LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Rafael Sebastiá Alcaraz
Emilia María Tonda Monllor
(Coordinadores)

LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Rafael Sebastiá Alcaraz

Emilia María Tonda Monllor (Eds.)

Publicaciones de la Universidad de Alicante
03690 San Vicente del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Teléfono: 965 903 480

© los autores, 2016
© de la presente edición: Universidad de Alicante

ISBN: 978-84-16724-07-9

Diseño de cubiertas: CEE Limencop S.L.
Maquetación: CEE Limencop S.L.

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización nacional y internacional de sus publicaciones.

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

REFORMA NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: UMA NOVA PROPOSTA, UMA NOVA DIDÁTICA?

Marcone Denys dos Reis Nunes

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – São Paulo – Brasil

Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus IV

mmdenys@gmail.com

Resumo

A presente proposta de trabalho tem como objetivo principal analisar a reforma curricular engendrada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nos aspectos que dizem respeito aos fundamentos didáticos, epistemológicos, ideológicos, teórico-conceituais, pedagógicos e políticos do currículo. Propõe uma investigação no sentido de atestar as principais transformações ocorridas desde a implantação do referido currículo e suas influências para a formação de professores de geografia na referida universidade, compreendendo os conflitos gerados entre grupos ideológicos e de que maneira essa nova didática da geografia tem influenciado na formação desses profissionais.

Palavras-chave

Didática, ensino de geografia, reforma curricular.

1. INTRODUÇÃO

Entende-se por reforma, no sentido lato da palavra, o ato de dar nova forma aquilo que já existe, o ato do melhoramento ou até mesmo o de restaurar algo. Neste sentido, uma reforma curricular traz mudanças profundas de ordem estrutural, com reflexos significativos em todo o processo do ensino e da aprendizagem. A reforma não extingue a essência do já existente, pelo contrário, há uma “reinvenção” teórico-prática, conceitual e metodológica da “velha” proposta. Portando, não se cria algo novo, mas se aperfeiçoa os modelos, instrumentos e propostas existentes, quebrando paradigmas, substituindo por outros mais concatenados com a realidade social da atualidade.

A pesquisa fundamenta-se nas principais discussões e teóricas acerca da história do currículo e seus reflexos na construção político-ideológica de propostas de ensino para a formação de professores no âmbito da universidade e nos fundamentos de uma epistemologia da Geografia, a fim de se compreender como tais propostas estão assentadas, suas bases filosóficas e sócio-culturais. Além disso, propõe uma análise sistemática e comparativa da estrutura dos cursos de Geografia nos campi da UNEB, a fim de identificar os elementos que se assemelham e/ou se diferenciam uns dos outros e quais seus reflexos para a aprendizagem dos conceitos e categorias geográficos por parte dos alunos, futuros profissionais de ensino dessa ciência.

A grande questão que permeia nossa curiosidade é apresentar as principais mudanças ocorridas de um currículo para outro, quais as forças hegemônicas atuaram e com quais propósitos impulsionaram tais mudanças. Em quais realidades esses currículos se inseriram ou se atenderam às demandas acadêmicas e da sociedade para os objetivos aos quais ele se propôs, ou seja, esse currículo tido como inovador, é de fato o que se apresenta? São perguntas importantes que talvez não tenham todas as respostas neste momento do trabalho, mas imprescindíveis para traçarmos os caminhos lógicos da investigação sem perder o foco dos nossos objetivos.

As discussões acerca do currículo são fundamentais em qualquer área do saber, pois não se trata apenas de um emaranhado de disciplinas ou componentes que se entrecruzam ou não para “formar” o conjunto de saberes necessários a esta ou aquela área do conhecimento. O currículo é o todo complexo, o tronco do conhecimento em todas as dimensões, ele não está restrito apenas aos conteúdos, mas a uma postura de vida, à tomada de decisões, aos posicionamentos políticos e pedagógicos, bem como ao processo de organização social como um todo. Por isto, neste aspecto, o currículo e a Geografia estão intimamente ligados.

As mudanças curriculares observadas nos últimos anos influenciaram o processo formativo dos profissionais da Geografia na referida universidade. Uma das de maior relevo observadas nesse processo, foi sem dúvida o caráter pedagógico da proposta curricular em questão, uma vez que os cursos são em sua totalidade licenciaturas e não bacharelados. Essa característica fez com que fosse dada maior ênfase aos componentes curriculares pedagógicos, conseqüentemente houve um processo de mudança de paradigma nas abordagens no que se refere à didática da geografia, pois questões que dizem respeito à metodologia do ensino, da prática dos professores e dos alunos e o entendimento da realidade cotidiana do ambiente escolar, provocou uma mudança de postura em todos os níveis da cadeia de aprendizagem da Geografia e suas relações com o currículo de forma geral.

Compreender essa dinâmica, os conflitos gerados entre grupos ideológicos e de que maneira essa nova didática para o ensino da geografia tem influenciado na formação desses professores torna-se imprescindível para analisarmos os novos rumos do ensino da Geografia no contexto da universidade pública brasileira.

