do currículo moderno, ao tempo em que reivindica que o campo do currículo não pode deixar de compreender as práticas de currículo via uma análise histórica, ética e política (MACEDO, 2013). Influenciado pelas ideias de Paulo Freire, vê o currículo como local onde, ativamente, criam-se significados sociais, os quais não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual, mas sim estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade, tratando-se de significados em disputa, que são impostos, mas também contestados, de modo que há pouca diferença entre o campo da pedagogia e do currículo e o campo da cultura, estando em jogo, nos dois lados, uma política cultural (SILVA, 2010).

A obra de Paulo Freire, especialmente *Pedagogia do Oprimido*, embora não tendo se reportado diretamente ao currículo, nos termos de uma teoria propriamente dita, é importante para os estudos de currículo por que, ao servir de inspiração para alguns dos principais autores desse campo, a exemplo de Henry Giroux, contribui com o fundamento da crítica ao currículo, direta ou indiretamente. De acordo com Silva (2010), uma crítica direta de Freire ao currículo se encontra no conceito de “educação bancária”, que expressa uma visão epistemológica em que o conhecimento é constituído de informações e fatos a serem simplesmente transferidos ao aluno pelo professor, confundindo-se com um ato de “depósito bancário”, onde o conhecimento é algo que existe independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. Como alternativa a esse modelo, Freire sugere, através do conceito de “educação problematizadora” em uma perspectiva fenomenológica, que o conhecimento é sempre o conhecimento de alguma coisa, o que significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece; que o conhecimento é sempre intencionado, isto é, sempre dirigido para alguma coisa, e o ato de conhecer envolve intercomunicação e intersubjetividade, por meio das quais os

homens se educam mutuamente, intermediados pelo mundo “cognoscível”, sendo o ato pedagógico um ato dialógico. Segundo Lopes & Macedo (2011), o impacto das concepções de conhecimento de Freire no campo do currículo no Brasil e no exterior pode ser percebido através de vários textos, sobretudo após a abertura política pós-ditadura militar, quando se amplifica no país o debate em torno da pedagogia crítica, culminando com o embate travado entre os defensores da educação popular e os apoiadores da pedagogia crítico-social dos conteúdos elaboração no referido período.

A *Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos* se configura como uma corrente pedagógica brasileira, desenvolvida principalmente no campo da Didática a partir dos trabalhos de José Carlos Libâneo, tendo por base a perspectiva histórico-crítica de Demerval Saviani que, mesmo não tendo elaborado exatamente uma teoria de currículo, focaliza questões legitimamente inseridas no campo dos estudos de currículo. De acordo Lopes & Macedo (2011), a pedagogia de Saviani surge como contraponto tanto aos enfoques instrumentais e progressivistas quanto aos enfoques da teoria da correspondência, propondo uma teoria pedagógica desenvolvida a partir do ponto de vista dos dominados e preocupada em como a escola pode contribuir para a modificação das relações de produção. Não obstante, conforme Silva (2013), entre as pedagogias críticas, a de Saviani seria a única a deixar de ver qualquer conexão intrínseca entre conhecimento e poder, não se alinhando nem mesmo com as análises marxistas dominantes na época, que enfatizam o caráter necessariamente distorcido (ideológico) do conhecimento de modo geral e escolar. No contexto das teorias pós-estruturalistas mais recentes, que assinalam um nexos necessário entre saber e poder, a teoria de Saviani estaria deslocada, uma vez que, “no limite, excetuando-se uma evidente intenção crítica, é difícil ver como a teoria curricular da chamada ‘pedagogia dos conteúdos’ possa se distinguir de teorias mais tradicionais do currículo” (SILVA, 2010, p. 63). Inspirado nesse pensamento, Libâneo lança suas formulações com grande impacto no campo do currículo, uma vez que problematiza os processos de seleção de conteúdos usualmente abordados nas escolas, apostando na ideia de que o conhecimento é uma atividade prática objetiva e social, orientado para as situações reais e concretas, não sendo estático nem definitivo, mas sim que tem uma história, com relações socioeconômicas particulares que define suas mudanças (LOPES & MACEDO, 2011).

