



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

UMA DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO DISCIPLINAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Ângelo Sérgio Santos da Silva*
(UEFS)

RESUMO

O texto apresenta o estágio atual das reflexões que estou desenvolvendo a partir de pesquisa de doutorado em Educação e focaliza a disciplinaridade no currículo de formação do professor de Geografia, associando as concepções epistemológicas e formativas com as instituições responsáveis pela reprodução da segmentação e especialização das atividades curriculares. Buscando explorar os prováveis efeitos da compartimentação curricular sobre a formação, a pesquisa pretende esclarecer e analisar os critérios e os valores adotados para estabelecer a relevância dos conteúdos considerados essenciais para a profissionalização docente na área de Geografia. Para isso, combina uma abordagem etnográfica com o método dialético, a fim de permitir uma visão das subjetividades mediadas pelas estruturas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Licenciatura em Geografia, Disciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A compartimentação e a insularidade que caracterizam o currículo de formação dos professores de Geografia têm acarretado fragilidades cognitivas e ético-políticas entre os que concluem o curso na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), exigindo atitude reflexiva em vista de sua desestabilização, a despeito do caráter objetivo com que normalmente se percebe essa realidade.

* Professor Ms. da Universidade Estadual de Feira de Santana. Doutorando em Educação – UFBA. E-mail: ang@uefs.br



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Este trabalho traz uma reflexão sobre a disciplinaridade desse currículo de licenciatura, apresentando as idéias básicas do projeto de pesquisa que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa pretende revelar as conformidades e os conflitos entre as concepções epistemológicas e formativas que inspiram as práticas curriculares e as forças institucionais incidentes sobre essas práticas, no processo em que o currículo tipo “coleção” se reproduz. A primeira parte apresenta uma problematização acerca do currículo disciplinar, tal como se verifica no caso em questão e a segunda apresenta um detalhamento do quadro teórico e da metodologia da pesquisa.

A formação de professores de geografia em bases disciplinares

O currículo do curso de licenciatura em Geografia da UEFS, existente desde o ano de 1987, permanece fortemente segmentado, a despeito dos esforços realizados durante seis anos para reformá-lo. Há evidências de uma crise de relevância no que fazemos coletivamente em torno do conhecimento, com o intuito de formar professores de Geografia. A desconexão de nossas práticas se destaca na base dessa situação, que não favorece o domínio do que é necessário para a profissionalização e o exercício da cidadania crítica. Pelo contrário, as experiências que temos proporcionado com um conhecimento auto-referenciado e disciplinar dá lugar à observação de Macedo (2002) quanto a uma aprendizagem que tende a “encerrar-se na colonização e na alienação históricas proporcionadas pelos currículos (MACEDO, 2002, p. 109)

A aprendizagem reprodutora e memorística, prevalente entre os formandos, em parte resultante do currículo disciplinar, incapaz de proporcionar uma sólida formação intelectual e valorativa aos futuros professores de Geografia,



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

preparando-os para protagonizar a superação da persistente infecundidade da geografia escolar, é contraditória com os propósitos educativos estabelecidos no novo projeto do curso, exigindo que intervenhamos sobre os nossos atos de currículo (MACEDO, 2007) a partir de reflexão coletiva.

Inserindo-se no conjunto de reflexões acerca da organização dos conhecimentos curriculares, a pesquisa problematiza a disciplinaridade, como um obstáculo a um projeto formativo de professores de Geografia que seja capaz de promover o alargamento e a integração dos horizontes cognitivo, ético e político dos educandos (FREITAG, 2001), a partir de atividades que tenham como objeto o espaço e a educação geográfica. Considerando os requisitos da aprendizagem significativa e observando como têm se caracterizado os nossos atos de currículo, é possível supor que, passados sete anos da reformulação curricular, as necessidades de instrumentalização para interpretar as mudanças sócio-espaciais e posicionar-se, bem como para pensar as possibilidades educativas da Geografia escolar, permanecem não sendo satisfeitas pelo processo formativo engendrado por esses atos.