2. SOBRE A HISTÓRIA DO CURRÍCULO

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas um emaranhado de notas, textos escolhidos ou aglomerados de disciplinas de um programa de formação em qualquer nível. O seu caráter técnico cedeu lugar para discussões mais aprofundadas de cunho político, sociológico, cultural e ideológico. Neste caso, se pode falar de uma tradição crítica do currículo guiada por questões sociológicas e epistemológicas. Para ele, questões do ‘como’ do currículo continuam importantes, com a ressalva de que elas só adquirem sentido se dentro de um contexto pelo ‘porquê’ das formas de organização do conhecimento. O currículo é visto, neste sentido, como artefato social e cultural, colocado em posição de destaque em seu contexto histórico. Ele não é um elemento inocente ou neutro de uma transmissão desinteressada do conhecimento social (Moreira: 2005).

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas

específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira: 2005, 8).

Para adentrarmos nesta problemática é preciso conhecer um pouco sobre a história do currículo, desde o seu surgimento, as discussões responsáveis por alicerçar o que hoje conhecemos dentro do ambiente acadêmico aqui e fora do Brasil. Antes de qualquer coisa, é necessário destacar que este processo é contínuo, o debate acerca do currículo não se esgotou e não se esgotará, pois está intimamente ligado ao próprio movimento da sociedade. É evidente que:

Nesse embate, o currículo cresce e amadurece nas tensões das escolhas, na construção das suas finalidades e na constituição da sua essência em que uns tentam lutar por novas posturas, outros procuram agarrar-se às posições obtidas, outros mais se instalam na comodidade do velho (Gramacho: 2007, 275).

O currículo sempre despertou o interesse e a atenção de todos aqueles que buscavam entender e organizar o processo educativo. Mesmo que seu contexto tenha surgido com a reforma protestante no final do século XVI, mais especificamente com o calvinismo (Saviani: 1998), as primeiras abordagens sociológicas e críticas acerca do currículo surgiram nos Estados Unidos no final do Século XIX. As discussões relacionadas à Sociologia da Educação tendo o currículo como ponto central, só foram implementadas mais tarde na Inglaterra. Vários estudiosos se destacaram nessa época a exemplo (Gremín: 1975; Seguel: 1966; Franklin: 1974; Pinar & Grumet: 1981 *apud* Moreira: 2005). Foram considerados precursores desse novo campo, em que havia a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo (Moreira: 2005; Moreira: 2012; Saviani: 1998).

O principal objetivo centrava-se em organizar e sistematizar cientificamente o conteúdo, as atividades pedagógicas a fim de manter um determinado controle para evitar que o comportamento e o pensamento dos alunos se desviasse de padrões estabelecidos e pré-definidos em favor de um *status quo* vigente. Entendamos o contexto da emergência dessas ideias.

Logo após a guerra civil estadunidense, a economia passa a ser controlada pelo capital industrial com o sistema de competição livre sendo substituído pelos monopólios. Com o aumento da produção houve a necessidade de ampliação das fábricas e da contratação de mais mão-de-obra, aumentando consideravelmente o número de empregados. O processo de produção tornou-se mais socializado e mais complexo e os procedimentos administrativos mais sofisticados, assumindo um caráter científico. Cooperação e especialização substituíram a competição, configurando uma nova ideologia através das demandas pautadas no sucesso da vida profissional e no mérito da trajetória escolar.

O acelerado processo de industrialização e urbanização da sociedade, afetou diretamente os modos de vida de uma sociedade até então alicerçada em valores protestantes, brancos e habitantes de pequenas cidades. A chegada de imigrantes ameaçou o “bem-estar”, forçando uma tomada de atitude a fim de ensinar as crianças os costumes, regras, crenças e condutas do que eles consideravam dignos. Foi necessária a consolidação de um projeto nacional comum e foi através da organização curricular que foi buscado esse meio.

A escola foi vista então como o *locus* responsável por colocar em prática os anseios dessa nova sociedade que emergia. Acreditava-se ela seria capaz de criar

situações para que as novas gerações se adaptassem às transformações sociais e ao mesmo tempo se integrassem numa ordem previamente organizada, num conjunto de preceitos e instrumentos de controle social sem perder de vista o cenário econômico e sócio-cultural do momento.

Segundo (Kliebard *apud* Moreira: 2005), duas grandes tendências podem ser observadas nos primeiros estudos e propostas: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta. A primeira é representada pelos estudos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbit. No Brasil elas foram fundamentais para o desenvolvimento de duas fases educacionais importantes, a primeira para escolanovismo e a segunda para o que convencionou-se chamar de tecnicismo.

A principal fase de desenvolvimento das discussões sobre currículo se deu entre os anos 1920 a 1950 com a publicação do 26º Anuário da National Society for the Study of Education, a conferência sobre teoria curricular na Universidade de Chicago em 1947; a publicação do livro Princípios Básicos de Currículo e Ensino, em 1949 por Ralph Tyler. Mas o que podemos destacar como marco para esse período foi o movimento que resultou na estruturação das disciplinas, intensificado após o lançamento da Sputnik pelos russos em 1957, ressaltando que o mundo vivia o período da Guerra Fria, isso alavancou o desenvolvimento científico em áreas estratégicas, como a espacial, a naval e a bélica, entre russos e estadunidenses, que de certo modo, favoreceu muitas das transformações e nomenclaturas curriculares a fim de atender essas demandas no contexto geopolítico vigente.