Ainda merece destaque, entre as teorias críticas, a noção de *Currículo Oculto* que, segundo Silva (2010), mesmo sem constituir propriamente uma teoria, exerce forte influência em quase todas as perspectivas críticas iniciais, como nas teorias da reprodução, onde, através do “princípio da correspondência”, acredita-se que, mais do que seu conteúdo explícito, são as relações na escola as responsáveis pela socialização de crianças e jovens nas normas e atitudes

necessárias para a adaptação às exigências do trabalho capitalista. No entanto, a primeira utilização desse conceito se dá possivelmente no campo mais conservador da sociologia funcionalista, na década de 1960, em que se define que são as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que seu conteúdo explícito, que ensinam certas coisas: relações de autoridade, organização do tempo, padrões de recompensa e castigo (SILVA, 2010). A apropriação e reformulação do conceito por teóricos mais radicalmente críticos, sobretudo a partir da Nova Sociologia da Educação, a exemplo de Michael Apple, conferem-lhe outro sentido: subjaz ao currículo formal, e ao que acontece na escola, um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas pertinentes ao currículo, sejam em relação ao conhecimento, sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações do currículo (LOPES & MACEDO, 2011). Contudo, esse conceito estaria desgastado, provavelmente devido a certa trivialização de seu uso, à medida que algumas análises se limitariam a procurar instâncias do currículo oculto em toda parte, num esforço de catalogação, esquecendo-se de suas conexões com processos e relações sociais mais amplos, além de que a ideia de currículo oculto se associa a um estruturalismo questionado pelas tendências críticas (SILVA, 2010).

O confronto das teorias críticas do currículo com a pós-modernidade<sup>115</sup>, marcada, entre outras coisas, pela ruptura da razão, das verdades, das certezas e instabilidade do ser, do saber e do fazer-viver, impõe sérios questionamentos e desafios às teorias sobre sentidos de definição, análise e compreensão dos processos de seleção e organização dos conhecimentos destinados à

---

<sup>115</sup> Nas palavras de Lopes (2013), a pós-modernidade pode ser caracterizada pelo fim do otimismo em relação ao ser humano, diante da barbárie no século XX – duas grandes guerras, holocausto, bomba atômica, genocídios de toda a espécie. Com isso, toma forma um movimento que passa a suspeitar do projeto do Iluminismo: os mesmos princípios que eram vistos como capazes de garantir a emancipação humana passaram a ser pensados como um sistema de opressão universal em nome da libertação humana. Temporalmente, o início da pós-modernidade tende a ser situado nos anos 1950, com uma consolidação entre os anos de 1968 e 1972, entretanto, uma primeira forma de destacar o que possa vir a ser chamado de uma “virada pós-moderna” não é cronológica, mas uma ruptura com a lógica e a consciência modernas. Como características gerais do pós-modernismo, pode-se apresentar a incredulidade perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana, com as suas pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes: dialética do espírito, emancipação do sujeito racional ou do trabalhador. Igualmente são colocados em crise conceitos como razão e, portanto, verdade e totalidade, bem como os conceitos de sujeito, progresso, espaço e tempo linear. O único consenso entre os pós-modernos é que não há possibilidade de consenso, não há autoridade final, uma narrativa total e abrangente capaz de explicar o mundo social. Não existe a possibilidade de um lugar objetivo de onde se possa falar e nomear o mundo fora da história, da linguagem, das construções discursivas, das identidades e experiências. Parece não mais haver princípios que possam agir como critérios de valor universais transcendentais para coisa alguma. Distinções entre culturas, tempos e espaços são desafiadas: as hierarquias do mundo são pensadas como produzidas por discursos que conformam os nossos modos de interpretar. Diferentemente, lida-se com uma nuvem dispersa de elementos narrativos heterogêneos, sempre no campo dos dissensos. O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras do discurso cultural. Valoriza a indeterminação, a fragmentação, o efêmero, o descontínuo, o caótico, sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal e imutável nessa dispersão. Nesse sentido, o pós-modernismo é uma reação ao modernismo, um afastamento dele, não uma sucessão linear à modernidade.

formação das pessoas em escolas básicas ou de nível superior. Esses questionamentos, ainda que distintos em seus argumentos, objetivos específicos e métodos de manifestação, são convergentes quanto ao direcionamento das críticas que os fundamentam: uma revisão radical das concepções e práticas de currículo, de modo a contemplar a complexidade da condição humana contemporânea em todas as dimensões (histórica, social, política, econômica, cultural, ambiental, ética, educacional, profissional...). Denunciam-se os apagamentos, omissões ou silenciamentos de perspectivas individuais e de grupos sociais nos estudos, debates, políticas e ações de currículo, como as relações de gênero, as questões da sexualidade e as relações étnico-raciais. Ao mesmo tempo, reivindicam-se uma teoria que possa inspirar uma prática de currículo onde seja considerada, além da instantaneidade e provisoriedade próprias do pensamento pós-moderno, a inquestionável diversidade e pluralidade das relações sociais, como produtoras e reprodutoras que são de sentidos, valores e formas/condições de inserção, participação e intervenção nos modos de (re) organização da vida em sociedade. Para isso, emergem movimentos de pressão e contraposição às teorias tradicionais e críticas de currículo, delineando o que se costuma chamar de *teorias pós-críticas*, cujas principais linhas de pensamento, conhecimento e pesquisa convergem em torno do multiculturalismo, dos estudos de gênero e a “pedagogia feminista”, dos estudos sobre raça e etnia, dos estudos sobre sexualidade, como a “teoria *queer*”, e dos estudos culturais. Assim, as teorias pós-críticas de currículo nascem da tensão/incompatibilidade entre as tendências, sentidos e perspectivas de (re) organização de programas de formação estabelecidas e as visões pós-modernas de análise e explicação da realidade, como entende Silva (2010, p. 115-116):