Velhas e conhecidas separações, recorrentes nos currículos de licenciatura e efetivadas por meio da disciplinaridade, comparecem no caso em questão, associadas às especificidades da área⁴⁹⁶. A vivência e a observação desse quadro dão lugar à formulação do problema básico da investigação que consiste em saber como as concepções epistemológicas e formativas que inspiram os atos de currículo relacionam-se com as forças institucionais incidentes sobre esses atos, no processo em que a disciplinaridade se reproduz como forma dominante da estrutura curricular.

⁴⁹⁶Separação entre os conteúdos de Geografia e os conteúdos de Educação, entre a teoria e os métodos e técnicas, entre os conhecimentos da natureza e os da sociedade, fragmentação da natureza (relevo, clima, vegetação, etc.), fragmentação da sociedade (população, economia, etc) , separação entre os sujeitos - são situações que resistiram à reformulação curricular e continuam a desafiar a nossa capacidade de intervenção.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Como desdobramento desse objetivo geral, a investigação busca caracterizar o conhecimento e o projeto formativo tal como são experimentados no processo constituído pelas atividades curriculares. Para isso, objetiva compreender como os dispositivos institucionais da ciência geográfica, da universidade e da sociedade em geral influenciam a estruturação disciplinar do currículo. E, com o intuito de identificar descompassos entre certo ideal de formação e a prática efetiva, pretende identificar em que os critérios e valores inscritos na organização das atividades curriculares contradizem os pressupostos do que é preconizado no projeto reformulado do curso em relação à maior integração curricular.

A investigação de uma situação curricular em que a fragmentação dos conteúdos de ensino e das experiências formativas se reproduz, quase sem problematização, limitando, em termos cognitivos, éticos e políticos, o potencial formativo dos atos de currículo, mostra-se portanto, relevante face à necessidade e à possibilidade de proporcionar uma formação em que o conhecimento e a reflexão ético-política sejam indissociáveis. Necessidade, porque os desafios aos quais se dirige a formação não se configuram disciplinarmente e exigem respostas que vinculam epistemologia e visão do futuro. Possibilidade, porque somos atores-autores do currículo, capazes de nos depararmos criticamente com as estruturas mediadoras de nossas práticas a fim de alterá-las.

A construção da capacidade de interpretar e se posicionar frente à realidade espacial é uma exigência lógica para que os licenciandos sejam capazes de apoiar a requalificação das experiências sócio-espaciais dos seus futuros alunos. Segundo Santos (1997), para descrever e interpretar o espaço e o seu papel no processo social, o profissional da Geografia precisa dispor de categorias e instrumentos de análise que articulem as estruturas amplas da realidade na explicitação da “superfície do real” que lhe cabe analisar. É com essa “contribuição geográfica à



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

produção de uma teoria social crítica” (SANTOS, 1997, p. 20) que as práticas curriculares em todos os níveis de ensino podem promover entre os alunos “uma mudança na relação cognoscitiva do homem com o espaço” (CAVALCANTI, 2003, p. 191), finalidade à qual serve a educação geográfica.

É no intuito de se somar aos esforços pela realização do potencial educativo da Geografia escolar que a pesquisa pretende encontrar a sua relevância ao se voltar para o curso universitário de licenciatura. O processo de formação do professor precisa ser coerente com o que se espera de sua prática, conforme as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica⁴⁹⁷, que confirma e aprofunda o que estabelece a LDBEN⁴⁹⁸. A longa hegemonia da visão positivista na construção do pensamento geográfico, conjugada a uma tradição de prática educativa “bancária”, que resultaram numa Geografia escolar amplamente reconhecida como uma matéria decorativa, impõem que investiguemos com que pré-disposições contamos para opor a essas perspectivas uma pedagogia crítica do espaço.

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

⁴⁹⁷ Resolução CNE/CP 1 de 18/02/02 (BRASIL, 2002).