A partir da década de 1970, vários teóricos e educadores trabalharam na tentativa de reconceituar o campo do currículo, por isso foram chamados de reconceitualistas. Apesar das diferenças, existia um ponto de convergência entre eles: todos rejeitavam a tendência curricular vigente. A principal transformação foi desvelar a tensão entre a natureza e a cultura, descobrindo partes da cultura não guiadas pela natureza. Surgiram desse trabalho duas grandes correntes, uma mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica e a outra associada à tradição humanista e hermenêutica.

Sérias divergências os separavam. Para os neomarxistas, os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual. Estes últimos, por sua vez, acusavam os primeiros de subordinar a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência (Moreira: 2005, 15).

Enquanto nos Estados Unidos e em parte da Europa o debate sobre currículo difundia-se com certa rapidez, na Inglaterra esse movimento apresentava uma certa lentidão. Lá, os responsáveis por essa discussão foram os sociólogos ligados ao Departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres, foram eles os responsáveis pela criação da NSE (Nova Sociologia da Educação), a primeira corrente sociológica como ciência do conhecimento escolar e consequentemente dos estudos do currículo. Um dos principais teóricos dessa corrente foi Young com a obra Knowledge and Control: New Directions Sociology of Educations de 1971.

De forma mais geral e abstrata, a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do

conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (Silva: 2003, 67).

Considerada como principal legado da teoria sociológica do currículo foi a tese de que a sistematização, organização e estruturação do mesmo não pode mais ser desvinculada do seu contexto histórico, político e cultural, nem analisado fora das questões pertinentes às transformações sociais. Neste contexto, também se esvai o caráter de neutralidade e inocência do currículo e das instituições que o transmitem, ou seja, a Teoria Currilar já não permite a mera organização de conteúdos e um ensino desprovido de problematizações a partir do conhecimento recebido. O currículo na atualidade deve estar atrelado aos conflitos, assimetrias e questões geradas no interior das instituições que o transmitem, conectado com a realidade externa: atitudes, posturas políticas, ideologias e tomadas de decisão, são aspectos fundamentais da transversalidade e versatilidade curricular na atualidade. Para tanto, será necessária a apresentação de três eixos discursivos do currículo: ideologia, cultura e poder.

Impossível falar de ideologia sem pensarmos no aparelhamento do Estado. Dentre os principais teóricos que discutiram e apresentaram uma gama de trabalhos a respeito dos pressupostos ideológicos presentes no currículo, podemos destacar (Althusser *apud* Moreira: 2005). Para ele, a educação se apresentava como um dos principais mecanismos de transmissão ideológica das classes dominantes sobre o mundo social para garantir a reprodução da estrutura social existente. O conhecimento era organizado de tal forma que as crianças aprenderiam diferentemente, dependendo da classe social a que pertencesse, através de uma visão de mundo julgada “apropriada” para elas. “O currículo é, então, um recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica a justificar-lhe” (Pedra: 1997, 51).

O conjunto de saberes também levava em consideração, por exemplo, o tempo de permanência na escola, por determinado grupo, ou seja, aqueles de classes ditas subalternas, que permaneceriam menos tempo na escola, conseqüentemente seriam submetidos à aprendizagem e apreensão daquilo que fosse importante para as suas funções sociais dentro da classe a que pertencesse. “Assim, as preocupações voltadas para a formação de elites ou para a expansão da escolarização às camadas subalternas, (...) determinam os tipos de currículos, sua estruturação e seu conteúdo” (Saviani: 1998, 25). As matérias que se destacavam nessa tarefa de transmitir tais conhecimentos, geralmente eram: História, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, mas não se limitavam apenas a estas, obviamente, questões ideológicas poderiam estar implicitamente até em conteúdos de Ciências e da Matemática.

As ideias de Althusser foram amplamente difundidas e fundamentalmente importantes para compreendermos a questão, mas foram também criticadas, uma vez que a visão desse teórico se encaminhava no sentido de um refinamento conceitual o que acabava por afastar a idéia de ver a ideologia como falsa consciência ou como um conjunto de idéias falsas sobre a sociedade (Moreira: 2005).

A compreensão do conceito de ideologia como consciência falsa levava facilmente à sua formulação como uma questão epistemológica centrada na dicotomia falso/verdadeiro que a despia de todas as suas conotações políticas. (...) A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas

divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social (Moreira: 2005, 23).

Assim como a ideologia não pode mais ser dissociada das discussões sobre o currículo, a cultura se mostra como inseparável. Como pensar a educação senão um conjunto de formas institucionalizadas de transmitir cultura. “(...) A elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar” (Saviani: 1998, 26). Os processos culturais pelos quais passam a sociedade estão presentes na educação e no currículo num processo fundamentalmente político, num movimento, que para a tradição crítica, denomina-se de política cultural, significando que tanto a produção cultural quanto a sua contestação podem ocorrer simultaneamente. Não existe uma cultura homogênea, unitária, e unanimemente aceita para ser transmitida às gerações futuras através do currículo. “O currículo – incluindo o conjunto das matérias de ensino, sua distribuição pelos níveis escolares, seu valor relativo quanto à carga horária e recursos, e respectivos programas – é produto de uma seleção realizada no seio da cultura” (Saviani: 1998, 35).