[...] parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre ‘alta’ cultura e ‘baixa’ cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. Da perspectiva pós-moderna o problema não é apenas o currículo existente; é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. A teorização crítica da educação e do currículo segue, em linhas gerais, os princípios da grande narrativa da Modernidade. A teorização crítica é ainda dependente do universalismo, do essencialismo e do fundacionalismo do pensamento moderno. A teorização crítica do currículo não existiria sem o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo crítico, se tornaria, finalmente, emancipado e libertado. O pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica. Em última análise, na origem desses impulsos está a mesma vontade de domínio e controle da epistemologia moderna. A pedagogia tradicional e a pedagogia crítica acabam convergindo em uma genealogia moderna comum. O pós-modernismo empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. Ela é desalojada de sua confortável posição de vanguarda e colocada numa incômoda defensiva. O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos

questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica. Em sua crítica do currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava uma certa certeza. Com ênfase na emancipação e libertação, a pedagogia crítica continuava apegada a um certo fundamentalismo. O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica.

A base dessas teorias é o pós-estruturalismo<sup>116</sup>, cuja repercussão forma uma rede de sentidos e perspectivas de currículo forjados em críticas amparadas no pensamento pós-moderno, que abriga os movimentos pós-colonialista, pós-fundacional e pós-marxista, os quais, de acordo com Lopes (2013), ainda que conectados, referem-se a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias, para as ciências humanas e sociais, dentre elas a educação e o currículo<sup>117</sup>. Do ponto de vista pós-estruturalista, o currículo será questionado em sua relação com a verdade, assim como o estatuto das certezas, à medida que coloca em questão também as formas de lidar com a verdade, ou seja, o processo pelo qual se chega a uma verdade ou algo se torna verdade, abalando as estruturas do currículo, posto que se trata de um artefato fundado

---

<sup>116</sup> O *pós-estruturalismo* constitui-se a partir de um debate com o estruturalismo. Nasce da primazia que o estruturalismo confere à linguística, ainda que questione as concepções estruturadas de linguagem. Com o pós-estruturalismo, busca-se questionar tanto a estrutura quanto o sujeito, com base num certo anti-humanismo. Contudo, não se trata de uma eliminação do sujeito. A desconstrução do sujeito é antes o seu descentramento, o questionamento do seu caráter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura. O sujeito existe como efeito do significante, como resultado de escolhas capazes de fechar provisoriamente a significação. Como resultado de um ato de decisão, habitada pela indecidibilidade (LOPES, 2013).

<sup>117</sup> Pela definição de Lopes (2013): o *pós-colonialismo*, ao lidar com a análise dos efeitos políticos do colonialismo nos países colonizados, questiona as noções hierarquizadas e verticalizadas entre colonizador/colonizado nas ciências humanas e sociais. Questiona também a ideia de que a cultura dos países colonizados é apenas um efeito da opressão colonizadora e opera com a categoria de hibridismo como a possibilidade de introduzir suplementos nos diferentes mecanismos de tradução, que fazem com que toda a colonização seja obrigatoriamente uma negociação com o outro. As ideias de centro e margens, de superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente são questionados, de forma associada às discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem. Tais questões são discutidas em termos de império e imperialismo, cultura popular e diáspora, identidade/identificação, representação e multiculturalismo. O *pós-fundacionalismo* pode ser entendido como uma reação à pura dispersão da pós-modernidade, à fragmentação, ao puro diferir, ou seja, ao caráter anti-fundacionalista do pós-modernismo. O pós-fundacionalismo concorda com a impossibilidade de se ter fundamentos fixos, questiona o objetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o anti-essencialismo tal como o pós-estruturalismo. Constitui-se como uma profunda crítica aos fundamentos, às teorias que assumem que a sociedade e a política são baseadas em princípios imunes à revisão, localizados fora da própria sociedade e da política. O pós-fundacionalismo, contudo, não rejeita os fundamentos nem aposta na dispersão das diferenças e dos contextos isolados. Tudo sempre pode ser de outra maneira e o que se aceita como ordem natural nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas marcadas pela exclusão, instituídas por atos de poder, de outras possíveis ordens. No âmbito do pós-fundacionalismo tem o desenvolvimento do *pós-marxismo*, que tanto pode assumir um registro mais geral, no caso de estudos que afirmam a necessidade de ir além da ortodoxia das leis da história marxista, quanto pode referir-se à teoria do discurso, também com grande impacto nos estudos culturais, sendo por alguns considerado um paradigma nesse campo. Na teoria do discurso, os pressupostos pós-estruturais são utilizados para reconfigurar o marxismo, questionando a submissão da política à economia, a fixação da classe operária como a identidade do sujeito que confere direção à mudança social, a utopia de uma sociedade sem poder e reconciliada consigo mesma, todo e qualquer determinismo sobre o social. Mas, ao mesmo tempo, o pós-marxismo inscreve-se no registro da esquerda que busca um caminho capaz de manter aberta a possibilidade dos ideais anti-capitalistas de Marx, de uma aposta em alguma forma de justiça social e democracia, ainda que para isso necessitem de reconfigurar as bases do próprio marxismo.