⁴⁹⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 20/12/96.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Enquanto naturalizamos o currículo existente (MOREIRA; SILVA, 1996), perpetuamos as várias formas de fragmentação (SEVERINO, 1988) que fragilizam a formação para o enfrentamento crítico dos desafios do mundo contemporâneo, no qual o consumismo e a competitividade provocam o “emagrecimento moral e intelectual da pessoa” (SANTOS, 2000, p. 49) e as ações constitutivas do espaço são cada vez mais precisas, em função da ordem técnica, mas também mais cegas, por obedecerem a racionalidades alheias (SANTOS, 1997).

A avaliação do curso, realizada pelos professores no processo de reformulação curricular, aponta a ausência de um claro projeto político-pedagógico; entende que a interdisciplinaridade não se realiza porque as disciplinas são oferecidas a partir de diferentes departamentos da universidade; e focaliza sobretudo a necessidade de alterar o “quadro disciplinar”, criando novas disciplinas, suprimindo outras, modificando conteúdos ou a localização no fluxograma do curso. É a necessidade de esclarecer os problemas a que se referem essas avaliações que torna relevante a contribuição desta pesquisa.

O currículo disciplinar e sua apreensão por meio da etnografia crítica.

Assumindo o pressuposto de que a compartimentação disciplinar é um importante fator de fragilização da formação realizada, em face da necessidade de preparação para o enfrentamento crítico e competente dos problemas do mundo da educação, em particular do ensino de Geografia, pergunto se, de algum modo, os atos de currículo tensionam as estruturas que sustentam a disciplinaridade e busco, ao mesmo tempo, esclarecer em que o projeto formativo e o significado que é atribuído ao conhecimento, no conjunto das atividades curriculares, contribuem para reproduzir as instituições que ensejam a rigidez das fronteiras disciplinares.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

As compartimentações do conhecimento originam-se a partir de relações estabelecidas em âmbitos muito mais amplos do que aqueles nos quais os sujeitos do currículo atuam diretamente. Lopes (2008) lembra que é na divisão social do trabalho e nas categorizações profissionais que se encontram as bases sócio-históricas da construção especializada do conhecimento. Mas, nos contextos científico, acadêmico e escolar, são diferentes os fenômenos sociais associados à disciplinarização, como os vínculos que se estabelecem entre os atores sociais, os recursos materiais e simbólicos que são mobilizados, as demandas sociais visadas e as relações de poder instituídas (LOPES, 2008).

Os dispositivos institucionais são uma realidade privilegiada a ser focalizada na investigação sobre a reprodução da segmentação curricular porque, além de serem determinantes tanto da aprendizagem como da socialização, delineiam a dinâmica das áreas científicas, da universidade e da sociedade como um todo. Segundo Berger e Luckmann (2001), a institucionalização ocorre quando são recíprocas as ações habituais praticadas por atores típicos. No compartilhamento das tipificações das ações habituais, reside a possibilidade de prever, logo de controlar os passos dos atores, assegurando que se encaminhem numa determinada direção.

A organização do currículo pode ser reconstruída, a partir da problematização do modo como os critérios e as verdades se estabelecem como fundamento das experiências que o constituem (MOREIRA, 2003). Segundo este autor, o currículo é “um conjunto de experiências vividas por estudantes e docentes, desenroladas em torno do conhecimento escolar e organizadas pelas instituições educacionais” (MOREIRA, 2003 p. 55). Podemos pensar em sua reconstrução focalizando os atos de currículo que, segundo Macedo (2007), enfatiza os interesses e disposições dos atores e suas ações instituintes.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Considerado por Moreira e Silva (2006) como um dos pontos centrais da ordem curricular, o problema da organização disciplinar dos conteúdos deve ser alvo prioritário de uma atitude transgressiva no campo da educação. No currículo “coleção”, como se refere Moreira (2003) evocando Bernstein, o educando coleciona, sob a força coercitiva da avaliação, conteúdos selecionados que mantêm entre si relação fechada e fronteiras distintas, sendo levado a aprender de maneira “extremamente insular”, como diz Macedo (2002).