Para Pedra: (1997), qualquer currículo traz a marca da cultura na qual foi produzido. Para ele, é importante compreender que no currículo estão contidos muito mais que os conteúdos que constituem as disciplinas. O currículo também abrange as concepções de vida social e as relações sociais desta cultura. O campo da cultura e do currículo se faz através de visões de mundo distintas, contestações, novas concepções sobre a vida social, luta de classes e conflitos de várias ordens, portanto, não existe uma separação entre a idéia de cultura e grupos ou classes sociais, pois “o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura” (Moreira: 2005, 28).

E por último, relacionado às duas outras vertentes, o currículo pode ser considerado um veículo de transmissão de poder, visto que alguns pensadores da teoria crítica do currículo destacam como central o seu caráter fundamentalmente político. Para Moreira: (2005), os próprios conflitos gerados no seio da sociedade e nas relações estabelecidas entre os indivíduos que a compõem, isto é, na forma como determinados grupos são submetidos a regras, instituições, muitas vezes inerentes à vontade e ao livre arbítrio em favor ou benefício de um outro grupo dominante, são manifestações claras de poder. Apresenta-se através de linhas divisórias que separam os grupos sociais a partir de delimitações, às vezes não tão claras, de classe, etnia, gênero, religião, etc., constituindo assim, tanto a origem quanto o produto das relações de poder, caracterizando-se como a expressão dessas relações sociais. Apple concorda com esse posicionamento quando afirma que:

O Currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple: 2005, 59).

Muitas vezes pode-se reconhecer as relações de poder dispostas de forma transversal no currículo, mas nem sempre é uma tarefa fácil identificá-las. O poder não se manifesta de forma clara, é preciso compreender as forças que agem para que o

currículo se apresente da forma como aparece para nós, se perguntando a todo o momento por que se manifesta de uma forma e não de outra. Muitas vezes atrelado aos grupos dominantes ligados ao Estado, mas muitas vezes decorre de atitudes cotidianas na escola, na sala de aula, através de posturas e procedimentos pedagógicos e metodológicos, não tão perceptíveis e identificáveis.

Podemos afirmar que tais conceitos podem ser considerados centrais para a Teoria Crítica do Currículo e sintetizam as principais situações e problemáticas referentes aos estudos sobre a temática na atualidade. Todavia, isto não inviabilizou o surgimento de outras tendências, temas e questões com diferentes concepções de abordagens, fruto do próprio movimento dinâmico da sociedade e da cultura. Dentre eles, podemos destacar o conceito de currículo oculto, baseado na ênfase em aspectos nem sempre explicitados no currículo oficial formal, buscar compreender a função do currículo no desenvolvimento de determinadas personalidades. Para muitos teóricos, a exemplo de (Giroux & McLaren: 2005; Moreira: 2012; Apple: 2005; Silva: 2003), são importantes instrumentos para a consolidação de novas práticas ou mesmo a reformulação de antigos conceitos, substituindo-os por questões mais alinhadas ao pensamento livre e democrático da contemporaneidade. “O currículo oculto é constituído por todos aqueles que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva: 2003, 78).

Algumas temáticas atuais em relação ao currículo nos interessam sobremaneira nesta pesquisa, uma vez que a análise de uma experiência curricular nova para a formação de professores de Geografia na Universidade do Estado da Bahia, pode nos revelar elementos importantes, de certo ineditismo para a comunidade acadêmica em geral. Apesar da história do currículo nos levar ao questionamento e discussão da ordem vigente, e a necessidade de um questionamento dos modelos curriculares apresentados atualmente, parece-nos imutável um dos pontos centrais do assunto: a disciplinaridade.

O currículo continua sendo organizado em forma de gavetas do conhecimento, assim como era desde o princípio. Mudam-se as concepções, nomenclaturas, teorias, bases pedagógicas e até nomes, mas de modo geral, ainda assistimos a produção do conhecimento fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. “Pesam, sem dúvida, na evolução das disciplinas escolares, os interesses dos grupos dominantes na sociedade e a forma como vêm o papel e a importância da educação” (Saviani: 1998, 31).

Aronowitz & Giroux: (1985) *apud* Giroux & McLaren: (2005), defendem que as escolas de formação de professores necessitam ser reconhecidas como contra-esferas públicas. Estas instituições, da forma como estão organizadas hoje, estão destituídas não só de sua consciência social, mas também de sensibilidade social. Segundo eles, é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de interagir, intervir e atuar de modo a ratificar e praticar o discurso da democracia e da liberdade.

Para Moreira: (2005) e Saviani: (1998), outras questões relevantes precisam ser evidenciadas em qualquer estudo sobre currículo de curso de formação de professores. Há uma certa indiferença da universidade e da escola em relação às formas pelas quais a ‘cultura popular’ se manifesta (TV, música, jogos eletrônicos, Internet) como parte central e relevante da vida de crianças e jovens. O advento das novas tecnologias tem transformado significativamente a vida das pessoas e das sociedades, inclusive da escola, mas parece que em muitos casos as estruturas curriculares simplesmente não

contemplam essa realidade, sabendo que não incorporar essa linguagem no cotidiano é o mesmo que negligenciar a própria compreensão da realidade na atualidade, fundamentada “em um modelo racionalista e humanista do sujeito e da consciência” (Moreira: 2005, 34).