na legitimação de determinado conhecimento. Em outro ponto, o pós-estruturalismo volta-se contra os inúmeros binarismos impregnados no conhecimento que constitui o currículo: velho/novo, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/ negro, mente/corpo, científico/não científico, teoria/prática, objetividade/subjetividade, colocando, inclusive, em dúvida as atuais e rígidas separações entre os diversos gêneros de conhecimento (SILVA, 2010; MACEDO, 2013). Uma perspectiva crítica pós-colonial de currículo questionaria, entre outros aspectos, em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as transformações e metamorfoses, ainda é moldado pela herança epistemológica colonial? Em que medida as definições de nacionalidade e “raça”, forjadas no contexto da conquista e expansão colonial, continuam predominantes nos mecanismos de formação da identidade cultural e da subjetividade permeadas no currículo oficial? De que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo permanecem celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? Como os produtos culturais que estão no centro da sociedade de consumo contemporâneo expressam novas formas de imperialismo cultural? Como o currículo, considerado um lugar de conhecimento e poder, reflete e, ao mesmo tempo, questiona as formas culturais que podem ser vistas como manifestações de um poder neocolonial? (SILVA, 2010). Em linhas gerais, o rebatimento das teorias pós-críticas nas concepções de currículo implica um questionamento amplo e profundo dos fundamentos, de todas as ordens, dos processos de organização dos programas de escolarização/formação:

Com a incorporação desses registros teóricos, a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizada [...] Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social. Se deixamos de ter projetos de futuro fixos e certezas em relação ao futuro, os projetos de formação para uma dada sociedade são contestados. Sociedade é ela mesma uma categoria impossível [...], pois não há fundamentos absolutos que a sustentem como uma identidade plena. Tal conclusão leva-nos a pensar como construímos politicamente o que entendemos por social. Se são questionadas as noções de verdade e de certeza, a própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos. São cada vez mais explicitados os conflitos relacionados com o que se entende por conhecimento, pois este passa a ser compreendido como resultado de lutas pela significação, processos discursivos não estáveis [...]. (LOPES, 2013, p. 18-19)

A diversidade de tendências, sentidos e perspectivas de definição e organização dos conhecimentos destinados aos processos de escolarização em todos os níveis de ensino demonstra o quanto é complexa a tarefa de conceitualização do currículo, cuja análise e

explicação implica considerar toda a produção decorrente das tradições e teorias de currículo que têm influenciado/fundamentado, de alguma forma, políticas e práticas de formação em instituições de educação básica e superior. As tendências chamadas de tradicionais, pautadas sobretudo na racionalidade tyleriana e em suas perspectivas científica, comportamentalista, objetivista e formal de currículo, ainda se fazem bastante presentes em práticas e ações de currículo, o que, na formação docente, traduz-se na opção pela noção de competência como núcleo estruturante das diretrizes de formação. As tendências críticas e pós-críticas de currículo, embora se constituindo muito mais no plano da teoria e da produção acadêmica/ científica do que propriamente de influência nas decisões sobre a definição das políticas de currículo, em seu conjunto, tão diversificado quanto as perspectivas tradicionais, cumprem importante papel como contraponto às concepções oficiais (de Estado, governos), por meio de questionamentos, pressões e proposições que, em alguma medida, resultam em repercussões nos documentos de currículo e nas experiências de formação.