Por não considerar os saberes prévios e os interesses dos alunos, o currículo segmentado não provoca o conflito cognitivo necessário à efetivação da aprendizagem, levando-os apenas a repetir os conteúdos abordados. Problemas de interesse candente do mundo vivido não são levados ao centro da atividade educativa por não se situarem nos limites disciplinares. A relação do aluno com o professor fica inibida por que as dificuldades associadas à irrealidade dos assuntos e à falta de clareza quanto ao enraizamento histórico e social dos conhecimentos desestimulam a busca de esclarecimentos. Isto acentua o poder e a autoridade do professor, privilegia a transmissão como método de ensino e converte o conhecimento em dogma. A aprendizagem também é dificultada devido às mudanças constantes de uma disciplina para outra sem que as ligações entre elas estejam claramente estabelecidas (TORRES SANTOMÉ, 1998).

É necessário aprofundar o conhecimento sobre os efeitos das várias separações que realizamos na base da formação das pessoas, considerando o currículo como uma “maneira de organizar e controlar os ideários da formação” (MACEDO, 2007. p. 35). É comum que, no modo de disposição das atividades curriculares, a observância aos cânones científicos e o exercício da função de controle prevaleçam sobre os interesses e capacidades dos educandos. Nesse processo, lembra Torres Santomé (1998), as pessoas perdem importância e



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

minimiza-se a relevância das dimensões tipicamente humanas, colocando em segundo plano os compromissos éticos e democráticos.

A formação de professores de Geografia baseada nesses compromissos considera que a análise do espaço com finalidades educativas adquire relevância social quando revela as relações, as redes e os processos sociais, prenes de contradições e conflitos, que na contemporaneidade se estabelecem articulando as escalas do lugar e do mundo. Entretanto, a realização desse potencial educativo do conceito de espaço não é favorecida com a organização do tempo e do espaço no currículo disciplinar da licenciatura em Geografia, devido aos efeitos deletérios já referidos da segmentação curricular sobre a formação.

Esses pressupostos delineiam o ponto de vista a partir do qual a investigação focalizará as finalidades formativas associadas à concepção de conhecimento que, condicionadas por mecanismos institucionais, orientam e justificam a estruturação disciplinar das atividades do currículo de Licenciatura em Geografia. O esforço de apreensão teórico-prática dessa realidade leva em conta a possibilidade de modificar visões de mundo, conceber novos objetos, novos valores e práticas, como afirma Lopes (2008), em vista da necessidade de refletir continuamente sobre a estrutura curricular.

A fim de investigar como se mantém a estrutura disciplinar do currículo, a partir das concepções epistemológicas e formativas inspiradoras das ações educativas institucionalmente mediadas que o constituem, a pesquisa vai combinar uma abordagem etnográfica com o método dialético.

Segundo Macedo (2000), objetivos semelhantes permitem a aproximação entre essas duas abordagens fundadas em perspectivas diferentes. Com isso, pretendo que “a compreensão radical e a transformação estrutural” (MACEDO, 2000, p, 134) alimentem a crítica das ações, articulando as subjetividades dos sujeitos e a dinâmica social na qual consciência e materialidade mantêm relação



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

dialética. Será possível, desse modo, ver os sujeitos tanto em relação aos seus interesses, como inseridos nos coletivos sociais, conectando a interpretação da ação instituinte à crítica do contexto mais amplo.

Um processo de interpretação que realiza um vai-e-vem entre a totalidade e as partes, como mostram Ghedin e Franco (2008), capta as relações particulares pelas quais os sujeitos, inseridos numa cultura, protagonizam o seu modo de ser. No caso, interessa focalizar as ações curriculares que realizam uma epistemologia geográfica, em vista de um projeto formativo, tolhidas e possibilitadas pelas instituições da universidade, do campo da Geografia e da sociedade como um todo.

Uma vez que o currículo do curso de Geografia da Uefs é visto, como uma realidade única, possuidora de um valor próprio, a pesquisa se configura como um estudo de caso, considerando a mediação da totalidade para a compreensão e a explicação dessa situação singular. Não cabendo indagar do que o caso é representativo, já que não se trata de uma amostra, a investigação não tem intenção normativa e assume que diferentes perspectivas são possíveis em relação à realidade do currículo pesquisado.