Pensando nisto, surge uma inquietação quanto aos programas de formação de professores nas universidades brasileiras, especialmente nas de ensino público e gratuito no contexto atual. Alguns questionamentos são inevitáveis como, por exemplo, o de saber a quem serve um currículo de Geografia num curso de licenciatura numa universidade estadual, como é o caso da UNEB na Bahia? Ideologicamente este currículo foi pensado por aqueles que o colocam em prática hoje? Atende às necessidades de uma multicampia complexa e extremamente difícil de gerir por conta de questões geográficas, pedagógicas, políticas, etc.? Por todas estas questões, (Giroux & McLaren: 2005), explicam que não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função é primordialmente manter e legitimar o *status quo*.

3. POR UMA DIDÁTICA DA GEOGRAFIA

A Geografia é um campo do saber integrada a todos os currículos e áreas do conhecimento, sistemas educacionais, em quaisquer países e regimes políticos e econômicos em que estejam inseridos, do ponto de vista da compreensão do mundo e das relações que a sociedade estabelece com a natureza. Essas relações são analisadas diariamente e nos trazem elementos fundamentais para a compreensão do cotidiano. Segundo (Oliveira: 2007), estudar Geografia significa abrir janelas para a percepção e compreensão das condições de vida da humanidade. É também o caminho para que os indivíduos possam formar-se e perceber-se enquanto sujeitos capazes de atuar criticamente na efetivação das transformações desejadas pelas sociedades humanas.

A partir do ensino de uma Geografia fundamentada nos sujeitos, cujos os saberes são construídos a partir da compreensão do mundo e das relações das sociedades com o meio em que estão inseridas, os indivíduos serão capazes de compreender “a espacialidade dos fenômenos e que os espaços resultam da história dos homens que vivem nos lugares, sendo assim um espaço construído a partir dos interesses dos que ali vivem” (Callai: 2011, 25).

A Geografia é fundamental para conhecer as relações entre os diferentes aspectos que regem a vida em sociedade e assim possibilitar a obtenção de saberes que ajudam os indivíduos a respeitar sua diversidade e complexidade na construção de uma cidadania planetária, ou seja, a Geografia permite a preparação de pessoas para a superação de patriotismos, ideologias e regionalismos estreitos, a partir de uma atividade transformadora do processo educacional realizado no seio da ciência geográfica.

Desde o século XIX, quando Alexander von Humboldt sistematizou o conhecimento da Geografia para o âmbito da Universidade de Berlim, essa ciência não foi mais a mesma, sofrendo transformações importantes no que diz respeito a sua epistemologia e base conceitual e de sua práxis. Há uma suposição de que tudo na Geografia surge da prática espacial, uma relação do homem com a natureza a partir de sua vida organizada em sociedade. O saber espacial nasce dessa prática, mas com caráter ainda empírico, o conhecimento baseado no senso comum, em função da ação prática do dia a dia, das ações cotidianas do homem sobre o meio, de modo que ao

desenrolar do tempo há a multiplicação da experiência, o acúmulo da prática espacial, fazendo surgir um nível de abstratividade crescente. Decorre dessa abstratividade e sistematização da escala os pressupostos que transformam o saber espacial no conhecimento intelectualmente sistematizado da ciência formal, de uma Geografia como a conhecemos (Moreira: 2012).

Para Lacoste: (1988), o desdobramento da geografia dos professores em finais do século XIX como discurso científico, sobretudo na Alemanha e posteriormente na França, a partir de um discurso pedagógico do tipo enciclopédico, através da enumeração de elementos do conhecimento mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios, teve o intuito de mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado.

Por muito tempo, a geografia dos professores esteve à sombra de uma Geografia mais pragmática, pautada no conhecimento estratégico e geopolítico do Estado. Isto se reflete, em certa medida, até os dias atuais, em que há uma maior valorização dos cursos de bacharelado em detrimento dos cursos de formação de professores em Geografia. Boa parte desse discurso está alicerçado na composição curricular dos cursos de formação de professores, uma vez que os mesmos trazem questões ideológicas, de poder e culturais, baseadas nos interesses de grupos dominantes. Para compreender melhor o que estamos discutindo, é necessário um breve histórico da implantação do currículo de Geografia na Universidade do Estado da Bahia.

No ano de 2004 os cursos de licenciatura da UNEB passaram por um processo de reformulação, dentre esses, o Curso de Geografia, cujas alterações foram aprovadas através da Resolução do CONSEPE nº 269/2004. Em função das diretrizes curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação, sobretudo as referentes aos cursos de formação de professores, a UNEB, no ano de 2003, deu início a um processo de redimensionamento curricular, em que todos os cursos de Licenciatura por ela oferecidos foram reformulados, originando novas matrizes curriculares e em alguns casos, novos cursos/habilitações.

No caso do curso de licenciatura em Geografia, houve uma alteração na distribuição dos componentes, de modo que os mesmos passaram a ser agrupados por área de conhecimento, ou seja, por eixos temáticos. Uma das mudanças mais significativas se deu nos componentes da área do ensino da geografia, estes sofreram um aumento considerável na carga-horária e na sua distribuição durante os semestres do curso. Anteriormente, essa área estava restrita a uma disciplina de 60h no 7º semestre (Metodologia do Ensino de Geografia) e outra de 120h no 8º semestre (Estágio Supervisionado em Geografia).