Considerando os problemas éticos, metodológicos e políticos (LUDKE e ANDRÉ, 1986) implicados na realização de uma pesquisa desse tipo, convém deixar claro que a pesquisa se afasta de uma postura prescritiva e não pretende fazer julgamentos frente às situações investigadas, como alerta André (2001), ao analisar dificuldades comuns nas pesquisas qualitativas.

As entrevistas e a análise documental serão os recursos metodológicos básicos da pesquisa. As entrevistas, dirigidas aos professores e estudantes do curso, serão concebidas e realizadas como um “encontro social constitutivo de realidades” (MACEDO, 2000, p. 167), no qual os significados são construídos por meio da linguagem, num processo aberto à redefinições. Utilizando um gravador e anotações para os registros, mediante negociação com os informantes, as



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

entrevistas serão semi-estruturadas, cuja possibilidade de adequações a partir de um esquema básico ou um roteiro, permite, como mostram Ludke e André (1986), flexibilizar a dinâmica da interação. O “grupo nominal ou focal” será utilizado como recurso complementar da coleta de informações. Numa discussão coletiva, várias pessoas se expressam sobre as questões da pesquisa, fazendo emergir aspectos não detectáveis a partir dos contatos individuais.

Quanto aos documentos relativos ao curso, além do texto já conhecido, elaborado como resultado do processo de reformulação curricular, outros, como programas de disciplinas, projetos de trabalho, atas de reuniões que tenham tratado de assuntos de interesse, serão examinados, visando aprofundar o conhecimento sobre as questões da pesquisa. Documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LUDKE, ANDRÉ, 1986. p. 38). Constituem a cultura gráfica da universidade, como assinala Macedo (2000), podendo revelar os rituais e a burocracia, uma vez que são registros das experiências vividas.

A análise e a interpretação do material serão realizadas com a utilização da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto variado de técnicas de análise, aplicáveis ao vasto campo das comunicações, utilizadas para obter, pela descrição sistemática e objetiva do conteúdo da mensagem, elementos que permitam inferir sobre as suas condições de produção e prováveis efeitos.

Nessa fase de análise do material coletado, o esforço construtivo se concentra na construção de noções subsunçoras (MACEDO, 2000), temas amplos, criteriosamente definidos, sob os quais se organizam os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido. Examinando-se detidamente o material coletado, com base nas questões básicas da pesquisa, identificam-se regularidades cujo agrupamento deve refletir os propósitos da investigação, indicando padrões



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

relevantes como componentes da problemática investigada. Para isso serão necessários procedimentos como a codificação, a classificação e a definição de unidades de análise ou de sentido, para permitir que as noções subsunçoras, em número limitado, sintetizem homogeneidades e diferenças, abarquem o conjunto das informações e permitam a interpretação das situações investigadas (LUDKE, ANDRÉ, 1986; MACEDO, 2000).

O processo de interpretação considera que a leitura do que está explicitado no material recolhido deve conduzir ao que não está dito, ao implícito, porque é na relação entre o conteúdo latente e o manifesto que se constroem os achados finais (e provisórios) da pesquisa. É o momento de relacionar as noções subsunçoras e construir as inferências acerca dos pensamentos, dos juízos e das experiências que condicionam e determinam a possibilidade de uma formação inicial de professores de Geografia por intermédio de práticas curriculares mais integradas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: André, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Brasília, 2002 (institui as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena). Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cul/arquivos/pdf>>. Acesso em 20/04/06.
- FREITAG, B. **O indivíduo em formação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

-
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, E; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.
- MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACEDO, R. S. **Chrysallís, currículo e complexidade**: a perspectiva multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: Edufba, 2002.
- MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MOREIRA, A. F. B. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no nível superior. In: MOREIRA, A. F. B; PACHECO, J. A; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2003.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-37.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.