A diferenciação se deu justamente na maneira de pensar o ensino do curso de licenciatura como algo que perpassa todo o período em que o estudante permanece na instituição. Neste caso, segundo o novo currículo, os componentes curriculares estão assim dispostos: nos quatro primeiros semestres (Prática de Ensino em Geografia I, II, III e IV), e nos quatro últimos semestres (Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III e IV); todos com uma carga horária de 100h/aula. Sendo assim, o que antes se restringia a um universo total de 180h/aula destinadas ao ensino da geografia, atualmente são destinadas 800h/aula (Nunes: 2014).

Outra característica desse novo currículo foi a quebra de pré-requisitos de alguns componentes curriculares, fato que tem gerado algumas discussões, elogios e críticas por parte do corpo docente e discente da universidade e que merece um estudo mais aprofundado. A organização da matriz com os componentes curriculares estruturou-se completamente diferente das propostas anteriores.

Figura 2. Matriz Curricular – Licenciatura em Geografia - UNEB – (Adaptado pelo autor).

Os alunos cumprem as cargas-horárias por eixos temáticos. Semestralmente são oferecidos uma quantidade de componentes curriculares a fim de atender a quantidade de horas mínimas de cada eixo. Como podemos observar na Figura 1 acima, a matriz curricular está organizada de modo bastante diferente dos currículos “convencionais”. Há uma clara quebra de pré-requisitos. Os eixos estão organizados da seguinte maneira: Eixo 1- Conhecimentos da Geografia (810h); Eixo 2 – Metodologias e Técnicas de Pesquisa (525h); Eixo 3 – Educação e Geografia (450h); Eixo 4 – Escalas Geográficas (390h); Prática de Ensino (400h); Estágio Supervisionado (400h); TCC (30h) e ACC (200h). Há eixos com carga-horária que estão presentes em todos os semestres dos cursos, outros, como no caso das práticas e dos estágios, aparecem em metade dos semestres.

Surgem alguns questionamentos: essa organização curricular tem promovido mudanças significativas na formação dos professores de Geografia da referida universidade? Aliada à mudança da matriz curricular houve também alterações significativas nas concepções pedagógicas, metodológicas e conceituais que justifiquem influências para uma nova didática da Geografia? As mudanças ocorridas são substanciais e atinge todos os níveis e sujeitos dentro do processo de ensino e aprendizagem?

Não temos as respostas para todas essas perguntas, mas alguns indícios observados na análise documental até agora, apontam para avanços em alguns campos do ensino e da aprendizagem, em outros ainda há a permanência de antigas práticas, talvez pela resistência ao novo, talvez pela dificuldade de se implementar a mudança exigida pela reforma, talvez por fatores ainda não detectados. Para (Castellar e Moraes: 2012), os projetos que interferem na didática e metodologia de ensino, tendo como

centralidade a maior reflexão e elaboração de propostas concretas ao redor das questões procedimentais e das práticas profissionais dos professores na condução de suas aulas pode gerar benefícios e levar a uma mudança na qualidade da educação. Acrescentamos a este raciocínio que as mudanças podem ser lentas ou não, dependendo do nível com o qual o corpo docente assimila e absorve o processo. E mais, dependendo dos conflitos gerados e dos movimentos de resistência, os benefícios podem não se sobrepor aos resultados negativos, sendo necessário um novo debate para que os arranjos sejam feitos de forma a satisfazer uma maioria.

De qualquer modo, o que se tem percebido até aqui tem influenciado consideravelmente as formas do trabalho com as questões que envolvem o ensino da Geografia. O aumento da carga-horária de 180h para 800h, por si só, não seria suficiente para explicar as complexas abordagens geradas por uma reforma mais profunda no currículo de uma universidade. No entanto, é notório a maior ênfase dispensada aos componentes curriculares voltados à didática da Geografia. Alunos e professores tem dedicado mais tempo para discutir mais profundamente as questões que envolvem a problemática do ensino e seus desdobramentos para a formação do professor de Geografia.

As 400h das Práticas de Ensino em Geografia, tem permitido aos alunos e professores o contato mais efetivo com as escolas-campo de Estágio durante o percurso dos semestres, vivenciando nas escolas situações de ensino e aprendizagem da Geografia, as quais podem tornar-se objetos dos seus respectivos projetos de Estágio Supervisionado nos quatro últimos semestres do curso. É possível afirmar que, após esta reforma curricular, o aluno ingresso no curso de Licenciatura em Geografia sem a experiência da regência de classe, chega aos momentos dos Estágios muito mais apto do que no mesmo momento do currículo anterior. Nas Práticas, alunos e professores discutem as teorias relacionadas à didática da Geografia, levando em consideração a experiência pedagógica dos sujeitos envolvidos; analisam a estrutura educacional e curricular da Geografia nos espaços formais e não formais de ensino; dialogam com as escolas-campo de Estágio a fim de estabelecer as primeiras relações e impressões sobre a realidade a ser estudada; analisam livros didáticos, conteúdos, planejamentos, projetos e demais mecanismos institucionais pertinentes ao percurso de formação. Também nas Práticas, produz-se materiais didático-pedagógicos: táteis, audiovisuais, de pesquisa, jogos, de pesquisa, a fim de instrumentalizar o estagiário na sua fase de regência de classe.

Os Estágios são realizados nos quatro últimos semestre subsequentes, em modalidades diferenciadas, a fim de contemplar a maior parte das experiências possíveis dentro do contexto do ensino. A saber, no Estágio Supervisionado I, o aluno estabelece um contato mais direto com os espaços formais e não-formais de ensino, discutindo as possibilidades de aproximação entre a Universidade e a escola, comunidade e entorno, como campo de trabalho e pesquisa no ensino, faz sistemáticas observações *in locu*, estando autorizado também a exercer atividades de coparticipação nas aulas, juntamente com o professor regente; no Estágio Supervisionado II, os alunos buscam no entorno da comunidade, espaços de vivências tidas como não-formais, em que possam desenvolver um projeto para aquele público específico como proposta de trabalho com temáticas da Geografia, utilizando-se das mais variadas linguagens disponíveis. Esses espaços vão desde asilos, centros de convivência, associações culturais, ONGs, até presídios.

É um momento importante para que se perceba possibilidades em que o ensino da Geografia pode estar presente; Já no Estágio Supervisionado III, os trabalhos são direcionados para a regência de classes na modalidade do Ensino Fundamental II (6º ao

9º ano). Os Estagiários assumem as classes nos espaços formais institucionalizados da educação pública, tanto o acompanhamento, tanto do professor regente da respectiva classe quanto da supervisão do Professor Supervisor do Estágio, através das visitas periódicas às classes onde se realizam as atividades e nas orientações de planejamento que ocorrem na universidade em horário normal de aula, paralela aos estágios; O Estágio Supervisionado IV não se diferencia muito do anterior porém, os alunos desenvolvem suas atividades na modalidade do Ensino Médio também em escolas da rede pública de ensino.

Os resultados de todas as atividades, tanto das Práticas quanto dos Estágios, são socializados a cada final de semestre por meio das apresentações no Seminário Interdisciplinar de Ensino e Pesquisa em Geografia (SIEP-GEO). Este é o espaço em que todos os alunos e professores, tanto dos componentes de ensino, quanto dos demais componentes, apresentam seus resultados através de comunicações, pôsteres, materiais produzidos, além de relatórios e artigos sobre suas práticas e demais atividades desenvolvidas no semestre. Torna-se um momento importante, tanto de integração dos saberes, quanto de aprendizado e troca de experiências, fundamental para o enriquecimento e para a reflexão teórico-prática dos percursos constitutivos da formação do professor de Geografia.

3.1. A DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E O GEÓGRAFO EDUCADOR

O geógrafo educador precisa optar por uma práxis que busca confrontar o saber relacionado aos diferentes aspectos que se associam e constituem o espaço geográfico, a partir de uma atividade transformadora do processo educacional, tendo como norteador a ação mediada por uma prática emancipatória, baseada na interlocução dos vários aspectos que compõem o espaço geográfico em toda sua complexidade, analisando as interfaces para a construção de uma aprendizagem em Geografia, de forma que os conteúdos estejam adequados à realidade em transformação.

Contudo, a partir de um currículo que permita uma maior participação dos estudantes, no sentido de provocá-los a desenvolver o hábito de pesquisar, discutir questões históricas e científicas, produzir textos de síntese enfim, levantar dados qualitativos e quantitativos sobre diversos temas pode ajudar na formação de indivíduos mais críticos e capazes de compreender as nuances e complexidades da sociedade contemporânea.

Há aí um déficit nos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia em relação à formação do pesquisador-educador voltados para o ensino. Mesmo com as reformas curriculares engendradas pelas universidades na última década, favorecendo em suas cargas horárias e no oferecimento de mais componentes curriculares nas áreas das práticas e do ensino da Geografia, percebe-se a falta de ações mais concretas às quais os estudantes possam se utilizar dos momentos de contato com as escolas-campo de Estágio para desenvolver além da prática do ensino, também a pesquisa nestas áreas do conhecimento geográfico, pois como afirma (Damiani e Carlos: 1999) com a complexidade para compreender a geografia do mundo e do lugar, é preciso, cada vez mais, a realização de permanentes revisões, tanto no modo de pensar como no de produzir ou ensinar a ciência geográfica.

É bastante comum assinalar os educandos como grandes responsáveis pelos problemas educacionais, entretanto, esquece-se que o sistema no qual o homem está inserido, reflete a necessidade de mudanças de direção e um novo posicionamento enquanto profissionais da Geografia. Assim, precisa-se avançar na perspectiva

interdisciplinar para a formação do indivíduo na sua totalidade, a partir de um novo olhar para suas habilidades em diferentes áreas e momentos. A esse respeito Cavalcanti afirma que:

Além de conteúdos estruturados a partir de desdobramentos de conceitos amplos da ciência que corresponde a matéria de ensino, tem sido destacados também, em propostas curriculares, os conteúdos procedimentais e valorativos. Esse destaque deve-se ao entendimento geral de que o desenvolvimento do aluno na escola não se restringe à sua dimensão intelectual, mas inclui as dimensões física, social, moral e estética. (Cavalcanti: 2002, 15)

Essa proposta destaca a complexidade do ensino e exige dos seus profissionais a (re)significação das velhas práticas que tem prevalecido na maior parte dos professores de Geografia. Esse novo olhar permite a realização de um trabalho mais eficaz no sentido de cumprir efetivamente a tarefa de acompanhar mais de perto o desenvolvimento dos alunos e contribuir para a formação mais eficiente de cada sujeito.

Para avançar no entendimento e na compreensão da sociedade em geral, a formação do profissional de Geografia deve ter a marca de ir adiante, para incorporar os conhecimentos pedagógicos e uma nova didática, afim de aprender fazer uso das ferramentas necessárias, bem como, entender a função social do seu uso. (Callai: 2003, 20) enfatiza que “[...] tanto a função técnica quanto a social precisam ser pensadas e discutidas, não em si mesmas, mas no que se traduzem no interior de um curso”. A partir desta análise percebe-se que a postura do professor de Geografia deve abarcar a dimensão técnica e a pedagógica, de forma que haja entre ambas no processo educativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as inúmeras dificuldades encontradas, os educadores geógrafos, conscientes da importância de seus ensinamentos, procuram diariamente por novas metodologias a fim de permitir maiores avanços na compreensão da realidade pelos alunos e com isso contribuir para a ampliação dos seus horizontes.

Ao refletir sobre o processo educacional, é preciso reconhecer que se trata de um grande desafio, pois o universo educativo está muito além do espaço escolar. A formação é um processo contínuo, que não está diretamente vinculada, nem limitada a determinados espaços ou metodologias. Por isso, é fundamental a procura por alternativas que ajudem na superação dos desafios que se tem na educação, principalmente num país com uma dimensão continental e diversidade territorial enorme e que a educação não recebe atenção merecida.

A Geografia tem um papel fundamental nas discussões e aprofundamentos dos conteúdos relacionados ao espaço. Ora, estas questões são de múltiplas dimensões e para obter melhores explicações é fundamental o direito a reflexão sob diversas perspectivas, sendo assim, a pesquisa e o ensino devem fazer parte das práticas dos professores de Geografia. Nesse momento, o falar dialético precisa fazer parte dessas novas operações voltadas à aprendizagem de uma nova didática da Geografia.

É preciso ficar claro que as mudanças nas posturas dos profissionais de Geografia são acompanhadas de desafios em toda parte do país, algumas mais intensas que outras, mas, são estes problemas que devem nos inquietar e impulsionar rumo aos novos conhecimentos que possibilitarão a melhoria no ensino e consequentemente na formação dos cidadãos.

5. REFERÊNCIAS

Apple, M. W., 2005. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. Moreira, A. F. B; Silva, T. T. (orgs.), 2005. *Currículo, cultura e sociedade*. – 8. ed. – São Paulo, Cortez, pp. 59-91.

Callai, H. C., 2003. *A formação do profissional de geografia*. - Ijuí: Ed. Unijuí.

_____, (org.), 2012. *Educação geográfica: reflexão e prática*. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

Castellar, S. M. V. ; Moraes, J. V., 2012. *Ensino de Geografia*- Coleção Ideias em Ação. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning.

Cavalcanti, L. S., 2002. *Geografia e prática de ensino*. Goiânia: Alternativa.

Damiani, A. L.; Carlos, A. F. A., 1999. Um caminho para se pensar o currículo de geografia. Carlos, A. F. A.; Oliveira, A. U. (Org.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto.

Giroux, A. H; McLaren, P., 2005. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. Moreira, A. F. B; Silva, T. T. (orgs.), 2005. *Currículo, cultura e sociedade*. – 8. ed. – São Paulo, Cortez, pp. 125-154.

Gramacho, M. H., 2007. Currículo de licenciatura em geografia: horizonte de possibilidades concretas ou de submissão. Trindade, G. A; Chiapetti, R. J. N. (orgs.), 2007. *Discutindo geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor*. – Ilheus: Editus, pp. 275-312.

Lacoste, Y., 1988. *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, – 6. ed. – Campinas, SP: Papirus.

Moreira. A. F. B., 2012. *Currículos e programas no Brasil*. – 18. ed. – Campinas, SP: Papirus.

Moreira, A. F. B; Silva, T. T. (orgs.), 2005. *Currículo, cultura e sociedade*. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, pp. 7-37.

Moreira, R., 2012. *Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas*. – São Paulo: Contexto.

Nunes, M. D. R., 2014. Currículo e formação de professores em geografia na universidade do estado da Bahia: práticas e reflexões. Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos (ENG). *A AGB e a Geografia Brasileira no contexto das lutas sociais frente aos projetos hegemônicos*. 10 a 16 de agosto de 2014. – Vitória-ES. <<http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais>>. Acesso em 21/09/2015.

Oliveira, C. G. S., 2007. A geografia como disciplina: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão.. In: Trindade, G. A; Chiapetti, R. J. N. (orgs.). *Discutindo geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor*. – Ilheus: Editus, pp. 17-61.

Pedra, J. A., 1997. *Currículo, conhecimento e suas representações*. – 7. ed. – Campinas, SP: Papirus.

Saviani, N., 2003. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. – 4. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados.

_____, 2007. *Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional*. - Campinas: Autores Associados.

Silva, T. T., 2003. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. - 2 ed. 5ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica.