UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

MARCONE DENYS DOS REIS NUNES

REFORMA CURRICULAR EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: CONSTRUÇÃO SOCIAL E O PAPEL DOS SUJEITOS EM UMA TEIA DE SIGNIFICAÇÕES ENTRE O PENSADO E O POSSÍVEL

CAMPINAS
2017

MARCONE DENYS DOS REIS NUNES

REFORMA CURRICULAR EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: CONSTRUÇÃO SOCIAL E O PAPEL DOS SUJEITOS EM UMA TEIA DE SIGNIFICAÇÕES ENTRE O PENSADO E O POSSÍVEL

TESE APRESENTADA AO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM GEOGRAFIA NA ÁREA DE ANÁLISE AMBIENTAL E DINÂMICA TERRITORIAL.

ORIENTADOR: PROF. DR. RAFAEL STRAFORINI

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO MARCONE DENYS DOS REIS NUNES E ORIENTADO PELO PROF. DR. RAFAEL STRAFORINI.

CAMPINAS

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.
ORCID: http://orcid.org/http://orcid.org/ht

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Geociências
Cássia Raquel da Silva - CRB 8/5752

Nunes, Marcone Denys dos Reis, 1979-
N922r Reforma curricular em Geografia na Universidade do Estado da Bahia : construção social e o papel do sujeitos em uma teia de significações entre o pensado e o possível / Marcone Denys dos Reis Nunes. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Rafael Straforini.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Geografia - Currículo. 2. Geografia - Estudo e ensino. 3. Formação de professores. 4. Reforma do currículo. I. Straforini, Rafael,1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Curricular reform in Geography in the University of the State of Bahia : social construction and the role of subjects in a web of meanings between the thought and the possible
Palavras-chave em inglês:
Geography - Curriculum
Geography - Study and teaching
Teaching training
Curriculum reform
Área de concentração: Análise Ambiental e Dinâmica Territorial
Titulação: Doutor em Geografia
Banca examinadora:
Rafael Straforini [Orientador]
Raul Reis Amorim
Maria Ines Petrucci Rosa
Valeria de Olveira Roque Ascenção
Eduardo Donizeti Girotto
Data de defesa: 04-08-2017
Programa de Pós-Graduação: Geografia

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

AUTOR: Marcone Denys dos Reis Nunes

REFORMA CURRICULAR EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: CONSTRUÇÃO SOCIAL E O PAPEL DOS SUJEITOS EM UMA TEIA DE SIGNIFICAÇÕES ENTRE O PENSADO E O POSSÍVEL

ORIENTADOR: Prof. Dr. Rafael Straforini

Aprovado em: 04 / 08 / 2017

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Rafael Straforini - Presidente

Prof. Dr. Raul Reis Amorim

Profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Profa. Dra. Valeria de Oliveira Roque Ascenção

Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

Campinas, 04 de agosto de 2017.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os pesquisadores de currículo, em especial aqueles que se dedicam a investigar os currículos de formação de professores, sobretudo os da Geografia e aos jovens desbravadores do Ateliê de Pesquisas e Práticas no Ensino de Geografia (APEGEO), que vem desempenhando um papel fundamental na construção de novos conhecimentos no contestado campo curricular.

AGRADECIMENTOS

Qualquer trajetória da vida profissional de uma pessoa se constitui de inúmeros percalços, mas também de várias conquistas. Não se constrói um percurso formativo sozinho, principalmente em se tratando de um trabalho na área da Educação, pois a coletividade, os vários sentidos da cooperação e, principalmente, a ajuda que recebemos daqueles que estão ao nosso redor, são fundamentais para que possamos alcançar os nossos objetivos. Ao longo dessa caminhada, nos quase quatro anos em que me dispus a sair da minha zona de conforto, enfrentar os desafios de viver numa cidade diferente, de ser forasteiro, de buscar diariamente construir novas identidades, novos sentidos de pertencimento, muitas pessoas se fizeram presentes, algumas muito próximas fisicamente e outras muito próximas em pensamento, em torcida, em apoio, mesmo que virtual, mas que contribuíram direta e indiretamente para que eu concluísse mais essa etapa da minha vida. É para essas pessoas que eu gostaria de deixar aqui registrado os meus mais sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, não poderia deixar de agradecer à minha família pelo apoio incondicional em todas as minhas decisões na vida, a minha mãe Valdelice Cunha, por ter sido desde sempre, a grande incentivadora dessa caminhada, mesmo com o coração apertado, me encorajou por saber que esse seria um passo importante da minha vida; ao meu pai Edvaldo Cunha, mesmo com seu jeito calado, sem muito opinar, mas nunca foi contrário às minhas decisões profissionais; aos meus irmãos: Claudenir Nunes e Rodrigo Reis pela união e companheirismo; por meus sobrinhos: Taíse Reis, Kaiky Nunes, Emanuel Francisco, Maria Rita e Rodrigo Filho, pelos momentos de descontração que me proporcionaram para aliviar as tensões do dia-a-dia; à minha cunhada, Mariana Anastácio, pelos momentos descontraídos e lúdicos com que lidamos com determinadas situações; A Claudemir Assunção pela preocupação dispensada e o companheirismo nos momentos de aflição, mas também nos momentos de alegrias em cada conquista alcançada.

Ao meu orientador e amigo, Rafael Straforini, por me mostrar que a relação entre orientador e orientando pode ser percebida e vivida através de uma lógica inversa ao academicismo da universidade, tornando o trabalho de pesquisa muito mais descontraído sem perder o seu caráter de seriedade, nem sua validade

científica. Aos colegas do APEGEO, representado pela figura da minha ex-colega de pós-graduação e hoje minha amiga, Anniele Freitas, pelos momentos em que pudemos brincar com as nossas semelhanças e celebrar as nossas diferenças baianas e cariocas, a partir das nossas relações culturais com os paulistas.

Aos amigos de Serrolândia pelo apoio dispensado e por nossa caminhada coletiva desde muitos anos, desde a época da escola, do colégio e da graduação, em especial o meu sincero agradecimento para Amanda Miranda pelo empenho e profissionalismo, pelo tempo dispensado para me ajudar com as transcrições e com as correções, sempre muito solícita e disponível. Aos amigos de Jacobina pelo acolhimento, pelos momentos de apoio recebidos, pela sensibilidade em compreender aqueles momentos em que não podíamos estar juntos, pois estava em plena produção intelectual; Um agradecimento especial à Marília Edite pelo permanente alto-astral, pela simplicidade e pelo carinho; ao amigo de longas datas, Francisco Libório pela confiança, por sempre acreditar em mim, às vezes até mais do que eu próprio.

Aos queridos amigos que fiz em Campinas ao longo do tempo em que morei na cidade: Matheus Marsura pela personalidade única, pela alegria, mas principalmente pela simplicidade em lidar com as amarras que a vida nos impõe; à Erik Usberti, pela forma justa com que encara as situações complexas e da burocracia das coisas, pela hospitalidade, pelo carinho dispensado, pela alegria de querer sempre dá o melhor de si para fazer um amigo feliz.

Aos meus colegas de trabalho do Campus IV-Jacobina, por tudo que viemos compartilhando, pelas experiências trocadas e pelos aprendizados mútuos construídos a partir dessa nossa interação; um especial agradecimento para minha colega e amiga, Miriam Geonisse por tudo que ela representa na minha vida como uma inspiração profissional e de ser humano. Aos meus colegas de trabalho do Colégio Estadual de Quixabeira por me fazerem perceber a cada dia o quanto a escola pode ser um local mais que especial nas nossas vidas, podendo extrapolar o âmbito da prescrição, externando com singularidade os nossos laços de afetividade; às minhas duas diretoras neste período de afastamento, Maria Auxiliadora e Luiza Exdra, por serem profissionais exemplares que são, mas sobretudo por compreenderem que a qualificação profissional do seu corpo docente é imprescindível para o sucesso da Unidade Escolar da qual estamos vinculados.

Aos membros da banca de defesa, que prontamente aceitaram ao convite, contribuindo sobremaneira para o meu engrandecimento profissional, mas sobretudo para o aprofundamento das pesquisas em educação, currículo, ensino e formação de professores de Geografia.

Enfim, agradecer a todos os deuses, orixás, santos, espíritos, energias positivas que conspiraram para que eu pudesse chegar até aqui; para que eu pudesse trilhar esse caminho da melhor forma possível ou pelo menos sabendo que eu fiz quase tudo que estava ao meu alcance. Não poderia nominar todos que eu gostaria, pois não teríamos laudas suficientes para citá-los aqui. Mesmo assim, todos aqueles que contribuíram, de certa forma, com o meu trabalho, com a minha vida, sintam-se contemplados, sintam-se abraçados, sintam-se lembrados.

Muito obrigado!

RESUMO

A discussão ora exposta, propõe uma reflexão de aspectos relevantes da teoria curricular, traçando um paralelo entre o currículo prescrito e o currículo vivenciado nas práticas cotidianas pedagógicas desses profissionais, superando a ideia de uma hegemonia curricular formal em detrimento das práticas pedagógicas cotidianas vivenciadas nos espaços escolares e fora deles como sujeitos produtores de sentidos, compreendendo que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Trazemos como questão de pesquisa: *quais sentidos discursivos de conhecimento escolar estão em disputas nos movimentos de permanências e mudanças curriculares do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia/Campus IV-Jacobina?* Os discursos evidenciados trazem elementos que denotam a necessidade de relacionarmos as práticas curriculares, a fluidez do currículo como artefato social, a partir das discussões acerca dos *padrões de estabilidade* e *padrões de mudança*, a partir do conjunto de ações que sustentam o currículo. Compreender esta lógica, mesmo que não saibamos de imediato ou com total clareza com quais propósitos e intencionalidades elas se manifestam, torna-se fundamental a fim de identificarmos os elementos pelos quais, dentro da teoria curricular, trazem reflexos e influenciam na estrutura do conhecimento escolar e na formação dos profissionais de educação, no nosso caso, os profissionais da Geografia. Buscaremos, a partir destas questões-chave explicitadas relacioná-las com o processo de reforma curricular da UNEB, à maneira como este currículo formal foi implementado, sendo os sujeitos envolvidos neste processo, os docentes do referido curso e como se dão as relações de poder, conflitos ideológicos, processos de (re)significação do conhecimento, estabilidades e mudanças do currículo em questão. Portanto, pensaremos as questões curriculares a partir do entendimento do currículo como uma construção social, uma teia de significados pautada nas questões sociais na construção do conhecimento escolar. Numa perspectiva do currículo enquanto agente político, ideológico e cultural, entrelaçado e transformado/construído cotidianamente através dos discursos, das relações de poder, superando a dicotomia, do embate surgido entre currículo prescrito e vivido, através do reconhecimento espaço-tempo como elemento central no crescimento dos estudos culturais acerca do currículo, destacando as influências dos estudos curriculares na formação dos profissionais de Geografia, a partir da reforma curricular na Universidade do Estado da Bahia ocorrida na primeira década deste século.

Palavras-chave: Currículo, Ensino de Geografia, Formação de Professores, Reforma Curricular

ABSTRACT

The discussion presented here proposes a reflection of relevant aspects of curricular theory, drawing a parallel between the prescribed curriculum and the curriculum experienced in the daily pedagogical practices of these professionals, overcoming the idea of a formal curricular hegemony to the detriment of everyday pedagogical practices lived in and out of school spaces as sense-producing subjects, understanding that the production of formal curricula and the experience of the curriculum are everyday processes of cultural production, involving power relations at both macro and micro levels. We bring as a research question: *what discursive senses of scholar knowledge are in disputes in the movements of permanences and curricular changes of the course of Geography at University of the State of Bahia UNEB/Campus IV-Jacobina?* The evidenced discourses bring elements that denote the need to relate the curricular practices, the fluidity of the curriculum as a social artifact, from the discussions about the stability patterns and patterns of change, from the set of actions that support the curriculum. It is fundamental to understand this logic, even if we do not know immediately or with total clarity with what intentions and intentions they manifest themselves, in order to identify the elements by which, within curricular theory, they bring reflexes and influence the structure of school knowledge and in the training of educational professionals, in our case, the professionals of Geography. From these key questions, we will try to relate them to the curricular reform process at UNEB, to the way in which this formal curriculum was implemented, the subjects involved in this process are professors of that course and how are power relations, ideological conflicts, processes of (re)signification of knowledge, stabilities and changes of the curriculum in question. So, we will consider curricular issues from the understanding of the curriculum as a social construction, a web of meanings based on social issues in the construction of school knowledge. In a perspective of the curriculum as a political, ideological and cultural agent, intertwined and transformed/constructed daily through the discourses, of power relations, highlighting the influences of curricular studies on the training of professionals in Geography, from the curricular reform at UNEB occurred in the first decade of this century.

Keywords: Curriculum, Geography Teaching, Teacher Training, Curricular Reform.

RÉSUMÉ

La discussion présentée ici propose une réflexion sur les aspects pertinents de la théorie des programmes scolaires, en établissant un parallèle entre le curriculum prescrit et le cursus expérimenté dans les pratiques pédagogiques quotidiennes de ces professionnels, surmontant l'idée d'une hégémonie scolaire formelle au détriment du pédagogique quotidien les pratiques vivaient dans et hors des espaces scolaires en tant que sujets sensibles, en comprenant que la production de programmes formels et l'expérience du curriculum sont des processus quotidiens de production culturelle, impliquant des relations de pouvoir aux niveaux macro et micro. Nous proposons comme question de recherche: quels sont les sens discursifs de la connaissance des savants dans les litiges dans les mouvements de permanences et les changements curriculaires du cours de Géographie à l'Université de l'État de Bahia UNEB / Campus IV-Jacobina? Les discours mis en évidence apportent des éléments qui indiquent la nécessité de relier les pratiques curriculaires, la fluidité du curriculum comme un artefact social, des discussions sur les modèles de stabilité et les modèles de changement, à partir de l'ensemble des actions qui soutiennent le programme. Il est fondamental de comprendre cette logique, même si nous ne savons pas immédiatement ou avec toute la clarté avec quelles intentions et intentions elles se manifestent, afin d'identifier les éléments par lesquels, dans la théorie du curriculum, ils apportent des réflexes et influencent la structure de l'école la connaissance et la formation des professionnels de l'éducation, dans notre cas, les professionnels de la géographie. À partir de ces questions clés, nous essaierons de les relier au processus de réforme curriculaire à UNEB, à la manière dont ce programme formel a été mis en œuvre, les sujets impliqués dans ce processus sont des professeurs de ce cours et comment sont les relations de pouvoir, les conflits idéologiques, les processus de (re) signification des connaissances, les stabilités et les changements du programme en question. Nous allons donc considérer les problèmes curriculaires à partir de la compréhension du curriculum comme une construction sociale, un réseau de significations basées sur des problèmes sociaux dans la construction de connaissances scolaires. Dans une perspective du curriculum en tant qu'agent politique, idéologique et culturel, entrelacé et transformé / construit quotidiennement à travers les discours, les relations de pouvoir, mettant l'accent sur les influences des études curriculaires sur la formation des professionnels de la géographie, de la réforme curriculaire à UNEB s'est produite dans la première décennie de ce siècle.

Mots-clés: Curriculum, Enseignement de la géographie, Formation des enseignants, Réforme curriculaire.

LISTA DE SIGLAS

AACC – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
APEGEO – Ateliê de Pesquisas e Práticas no Ensino de Geografia
CEE – Conselho Estadual de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CSE – Câmara Superior de Educação
CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU – Conselho Universitário
CP – Conselho Pleno
DCH – Departamento de Ciências Humanas
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EC – Eixos de Conhecimento
EF – Eixos Formadores
ES – Estágio Supervisionado
FFPJ – Faculdade de Formação de Professores de Jacobina
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LICEEI – Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PE – Prática de Ensino
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT – Partido dos Trabalhadores
SEC – Secretaria da Educação e Cultura
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UCSAL – Universidade Católica do Salvador
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS 12

APRESENTAÇÃO 16

INTRODUÇÃO 21

PRIMEIRA PARTE 35

TEORIAS NECESSÁRIAS AOS PERCURSOS CURRICULARES 35

CAPÍTULO I 36

1 A ESCOLHA DOS PERCURSOS TEM MUITO A NOS DIZER SOBRE O QUE QUEREMOS TRATAR 36

1.1 Para um começo de conversa: o método 36

1.2 Permanências e mudanças curriculares em questão 40

1.3 Como querer "lauclanear", o que há de bom: uma aproximação do objeto de pesquisa à teoria do discurso de Laclau 43

1.4 Metodologia, procedimentos, técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados 62

1.4.1 Instrumentos e técnicas de coleta e análise de dados 70

CAPÍTULO II 76

2 PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS ACERCA DOS ESTUDOS CURRICULARES 76

2.1 Estudos curriculares, teoria, prática e reconceitualização 76

2.2 Currículo, processos de escolarização e vida social 86

2.3 Outras Questões: somos capazes de superar a dicotomia entre a prescrição e a prática curriculares? 96

SEGUNDA PARTE 103

OS SUJEITOS E AS PRÁTICAS CURRICULARES: UM PROJETO DE REFORMA EM ANÁLISE 103

CAPITULO III 104

3 UM "NOVO" PROJETO? FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E AS CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR 104

3.1 O projeto político pedagógico e a institucionalização da reforma curricular 104

3.2 O contexto local como base político-pedagógica para a reforma curricular em Geografia 111

3.3.1 Suturando o "novo" currículo com as competências e habilidades 126

3.3.2 Uma outra organização: eixos temáticos, uma "nova" matriz curricular? 130

CAPÍTULO IV 144

4 OS SUJEITOS DO CURRÍCULO: O DISCURSO COMO ARTICULADOR DAS DIFERENÇAS 144

4.1 Entre antagonismos e articulações: os sujeitos enquanto elementos centrais na construção das identidades na produção social do currículo 144

4.2 Das subjetividades à importância dos documentos oficiais: as atas do Colegiado e o processo de construção do currículo de Licenciatura em Geografia 151

4.3 Quem são os tais sujeitos do currículo? As vozes e os silêncios tem muito a nos dizer neste processo 178

CAPÍTULO V 193

5 SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SENTIDOS E DISPUTAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA REFORMA 193

5.1 Um currículo para quem? O saber dos professores frente às disputas e os sentidos do currículo. 193

5.2 Currículo, saber e profissionalização do trabalho docente 203

5.3 Os sentidos do currículo para a formação do professor de Geografia no Campus IV-Jacobina 216

CONSIDERAÇÕES FINAIS 230

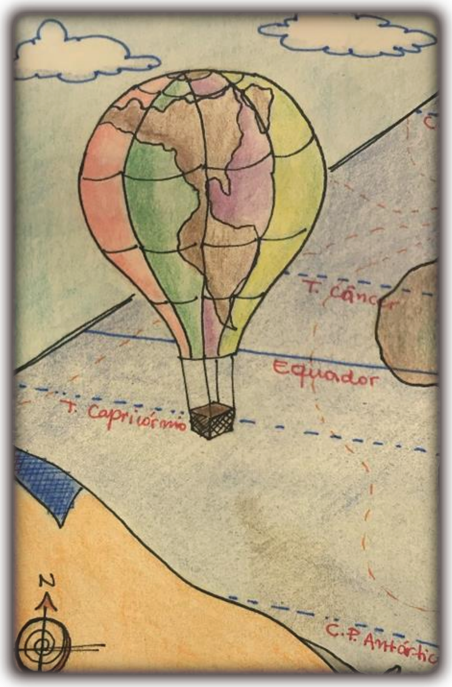
REFERÊNCIAS 237

BIBLIOGRAFIA 243

APÊNDICES 246

ANEXOS 255

APRESENTAÇÃO



Lembro-me, dentre tantas outras referências da minha infância, lá para meados da década de 1980, de como fui seduzido pelo mundo da leitura. Não tinha mais que cinco anos de idade, quando a minha tia Marilene Rodrigues, naquela ocasião, trabalhava como bibliotecária municipal. Uma das formas que ela encontrou para estimular nas crianças o gosto pela leitura foi a realização de grupos de "contação" de histórias, promovendo, semanalmente, encontros nos quais vivíamos momentos de estímulo à imaginação, pautados no desenvolvimento da criatividade do universo infantil através de lindos e envolventes contos.

Do meu exercício saudável da criatividade e da imaginação, transportados para uma infância repleta de brincadeiras de rua, com os colegas de escola, com os vizinhos, com os primos e primas, fui estabelecendo as referências identitárias que seriam fundamentais no meu percurso profissional posterior. Descobri, ao longo dessa minha infância bem vivida, o dom do desenho e uma total concentração, ao contrário da maioria dos meus colegas de sala. Era notório o incômodo de alguns professores em não entender aquele meu momento de assimilação, entre a arte do desenho e os conteúdos formais do currículo, embora comprovassem o meu bom rendimento em exercícios e avaliações.

Passei a desenhar corriqueiramente, aliado a todas as outras tarefas que a escola me incumbia diariamente. Não conseguia compreender, naquela época, porque a escola não reservava mais tempo para se desenhar e pintar durante a semana, pois só podíamos realizar essa atividade às sextas-feiras e mesmo assim, por um curto período de tempo, a fim de não prejudicar as outras matérias escolares. Isso era algo que me incomodava bastante, mas não parecia ser algo que despertasse algum incômodo para os demais colegas. Poucos eram aqueles interessados no processo criativo do desenho ou mesmo da pintura no caderno de

desenhos. Acredito que havia algo incompreensível para mim quando me lembrava do belo trabalho voluntário realizado por minha tia bibliotecária, de todo o seu esforço para estimular a criatividade das crianças e, ao mesmo tempo, de uma escola simplesmente alheia à infinidade de possibilidades criativas do universo infantil.

Óbvio que eu não sabia, mas essa pequena narrativa pousou sobre o meu pensamento desde o início da minha pesquisa, principalmente nas análises que realizei acerca do currículo enquanto uma construção social. Hoje, fica claro que todos os referenciais, tanto da infância dentro do seio familiar, quanto as relações estabelecidas com o meio e a escola, são partes integrantes do complexo mundo do cotidiano curricular e deve ser levado em consideração por todos aqueles que acreditam nestes elementos como realidades/ferramentas/experiências necessárias à formação do indivíduo.

Os saberes que construí, ao longo da minha vida, foram e tem sido pautados em muitos referenciais: amigos, vizinhos, família, escola, professores, etc. Foi através deles que fui construindo a minha vida afetiva e profissional e, por que não dizer: *desenhando* meus caminhos?. Me formei no antigo curso de Magistério sem saber, ao certo, quais caminhos tomar em seguida, uma vez que fazer vestibular e cursar uma universidade, diante de todas as dificuldades enfrentadas por minha família naquele momento, era algo ainda que não passava por minha cabeça, um garoto de 16 anos de idade, inexperiente, imaturo em relação ao mundo.

Lembro-me num certo momento, quando a minha mãe me perguntou se eu não gostaria de prestar vestibular em Jacobina, pois era a cidade mais próxima da minha cidade, portanto seria um pouco mais fácil e menos dispendioso. Naquela época, os cursos ofertados na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela Faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ) eram somente as licenciaturas em Letras Vernáculas, História e Geografia. Assim, ela sugeriu que eu conversasse com algumas pessoas da cidade que estivessem estudando num desses cursos para que eu tivesse uma ideia mais clara do que escolher. Depois de ter batido um papo com alguns estudantes desses cursos, decidi que faria o vestibular para Geografia, fascinado com a possibilidade de poder trabalhar com mapas, sobretudo na parte da Cartografia, pois estaria em contato direto com o desenho, com as cores, com a criatividade, que tanto me atraía.

Fui aprovado e ingressei no curso de Licenciatura em Geografia no ano de 1996, cheio de expectativas, curiosidades e muitas dúvidas do que seria a universidade para mim. Confesso que tomei um grande susto nos dois primeiros semestres ao descobrir uma grande diferença das coisas que eu fazia na escola em relação ao que propunha o currículo de Geografia. A quantidade de disciplinas das quais eu não tinha a menor noção do que tratavam, outras em que não conseguia perceber a relação com a formação pretendida naquele curso. E pior, descobri da pior forma possível, que naquele currículo não havia lugar para os meus desenhos, os estudos de cartografia estavam concentrados quase que exclusivamente em dois semestres. Houve um momento bastante crítico de frustração de desânimo, uma vontade imensa de não continuar, sentindo minha criatividade castrada, tentando entender o que estava, de fato, ocorrendo.

Pensei por muitas vezes, analisei a importância de ter uma formação superior e não desisti. Mas não foi apenas isso, fui descobrindo o quanto a Geografia se tornara importante da minha vida, embora acreditasse também, que naqueles momentos de dúvidas em relação ao curso, mesmo sem saber, eu estava indiretamente me perguntando o que aquele currículo, da forma que estava organizado, tinha a ver com a minha trajetória enquanto professor de Geografia. Hoje, compreendo, através da análise dos documentos oficiais do Colegiado, que naquela época essa questão já era corriqueiramente discutida entre os professores.

Após me formar como professor de Geografia, fui aprovado em concurso público estadual e fui lecionar num colégio da rede em uma pequena cidade do interior baiano. Lá, pude perceber na prática, o distanciamento existente entre o conhecimento acadêmico e os conhecimentos da Geografia escolar; percebi que os currículos das escolas pouco dialogavam com a universidade e vice-versa. Esse estranhamento soou como um desafio, no sentido de que eu pudesse criar determinados mecanismos metodológicos e didático-pedagógicos que pudessem dar conta daquela nova realidade que se apresentava. Daí em diante, percebi a importância dos cursos de Licenciatura, sobretudo os voltados para a formação do professor de Geografia.

Fiz uma especialização logo após a graduação como uma estratégia de me manter próximo da academia, simultaneamente desenvolvendo o meu trabalho como professor de Geografia no Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual. Durante todo esse tempo, fui me aproximando e me apaixonando cada vez

mais pela área do ensino de Geografia, pelas discussões acerca dessa temática, pois via nela, uma proximidade com o meu fazer pedagógico e para além disso, via a possibilidade de compreender determinadas questões que se apresentavam na realidade do meu trabalho, dos quais não concordava. Embora estivesse lecionando a maior parte da carga-horária de Geografia, tive o prazer de trabalhar com uma outra área que sempre esteve muito próxima de mim desde a minha tenra infância, a Artes.

Foi a partir dos trabalhos desenvolvidos com a disciplina Artes que descobri os infinitos diálogos possíveis que eu poderia estabelecer com a Geografia e com as demais áreas do saber dentro do meu ambiente de trabalho. Juntamente com alguns colegas, apoiados pelo corpo diretivo da escola em que trabalhava, desenvolvemos inúmeros trabalhos transdisciplinares, envolvendo o corpo docente, discente, administrativo e de apoio da referida unidade de ensino. Desenhar, pintar, dramatizar, compor, entre outras coisas, passaram a ter um significado fundamental para mim, principalmente no que se refere à uma lógica pré-estabelecida pelo currículo escolar vigente. Compreendi que o currículo podia ser muito mais: ele munia os indivíduos de uma gama de instrumentos, capazes de determinar os caminhos profissionais de cada sujeito, bem como alimentava toda a teia relacional de afetividades possíveis dentro de um contexto social abrangente inerente ao homem.

Ingressei como docente do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia na área pela qual sempre nutri maior admiração. Não foi a Cartografia, com seus mapas, coordenadas, cores e símbolos, a responsável por desenvolver em mim a paixão pela formação de professores, mas foi a minha própria trajetória profissional, através da construção identitária relacionada ao meu saber docente enquanto um elemento fundamental e mediador entre o conhecimento sistematizado e a minha prática enquanto professor no cotidiano e nas relações estabelecidas diariamente na sala de aula e fora dela.

Concluí o Mestrado e agora estou finalizando o Doutorado, munido de muitos outros instrumentos intelectuais e pedagógicos que não possuía no passado, mas certo de que os estudos curriculares, sobretudo em relação ao curso de formação de professores em Geografia na Universidade do Estado da Bahia, foram e estão sendo fundamentais para a construção desse meu percurso profissional, contribuindo

sistematicamente para a compreensão dessa complexa e vasta área do conhecimento.

Continuo a desenhar, a escrever poesias, a ter ideias das mais mirabolantes possíveis, mas isso só me traz a felicidade em perceber, bem mais claramente nos últimos anos, a riqueza e a magia de poder enveredar pela teoria do currículo. Para mim, o currículo é, antes de mais nada, todos os aspectos constituintes da vida dos sujeitos. Se hoje, após algumas décadas, consigo me lembrar com tanta clareza de eventos da minha remota infância é porque essa trajetória deve ser levada em consideração, absorvida dentro de determinados contextos sociais como um exercício de sensibilidade para entender a complexidade, tanto da teoria, quanto das práticas curriculares cotidianas. É preciso transcender as formalidades curriculares instituídas, percebendo o quão vasto pode ser esse campo, pois ele está totalmente imbricado de significados e significações, de porções generosas de subjetividades, simbologias e infinitas formas e perspectivas de interpretá-lo.

Durante o tempo em que estive longe de casa para cursar o Doutorado em Geografia na Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, nunca me desprendi desses meus referenciais identitários. Não por uma questão de bairrismo exacerbado ou algo parecido, mas por entender que esses referenciais são elementos fundamentais para a compreensão do meu papel enquanto educador, mas sobretudo o de compreender o papel dos saberes desenvolvidos por mim, ao longo dessa trajetória enquanto mediadores do fazer pedagógico e da construção do conhecimento voltados para a formação de professores em Geografia.

Dessa forma, abrirei cada capítulo dessa pesquisa, com um dos desenhos gestados por mim entre um texto e outro, entre uma discussão e outra, entre um descanso e outro, com o objetivo de, além de trazer maior leveza aos já tão pesados textos acadêmicos, demonstrar que os estudos curriculares podem transcender a dimensão da escrita, apropriando-se de muitos outros elementos analíticos, inclusive os imagéticos. Vali-me, aqui, de uma narrativa em primeira pessoa para apresentar esse trabalho da maneira mais próxima do leitor possível. No entanto, adotei a escrita em terceira pessoa no restante do trabalho apenas por uma questão de escolha acadêmica de maior facilidade no desenvolvimento do texto, tão somente. Espero estar contribuindo para o aperfeiçoamento da teoria curricular, mas sobretudo, de poder explicar da forma mais clara possível as diversas nuanças que esse campo tão contestado pode apresentar.

INTRODUÇÃO

O conhecimento espacial é uma realidade da maioria dos currículos escolares, seja como componente curricular específico, ou em disciplinas integradas, independente dos regimes político-econômicos em que estejam inseridos. Também integra e é essencial para as mais diversas áreas do saber, pois trata-se de um conhecimento que possibilita a compreensão do mundo e das relações que a sociedade estabelece com a natureza. Essas relações são mobilizadas a todo momento pelos sujeitos em suas práticas cotidianas de existência. Segundo Oliveira (2007), estudar Geografia significa abrir janelas para a percepção e compreensão das condições de vida da humanidade, ou dito de uma outra forma, é mais um dos caminhos possíveis 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 perceber “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, p. 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.

Esta pesquisa se debruçou sobre a “nova” organização curricular do curso de Geografia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, tendo como recorte espacial

o Departamento de Ciências Humanas – *Campus* IV, na cidade de Jacobina, a partir de uma reforma proposta por esta universidade. Tem por objetivo compreender, com base nas discussões dos principais teóricos da área de currículo e do ensino de Geografia as experiências empíricas e suas aplicabilidades *in locu*, bem como os reflexos na aprendizagem e no processo de formação docente. Para tanto, analisamos a disposição da sua matriz e dos componentes curriculares, os discursos mobilizados pelos sujeitos envolvidos no pensar e no fazer deste currículo, nas mudanças e permanências observadas durante esse período. Assim, elegemos como principais eixos estruturadores da pesquisa: a) o que estudar: o currículo do curso de Geografia da Universidade do Estado da Bahia; b) Como estudar: revisão da literatura, pesquisa documental, entrevistas abertas; c) por que estudar: para melhor compreender como a reforma foi implementada dentro da UNEB, qual o papel dos sujeitos na construção social do referido currículo, a fim de analisar os vários aspectos diretamente ligados ao processo de aprendizado dos conteúdos da geografia, consequentemente nas implicações para a formação acadêmica; d) onde estudar: Universidade do Estado da Bahia.

Segundo Gramacho (2007), todo currículo se assenta sobre um projeto, que pressupõe um olhar para o futuro, na constituição da matriz social que orientará o mundo da vida de gerações de indivíduos; e todo projeto é constituído de tensões, rupturas, impulsos, conflitos, angústias, pulsões, desencantos e encantos, elementos próprios da ação marcadamente diversa que envolve o ser como conjunto e como indivíduo. Assim, para compreender melhor o que estamos discutindo, é necessário um breve histórico da implantação e reforma do currículo de Geografia na UNEB.

Em função da Resolução do Conselho Nacional de Educação[1] (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares, a UNEB, no ano de 2003, deu início a um processo de reforma curricular de todos os cursos de Licenciatura por ela oferecidos, originando novas matrizes curriculares e, em alguns casos, novos cursos/habilitações. No ano de 2004 os cursos de licenciatura da UNEB passaram por um processo de reformulação, dentre esses, o Curso de Licenciatura em Geografia, cujas alterações foram aprovadas através da Resolução do CONSEPE nº 269/2004.

[1] Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

No caso do curso de licenciatura em Geografia, houve a completa reformulação do seu Projeto Político Pedagógico e a alteração na distribuição dos componentes curriculares, de modo que os mesmos passaram a ser agrupados por áreas de formação. Uma das mudanças mais significativas se deu nos componentes curriculares tradicionalmente chamados de área do Ensino da Geografia, que tiveram um aumento considerável na carga-horária e na sua distribuição durante os semestres do curso. Anteriormente à reforma, a 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 pela nova concepção de formação inicial, em que as disciplinas pedagógicas, tanto as oferecidas pela Educação quanto as da Geografia passaram a compor todo o período em que o estudante permanece na instituição, e não mais nos últimos semestres. No 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. Outra característica marcante desse novo currículo foi a quebra de pré-requisitos de alguns componentes curriculares, fato que tem gerado debates e críticas por parte do corpo docente e discente da universidade e que merece um estudo mais aprofundado, objeto desta pesquisa.

A partir da perspectiva desse novo currículo surgiu a questão problema que tentaremos responder nesta pesquisa: **quais sentidos discursivos de conhecimento escolar estão em disputas nos movimentos de permanências e mudanças curriculares do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV-Jacobina?**

Como ponto de partida, consideramos que o currículo há muito tempo deixou de ser compreendido 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, ideológico e linguístico. Para Moreira (2005), já se pode tratar de uma tradição crítica do currículo guiada por questões sociológicas e

epistemológicas. Para ele, questionar 'como' continua importante, com a ressalva de que só adquire 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.

> 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, p. 8).

Antes de qualquer coisa, é necessário destacar que este processo das relações sociais em torno da construção do currículo 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, p. 275).

Na Inglaterra, através do Departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres, surgiu a Nova Sociologia da Educação (NSE), a primeira corrente sociológica como ciência do conhecimento escolar e, consequentemente, dos estudos do currículo. Um dos principais teóricos dessa corrente foi Michael 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, p. 67).

Considerada como principal legado da teoria sociológica do currículo foi a tese de que a sistematização, organização e estruturação do mesmo não podiam

mais ser desvinculadas do seu contexto histórico, político e cultural, nem analisado fora das questões pertinentes às transformações sociais. Neste contexto, também criticou-se o caráter de neutralidade do currículo e das instituições que o transmitiam, ou seja, a Teoria Curricular já não permitia a mera organização de conteúdos, a distribuição de disciplinas numa grade e um ensino desprovido de problematizações a partir do conhecimento a ser recebido.

Todas essas problematizações realizadas pela NSE possibilitaram que hoje compreendamos que o currículo não deve ser analisado alheio aos conflitos, assimetrias e questões geradas no interior das instituições que o transmitem, e muito menos desconectado da realidade externa: atitudes, posturas políticas, ideologias e tomadas de decisões. Neste sentido, os estudos curriculares passaram a articular três eixos discursivos: ideologia, cultura e poder.

Quando falamos de ideologia pensamos logo 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* Moreia (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, por meio de uma visão de mundo julgada “apropriada” para elas. “O currículo [era], então, um recorte intencional. Recorte que sempre [tinha], explícita ou não, uma lógica a justificar-lhe” (PEDRA, 1997, p. 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 permaneceriam menos tempo na escola, consequentemente, seriam submetidos à aprendizagem e apreensão apenas daquilo que fosse importante para as suas funções sociais no mundo do trabalho, considerando a classe a que pertencia. “Assim, as preocupações voltadas para a formação de elites ou para a expansão da escolarização às camadas subalternas, (...) determina[vam] os tipos de currículos, sua estruturação e seu conteúdo” (SAVIANI, 1998, p. 25).

As ideias de Althusser foram amplamente difundidas e fundamentalmente importantes para compreendermos a questão curricular, 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 ideia de ver a ideologia como falsa consciência ou como um conjunto de falsas concepções 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 ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social (MOREIRA, 2005, p. 23).

Assim como a ideologia não pôde mais ser dissociada das discussões sobre o currículo, a cultura também se apresentou como uma categoria inseparável para compreende-lo. Como pensar a educação senão como um conjunto de formas institucionalizadas tão somente para transmitir cultura, mas um campo multifacetado de possibilidades para a própria existência da cultura em si. “(...) A elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar” (SAVIANI, 1998, p. 26). Embora saibamos que esse é apenas um entendimento acerca do currículo, uma das inúmeras facetas como este campo se apresenta para nós, na maioria das vezes, bastante diferente da materialização dessas propostas. Os processos culturais pelos quais passam a sociedade estão presentes na educação e no currículo numa trajetória 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 por meio 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, p. 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 ideia 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, p.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 por meio 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, p. 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 como se pode imaginar, pois é preciso compreender as forças que agem para que o currículo se apresente da forma como aparece para nós, perguntando-nos a todo o momento por quê 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 nas próprias instituições

educacionais, 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 curricular 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, questões, concepções e abordagens, fruto do próprio movimento dinâmico da sociedade e da cultura. Dentre eles, podemos destacar o conceito de currículo oculto, baseado na ênfase de aspectos nem sempre explicitados no currículo oficial formal. Para muitos teóricos, a exemplo de Giroux & McLaren (2005), Moreira (2012), Apple (2005) e Silva (2003), o currículo oculto pode se tornar um importante instrumento para a consolidação de novas práticas ou mesmo para 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, p. 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 da ordem vigente e a necessidade de repensar os modelos curriculares apresentados atualmente, parece-nos demasiadamente difícil pensarmos numa mudança num 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 à produção do conhecimento fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais, pois como afirma Saviani (1998, p. 31) “pesam, sem dúvida, na evolução das disciplinas escolares, os interesses dos grupos dominantes na sociedade e a forma como veem o papel e a importância da educação”.

Aronowitz & Giroux (1985) *apud* Giroux & McLaren (2005), defendem que as escolas de formação de professores necessitam ser reconhecidas como contraesferas 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, p.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 universidade *multicamp* 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 predominantemente manter e legitimar o *status quo* das estruturas sociais vigentes. Apesar de concordamos em parte com essa afirmação, veremos mais adiante que os estudos curriculares são muito mais complexos do que parecem. Os sujeitos do currículo podem, a todo momento, subverter as lógicas impostas, implicando mudanças significativas neste campo.

Outras discussões relevantes acerca do currículo na contemporaneidade surgiram principalmente com o advento dos debates em torno da pós-modernidade. As teorias pós-críticas têm adquirido significativo relevo na atual conjuntura, fazendo

emergir novos meandros, como por exemplo: questões relativas ao multiculturalismo presente no currículo, relações de gênero e pedagogia feminista, o currículo como narrativa das questões étnicas e raciais, os estudos culturais do currículo, uma pedagogia da cultura, entre tantos outros de igual importância.

Os estudos sobre o currículo demandam um acurado senso e percepção da realidade, ainda mais quando esses estudos dizem respeito aos currículos de universidades voltados para a formação de professores. Alguns aspectos são especialmente relevantes a fim de compreender o todo do fazer pedagógico e ao mesmo tempo não perder de vista a perspectiva crítica do currículo no que diz respeito às dimensões relacionadas à cultura, o poder e a ideologia, ainda mais quando se trata da Universidade do Estado da Bahia, uma das maiores universidades *multicampi* do Brasil, com 32 departamentos espalhados por 27 *campi*, em quase todos os territórios de identidade[2] do Estado.

Como as discussões sobre currículo na atualidade demandam o conhecimento de um leque de possibilidades teóricas para a compreensão do termo e suas aplicabilidades numa dada realidade, faz-se necessária uma análise, por exemplo, de temas mais recentes da teoria curricular, como o multiculturalismo, questões de gênero e étnico-raciais, a partir da Resolução CP/CNE nº 1/2004, com fundamento no Parecer CP/CNE nº 3, de 10/3/2004[3], que orienta as universidades a implantarem, por exemplo, estas disciplinas em seus currículos de formação.

Santos [*et al*.] (2005), tendo como base o projeto pedagógico da UNEB, afirma que no contexto de uma pluralidade, que vai da metrópole ao cerrado, passando pelo recôncavo e a caatinga baianos, cabe a todos nós o pleno envolvimento no exercício de nossa autonomia pedagógica, mesmo que não plena. Desde 2004, a UNEB vem experimentando, a saber, em quase todos os cursos de

---

[2] Segundo a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), o território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br. Acesso em 15/06/2016. Para PERAFÁN & OLIVEIRA, "o conceito de Território de Identidade dialoga de forma muito particular com a visão multidimensional do desenvolvimento, na medida em que as identidades são estabelecidas por um conjunto de elementos diversos: ambientais, sociais, culturais, econômicos e políticos. A realidade se impõe na caracterização do território de identidade e aponta para a necessidade de ser considerada na sua totalidade, na construção de soluções para o desenvolvimento territorial, valorizando a pluralidade dos atores e a multisetorialidade das políticas públicas (2013, p. 13).

[3]Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 15/03/2016.

licenciatura, reformas curriculares abrangentes. De lá para cá, apesar de algumas publicações no âmbito da universidade que discutiam a temática, não houve uma análise mais aprofundada a respeito dos resultados práticos dessas mudanças para o processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, os seus reflexos para a formação docente.

Nos cursos de Geografia da UNEB, nos *campi* de Jacobina, Santo Antônio de Jesus e Caetité (ver Figura 1: Mapa da Localização dos *Campi* da UNEB que possuem cursos de Licenciatura em Geografia)**,** foi implantada uma nova proposta curricular. É importante analisar como esse modelo implantado tão recentemente, ou seja, há pouco mais de dez anos, pois as primeiras turmas só começaram em 2004, tem influenciado na formação docente. Como sua organização influencia na aprendizagem e o que concretamente mudou nos modos, na pedagogia, nas questões metodológicas, na organização dos conteúdos e, sobretudo, como tais mudanças tem ressignificado o próprio sentido de conhecimento geográfico escolar mobilizados tanto por alunos em formação quanto por professores dos cursos de geografia.

Um estudo fez-se necessário, a fim de compreendermos melhor o que pensam os docentes sobre a proposta e quais papéis tem esses sujeitos na construção social do referido currículo, identificando, através das práticas curriculares, os processos de ressignificação e reconceitualização curriculares e quais as mudanças e permanências curriculares puderam ser identificadas no contexto desta pesquisa. Neste sentido, adotamos como objetivo principal desta investigação: **Compreender padrões de estabilidade e mudanças em documento curricular, considerando a estrutura e organização de seus componentes, bem como o papel dos sujeitos em sua construção e implementação.**

Esta pesquisa está estruturada em duas partes a primeira, intitulada: “Teorias necessárias aos percursos curriculares”, composta de dois capítulos, apresenta o arcabouço teórico responsável por delinear os caminhos adotados ao longo do período de desenvolvimento do doutorado, das discussões ocorridas dentro do Ateliê de Pesquisas e Práticas de Ensino em Geografia (APEGEO). Essa pesquisa, marca um momento importante em que são evidenciadas as nossas escolhas teórico-metodológicas, a partir de uma linha de análise e pensamento, construída a partir das discussões coletivas, trazendo consigo parte da identidade do referido grupo de pesquisa. E mais, embora já aponte alguns caminhos importantes para o

aprofundamento empírico do trabalho, ainda imprime, propositalmente, um conjunto de situações analítico-teóricas com o objetivo de expressar os próprios percursos traçados pela investigação.

A segunda parte, intitulada: “Os sujeitos e as práticas curriculares: um projeto de reforma em análise”, composta dos três últimos capítulos, apresenta a perspectiva mais empírica da investigação, em que estão dispostas as análises, tanto de documentos oficiais da UNEB/Campus IV-Jacobina, acerca do currículo, quanto das interlocuções acerca dos discursos dos sujeitos em torno da implantação da reforma, evidenciando disputas, contestações e as relações de poder estabelecidas a partir das práticas curriculares em questão.

No primeiro capítulo, intitulado “A escolha dos percursos tem muito a nos dizer sobre o que queremos tratar”, centramos nossa análise num esboço do método, nas abordagens ancoradas das teorias de Ivor Goodson (1995; 1997; 2013), no que tange ao conjunto de elementos analíticos voltados para o entendimento do currículo enquanto uma construção social, baseado nas discussões acerca das mudanças e permanências discutidas por esse teórico, relacionando-as com a realidade estudada. Dialogamos com Ernesto Laclau (2011), no que se refere à teoria do discurso, buscando relacionar os seus estudos às mudanças curriculares em questão, entendendo-a enquanto cadeia de diferenças e equivalências no processo de constituição e do papel dos sujeitos dentro das relações sociais da produção curricular. Buscamos ainda, relacionar os trabalhos dos dois teóricos, tanto como método quanto como teoria, a fim de perceber o quão abrangente e dialógico pode ser o campo da teoria curricular, além de deixar clara as nossas escolhas metodológicas, o tipo de abordagem da referida pesquisa, bem como os instrumentos analíticos e de coleta de dados escolhidos por nós, como mais adequados à nossa análise.

No segundo capítulo, intitulado “Perspectivas contemporâneas acerca dos estudos curriculares”, nos utilizamos dos estudos de Goodson (1995; 1997), para compreender as perspectivas teórico-práticas relacionadas ao processo de reconceitualização do currículo, evidenciando como o campo da teoria curricular racionalista vinculada à administração científica, dominou o campo da ação dos processos de escolarização, de como essa disciplinarização representa um mecanismo de controle, uma artefato importante, de certo modo, vinculado à estrutura dos sistemas escolares da maioria dos estabelecimentos de ensino,

atualmente. Tendo as instituições educacionais como os centros da discussão, analisamos as relações existentes entre a prescrição (currículo pré-ativo) e as práticas curriculares, buscando destacar elementos transcendentes desse dualismo, por compreendê-lo como reducionista do ponto de vista da teoria curricular.

Continuando com a nossa análise, ainda no mesmo capítulo, dialogamos com os estudos de Macedo (2007 e 2009), a fim de compreender melhor esses processos de escolarização, bem como o currículo com um artefato da vida social e de empoderamento enquanto definidor dos processos formativos. Pensando na perspectiva das multidimensões culturais do currículo como fundamentais nesta ampla e complexa discussão contemporânea. É preciso distinguir a diferença entre o currículo em seu âmbito geral, como campo de debate, discussão e pesquisa; da lógica disciplinar organizacional institucionalizada, esta ideia positivista, de que as disciplinas são em seu conjunto de conteúdos, dispostas por áreas de conhecimento. Buscamos entender como os pós-estruturalistas, a partir do que foi denominado de multiculturalismo, concentra suas discussões nos movimentos e nas análises das diferenças. Buscamos analisar, dentro dessa perspectiva, a cultura como algo fora dos movimentos ligados às discussões em torno das relações de poder e da política.

No terceiro capítulo, intitulado “Um “novo” projeto? Fundamentos político-pedagógicos e as características organizacionais do processo de institucionalização curricular”, nos debruçamos na parte mais empírica da investigação, centrando nosso olhar para os documentos oficiais emitidos, tanto pela UNEB quanto pelos governos federal e estadual, relacionados ao processo de institucionalização da reforma curricular. Utilizamos o Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia, agregando os projetos de reconhecimento do curso e o projeto da reforma como pano de fundo a fim de compreender como foi construída historicamente as bases para a implementação da reforma, destacando a todo o momento, o papel dos sujeitos envolvidos neste processo. Adentramos na análise do contexto local como base político-pedagógica para a compreensão da reforma curricular em Geografia, estabelecendo relações com as teorias curriculares discutidas nos capítulos anteriores, bem como o de demonstrar em quais bases epistêmicas estão assentadas o currículo, apresentando a organização da matriz curricular vigente, a partir da nova nomenclatura estabelecida pelas mudanças propostas.

No quarto capítulo, intitulado “Os sujeitos do currículo: o discurso como articulador das diferenças”, estabelecemos um marco teórico discursivo inicial, pautado nas discussões acerca dos antagonismos e articulações entre os sujeitos enquanto elementos centrais na construção das identidades na produção social do currículo, baseados nos trabalhos de Lopes e Macedo (2011), Laclau (2011), Hall (2005). Prosseguindo, realizamos uma análise sistemática de aproximadamente cem atas dos Colegiado de Geografia, destacando por meio de uma tabela temática, conteúdos e discussões relacionadas ao currículo, observando o papel desempenhado pelos sujeitos no contexto das subjetividades, dentro dos propósitos firmados entre a Universidade e todos aqueles que vivenciam o currículo na prática. Direcionamos nosso foco para a análise de uma entrevista-piloto, observando os discursos dos sujeitos em torno da construção social do currículo, mas também desenvolvendo certa sensibilidade com o intuito de identificar os silêncios reveladores de posicionamentos políticos, hierarquias e relações de poder manifestadas a partir dessa realidade.

E por fim, no quinto capítulo, intitulado: “Saber docente e a formação do professor de Geografia: sentidos e disputas curriculares no contexto da reforma”, discutimos de que forma os saberes desses docentes, suas práticas e discursos dentro dessa realidade curricular específica tem influenciado na formação do profissional da Geografia na UNEB-Campus IV-Jacobina. E quando falamos desse profissional, não estamos nos referindo ao bacharel em Geografia, muito pelo contrário, estamos falando dos processos formativos do professor de Geografia, uma vez que na Universidade do Estado da Bahia não existe curso de bacharelado em Geografia. Analisamos os depoimentos dos próprios educadores envolvidos neste processo de reforma curricular, pois são eles, por meio dos seus discursos, os sujeitos mais importantes a fim de compreendermos as questões curriculares específicas do objeto em questão.

PRIMEIRA PARTE

TEORIAS NECESSÁRIAS AOS PERCURSOS CURRICULARES

CAPÍTULO I

1 A ESCOLHA DOS PERCURSOS TEM MUITO A NOS DIZER SOBRE O QUE QUEREMOS TRATAR

1.1 Para um começo de conversa: o método

Para além de uma abordagem curricular centrada exclusivamente na compreensão dos aspectos epistemológicos, necessitamos estar comprometidos, sobretudo, com uma ampla visão da realidade em questão. Portanto, vislumbramos a necessidade imprescindível de transpor o discurso de uma teoria curricular puramente sistêmica, transcendendo os reducionismos para uma visão mais abrangente e multifacetada, entendendo o currículo como uma construção social. Neste aspecto, destacamos os estudos de Goodson (1997), nos quais enfatizam-se as finalidades do conhecimento como um fenômeno social e histórico, passível de mudanças e flutuações, em oposição ao entendimento do currículo como algo monolítico ou estático, desconectado de uma realidade temporal e, de certa forma, preso pela crença errônea da fixidez curricular, negligenciando a fluidez do currículo como artefato social.

O que nos interessa nos estudos curriculares não é a mera descrição histórica e linear de eventos ocorridos ao longo do tempo e que foram capazes de moldá-lo ou influenciá-lo em sua organização. Dentro da análise da história curricular, não nos cabe o papel de meros descritores do passado, muito menos o de encampar a lógica subjacente de prever o futuro. Se quisermos avançar na análise curricular, teremos que apresentar uma postura crítica capaz de exercitar um olhar sensível para as delicadas nuanças materializadas ao longo do tempo e que, na maioria das vezes ocorre com sobreposições ou sombreamento e não substituição total do velho discurso pelo novo.

Acreditamos que a partir dos avanços dos estudos curriculares não ser mais possível compreender uma dada proposta de currículo desprovida de intencionalidades, como se a sua produção possa ter surgido naturalmente, alheia aos interesses de grupos hegemônicos ou sem a influência das comunidades disciplinares. Neste sentido, defendemos que uma análise crítica de um produto curricular implica na desconstrução do seu processo de 'fabricação', deixando claro todos esses aspectos influenciadores e indissociáveis no processo da feitura curricular. Para tanto, não podemos conceber uma história do currículo baseada somente nos aspectos contidos nos textos oficiais e burocráticos (prescrição), pois tanto os documentos em si quanto os aspectos informais transbordam de significações no que tange à possiblidade de se identificar outros meandros surgidos a partir das práticas que ocorrem no "chão da escola" ou nas escalas do seu fazer cotidiano.

Enfim, uma construção social do currículo, é capaz de dar maior visibilidade às narrativas e discursos de sujeitos específicos, na maioria das vezes marginalizados dentro dos processos hegemônicos institucionalizados, uma vez que a dimensão social passa a ter uma importância considerável para o entendimento das relações que influenciam os comportamentos sociais, bem como o de ser responsável direto pelos processos de seleção, de inclusão/exclusão e de legitimação de ideologias de determinados grupos a partir do currículo (Goodson, 1997).

O método de pesquisa em nossa investigação está pautado em duas questões preponderantes das quais procuraremos explorar melhor neste capítulo. Num primeiro momento, buscamos delinear as referências conceituais de Goodson (1995 e 1997), sobre o seu entendimento acerca dos padrões de estabilidade e os padrões de mudança do currículo. Assim, e aqui deixamos claro em nossa análise, que a teoria do referido autor nos mune, não somente de uma concepção epistemológica responsável por embasar o nosso método, mas também como aporte teórico imprescindível para a compreensão de determinadas relações sociais para a construção histórica do currículo, bem como lançar luz às análises referentes aos processos de disciplinarização do conhecimento, do reconhecimento das comunidades disciplinares, identificando dentro do campo contestado que é o currículo. Num segundo momento, buscamos aproximar os aspectos pautados na teoria do discurso de Laclau (2011) com as questões internas e externas inerentes aos grupos disciplinares, identificados pelos discursos acerca de posicionamentos

político-ideológicos, evidenciados ao longo da implantação da reforma curricular do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia.

Embora Ivor Goodson tenha se debruçado sobre o processo de constituição das disciplinas escolares, seus fundamentos teórico-metodológicos nos permitem também colocar sobre o foco da lente os currículos de cursos de ensino superior; e aqui nos interessa especificamente o currículo de Geografia da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), *Campus* IV de Jacobina, que teve seu currículo reformulado no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica[4].

Inicialmente, ainda que motivados pelo afã inicial das mudanças presentes no projeto político pedagógico e no calor das disputas internas da própria comunidade acadêmica em torno dos sentidos discursivos que deveriam ser hegemonizados, tínhamos como objeto tratar de uma proposta curricular totalmente inovadora, com mudanças profundas e irreversíveis ao modelo anterior. No entanto, fundamentados na metodologia desenvolvida por Ivor Goodson para compreender as mudanças e permanências curriculares, passamos a problematizar esse nosso objeto de estudos de forma mais complexa, uma vez que mudanças e permanências curriculares são efeitos provisórios de constantes disputas internas em torno do lugar discursivo que os sentidos hegemônicos de currículo devem ocupar.

Na esteira dessa discussão, entendemos as composições curriculares e seus projetos de prescrição, alicerçados em estruturas pensadas para construir os subsídios necessários à sua estabilidade. Essa concepção envolve uma série de fatores, pois é através dessas estruturas curriculares que se manifestam as mais variadas formas de relações entre os sujeitos, a burocracia e a sociedade como um todo. A ideia de estabilidade não exclui, de modo algum, questões de rupturas e antagonismos reconhecidos dentro e fora desses espaços, marcadamente imbricados das relações de poder, enquanto mecanismos de sustentação desse conjunto de ações manifestadas no currículo. Segundo Straforini:

> A teoria do discurso de Ernesto Laclau, que recentemente também tem tensionado os estudos curriculares, pode ser uma importante ferramenta metodológica nesse processo de compreensão de mudança e estabilidade curricular, pois ao enriquecer o debate em

[4] Cf: i) Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; ii) Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

> torno do sentido de hegemonia enquanto um discurso sempre contingencial e provisório, resultado do constante processo de disputas de pautas e sentidos discursivos universalistas e particularistas ou da cadeia articulatória de equivalências e diferenças, nos possibilita compreender que tanto a permanência quanto a mudança fazem parte do mesmo processo de significação por hegemonização de sentidos discursivos curriculares (STRAFORINI, 2016, p. 168).

Portanto, a aproximação entre os estudos desses dois teóricos com o nosso objeto de pesquisa, pôde ser capaz de nos revelar novos e importantes aspectos da teoria curricular, mais precisamente do currículo ao qual se dedica essa investigação. Dentre as análises possíveis operamos muitas aproximações entre as duas teorias, bem mais do que poderíamos imaginar, inicialmente. Tanto em Goodson (1995 e 1997) quanto em Laclau (2011), pudemos identificar, através da aproximação cuidadosa e sistemática com a realidade em estudo, um conjunto de fatores: dicotomias, conflitos, contestações e antagonismos exaustivamente estudados em suas obras. Também foi possível visualizar, em muitos dos casos, situações em que se mostravam mais latentes as relações de poder, as contradições e imposições de sujeitos ou grupos de sujeitos em torno da reforma curricular. Que fique claro, essa aproximação não foi uma premeditação da pesquisa, mas um percurso surgido naturalmente pela necessidade no decorrer do aprofundamento da investigação.

Tanto Goodson, quando se refere ao currículo enquanto uma construção social, quanto Laclau – a partir das bases analíticas que se assentam a teoria do discurso como uma ferramenta em potencial para a compreensão social, pois acredita ser o seu objeto o próprio entendimento da construção de ordens discursivas, vislumbrando o poder como conceito central e constituidor das relações sociais – trazem para dentro de uma teoria do currículo questões fundamentais dos fenômenos sociais, que nos interessa nessa investigação curricular. Para Mendonça e Rodrigues (2014), a teoria laclauniana, está intimamente ligada às questões da sobredeterminação do social, não possuindo um sentido finalístico. Dessa maneira, entendemos que as nossas análises obedecem um sem número de significações permeadas de relações possuidoras de características precárias e contingentes, sobretudo, e neste ponto há a convergência entre os dois teóricos, o foco de qualquer investigação deve pautar-se principalmente nos processos, nos elementos constitutivos do fenômeno social enquanto possibilidade em movimento e não como algo estático ou que possua um fim em si mesmo.

1.2 Permanências e mudanças curriculares em questão

Sabemos que qualquer discussão acerca do currículo está sempre imbricada de posicionamentos divergentes, jogos de interesses, imposições e contestações, ou seja, um território fronteiriço onde se desenvolve as mais variadas relações entre os sujeitos envolvidos no processo. É neste contexto em que **forças internas** e **externas** agem em simultaneidade a fim de manter ou modificar sistemas, estruturas e paradigmas vigentes em torno de questões ideológicas, numa construção sócio-política permanente, através de ações e situações que se materializam individual ou coletivamente dentro do micro e macro-espaços de poder, pois "o estudo curricular pode focalizar aspectos de estabilidade e conservação como aspectos de conflito e mudança" (GOODSON, 1997, p. 29). As forças externas podem ser entendidas como uma categoria institucional, que diz respeito à "uma ideologia cultural", logo, não se restringe a um público pequeno ou local, mas a um público mais amplo e vasto. Por sua vez, as forças internas dizem respeito à categoria organizacional, como uma escola, universidade, sala de aula, ou seja, envolvem questões de ordem prática de seus sujeitos diretamente envolvidos (GOODSON, 1997).

Para o autor, as forças externas ou o institucional devem estar inter-relacionados com as forças internas ou o organizacional em qualquer proposta de mudança curricular, e quando isto não ocorre, a mudança curricular tende a ser gradual ou efêmera. Logo, uma proposta de mudança curricular terá sucesso se as mudanças no nível institucional forem seguidas também de mudanças no nível organizacional. Dito de outra forma, tratam-se de ações oriundas e com sentidos discursivos vindos de diferentes escalas que precisam estar em sintonia, não necessariamente harmoniosas.

Essencialmente, aquilo que é necessário para compreender a estabilidade e mudança curriculares são formas de análise que procuram examinar os assuntos internos em paralelo com as relações externas, como um modo de desenvolver pontos de vista sobre a mudança organizacional e sobre as mudanças em categorias institucionais mais amplas. "(...) A mudança curricular não 'pega' devido a uma espécie de rejeição de tecidos por parte de escolas que não tem saúde organizacional" (GOODSON, 1997, p. 30).

Em nossa pesquisa, a categoria institucional ou externa é a própria Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, e a categoria organizacional ou interna, entendida aqui como a forma curricular baseada na tradição curricular intitulada de modelo 3+1 e de cunho bacharelesco do currículo de Geografia da UNEB, Campus IV Jacobina. A análise preliminar de quase cem atas do Colegiado que tratam da supracitada reforma, revela-nos, em todo o momento, que as categorias organizacional e institucional, pouco compartilharam dos mesmos princípios e fundamentos filosóficos do currículo. Logo, embora o projeto, em sintonia com os discursos presentes na Resolução, tenha assumido centralidade hegemônica e fixado um novo "desenho" curricular, não podemos afirmar que se trata de uma hegemonia que revele mudanças curriculares, mas uma hegemonia provisória porque as forças internas ou organizacionais nunca deixaram de contestar os seus fundamentos e eficácia, fazendo com que elementos e arranjos do currículo antigo permanecessem ou fossem estabilizados nas práticas curriculares.

Goodson (1997), alerta-nos que os padrões de mudança e estabilidade curriculares também só são possíveis de serem visualizados quando direcionamos o foco para as comunidades disciplinares e as comunidades escolares, que em nosso caso, trata-se dos sujeitos produtores do texto da Resolução e de seu Parecer e do Colegiado do curso de Geografia em análise, respectivamente, considerando o institucional e o organizacional, conforme já destacado anteriormente. Para o autor, a função social do ensino fixa parâmetros, perspectivas e incentivos nítidos para os atores envolvidos na construção das disciplinas escolares, sejam eles o Estado, a comunidade disciplinar em si e também a comunidade epistêmica, esta última formada por especialistas, organizações e entidades acadêmicas. Essas atividades podem ser classificadas como individuais ou coletivas, vistas como 'carreiras' e 'missões', dependentes de fontes externas para a obtenção de recursos e apoio ideológico.

Ao contrário das ações do Estado num processo de homogeneização dos saberes, Goodson afirma que "a comunidade disciplinar não deve ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definições de papéis, interesses e identidades" (1997, p. 44), mas como um 'movimento social', englobando uma variada gama de missões, tradições diversas, representadas pelos indivíduos, por grupos, segmentos e facções.

O Estado continua exercendo seus mecanismos de controle dos sistemas que integram as bases onde se apoiam as estruturas educacionais. Os conflitos

emergidos no seio dessa estrutura podem camuflar as dimensões pelas quais o poder se manifesta, principalmente quando se fala da dimensão pluralista do currículo. Porém, o autor chama a atenção para o sentido da consciência, uma vez que os pluralistas se opõem a ideia da desarticulação dos interesses ou que os mesmos não possam ser diretamente observados. Em resumo, seria como se as pessoas pudessem estar enganadas sobre os seus próprios interesses, fato que dificultaria alterações nos padrões de mudança. Segundo ele:

> Por analogia, é importante nos nossos estudos sobre a conservação e a mudança curriculares, orientar estas 'teias impessoais' que mantém o sistema educativo a funcionar e que fornecem parâmetros e talvez, de fato, 'coerções' para os que estão envolvidos na construção das disciplinas escolares (GOODSON, 1997, p. 44).

Os padrões de estabilidade e mudança curricular – aqui considerados como teoria e método de investigação – nos revelam permanentes disputas por hegemonizar sentidos discursivos no cotidiano da prática curricular, influenciado tanto por fatores internos quanto externos, num movimento de interação, repulsa ou antagonismo dos mecanismos constituintes a partir dos sujeitos envolvidos. As crises ocorrem geralmente nas fissuras surgidas na dicotomia entre o currículo prescrito e o praticado. Muitas vezes, pensados verticalmente, esses projetos de reforma curricular não atendem às demandas e/ou expectativas a que se destinam, abrindo verdadeiras lacunas nas quais se esboçam as práticas, expondo fragilidades político-pedagógicas, evidenciando questões ideológicas e o poder de determinados grupos hegemônicos, fazendo com que haja no campo da sua aplicabilidade as contestações, materializadas nas divergências de ideias, nos embates teórico-políticos e nas disputas cotidianas por espaços de poder via currículo.

Esse movimento de contestação e crise curricular, entre o formal e o currículo em ação, para além de um processo de mudança, pode nos revelar ou mesmo provocar não uma mudança substancial nas estruturas as quais são o alvo das disputas em questão. Para muitos teóricos, as lutas no campo curricular podem explicitar o desejo de determinados grupos disciplinares, o desejo do retorno de antigos projetos já estabilizados naquilo que Goodson (1997) chamou de tradição curricular inventada. Neste caso, a crítica está acompanhada pela repulsa à mudança, a não aceitação do novo, até mesmo pela não compreensão/assimilação das novas propostas dentro do cotidiano das práticas educativas, podendo gerar

como consequência “uma espécie de sobrevivência da crise e, consequentemente, um regresso ao familiar e ao tradicional. (...) A mudança fundamental exige a ‘invenção de (novas) tradições” (GOODSON, 1997, p. 31).

1.3 Como querer “lauclanear”, o que há de bom: uma aproximação do objeto de pesquisa à teoria do discurso de Laclau

Em apresentação do livro “Emancipação e Diferença”, de Ernesto Laclau (2011), Lopes e Macedo discorrem acerca dos desdobramentos dos estudos curriculares na atualidade, da aproximação dos seus trabalhos com a teoria do discurso em torno das muitas inquietações surgidas a partir das pesquisas realizadas acerca das propostas curriculares vinculadas à cultura comum em contraste às abordagens multiculturais contemporâneas. Neste sentido, algumas questões pertinentes são levantadas, trazendo para o bojo do nosso objeto de investigação inquietações interessantes para compreendermos melhor a problemática.

Ao nos alinharmos ao pensamento das autoras, também concordamos que considerar os antagonismos existentes entre os discursos universalistas e particularistas são uma possibilidade de superação de algumas dualidades cristalizadas com forte viés identitário em que se revelam a partir do contraditório. O currículo do qual falamos – curso de Licenciatura em Geografia da UNEB/DCH-IV/Jacobina - passou por importantes transformações nos últimos anos, seguindo uma linha de pensamento de sistematizar o conhecimento, de modo que o mesmo pudesse atender às demandas dos quatro *campi* da referida universidade onde existe o curso de Licenciatura em Geografia. Ora, então como podemos, de fato, pensar nessa superação se a reforma vem nos propor claramente a homogeneização de um projeto curricular? Como podemos avançar nosso debate, a partir do que Lopes e Macedo (2011), chama de “dualidades indenitárias fixas: saberes acadêmicos/saberes populares; global/local; macroestruturas explicativas/microcontextos da diferença?” (p.8).

O projeto de reforma/redimensionamento dos cursos de Licenciatura em Geografia da UNEB, foi incialmente implantado em três *campi* – IV Jacobina, V Santo Antônio de Jesus e VI Caetité – através da resolução n° 269/2004 que versava sobre o redimensionamento dos mesmos, obedecendo as Resoluções do CNE 01 e 02/2002, que implementavam profundas mudanças nos cursos de licenciaturas nas universidades de todo o país; mudanças substanciais nos PPP

(Projetos Políticos Pedagógicos) dos cursos com aumento de carga-horária nos componentes de Prática de Ensino e Estágio, além de outras questões responsáveis por alterar os arranjos curriculares de quase todos os cursos no país.

Nessa atmosfera de mudanças, alguns questionamentos foram sendo postos, sobretudo por aqueles que defendiam que as Diretrizes Curriculares para os curso de Licenciatura tratavam de uma imposição vertical em que mais uma vez, as macroestruturas do poder impuseram, por meio de atos normativos suas perspectivas de formação inicial docente, pautadas na reconfiguração das estruturas curriculares, sem que esse debate pudesse ter se dado de forma mais democratizada, a fim de que os sujeitos envolvidos diretamente nos estudos sobre o currículo pudessem opinar sobre assuntos de extrema relevância acerca da temática, principalmente em se tratando da política e da cultura dos micro-contextos das diferenças, destacadas pelas autoras.

Se estamos chamando a atenção para uma questão de cunho mais geral, podemos perceber no contexto estadual, pela implementação da referida reforma na UNEB, a materialização das mesmas relações e tensões observadas na outra escala. Entendemos assim, a necessidade de analisarmos mais a fundo muitas dessas questões dentro do contexto dessa pesquisa; buscar compreender outras indagações pertinentes aos estudos curriculares relacionadas a essa realidade, como por exemplo:

> Que novos desafios para os significados das relações entre currículo e emancipação são engendrados diante da ruína dos projetos universais de mudança social? No contexto dos processos de identificação não fixos e notadamente provisórios, como ficam os projetos curriculares que visam constituir dadas identidades? Como investigar as lutas por hegemonizar determinados projetos curriculares frente à 'morte' do sujeito centrado, um sujeito que anteriormente nos permitia concebê-lo como direcionador das ações de mudança social numa dada direção histórica predeterminada? (LOPES & MACEDO *in* LACLAU, 2011, p. 8).

Além do mais, necessitamos desconstruir parte de nossas concepções baseadas na compreensão do que se entende pelo currículo nos mais diversos espaços da materialização da cultura. Sendo assim, as perguntas expressas acima servirão de base para nossa análise em torno de uma teoria e das práticas curriculares das quais estamos falando, desde o início. Ao tentar respondê-las, inevitavelmente adentraremos por caminhos que nos levarão ao melhor entendimento em torno das relações existentes entre cultura, economia e polícia

como mecanismos indispensáveis neste processo. A reforma curricular, nessa perspectiva, se torna um dos elementos analíticos dentre os vários que se apresentam, pois ela deixa de ser o foco, a centralidade da análise quando pensamos nos inúmeros aspectos possíveis a serem contemplados neste estudo. Por exemplo, a identificação dos sujeitos, bem como os papeis que os mesmos desempenham no processo da implementação desse "novo" currículo, apresenta fortes conexões com os conceitos de ideologia, poder, política e cultura, discutidos anteriormente.

Portanto, estamos tentando demonstrar a possibilidade indubitável de se produzir outras significações acerca do currículo. Concordamos com essa visão, pois entendemos que esse caminho nos revela a necessidade de não extinguirmos nossa análise simplesmente no movimento terminal de tentar explicar determinadas práticas curriculares a partir de uma realidade específica. É factual, para nós, que o redimensionamento do currículo da UNEB tenha sido capaz de nos revelar, através do reconhecimento do campo de contestação política do mesmo, múltiplos sentidos que se interconectam uma infinidade de caminhos possíveis, nos revelando aquilo que para nós tem maior relevância, que é o campo no qual se desenrolam todas as disputas em torno de seu processo de significação, ou seja, o movimento no qual se estabelecem as provisoriabilidades como mecanismos de equivalências, antagonismos e imposições.

Embora reconheçamos que esses objetivos acabam sendo relegados pra o segundo plano, em muitos casos, por conta de uma mudança de foco dentro das lutas engendradas pelos sujeitos, a partir dos interesses de grupos específicos: sindicatos, colegiados, departamentos, etc., não nos inviabiliza pensar que determinados direcionamentos no debate acerca do currículo, sejam capazes de incorporar questões atuais que dizem respeito às discussões concatenadas com posicionamentos pós-estruturalistas enquanto uma superação do debate político; não se trata apenas de ir além, mas o de incorporar outros enfoques necessários para melhor compreender a realidade. Neste sentido, percebemos claramente a permanência de uma agenda pautada em demandas anteriores ao período da reforma: lutas de classe, igualdade e justiça social, questionamentos em torno de ações implementadas pela universidade a fim de inverter a lógica das relações de poder excludentes ligadas à economia. "Trata-se de questionar as dicotomias existentes entre os enfoques cultural e político, o simbólico e o material, as

propostas e as práticas, as políticas e as práticas, entre teoria e política, estrutura e ação" (LOPES & MACEDO *in* LACLAU, 2011, p. 9).

A compreensão das dicotomias existentes, reveladas através dos discursos dos sujeitos envolvidos, evidenciam os processos de totalidade embutidos na própria ideia do discurso enquanto mecanismo relacional de significantes, limitantes de um conjunto de práticas e ações hegemônicas responsáveis por construir um arcabouço voltado para uma formação discursiva. Percebemos dentro deste contexto, que é possível identificar como esses discursos, agrupados em conjunto, mas nem sempre consensuais, se articulam em torno de várias práticas hegemônicas, como mecanismos de convencimento estratégicos e político-ideológicos. Por isso mesmo, identificamos grupos de professores no Colegiado do curso de Licenciatura em Geografia da UNEB/DCH-IV/Jacobina contrários à reforma e outros grupos favoráveis, não necessariamente vinculados a esta ou aquela área do conhecimento, a esse ou aquele componente curricular específico. Esse embate nos é revelado discursivamente a partir da análise das atas das reuniões de colegiado, que é apropriada nessa pesquisa como uma superfície discursiva, em que se revelam posicionamentos político-pedagógicos divergentes, pela constituição de uma formação discursiva responsável pela consolidação dos processos hegemônicos. É através dele que somos capazes de delimitar com mais clareza os campos político e cultural em que o debate se desenrola quando os posicionamentos estratégicos de cada grupo são delineados por suas ideias e pelas suas ações.

Dessa maneira, concordamos com Laclau (2011), quando identificamos um discurso totalmente imbricado de uma prática; destacamos o processo indissociável existente entre a prática discursiva dos sujeitos, enquanto posicionamento político em que se manifestam os referenciais internos no campo da ação. Portanto, podemos dizer que os grupos disciplinares dos quais estamos falando, em referência ao Colegiado de Geografia do Campus IV- Jacobina, encampam um discurso diretamente vinculado às suas práticas em sala de aula e fora dela, imprimindo no plano discursivo a defesa de posicionamentos políticos estruturantes em que estão em jogo contextos da macro-esfera educacional, inter-relacionada com os micro-contextos em que se desenrolam os processos de significação mais importantes.

Ao mesmo tempo em que estão em jogo o discurso de resistência frente às Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura[5] entendida como uma hegemonia imposta numa escala do Estado – o redimensiomento visto como uma imposição verticalizada – que acaba por unir grupos politicamente antagônicos frente a uma questão curricular mais abrangente; também nos revela, a partir do debate que se materializa nos micro-espaços das práticas educativas, interesses e discursos de outros grupos favoráveis ao currículo que se propôs como novo e que ocupou o lugar antes ocupado pelos que se filiam ao primeiro grupo, ou seja, um lugar de discurso hegemônico.

O sentido de ponto nodal trabalhado por Mendonça e Rodrigues (2014) nos ajuda a identificar de que há um discurso articulador que é comum a todas essas diferenças, dentro do referido contexto. Neste caso, podemos identificá-lo pela união de grupos antagônicos locais em torno de uma demanda que se apresenta aquém das questões referentes ao Colegiado. Esses posicionamentos, muitas das vezes políticos, identificam também o corte antagônico, revelado por Laclau como algo maior, "ameaçador" de uma aparente harmonização dessa realidade. A essa articulação, mesmo momentânea, torna-se imprescindível para a sobrevivência desses grupos, mesmo em contextos muito próprios, divergentes e antagônicos dentro de uma dada realidade social. Sendo assim:

> É decisivo também o entendimento de que esses elementos são diferenças articuladas, o que faz com que os mesmos tenham, ao mesmo tempo, suas demandas particulares ainda presentes, mas que, em relação à articulação que os envolve, estes cancelam suas diferenças neste instante particular e tão somente neste instante. Nesse sentido, é possível, inclusive, que demandas originalmente antagônicas entre si façam parte de uma cadeia articulatória comum, tendo em vista o fato contingente de se ter um inimigo comum entre os próprios inimigos (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014, p.51).

Assim, também concordamos que o discurso, nessa perspectiva, não se faz somente pela oralidade e escrita, mas como práticas sociais (LACLAU, 2011), ou seja, se constitui também a partir das estruturas das relações sociais, dos sujeitos e suas relações dialéticas com o meio, dos aspectos políticos e culturais da própria organização funcional das instituições enquanto mecanismos constituintes da ação social.

[5] Cf: Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002.

Essa relação indissociável entre política e cultura pode ser melhor exemplificada através do entendimento dos aspectos culturais do currículo enquanto processos de significação tendo a dimensão política como elemento dentro da arena de contingências pelas disputas hegemônicas de determinados grupos sociais, evidenciados pelas relações de poder no tocante à consolidação de tais hegemonias enquanto consensos provisórios para um fim ideológico específico. Ao reconhecer esses espaços de conflito como um pressuposto básico para o entendimento da problemática curricular, estamos na verdade, estabelecendo um caminho metodológico a fim de que a realidade possa ser interpretada de modo que a maioria dos aspectos evidenciados na pesquisa possam ser aqui exprimidos mais claramente.

Quando reconhecemos a existência de grupos com posicionamentos políticos antagônicos, inseridos numa dada realidade entre o campo contestado do currículo e a cultura institucional que envolve essa estrutura, estamos concordando com Laclau (2011), quando ele afirma existir presentes neste universo de significações, as relações de poder manifestadas através de mecanismos de subordinação, controle e exclusão, evidenciado pelo reconhecimento de um determinada identidade particularizada manifestada exatamente pelas relações diferenciais estabelecidas com o grupo. Neste sentido, aponta a existência de uma concepção de particularismo[6] externo responsável pela aceitação do conjunto das particularidades pela ausência de antagonismos explícitos, referendado por um consenso provisório em que se dissemina a ideia de uma totalidade social, negligenciando o questionamento do universal.

Chamamos a atenção para o fato de que situações de tensões curriculares em nível local podem camuflar ou até mesmo relegar ao segundo plano, reivindicações dos grupos disciplinares em torno de questões mais abrangentes e sistemáticas, ou seja, as significações podem emergir mais fortemente de posicionamentos políticos restritos às realidades locais específicas. Observamos, dessa maneira, no caso específico do currículo de Geografia da UNEB-DCH-IV/Jacobina, uma exagerada preocupação de grupos contrários ao redimensionamento, em focarem seus

[6] Laclau afirma que o "'Particularismo' é um conceito essencialmente relacional: algo é particular em relação a outras particularidades, e o conjunto delas pressupõe uma totalidade social no interior da qual elas são constituídas. Assim, se a própria noção de totalidade social está em questão, a de identidades 'particulares' é igualmente ameaçada. A categoria de totalidade continua nos rondando pelos efeitos que derivam de sua ausência" (2011, p. 39).

esforços e argumentações em torno quase que exclusivamente numa mudança de nomenclatura da matriz curricular, propondo inclusive, o retorno dos pré-requisitos para muitas das disciplinas, sem levar em consideração os macro-contextos dos quais no alerta Laclau, responsáveis por questões estruturais essenciais para uma compreensão sistêmica e profunda do projeto, como se o currículo, excluindo tudo que se conhece em termos de estudos e da teoria curricular, se resumisse a uma mera organização de matérias e seus conteúdos.

Essa postura de parte dos professores do Colegiado, é um dos elementos que torna o currículo do curso em tela em um espaço de tensões, evidenciando ainda mais os conflitos em torno dessa problemática. De um lado, um grupo de docentes que defende a reforma, compreende as falhas estruturais na proposta em vigência, tecendo duras críticas aos poderes constituídos e as formas em que as relações se efetivam na UNEB, entendendo a necessidade de se buscar alternativas viáveis para o aprimoramento do projeto, reconhecendo esse "novo" currículo mais "adequado" para um curso de licenciatura; por outro lado, temos o grupo dos que tecem duras críticas ao currículo, principalmente no que tange à organização disciplinar, cravando posição contrária ao aumento da carga-horária dos componentes curriculares ligados às Práticas de Ensino e aos Estágios Supervisionados, buscando a todo custo um retorno ao antigo "modelo" curricular que estava estruturado no modelo conhecido como "3+1". Tais particularidades, tem tomado o papel de centralidade, pois têm levado a tensões internas na tentativa de fincar um sentido hegemônico para o currículo, que nos faz afirmar que a reforma curricular, atendendo a Resolução CNE/CP 01 de 18/02/2002 ainda que se apresente como discurso hegemônico, ocupa esse espaço provisoriamente, pois o seu exterior constitutivo – os que defendem a volta do currículo anterior – estão em constante movimento para ocupar esse espaço ou lugar de significação hegemônica.

Conseguimos identificar, neste contexto específico, o surgimento de grupos com posicionamentos dicotômicos em relação às concepções do currículo e do processo de redimensionamento do mesmo. É como se houvessem duas linhas paralelas de ação reflexiva tentando ancorar suas ideias segundo suas crenças filosóficas e político-acadêmicas; estabelecendo-as enquanto ações pedagógicas da prática docente dentro da universidade. Ao mesmo tempo em que podemos observar as defesas do contraditório dentro desse espaço de debate, identificamos tais grupos,

de certa forma, partindo da ideia de uma dicotomia imbricada de sentidos, mas de certa forma essenciais e complementares dentro dessa realidade. Essa questão torna-se mais clara através das palavras de Laclau:

> Suponhamos que haja um processo objetivo mais profundo dando sentido a ambos os lados da dicotomia. Se é assim, o abismo que constitui a dicotomia perde seu caráter radial. Se ela não é constitutiva, mas antes expressão de um processo positivo, o 'outro' não pode ser um outro real: dado que a dicotomia é fundada numa necessidade objetiva, a dimensão oposicional também é necessária e, no caso, é parte da identidade das duas forças que se confrontam. A percepção do outro como um outro radical pode ser aparente (LACLAU, 2011, p. 26).

Todavia, gostaríamos de salientar que as afirmações desse teórico dizem respeito a uma análise mais profunda acerca do conceito de emancipação a partir de um conjunto de pressupostos e dimensões para explicar os mecanismos pelos quais a sociedade se alicerça e compreende os fundamentos essenciais à liberdade. Para tanto, achamos pertinente relacionar essas ideias com essa questão, mesmo tendo a consciência da impossibilidade, destacada por ele, de se alcançar tais estágios da vida social, pelo menos por enquanto. Assim, Laclau entende haver no bojo dos discursos de emancipação uma certa construção histórica constituída pela junção de duas linhas de pensamento que se apresentam incompatíveis; a primeira está pautada na ideia de objetividade e plena responsabilidade social [sic], de modo que a outra se alicerça na ideia contrária, afirmando haver um abismo responsável pelo entendimento da impossibilidade da existência de qualquer objetividade social [sic]. Pois, ao mesmo tempo em que é possível identificar tal incompatibilidade, também se torna imprescindível afirmar, segundo ele, que não se trata de quaisquer erros acerca dessa questão, muito menos de se optar por escolher esta ou aquela linha enquanto uma verdade a ser adotada ou seguida, pois correríamos o sério risco de formularmos uma teoria repleta de inconsistências lógicas. Pelo contrário, é através da afirmação da existência de tais incompatibilidades que seremos capazes de perceber com mais clareza como a ideia de emancipação adquire significado.

Nessa perspectiva, salientamos a importância da "dimensão oposicional" como propulsora das tensões observadas e consequentemente, reveladoras dos aspectos mais relevantes de nossa análise, pois podem ser capazes de evidenciar, por exemplo, muito mais elementos de concordância nos discursos aparentemente antagônicos, do que divergências tão acentuadas quanto nos pareceu em princípio,

o que nos ajuda a tencionar o próprio sentido de permanência e mudança curricular. Em suma, os posicionamentos antagônicos dos grupos disciplinares em questão, a dicotomia revelada dentro do ambiente universitário dentro desse campo de contestação curricular, parece que acaba por nos mostrar uma série de convergências quando estendemos a análise para um âmbito mais geral, de modo que, em vez de acentuar as diferenças existentes entres eles, acabam por exprimir certos pontos de vistas semelhantes quando se referem às macro-estruturas do poder.

O que estamos querendo salientar, é que quando são postas questões de ordem estrutural maiores para esses grupos, tensões que extrapolam a dimensão local, expondo-os a situações de vulnerabilidade frente à grupos hegemônicos mais fortemente aparelhados ideologicamente, é como se houvesse, ainda que inconscientemente, uma certa "união" de forças com o objetivo de enfrentar ou mesmo de resistir aos processos impositivos desses grupos, ocasionando, muitas vezes a provisioriabilidade em torno de um consenso, processo esse que é chamado de ponto nodal por Laclau (2011). Assim, identificamos um discurso em torno da reforma curricular com um viés político muito arraigado, muitas vezes panfletário por parte dos docentes, fruto dos fatores acima mencionados em busca, sobretudo, do fortalecimento de uma pauta unificada de reivindicações, extrapolando, quase sempre o âmbito político-pedagógico para se materializar nas relações estabelecidas entre a universidade e a sociedade.

Se partirmos do pressuposto defendido por Laclau (2011), de que o conceito de "emancipação" diz respeito a eliminação do poder, os processos que extinguem a distinção sujeito/objeto e a gestão de assuntos relacionados à comunidade, praticados por agentes sociais reconhecidos pela perspectiva ideológica de uma totalidade social, a partir do ponto de vista da dimensão de transparência [sic], reforçamos, mais uma vez, a distância entre a teoria e sua efetivação na prática cotidiana a qual estamos submetidos. Pensamos ser a emancipação um processo da evolução da sociedade ainda permeada por um conjunto de situações, que do ponto de vista mais pragmático, está longe de ser alcançada. Portanto, não podemos analisar essa questão do ponto de vista prático, embora possamos identificar algumas características desse conceito no campo ativo do currículo. Desse modo, é necessário compreender as dimensões discutidas por esse teórico: dicotômica, holística, de transparência, da preexistência, de fundação (*ground*) e

racionalista, como instrumentos capazes de facilitar a nossa compreensão para uma dada realidade, utilizando tais categorias para sistematizar nossas ideias, de modo a reconhecer o nosso objeto de estudo como um substrato da estrutura hierárquica da sociedade. “Assim, emancipação integral é simplesmente um momento no qual o real deixa de ser uma positividade opaca a nos confrontar, e no qual a distância entre essa e o racional é finalmente cancelada (p. 25).

Mesmo baseado nessas seis dimensões analíticas, Laclau afirma não ser possível que tais elementos sejam capazes de constituir uma estrutura teórica coerente, sendo a interpretação clássica do conceito de emancipação e suas várias nuanças, está diretamente ligada à defesa de posicionamentos dentro de lógicas incompatíveis. Mas ele adverte a necessidade de uma reflexão mais aprofundada a partir do movimento ao interior do sistema a fim de compreender justamente as suas incompatibilidades lógicas como propulsionadores de novos caminhos que levem a novos discursos libertadores capazes de superar as contradições entre quaisquer princípios filosóficos céticos doutrinários resultantes de uma visão clássica de emancipação.

Para tanto, ele retoma os argumentos que envolvem o conceito da dimensão dicotômica, argumentando não ser o seu entendimento como uma simples diferença [sic] existente entre dois elementos; a dicotomia, supera a ideia de coexistência entre determinados estágios que se sucedem, restringindo ao fato de que se constituiriam simplesmente por mútuas e diferenciadas identidades. Há uma responsabilidade subjacente em que está posta todos os elementos que dizem respeito ao ‘outro’, sendo que ele não pode ser reduzido ao entendimento do contraditório ao que Laclau chamou de emancipação real. Para além disso, ressalta-se a necessidade de desconstruir o outro a partir de um ponto de vista “puramente positivo e neutro”, mas creditando esse ‘outro’ a total responsabilidade capaz de impedir inteiramente a constituição da identidade reconhecida do primeiro elemento. A dicotomia estaria para o ato emancipatório enquanto uma solidariedade lógica relacionada à preexistência da identidade – outra dimensão discutida por Laclau – pois entende-se que qualquer ato emancipatório antecede de uma preexistência, sem ela não haveria tais relações nem atos contraditórios de repressão que os impelissem de evoluir plenamente. Dessa forma, a ideia de emancipação perderia totalmente o seu sentido e sua razão de ser. A constituição do ‘outro’, dentro desse contexto, surge como resultado de uma diferenciação oriunda do mesmo, muito

embora esteja subordinado a ele. Não obstante, os processos de ruptura não seriam possíveis, a fim de se compreender uma verdadeira emancipação tão somente pelo resultado das relações de diferenciação surgidas internamente de um sistema maior, opressor.

Lopes e Macedo (2011), chamam a atenção para esse fato de que nenhuma dominação cultural é tão poderosa que seja capaz de extinguir os sistemas culturais locais e pré-existentes, embora esses sistemas estejam submetidos e sejam fortemente influenciados pelo colonialismo. Nenhuma diferença é capaz de continuar existindo em relação à dominação, por outro lado, nenhuma dominação pode ser capaz de destruir por completo a diferença. Sendo assim, reconhecem, neste cenário, que a ideia de emancipação precisa ser ressignificada, pois entendem que de alguma forma, professores e alunos, bem como todos os sujeitos sociais, em determinados contextos, a partir das relações de poder, são colocados a serviço do colonialismo, são responsáveis por ações opressivas em diferentes níveis relacionais, mas ao mesmo tempo também são responsáveis pela produção das diferenças. Essa crítica, abre um precedente interessante para pensarmos melhor as questões estruturais relacionadas à emancipação. De forma geral:

> O projeto emancipatório pressupõe a fixidez das identidades a serem emancipadas e pressupõe um sujeito uno, centrado, capaz de se conscientizar, se comprometer a 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 (LOPES; MACEDO, 2011, p.182).

Devemos esclarecer que trata-se de relações assimétricas, não ocorrendo uniformemente e de maneira igual em todos os casos. Os sujeitos são capazes de se posicionar politicamente dentro de um sistema cultural específico, baseado nos interesses individuais ou do grupo ao qual pertencem socialmente. Neste sentido, as identidades adquirem sentidos determinados pelos processos de deslocamento a que são submetidas, definindo o sistema de ação ideológica com fortes ligações aos poderes hegemônicos constituídos. Por conseguinte, identificamos algumas variáveis importantes que merecem uma certa atenção: há uma intensa e constante alteração nos padrões comportamentais dos sujeitos desses grupos, o papel político desses indivíduos pode variar de acordo com as demandas sociais e políticas aos quais estão submetidos; a defesa de determinados pontos de vista, as articulações

percebidas dentro de um sistema local em relação aos outros, são deveras influenciadas por mudanças estruturais externas, fazendo com que ocorra mais facilmente os processos de deslocamento, mas neste caso, não tão facilmente percebidos.

O que podemos perceber, intrínsecos nos discursos desses sujeitos, não é de fato, uma crítica ao currículo e o seu redimensionamento por sua possível ineficácia, por seu não-atendimento às demandas político-pedagógicas da universidade. Temos identificado através das discussões em reuniões do Colegiado, dos grupos de professores, grupos de trabalho e demais, a percepção da impossibilidade da efetivação do referido currículo. O projeto traz discriminadas as nomenclaturas possíveis para a estruturação dos componentes curriculares: a organização dos semestres, o agrupamento da carga-horária por eixos temáticos, além dos componentes ligados às práticas e aos estágios. Essa nova organização tem demandado um esforço maior do corpo docente a fim de atender a quantidade de componentes oferecidos em cada semestre. Segundo algumas falas, para atender toda essa demanda haveria a necessidade da contratação de um número significativo de novos professores, pois o quadro atual não se mostra suficiente para tal. Essa reivindicação tem pautado boa parte dos discursos contrários à reforma. Sendo assim, as questões mais gerais acerca do currículo: filosóficas, epistemológicas, socioculturais e políticas tem sido relegadas ao segundo plano. Voltamos a repetir: o que nos deixa transparecer é que apenas uma matriz (curricular) em que aparece a organização disciplinar resolveria todos os problemas apresentados, pois essa questão se encontra no seio da discussão docente.

As divergências situam-se também, na esfera mais específica de cada componente no que diz respeito aos seus eixos temáticos e de abordagem, ou seja, é claro o posicionamento dos professores que se autodenominam da área física da Geografia, juntamente com alguns da área humana, afirmando terem sido prejudicados pela redução considerável das cargas-horárias desses componentes em detrimento do aumento da carga-horária dos componentes da área de ensino. Vale lembrar que a alteração de carga-horária nas áreas das Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados, está diretamente ligada ao atendimento de duas

Resoluções do CNE[7] que alteraram a estrutura dos cursos de licenciatura e dos estágios supervisionados em todo o país.

Essa postura tem demonstrado a maneira pela qual está arraigada no "consciente coletivo" das práticas pedagógicas dentro da universidade, a percepção de que o currículo, mesmo sendo exclusivamente de licenciatura, ainda possa guardar características de um curso de bacharelado em Geografia. Talvez seja esse o caminho de superação mais difícil enfrentada no campo prático de contestação do referido currículo. Pensamos neste fato quando nos reportamos mais uma vez a Laclau (2011), quando ele afirma que "as práticas sociais constroem conceitos e instituições cujo funcionamento interior seja baseado na operação de lógicas incompatíveis" (p. 30). Não há portanto, como ele salienta, a negação do contraditório, o que existe de fato, são posicionamentos contraditórios, pautados no embate político ideológico expressado, tanto nas questões que envolvem a prescrição quanto vivenciados nas práticas curriculares cotidianas. Portanto,

> Nossa análise nos levou à conclusão de que os lados contraditórios requerem a presença e ao mesmo tempo a exclusão um do outro: cada um é a condição tanto de possibilidade quanto de impossibilidade do outro. Assim, não estamos lidando simplesmente com uma incompatibilidade lógica, mas antes com uma real indecidibilidade entre os dois lados (LACLAU, 2011, p. 32).

Para tanto, embora estejam postas situações em que a ambivalência não seria algo facilmente detectável, há uma percepção positiva surgida a partir dessas dicotomias oriundas das relações estabelecidas por esses sujeitos, ou seja, acreditamos ser a partir dessas tensões que se pode, por exemplo, identificar problemas de ordem político-pedagógica mais importantes, proporcionando um debate no campo político-ideológico capaz de apontar as fragilidades mais latentes do currículo em tela. Só através do embate, do contraditório posto, que se pode pensar num currículo mais humano, socialmente crítico e culturalmente construído, levando em consideração os aspectos mais relevantes da vida dos indivíduos, do seu fortalecimento enquanto grupo disciplinar, das suas relações com a sociedade. Dessa maneira, concordamos que o universal, sendo posto aqui enquanto a compreensão da totalidade, assimilado em torno de um projeto consensual, uno, excluído dos antagonismos, pautado na concepção hegemônica de homogeneidade,

[7] Cf: i) Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002; ii) Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

não pode ser capaz de dar conta de analisar satisfatoriamente todos os elementos constitutivos da emancipação, pois vista dessa maneira está diretamente vinculada às finalidades enquanto destino do universal, inserida no contexto de sua própria emergência histórica, vista dessa maneira como uma impossibilidade (LACLAU, 2011).

Para Lopes e Macedo (2011), o debate sobre o currículo passa a ser entendido, assim como a própria universidade, como o lugar em que se travam as lutas pela hegemonia e não como um mero reflexo dessas relações hegemônicas, muito menos como um campo em que a predeterminação estabelecida entre os que ganham e os que perdem seja algo cristalizado. Reconhecemos o papel da centralidade curricular, em parte estruturada pelas condições oferecidas por meio da sua própria organização, influenciando o trabalho pedagógico, em que: regras, convenções e normas podem ser difundidas, como também práticas e valores que expressam as divisões da sociedade e das relações de trabalho, a identificação desses sujeitos como parte do substrato marginalizado e das classes desfavorecidas socialmente. Portanto, o currículo não pode ser considerado enquanto um espaço fincado em determinismos, mesmo porque essa característica não seria totalmente adequada, tendo em vista que o identificamos como um espaço-tempo fértil de contestação, em que os sujeitos que estão à margem são capazes de desempenhar importantes papéis de resistência[8] frente aos condicionantes de uma cultura dominante.

A identificação desses espaços contestatórios na espessura curricular, é fundamental para nossa análise, pois torna possível o entrelaçamento entre uma teoria curricular capaz de englobar os sentidos outros envolvidos neste processo, tendo características bastante singulares no que diz respeito aos papéis desempenhados pelos sujeitos, por exemplo, como agentes disseminadores de posturas políticas e ideológicas, alicerçadas em demandas, muitas vezes ligadas exclusivamente às demandas particulares, o que não inviabiliza identificar esses elementos entrelaçados com as ideias acerca do entendimento do conceito de universalismo. Em outras palavras, trata-se da necessidade pré-existente de que as questões ligadas ao universalismo estão, ainda que antagonicamente, alimentadas

[8] Lopes e Macedo (2011), afirmam que as teorias de resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exacerbada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é um critério para se identificar a resistência e sua efetiva refutação das formas de dominação (p. 166).

por situações surgidas no seio dos particularismos. Embora reconheçamos não ser uma tarefa das mais fáceis e factíveis a identificação desses antagonismos que ocorrem no conflito entre particularismos e universalismos, as contradições que se mostram mais visíveis e identificáveis, estão diretamente ligadas a materialização das práticas cotidianas curriculares, em que os significantes do universal são aqui reconhecidos como se não possuíssem um conteúdo próprio, como se fossem constituídos a partir da própria negação de particularismos.

Ainda corroborando com as ideias de Laclau, passamos a compreender o universal, do ponto de vista intrínseco a ele, entendido aqui, segundo este teórico, como um significante vazio [sic][9], em que demonstra uma certa indeterminação quanto ao conteúdo particular que o represente pois, por mais que um discurso universal ou hegemônico esteja preenchido de um significado, este preenchimento ou o próprio significado em questão está sempre sendo contestado ou tencionado pelos discursos dos particularismos que ficaram do lado de fora desse espaço ocupado pelo discurso hegemônico. É neste sentido que todo discurso hegemônico é provisório e contingencial logo, o significante precisa ser incessantemente preenchido pelo processo de significação que ocorre no próprio corte antagônico ou no discurso que opõe antagonicamente o que é universal ao particular.

Vimos aqui que situações antagônicas são transpassadas por tantos outros pontos e linhas, nem sempre divergentes, capazes de revelar uma teia relacional entre esse campo contestado, os sujeitos e os grupos que dele fazem parte, demonstram que os discursos em torno do currículo não devem assumir uma postura unilateral em relação a determinada abordagem em detrimento de outras visões tão necessárias ao seu pleno entendimento. Assim,

> (...) 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 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 (LOPES; MACEDO, 2011, p.p. 182-183).

[9] Segundo Laclau, um significante vazio é um significante sem significado. Para ele, um significante vazio seria uma mera sequência de sons e, se este é desprovido de qualquer função significativa, o termo 'significante' se tornaria, nesse caso, excessivo. A única possibilidade de uma sucessão de sons desprendida de todo vínculo com um significado determinado continuar sendo um significante é se, por meio da subversão do signo que a possibilidade de um significante vazio implicaria, ocorrer algo interno ao processo de significação como tal (2011, p. 67).

Estamos reafirmando, haver a impossibilidade de reconhecer tais grupos situados politicamente no referido currículo, como sendo capazes de efetivar a construção de tais pressupostos dentro de um campo político contestado como esse. Pois os sujeitos, sob esse olhar, não podem existir antes da ação política, sendo ele o próprio constituinte da mesma. Dessa maneira, concordamos ser, tanto a emancipação quanto qualquer projeto emancipatório, algo que não pode estar dissociado da ação política.

Sobre essa questão, Laclau (2011), ainda assegura haver uma sucessão de identidades tidas como finitas e particulares reivindicando funções no âmbito do universal, de modo que tais funções ultrapassam os limites de suas competências, mas ao mesmo tempo não conseguem camuflar inteiramente a distância que separa a tarefa da identidade, fato que pode ocasionar a sua substituição por grupos alternativos, traçando uma tênue linha paralela de incompletude e provisoriedade pertencentes à essência da democracia.

Percebemos, ao analisar o projeto de reforma do currículo de Licenciatura em Geografia da UNEB/DCH-IV/Jacobina, uma série de elementos que podem fornecer algumas questões para a nossa análise. Primeiramente, impulsionado por alguns fatores políticos externos e influenciado por outras questões internas da própria universidade, esse processo revela uma certa contingência no que se refere às mudanças exigidas e necessárias para a reconfiguração dos cursos de licenciatura da UNEB. Segundo, identificamos a preocupação da universidade, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), em cumprir as resoluções do Ministério da Educação (MEC), que dava um prazo[10] para que todos os cursos de licenciatura passassem por alterações em seus currículos a fim de atender à LDBEN 9394/1996[11]. Esse aspecto nos revela que já havia uma discussão dentro dos departamentos em relação ao perfil dos cursos de licenciatura, uma vez que a UNEB não possui, até o presente momento, nenhum curso de bacharelado em Geografia. No entanto, o currículo unificado desses cursos apresentava características que os aproximava bastante dos bacharelados das outras universidades estaduais (UEFS, UESC e UESB).

[10] O Ministério da Educação estabeleceu o prazo máximo para o ano de 2004 para que todas os cursos de licenciatura, pelo menos iniciassem o processo de reformulação curricular. Cada universidade estabeleceu o seu calendário de atividades, atendendo às suas demandas específicas a fim de cumprir as determinações do MEC.

[11] Cf: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. – Brasília, DF, 1996.

Neste caso, a contingência apresentaria uma ambiguidade, pois emergiu de duas vertentes antagônicas: um processo verticalizado e imposto pelos poderes hegemônicos constituídos externamente, ou como prefere Goodson (1997), pelas "externalidades ou aspectos institucionais". E por outro lado, pela necessidade de se repensar o currículo a partir das inquietações dos grupos disciplinares dos referidos *campi*, ou, ainda com Goodson (1997), pelas "internalidades ou aspectos organizacionais". Dessa maneira, a emergência da reforma se tornou mais latente, pois as relações estabelecidas entre esses dois grupos, foram cruciais para que um sentido discursivo fosse colocado em prática nos PPP, não somente na licenciatura em Geografia, mas em todas as licenciaturas de todos os *campi* da universidade. É aqui que a teoria do discurso de Laclau ajuda-nos a refletir os padrões de estabilidade e mudanças curriculares de Goodson. Claro, as discussões se deram incialmente no âmbito mais geral, afinal de contas, tratava-se fundamentalmente de algo muito maior que não dizia respeito a esse ou aquele curso, mas atingia diretamente as nomenclaturas de todas as licenciaturas.

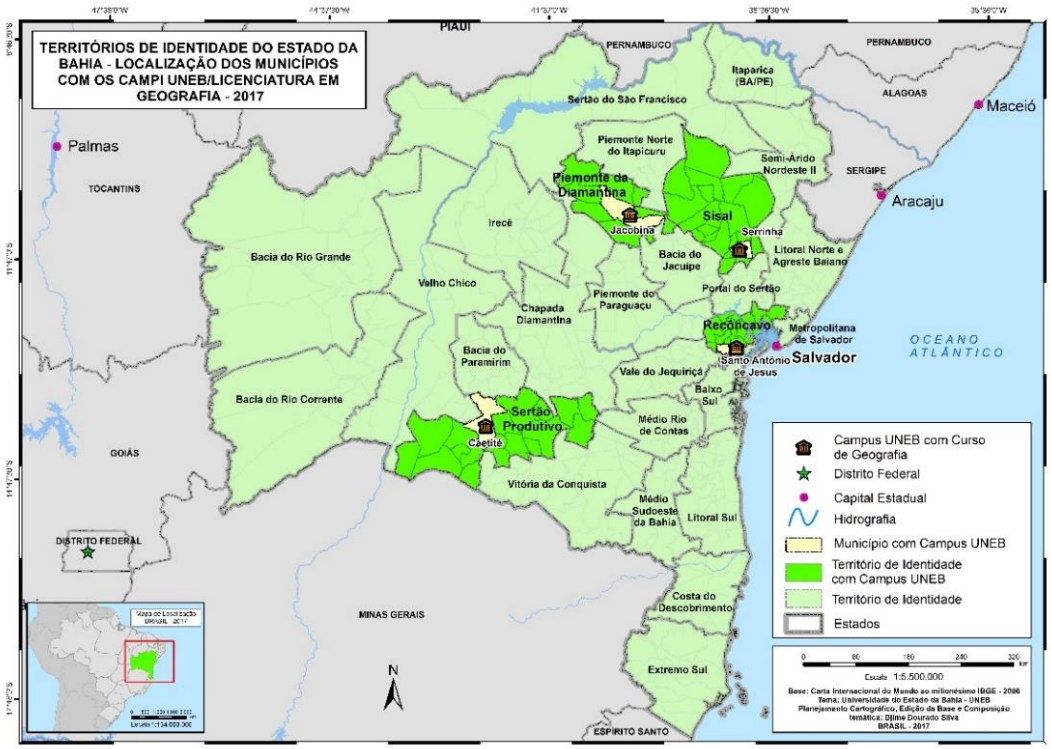
Aliado a isso, a fim de atender também a Resolução do MEC que reestruturava o Estágio Supervisionado em todo o Brasil, a UNEB, por meio do seu Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), através da Resolução 795/2007, aprovou o seu Regulamento Geral de Estágio, como subsídio para os trabalhos no âmbito dos departamentos, lembrando que neste período, os currículos já vinham passando pelo redimensionamento, embora na referida data, especificamente, coexistiam dois currículos de Geografia diferenciados[12].

Foi criado um grupo de estudos composto de professores dos três *campi* onde existiam o curso de licenciatura em Geografia na época: Campus IV (Jacobina), Campus V (Santo Antônio de Jesus) e Campus VI (Caetité); o campus de Serrinha, último a implantar o curso de Geografia, não participou efetivamente desse processo, adaptando posteriormente o seu currículo a partir dos currículos dos

[12] Entre os anos de 2004 a 2008, conforme consta no projeto de redimensionamento do curso de Geografia, houve a necessidade de um processo de adaptação, de transição entre os dois currículos, o antigo e aquele que atualmente já atendia à LDBEN 9394/96 e as demais resoluções em âmbitos Federal e Estadual. Esse período de integralização ocorreu com a oferta, tanto das disciplinas que faziam parte do currículo anterior quanto de componentes curriculares do currículo atual. Algumas turmas acabaram por cursar uma espécie de currículo híbrido, em alguns casos, certas disciplinas passaram por processos de aproveitamento de carga-horária, pois apresentavam ementas e conteúdos semelhantes, outras puderam ser aproveitadas parcialmente e outras descartadas no processo de integralização.
*Mapa provisório para compor este texto de qualificação. Será substituído posteriormente por um mapa georeferenciado adequado.

outros *campi*. Como podemos perceber na Figura 1, a distribuição dos cursos de Geografia não obedece nenhuma uniformidade em relação ao território baiano. Estão localizados em Territórios de Identidade distintos, atendendo a demandas bastante específicas do ponto de vista sociocultural e político regional.

FIGURA 1: Mapa dos territórios de identidade do Estado da Bahia com localização dos municípios com campi UNEB que possuem curso de Licenciatura em Geografia (2017)



Alguns pontos, dentre as muitas questões que emergiram desse processo, estavam centrados nos embates entre os corpos docentes dos referidos *campi*, os responsáveis por sua reforma que ocupavam espaços nas instâncias administrativas da universidade. A clara disputa de posições no contestado campo do currículo, foi responsável por avivar muitas fragilidades político-pedagógicas da instituição, mas também em trazer à tona antigos problemas estruturais, até então relegados ou secundarizados. A fim de estabelecer uma agenda que pudesse ser capaz de contemplar as demandas curriculares de cada curso, alguns questionamentos precisaram ser postos. Por exemplo:

a. Como um redimensionamento curricular desse porte pôde ser capaz de abarcar as especificidades dos cursos de Geografia em diferentes departamentos, localizados em microrregiões tão diferentes, num complexo e extenso estado como é a Bahia?
b. Seriam eles – professores e técnicos – capazes de produzir currículos diferenciados para atender essa questão?
c. Se não, como se daria a constituição dos mesmos a partir dessa perspectiva?
d. As mudanças propostas fariam realmente a diferença na formação dos futuros profissionais licenciados em Geografia, no que se refere à postura política, social, cultural, pedagógica, filosófica e epistemológica? A UNEB estava preparada estruturalmente para dar o suporte necessário à reformulação curricular que estava propondo?
e. Como garantir que esse redimensionamento não se restringisse tão somente à uma reorganização da grade curricular e dos seus conteúdos, não favorecendo fundamentalmente as mudanças almejadas?
f. Como implementar uma proposta de redimensionamento numa universidade pública e *multicampi*, de forma horizontalizada, o mais participativo possível, de modo a garantir um mínimo de participação e autonomia aos grupos disciplinares constituintes?

Essas foram apenas algumas perguntas surgidas neste processo e que mereceram maior atenção quando explanarmos mais adiante esse processo em sua efetividade, pois estamos tentando destacar o que essas relações políticas dentro dos processos culturais dos estudos curriculares podem nos revelar. As particularidades externadas no conjunto de ações estruturantes podem corresponder, pela imposição de certos grupos disciplinares, a reivindicação de mecanismos voltados para as questões particularistas, ou seja, como se isso fosse capaz de fazer emergir, diante dos antagonismos presentes na dicotomia entre ambos, um universalismo imposto não por seu conteúdo em si, pois neste caso, não haveria qualquer elemento que o constituísse, mas existiria enquanto a substância da sua própria negação.

É preciso entender mais profundamente como se deram essas relações no estabelecimento de um projeto maior que resultou na implantação e efetivação do referido redimensionamento/reforma. É perceptível, uma hierarquia entre esses

grupos internos, estabelecida, na maioria das vezes, pelas relações de poder ou mesmo pelo jogo de interesses em torno de questões que ultrapassam essa dimensão, polarizando os efeitos da contestação para os campos político e cultural do currículo. Compreenderemos mais adiante, quando analisarmos os impactos dessas mudanças na prática dos docentes e os reflexos para a formação dos professores de Geografia na UNEB. Só assim, poderemos perceber mais claramente algo que Laclau destaca sempre: “que cada grupo é diferente dos demais e constitui em muitos casos essa diferença com base na exclusão e subordinação dos outros grupos” (2011, p.55).

1.4 Metodologia, procedimentos, técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados

Pelas características demonstradas neste trabalho, a investigação baseia-se nos estudos sobre os fundamentos da pesquisa em educação, principalmente no tocante aos elementos pertinentes à formação docente, compreendida como um *locus* de aprendizagem, em que os mesmos aprendem e ensinam acerca dos sentimentos contraditórios em relação à profissão, como forma de ressignificar traços, valores, costumes, conceitos, ideias, categorias e conhecimentos sobre a sua vida profissional no momento do exercício da própria prática pedagógica (NUNES & MONTEIRO, 2007). Faz-se necessário ainda, provocar a confrontação dos dados obtidos, checar as evidências, todos os tipos de informações coletadas acerca de determinado assunto, do referencial teórico construído em torno do mesmo.

Para Lüdke & André (2015), a pesquisa se desenvolve em torno de um problema, voltada aos interesses e ao olhar do pesquisador; de certa forma, há a necessidade de se delimitar uma determinada porção do saber a ser explorado a fim de aprofundar as análises pertinentes a ele, vislumbrando um recorte espaço-temporal direcionado aquele momento específico do objeto a ser pesquisado, das relações entre os sujeitos dentro de uma dada realidade. O fenômeno educacional precisa ser encarado enquanto um pressuposto envolvido em um dado contexto, situado a partir de sua organização social, atrelado e inserido em uma realidade histórica, obviamente influenciado por inúmeros fatores e determinações desta realidade. É importante tentar captar essa realidade, permeada de uma dinâmica

movente e complexa, invariavelmente instaurada dentro desses processos de uma realização histórica específica.

Entendemos que a importância de uma pesquisa em educação, está no comprometimento em aproximar a análise à vida diária dos educadores e educadoras, seja no âmbito mais prático da sala de aula ou mesmo na vida burocrática cotidiana da estrutura complexa que envolve a universidade e a escola. Em tempo, vale ressaltar as características inerentes desta pesquisa com as atividades humanas, da sua organização em sociedade, por isso não pode se desvencilhar dos aspectos intrínsecos contidos da mesma como: valores, interesses, processos e princípios que emanam das preferências norteadoras do trabalho do pesquisador.

Diante da complexidade subjetiva que envolve a pesquisa em educação, supomos a impossibilidade do isolamento dos fenômenos observados, como é comumente executado em outras áreas do conhecimento, sem tentar relacioná-los com o todo, comprometendo sobremaneira a abordagem analítica; não se pode pensar em variáveis enquanto hipóteses, mas enquanto possibilidades para o seu entendimento, sem o comprometimento de se apontar este ou aquele fator específico responsável por tal fenômeno, mas o reconhecimento de inúmeros outros mecanismos que interagem para a materialização de determinado problema. Bogdan e Biklen, reforçam essas ideias, afirmando que:

> A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (...) Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Uma outra questão não menos importante esteve, por muito tempo, vinculado à pesquisa em educação: a de que ao pesquisador pesava o dever do afastamento em busca da neutralidade na manipulação dos dados, bem como na interpretação dos fenômenos. Vimos, atualmente, a superação desse imbróglio epistemológico que envolvia os pressupostos relacionados à adoção de um método de pesquisa adequado. Ratificamos o posicionamento de muitos teóricos contemporâneos, em que convergem para o fato da impossibilidade da neutralidade do pesquisador frente ao objeto de pesquisa. Não há, de modo mais estrito, um caminho pelo qual haja o

desinteresse por aquilo que se quer saber mais profundamente, colher informações, analisá-lo ou mesmo comprová-lo sem que haja, ao grosso modo, o envolvimento direto ou indireto do sujeito-pesquisador com a pesquisa. E mais, é notório que os dados são incapazes de se revelarem de forma gratuita e diretamente dessa maneira, pois aí estão em jogo, em todo o processo da pesquisa, os princípios subjetivos, ideológicos, valores e pressuposições responsáveis por posicionamentos políticos determinantes nas análises dos fatos e consequentemente, nos resultados da pesquisa em si.

Ora, o que move uma pesquisa em educação ou praticamente qualquer outro tipo de pesquisa, são as perguntas surgidas das interrogações, dos problemas das sociedades que merecem maiores esclarecimentos; se interessar pelo seu aprofundamento, já demonstra uma tendência em se posicionar em relação a determinada realidade a partir do que se conhece sobre aquele assunto, buscando os mecanismos científicos – teóricos e práticos – capazes de contribuir para o enriquecimento e/ou aprofundamento do fenômeno estudado. Sendo assim:

> Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (LÜDKE & ANDRÉ, 2015, p. 5).

Buscamos, desta forma, substituir determinadas técnicas de pesquisa mais ortodoxas, do ponto de vista do pragmatismo investigativo, em que a aplicação de imensos questionários quantitativos, mais facilmente mensuráveis, fechados e diretos – não que abandonemos o uso dos questionários de pesquisa, mas rever a forma dessa técnica e sua aplicabilidade torna-se primordial neste tipo de investigação, demonstrando a importância de aproximar, ao máximo, o pesquisador da realidade estudada; além disso, reconhecemos ser totalmente apropriado também a utilização de entrevistas abertas, pois através dessa técnica podemos cruzar informações, confrontar ideias, pontos de vistas, identificar discursos implícitos e explícitos, capazes de dar sustentação e embasamento à teoria, além de agregar uma série de outros elementos importantes ao processo de investigação, a fim de complementar os dados obtidos por outros mecanismos de coleta de dados e informações, como por exemplo, a análise documental, da qual trataremos mais

adiante. Neste aspecto, faz-se necessário o contato do investigador com os locais em que se desenvolve a pesquisa. Para Bogdan e Biklen:

> Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudos porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

O contato direto do pesquisador com o ambiente da pesquisa, se torna uma necessidade imprescindível neste tipo de investigação. O prolongamento do olhar crítico acerca dos fenômenos observados, serve para demonstrar determinadas variáveis dentro de um conjunto de ações que se repete sobremaneira no dia-a-dia dos sujeitos, dos processos pelos quais materializam suas práticas, desvelando curvas analíticas indispensáveis inseridas em determinado contexto. Isso pode ser demonstrado na busca por explicações mais diretas relacionadas aos particularismos evidenciados, tanto no que diz respeito ao objeto, quanto pelo próprio método utilizado na investigação, de modo que a maior parte dos elementos constitutivos do fenômeno possa exercer determinadas influências sobre os sujeitos ou vice-versa.

Esse olhar, na perspectiva relacional, tende a demonstrar nuanças, características e possibilidades que podem não se revelar por outros métodos tradicionais de observação e coleta de dados, pois estão ligados a situações abstratas da realidade, muitas vezes implícitas práticas discursivas que se revelam em gestos, cacoetes, rotinas mecanicamente repetidas no cotidiano de tais práticas, mas que podem evidenciar outras situações concretas da pesquisa. Defendemos a impossibilidade de uma postura de neutralidade do investigador, uma vez que a presença deste no campo, nas diversas realidades exigidas como situações de observação e coleta de dados e impressões, já se torna um elemento de influência direta naquele espaço. E mais, o olhar do pesquisador sempre estará carregado de um sem número de elementos condicionantes relacionados às formas como ele vê o mundo, das suas crenças, dos seus posicionamentos políticos e ideológicos, além dos aspectos intrínsecos de sua cultura e da sua bagagem intelectual.

Por conseguinte, é através desse tipo de entendimento da realidade que podemos dispor de uma infinidade de materiais com a finalidade de subsidiar mais profundamente a nossa análise, os modelos descritivos de coleta de dados,

enquanto instrumentos eficazes na obtenção de informações, são fundamentais para descrever sujeitos e ações, situações de vida, fenômenos sociais e eventos específicos; o tratamento dispensado às transcrições de falas em entrevistas abertas, registro de documentos oficiais ou secundários; todos esses elementos servem como subsídio para o esclarecimento dos problemas surgidos no percurso do trabalho; são enunciadores de discursos, pontos de vista, além de ratificadores de teorias acerca do assunto em questão. Salientamos, desta forma, a importância de se observar numa dada realidade o maior número possível de aspectos, pois situações aparentemente corriqueiras, que passam despercebidas, na maioria das vezes, podem se revelar mais adiante enquanto elementos cruciais para o desvelamento do fenômeno estudado e ser capazes de responder a inúmeras das questões de pesquisa.

Outro ponto não menos importante, está relacionado ao que se mostra central nesta pesquisa: preocupa-nos muito mais em compreender os processos do que os resultados. O foco nos percursos, de como se materializam os fenômenos, das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto, são de extrema relevância enquanto procedimentos oriundos das interações cotidianas. Por isso, há que se levar em consideração os discursos por trás das escolhas político-ideológica e pedagógicas, tanto dos grupos específicos, quanto individualmente, e também em nível macro que é a universidade e a comunidade escolar, no pensar e no fazer do currículo nestes espaços formativos socialmente construídos e relacionais. Para Mendonça & Rodrigues:

> Isso quer dizer que, no limite, esses elementos não deixam de continuar sendo elementos e que, contingencialmente tornam-se elementos-momentos em uma determinada prática articulatória. Organizam-se, portanto, tendo um ponto nodal como princípio articulador, cujo discurso é o seu resultado. Assim (...), discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014, p. 50).

Além disso, ao pesquisador pousa a responsabilidade de tentar compreender como os sujeitos da pesquisa veem e interpretam determinados fenômenos ou mesmo quais significados são dados aos símbolos e objetos retratados em determinada perspectiva. “Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das

situações, geralmente inacessível ao observador externo" (LÜDKE & ANDRÉ, 2015, p. 14).

Sendo assim, a presente investigação caracteriza-se a partir da sua abordagem qualitativa em educação, como um estudo de caso por se tratar de um estudo com características bem delimitadas de um fenômeno específico de que estamos tratando aqui. Além do mais, outros pontos merecem uma justificativa mais clara a fim de fundamentar, não uma escolha, mas o caminho natural da pesquisa, ajustando-se à teoria e ao método, de modo a se enquadrar dos preceitos desse tipo de trabalho. Não estamos afirmando aqui que este caso não se assimile a outros, não é essa a questão, ele pode e deve ter elementos que o aproximem de tantas outras pesquisas com esta temática. No entanto, ao mesmo tempo em que se pode utilizar parâmetros teórico-práticos para comparar casos similares, o "nosso" caso deve contemplar determinadas peculiaridades, especificidades que o torna único.

A distinção é o que serve de substrato para a análise das singularidades, é o que move o pesquisador em sua busca incessante para a compreensão dos processos, dos distintos elementos constitutivos envolvidos na problemática da investigação. Dentre as inúmeras reformas curriculares implantadas nas mais variadas universidades Brasil afora, seremos capazes de elencar um sem número de pontos semelhantes entre elas, haja vista que as bases para isso estão assentadas sobre documentos oficiais nas esferas hierárquicas do estado e, portanto, as aproxima de alguma forma. Neste emaranhado de similaridades, surgem determinadas particularidades que só existem ali, elementos muito próprios que só o estudo de caso poderia dar conta de explicar. "A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada" (LÜDKE & ANDRÉ, 2015, p. 24).

Cabe ao pesquisador, o entendimento, primeiramente das generalizações acerca do assunto a ser estudado, tanto teoricamente, quanto por meio da observação minuciosa das práticas cotidianas, para em seguida ter a capacidade de identificar pontos divergentes, situações únicas de assimetria dentro da realidade em estudo, centrando esforços no entendimento desses pontos enquanto possibilidades de aprofundamento do estudo através da escolha adequada dos instrumentos para obter tais informações de maneira contextualizada.

Salientamos ainda, o grau de importância do estudo de caso no que se refere à observação e interpretação da realidade em estudo. Tanto os sujeitos, quanto o objeto e os fenômenos, precisam ser estudados inseridos em seus contextos. Se falamos anteriormente na compreensão de questões gerais, não desvinculamos as micro-realidades em questão que devem ser levadas em conta; isto sem perder de vista os processos relacionais horizontalizados da hierarquia das escalas. Por conta disso, ao estar em contato com pessoas e grupos envolvidos, o pesquisador leva em consideração tudo que se relaciona a eles, ao *locus* em que se materializam tais relações, e mais, perceber com clareza o contexto histórico em que a complexidade do movimento dinâmico do espaço-tempo exerce sobre a ações dos indivíduos naquele determinado recorte.

Através desta abordagem, busca-se um desvelamento mais profundo da realidade em estudo. Dessa forma, há uma especial atenção num sem número de variáveis que sejam capazes de compreender as multiplicidades envolvidas; um olhar mais aguçado em que sejam contempladas todas as dimensões dos fenômenos sem perder de vista o foco nas situações-problema surgidas, mas que se relacionam com o todo complexo, entre sujeito e objeto, entre pesquisador, sujeito e objeto, entre todos e os fenômenos e das ações. No estudo de caso, isto só é possível pela possiblidade do uso de uma variedade de fontes de informações disponíveis para o seu entendimento; desde coleta de dados, análise de documentos, observações, etc. É interessante salientar, que muitos desses instrumentos podem ser utilizados mais de uma vez, em momentos distintos da pesquisa, dependendo dos resultados que forem sendo obtidos durante o desenvolvimento da investigação. Não deve ser visto como um determinante, nem como uma obrigatoriedade a sua aplicação. O desenrolar do processo irá determinar a necessidade do seu uso ou não para a obtenção de determinadas informações.

O pesquisador tem a liberdade para conduzir suas análises de modo a aprofundar a reflexão sobre a pesquisa, não apenas enquanto um interesse individual ou mesmo para o seu engajamento intelectual e profissional, mas como um exercício de alteridade, tanto em relação aos sujeitos da pesquisa quanto aos leitores que se debruçarão sobre o trabalho posteriormente. É salutar, a construção de indagações que levem o leitor se reconhecer na pesquisa, a se perguntar a todo momento como determinadas situações podem ser pensadas a partir das suas práticas cotidianas. Desta forma, é imprescindível para o estudo de caso, clarificar

posicionamentos de antagonismos existentes no processo da pesquisa. Se se trata de fenômenos estreitamente ligados às relações sociais, obviamente existirão opiniões de divergências latentes no interior dessas relações. Assim, muito mais importante do que um posicionamento parcial do pesquisador em torno de uma questão divergente, é o de expor essas divergências e/ou conflitos de maneira nítida, imparcial e justa, dando ênfase a todos os posicionamentos ali expressados. Apenas depois disso é que poderá se posicionar acerca do que pensa sobre o fato, deixando claro o respeito aos preceitos da isonomia e da livre expressão de ideias, além do direito ao contraditório.

Um outro aspecto positivo do estudo de caso, diz respeito às narrativas da pesquisa associadas a uma linguagem mais acessível, desvinculando a necessidade de se enquadrar na rigidez excessiva da academia, dando maior ênfase aos processos comunicativos para o entendimento das questões que se aproximem com mais facilidade de um número maior de pessoas. Desta forma, abre-se um leque de possibilidades comunicativas em suas formas de apresentação, da difusão do conhecimento para a divulgação dos resultados da investigação por meio de uma gama de canais, viabilizando um alcance consideravelmente maior do que os modelos de difusão, registro e divulgação, tradicionais. Fica clara a ênfase nas narrativas baseadas no processo e nas etapas de análise do caso, expressos por uma visível dinamicidade e fluidez do texto.

Para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, faz-se necessário o desenvolvimento de algumas etapas importantes a fim de sistematizar o trabalho para que não se perca o foco do que se deseja alcançar ao final da investigação. No entanto, não pode haver a preocupação em estabelecer critérios muito rígidos acerca desses esquemas, muito pelo contrário, encontramos mais viabilidade na elaboração de um roteiro de estudos, com características flexíveis e absolutamente propício às possíveis mudanças nos rumos do trabalho. A saber, um estudo de caso pode contemplar uma fase de exploração, tanto dos conteúdos, quanto das teorias concatenadas com as demandas do pesquisador; muitas das vezes não se mostram tão claramente no início, mas ao longo do processo, passa adquirir uma identidade própria e adequada às necessidades da investigação. Portanto, muito do que se pensa no início dessa fase pode e deve ser abandonada, reformulada ou substituída quando examinados os chamados pontos críticos, as teorias adequadas e relevantes ao estudo. Portanto, nosso olhar estará mais atento às imprevisibilidades

decorrentes desse momento, do que das instâncias pré-determinadas por uma teoria preexistente, ou seja, o que determinará o aporte teórico serão as circunstâncias assimétricas e imprevisíveis dos fenômenos, e não o contrário.

Somente depois de estabelecida com clareza a fase anterior à pesquisa, é que podemos pensar em definir os próximos passos a serem desenvolvidos. Aqui, entendemos ser pertinente pensarmos na delimitação de pontos específicos e identificáveis como uma forma de definir instrumentos mais adequados para a coleta de informações e dados que auxiliarão nas nossas análises.

1.4.1 Instrumentos e técnicas de coleta e análise de dados

a) As entrevistas

A entrevista se configura como uma poderosa técnica de coleta de dados da pesquisa, seja ela estruturada, semiestruturada ou aberta, pois mostra-se capaz de captar realidades individuais, pontos de vista dos sujeitos que refletem um conjunto de situações singulares difíceis de serem percebidas com o uso de outras técnicas. Vale ressaltar, a entrevista é utilizada, não apenas em pesquisas de cunho qualitativo, mas todos os tipos de pesquisa científica existentes. Dentre todas as técnicas, é a que mais tem a capacidade sistêmica de se relacionar com as demais, é a que desempenha a função mais eficiente da transversalidade, além de favorecer a quebra da hierarquia existente entre pesquisador e pesquisado, favorecendo um processo de reciprocidade e interação entre ambos. Segundo Bogdan e Biklen:

> Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados, descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Adotamos nesta pesquisa, as entrevistas abertas, aplicadas entre os docentes do curso de licenciatura em Geografia do Campus IV – Jacobina. Precisávamos definir a quantidade de docentes a serem entrevistados, qual o tipo de amostragem adequada, bem como o recorte necessário para que pudéssemos abranger, ao máximo, os aspectos do currículo essenciais para o entendimento da questão. Portanto, decidimos levar em consideração o próprio desenho da matriz curricular do

curso como pano de fundo para a escolha dos entrevistados. A disposição dos componentes curriculares se organiza através dos eixos temáticos de conhecimento, divididos por cargas-horárias específicas para cada um deles, assim dispostos: 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) e os Eixos 5 e 6, agrupados em um só por tratarem da área das práticas e do ensino, “Prática de Ensino” (400h) e “Estágio Supervisionado” (400h)[13].

Num universo de quase 20 professores vinculados ao Colegiado de Geografia, escolhemos 8 profissionais, contemplando todas as áreas do conhecimento do currículo, quase metade do total de docentes, aproximadamente, dando mais consistência aos dados obtidos nas entrevistas. Ademais, escolhemos um professor, especificamente, a partir da leitura das atas do Colegiado como uma entrevista-piloto. Esta escolha não se deu de modo aleatório, pois o referido docente, encabeçou o período de maior movimento das discussões acerca da reforma curricular durante a sua gestão como coordenador do colegiado. O professor também esteve presente em quase todas as reuniões entre os departamentos da UNEB que discutiram a implantação do novo currículo nos cursos de Geografia. Sendo assim, o referido profissional acabou por figurar como um sujeito central e irradiador de questões que serviram de base para a realização das outras entrevistas.

Entendemos que a entrevista aberta possui características mais adequadas para o tipo de pesquisa que desenvolvemos, pois não há uma imposição de uma ordem rígida das questões, o entrevistado não se sente pressionado a dar respostas fechadas que atendam a perguntas específicas e podem discorrer acerca de determinado tema com maior liberdade a partir do seu conhecimento sobre aquilo que está sendo discutido.

Identificados como os principais sujeitos da pesquisa, os docentes, a partir dos seus posicionamentos acerca da reforma curricular, são como uma fonte inesgotável e corrente de informações valiosas para a investigação. Não seria possível compreender as questões referentes ao fenômeno estudado, se abdicássemos de registrar, através das falas, captadas pelas entrevistas, os discursos dos

[13] Além desses eixos, a matriz curricular após a reforma, ainda contempla: Trabalho de Conclusão Curso (30h) e Atividades Científicas e Culturais (200h). Trataremos mais detalhadamente sobre essa questão nos capítulos posteriores da pesquisa.

profissionais que efetivamente, vivenciam o currículo no cotidiano da universidade, além do contato direto que estes mantêm com os alunos.

Embora percebamos uma série de vantagens dessa técnica de coleta de dados sobre as demais, como por exemplo, “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 39), não a percebemos enquanto um ato isolado de pesquisa, entendemos que as entrevistas só podem fazer sentido se confrontadas com as outras técnicas, permitindo ao pesquisador uma análise mais complexa da realidade estudada. Portanto, torna-se imprescindível levar em consideração quais os elementos de convergência existentes entre as entrevistas com os docentes e as informações entre as observações e a análise documental; e mesmo entre todas elas e as questões centrais que movem esta pesquisa.

Lembramos que a utilização dessa técnica de coleta de dados, à revelia de procedimentos metodológicos, não pode ser feita de qualquer maneira. É preciso uma série de cuidados por parte do pesquisador a fim de preservar a integridade dos entrevistados, o sigilo e o anonimato, a fim de garantir a autenticidade das informações prestadas, para tornar a pesquisa válida cientificamente e referendada academicamente. Nestes termos, optamos por ocultar os nomes dos entrevistados ou mesmo substitui-los por codinomes, pseudônimos ou simplesmente por iniciais aleatoriamente escolhidas. Toda e qualquer entrevista dever ser autorizada previamente pelos sujeitos da pesquisa, portanto, elaboramos o termo de consentimento individual, assinado pelos entrevistados e pelo pesquisador, autorizando a publicação das informações prestadas, obedecendo os preceitos éticos dispostos pela regulamentações vigentes; o entrevistador não deve impor nenhuma condição que possa constranger o entrevistado, seja no local escolhido para entrevista, seja no horário estabelecido para o início e a duração da mesma. Geralmente, as entrevistas ocorrem nos locais de trabalho ou moradia do entrevistado, para que o mesmo sinta-se o mais à vontade possível para que o ambiente interfira o mínimo nas informações prestadas; o entrevistador deve ter a sensibilidade e o traquejo para não tentar impor seus pontos de vista em detrimento dos do entrevistado, deve acima de tudo, respeitar a cultura, as crenças e os valores do entrevistado, considerando que nem sempre as informações prestadas estarão alinhadas às questões da pesquisa, mas acima de tudo, exercitando a capacidade

de ouvi-los e estimulá-los para que haja um fluxo contínuo, um ritmo e uma fluência satisfatória no decorrer da mesma. Segundo Lüdke & André:

> Tratando-se de pesquisa sobre ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia a dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade (2015, p.p. 41-42).

Portanto, reconhecemos que o uso das entrevistas abertas nesta pesquisa, ultrapassa qualquer limite imposto pela técnica em si. Quando nos propomos, ao invés de fecharmos questões a serem respondidas, em criar tópicos discursivos sobre os temas da pesquisa, optamos pela realização de uma atividade muito mais ampla, capaz de extrapolar as expectativas iniciais da proposta. Entendemos os riscos, mas ao mesmo tempo visualizamos inúmeras outras possiblidades para o aprofundamento da investigação. Dessa maneira, ao elaborar as questões geradoras que desencadearam o “bate-papo” com os entrevistados, optamos pela utilização de alguns instrumentos específicos para o registro desse momento: a gravação direta, com transcrição posterior e as anotações durante a entrevista de pontos com maior ênfase demonstrados pelos entrevistados durante as suas falas, pois entendemos que essas duas formas de captação das informações são complementares, fazendo com que as informações possam ser registradas com maior riqueza de detalhes possível.

Adotamos como um procedimento pós-realização das entrevistas, uma leitura minuciosa, por parte do entrevistador, das anotações ocorridas durante a realização da mesma, a fim de que possam ser acrescentadas, ainda no frescor das informações prestadas, questões complementares indispensáveis à análise do referido material, posteriormente. Embora reconheçamos ser esta uma das técnicas de coleta de dados mais trabalhosa para o pesquisador, também reconhecemos a sua imensurável importância para se alcançar os objetivos propostos incialmente pela pesquisa.

b) A análise documental

A técnica da análise documental demonstra ser um poderoso instrumento de coleta de dados para a pesquisa qualitativa em educação, não somente pelas inúmeras possibilidades investigativas surgidas, mas também quando utilizada para complementar informações, cruzar dados e relacionar aspectos obtidos por outras técnicas de coleta. Portanto, selecionamos nesta pesquisa, alguns documentos como prioritários para auxiliar no desenvolvimento do nosso trabalho: atas do Colegiado de Geografia, Resoluções do CONSU e do CONSEPE acerca da reforma curricular, Memorandos Circulares, Leis, Projeto Pedagógico do Curso de Geografia e o Projeto de Reformulação do Curso de Geografia, além de outros materiais surgidos ao longo da pesquisa, mas que não foram listados aqui.

Entendemos ser esses documentos, importantes fontes de informação, responsáveis por apontar evidências capazes de fundamentar determinadas afirmações teóricas, além de declarações referendadas pelo pesquisador. São imprescindíveis porque se constituem de fontes naturais de informação dentro de um contexto específico do qual nos interessa determinados pontos de vista e perspectivas histórico-temporais. Isso demonstra sua capacidade, inclusive de apontar outras questões-problema da pesquisa, necessitando a utilização de outras técnicas de coleta e análise posteriores para uma melhor exploração do tema. Segundo Bogdan e Biklen:

> Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, 48).

Dentre as muitas situações em que se fazem necessário o uso dessa técnica, voltamos o nosso interesse para tentar captar determinados enunciados discursivos individuais e coletivos das questões de pesquisa, a partir da análise da linguagem dos sujeitos. Desta forma, estamos nos referindo a posicionamentos que dizem respeito a todas as formas de expressões vinculadas a determinados discursos, os sistemas implícitos interpretativos ideológicos que representam grupos de

indivíduos, através de instâncias e instituições da sociedade. Por isso, destacamos o potencial enriquecedor dessa técnica de coleta de dados.

Embora reconheçamos sua importância, não nos furtamos em reconhecer também alguns cuidados que devemos ter ao adotarmos a análise documental enquanto técnica de coleta de dados. Temos convicção plena de que qualquer das técnicas de pesquisa se constituem enquanto um recorte de uma dada realidade, dentro de um contexto histórico-temporal e mesmo assim, não é capaz de oferecer a total e fidedigna representatividade da mesma.

Em sendo assim, nos estudos de Guba e Lincoln (1981) *apud* Lüdke e André (2015), são levantadas quatro problemas acerca disso que não podem ser deixadas de lado quando o pesquisador opta por esse caminho, pela utilização dessa técnica, a saber: i) é preciso compreender que os documentos são amostras não representativas da realidade, como já havia dito anteriormente, nem dos fenômenos estudados, pois a dinâmica no dia-a-dia das escolas e das universidades não pode ser captado em toda sua essência por nenhum documento; ii) poucos são os registros feitos dessas atividades corriqueiras que se desenrolam no interior dessas instituições; iii) expressam certa desconfiança também ao entenderem que aos documentos falta objetividade e portanto, podem ter sua validade questionável, mas isso em se tratando mais diretamente aos trabalhos de cunho mais objetivista, o que não é o nosso caso; iv) e ainda indicam que a utilização de documentos sempre estará ligada a escolhas pautadas em arbitrariedades, pois refletem escolhas de seus autores, ênfases e interesses exacerbados em temas e aspectos a serem focalizados em detrimento de outros.

Todas essas preocupações metodológicas são válidas e levadas em consideração nessa pesquisa. E mais, encontramos na abordagem subjetiva e nas escolhas arbitrárias, um certo trunfo interessante a ser analisado aqui. Escolhas e ênfases em determinadas temáticas, expressas por esses documentos só podem nos revelar posicionamentos político-ideológicos dos sujeitos acerca das temáticas de currículo que tanto nos interessa. Ao identificarmos esses discursos, esses posicionamentos, também estaremos buscando tentar desvendar outros fatores preponderantes que justifiquem determinados pontos de vista acerca das temáticas aqui destacadas, como esses grupos se manifestam, como se relacionam com o objeto de nossa pesquisa e mais, como influenciam determinados fenômenos dentro desse contexto.

CAPÍTULO II

2 PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS ACERCA DOS ESTUDOS CURRICULARES

2.1 Estudos curriculares, teoria, prática e reconceitualização

Defendemos que ao buscarmos uma compreensão do currículo, não podemos negligenciar os estudos das práticas curriculares, uma vez que tanto o que é prescrito quanto o que é praticado estão numa cadeia articulatória indissociável; ou seja, a compreensão de um nos leva automaticamente ao entendimento do outro. Estamos tratando de paradigmas teóricos curriculares responsáveis por enriquecer os estudos de currículo e assim criar um ciclo analítico para melhor compreedê-lo. Dessa maneira, compreender esses paradigmas norteadores das discussões curriculares, cria a necessidade de trabalharmos com os pressupostos responsáveis pela reconceitualização curricular, uma vez que, em muitos casos, há a necessidade de uma retomada de determinadas discussões, conflitos, embates e fissuras para que as prioridades sejam definidas, repensadas, rediscutidas num ciclo essencial para o aperfeiçoamento da teoria e, consequentemente, da prática curricular.

Uma teoria de currículo está imbricada de elementos históricos e sociais, sendo estes os responsáveis pelo desenvolvimento sociopolítico e do aperfeiçoamento dos modos como o compreendemos, vivenciamos, atualizamos e redefinimos os nossos conhecimentos acerca do currículo. Ela só tem o seu valor referendado quando confrontada com o currículo existente, aquele vivenciado nas práticas cotidianas escolares e universitárias. Esse movimento comparativo, muitas vezes conflituoso, é o que fará emergir questões permeadas pelo tensionamento

responsável por promover alterações e mudanças significativas, tanto da teoria quanto das práticas curriculares.

Para Goodson (1995), em determinado momento histórico, as teorias curriculares estavam muito mais preocupadas com aquilo que poderia ser, quando na verdade deveriam estar pautadas em questões mais palpáveis com o que de fato ocorre, ou o que é possível. Na maioria das vezes, não estavam muito preocupadas em explicar algo, mas serviam tão somente como estimulantes de um imaginário intelectual. Infelizmente, os ditames políticos e econômicos, bem como as ideologias nelas imbricadas foram determinantes influenciadoras nos caminhos pelos quais seguiram muitas políticas curriculares tem sido implementadas na atualidade, a exemplo da racionalidade meritocrática, nos discursos de excelência, efetividade e qualidade e a lógica e cultura do novo gerencialismo (BALL, 2006). Nessa direção, é possível perceber os claros objetivos de um sistema de ações: teóricas e práticas, apoiadas de maneira sistemática para atender às necessidades imediatas de determinados grupos de interesses. Assim, aquilo que pode ser comprovado e aplicado atendendo aos requisitos pré-estabelecidos, servirão para o surgimento de uma teoria educacional responsável pela sustentação de tais ações e, consequentemente, consolidar as bases científicas curriculares do sistema.

> (...) o neo-taylorismo (velho gerencialismo) focaliza a intensificação dos sistemas de controle direto, o **novo gerencialismo** oferece um modelo de organização "centrado nas pessoas" que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do "espírito empreendedor" de todos os empregados. (BALL, 2016, p.12 – grifo nosso).

Essa visão racionalista da realidade legitima e controla os processos administrativos pelos quais os sistemas educacionais se assentam. Corroboram um posicionamento à partir do que muitos acreditam ser as formas pelas quais uma dada eficiência científica seja capaz de dar conta dos resultados pretendidos e almejados por aqueles responsáveis por sua elaboração e implementação. Pode ser identificado como um controle burocrático social diante deste modelo, tido como absoluto e à prova de questionamentos. Para uma universidade enquadrada nestes termos, vinculada aos parâmetros acima mencionados, através de um currículo capaz de cooptar um conjunto de ações quantificáveis, cartesianas em seus objetivos mais gerais, invariavelmente alcançaria êxito com relação à materialização de sua política pedagógica instrucional e sistemática a partir das performances obtidas nos sistemas externos de avaliação de conhecimento.

Embora consideremos que o livro de Y. Goodson, "**Currículo: teoria e história"**, seja um livro datado e que os seus argumentos apresentados na década de 1980 já foram superados, a exemplo do "Ciclo de Política" proposto por S. Ball, acreditamos que trazê-lo para esse momento da tese é importante para contextualizar o debate que se realizava num determinado contexto histórico e que foi essencial para que à luz dos fundamentos pós-críticos as diferentes escalas de produção e de ação curricular pudessem dialogar num mesmo *espaçotempo* de significação e não mais dicotomizados.

Conforme argumentou Goodson (1995), na perspectiva de uma teoria social do currículo muitos educadores e teóricos vinham se posicionando radicalmente contra a um modelo instrucional positivista de currículo. Esses educadores abriram uma importante frente crítica aos modos como as teorias curriculares se tornavam corriqueiramente reducionistas, evidenciando grandes perdas pela negligência ao não se assumir uma educação verdadeiramente libertadora, pautada na ação, nas relações sociais, extrapolando o universo engessado da administração científica e de um currículo meramente catalográfico desprovido de vida, desconectado dos espaços formativos e informativos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem em que a ação seria a base fundamental para a construção de um conhecimento sólido e duradouro.

Para o autor, infelizmente e por muito tempo, o campo da teoria curricular racionalista vinculada à administração científica, dominou o campo da ação dos processos de escolarização e das políticas curriculares. Por conta disso, os currículos prescritivos, produzidos em escalas distantes das escolas e de seus sujeitos praticantes, ainda nos anos 80 do século XX eram considerados a essência de tais políticas, assumindo centralidade enquanto discurso hegemônico. O estabelecimento de metas educacionais a partir das disciplinas foi visto como um mecanismo para o sucesso da implementação do currículo nos sistemas nacionais de educação. Todavia e, contraditoriamente, como bem defende o autor, nem sempre as representações no mundo da escolarização estão em harmonia com as metas estabelecidas por tais políticas, pois estas podem ocorrer em ritmos completamente diferentes, tendo sua importância reduzida ou até mesmo anulada ao final do processo, escancarando mais uma vez a linha tênue entre a prescrição e a prática.

Não estamos querendo aqui menosprezar o grau de importância do currículo prescrito, mas demonstrar à luz de um debate travado na década de 1980 a existência de ambivalências entre um modelo teórico genérico que se propunha ainda ser aplicável a qualquer realidade e, por outro lado, por contextos específicos escolares, que começavam a anunciar as possibilidades múltiplas de sua manifestação e diferenças, produzidas e tensionados pelas necessidades latentes das relações estabelecidas entre e pelos sujeitos no ambiente escolar, evidenciando a possibilidade da transposição da teoria de Goodson para também compreender os currículos universitários, sobretudo os de formação de professores.

O que se apresentava naquele momento histórico e que nos vale para refletir o momento em que nos encontramos atualmente no debate curricular diz respeito à negação que se iniciava em torno de teorias vazias de sentidos, desconectadas da realidade. Argumentava-se que uma teoria curricular contemporânea deveria de surgir do contexto no qual está inserida e ser justificada por suas ações. As temáticas deveriam estar em conformidade com as demandas pelas quais são produzidas, e os novos espaços surgidos devem ser negociados de maneira clara, favorecendo o ambiente do diálogo para o fortalecimento das novas estruturas entre a teoria e a prática. Para Goodson:

> Resta-nos insistir em teorias que mantenham uma investigação sistemática sobre como se origina o currículo existente, como é reproduzido, como se transforma e responde a novas prescrições. Em síntese, uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução de currículo (GOODSON, 1995, p. 64).

Sendo assim, as investigações acerca do currículo deveriam centrar seus esforços não apenas no entendimento de prescrição, tão pouco fixar-se apenas em suas bases teórico-metodológicas, muito menos creditar à escola como sendo o campo da ação ou *locus* exclusivo e capaz de responder a todos os questionamentos surgidos no campo curricular. Goodson (1995) argumentam que o enfoque deveria estar direcionado para o entendimento da complexidade existente entre todos os sujeitos e escalas de produção do fazer curricular, nas possibilidades e limites almejados por um documento ou política curricular destinado para determinada realidade social; identificando os percursos de um currículo movente espaço-temporalmente, por meio da construção contínua de significações ao longo da trajetória entre o prescrito e o campo da ação. Neste sentido, acreditamos que

para a compreensão das questões curriculares nos dias atuais, nos valemos muito mais dos processos e dos caminhos escolhidos do que dos resultados em si, uma vez que, sendo o currículo algo que estará sempre num movimento de simbiose com o meio, entre os sujeitos e as teorias, torna-se imprescindível focalizarmos nas relações desses sujeitos, como estes o assimilam, como o reproduzem e como o ressignficam.

O problema que envolve as questões curriculares na atualidade está centrado no seu caráter multifacetado, fato que tem gerado uma certa dificuldade de conceituá-lo, pois acabam por negligenciar muitos aspectos relevantes para o seu amplo entendimento nos vários campos em que o mesmo se manifesta, em que é negociado, renegociado, contestado e repensado. Goodson (1995), argumentou que eram [e são] muitas as perspectivas teóricas do currículo, que vão desde abordagens mais voltadas para uma linha psicológica, até abordagens de caráter mais filosófica e sociológica, passando também por perspectivas mais técnicas ou científicas. Mas, segundo o autor, todas essas abordagens na passagem da década de 1970 para os anos 1980 foram alvo de duras críticas, pois desprezaram o caráter prático do currículo, de como o mesmo era concebido nos seus contextos “de produção” e execução. Para ele, a visão unilateral de currículo como prescrição, necessitando ser sumariamente abandonada, era equivocada. Em vez disso, defendeu que deveríamos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, congregando tanto o sentido da prescrição quanto do seu processo prático.

Para Goodson (1995), a ideologia vinculada à visão do currículo como mera prescrição, estava fixada na visão mais técnica e prolixa de organização estrutural e burocrática da política educacional. Este posicionamento desvinculava o fazer curricular de qualquer subjetivação dos seus sujeitos; transitando quase que exclusivamente pela linha da racionalidade manifestada pelos claros objetivos expostos e por disposição sistemática e sequencial do conjunto de saberes necessários à construção do conhecimento. Assim, o cunho ideológico assumiu uma das nuances mais importantes nessa perspectiva prescritiva, pois ficava claro o jogo de interesses presentes nas prescrições em torno de uma objetividade da prática pedagógica como elemento norteador na construção da proposta.

O texto de Goodson (1995) nos parece ainda bastante atual porque nota-se uma postura impositiva oriunda da prescrição curricular com a criação de

simbolismos e representatividades por meio de uma mística sustentada, tanto pelos agentes burocráticos estatais quanto por aqueles sujeitos inseridos no mundo da efetiva escolarização, como se fizessem, neste caso, vistas grossas às questões centrais da estrutura do currículo prescritivo. Em sentido mais amplo, há um sistema de controle exercido, construído no imaginário coletivo para que o *status quo* seja mantido dentro desses termos, numa aparente "normalidade curricular", referendada tanto pelas comunidades escolares quanto pela universidade, imperando aí uma pseudo-harmonia entre as partes, favorecendo a coexistência entre ambas.

Enquanto permanece esse aparente equilíbrio entre as partes, Goodson (1995) defendeu a possibilidade de pensar na convivência pacífica entre esses dois mundos: o de uma teoria da prescrição e o dos espaços de vivência como prática cotidiana. Se se reconhece o currículo como prescrição como sendo um mecanismo de controle, pode-se pensar uma universidade mais aberta e libertadora, desde que estejam submetidas às normas. A universidade pode até transgredir, burlar determinadas questões, pode até se apresentar como inovadora e aceitável aos olhos do controle da burocracia, mas só será aceita como tal na medida em que não haja uma ameaça real em que os tais mecanismos de controle sintam-se desafiados.

Com base nisso, as relações que são estabelecidas são verdadeiramente implementadas através da aceitação, como um acordo de cumplicidade entre as partes. Tudo isso tem um custo que se reflete dos mais variados modos nas manifestações e nas relações de poder. Essas relações, em geral privilegiam grupos hegemônicos responsáveis pela prescrição do currículo, relegando uma posição marginalizada aos sujeitos pela via da reflexão mais significativa do currículo na prática, privando-os, na maioria dos casos, dos instrumentos capazes de provocar as mudanças significativas e substanciais relevantes no processo responsável por uma construção social do currículo. Nesta perspectiva, o poder dos professores deve permanecer oculto, não deve ser registrado, influenciando diretamente na sua autonomia e na autonomia universitária.

Essa problemática evidenciada por Goodson (1995) afetou os estudos no campo curricular, fazendo com que houvesse o deslocamento nos focos discursivos, referendando ainda mais o mito do currículo prescrito, dificultando o surgimento de movimentos em sentidos opostos, que sejam capazes de apontar para novos caminhos, para outras possibilidades de aprofundamento do debate. Para o autor,

houve um comprometimento direto nos estudos acerca dos estudos que tinham a escolaridade como objeto de pesquisa, pois esse movimento contribuiu para servir aos interesses da burocracia e para a manutenção dos paradigmas impositivos vigentes. Goodson assim sintetiza aquele momento de debate curricular:

> O campo do currículo está moribundo. Por seus métodos e princípios atuais, não consegue continuar o seu trabalho e contribuir de forma significativa para o avanço da educação. Necessita de novos princípios que irão gerar uma nova visão sobre o caráter e a variedade dos seus problemas. Necessita de métodos novos e apropriados a uma nova avaliação dos problemas (SCHWAB, 1978, p. 287 *apud* GOODSON, 1995, p. 69).

Para esses teóricos, as pesquisas curriculares até então desenvolvidas estavam afastadas dessas realidades, ao privar-se do debate em torno das práticas pedagógicas e curriculares que ocorriam no "chão da escola". Assim, foram assimiladas mais facilmente as teorias convencionais da erudição universitária, impactando profundamente a teoria educacional e consequentemente os estudos de currículo.

Ora, a nossa preocupação está pautada, sobretudo, no que ocorre dentro das escolas (ou dentro das instituições de ensino superior – objeto desta tese) e como estas se relacionam e são influenciadas por agentes sociais exteriores. Então, como podemos desenvolver um olhar mais crítico, dando mais ênfase às manifestações do cotidiano escolar, à materialização do fazer político-pedagógico dos professores e de todos os sujeitos que estão envolvidos diretamente neste processo? Talvez tenhamos uma certa dificuldade em responder de imediato esta pergunta justamente pelas questões já evidenciadas acima por Goodson, sobretudo pelo fato de distanciarmos o conhecimento que almejamos construir com nossos alunos das suas realidades sociais, ou ainda, por destinarmos maior preocupação à formulação de teorias e aos documentos prescritivos do que compreendermos a complexidade existente no campo de atuação dos professores na escola e na universidade.

Por mais desanimador que possa se apresentar um quadro desta natureza, acreditamos ser esse o ponto de partida necessário para uma mudança de postura verdadeiramente significativa, tanto no discurso quanto na prática, dentro do contexto da construção social do currículo. É preciso compreender as dimensões sociais da construção curricular, não apenas como ele se apresenta, mas entender todo o percurso de sua implementação e desenvolvimento. Este movimento, já

destacado anteriormente, e voltamos a repetir, nos interessa muito mais que o resultado como um fim em si mesmo. Portanto, o interesse está centrado nos mais variados elementos da construção curricular, isto é: todas relações de negociação, de mudanças e permanências surgidas a partir da sua construção e posterior implementação. Todas essas relações de poder estão imbricadas de sentidos e são responsáveis por caracterizar as feições de um currículo tal como ele se apresenta. Resumindo:

> (...) queremos a história de ação dentro de uma teoria de contexto, ou seja, queremos retroceder um passo em direção ao centro, (...) precisamos entender a construção social de currículos nos níveis de prescrição e do aspecto prático. O que se requer é, na realidade, um entendimento do aspecto prático, evitando situar este entendimento dentro de uma ulterior exploração dos parâmetros contextuais da prática (GOODSON, 1995, p. 72).

Se acreditamos no currículo enquanto uma construção social, não podemos deixar de lado em nossas análises os processos históricos relacionados a ele. O contexto histórico pode nos revelar uma série de eventos, de elementos para a explicação da realidade, e mais, pode ser um fator preponderante no entendimento das influências de determinados aspectos, no tempo e no espaço, responsáveis pela composição desse mosaico complexo que é o currículo. Toda construção social está pautada pelas relações entre os indivíduos, entre estes e os grupos aos quais fazem parte, entre grupos distintos ao longo do tempo. Portanto, no debate acerca do currículo, é preciso compreender essas interações entre o individual e as estruturas macro, vislumbrando situações ambivalentes, muitas vezes por meio de conflitos, outras vezes na acomodação e sobreposição de conhecimentos, até mesmo pela aceitação do contraditório em prol da convivência pacífica entre grupos de indivíduos historicamente antagônicos ideologicamente. Em suma, nenhum currículo nem o seu estudo, pode ser explicado por meio de um sistema fechado; ele é dinâmico e como tal, imprime neste movimento os movimentos históricos e as transformações da sociedade, absorvendo características muito próprias das mudanças que ocorrem a todo momento. “Seguir esta evolução através do tempo, até o presente, proporciona-nos *insights* sobre como estas circunstâncias que experimentamos como ‘realidade’ contemporânea tem sido negociada, construídas e reconstruídas” (GOODSON, 1995, p. 75).

É evidente que a construção social do currículo, alimenta a esperança de uma abordagem baseada na integração de todos os elementos constitutivos e essenciais

para a construção de um ideal de escolarização pautada o mais próximo possível da realidade. A partir dessa perspectiva, não interessa mais um debate unilateral, pois esse não seria capaz de dar conta de um entendimento de currículo e suas múltiplas facetas e possibilidades. O que se discute aqui, é o fato de uma teoria poder não somente explicar uma prática idealizada pela prescrição, mas o de se apropriar de um discurso a partir do aprofundamento da análise sobre uma prática curricular concreta, incorporando ao discurso os elementos histórico-sociais e identitários de uma construção social do currículo.

Se pensamos atualmente, em situar as discussões acerca do currículo a partir do que pressupõe a sua construção social, inevitavelmente estamos nos propondo em abarcar a dimensão de sua prática, dos processos de escolarização como condição para sua reconceitualização. Os estudos das práticas escolares cotidianas, podem ajudar a desenvolver um olhar mais aguçado acerca da percepção das estruturas organizacionais curriculares, com foco nos percursos históricos vivenciados *in locu*, assim como contextualizar os conflitos existentes, as dicotomias, antagonismos e fundamentalmente aprofundar o debate em torno do distanciamento entre a prescrição e à prática.

Deixando claro, o debate acerca da construção social do currículo a partir da contextualização histórico-temporal, precisa levar em conta outras dimensões das manifestações sociais dos sujeitos que não estejam somente restritas aos muros das instituições educacionais, nem aos gabinetes dos burocratas à serviço do sistema. Estamos nos referindo a uma área que diz respeito à produção e reprodução de conhecimentos teórico-práticos com clara interação com o meio. Neste contexto, a universidade se apresenta como um dos espaços em que ocorre boa parte das manifestações relacionadas aos mecanismos de controle sociais. Portando, a produção e reprodução do currículo precisa levar em conta os mais variados aspectos da vida social capazes de exercer algum tipo de influência na constituição da estrutura político-social curricular.

Neste sentido, a construção social do currículo é muito mais que a discussão dos conteúdos que se deve aprender e sua distribuição numa grade temporal (seriação). Como vimos, a trajetória para a produção de um currículo perpassa inúmeras instâncias do multifacetado espectro da vida social e política e nos revela um jogo de disputas muito mais complexo do que se poderia imaginar. Logo, Partindo desse pressuposto, baseado nos estudos de Goodson (1997), o que

estamos propondo não é o abandono dessa ou aquela abordagem acerca do currículo, mas o de enveredarmos por caminhos que nos possibilite o desenvolvimento de novas metodologias capazes de compreender a realidade curricular, não apenas pela prescrição ou pela prática isoladamente, pois isso não seria possível, uma vez que estamos tratando de dimensões sociopolíticas diferentes; mas o de passarmos a analisar as questões de currículo a partir de uma multidimensão de pressupostos teórico-práticos tanto quantos forem necessários e característicos daquela realidade em estudo. Para além de dar maior relevo às dicotomias entre um modelo e outro, o que nos interessaria, então, seria a possível articulação existente entre esses dois polos de análise e, consequentemente o entendimento das relações estabelecidas no processo de construção social do currículo.

Goodson (1997), chama a atenção para os projetos de inovação curricular como responsáveis, em parte, pela autonomia. Para ele, a mudança viria através da inversão dos procedimentos e do método, ou seja, na maneira como as atividades seriam escolhidas e pensadas. Antes da prescrição seria necessário a explanação clara de como cada atividade seria desenvolvida, apresentando claramente as viabilidades dentro dos variados contextos a que se propunham. O desafio estaria em só definir um currículo pré-ativo quando houvesse certa comprovação e viabilidade do mesmo em campo, analisando como esse currículo seria socialmente construído no contexto das práticas dos profissionais envolvidos. A ideia precederia a prática que precederia a teoria e assim por diante, num movimento de contínua construção; assim, não mais trataríamos de prescrição e prática, mas de um currículo pré-ativo e de um currículo interativo.

> A partir desse exemplo talvez se entenda como é importante compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa de currículo. Nessas circunstâncias é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que 'o importante é a prática em sala de aula' (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda, e mais obviamente neste caso, é compreender os parâmetros anteriores à prática. O que também deveria ser claro, no entanto, é que não são simplesmente as definições intelectuais que emanam do currículo escrito as que possuem força (GOODSON, 1995, p.p. 20-21).

Nessa perspectiva haveria o risco de se privilegiar a prática como pré-requisito curricular, ou seja, tudo aquilo que não fosse devidamente comprovado como viável não poderia fazer parte dos elementos e pressupostos responsáveis

pela escolarização. Ora, não estaríamos, desse modo, sendo reducionistas e, ao invés de favorecer o processo abrangente e rico da construção social do currículo, estarmos impondo uma realidade empírica, tão somente baseada em sínteses comprobatórias, impedindo a construção de uma teoria crítica e social do currículo essencial para o seu entendimento? Não estaríamos delimitando em demasia um campo tão vasto, nos privando de inúmeras abstrações responsáveis por agregar valores simbólicos, identitários e ideológicos fundamentais para o surgimento de novas abordagens curriculares? Se estamos tratando de interação e de autonomia, faz-se necessário pensar que, tanto a teoria da prescrição quanto as práticas curriculares, são indissociáveis; uma depende da outra mutuamente para o entendimento do todo. Se existem diferentes dimensões entre ambas, então, a associação entre ambas é que precisa ser o objeto de nossa análise.

Se nossos estudos estão pautados na construção social do currículo, entendemos ser esse um dos pontos de partida das nossas reflexões acerca da produção do conhecimento que se produz nos espaços-tempos escolares e também universitários, este último objeto desta pesquisa, ou, como prefere Goodson (1997), se percebemos a necessidade de um novo direcionamento teórico-metodológico, inevitavelmente seremos forçados a pensar o currículo a partir de sua perspectiva integradora e relacional, fortalecendo estratégias voltadas para os de ação e contexto.

2.2 Currículo, processos de escolarização e vida social

Apesar dos avanços em relação aos estudos de currículo a partir dos trabalhos desenvolvidos nas últimas décadas pelos teóricos pós-críticos, muitas das políticas curriculares ainda reproduzem sentidos discursivos marcadamente positivistas, baseados em uma concepção tecnicista de currículo, despreocupadas com a formação crítica do indivíduo e voltadas para a organização do ensino através dos sistemas pautados no conteudismo.

A teoria pós-crítica teve a sua sistematização a partir da década de 1970, quando houve maior valorização das questões filosóficas acerca do currículo: “o que se deve ensinar em detrimento de outro conhecimento?”, e “que sujeitos devemos ser?”, operando no sentido de não se preocupar em “(...) discutir como fazer o currículo, mas sim em compreender o que o currículo faz (...)” (FERREIRA, 2009, p.

23). Desse modo, é possível destacar os trabalhos dos neomarxistas Michael Apple e Henry Giroux, além da corrente de tradição humanista e hermenêutica desenvolvida por William Pinar. Para ele, o conceito de currículo oculto (ensinava à população comportamentos de subordinação e obediência), foi amplamente discutido antes de seu esgotamento, pois houve a explicitação neoliberalista contemporânea dos interesses capitalistas, fazendo com que não pudesse mais existir qualquer coisa implícita neste contexto; fato que permitiu o surgimento das teorias pós-críticas.

Os pós-estruturalistas propuseram novas discussões, questionaram as práticas curriculares dicotomizadas que tratavam de temas como: “masculino/feminino, preto/branco, (...) objetividade/subjetividade” (Idem, 2009, p. 25), tendo como base o multiculturalismo e as questões de poder e identidade de maneira a expandir as análises curriculares para além da permitida pela leitura de classes sociais. A partir daí, tornou-se possível uma maior troca de experiências e informações entre os sujeitos, permitindo a fragmentação do pensamento linear num todo complexo de múltiplas relações individuais e coletivas. O conhecimento passou a ser construído a partir dessas trocas, dessas relações e das interações entre diferentes correntes e concepções de mundo.

As perspectivas contemporâneas de currículo propiciaram discussões que lançaram luz sobre as propostas anteriormente não valorizadas neste campo de estudo. Atualmente, são amplas as possibilidades analíticas em áreas específicas ou integradas do saber. As discussões vão muito além do simples propósito ensinar/aprender, extrapolando esses limites na medida em que a estrutura curricular de uma instituição, escola ou universidade é concebida a partir novos paradigmas que se alicerçam a sociedade. Se há uma emergência paradigmática, haverá consequentemente uma emergência curricular. Dessa maneira:

> Não temos dúvidas de que o currículo moderno é recheado de grandes e reificadas narrativas, ou mesmo que o currículo, em geral, é uma metanarrativa com marcantes características de um artefato educacional coisificado, ou seja, não problematizado. É neste veio que o argumento pós-moderno entra no campo curricular de forma significativa. Estamos longe de vivenciar um currículo problematizado desde sua origem. Em geral, o currículo é a expressão de uma imposição de especialistas, burocratas ou acadêmicos, que terminam por impor modelos e concepções, com uma grande má vontade de radicalizar democraticamente a experiência da concepção, da organização e da implementação *curricula* (MACEDO, 2009, p. 63).

Assim, passamos a compreender que o currículo, em sua totalidade e abrangência, está intrinsicamente ligado às questões relacionadas à hegemonia e poder e, portanto, seu conceito e aplicabilidade vão muito mais além dos muros das instituições de ensino, pois o currículo "constitui-se um significativo instrumento utilizado por muitas sociedades para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos acumulados historicamente (...)" (MOREIRA, 1997, *apud* FERREIRA, 2009, p. 13). O currículo está também impregnado por discursos ideológicos de grupos dominantes que se utilizam da educação como reprodução dos seus interesses, a fim da manutenção do poder.

Pensando nessa perspectiva, entendemos as multidimensões culturais do currículo como fundamentais nessa ampla e complexa discussão contemporânea. Para Macedo (2009), há uma necessidade de reconhecermos os estudos curriculares como um campo específico e de um debate especializado, próprio e possuidor de uma história. Para ele, há uma dificuldade latente da maioria dos profissionais em educação em conceituar o seu campo de atuação e dimensionar as abrangências do debate em questão. O autor destaca o surgimento de uma demanda proveniente da sociedade civil e dos movimentos sociais, preocupados em participar mais ativamente das decisões e dos processos pedagógicos para além do cumprimento dos modelos institucionalizados, verticalizados, aplicáveis à uma dada realidade, reguladores padronizados do processo de ensino e da aprendizagem.

Emerge neste cenário a necessidade de se trazer para o centro do debate as questões que tenham relação com o que Macedo (2009) chama de "polissemia das concepções", com o cuidado de não causar um prejuízo epistemológico e político-pedagógico, provocados por visões positivistas, pautadas em posicionamentos cartesianos, lineares, engessados em discursos reducionistas já superados, que não levam em consideração a dinâmica e o processo de transformação da sociedade na contemporaneidade.

> É urgente, avaliarmos, neste contexto da história das perspectivas e práticas curriculares, que os educadores entrem no mérito do que se configura como currículo e saibam lidar com suas complexas e interessadas dinâmicas de ação, sob pena de deixarem que os burocratas da educação continuem tomando de assalto um âmbito das políticas e práticas educacionais que hoje define, em muito, a qualidade e a natureza das opções formativas (MACEDO, 2009, p.p. 14-15).

Neste sentido, faz-se necessário vislumbrar os educadores como sujeitos autônomos, críticos e ativos em todo o processo de constituição do currículo, capazes de pensar suas práticas, discutir uma epistemologia do fazer pedagógico concatenado com as realidades na qual estão inseridos, inter-relacionados aos aspectos de influência externos, vislumbrando a constituição de um currículo mais humano, cidadão, também chamado de *educativo* por muitos, “onde a formação se desenvolva elucidando e compromissando-se com uma educação cidadã” (MACEDO, 2009, p. 15).

Para Macedo (2009), o currículo tem um campo historicamente construído ao longo do tempo, é nele onde se desenvolvem seus argumentos, o jogo de compreensões mediadoras e uma alteridade histórica, característica desse campo.

Apoiado em Eric Hobsbown, Goodson (1995) afirma que o currículo pode ser entendido como uma “tradição inventada”, como um artefato socioeducacional que se configura e se ramifica nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, nos modos de institucionalizar, nas formas de implementar e dinamizar saberes, na construção do conhecimento, na elaboração das atividades, no desenvolvimento das competências, nos valores ligados a uma determinada formação, nas configurações e construções relacionais com o *chamado conhecimento eleito como educativo* (GOODSON, 1995).

Defendido por muitos como uma construção social articulada com outros processos pedagógicos e educacionais, o currículo, sendo um artefato educacional, atualiza-se os chamados atos de currículo, ideologicamente sistematizado, vinculado a uma formação ética, política, estética e cultural, “nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos) nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas)” (MACEDO, 2009, p. 25).

No emaranhado cotidiano, o currículo se manifesta enquanto concepção e prática, reprodutor de ideologias, mas ao mesmo tempo permite que se construam resistências, bifurcações, vazamentos, brechas, fissuras, sendo o produto dessas interações e dessa dinâmica, o tensionamento das relações hegemônicas de poderes. Nessa troca, elementos importantes como a ética, a política e a própria ação pedagógica com seus desdobramentos epistemológicos, determinam os valores pelos quais o currículo se manifesta nas suas mais variadas formas, a partir de suas intencionalidades, visando determinada formação.

Se concordamos com Macedo (2009, p. 26) que o currículo pode ser compreendido "como um complexo cultural tecido nas relações ideologicamente organizadas e orientadas", podemos afirmar que ele também indica caminhos, orienta percursos, vislumbra chegadas, num movimento dinâmico de retroalimentação, reorientação e reorganização, impulsionado pelas ações dos sujeitos que estão inseridos no contexto da cena curricular. Para o autor,

> faz-se necessário dizer que tal atitude vai de encontro a qualquer processo de homogeneização curricular, que tende a criar uma certa névoa de generalização, sacrificando a visão das situações curriculares específicas e suas singularidades (MACEDO, 2009, p. 27).

No contexto das discussões atuais de currículo não se pode deixar de refletir sobre o papel que ocupa o sujeito social diante da pós-modernidade, ou seja, um sujeito deslocado, possuidor de identidades móveis; sujeitos híbridos e surgidos das conexões culturais globalizadas, dos processos das trocas aceleradas provocadas por um dinamismo fluido da sociedade, imbricando transformações acentuadas na cultura e nos modos pelos quais percebemos a realidade (HALL, 2005).

Para além de uma visão tecnicista os curriculistas contemporâneos incorporaram em suas reflexões essas características fluidas, diversas e heterogêneas da pós-modernidade, fato que implica pensar de qual forma se esboçam as relações de poder nas escolas e também nas universidades a partir da perspectiva cultural. Neste sentido, é preciso compreender que tais relações se manifestam, de certo modo, a partir do processo de significação, através das suas demandas éticas e políticas, rejeitando qualquer tipo de exclusão e doutrinamento corporativo disciplinar. Macedo exemplifica muito bem esta questão quando afirma que:

> em termos contemporâneos, também nos encontramos discutindo as potencialidades educativas e políticas do que se está chamando abordagens pós-formais, pós-críticas e pós-estruturalistas em currículo, as quais, articuladas a uma perspectiva crítica ampliada e indexalizada às pautas teóricas e agendas propositivas multiculturais e desconstrucionistas que hoje circulam no mundo, essas visões vão possibilitar uma maior ampliação participativa no que concerne à reflexão do campo curricular; desestabilizam a linearidade de análise e propostas e tentam colocar uma última pá de cal nas perspectivas hierarquizantes e prometeicas que configuram historicamente as compreensões e práticas do currículo (2009, p. 41).

Estas abordagens tem ganhado relevo no mundo inteiro e também no Brasil. A discussão acerca do multiculturalismo tem feito parte dos trabalhos de um sem

número de teóricos brasileiros, principalmente no tocante às questões referentes aos hibridismos, o que leva, inevitavelmente, às abordagens sobre identidade. Assim, passam a compreender o currículo a partir dos seus processos e contextos formativos, nas suas várias perspectivas de compreensão e materialização, nos movimentos do contraditório, na emergência dos conflitos, em busca de uma formação dentro do ambiente de uma cultura educacional, de certa forma relacionada com os processos vinculados à totalidade social.

Ademais, é preciso distinguir a diferença entre o currículo em seu âmbito geral, como campo de debate, discussão e pesquisa, da lógica disciplinar organizacional institucionalizada. Essa ideia positivista, de que as disciplinas e seu conjunto de conteúdos dispostos por áreas de conhecimento, "representa a própria realidade a ser conhecida por um processo de transmissão de verdades perenes, ou que a disciplina é a última fronteira do conhecimento a ser veiculado sobre essa mesma realidade" (MACEDO, 2009, p. 50), não responde mais às demandas contemporâneas referentes ao currículo. Faz-se necessário compreender de maneira abrangente, que as verdades científicas emergem das fissuras do inacabado, dos conflitos gerados no antagonismo de ideias, na insuficiente argumentação para se explicar a realidade.

Como podemos perceber, o debate em torno do currículo não tem um fim em si mesmo. Se assim fosse, não haveria a menor possibilidade de se pensar a realidade tal qual se apresenta hoje. O que nos interessa aqui, são os processos históricos formativos, são as práticas e as reflexões, são os percursos, são os movimentos da contradição, dos antagonismos das ideias nas relações complexas entre o currículo e suas proposições na construção do conhecimento.

A teoria crítica do currículo baseava-se nas análises das relações sociais e sua organização a partir dos arranjos das sociedades capitalistas, fundamentadas em suas ideologias, daí a percepção da educação como resultante desse processo. Neste contexto, o currículo seria o resultante das práticas sociais no sentido mais amplo de sua apropriação analítica das desigualdades e desequilíbrios sociais, com ênfase nas transformações e na dinâmica da sociedade capitalista ocidental. Muito do que discutimos atualmente da teoria curricular ainda guarda certas influências das teorias críticas. Os alicerces das muitas questões trazidas para o âmago das teorias pós-críticas vieram de estudiosos desse período, como Michael Apple e Henry Giroux, que foram expoentes fundamentais nas questões relativas à ideologia,

à dominação de classe, questões relacionadas à hegemonia, o atrelamento da pedagogia curricular ao campo da cultura, chamando a atenção para a emergência do currículo enquanto campo de disputa de significados. Segundo Macedo:

> Faz-se necessário pontuar que Apple e Giroux mantem um diálogo contemporâneo teórica e politicamente importante com as pautas do argumento pós-moderno em currículo, naquilo que, aceitando a crítica às metanarrativas vindas dessa perspectiva, apontam também as dificuldades de uma análise histórica nesses aportes, e o excessivo textualismo que configura suas interpretações da realidade (2009, p. 60).

Retornaremos a esses autores mais adiante a fim de explicitar melhor suas contribuições para a teoria curricular, mais precisamente quais suas contribuições para a compreensão do currículo em questão nesta pesquisa, sobretudo no que se refere às ideologias presentes no que Apple chamou de “conhecimento oficial”, o papel das instituições educacionais como multiplicadoras e porta-vozes dos discursos hegemônicos e das relações de poder manifestadas de forma direta ou indiretamente nos espaços educativos.

Já os pós-estruturalistas, a partir do que foi denominado de multiculturalismo, concentram suas discussões nos movimentos e nas análises das diferenças. Entendem a cultura como algo fora das correntes estritamente ligadas às discussões em torno das relações de poder e da política. Outros, no entanto, baseados numa visão humanista, buscam o entendimento a partir do que se materializa pela diversidade cultural. No entanto, não a desvinculam de um discurso politizado das relações de poder. O que interessa são as práticas curriculares, em que a cultura se destaca como o movimento das relações, dando-se relevo também aos processos de significação como componente dos percursos educativos legitimados. No pós-estruturalismo, a centralidade das discussões está na diferença enquanto manifestação do existir, do estar no mundo e das relações, do estar com o outro, a diferença será sempre uma relação. A diferença não como coisa absoluta, mas oriunda das relações com outro, neste ponto de vista.

Dessa forma, os pós-estruturalistas chamam a atenção que o currículo se materializa através da legitimação dos seus conteúdos, pontos de vista, escolha de atividades, valores socioculturais e ideológicos em detrimento de outros. Para eles, há a negação de minorias, culturas ditas não oficiais, que não aparecem nos livros de histórias, tidas como secundárias, não valorizadas, subalternas. “Nesta perspectiva, a diferença aparece sempre colocada em questão, portanto

constantemente tensionada" (MACEDO, 2009, p. 62). Essas tensões, explicitadas pelas diferenças apresentadas pelo currículo, estariam no centro das reflexões, em que se buscariam compreender os processos pelos quais essas diferenças se evidenciam, respeitando as singularidades, emergindo através das práticas curriculares os mecanismos para a implementação de um ensino mais justo, com dignidade social e cidadã.

A pós-modernidade inaugurou os espaços de contestação, diluiu todo e qualquer essencialismo reducionista expressos na modernidade, questionando paradigmas importantes desse período, caminhando em direção da problematização do currículo enquanto prática cotidiana, levando em consideração toda a diversidade externada nos arranjos sociais e sua complexidade na contemporaneidade. Os pós-estruturalistas negam as grandes narrativas da modernidade, centradas no controle e nos objetivos de se chegar numa sociedade pura e perfeita. Questiona-se até a noção de progresso, pois para os pós-estruturalistas seria algo inatingível.

Mesmo após os questionamentos provenientes dos pós-estruturalistas em relação ao currículo, muitas políticas e práticas curriculares continuam reproduzindo as velhas práticas e estruturas curriculares provenientes da modernidade e estratificadas nos preâmbulos dos sistemas educacionais estatais hegemônicos contemporâneos. Macedo (2009), chama nossa atenção para essa problemática:

> Nesse contexto, 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 (SILVA, 1999 *apud* MACEDO, 2009).

O que diferencia os debates curriculares na contemporaneidade é justamente o fato de que, para os pós-estruturalistas as questões curriculares são marcadas pela emergência e pelas análises dos significados socialmente construídos, o que não se pode dissociar da ideia de um currículo construído a partir das/nas tensões das incertezas. O processo de significação não pode ser visto como algo já existente, mas social e culturalmente construído no cotidiano das práticas da cultura na/da

escola e suas conexões com as práticas sociais mais abrangentes das relações de poder. Em vez de verticalmente impostos os significados são socialmente definidos.

Nessa mesma direção há o questionamento, a partir das práticas curriculares, da ideia do conhecimento em relação às verdades, enquanto algo imposto verticalmente e cristalizado historicamente. O paradigma da "verdade" curricular foi posto em xeque da mesma forma que as sólidas certezas materializadas no ambiente educacional, pois o que está em jogo não é apenas questionar a verdade, mas compreender as formas de lidar com ela. Assim, há a necessidade de se questionar também os processos pelos quais essas verdades se tornaram verdades aceitas e assimiladas por uma maioria dentro do contexto curricular.

Percebemos, desta maneira, que esse "novo" do currículo que despontou a partir da crítica de um movimento anterior, acabou enveredando para o aprofundamento do debate no âmbito das tensões relacionadas à pluralidade das culturas, pensando os arranjos curriculares através dos processos interculturais, fundamentais a qualquer experiência educativa. O currículo nessa perspectiva, deve se tornar um artefato sociocultural capaz de possibilitar uma aprendizagem por meio de um discurso pós-colonial, combatendo as leituras de mundo eurocêntricas e centralizadoras das formas e dos conteúdos escolares.

Abre-se um leque de possibilidades quando tratamos da perspectiva dos estudos culturais, tendo o currículo como "artefato cultural inventado e seus conteúdos são produtos de uma construção social, implicando aí relações de poder para legitimar e afirmar cosmovisões. É grande o papel da linguagem e do discurso nesta construção" (MACEDO, 2009, p. 69). O currículo se move a partir das relações sociais construídas, dos encontros humanos, suas culturas, suas "misturas", suas trocas, suas identidades. É neste emaranhado complexo que se manifestam as demandas educativas emergidas do entrecruzamento das relações estabelecidas pela prática do cotidiano dentro do ambiente educacional, onde não há, de certa forma, a centralidade das decisões ou dos fenômenos aqui explicitados, uma vez em que, dentro do contexto de um anti-cartesianismo, haveria então, convivendo simultaneamente, vários centros entrelaçados como na imagem do grande rizoma pensado por Deleuze e Guattari (1995).

Para muitos pós-estruturalistas o currículo é um espaço de vivências. Ele está vivo e é um campo em que se constitui e se constrói o conhecimento como resultado das experiências de vida, do pensamento individual e coletivo dos sujeitos, dos

processos de interação histórica, social e biológica dos indivíduos com o meio que se manifesta dentro e fora do espaço educacional. Dessa forma, a relação entre o currículo e o conhecimento por ele mobilizado se realiza de maneira articulada com a realidade, tem a ver com os processos vitais e cognitivos, se expressa não somente no âmbito do planejamento, mas também nas práticas cotidianas evidenciadas pelo fazer pedagógico socialmente construído.

O currículo assim compreendido é multifacetado, multireferenciado e multicultural, pois todos os aspectos da vida humana serão considerados em seu processo constitutivo, logo, não se fecha em uma centralidade ou modelo específico explicativo capaz de dar conta da complexidade que se esboça nas demandas das sociedades atuais.

O que ocorre, na verdade, é uma tomada de consciência, pautada em questões políticas e socioculturais em que não se pode mais admitir que não se concretize efetivas ações capazes de dar conta desses novos enfoques existenciais da complexidade, das multiplicidades presentes, antagônicas aos padrões concebidos anteriormente baseados em modelos hegemônicos e cristalizados. Assim:

> O currículo aqui é literalmente colocado no âmago do mundo. Um *currículo mundano* que, ao propor uma formação pedagógica, ética e politicamente comprometida com a dignidade humana, atrai e acolhe as impurezas do mundo para o debate, até porque é para o mundo e sua "natural" heterogeneidade que as pessoas se forma, e não para continuar a deificar saberes no conforto dos âmbitos de algumas verdades e de algumas mentiras do pequeno e específico mundo acadêmico (MACEDO, 2009, p. 83).

A partir desse referencial, o que nos interessa discutir são os saberes surgidos a partir da pluralidade cultural como multireferencial, organizacional simbólico e ideológico no processo pedagógico de construção do conhecimento.

Os percursos formativos se deparam com o grande desafio contemporâneo de poderem ser capazes de implementar ações afirmativas inclusivas, inseridas nos mais variados contextos sociais atuais, questionando os abstracionismos acadêmicos, as coisificações dos saberes e da formação, direcionando no sentido de uma pauta mais cidadã e articulada com o mundo do trabalho, pelos meandros de uma proposta em que se superem qualquer tipo de separação fragmentária. A construção do conhecimento deve estar alicerçada em pautas concretas da vida em sociedade, fundamentadas pela análise sensível do aprendizado, aproximando-se

de uma epistemologia interconectada que se comunique em todo tempo com os diversos saberes curriculares.

É importante perceber que essas novas abordagens não se furtam do embate político-ideológico necessário ao debate em torno das questões curriculares. Muito pelo contrário, boa parte do seu referencial teórico-epistemológico está baseado nas contestações geradas pelo entendimento dessas tensões curriculares.

Neste caso, é natural que haja divergências, tensões e fissuras pois, antes de mais nada, só a partir daí é que se pode pensar em novas perspectivas capazes de provocar mudanças significativas nos paradigmas existentes, apontando para outros caminhos possíveis e viáveis no processo do ensino e da aprendizagem.

Nesta perspectiva, podemos pensar na emergência de um currículo emancipatório, na construção dos percursos formativos que vislumbrem a constituição das autonomias dos sujeitos, fortalecendo os instrumentais necessários enquanto bases sólidas no estabelecimento de mecanismos promotores de ambientes de pluralidades educacionais, heterogêneas, em que não estejam bitolados a apontar um único caminho, mas em que os currículos indiquem uma centelha de possibilidades educacionais incorporadas às práticas cotidianas.

Emerge a necessidade do questionamento de todo e qualquer currículo que siga numa direção monocultural. O que nos interessa são as formas que se manifestam por meio dos pertencimentos, dos múltiplos elementos responsáveis pelas relações intercríticas, em que a dialética, assim como os processos de interação exerçam um papel preponderante no qual os sujeitos sejam capazes de compreender as ações individuais relacionadas aos percursos formativos inseridos em seus contextos culturais, baseadas na reflexão de suas ações e palavras enquanto sistemas de significação.

2.3 Outras Questões: somos capazes de superar a dicotomia entre a prescrição e a prática curriculares?

É comum, em relação à história do currículo, percebermos o conhecimento corporificado, estruturado não como algo estático, imutável, mas como um artefato sócio-histórico, propício à mutações e instabilidades. Portando, ele está em constante transformação. Para Silva *in* Goodson (1995), é muito importante relacioná-lo aos fluxos e flutuações, da mesma forma que não podemos interpretá-lo

como o resultado de um processo de evolução, em contínuo aperfeiçoamento como se estivesse se adequando para se tornar algo mais eficiente e melhor. Para ele, qualquer análise histórica do currículo deve centrar-se nas análises das fissuras, captadas através das rupturas e disjunturas, pois o que vai interessar, além das grandes linhas de estabilidade e continuidade curriculares serão suas interrupções, lacunas e intervalos causados pelos mais diversos fatores, internos e externos. Chama atenção também para a tentação em se atribuir significado e conteúdos fixos para as disciplinas escolares em que as mesmas tem apenas em comum, o nome.

Sendo assim, a história do currículo não pode limitar-se à descrição dos fatos e processos pelos quais foram moldados ao longo do tempo, como foram estruturados e como se apresentam para nós atualmente, simplesmente a fim de apontar as diferenças presentes evolutivas entre o currículo do passado e o atual. Se pensarmos na perspectiva de um currículo como artefato social e cultural, buscar-se-á a compreensão da realidade para explicar como esse currículo se tornou o que é hoje, relacionado às dinâmicas sociais que levaram a tais mudanças. “Isso implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, [...] mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais (SILVA *in* GOODSON, 1995, p. 8).

Não existe uma lógica expressa no processo de feitura do currículo, pois o mesmo está ligado ao próprio movimento da sociedade. É possível que ocorra, paralelo a este contexto, a convivência com elementos lógicos, mas não só eles. São muitos os fatores determinantes ou influenciadores capazes de dar forma e delinear o currículo de maneira direta ou mesmo sutil, como questões ligadas ao conhecimento das áreas, aos interesses de determinados grupos particulares, movimentos da cultura, ligados às necessidades de autoafirmação, territorialidades e controle de determinados espaços, além de elementos simbólicos, étnicos e religiosos, até mesmo questões de gênero vinculadas às imposições dos modos como se apresentam as estruturas de estratificação social. Sua composição, dessa maneira, não se faz de conhecimentos válidos, mas de todos os elementos convencionados socialmente como aceitos por meio de uma validade acertada.

Outro aspecto interessante nessa análise, está relacionado às relações de poder, controle e influência, naqueles aspectos aceitos como verdades curriculares, difundidos com mais visibilidade ao longo da história e cristalizados via reprodução

institucional dos processos da estrutura educativa. Para nós, tanto quanto analisar esses aspectos dos currículos bem sucedidos é o de perceber a existência de outras "ideias" em que, por alguma motivação de ordem social e política, não alcançaram o destaque dos primeiros. O movimento de deslocamento que permitiu esse ou aquele elemento permanecer aqui e acolá, pode nos revelar inúmeras características relevantes das forças intrínsecas responsáveis pela dinâmica do prestígio, em favorecimento de uma viabilidade social em detrimento de outras. Estes "outros" currículos, em alguns casos, tornam-se peças-chave para a compreensão da realidade das estruturas educativas e, portanto, tão viáveis quanto os que estão implantados.

Salientamos que um currículo é pensado com a intenção de produzir determinados efeitos sobre os sujeitos. Eles são diferentes, obviamente produzem efeitos diferenciados, dependendo em qual realidade está inserido. Para tanto, destacamos essas diferenças não como um fenômeno da individualidade, mas enquanto diferenciações gestadas dentro das dinâmicas sociais. Assim, pensamos um currículo em total conexão com os movimentos da sociedade; aquilo que se expressa dentro dele, tem ligação direta, ou pelo menos deveria ter, com o que ocorre fora dele.

> Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas (SILVA *In* GOODSON, 1995, p.p. 10-11).

Goodson (1995), chama a atenção para os conflitos gerados em torno do currículo escrito, envolvendo interesses e propostas diversas voltadas para as aspirações e objetivos da escolarização. Muitos dos problemas observados estão relacionados aos processos pelos quais o currículo não consegue estabelecer determinados pontos de consonância com as dinâmicas específicas da sociedade, impondo situações de tensão e divergências relacionadas à prática pedagógica. Nessa luta constante é necessário, segundo ele, aumentar nossa compreensão acerca dos conflitos curriculares, observando os significados simbólicos constitutivos ligados aos significados práticos, por meio das intencionalidades inseridas nos critérios estabelecidos pelo currículo escrito, servindo para a avaliação e para a

análise pública de uma escolarização. Há aí o estabelecimento de normas básicas responsáveis por avaliar a prática ou de que forma se relacionam. “O estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa. Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18).

Armstrong e King (1977) *apud* Goodson (1995), ao tratarem das discussões curriculares contemparâneas, de forma visionária, já vislumbravam a possibilidade da (des)construção de um currículo que não fosse pautado ou estruturado de forma cartesiana, arborescente e linear. Para esses teóricos, havia a possibilidade de uma composição curricular a partir das demandas de cada aluno, de modo que sua estruturação poderia se conectar aos preceitos básicos da autonomia do conhecimento, pois seriam eles os responsáveis pela escolha e direção do seu próprio curso de estudos, ponto esse, destacado de modo enfático por meio do projeto de reforma do currículo em estudo. Aos professores, e neste caso, aos colegiados dos cursos e secretarias acadêmicas, caberia criar as condições para a aplicabilidade logística e a devida efetivação dessa autonomia. No entanto, chamavam a atenção para a distinção entre autonomia e subordinação dos mestres em relação aos alunos; seria preciso uma postura propositiva com objetivos determinadamente claros do que esperavam dos seus alunos, desmistificando visões românticas a fim de não criar falsas esperanças no que se propunha o percurso formativo. Porquanto, haveria a necessidade de um posicionamento ambicioso e sistemático, tanto do sistema como dos sujeitos envolvidos com o intento de se alcançar uma autêntica autonomia.

Goodson (1995), chama a atenção para essa problemática quando destaca o foco na definição pré-ativa do currículo escrito, salientando que não se pode incorrer no erro de se promover um conceito exclusivo de “*currículo como fato*” (grifo do autor). Todavia, evidencia a importância da compreensão do conceito progressivo de currículo como um instrumento para o entendimento do trabalho com o currículo realizado na prática, tendo este aporte como componente central. Ao mesmo tempo, critica o fato de alguns teóricos atribuírem uma ênfase exacerbada aos processos de transformação curricular, rupturas, transformações do mundo, como o mesmo expressa, ao currículo como prática, um equívoco que não se sustenta. Acredita ser essa uma visão subdesenvolvida do modo como analisamos o currículo pré-ativo. A

criação de um currículo deveria promover a criação de mapas ilustrativos com metas e estruturas prévias a fim de situar a nossa prática na contemporaneidade.

Há quem acredite, a exemplo do próprio Goodson (1995), que o currículo prescrito, tal como num catálogo ou receita prontos, torna-se instrumento irrelevante para a prática. Para ele, a dicotomia entre este primeiro e o currículo ativo é completa e inevitável, dado o fato do caráter compulsório dos processos de escolarização como instrumento estatal disciplinador e reprodutor dos ditames econômicos e sociais, apontando as vivências da vida educacional como questões difíceis de serem abordadas, mas ao mesmo tempo verdadeiras, pois representariam os sentidos genuínos das relações e do desenvolvimento das práticas diárias dos indivíduos no universo educativo em toda sua complexidade.

Acreditamos não ser uma visão assim tão radical o melhor caminho para se explicar as questões dicotômicas entre um currículo prescrito e o currículo vivido. Por tudo o que representa para a sociedade, para os sistemas educacionais e para os indivíduos, seria prudente compreender melhor as relações implícitas e explícitas existentes para que o currículo se apresente da forma que é. Mesmo existindo diferenças salutares, dicotomias, conflitos entre os dois currículos, seria mais prudente imaginar que um currículo vivenciado nas múltiplas realidades em que é aplicado, não seria capaz de abandonar por completo as orientações burocráticas estabelecidas pelos órgãos governamentais, tão pouco estabelecer uma postura de resistência frente aos processos prescritos dentro de uma sociedade organizada com base históricas e sociais, fundamentadas nos pilares estruturais da escolarização.

Explicando melhor a questão: um currículo pensado para atender a demanda de determinada modalidade de ensino de um estado da federação brasileira não será capaz de suprir as demandas/necessidades curriculares de todas as esferas de maneira uniforme, uma vez que as diferenças regionais (geográficas e socioculturais) se apresentarão, não havendo, em muitos casos condições imagináveis para a aplicabilidade daquele currículo prescrito. Ao mesmo tempo, buscando as adaptações possíveis surgidas das necessidades identitárias e das demandas político-pedagógicas locais, os currículos vivenciados exercerão dupla função social e educativa em seus percursos formativos, ou seja, ao mesmo tempo em que divergem, se adaptam, discordam e repensam estratégias para além de um currículo prescrito maior, esses se diferenciam uns dos outros dentro de suas micro-

realidades. Daí a importância dos currículos vividos, por se tratarem de algo inovador, original, por conter os elementos essenciais para a formação dos indivíduos em suas múltiplas realidades, de um modo genuíno e verdadeiro, como salientou Goodson.

A superação dessa dicotomia é evidenciada por Goodson (1995) quando há uma preocupação no sentido de que haja uma análise minuciosa em torno da elaboração do currículo, a fim de compreendermos mais profundamente os sentidos pelos quais esses são pensados, em quais bases epistemológicas e político-pedagógicas estão assentadas, como estão organizados ideologicamente a partir das visões e interesses dos grupos hegemônicos.

O currículo prescrito, tal como é constituído, nos remete ao que Goodson (1995) classifica como a invenção de uma tradição curricular. Uma tradição inventada a partir de uma determinada demanda sócio-política, em que o processo da disciplinarização tradicional tem lugar de destaque, também concebida através da justaposição das matérias, corriqueiramente de posicionamento contrário a algum tipo de inovação pedagógica pela via dos temários integrados que estejam diretamente ligados e centrados nos sujeitos escolares. “A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir” (GOODSON, 1995, p. 27).

Sendo assim, não podemos negligenciar a responsabilidade aferida a todos os especialistas responsáveis pelas discussões sobre o currículo. Tanto a sociologia do currículo como a História, a Geografia e demais ciências ligadas à educação tem seu papel primordial no processo de construção de uma história social do currículo, pois se isso não se efetiva na prática, corremos o sério risco de referendar as mistificações em torno de modelos tradicionais impostos e sua reprodução no ambiente escolar, ocasionando um processo de deterioração na estrutura e dos elementos constitutivos do mesmo, com consequências, muitas vezes desastrosas, incentivando diretamente a reprodução do currículo tradicional.

Neste contexto, o que se define enquanto currículo está pautado por uma tomada de decisão social e política, um posicionamento pedagógico e ideológico, uma reaproximação das discussões e dos conflitos que permeiam a temática se quisermos vislumbrar mudanças significativas neste campo vasto, complexo e

sobretudo, ideológico. É preciso uma retomada do debate acerca da história e da sociologia do currículo se quisermos compreender certos antagonismos, hiatos herdados entre os processos de constituição curriculareses desde sua teoria até a sua efetivação na prática. “Os educadores interessados em estabelecer uma prática e um currículo igualitários são constantemente levados a insistir na necessidade do diálogo e da mutualidade, e com isso, a defender a ‘reconstrução do conhecimento e do currículo’” (GOODSON, 1995, p. 42).

SEGUNDA PARTE

OS SUJEITOS E AS PRÁTICAS CURRICULARES: UM PROJETO DE REFORMA EM ANÁLISE

CAPITULO III

3 UM "NOVO" PROJETO? FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E AS CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR

3.1 O projeto político pedagógico e a institucionalização da reforma curricular

Ao analisar os documentos referentes ao currículo, responsáveis pela implementação da reforma, pudemos perceber alguns aspectos interessantes que evidenciam o caráter institucional para atender determinadas demandas da Universidade do Estado da Bahia em consonância com as novas leis e resoluções, tanto em nível estadual quanto federal, submetendo a universidade ao Conselho Estadual de Educação (CEE), para apreciação e adequação às exigências dos poderes centrais. Assim, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia demonstra, logo no início do seu texto, a preocupação em responder a uma demanda específica de formação de profissionais que possam atuar na área de educação e consequentemente, elevar o nível de desenvolvimento educacional da microrregião de Jacobina[14].

Há uma evidente preocupação da UNEB, além de prestar contas à sociedade das atividades relacionadas ao tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão, em atender à burocracia legal da instituição, determinada pelos órgãos administrativos como meta para que houvesse, no âmbito de toda a universidade, as adequações necessárias, com o intuito de renovar o reconhecimento dos cursos, viabilizando o

[14] Cf: BAHIA. Projeto de renovação de reconhecimento do curso de licenciatura em geografia. – Jacobina, BA: Campus IV/UNEB/PROGRAD, 2012.

seu funcionamento dentro dos parâmetros estabelecidos pela legislação federal em vigor.

Assim, para compreender mais claramente como se deu esse processo de implementação, é preciso uma breve explanação da história da UNEB, a fim de contextualizarmos determinados aspectos e suas especificidades que merecem maior destaque dentro de nossa análise. Vale lembrar que a reforma foi implementada efetivamente em 2004, mas apenas em 2012 é que o Projeto Político Pedagógico (PPP) referente ao reconhecimento foi finalizado e encaminhado para o CEE para devida apreciação e posterior deferimento.

Segundo dados do próprio PPP (2012), a Universidade do Estado da Bahia, tem sua sede na cidade de Salvador, criada no ano de 1983[15], como autarquia vinculada à Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC-BA). Com uma característica marcada, desde o início, pela *multicampia*, originada pela integração de sete faculdades já em funcionamento na capital e no interior do estado, sendo: Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro, Faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ)[16], Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caetité, Centro de Ensino Técnico da Bahia e a Faculdade de Educação[17].

Após a criação da UNEB e a junção das referidas faculdades ao sistema de *multicampia*, outras faculdades começaram a ser implementadas em todo o interior da Bahia, ampliando sobremaneira, o ensino superior em regiões estratégicas do estado. Só entre os anos de 1986 e 1997 foram criadas dez novas faculdades e centros de ensino superior, totalizando até o ano 2000 cerca de 15 *campi* e 20 departamentos. Apesar de uma série de críticas, a expansão continuou até o ano de 2002, mesmo depois de determinados núcleos e faculdades se tornarem departamentos, impulsionados pela reforma institucional do ano 2000. Atualmente, a UNEB possui 24 *campi* e 29 departamentos presentes em todas as regiões

[15] BAHIA. Lei Delegada nº 66, de 01 de junho de 1983. Cria a Universidade do Estado da Bahia - UNEB e dá outras providências. Palácio do Governo do Estado da Bahia, Salvador, D.O.E. de 01/06/1983.

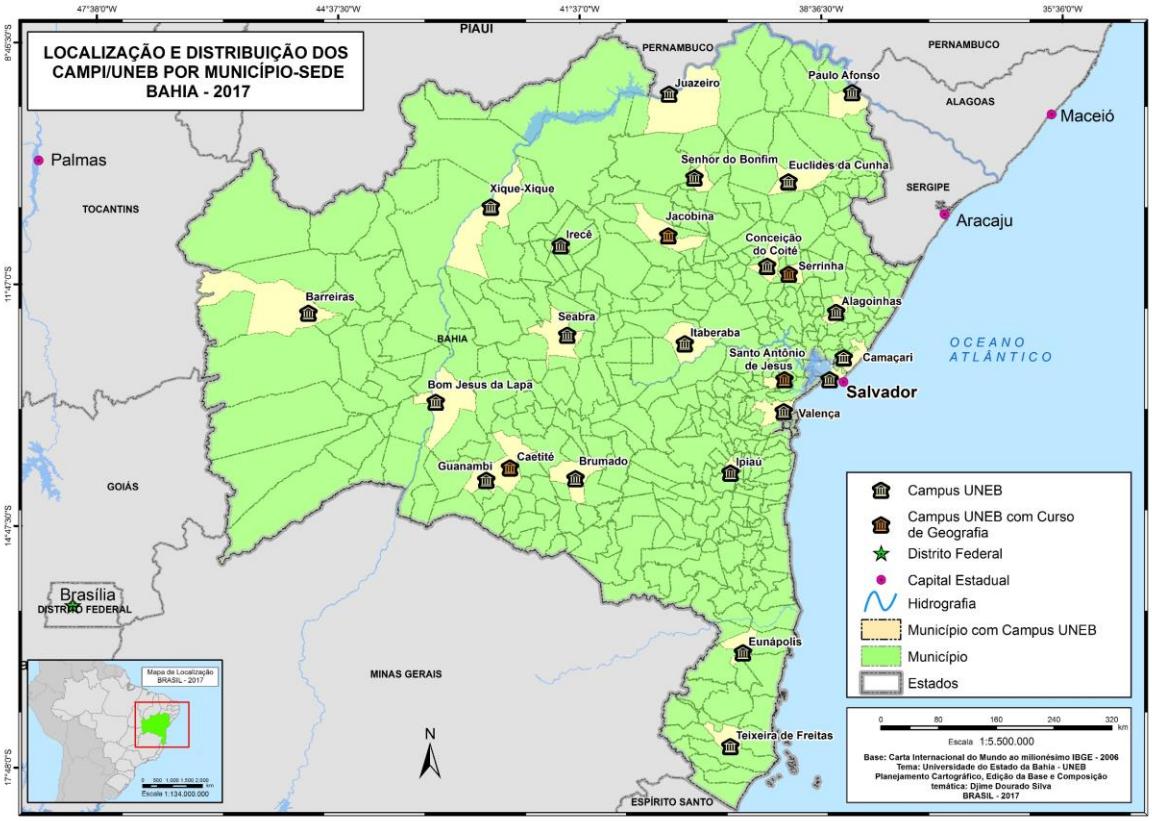
[16] A Faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ), deu origem ao atual Departamento de Ciências Humanas – Campus IV – Jacobina, após a reorganização das universidades estaduais baianas decorrentes da Lei 7.176 de 10 de setembro de 1997.

[17] A Faculdade de Educação foi autorizada a funcionar pelos mesmo decreto de criação da UNEB, permitindo assim, que outras faculdades pudessem ser criadas e agregadas ao sistema *multicampi* da universidade por todo o interior do estado da Bahia.

geoeconômicas e Territórios de Identidade do estado da Bahia, tanto através dos seus cursos regulares oferecidos nas sedes dos departamentos, quanto em programas especiais ou projetos de extensão desenvolvidos, como demostrado na Figura 2 abaixo:

Essa capilaridade exercida pela UNEB, embora possa desempenhar um virtuoso papel voltado para a inclusão de determinadas regiões com baixos indicadores sociais, ou pela própria ausência histórica de instituições de ensino superior, pode ser analisada, não apenas por meio dos seus fatores positivos, pois manter uma das maiores universidades *multicampi* do país deve ser uma tarefa das mais complexas em se tratando de gestão universitária.

FIGURA 2 : LOCALIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DOS CAMPI/UNEB POR MUNICÍPIO-SEDE – BAHIA - 2017



Em sendo uma autarquia vinculada diretamente ao governo do estado da Bahia, exerce um papel político de fundamental importância na formação do seu corpo discente. Talvez esse seja um dos pontos centrais dos embates atuais dentro da referida instituição. Então pensemos, qual o papel que o currículo desempenha dentro desse contexto?

Identificamos, a partir dos estudos de Goodson (1995, 1997 e 2013), uma relação estreita entre a missão pretendida pela UNEB no que se refere à construção social do currículo, e consequentemente às metas estabelecidas para a construção do conhecimento curricular. Sendo assim, a Universidade do Estado da Bahia está focada na produção, socialização do conhecimento nas mais diversas áreas do saber, em dimensões estratégicas, com vistas à formação do cidadão e ao desenvolvimento das potencialidades políticas, econômicas e sociais da comunidade na qual está inserida, baseada nos princípios da ética, da democracia, da justiça social e pluralidade etnocultural e na busca por uma sociedade fundamentada na equidade social, numa universidade contextualizada e socialmente comprometida (PPP, 2012, p. 10).

É interessante observar, que esses princípios estão presentes, não somente no PPP, mas em toda a construção dos projetos curriculares da UNEB, consequentemente, no projeto de reforma curricular do curso de Geografia também não seria diferente, o qual veremos mais adiante. Há a notória preocupação em distinguir dois tipos de graduação, a licenciatura voltada para a formação de professores, preparando profissionais para o exercício da docência e da pesquisa; e os bacharelados voltados para a formação de profissionais com o direito de exercerem atividades técnicas profissionais além de pesquisas. A estruturação curricular está pautada em componentes, visando os princípios da universalidade do conhecimento, embora a oferta desses cursos esteja assegurada pela UNEB até que os mesmos tenham cumprido a sua função social, isso tem possibilitado à universidade flexibilizá-los, de modo a torná-los descontínuos, suspensos temporariamente ou até mesmo extintos, em determinadas situações.

Outro aspecto não menos interessante, reside no fato da UNEB ter implantado o sistema de cotas desde o ano de 2003, ou seja, foi a primeira do Norte-Nordeste e a segunda do país, atingindo um total de 40% de vagas destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas, logo após a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), implantar o mesmo sistema. O pioneirismo regional, neste

sentido, teve grande influência na construção dos currículos implantados com a reforma de 2004, visto que houve a inserção de uma série de elementos e componentes curriculares concatenados com essas demandas sociais emergentes, sincronizados com as abordagens multiculturalistas contemporâneas de currículo. Posteriormente, no ano de 2008, o sistema de cotas foi ampliado, destinando 5% das vagas para as populações indígenas, regulamentado pelo Conselho Universitário (CONSU).

Como mencionado anteriormente, as ações institucionais da UNEB buscam, antes de mais nada, atender aos determinantes da legislação, tanto em nível federal quanto em nível estadual. Apesar de possuir uma base político-filosófica e epistemológica organizacional inclinada para uma visão mais progressista da sociedade, a UNEB ainda está atrelada aos processos burocráticos institucionalizados do sistema[18]. A busca pela autonomia universitária esbarra em muitos obstáculos impostos pelo sistema, num emaranhado burocrático capaz de travar muitas das ideias constantes nos projetos pensados por essa universidade, inclusive os que se relacionam com as reformas curriculares, principalmente se ficarem explícitos choques de interesses entre a universidade, a SEC e o governo do estado. Um dos fatos historicamente marcante foi a promulgação da Lei nº 7.176 de 10 de setembro de 1997, responsável por reestruturar as universidades estaduais da Bahia, retirando parte de sua autonomia financeira, assegurando ao Estado a incumbência de gerir recursos, antes administrados pelas universidades.

Mesmo antes da implementação da atual reforma no currículo, a UNEB já possuía algumas ações importantes, tanto do ponto de vista da articulação com os movimentos de educação popular, quanto da perspectiva de currículos alternativos às prescrições convencionais. Nessa direção, em parceria com Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), além de vários sindicatos e movimentos sociais com atuação no campo, implantou cursos de Pedagogia, Letras e Engenharia Agrônoma em áreas estratégicas como: assentamentos e outros movimentos populares, através de currículos muito particulares voltados para atender essas realidades.

[18] Consta do PPP a seguinte citação: "a UNEB cumpre as exigências legais propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que prevê a graduação superior para todos os profissionais atuantes na educação e reforça a consecução de um dos seus maiores objetivos: a interiorização do ensino superior (p. 11).

O principal objetivo desses cursos era que a formação dos sujeitos estivesse pautada nos desafios da realidade vivida por eles próprios. De maneira mais direta, intentava para que os indivíduos pudessem, ao fim do período formativo, tornarem-se agentes multiplicadores em suas próprias comunidades. Com o foco na educação popular, mas sem perder de vista o conhecimento formal, nem os aspectos culturais mais importantes de cada comunidade, a UNEB focalizou numa proposta pautada numa espécie de "contra-currículo", com o intuito de desconstruir muitas das prescrições curriculares vigentes, e ao mesmo tempo, permitir novas reflexões possíveis acerca do sistema educacional brasileiro, do conhecimento acadêmico sistematizado e dos mecanismos de controle e poder dentro da hierarquia social vigente. Esses currículos foram fortemente influenciados pelo trabalho de Paulo Freire com a "Pedagogia do Oprimido" e a "Pedagogia da Autonomia".

Após a implementação das reformas curriculares de 2004, ocorreram mudanças significativas dentro da universidade. Muitos desses currículos, apesar de continuarem mantendo algumas das "velhas" nomenclaturas, passaram a incorporar componentes voltados para as demandas contemporâneas, pautados nas discussões acerca da diversidade e do multiculturalismo curriculares. Para além disso, em parceria com o MEC, subsidiado pelo Programa de Diversidade na Universidade, apoiado pela UNESCO, foi implantado o curso de graduação em Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI), voltado para a formação de professores indígenas que atuam em escolas com essa finalidade dentro do estado da Bahia, obviamente localizados nos departamentos onde a ocorrência de povos indígenas é mais forte. Dessa forma, a referida universidade estabeleceu como lema de suas ações "destinar um novo olhar sobre as práticas e políticas educacionais fora das salas de aula, problematizando as questões implicadas nos processos" (PPP, 2012, p. 15).

Durante todo esse tempo, o processo de implantação e integralização dos currículos foi acompanhado e subsidiado por avaliações contínuas e processuais, tanto em nível institucional, quanto pelos sujeitos envolvidos. Essas ações visavam compreender quais os impactos relativos da reforma curricular para a formação dos profissionais dentro da universidade. No período de integralização, em alguns casos, inclusive no curso de Licenciatura em Geografia do Campus IV – Jacobina, a secretaria acadêmica teve de trabalhar com três currículos simultâneos: o currículo anterior à reforma, um segundo currículo de adaptação e o currículo do

redimensionamento; isso gerou uma série de situações e entraves, tanto para os docentes quanto para os discentes para a integralização do curso. Em muitos casos, alunos tiveram de retornar para a sala de aula para complementar carga-horária de componentes que não estavam contemplados no currículo anterior, mas que necessitavam ser cumpridos para que os mesmos pudessem se formar.

A Universidade do Estado da Bahia, por suas peculiaridades e *multicampia*, sempre foi uma instituição com forte vocação para o desenvolvimento de atividades de extensão. Essa característica, tem sido mantida mesmo após a reforma de 2004. Paradoxalmente, muitos docentes em suas falas, afirmam que o incentivo à pesquisa está aquém dos incentivos dados à extensão. Os currículos têm favorecido também a divdersificação de ações extensivas da universidade, aprofundando sua capilaridade no estado da Bahia, atingindo mais diretamente públicos cada vez maiores por meio dessas atividades. Há a incorporação de um discurso de que a extensão caminha não apenas para a superação de vulnerabilidades e dos riscos sociais de grupos, comunidades e populações excluídas, mas como um meio pelo qual se instrumentaliza e se potencializa anseios, reconhecendo identidades sociais, ações integradoras e também a qualificação sócio profissional, nas quais se pode promover a criação de espaços de reconhecimento para o exercício da cidadania.

Sobre a pesquisa, o PPP é enfático ao destacar que ela é capaz de vitalizar as ações da Universidade, pois é responsável por institucionalizar o conhecimento através da consolidação de uma cultura científica dentro do universo acadêmico. A efetivação se dá pelo desenvolvimento de estudos e acompanhamento de programas de pesquisa, regulados pelas diretrizes e pelas políticas educacionais da educação superior, nos níveis estadual e federal. Entende ser possível o fortalecimento das relações interdepartamentais, visto que a complexidade da *multicampia* deve ser uma barreira a ser transpassada dentro da instituição, além de promover maior interação interinstitucional, articuladas com as atividades de extensão, produzindo conhecimento pela Universidade e por todos os segmentos sociais envolvidos com maior ênfase nas questões que envolve educação e a cultura, ciência e tecnologia (p. 26)[19].

[19] O PPP traz nesse ponto deliberações já constantes no Regimento Geral da UNEB, em seu Art. 1º, "§ 1º - A UNEB tem como missão a produção, difusão, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber" e "§ 2º - Objetiva a Universidade do Estado da Bahia a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob

O Regimento Geral da UNEB, traz alguns direcionamentos acerca da composição dos currículos dos cursos. Mais precisamente no Título III “Das Atividades Fins”, Capítulo I “Das Atividades Acadêmicas”, da Seção II “Das Modalidades de Curso”, na Subseção I que trata “Dos Cursos de Graduação”, Art. 126, em seu § 3º:

> Os currículos contemplarão componentes, disciplinas, eixos e sub-eixos específicos dos cursos e, obrigatoriamente, componentes, disciplinas, eixos e sub-eixos das várias áreas do conhecimento, com o objetivo de produzir e difundir saberes, propiciando acesso à cultura geral, às artes, conferindo ampla formação da identidade social e étnico-cultural, no âmbito da Universidade (2012, p. 62).

Ainda no Artigo 127, Incisos I e II, o Regimento indica que a composição dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação devem constituir-se: em campos de conhecimento, componentes curriculares, eixos, sub-eixos ou disciplinas de caráter obrigatório, e daqueles que serão acrescidos ao currículo que podem ser de caráter obrigatório ou optativo, fixados pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esses indicativos constantes nos documentos oficiais da UNEB, são basilares para a composição dos currículos específicos de cada curso, com algumas variações em cada graduação, a fim de atender legislações específicas. Veremos mais adiante, que a reforma curricular no curso de Licenciatura em Geografia levou em consideração muitos dos pressupostos contidos do Regimento Geral da Universidade, embora tenha havido uma série de alterações para que o projeto pudesse atender às demandas específicas, tanto do curso quanto dos sujeitos envolvidos nos processos formativos.

3.2 O contexto local como base político-pedagógica para a reforma curricular em Geografia

Antes de mais nada, faz-se necessária uma breve caracterização do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV – DCH-IV/Jacobina, a fim de situarmos o leitor no contexto no qual se deram as discussões, e a posterior implementação da reforma curricular. Vale ressaltar também, que a reforma curricular nos cursos de Licenciatura em Geografia, foi discutido simultaneamente pelos três departamentos da UNEB em que funcionavam o referido curso, a saber:

---

a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, pluralidade étnico cultural e demais princípios do Direito Público.” (2012, p. 29)

Caetité, Jacobina e Santo Antônio de Jesus. O curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Serrinha foi implantado posteriormente à reforma.

Optamos, após a análise dos documentos referentes à reforma, em concentrar nossos esforços no DCH-IV/Jacobina pelo fato de que os projetos, de forma geral, trazem elementos muito semelhantes entre si, pois foram construídos a partir de discussões entre representantes desses departamentos. Mesmo assim, é possível encontrar algumas peculiaridades nos currículos de cada *campus*, no entanto essas questões estariam ligadas muito mais às práticas curriculares do que aos documentos referentes à prescrição. Assim, vislumbramos a impossibilidade de aprofundar nossas análises se optássemos por investigar todos os aspectos dos três *campi*. Acreditamos ser possível o levantamento de questões pertinentes, compreendendo a reforma, direcionando nosso olhar para o *campus* de Jacobina, trazendo questões dos outros departamentos a fim de tencionar alguns dos elementos destacados neste currículo.

Dos três departamentos que participaram das discussões iniciais para a implementação da reforma, dois estão localizados no semiárido baiano: Jacobina no Centro-Norte e Caetité na Serra Geral baiana, Santo Antônio de Jesus está localizado no Recôncavo baiano. Os três municípios possuem características paisagísticas e histórico-culturais e políticas bastante diferentes, fato que influenciou em alguns momentos nas discussões acerca da formatação de um currículo que fosse capaz de dar conta dessa diversidade.

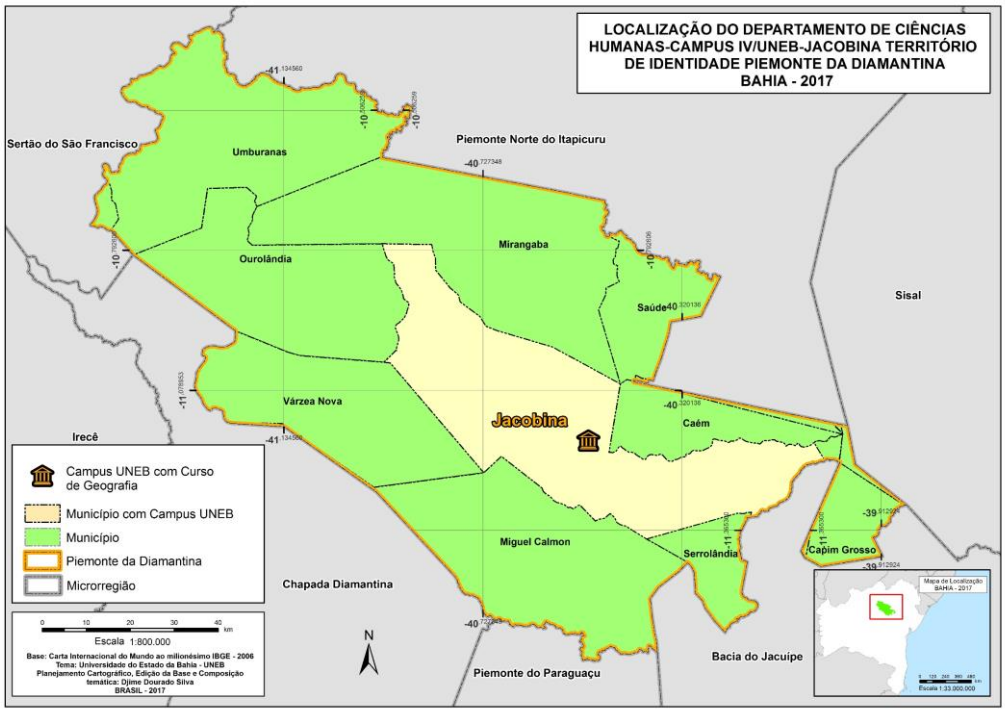
A sede do Departamento de Ciências Humanas – *Campus* IV, localiza-se no município de Jacobina, cidade polo do Território de Identidade 16, denominado "Piemonte da Diamantina"[20]. Essa divisão regional foi realizada pelos últimos governos, a partir do ano de 2007 com o intuito de sistematizar e melhor planejar as ações governamentais nos mais diversos âmbitos de atuação. Portanto, os Territórios de Identidade tem servido sobremaneira, como o alicerce para a efetivação das políticas públicas nos últimos anos. Sendo assim, as universidades estaduais na Bahia, não somente a UNEB, foram instadas a se adequarem às novas regras de regionalização promovida pelo governo central, baseado em relações de pertencimento com os territórios aos quais estavam inseridos. Até hoje, ainda ocorrem debates em torno do seu real significado, principalmente no meio

[20] Cf: Conceituação de Território de Identidade citado anteriormente na introdução desta pesquisa.

acadêmico, sobre o significado do termo “Território de Identidade”, mesmo porque, muitos municípios nas mais variadas regiões da Bahia, solicitaram alterações neste modelo sugerido pelo governo, ocorrendo mudanças, exclusões e inclusões como uma espécie de resistência alegando, na maioria das vezes, não se sentirem pertencentes a este ou aquele território de identidade.

Neste caso, são nove os municípios que fazem parte desse território de identidade. São eles: Caém, Jacobina, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Umburanas e Várzea Nova, Serrolândia e Capim Grosso. Observem a Figura 3 abaixo em que destacamos o Território de Identidade do Piemonte da Diamantina, no qual está localizado o Departamento de Ciênicas Humanas UNEB/DCH IV-Jacobina-BA:

FIGURA 3: LOCALIZAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV/UNEB-JACOBINA – TERRITÓRIO DE IDENTIDADE PIEMONTE DA DIAMANTINA – BAHIA - 2017



Jacobina se insere neste contexto como a cidade-polo do território, desempenhando papel preponderante na oferta dos mais variados tipos de serviços para a sua população e para as populações das cidades vizinhas. Concentra o maior número de estabelecimentos comerciais e de saúde, e também um número de 5 instituições de ensino superior, das quais 3 são privadas, 1 federal e 1 estadual.

Estimativas do IBGE[21] no ano de 2015, apontavam uma população de 84.811 habitantes no município.

Para não nos alongarmos, embora haja a necessidade de situar o leitor, a história de Jacobina foi fortemente marcada pelos Caminhos do Sertão que ligavam, a cidade de Salvador de Todos os Santos (principal praça comercial e capital da América Portuguesa até o terceiro quartel do século XVIII) aos sertões curraleiros de "*carne verde*", que com a descoberta da mineração nas Minas Gerais passam a ser também vias de entradas e saídas de pessoas, mercadorias, contrabandos e também de "descaminhos" dos Quintos Reais (PARAGUASSU, 2007). Outra atividade que marcou a história da cidade foi a descoberta de ouro e pedras preciosas, mudando significativamente as feições territoriais locais.

A importância dessa região no contexto histórico e econômico da Bahia, fez surgir, em 1974, por decreto governamental, a primeira instituição de ensino superior da cidade. A Faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ), estabelecida em 1980 pela Lei Estadual nº 3.825/80, com características de autarquia subordinada à Secretaria da Educação e Cultura do Estado, integrando a chamada Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia, extinta posteriormente com a criação da UNEB, como mencionado anteriormente (PPP, 2012, p. 64).

No período inicial em que funcionou como FFPJ, era oferecido o curso de Licenciatura Curta em Letras Vernáculas, posteriormente plenificada e dividida em duas habilitações: Português e Literatura Portuguesa e Português, Língua Inglesa e Literaturas, reconhecidas por portaria específica de 1997. Só mais recentemente é que as habilitações foram ajustadas para: Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Inglesa e Literaturas. Somente quando se tornou UNEB, é que foi oferecido o curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, com um currículo muito específico com disciplinas que mesclavam História e Geografia, a fim de atender as demandas da escola básica da época, reconhecida por decreto de 1989.

Apenas nos anos de 1991 e 1992, os Estudos Sociais foram desmembrados em dois novos cursos: Licenciatura Plena em História e Licenciatura Plena em Geografia, reconhecidos por decretos estaduais, ambos em 1998. Desde o desmembramento do curso de Estudos Sociais (1991-1992), o currículo de

[21] IBGE, dados populacionais dos municípios brasileiros. Estimativas do ano de 2015. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291750. Acesso em 16/06/2016.

Geografia não sofreu qualquer alteração significativa, pois o mesmo foi concebido como uma espécie de híbrido de currículos mais antigos em funcionamento de outras instituições baianas, como a UFBA e a UCSAL. Isto só começou a mudar no início do ano 2000 com as primeiras discussões sobre a necessidade de uma reforma curricular que se adequasse à realidade da UNEB. A FFPJ tornou-se Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, somente em 1998, através do Decreto Estadual 7.223/98, período em que houve um processo de reestruturação de toda a universidade.

Foram criados no DCH-IV/Jacobina no início dos anos 2000, dois novos cursos de graduação: Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Direito, aumentando para seis o número de cursos oferecidos pelo Departamento. Lembramos que em menor ou maior grau, todos os cursos de licenciatura passaram pelo processo de reforma curricular, ajustando seus projetos políticos pedagógicos às resoluções e decretos oficiais, a fim de atender às demandas exigidas pela legislação vigente. Até o ano de 2015, o *campus* de Jacobina possui um total de **1.053** alunos matriculados, como podemos observar a distribuição no quadro abaixo:

Quadro 1 – Alunos Matriculados por curso (2015.2)

CURSO	ALUNOS MATRICULADOS
Geografia - Licenciatura	182
História - Licenciatura	185
Educação Física - Licenciatura	189
Direito - Bacharelado	238
Letras – Língua Portuguesa e Literaturas – Licenciatura	156
Letras – Língua Inglesa e Literaturas - Licenciatura	103
TOTAL	**1.053**

Fonte: Secretaria Acadêmica – Campus IV, 2016

Segundo consta nos documentos oficiais e no PPP (2012), a diversificação dos cursos e dos currículos, tem como principal objetivo atender todos os segmentos sociais, a fim de difundir questões verdadeiramente significativas para as comunidades nas quais a UNEB está inserida graças ao o conhecimento produzido através das pesquisas, no ensino e nas ações de extensão. Acredita-se, dessa maneira, que a universidade deveria cumprir o seu papel como promotora do bem estar social, no que se refere ao desenvolvimento humano, cultural e político dos

grupos e municípios abrangidos pelo Território de Identidade “Piemonte da Diamantina” e para além dos seus limites também (p. 64a). Resta saber se as questões de cunho institucional e organizacional tem dado conta de todas as demandas desejadas, inclusive de que forma a reforma curricular tem influenciado na qualidade da formação do profissional de Geografia, atualmente.

Essas demandas estão explícitas no projeto pedagógico do curso. Nelas a UNEB deixa claro seus objetivos na busca da materialização e na ampliação de espaços acadêmicos promotores de discussões e reflexões, articulados com as vivências e experiências da comunidade em que a mesma está inserida. Essas ações podem ser identificadas, desde a implantação de novos cursos até a diversificação de projetos de extensão e pesquisa voltados para a ampliação de possibilidades de formação dos indivíduos em contextos históricos e socioeconômicos específicos.

Embora percebamos a importância da atuação da UNEB como promotora da inclusão nos mais diversos segmentos sociais no estado da Bahia, incrementado pela sua capilaridade através da localização dos seus *campi* em praticamente todas as regiões do estado, pudemos observar também, um sistema complexo do jogo político-institucional, principalmente no credenciamento de novos cursos e na implantação de novos departamentos. Há em alguns casos uma certa diacronia entre as propostas vinculadas no projeto da universidade, as demandas locais das comunidades e os interesses políticos e econômicos de determinados grupos. Assim, percebemos ao longo desse período, que nem sempre determinadas demandas puderam ser atendidas; alguns cursos da UNEB, como é o caso da Licenciatura em Letras Vernáculas no Departamento de Xique-Xique, tiveram que ser suspensos por uma diminuição drástica da demanda local, em detrimento da alta procura pelo mesmo curso no Departamento da cidade vizinha de Irecê. Dentre outras coisas, não se levou em consideração o fato da cidade de Xique-Xique estar localizada às margens do Rio São Francisco, e, portanto, possuir outras necessidades e vocações das quais a UNEB poderia estar suprindo. Só depois do fechamento do referido curso, houve a implantação do curso de Engenharia de Pesca, o qual vem desempenhando importante papel para o desenvolvimento local, atendendo às necessidades regionais a qual a universidade se propõem em seus documentos oficiais.

Esse exemplo é apenas um dentre vários outros que poderíamos citar aqui, no entanto, foi apenas com o intuito de ilustrar questões complexas de ordem organizacional enfrentadas por uma universidade com uma *multicampia* tão extensa como é o caso da UNEB. Situações como essas não ocorreram no DCH-IV/Jacobina, haja vista que os cursos mais antigos tem funcionado há mais de 30 anos, com uma significativa procura no período do vestibular; e os novos cursos implantados, como: Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Direito e o desmembramento do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, dando origem ao curso de Licenciatura em Língua Inglesa, tem demonstrado que essas demandas tem permanecido sólidas e contribuído para o processo de desenvolvimento regional.

É importante frisar, salvo o curso de Direito, todos os demais são de licenciatura no departamento. Em maior ou menor grau, em atendimento à legislação específica, passaram pelo processo de reforma e redimensionamento curricular. Pautados por uma base comum sugerida pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), os cursos seguiram suas próprias demandas e necessidades para formatar os seus currículos. Dessa maneira, podemos observar algumas semelhanças, mesmo em currículos diferentes. Por outro lado, muitas das questões organizacionais se diferenciam completamente de um curso para outro. Não seria de se estranhar, uma vez que o diálogo no período da reforma se deu muito mais entre os mesmos cursos de departamentos diferentes do que entre os cursos do mesmo departamento. Não que quiséssemos um currículo de Geografia construído com absoluta semelhança e estrutura ao de Inglês ou de Educação Física mas, em se tratando de cursos de licenciatura de um mesmo departamento, ocupando os mesmos espaços de atuação docente, vislumbrando quase sempre, os mesmos públicos-alvo, há de se convir a materialização de algumas possibilidade práticas comuns a todos os cursos com o objetivo de promover maior interação entre práticas pedagógicas capazes de contribuir para uma melhor formação docente e para o aprimoramento dos currículos em questão.

Os espaços formais e não-formais da formação docente estão presentes nas estruturas curriculares de todos os cursos e são responsáveis, principalmente nos componentes das Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados, por um conjunto de atividades essenciais em todo o processo formativo; isso vale tanto para a Geografia como para os demais cursos de licenciatura da UNEB. A reforma

curricular representou o estabelecimento de um corte antagônico, como propõe a teoria do discurso de Ernesto Laclau, nos contextos das licenciaturas, e não seria diferente para o curso de Geografia. A maneira como essas mudanças impactaram, tanto nos currículos prescritos quanto das práticas educativas cotidianas, veremos mais adiante ao tratarmos da estrutura específica do currículo do curso de Licenciatura em Geografia após a reforma. Mas uma coisa é notória: o aumento significativo das cargas-horárias dos componentes pedagógicos e das áreas de práticas e estágios, é percebido como uma característica central desse "novo" currículo.

3.3 Um currículo, algumas geografias, vários contextos: o curso de Geografia no Campus IV – Jacobina

O curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Ciências Humanas, *Campus* IV em Jacobina, está entre os mais antigos implantados, juntamente com o de Licenciatura em Letras Vernáculas e Licenciatura em História. Desde a criação da Faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ), com os seus cursos de licenciaturas de curta duração até o desmembramento do Curso de Licenciatura Curta em Estudos Socais em duas Licenciaturas Plenas, História e Geografia, respectivamente. São mais de trinta anos formando professores de Geografia, atendendo às demandas regionais voltadas à qualificação de profissionais em nível superior para Jacobina e municípios circunvizinhos.

Neste largo espaço de tempo, diante de todas as mudanças ocorridas no Brasil nos últimos anos, sobretudo as grandes transformações e reformas na educação, o currículo de Geografia pouco foi alterado em sua estrutura a fim de acompanhar esse movimento histórico, político e temporal da sociedade brasileira. Quando da implantação do curso de Geografia em Jacobina, haviam necessidades específicas fundamentadas na emergência em se formar profissionais qualificados prioritariamente para atuar na educação básica das escolas integrantes do Território de Identidade "Piemonte da Diamantina"[22]. Estava claro, que um dos objetivos, tanto da Geografia, quanto dos outros cursos em funcionamento na FFPJ, era o de

[22] Até o ano de 2007, ainda não existia a divisão regional da Bahia por Territórios de Identidade. Essa nomenclatura de planejamento foi implantada e amplamente difundida a partir do primeiro governo de Jacques Wagner (PT). Antes, Jacobina pertencia à microrregião Centro-Norte do estado da Bahia (SEPLAN, 2016).

reduzir, pelo menos em parte, os baixos indicadores educacionais da região (IBGE, 2010).

Consta no PPP (2012), uma clara preocupação com o campo de atuação do profissional formado em Geografia pela UNEB. Identificamos não apenas o desempenho de suas funções como docente nos diversos níveis e instituições de ensino, públicas e privadas, mas também o direcionamento do profissional com formação em nível superior para ocupar cargos de gestão em secretarias do estado e do município, além de outros espaços não formais como sindicatos, associações, cooperativas, ONGs, entre outros cargos administrativos. Isso tem demonstrado que o currículo acaba por abarcar uma série de funções que escapam à sua própria prescrição inicial, pois há entre o projeto do curso e o projeto do currículo, não exatamente um antagonismo, mas direcionamentos dicotômicos no processo formativo dos discentes, o que tem exigido da universidade, e consequentemente do seu corpo docente, a busca por alternativas que extrapolem a prescrição a fim de atender às necessidades locais da formação do profissional em Geografia.

Neste sentido, o processo de significação do profissional formado pelo curso de Geografia da UNEB/DCH-IV-Jacobina apresenta-se como um significante vazio, ora ocupado pelo discurso da docência, ora pela atuação em outras áreas. De um lado, a preocupação com um currículo que abranja todos os conteúdos referentes à formação plena de um professor-educador de Geografia, e do outro, tenta-se atender também aos déficits históricos da falta de profissionais que possam atuar em áreas de gestão e administrativa. O curso acaba por desempenhar, muitas vezes, esse duplo papel social formativo e neste movimento que se dá um dos conflitos pelo processo de hegemonização do sentido discursivo para o licenciando em Geografia. Isso está demonstrado no trecho abaixo do PPP, ao salientar a importância do profissional formado em Geografia:

> Por outro lado, em uma época em que as informações são transmitidas pelos meios de comunicação com muita rapidez e em grande volume, o profissional com formação em geografia tem assumido um papel muito importante. É impossível acompanhar e entender as mudanças e os fatos ou fenômenos que ocorrem no mundo, sem conhecimentos geográficos. É no espaço geográfico que se realizam as manifestações da natureza e as atividades humanas. Por isso, compreender as organizações e as transformações sofridas por esse espaço é essencial para a formação do cidadão consciente e crítico dos problemas do mundo em que vive. (...) O curso de Geografia representa, além da afirmação de sua posição de vanguarda na estrutura educacional baiana, a prestação de um

> relevante serviço à região administrativa de Jacobina e seu entorno, aproximando-se ainda mais de seus objetivos institucionais e de sua função social (PPP, 2012, p.p. 91a e 92).

Dessa forma, o curso de Licenciatura em Geografia da UNEB, demonstra exercer uma íntima relação com os aspectos locais, através dos elementos da paisagem – isso consta no PPP –, mas também desempenha um papel preponderante na transformação da realidade socioeconômica do território de identidade em questão. Embora não queiramos desvincular o papel social e político do curso e da própria universidade no contexto em que está inserido, buscamos levar em consideração aspectos relevantes que possam ser responsáveis por conferir à UNEB e ao próprio currículo atribuições das quais não se possa dar conta dentro do prazo de duração de um curso de licenciatura convencional, acabando por comprometer a formação do discente.

Queremos deixar claro aqui, a importância da universidade para a formação crítica dos indivíduos, do comprometimento cidadão que a instituição deve exercer, como um todo. Por outro lado, não podemos reduzir as questões curriculares formativas ao utilitarismo institucional e governamental, em que a universidade pública se transforme tão somente num mecanismo da hierarquia governamental, imbuída em formar uma massa de mão-de-obra para suprir as necessidades do sistema. Acreditamos que o propósito essencial do currículo não deva estar tão somente centrado nessas questões administrativas sistêmicas, mas sobretudo, vinculado aos anseios intelectuais e acadêmicos de profissionais engajados em disseminar o conhecimento, por meio de ações que rompam com a lógica dominante das relações de poder, impulsionando a quebra de paradigmas que engessam as engrenagens responsáveis por atribuir ao currículo um caráter político e libertador, invertendo quaisquer lógicas pré-estabelecidas de forma verticalizada e impositiva.

Mesmo funcionando como Licenciatura Plena desde o ano de 1992, o curso de Geografia do DCH-IV/Jacobina só foi devidamente reconhecido pelo CEE no ano de 1998, através do Decreto Estadual nº 7.276/98, no qual também reconheceu os respectivos cursos de Geografia dos Departamentos de Santo Antônio de Jesus e Caetité. Desde esse período até o ano de 2003, o currículo permaneceu praticamente inalterado, vindo a passar por um processo de transformação a partir da aprovação das novas diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, principalmente em referência aos cursos de formação de professores,

o que obrigou a UNEB a iniciar o processo de discussão com o intuito de implementar a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, ocasionando profundas alterações, tanto nos projetos dos cursos quanto nas estruturas das matrizes curriculares.

O curso de Geografia, seguindo as determinações da PROGRAD, baseado na Resolução nº 269/2004 do CONSU, implementou uma série de mudanças e adaptações no currículo vigente, provocando um gradativo processo de adaptação para que o novo currículo pudesse ser efetivamente implantado e o antigo pudesse ser extinto definitivamente. Como podemos observar no Quadro 2, esse movimento de transição não se deu de forma tranquila, pois entre o ano de 2004 e 2007, alunos oriundos do currículo anterior, foram obrigados a cursar um currículo de adaptação, em que determinados componentes pudessem ter suas cargas-horárias complementadas e até mesmo cumprir outros componentes exigidos pela nova legislação. Assim, neste intervalo de mais ou menos três anos e meio, a Licenciatura Plena em Geografia possuía concomitantemente três currículos diferentes: o primeiro currículo do curso, um segundo currículo de adaptação e transição e o novo currículo já com a efetividade das mudanças curriculares exigidas pela UNEB[23]. Vejamos:

Quadro 2 – Currículos de Geografia - UNEB

Curso	Ano de Implantação	Situação Legal	Alunos que dele fizeram ou fazem parte	Carga horária dos cursos	Observação
Geografia	1992	Reconhecido pelo Decreto Estadual nº 7.276/1998	Ingressantes de 1992 a 2003	2.775 h	Currículo Extinto
	2004	Currículo reformado, aprovado pelo CONSU, Resolução 269/2004	Ingressantes a partir de 2004	3.205 h	Oferta regular em processo seletivo desde 2004. Objeto da renovação de reconhecimento pleiteado através do PPP de 2012.
	2007	Currículo redimensionado com pequenas alterações, aprovado pelo CONSU, Resolução 430/2007	Ingressantes a partir de 2004	3.205 h	As alterações aprovadas não trouxeram prejuízos aos estudantes.

Fonte: Colegiado do Curso de Geografia – Campus IV – Jacobina, 2016.
Adaptação: Marcone Denys dos Reis Nunes

[23] Ver em anexo, Figuras 5 e 6 com o primeiro fluxograma curricular do curso de Geografia da UNEB e o fluxograma curricular de integralização do Campus IV-Jacobina, respectivamente.

Vale ressaltar, mesmo após o reconhecimento do curso, a implementação do currículo de redimensionamento, e mesmo da efetivação do novo currículo, algumas alterações foram sugeridas, tanto pelos órgãos internos da UNEB como pelo CEE, a fim de otimizar melhor o currículo na prática, a fim de melhorar a qualidade da formação dos docentes em Geografia. Essas alterações podem ser consideradas pontuais, pois segundo o Colegiado de Geografia, não ofereceu prejuízos para os estudantes, tanto que não houve sequer, alteração na carga-horária final do curso. De lá para cá, tem surgido questões de âmbito interno dos Departamentos e mais gerais no âmbito da Universidade em relação à efetivação do currículo na prática. Como já discutimos no capítulo 3, essas distorções são perfeitamente compreensíveis, pois emergem das diferenças existentes entre o currículo prescrito e as práticas curriculares. Nem sempre as práticas cotidianas curriculares refletem aquilo que foi pensado na prescrição, sistematizado dentro das estruturas institucionais, levando os sujeitos a interpelarem a todo o momento inúmeros aspectos capazes de extrapolar determinadas regras pré-estabelecidas.

Mais adiante, analisaremos melhor os três modelos de matrizes curriculares, suas principais características e contextos nos quais os mesmos se inseriram, a fim de compreendermos os elementos constitutivos que embasaram a reforma, pautados no atendimento às mudanças propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), como também ao atendimento aos decretos e resoluções posteriores a referida lei, nos níveis estadual e federal, que foram primordiais para a efetivação da reforma curricular do curso de Geografia da UNEB.

Dissemos, anteriormente, que as principais mudanças no currículo de Geografia só começaram a se materializar a partir do ano de 2003, mas não nos esqueçamos que as discussões responsáveis por essas alterações ocorreram um ano antes, referendadas pelas Resoluções 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicadas no Diário Oficial da União em 04 de março de 2002, nas quais constavam o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, para as graduações plenas, em nível superior dos cursos de licenciatura, fundamentadas pelos Pareceres 09/2001 e 028/2001.

A construção do PPP do curso de Licenciatura em Geografia do *Campus* IV – Jacobina, além de obedecer aos documentos oficiais acima citados, também levou

em consideração o parecer do CNE/CES nº 492/2001, retificado pelo Parecer do próprio CNE/CES nº 1.363/2001, em que se instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Geografia, homologado pela Resolução do CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002, além de outros documentos regulatórios, contemplados na presente estrutura do currículo, voltados para a descrição do perfil dos formandos e das competências e habilidades a serem desenvolvidas por esses profissionais (p. 95a). Sobre a organização do curso de Geografia, a DCN é clara ao se referir à nova organização dos currículos de formação de professores. Logo na introdução, afirma:

> *Dessa forma, os Departamentos ou Colegiados de Curso de Geografia, enquanto instâncias responsáveis pelo dinamismo e implementação das mudanças que se façam necessárias no currículo, não podem desconhecer novas possibilidades abertas pela LDB na perspectiva de flexibilização das estruturas curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para a formação do pesquisador e profissional em Geografia. Devem buscar, então, caminhos para superar a 'cultura da cartilha' e para assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área do conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico. Esses são pressupostos que norteiam a atual proposta das Diretrizes Curriculares para o curso de Geografia (DCN-Geografia, p. 10)*[24].

O discurso em torno de um projeto curricular mais autônomo, pautado nos pressupostos de liberdade docente e discente, esbarram em questões como as da centralização decisórias dos órgãos internos da própria universidade, como a PROGRAD e a própria Administração Central. Além disso, referendados pelo CONSU todas as decisões superiores da UNEB responsáveis pelas principais alterações em todos os currículos de licenciatura no período da reforma. Há de se convir que as relações estabelecidas no âmbito mais geral não se deram de forma igualitária entre os órgãos governamentais e legais e a categoria docente na feitura de um projeto que pudesse, de fato, atender às necessidades de cada curso. Ou seja, no final das contas, o poder das estruturas institucionais acabou por prevalecer no resultado final, pelo menos no que se refere aos currículos prescritos, evidenciando algumas contradições entre os anseios dos sujeitos – professores e alunos – em fomentar um currículo fundamentado em princípios mais igualitários, dentro de uma lógica da horizontalidade na tomada das decisões, capaz de pensar o currículo dentro dos fundamentos democráticos de uma construção coletiva.

---

[24] Consta do Parecer CNE/CSE 492/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Publicado no Diário Oficial da União de 09/07/2001, Seção 1e, p. 50.

Para Goodson (1997), qualquer mudança substancial curricular mantém estreita relação entre as questões de cunho organizacional, voltadas às próprias comunidades disciplinares, em que os sujeitos devem estar concatenados com os processos mais amplos dos mecanismos que se estabelecem entre eles e situações institucionais mais amplas. Uma reforma curricular nos moldes que foi proposta pela UNEB, expôs um sem número de fragilidade e fissuras nos micro-espaços da organização interna de cada departamento e colegiado de curso que se viu às voltas em apresentar uma proposta de reforma que pudesse atender, tanto aos interesses locais do curso de Geografia, aos interesses regionais, dos cursos de Geografia da UNEB como um todo, ao vasto arcabouço da legislação federal, impondo de cima para baixo uma série de alterações no âmbito nacional e à estrutura geral de uma universidade pública *multicamp*, buscando a todo custo, materializar a reforma dentro da dimensão institucional, a fim de atender aos mais variados interesses internos e externos do Estado e do sistema hierárquico ao qual estava submetida.

Goodson (1997) afirma ainda que quaisquer mudanças dessa natureza só podem se concretizar dentro de ambientes organizacionais "saudáveis", em que interesses internos e externos possam dialogar no sentido de consolidar determinados objetivos em sintonia com as verdadeiras necessidades da universidade. Ações que possam suscitar qualquer tipo de imposição, serão capazes de promover a rejeição por parte dos sujeitos envolvidos, pois eles podem não se identificar com o que está sendo proposto, não vislumbrando quais "vantagens" estão postas para que haja o esforço necessário à mudança curricular. Dessa forma, Goodson chama a atenção para o fato de que, em muitos casos, as mudanças são meramente superficiais, prevalecendo de fato, os padrões de estabilidade de práticas curriculares anteriores à implementação da proposta de reforma. Nessas situações, pode ficar claro, além de atitudes individuais e coletivas de rejeição, a manutenção de boa parte das características do currículo anterior. Essa contradição pode estar expressa em boa parte dos antagonismos e dicotomias percebidos entre o currículo prescrito e as práticas curriculares, como no caso do currículo de Licenciatura Plena em Geografia da UNEB.

O Estado da Bahia, por meio de suas instituições, neste caso específico a Universidade do Estado da Bahia, busca exercer seus mecanismos de controle e homogeneização dos saberes. Embora reconheçamos esse papel como central na elaboração e efetivação dos currículos, identificamos por outro lado, as

comunidades disciplinares como uma sistematização oposta de sujeitos ou grupos de sujeitos, posicionados contrariamente a essa visão homogênea, como um contraponto, em que se expressam uma gama diversa de opiniões e ideologias, capazes de promover um debate necessário entre os mecanismos impositivos das instituições e os mais variados movimentos que a sociedade é capaz de produzir. Portanto, há de se destacar um sem número de micro movimentos internos mais ou menos específicos dentro de uma problemática mais abrangente, mas igualmente importantes no estabelecimento dos novos parâmetros responsáveis por sólidas mudanças curriculares verdadeiramente imbricadas de sentidos identitários, políticos e pedagógicos, reduzindo o mais que possível a distância dos antagonismos presentes entre o currículo prescrito e as práticas curriculares.

Quando da implantação do referido currículo no final do ano de 2003 e início do ano de 2004, o quantitativo de vagas oferecidos foi ampliado de 40 para 50 no curso de Geografia, fato que gerou muitas críticas dos docentes no tocante à qualidade do trabalho e o comprometimento no acompanhamento dos discentes em seus percursos formativos. Diante do impasse, surgido também em outros colegiados de curso, o número de vagas foi reduzido novamente no ano de 2008, retornando ao seu número inicial de 40[25]. Esse episódio serviu para demonstrar que o currículo, neste e em muitos outros aspectos, necessita estar passando periodicamente por um processo de avaliação e reflexão, principalmente no tocante à sua prática, a fim de que sejam realizados determinados ajustes/alterações que favoreçam o dinamismo dos movimentos sociais e político-pedagógicos da Universidade como um todo e mais especificamente em referência aos aspectos organizacionais de cada curso.

A pressão exercida pelos coordenadores de curso, diretores de departamentos e pelos docentes, influenciou sobremaneira para a revogação que resultou na redução do número de vagas nos cursos da UNEB. Partindo dessa perspectiva, ressaltamos a importância da articulação desencadeada no âmbito organizacional, de um discurso unificado em torno de um objetivo, que neste caso era unânime em prol da redução da oferta de vagas, como um instrumento de pressão para uma mudança consistente das estruturas institucionais da

[25] O aumento da oferta de vagas para um número de 50 no ano de 2004, foi implementada pela Resolução do CONSU nº 269/2004 e revogada por outra Resolução do CONSU nº 430/2007, entrando em vigor no ano de 2008, sendo que desse total já reduzido de vagas, ficou estabelecido pela mesma resolução, um total de 10 vagas reservadas para a oferta de acesso através do SISU (PPP, 2012, p. 100).

universidade. Infelizmente, esse episódio pode ser caracterizado como pontual, fato que não se repetiu com a mesma consistência no decorrer da implantação do currículo, relacionado aos outros elementos discordantes desse "jogo" ideológico, dentro desse território contestado que permeia as discussões acerca do currículo. Não percebemos, pelo menos dentro do Colegiado de Geografia, maiores articulações com o objetivo de viabilizar a implantação de um projeto de reforma que estivesse mais alinhado com as demandas locais, atendendo às necessidades mais diretas do processo de formação docente em Geografia, tendo em vista toda a preocupação social, pedagógica e política dentro da perspectiva da Universidade que se apropria do discurso da inclusão e do desenvolvimento local e regional, mas que na prática não consegue debelar sérias discrepâncias apresentadas entre o organizacional e o institucional, revelando o quão pode ser complexo a realidade tal como se apresenta.

3.3.1 Suturando o "novo" currículo com as competências e habilidades

Como mencionado anteriormente, consta dos documentos oficiais – Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia, leis, resoluções, decretos, projeto de redimensionamento, atas das reuniões do colegiado, entre outros – os elementos da política universitária responsáveis pela reforma curricular no curso de Licenciatura em Geografia no âmbito do DCH IV-Jacobina e dos demais departamentos da UNEB que possuem Geografia como curso de licenciatura implantado: Santo Antônio de Jesus, Caetité e mais recentemente o curso de Geografia no município de Serrinha. Vale ressaltar, que esses pressupostos são bastante semelhantes em todos os projetos dos outros *campi*, pois parte dessa construção foi efetivada por meio de uma série de reuniões coletivas entre os representantes dos respectivos departamentos, salvo o caso de *Campus* XI – Serrinha por ter sido o curso mais recente de Geografia implantado na UNEB, fazendo com que o projeto em execução dos outros departamentos fosse tomado como base para a estruturação do currículo no referido departamento.

Dentre os muitos discursos que estavam em circulação na organização curricular de Geografia, sobretudo no *Campus* IV – Jacobina, alguns pontos foram postos como centrais neste processo. Dentre eles, destacamos no projeto de reformulação curricular, o discurso baseado na flexibilidade com vistas para que o

discente pudesse exercitar a sua autonomia intelectual, através da construção dos percursos formativos, ao mesmo tempo em que estivesse concatenado com os princípios acadêmicos e teórico conceituais ligados à formação do professor de Geografia da Educação Básica. Esses discursos foram suturados com outros discursos, como os de competências e habilidades, como sendo primordiais na construção da identidade docente desse profissional, vislumbrando a pesquisa como um elemento indispensável neste percurso. Por conta disso – e veremos mais adiante quando tratarmos da matriz curricular –, o currículo passou a ser organizado por eixos temáticos, objetivando o fortalecimento e articulação do conhecimento como um instrumento capaz de ampliar a reflexão acerca do papel do professor de Geografia, relacionando os conteúdos específicos com as práticas desenvolvidas em sala de aula e fora dela, em parte por atividades da prática pedagógica em Geografia. Dessa forma, o PPP traz como objetivo principal do curso, formar profissionais capazes e engajados com os processos referentes à produção e reprodução do espaço geográfico, mas ao mesmo tempo, os profissionais estejam preparados para atuar nas mais diversas realidades que envolvam os mais variados aspectos referentes ao ensino e aprendizagem do conhecimento geográfico em espaços formais e não-formais da educação (PPP, 2012).

O que mais chama a atenção em todo o corpo do projeto da reforma, é o foco em componentes e em abordagens voltadas para a educação e a formação docente, característica que não aparecia com tanto destaque no currículo anterior e do qual analisaremos mais adiante. Esse direcionamento, em princípio atendendo às resoluções do MEC, imputou ao “novo” currículo um conjunto de elementos pedagógicos que foram capazes de diferenciá-lo do currículo anterior, pois ficava clara a intencionalidade em imprimir pela reforma, um currículo que pudesse estar mais alinhado a um curso de licenciatura, já que havia claramente entre docentes e discentes, indagações acerca do que seria de fato um currículo de formação de professores (licenciatura) e um currículo de bacharelado, não oferecido por nenhum departamento da UNEB. Esse questionamento não se esgotou com a implementação da reforma, muito pelo contrário, tornou-se uma das questões mais discutidas em muitas das reuniões de colegiado, expondo os mais variados pontos de vistas acerca dessa temática. Esses discursos estarão mais latentes nas falas dos professores através das entrevistas realizadas.

Para Lopes & Macedo (2011), as diferentes propostas de integração curricular, podem ser agrupadas, basicamente sob três modalidades que podem estar relacionadas ao processo da construção do conhecimento, organizadas em função de princípios baseados nestes mecanismos de integração. São elas:

> Integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 123).

Apesar de identificarmos uma maior relação entre o primeiro enunciado, que trata das competências e habilidades, justamente por estar claramente explicitado no texto da reforma, podemos dizer que existem no projeto da reforma elementos das três modalidades destacadas pelas autoras, sendo que a segunda modalidade pode ser mais facilmente identificada na prática dos docentes, ou mesmo nas entrelinhas do texto contido nos documentos oficiais, pois apesar do comprometimento documental com as questões mais subjetivas acerca das habilidades e competências, ainda há a prevalência da lógica disciplinar e acadêmica, através da preocupação com a distribuição dos conteúdos específicos da Geografia em disciplinas voltadas para a formação desse profissional. Isso acaba por revelar um certo antagonismo no interior da estrutura curricular.

Outro antagonismo existente diz respeito aos conhecimentos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos voltados para a formação docente, que por muitas vezes tem sido colocada no centro das atuais discussões acerca dos novos ajustes propostos no currículo. A matriz curricular atual, por meio da disposição dos eixos temáticos, apresenta certa autonomia entre os eixos “Educação e Geografia” e os eixos das “Práticas de Ensino” e “Estágio Supervisionado em Geografia”. O aumento considerável da carga-horária desses três eixos, pautados nas políticas pedagógicas dos percursos da formação docente, tem sido o ponto nodal em que muitas das cadeias de diferenças internas se unem para problematizar e criticar o sentido de currículo na atual proposta em vigência. Talvez havendo por conta desse aumento expressivo de carga horária que os componentes pedagógicos passaram a ter no currículo. O discurso pedagógico de competências e habilidades foi acionado no PPP como sendo capaz de suturar um discurso distinto: os pedagógicos e aqueles mais específicos da formação do geógrafo, com o objetivo de aproximar essas

dimensões de forma mais integrada, no sentido de viabilizar maior aproximação e a relação entre os conteúdos específicos da Geografia e os conhecimentos ligados às áreas pedagógicas, práticas e de formação. São eles:

> *a) Contribuir com os conhecimentos geográficos e pedagógicos para a construção de uma sociedade pautada em valores democráticos, de respeito e valorização da pluralidade ética e cultural, do respeito e preservação do meio ambiente e dos saberes científico-culturais que constituem o patrimônio da humanidade para as gerações atuais e futuras;*
> *b) Desenvolver conhecimentos pedagógicos que viabilizem o ensino de Geografia nos diversos níveis e modalidades de educação;*
> *c) Desenvolver conhecimentos teóricos e metodológicos do âmbito próprio da Geografia que permitam a interpretação da espacialidade da sociedade* (PPP, 2012, p. 105a).

A partir dessas habilidades e competências gerais, foram desenvolvidas um número significativo de habilidades e competências específicas, suturando mais diretamente o objeto de estudo da Geografia aos conhecimentos pedagógicos, além de outras voltadas a atender os mais variados aspectos da formação do licenciando em Geografia. Vale ressaltar que os dois currículos anteriores, o primeiro currículo do curso de licenciatura plena e o currículo da readaptação, possuíam respectivamente 2.700h e 2.900h totais a serem cumpridas num intervalo de tempo mínimo de 4 anos e no máximo de 7 anos; já o currículo da reforma sofreu um incremento considerável no número de horas totais para a formação, chegando a um total de 3.205h, ou seja, 305h a mais que o currículo de adaptação e 605h a mais que o primeiro currículo implantado para os cursos de Geografia da UNEB.

Esse aumento na carga-horária se deu principalmente nos eixos das áreas pedagógicas e das práticas, além da implementação das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) 200h, em que o aluno necessita participar de cursos, seminários, congressos, encontros, publicações, projetos, Iniciação Cientifica, ao longo da graduação, como pré-requisito para complementar o total de horas destinados à formação. Os componentes curriculares das áreas física e humana não sofreram alterações significativas em suas cargas-horárias, porém foram realocadas de modo diferenciado dentro da organização da nova matriz curricular. Determinados componentes dessas áreas foram divididos em vários outros componentes afins, agrupados dentro do eixo temático destinado aos conhecimentos específicos para cada conteúdo da formação. Veremos adiante como se deu, na prática essa organização.

3.3.2 Uma outra organização: eixos temáticos, uma "nova" matriz curricular?

A matriz curricular atual está organizada não mais por um fluxograma linear e progressivo, mas através de eixos temáticos, em que as disciplinas foram substituídas por componentes curriculares, agrupadas dentro desses eixos por afinidades de abordagens e pela carga-horária destinada para cada eixo para o cumprimento por semestre. Essa nomenclatura, segundo o PPP (2012), teve como objetivo articular e integrar melhor o conhecimento e os saberes entre si, entendendo as novas configurações e demandas da sociedade contemporânea, em que pudessem estar presentes também as dimensões pedagógicas de formação. Dessa forma, essa estrutura curricular, da maneira como está organizada, busca compreender questões ligadas à interdisciplinaridade, abrangendo o complexo das discussões em torno do conhecimento geográfico, tendo como mote a ampla reflexão acerca da formação do profissional do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia.

A matriz foi organizada em dois grandes eixos temáticos, o primeiro foi denominado de Eixos Formadores (EF), contemplando as dimensões centrais da formação docente, vinculados aos conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos nos alunos, auxiliando no seu desempenho, percurso e prática profissionais; o segundo, denominado de Eixos de Conhecimento (EC), agrupam conteúdos e conhecimentos diretamente relacionados às questões que fundamentam e embasam a formação docente, nos aspectos filosófico, epistemológico, da Geografia física e humana, além de englobar os temas emergentes contemporâneos da Geografia, entre outras temáticas direcionadas para uma perspectiva multicultural e inclusiva do currículo. Para melhor compreender essa estrutura, "utilizando uma figura de linguagem, pode-se dizer que os Eixos Formadores são os pilares da formação docente, enquanto que o Eixos de Conhecimento são os tijolos que constroem estes pilares. Assim, um só será possível, em articulação com o outro" (PPP, 2012, p. 107).

Nos Eixos Formadores estão inclusos, tanto os saberes geográficos responsáveis pela compreensão e a interlocução entre a formação e o campo científico-acadêmico, quanto pelo exercício da prática docente, além do desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas à pesquisa e a análise das estruturas institucionais educacionais e sua aplicabilidade como

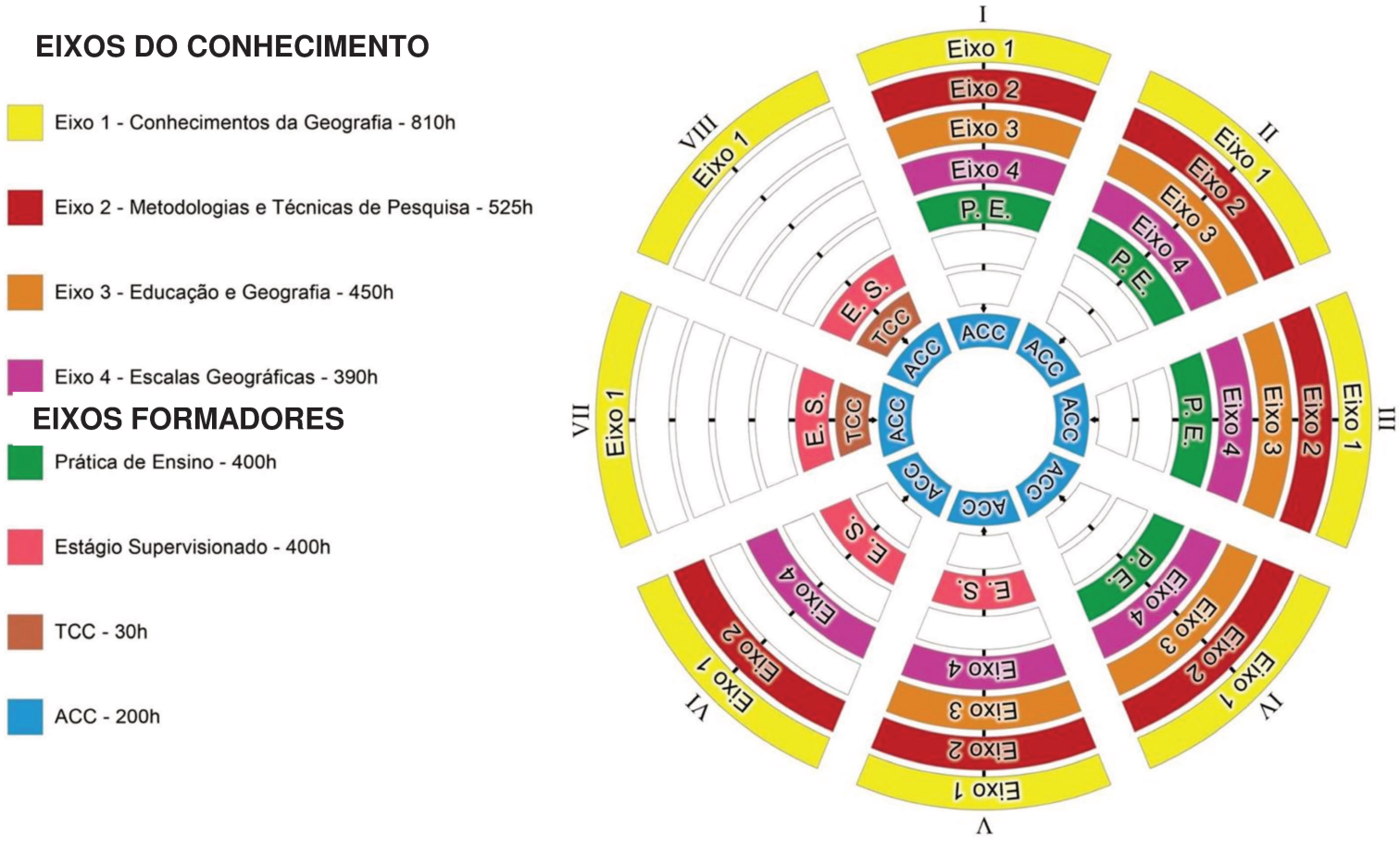
instrumento auxiliar da prática profissional. Estão subdivididos em: Práticas de Ensino em Geografia (PE), Estágios Supervisionados em Geografia (ES) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os Eixos de Conhecimento foram subdivididos e quatro sub-eixos, contemplando as áreas do conhecimento específico da educação e da Geografia física e humana. Estão assim organizados: a) Conhecimentos da Geografia, aborda os conhecimentos do núcleo básico voltados para a compreensão e a interpretação da realidade, através da apreensão de conceitos referentes às perspectivas geográficas e espaciais, abrange os componentes e conteúdos relacionados à geografia física; b) Metodologia e Técnicas de Pesquisa, envolve os conhecimentos acerca do entendimento de método e da metodologia, tendo seus pilares pautados pela ciência, vinculados às técnicas que envolvem os conhecimentos de cartografia, geoprocessamento, aliados à apreensão da realidade imagética e simbólica, relacionando-as aos processos de produção e interpretação textuais; c) Educação e Geografia, está diretamente ligado aos saberes que se relacionam com a área pedagógica da educação, inter-relacionando esse conhecimento com a Geografia, envolvendo os demais saberes do Eixo Formador e dos demais conteúdos transversais emergentes da sociedade contemporânea; d) Escalas Geográficas, aborda os conhecimentos da Geografia regional, possibilitando o aprofundamento dos estudos nas escalas regionais e locais, bem como o de priorizar o enfoque nos conteúdos mais estreitamente ligados aos temas da Geografia humana, urbana e regional (PPP, 2012).

Tanto os EF quanto os EC, englobam um conjunto de componentes curriculares agrupados por afinidades com vista nos objetivos formativos contidos do projeto curricular do curso, ou seja, num único eixo podemos identificar mais de um componente com mesma carga-horária e com ementas que se relacionam entre si. Como podemos observar na Figura 4:

FIGURA 4

MATRIZ CURRICULAR - LICENCIATURA EM GEOGRAFIA



A função dessa nomenclatura, tem a ver com o discurso de saberes articulados ou em rede, uma vez que os componentes não possuem mais pré-requisitos e estão dispostos na matriz curricular na forma circular. Essa circularidade pressupõe que o conhecimento pode ser capaz de se integrar com os diversos campos do percurso formativo discente, dando-lhe maior autonomia na escolha de caminhos próprios que contemplem as necessidades específicas de cada indivíduo, em que ele tenha a capacidade de elencar, dentro dos parâmetros de cumprimento do quantitativo de carga-horária pré-estabelecido por semestre para cada eixo, aqueles componentes que mais se aproximam da sua realidade. Esse é o discurso hegemônico que consta nos documentos da reforma, defendida pela UNEB no que diz respeito ao currículo pré-ativo, que consideramos como um verdadeiro corte antagônico ao modelo curricular até então existente.

Outra questão que chama a atenção na organização dessa matriz curricular está na distribuição das cargas-horárias dos componentes curriculares oferecidos em cada semestre pelo Colegiado do curso. Essa distribuição não é rígida, ou seja, dependendo da necessidade para aquele semestre, o Colegiado tem autonomia para reduzir a carga- horária de determinado componente e aumentar em outro de maior necessidade. Isso pode ocorrer quando da falta de professores ou, por alguma questão interna do curso, haja vista a necessidade desses ajustes com o intuito de sistematizar melhor o cumprimento das horas destinadas a cada eixo sem causar maiores prejuízos ao discente. Desse modo, “busca-se quebrar a rigidez das antigas disciplinas, flexibilizar o trabalho com o conhecimento e permitir maior aprofundamento a um ou outro conhecimento de acordo com o perfil e possibilidades do corpo docente e discente” (PPP, 2012, p.107a).

Embora reconheçamos a importância do discurso da flexibilização e da quebra de pré-requisitos como um dos aspectos centrais desse currículo, destacamos também que tais discursos estão no centro dos conflitos do processo de significação desse currículo após a reforma. Está claramente enunciado no texto do projeto da reforma, o discurso da quebra de uma lógica linear e cartesiana do conhecimento, quando da extinção da interconexão direta entre as disciplinas por uma proposta de circularidade pautada em eixos temáticos, agregados através de componentes curriculares dispostos numa circularidade integradora dos conteúdos. De antemão, baseadas nas discussões anteriores sobre o currículo prescrito e as práticas curriculares, podemos afirmar que os documentos oficiais da reforma

operacionalizaram um discurso curricular de forma mais complexa, exigindo do corpo docente, dos discentes e dos órgãos administrativos da UNEB, um grande esforço político-pedagógico e logístico para que a efetividade desse currículo possa se tornar uma realidade. Desse modo, veremos as dificuldades, primeiro, em se compreender o discurso de reforma por parte dos sujeitos envolvidos, segundo, os obstáculos enfrentados dentro das estruturas institucionais no processo organizacional do referido currículo.

Voltando ao papel do discente neste contexto, esse tem a obrigatoriedade de cumprir a carga-horária destinada a cada eixo por semestre, um total de horas mínimas necessárias à formação. Assim, segundo a proposta curricular, o Colegiado de Geografia tem a autonomia para oferecer mais de um componente curricular do mesmo eixo com mesma carga-horária, a fim de que o aluno tenha a opção de escolha no momento da construção de sua matriz curricular naquele semestre específico. Em tese, dois ou mais alunos de uma mesma turma e semestre, tem a possibilidade de montar um conjunto de componentes curriculares por semestre completamente diferente um do outro, embora todos eles cheguem ao final do curso cumprindo as cargas-horárias mínimas exigidas para cada eixo. Ao completar o total de horas para de cada eixo, o aluno estará desobrigado a se matricular em qualquer componente curricular daquele eixo, uma vez que ele já cumpriu aquela demanda, ficando “livre” para completar as horas do curso matriculando-se em componentes curriculares referentes aos eixos que ainda não foram completados. Dessa maneira, cada grande eixo, possui uma ementa geral, servindo de base para o desdobramento das ementas dos sub-eixos e das ementas de cada componente curricular relacionado àquele eixo, especificamente.

O estudante possui, em tese, certa autonomia na construção de sua matriz curricular, obedecendo os princípios metodológicos baseados na autoconstrução do currículo, com ênfase no planejamento pedagógico, sem perder de vista os princípios acadêmicos fundamentais da proposta contida no projeto pedagógico presente nos documentos da reforma. Ao estabelecer esses parâmetros de autonomia, a UNEB assume a responsabilidade de oferecer toda a estrutura necessária para que um currículo com essas características possa ser efetivado. Porém, essa não é uma logística muito fácil de ser construída no âmbito institucional e estrutural da universidade. Primeiro, porque demanda um aumento considerável do efetivo docente para que seja viabilizada a oferta de uma quantidade satisfatória

de componentes curriculares referentes a cada eixo temático semestralmente, de modo que os alunos realmente tenham a opção de escolha, porém, nos últimos anos não houve um aumento significativo de docentes no Colegiado de Geografia de 2004 para cá, inviabilizando, em parte, um dos pressupostos contidos no projeto. Segundo, ao propor o aumento da oferta dos componentes curriculares, consequentemente, com o aumento do efetivo de docentes e a livre escolha dos discentes na composição dos seus componentes por semestre, a universidade, estaria obrigada a oferecer também um maior quantitativo de salas de aula, pois seria inevitável que a quantidade de turmas também se elevasse, embora apresentasse menor número de alunos, uma vez que estariam eles distribuídos pelos vários componentes oferecidos. E terceiro, o projeto curricular atual, exige maior integração entre docentes, discentes e órgãos administrativos, através de atividades pautadas na transversalidades teórico-práticas, o que não parece ser uma questão muito fácil de se resolver diante da atual conjuntura em que se encontra a universidade.

Uma das diferenças entre os EC e os EF, está na disposição dos mesmos na matriz curricular: os Eixos de Conhecimento estão organizados por meios de componentes curriculares, enquanto que os Eixos Formadores se estruturam através de atividades. Esse aspecto diferencial é importante pois evidencia o caráter mais teórico dos EC em relação às características mais práticas dos EF[26]. Esse conjunto de saberes, engloba todos os elementos dispostos no projeto pedagógico do curso de Geografia, além de integrar as demandas específicas das alterações propostas pela reforma, em cumprimento à legislação em vigor.

Vale ressaltar, que a substituição das disciplinas do currículo anterior pelos eixos temáticos na atual proposta, levaram em consideração, segundo o projeto do curso, a diversificação nas abordagens dos conteúdos na sala de aula e fora dela, buscando romper com determinadas cristalizações engessadas em estruturas fechadas em si mesmas, não permitindo ao docente, muito menos aos alunos, a busca de novos mecanismos metodológicos e interativos capazes de proporcionar o surgimento de outras situações de ensino e aprendizagem dentro e fora do ambiente acadêmico. Essas novas nomenclaturas, não excluíram o caráter disciplinar dos conteúdos, embora preservando algumas de suas estruturas historicamente

[26] Ver quadros: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10, em anexo, que trata da disposição dos componentes curriculares e das atividades referentes à matriz curricular do curso de Geografia.

construídas, foram capazes de absorver outros elementos não menos importantes para a formação docente dentro do contexto da contemporaneidade.

Já as atividades integrantes do currículo, “são entendidas como momentos especiais do processo formativo, no qual a dimensão prática do fazer docente adquire uma função pedagógica essencial” (PPP, 2012, p.111a). É perceptível que o aumento da carga-horária das Práticas e dos Estágios, impulsionou sobremaneira as atividades de cunho prático do currículo, antes relegados a poucas horas ao final do curso, nos últimos semestres. Embora a maior parte das horas esteja direcionada para essas atividades, destacamos outros aspectos importantes das atividades práticas que passaram a ter maior relevância a partir da implementação do currículo atual. Trataremos de cada uma delas aqui:

a) Práticas de Ensino em Geografia: essas atividades, no curso de Geografia do DCH-IV/Jacobina, estão distribuídas nos quatro primeiros semestres, sendo que em cada período, cumpre-se um total de 100h de atividades relacionadas às vivências no ensino de Geografia, nos processos metodológicos das realidades escolares, enquanto campos de pesquisa e experiência para os discentes. As Práticas desempenham também a função de articuladoras entre os demais componentes dos outros eixos do currículo, através de atividades de socialização de experiências, produção de material didático e análises teórico-práticas dos conteúdos da Geografia e da legislação vigente.

b) Estágio Supervisionado em Geografia: Os Estágios estão distribuídos nos últimos quatro semestres do curso, divididos em cargas-horárias de 100h para cada período. É o momento de maior contato do estudante de Geografia com as escolas-campos, além do desenvolvimento de projetos em espaços não-formais da educação. Há uma forte articulação entre os Estágios e as Práticas de Ensino pois, apesar de não serem pré-requisitos, há a complementaridade metodológica e procedimental entre ambas.

c) Atividade de Campo: Essa atividade complementar faz parte de qualquer curso de Geografia. Não seria diferente, após a reforma, a consolidação das saídas para o campo, como um poderoso instrumento responsável por auxiliar na construção do conhecimento por meio de aulas práticas nos mais variados campos de atuação da Geografia, pelo contato *in locu* do estudante, trazendo para a prática situações discutidas nas teorias da sala de aula, relacionando os conteúdos estudados com momentos de aproximação com o campo de estudos da Geografia.

d) Atividades Acadêmico-Científico-Culturais: As AACC não constavam no currículo anterior, mas tornaram-se um instrumento importante na construção da identidade acadêmica do discente. É através da diversificação das mais variadas atividades, como: participação em seminários, simpósios, congressos, projetos, monitorias, iniciação científica, iniciação à docência, publicações em anais e revistas, entre outros, que os alunos têm de cumprir determinada carga-horária até o final do curso para que possam, além de ter tido contato com todas essas experiências da produção acadêmica, estarem aptos para completar o total de horas destinadas às atividades específicas do curso.

e) Trabalho de Conclusão de Curso: A produção do TCC como resultado das graduações, já não se apresenta como nenhuma novidade. Porém, no curso de Geografia do DCH-IV, a implementação dessa prática só se efetivou após a implantação do currículo atual. Antes, somente o relatório final do Estágio Supervisionado era suficiente como pré-requisito para a conclusão do curso. Agora, o TCC se divide em dois, nos últimos semestres do curso e segue uma estrutura acadêmico-científica que vai desde a orientação, o desenvolvimento da pesquisa, a escrita do texto final e a defesa pública do trabalho como pré-requisito para a obtenção do título de licenciado em Geografia.

As atividades práticas enquanto um diferencial curricular

Dentre todas as atividades práticas que compõem o Eixo de Formação destacadas anteriormente, não poderíamos deixar de destacar o papel desempenhado pelas Práticas de Ensino e pelos Estágios Supervisionados dentro da atual nomenclatura curricular. Em princípio, poderíamos nos ater apenas no aumento da carga-horária dessas atividades como um elemento preponderante para identificar mudanças substanciais na grade curricular do currículo prescrito e nas práticas curriculares dos discentes em seus campos de estágio. No entanto, essas questões não são suficientes para justificar situações concretas que possam diferenciar o currículo atual do anteriormente implantado na UNEB. Sendo assim, faz-se necessário conhecermos melhor como essas duas principais atividades práticas tem funcionado dentro do DCH-IV/Jacobina para que tenhamos uma visão mais clara do ponto de vista crítico e pedagógico, buscando evidenciar outros

aspectos importantes no processo de significação do currículo sob as influências dos componentes curriculares do Eixo de Conhecimento e do Eixo de Formação.

A Prática de Ensino em Geografia foi criada com base em resolução específica já mencionada aqui, em que houve o aumento considerável do total de horas destinadas às atividades de estágio e docência. Por se tratar de uma lei federal, cada universidade definiu os critérios de aplicabilidade dessas atividades em seus currículos. Algumas instituições optaram por diluir as Práticas de Ensino no total de carga-horária das outras disciplinas, como forma de incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas diretamente ligadas aos conteúdos específicos de cada componente. Dessa forma, não haveria a necessidade de alocar um ou mais professores para assumir a Prática de Ensino como um componente independente.

A UNEB, por meio da reformulação curricular, em decisão conjunta dos Colegiados de Geografia dos *campi* de Jacobina, Caetité e Santo Antônio de Jesus, organizaram suas matrizes, delegando certa autonomia à Prática de Ensino como um instrumento integrador, transversal, com o objetivo de promover o diálogo entre todos os componentes oferecidos nos quatro primeiros semestres do curso, sendo que uma Prática de 100h para cada período, alocando professores específicos para trabalhar com essa atividade. Dessa maneira, as 400h destinadas à Prática de Ensino foi subdivida em: Prática de Ensino em Geografia I, II, III e IV.

A ementa de Prática de Ensino em Geografia I, constante no Projeto Político Pedagógico do curso (2012), traz o seguinte enunciado:

> Conceitua educação, escola e sociedade. Discute a ciência geográfica no âmbito do ensino. Caracteriza as categorias da Geografia dentro do processo ensino/aprendizagem. Simula aulas práticas para o ensino da Geografia. Organiza e constrói materiais didáticos para o ensino de Geografia (p. 190).

Trabalha ainda com os conteúdos relacionados aos conceitos de educação, escola e sociedade, da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar, através da abordagem das categorias da análise geográfica, voltadas para a sua aplicabilidade em situações das práticas escolares, principalmente nos níveis médio e fundamental II, não excluindo o desenvolvimento de atividades em outras modalidades da educação, dentro do contexto social em que se encontra o curso, focando o trabalho

em temas e projetos de ensino, além das oficinas de trabalho acerca de temas didáticos da Geografia escolar.

Já a Prática de Ensino II, apresenta a seguinte ementa:

> Estuda a metodologia, técnicas de ensino e recursos utilizados nas salas de aula de Geografia, bem como os modelos de planejamento para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, contextualizando com a realidade através de instrumentos pedagógicos e as novas tecnologias da informação/comunicação (PPP, 2012, p. 191a).

Os conteúdos básicos constantes do programa, giram em torno das discussões metodológicas e da produção de técnicas de ensino e dos recursos utilizados como auxiliadores das aulas de Geografia. Há um claro foco no planejamento com ênfase nos conteúdos geográficos, nas discussões acerca do livro didático, com vistas às possíveis interações entre a universidade, a escola e a comunidade. Há também o momento do contato com as escolas-campo, objetivando o desenvolvimento de observações, levantamento de dados e informações relevantes para o desenvolvimento do ensino da Geografia, além da realização de aulas simuladas.

Identificamos que os programas de Prática de Ensino I e III são exatamente iguais e o de Prática de Ensino II e IV, também. Acreditamos ser esse um problema para o desenvolvimento das atividades relacionadas às Práticas, pois os momentos de cada período dentro do curso, apesar de manterem uma relação estreita em entre si, não podem estar vinculados aos mesmos conteúdos da prática anterior. Se o Projeto Político Pedagógico deixa claro a função articuladora e transversal das Práticas, sendo que em cada semestre há um conjunto de saberes e conteúdos vinculados aos seus respectivos componentes e eixos, há de convir a necessidade da adequação dessas atividades ao processo de construção dos saberes, compondo os diálogos necessários, a fim de promover uma atmosfera integradora, estruturada nos pilares da construção coletiva do fazer pedagógico da prática docente em formação. Portanto, as quatro Práticas de Ensino em Geografia, com suas respectivas cargas-horárias, devem ser complementares em suas abordagens formativas, rompendo com a lógica linear do conhecimento, proposta pelo currículo, ao mesmo e tempo em que sejam capazes de promover o acesso ao conhecimento

pedagógico específico ao discente de licenciatura em Geografia, de maneira circular e integrada.

Embora mantenham estreita relação com as Práticas de Ensino, os Estágios Supervisionados possuem um Regulamento Setorial próprio, servindo de parâmetro para o desenvolvimento das atividades relacionadas, tanto à distribuição da carga-horária semestralmente, como para definir as abordagens metodológicas e dos conteúdos destinados a cada etapa do desenvolvimento dessa atividade. Sendo assim, os Estágios se dividem em Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III e IV, iniciando a partir do 5º semestre, perdurando até o 8º, quando do término do curso no tempo regular, ou seja, as Práticas são oferecidas até o 4º semestre, quando se inicia o processo da regência, propriamente dita.

Segundo o Regulamento Setorial de Estágio, constante do PPP (2012), os Estágios que se iniciam a partir do 5º período, tem sua carga-horária distribuída através de modalidades em que pesam os procedimentos da prática pedagógica voltadas à formação integral dos discentes da Licenciatura em Geografia. Vejamos: a) no Estágio Supervisionado em Geografia I, enquadra-se na Modalidade 1, destinada às observações dos espaços educativos formais; b) no Estágio Supervisionado II, Modalidade 2, o foco está nas atividades de intervenção pedagógica em espaços formais e não formais da educação, com o desenvolvimento de projetos de extensão, minicursos, entre outras atividades voltadas para a aproximação da Universidade com a comunidade; c) no Estágio Supervisionado em Geografia III, Modalidade 3, desenvolve-se a regência de classe em espaços educativos formais no Ensino Fundamental II; d) no Estágio Supervisionado em Geografia IV, Modalidade 4, o discente/estagiário desenvolve as atividades de regência de classe em turmas da educação forma do Ensino Médio. Lembrando que o regimento da UNEB ainda não permite que as atividades de regência sejam realizadas em espaços da educação privada, sejam elas em quaisquer modalidades (p. 117).

No programa do Estágio Supervisionado I, consta o seguinte enunciado para a ementa do curso: “Diagnostica os espaços de atuação profissional, caracterizando o contexto e as relações de trabalho nestes espaços. Analisa e reflete a prática de ensino de Geografia por meio de observação direta em sala de aula” (2012, p.196a). Quanto aos conteúdos, salienta a importância das discussões teóricas acerca dos temas ligados ao ensino de Geografia, porém, agrega aos conteúdos, elementos do

programa como: Observação, coparticipação, visitas e produção de projeto de intervenção, que poderiam estar mais adequadamente dispostos nos procedimentos metodológicos. Já o Estágio Supervisionado II, traz o seguinte enunciado para a ementa:

> Integraliza os conteúdos relacionados com a teoria e com a prática pedagógica, buscando intervir de forma crítica e transformadora no processo ensino-aprendizagem. Promove discussões acerca da práxis pedagógica para o ensino de Geografia voltado para alunos do Ensino Fundamental II, através de planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas em forma de oficinas e minicursos (2012, p. 199a).

Ocorre na disposição dos conteúdos situação similar ao Estágio anterior: além da ênfase nas discussões em torno do ensino da Geografia, da importância do Estágio Supervisionado para a formação docente, acrescenta abordagens ligadas ao planejamento participativo e às questões relacionadas à metodologia e à avaliação da aprendizagem. A mesma situação evidenciada quando determinadas abordagens mais diretamente ligadas aos procedimentos metodológicos são incluídas dentro dos conteúdos (regência, visitas, seminários de estágio e a produção de um memorial como produto final dessa fase da atividade).

O caso mais emblemático para essa questão, ocorre nos Estágios Supervisionados III e IV, em que as ementas são exatamente iguais, trazendo o seguinte enunciado:

> Promove discussões acerca das relações entre teoria e prática do ensino da Geografia objetivando sua aplicação nas turmas de Ensino Fundamental II (para o Estágio III), e no Ensino Médio (na ementa do Estágio IV), através do planejamento prévio das atividades (2012, p. p. 201 e 203).

Para nós, sendo esses estágios realizados em diferentes realidades, haveria a necessidade da elaboração de ementas específicas para cada uma das modalidades em questão. Mesmo porque, como já mencionamos anteriormente, as práticas curriculares tem demonstrado determinadas discrepâncias em relação à prescrição, pois não é capaz de demonstrar um sem número de situações, apenas perceptíveis nas práticas cotidianas da sala de aula. Identificamos ainda, a similaridade no conteúdo programático das duas atividades, absolutamente nada foi alterado; e mais, as mesmas questões levantadas em torno dos procedimentos metodológicos nos Estágios I e II, puderam ser observados nos Estágios III e IV,

sendo que nestes dois últimos não consta absolutamente nenhum conteúdo que faça referência aos estudos teóricos desses momentos específicos aos quais os discentes estão sendo submetidos nos dois últimos semestres do curso. Consta apenas como conteúdo programático: regência, orientação, visitas e socialização das experiências, o que para nós, pode ser interpretado como uma falha, ou na melhor das hipóteses, como a omissão na abordagem de muitos dos elementos indispensáveis à formação docente e prática docente da sala de aula, principalmente neste momento tão crucial para os estagiários.

Ainda consta no referido Regulamento Setorial de Estágio Supervisionado do DCH-IV/Jacobina, discriminado o total de horas destinadas para cada uma das atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários em processo de formação. Essas deliberações vão, desde orientações e o acompanhamento efetivo do professor-coordenador dos estágios, até aquelas destinadas às observações, coparticipações, planejamento e socialização das atividades desenvolvidas. Os Regulamentos Setoriais de Estágio podem variar de um departamento para outro, há uma certa autonomia dos *campi* para adequá-los às suas realidades locais, sendo que devem ser aprovados em reunião de Colegiado. Portanto, se fôssemos fazer um comparativo entre os regimentos dos quatro *campi* da UNEB que possuem o curso de Licenciatura em Geografia, conseguiríamos facilmente identificar algumas diferenças entre eles, o que não interfere no cumprimento das horas destinadas às atividades do Estágio Supervisionado, muito menos na formação final do discente.

Tanto o Regimento Geral de Estágio quanto o Regulamento Setorial de Geografia, permitem o aproveitamento de carga-horária de regência para os discentes do curso que já trabalham o trabalharam com disciplinas nas modalidades referentes aos contidos nestes documentos. Cabe ao Colegiado, quando da solicitação do aluno, analisar os documentos comprobatórios, deferindo, ou não, redução de um quantitativo de horas especificado em documento para que o discente possa ter reduzido também seu tempo na sala de aula. Essa medida não constava do currículo anterior à reforma, implantada somente a partir de 2004, sendo efetivamente adotada após o período de integralização do currículo e amplamente utilizada pelos alunos na atualidade.

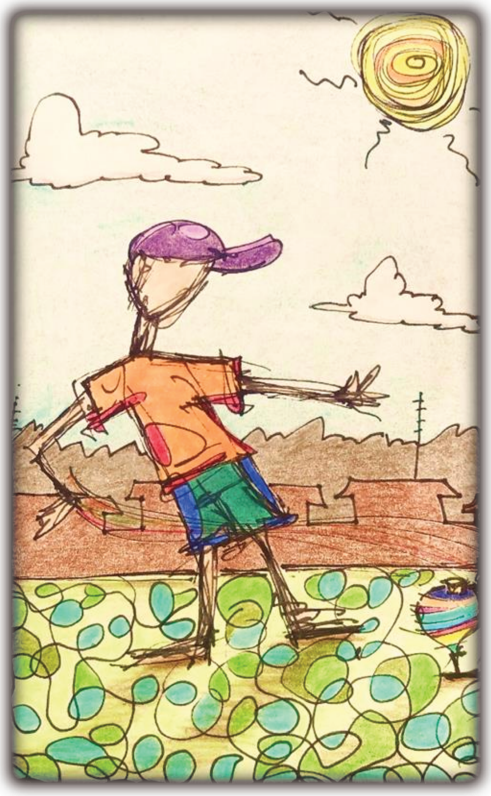
Talvez essas questões possam ser as responsáveis pelos discursos dos docentes, identificados como elementos centrais em todo o processo de crítica ao currículo após o redimensionamento e que tem pautado determinados

posicionamentos acerca da problemática da institucionalização curricular nos últimos anos na Universidade do Estado da Bahia. Tanto os documentos oficiais quanto as falas dos professores, podem servir como mecanismos reveladores de situações até então ocultas, mas que merecem maiores reflexões no que se refere a implantação do currículo de Geografia na UNEB, sobretudo no DCH_IV/Jacobina do ano de 2004 para cá. É o que veremos a seguir.

CAPÍTULO IV

4 OS SUJEITOS DO CURRÍCULO: O DISCURSO COMO ARTICULADOR DAS DIFERENÇAS

4.1 Entre antagonismos e articulações: os sujeitos enquanto elementos centrais na construção das identidades na produção social do currículo



Não faz muito tempo, se difundiu a ideia da morte do sujeito tal qual o conhecíamos até então: uno, centrado nos aspectos estáticos de sua identidade, pautado nos elementos e nos valores individuais da sociedade moderna. Essa ideia de sujeito não se inicia na Modernidade, embora seja neste período que a noção de identidade assume novas formas. Acreditava-se neste período que as identidades estavam unificadas num conjunto de situações de coerência absolutamente arraigadas dentro da estrutura social a qual pertenciam. Para Lopes e Macedo (2011), neste período houve a contraposição à ideia religiosa, tendo Deus como o centro do mundo, pela difusão da ideia do universal divino dentro dos homens particulares. Há, então, a substituição do Teocentrismo pelo antropocentrismo, eliminando as particularidades, reposicionando o homem como próprio ser universal. A partir daí, é inaugurada uma nova fase acerca das discussões sobre identidade, tal como a conhecemos hoje, embora concomitante a esse momento, ocorre o aprisionamento dessas concepções em torno de um núcleo essencialista voltado para a definição do humano. Nessa concepção:

> O homem é entendido como um indivíduo uno e centrado, um ser racional e consciente que possui um núcleo interior essencial com o qual nasce e que desenvolve ao longo de sua vida. Esse núcleo essencial constitui a identidade do indivíduo, uma identidade inata ou,

> mais do que isso, uma identidade que o sujeito possui apenas por ser humano (LOPES & MACEDO, 2011, p. 218).

Para Hall (2005), houve um tipo de mudança estrutural responsável por transformar as sociedades modernas do final do século XX. Essas mudanças foram responsáveis por fragmentar as chamadas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia e nacionalidade; elementos nos quais estavam assentadas nossas sólidas localizações como indivíduos sociais. Ao provocar tais mudanças no âmbito mais geral, essas transformações também foram capazes de influenciar mudanças das nossas identidades pessoais, desestruturando a ideia que possuíamos de nós mesmos enquanto sujeitos socialmente integrados. Essa perda referencial do sentido de si próprio, dos pilares da aparente estabilidade vivida até então, foi denominada por ele, em muitos dos casos, de descolamento ou descentração do sujeito.

Para exemplificar melhor essa questão, Hall afirma que há três concepções de identidade, baseadas na ideia da existência de três sujeitos sócio-historicamente posicionados: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno[27]. Todos eles responsáveis pela construção das percepções em torno dos elementos subjetivos da organização das relações sociais, ao longo do tempo, até a contemporaneidade, influenciando sobremaneira os movimentos de mudança responsáveis por uma reorganização dos sistemas estruturais ligados aos aspectos fundamentais do universalismo versus particularismo, diante de uma multiplicidade de situações às quais os indivíduos são submetidos nos dias de hoje, em que se proliferam a multiplicidade das identidades como a matriz da construção simbólica de um "novo sujeito" da contemporaneidade.

---

[27] As concepções de sujeito foram exaustivamente discutidas por Hall ao longo de seus trabalhos e amplamente difundidas no meio acadêmico e científico, no que se refere aos debates sobre as questões que permeiam o conceito de identidade. Para ele, "o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo ao longo da existência do indivíduo; (...) a noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com 'outras pessoas importantes para ele', que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava; (...) o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente (HALL, 2005, p.p. 10-13).

Laclau (2011), destaca o surgimento e a difusão, após esse momento, de um relevante interesse nas múltiplas identidades, emergido de um movimento contemporâneo voltado para uma nova concepção de sujeito. Ele salienta ainda, apesar do aparente antagonismo entre os dois movimentos, que eles podem ser vistos como complementares e necessários um ao outro; foi preciso a 'morte do sujeito' para que houvesse uma renovação, colocando os interesses em torno das questões acerca das subjetividades no centro do debate. Ao mesmo tempo, reconhece a impossibilidade analítica acerca de situações concretas e finitas, características de uma subjetividade multifacética, de uma centralidade transcendente, capaz de nos prover da capacidade analítica da multiplicidade em si. O que pode ser entendido como um aspecto negativo, torna-se justamente o combustível para o desenvolvimento da maior parte das explorações e do aprofundamento teórico atuais, além de agregar o elemento político, imprescindível para o entendimento da realidade.

No entanto, há um perceptível espaço não preenchido, composto pelos antagonismos, chamados por esse teórico de hiato temporal, em que se estabelecem uma linha analítica entre o que havia se tornado teoricamente concebível e o que efetivamente se conseguiu. Nas palavras dele: houve a substituição do "sujeito transcendental pelo seu outro simétrico, a de reinscrever as múltiplas formas de subjetividade indóceis numa totalidade objetiva" (LACLAU, 2011, p. 48). Sendo assim, o sujeito pós-moderno, desprovido de uma centralidade anterior, composto de múltiplas identidades, descolado e descentrado em seus referenciais históricos e socialmente construídos ao longo do tempo, manifesta o que Hall (2005) chama de identidades contraditórias, que os empurra em diferentes direções, provocando o contínuo deslocamento de suas identificações. O simples fato do sujeito construir a ideia de uma identidade unificada em torno de si, do seu nascimento até a sua morte, apenas demonstraria a construção de uma estória confortante e cômoda sobre ele mesmo, mas que na verdade, a ideia em torno de uma identidade unificada, completa, segura e coerente, não passa de uma fantasia. "Fantasiam uma perfeita representação entre o termo e a coisa. Esta fantasia lhes permite falar pelo outro" (LOPES & MACEDO, 2011, p. 223).

A fragmentação das paisagens culturais de classe, apontadas por Hall como consequência do processo de descentração do sujeito, está diretamente ligada ao que Laclau denominou de colapso dos lugares a partir dos quais os sujeitos

universais falavam. É justamente a partir dessa perspectiva que destacamos a importância de se identificar, dentro do processo histórico, o surgimento decorrente desse fato, da multiplicação de novas identidades, sejam étnico-raciais, de classe ou mesmo multiculturais, trazendo para o bojo da nossa discussão as relações entre as consequências da totalidade na construção das novas concepções de sujeito, evidenciando os elementos que envolvem as questões dos particularismos frente as estruturas sociais ligadas ao universalismo.

Seguindo esse raciocínio, Laclau (2011), traz algumas contribuições em torno dessa questão, necessárias para compreendermos melhor o papel dos sujeitos na construção social do currículo. Existe para ele, uma linha divisória bastante clara e incontaminada entre o particularismo e o universalismo, sendo que o polo do universal pode ser perfeitamente compreendido pela razão, inviabilizando, dessa maneira, qualquer possibilidade de existência da mediação possível entre universalidade e particularidade. Para ele, só resta ao particular, corromper o universal, ou realizar em si o universal, eliminando-se enquanto particular, tornando-se um meio transparente, permitindo que a universalidade possa operar ou, ao afirmar seu particularismo acaba por negar o universal, sendo que o particularismo não possui uma existência própria, restando somente a possibilidade de sua existência como a corrupção do ser. “O universal é incomensurável com o particular, mas não pode existir sem este.” (LACLAU, 2011, p. 66).

Dessa forma, se pensarmos o particularismo como o único princípio válido, a partir da perspectiva da defesa de posicionamentos dos direitos minoritários, estaremos inevitavelmente abrindo um perigoso precedente para a obrigatoriedade em aceitar e reconhecer o direito de outros tantos tipos de grupos minoritários, com vieses extremistas e reacionários, diretamente ligados a práticas antissociais. Neste ponto, Laclau esboça uma preocupação que também pode ser a nossa dentro do contexto da produção social do currículo, das relações que se estabelecem entre os grupos e do papel central dos sujeitos inseridos neste contexto, são constituídas por relações de poder, pois cada grupo é diferente dos demais, são únicos em sua essência e constituição, muitas vezes baseada na exacerbação das diferenças pela via da exclusão, hierarquicamente construída via subordinação dos outros grupos. Por essa razão, a particularidade quando se afirma meramente via mecanismos excludentes, tende a tornar-se um ponto central das relações puramente diferenciais

em relação às outras, aprofundando ainda mais os conflitos oriundos das relações de poder (Laclau, 2011). Para melhor esclarecer essa questão:

> O ponto básico é o seguinte: não posso afirmar uma identidade diferencial sem distingui-la de um contexto, e, no processo de fazer uma distinção, afirmo o contexto simultaneamente. O contrário também é verdade: não posso destruir um contexto sem destruir ao mesmo tempo a identidade de um sujeito específico que leva a efeito a destruição. (...) E toda vitória contra o sistema também desestabiliza a identidade da força vitoriosa (LACLAU, 2011, p. 56).

Lopes e Macedo (2011), reconhecem a importância das discussões acerca da identidade na contemporaneidade como uma das mais complexas teorias sociais, pois envolve, tanto o domínio do social, quanto do individual. Identificam a cultura como indissociável dos processos identitários, sendo a mesma constituída em seu interior, ao mesmo tempo em que destacam a impossibilidade de se discutir identidade sem considerar o sujeito como indivíduo. As identidades culturais são postas aqui, como elementos diretamente ligados ao campo do currículo, uma vez que as abordagens curriculares voltadas para esse foco, tem ganhado cada vez mais espaço dentro da teoria curricular atual. Neste ponto, há uma aproximação com as ideias de Laclau, pois elas afirmam que é preciso desprender maior atenção para os aspectos relacionados às identidades e a participação dos atores sociais em determinados grupos. Esses grupos podem estar ligados àqueles mencionados anteriormente, em que se evidenciam uma teia de significados, simbologias e subjetividades, materializadas pelas relações de poder. Segundo elas:

> A questão é que não se pode esquecer, sob pena de uma abordagem inocente, que há poder envolvido nas relações entre os grupos e em seu interior, capaz de tornar a harmonia entre as identidades particulares uma contingência que pode ou não se repetir. Consequentemente, a assunção de uma identidade local, particular, implica tanto a referência a um passado comum quanto a aniquilação daqueles grupos que impedem a ação reivindicatória dessa identidade (LOPES & MACEDO, 2011, p. 222).

Assim, é possível afirmar que muitos dos elementos oriundos da discussão curricular, estão ligados às abordagens relacionadas ao conjunto de mecanismos do que podemos chamar de políticas de identidade. Essas políticas estão pautadas na crítica acerca da monocultura, presente na maioria dos currículos que se baseiam nas estruturas institucionalizadas da cultura geral. Por outro lado, é necessário destacar a importância de se pensar alternativas alicerçadas em ideias e práticas

curriculares, que tenham uma relação direta com o sentimento de pertencimento dos sujeitos a determinado grupo cultural. Essas abordagens buscam dar maior relevo aos movimentos contestatórios sociais e minoritários, quando discutimos as questões curriculares na perspectiva multicultural. Esses novos olhares acerca do currículo mantêm estreita relação com a teoria de Hall (2005), a qual já mencionamos anteriormente neste capítulo, pois abre a possibilidade para que sejam discutidos temas minoritários, como: gênero, sexualidade, etnia, raça, migrações, entre outros. O currículo desempenha uma função social crucial no processo de identificação do sujeito descentrado quando há, neste caso, a *fragmentação das paisagens culturais de classe*, destacadas por esse teórico.

Se compreendemos a teoria curricular como um campo complexo e contestado, é óbvio que não poderíamos negligenciar o papel preponderante dos sujeitos no contexto das relações estruturais da sociedade, imprimindo características marcantes através das tensões, nas formas e sentidos identitários, na construção de uma certa pluralização de pertencimentos. Dessa forma, podemos compreender as identidades como um movimento contínuo que emerge em contextos e momentos históricos absolutamente singulares. Como elas não são estáticas, e via de regra, estão completamente imbricadas dos próprios movimentos das sociedades, são capazes de sofrer um sem número de influências que podem causar, além do seu próprio colapso, crises. E mais, elas podem sofrer processos de fragmentação, provocando o surgimento de novas identidades, além do ressurgimento de outras, pois esses movimentos são marcados por situações de negociação e renegociação baseadas nos interesses e na hierarquia estrutural social.

Acontece que esse movimento pode favorecer determinada identidade, colocando-a em posição de destaque em detrimento de outras. Isso só é possível porque existem mecanismos sociais discursivos capazes de permitir a estabilização das identidades, ao mesmo tempo em que dificultam a percepção contingencial da identidade. Essa questão, no entanto, não impede que haja certas rupturas nos processos de constituição das identidades em determinados momentos específicos da história, pois os mecanismos de controle e significação não conseguem manter o controle total sobre um movimento dinâmico e de enorme capilaridade sociocultural, como tem ocorrido atualmente. O discurso sociológico em torno da identidade, é marcado pelo deslocamento do indivíduo para dentro de um grupo, inserindo-o no

conjunto das normas coletivas que os regem. Para muitos, esse deslocamento pode ser entendido com uma radical discordância em torno de uma ideia essencial do homem, pois essa mesma identidade passa a ser constituída entre as tensões surgidas no interior das relações estabelecidas entre o individual e o coletivo (LOPES; MACEDO, 2011).

Elas ainda argumentam que o marxismo estruturalista exerceu grande influência nas teorias da reprodução e da correspondência, sobretudo no campo curricular. Neste campo de entendimento, as identidades dos sujeitos são determinadas, via de regra, pelas posições ocupadas pelos sujeitos na estrutura social. São essas posições que irão definir os grupos sociais, consequentemente, o lugar ocupado pelos sujeitos dentro desse contexto e determinará de qual forma eles agirão desta ou daquela maneira.

Apesar dessa abordagem estruturalista, salientamos a importância de reconhecer a construção das identidades inseridas no campo das discussões curriculares contemporâneas, como um elemento essencial para a identificação de muitos dos fatores responsáveis pela construção dos discursos em torno do projeto curricular em vigência na Universidade do Estado da Bahia. Há que se levar em consideração os mais variados aspectos implícitos nas subjetividades dos sujeitos, nas relações estabelecidas entre eles e os grupos aos quais fazem parte enquanto colegiado, mas também enquanto categoria docente. A necessidade em se analisar os documentos oficiais, como as Atas do Colegiado de Geografia, legislações direcionadas ao currículo, torna-se fundamental a fim de clarificar ainda mais o entendimento da complexa teoria curricular, aprofundando nosso olhar nos elementos do discurso, mas sobretudo, focando na compreensão do processo de constituição do atual currículo do curso de licenciatura em Geografia da UNEB/DCH-IV/Jacobina, com vistas à dinâmica que envolve esse campo vasto e contestado, tendo em vista as práticas curriculares, é uma opção, pois não existe consenso em torno de qualquer que seja o projeto, capaz de atender satisfatoriamente todas as demandas políticas, pedagógicas, culturais e profissionais dos sujeitos envolvidos.

4.2 Das subjetividades à importância dos documentos oficiais: as atas do Colegiado e o processo de construção do currículo de Licenciatura em Geografia

Essa fase da pesquisa centrou-se na consulta aos documentos oficiais produzidos pela e na UNEB, mais precisamente nas atas oriundas das reuniões do Colegiado de Geografia num período anterior à reforma até os dias atuais. Esse recorte foi necessário para que pudéssemos perceber quais discussões eram centrais entre os docentes anteriores à 2004; as prioridades de acordo com as demandas do currículo em vigência na época, quando se começa a tratar da reforma propriamente dita, como essa construção foi se dando no âmbito do referido Colegiado, dos posicionamentos dos professores frente às mudanças propostas; como os registros vão delineando o processo de implementação da reforma curricular dentro da perspectiva do campo da teoria curricular e das nomenclaturas institucionais da Universidade.

Como estratégia para facilitar a leitura e a análise das atas, criamos uma tabela[28] classificatória com o intuito de organizar por temáticas as principais citações aos assuntos que nos interessava para a pesquisa, a saber: currículo, projeto de reforma, leis, normas, memorandos e resoluções que tratassem dos referidos assuntos. Em seguida, iniciamos a leitura desses documentos, obedecendo a ordem cronológica em que eles foram produzidos, justamente para que pudéssemos compreender o desenrolar do processo de construção e discussão acerca da reforma. Como possuíamos um grande número de atas, precisávamos definir a partir de qual documento iniciaríamos as análises das informações obtidas. Dessa forma, escolhemos como marcador inicial a "Ata de nº 07 de 1999"[29], pois esta trazia o primeiro registro identificado que tratava da prorrogação de prazo do processo de integralização curricular, através da Resolução 296/1999, além de fazer menção ao Ofício Circular da Reitoria da UNEB, convocando os docentes para a discussão do Projeto Político Pedagógico e para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

[28] Cf: Apêndice, Tabela 9 - Atas do Colegiado de Geografia de 1999 a 2015 com a classificação prévia das temáticas sobre o currículo abordadas nas reuniões.
[29] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 07, Livro 03, p.p. 13-14. De 22 de outubro de 1999.

Todas essas ações identificadas, embora ainda não se referissem a nenhuma proposta de reforma curricular, já apontavam para alguns caminhos relacionados às reformulações, tanto do currículo em si, quanto do Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia. Portanto, ao concebermos o currículo como uma construção social, um campo em constante contestação, um conjunto de ações moventes, em que os sujeitos estão inseridos através das suas ações concretas, das subjetividades e das relações estabelecidas com todos os outros sujeitos, além do reconhecimento do seu lugar dentro da estrutura institucional, enquanto indivíduo, mas também enquanto categoria pertencente a um grupo específico, munido de identidades, precisávamos levar em consideração todos os aspectos preliminares dessa gradual construção, pois compreendemos que mudanças curriculares não ocorrem da noite para o dia, são fruto de intensas negociações, conflitos, interesses, crenças e simbolismos, e nem sempre são alcançadas em sua plenitude.

Como afirmou Goodson (1997), ao analisar mais profundamente determinadas mudanças, sobretudo curriculares, pudemos perceber muito mais aspectos das permanências, do que da construção de algo absolutamente novo. Não há como mensurar com exatidão quais fatores foram os responsáveis pela resistência à mudança. Neste tabuleiro curricular, o jogo da resistência ao "novo" também se configura como um instrumento de luta, seja ela vinculada às forças externas do sistema institucional, seja ela, fruto das políticas culturais, dos grupos disciplinares ou até mesmo enquanto mecanismo de desestabilização das formas organizacionais aos quais a teoria curricular está submetida.

Na análise das atas do Colegiado, constatamos como pauta da reunião no dia 06 de junho de 2001 a elaboração de propostas para alteração da grade curricular. Além disso, foi lido nas comunicações um ofício circular juntamente com um folder da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sobre a realização de um seminário para discutir a reforma curricular naquela universidade. Foi a primeira vez que foi mencionada a ideia de reforma nos registros das atas do Colegiado. Mesmo assim, não houve muitos avanços nas discussões, muito menos na elaboração de alguma proposta. Acreditamos, por se tratar de uma primeira menção à reforma, ainda não havia maior conhecimento por parte do corpo docente naquela reunião específica. Observem como foi abordada a questão sobre o currículo:

> *Quanto à grade curricular, a sugestão é de que sejam feitas reuniões por área onde serão discutidas as alterações, fazendo, por conseguinte as justificativas, lembrando que se deve observar e comparar as diretrizes curriculares de outras universidades*[30].

Está clara, mais uma vez, a preocupação em atender às resoluções, leis, normas e regulamentos, a fim de que o curso não caminhasse em sentido contrário ao que institucionalmente estava sendo proposto em torno de uma tradição curricular da área, como se revelou no destaque dado para a busca por modelos de currículos e de projetos das outras universidades baianas para serem utilizadas como parâmetro para se pensar o currículo local. Não foi à toa que a primeira grade curricular[31] do curso foi construída semelhante ao da Universidade Federal da Bahia, embora o curso de Geografia da UFBA possuía a dupla formação, licenciatura e bacharelado, enquanto que todos os cursos de Geografia da UNEB, mesmo após a reforma são, até hoje, apenas de licenciatura.

Essa discussão veio à tona com maior relevo na reunião do dia 29 de setembro de 2001, ou seja, uma reunião depois da proposta inicial para a formação de uma comissão, a fim de elaborar sugestões para a mudança na grade curricular de Geografia da UNEB. Alguns docentes começaram a se posicionar, questionando as características de um currículo de licenciatura com uma organização disciplinar muito próxima do bacharelado. Essa questão foi se tornando central, aliada às discussões sobre a reforma, demonstrando a preocupação de alguns docentes em garantir ao currículo uma identidade própria, pautada nas demandas locais do curso de Geografia. Na referida ata, consta o seguinte enunciado:

> *Quanto a alteração da grade curricular, ficou acordado se fazer planejamento das atividades, fazer reuniões por área e consultar os outros departamentos para não haver choque nas decisões. O professor Q.G. mencionou que se deve decidir sobre o currículo do curso, se é de pesquisa e/ou bacharelado; o professor L.B. é a favor de que o aluno possa optar entre fazer bacharelado ou bacharelado e licenciatura*[32].

Não compreendemos muito bem as referências feitas pelo professor Q.G. acerca do que seria um currículo de pesquisa versus um de bacharelado, pois entendemos ser a pesquisa um elemento essencial do tripé universitário: ensino,

---

[30] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 19, Livro 03, p.p. 29-29a. De 06 de junho de 2001.
[31] Cf: Figura 5 – Fluxograma do Curso de Licenciatura Plena em Geografia (Em anexo).
[32] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 21, Livro 03, p. 33a. De 27 de setembro de 2001.

pesquisa e extensão, seja na formação para licenciados ou bacharéis, ou seja, acreditamos que as referências feitas pelo docente, diziam respeito às peculiaridades do currículo vigente em relação à proposta da própria UNEB em assumir somente cursos de licenciatura em Geografia em detrimento aos de bacharelado. Neste caso, a crítica vai mais no sentido da organização curricular, no que se refere às cargas-horárias de cada disciplina, basicamente aquelas da área física da Geografia.

Ainda no ano de 2001, mais precisamente na reunião seguinte, (Ata nº 22), iniciam-se as articulações entre os *campi* da UNEB, por meio de memorando enviado pelo *Campus* V-Santo Antônio de Jesus, convidando o Departamento de Jacobina e o de Caetité para o um ciclo de debates intitulado de "Reforma Curricular para a (Re)formação do Professor de Geografia". Neste mesmo período a PROGRAD solicita que os três *campi* se articulem através de reuniões, a fim de viabilizar a reforma curricular com vistas ao cumprimento da nova LDBN 9.394/96. Paralela a essa articulação, havia uma discussão simultânea acerca da reorganização do Estágio Supervisionado, com vistas à ampliação da carga-horária dessas atividades nos cursos de licenciatura em todo o território nacional. Percebemos, mais uma vez, além de uma demanda específica dos cursos de Geografia da UNEB, apontando para a necessidade de se repensar o currículo, estava também em disputa o elemento legal como impulsionador dos avanços das ações que culminariam na implantação da reforma curricular, posteriormente. Tanto que, ao serem solicitados a participar do processo, mesmo havendo uma convocação de cima para baixo, não houve nenhum tipo de resistência inicial dos docentes, nem de pontos de vista discordantes:

> *Todos concordaram em convidar os colegiados dos* campi *V e VI para decidirem a alteração curricular, a profª F.T. falou [que] este problema deve ser planejado e discutido em conjunto, para que uns não tenham o trabalho e outros tomem a decisão final*[33].

A referida reunião pode ser considerada uma das mais importantes dessa discussão inicial acerca da reformulação curricular, pois foram discutidos vários assuntos pertinentes à organização disciplinar, da distribuição da carga-horária à duração total do curso. Essas eram as principais preocupações dos docentes

[33] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 22, Livro 03, p.p. 35a-36. De 24 de outubro de 2001.

naquele período em que ainda não se tinha muito claro como seria implementado o processo da reforma curricular. Não havia ainda, uma articulação, nem dos Colegiados, nem da própria Universidade que pudesse direcionar os trabalhos, um processo comum a todos os departamentos para que as discussões pudessem seguir uma linha articulatória. Havia uma percepção geral e consciente de que haveria, inevitavelmente, a alteração no currículo e caberia aos docentes se articularem, participando do processo ou absorvendo as determinações da PROGRAD, mesmo que essas decisões fossem incompatíveis com as reais necessidades de cada *campi* e curso. Prova disso, são determinados posicionamentos registrados nas reuniões:

> *O professor M.C. comentou sobre o direcionamento de algumas disciplinas, porque quando outro professor vai dar sequência a determinados assuntos, os alunos afirmam que não viram nada no semestre anterior; a professora L.X. disse que o currículo já é cheio, onde se coloca[ria] as disciplinas que tem que ser acrescentadas? Foi proposto, então, que o curso tenha cinco anos; para as turmas em andamento sugeriram aprovar a proposta que foi encaminhada, alterando a carga-horária da disciplina Metodologia do Ensino de Geografia e uma optativa Tópicos Especiais no Ensino de Geografia*[34]*.*

Sobre a proposta de encaminhamento de um currículo para as turmas em andamento, provavelmente deveriam estar se referindo ao fluxograma da integralização (ver Figura 6, em anexo). A preocupação da docente com a distribuição da carga-horária e consequentemente com a proposta de aumento do tempo de duração do curso, se deu principalmente pelo aumento considerável no número de horas do Estágio Supervisionado e das Práticas de Ensino. Incialmente, o curso possuía um total de 2.775h a serem cumpridas nos oito semestres de duração; posteriormente, com as adaptações originadas, sobretudo da implementação do currículo de integralização, esse número de horas saltou para 2.900h, no entanto, o número de semestres permaneceu inalterado. Com a implantação do currículo proposto pela reforma, o número de horas subiu para 3.205h, sem alteração na quantidade de semestres, lembrando que a fala da professora se referia somente ao aumento de 125h referentes aos dois primeiros currículos, uma vez que o redimensionamento ainda não tinha se efetivado.

Dentre as inúmeras propostas iniciais, no que se referia aos encaminhamentos em torno do debate da reforma curricular do curso de Geografia,

[34] Cf: Idem. p. 36.

sugiram as seguintes sugestões: reuniões de articulação com os três *campi* da UNEB que possuíam o curso de Licenciatura em Geografia; alteração no tempo de duração do curso de quatro para cinco anos; discutir o sistema adotado seria o de creditação, em vigência, ou seria substituído pelo sistema seriado; redução da disciplina Educação Física para apenas um semestre; desdobramento das disciplinas Didática e Psicologia em I e II; obrigatoriedade, caso o curso fosse estendido para cinco anos, das disciplinas: Introdução à Filosofia, Filosofia da Educação, Introdução à Sociologia e por fim, discutir qual a melhor maneira para a distribuição das 400h de Estágio Supervisionado.

Seguindo a linha de raciocínio de Mendonça e Rodrigues (2014), pudemos identificar aqui, nas análises das atas do Colegiado que o aumento para 5 anos para a integralização do curso era o ponto nodal que unia, ainda que num primeiro momento, as diferenças existentes no colegiado, pois esse acréscimo de um ano não mexia com o que já estava fixado no currículo e, ao mesmo tempo, atendia à legislação vigente. Neste contexto, enquanto uma unidade de posicionamento com um só objetivo, identificamos um discurso comum articulador capaz de unir todas as diferenças em torno de uma questão maior, a reforma curricular (o ponto nodal), caracterizada como uma demanda popular, ao mesmo tempo em que estavam submetidos às articulações discursivas e autoritárias do sistema, enquanto uma imposição verticalizada, por meio de leis, decretos e resoluções, identificados como o corte antagônico.

Vale ressaltar, no campo da teoria curricular, dentro da perspectiva do papel dos sujeitos na construção social do mesmo, que há uma dinamicidade, um movimento contínuo que se refaz no tempo e no espaço, de acordo com as demandas daquele momento específico, tendo como foco atender às necessidades dos grupos disciplinares, nos arranjos organizacionais das relações estabelecidas entre os indivíduos e dos grupos aos quais eles fazem parte, materializados nas/pelas relações de poder, enviesado pelos discursos, posicionamentos político-pedagógicos, além dos aspectos culturais a que o currículo está submetido constantemente. Soma-se a isso, a hierarquia impositiva das estruturas institucionais, consolidando determinadas situações, em muitos casos, responsáveis por aprofundar antagonismos, expondo as dicotomias frente ao discurso hegemônico, anulando temporariamente determinadas demandas particulares, cancelando diferenças tão somente neste instante, com o intuito de construir uma

cadeia articulatória comum, visando as questões da contingência em relação a um "inimigo" maior entre eles próprios (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Portanto, o que identificamos neste recorte temporal específico como ponto nodal e corte antagônico, poderá não sê-lo se todos esses fatores agirem de modo a colocar em xeque muitas das estruturas pré-estabelecidas. Assim, pode até haver uma mudança de posicionamento em relação a um desses elementos, na medida em que demandas e prioridades particulares ou coletivas, sofrem influências do meio, quando os sujeitos mudam seus discursos, alteram suas relações com outros sujeitos ou grupos, quando o próprio sistema se reinventa, impondo novos e diferentes processos que culminam em novas hierarquias dentro das relações de poder.

Uma preocupação de uma das docentes do Colegiado de Geografia, exposta logo após à reunião que tratou das mudanças no currículo, chamou a atenção para o risco do curso passar por um período tendo de trabalhar com três currículos diferentes: o currículo vigente, o currículo de integralização e o currículo da reforma[35], fato que pôde ser observado no capítulo anterior, exemplificado no Quadro 2, em que constam a simultaneidade dos currículos, ou seja, a situação temida pelo docente se concretizou, ocasionando alguns transtornos, principalmente no processo de matrícula, tanto para o Colegiado pela falta de logística em oferecer disciplinas suficientes, contemplando todas as necessidades dos alunos, quanto pela secretaria acadêmica, pois o sistema de matrícula da UNEB, não conseguia distinguir muitas disciplinas como sendo do currículo anterior, da integralização ou da nova matriz curricular.

A articulação com os demais *campi* passou a ser uma questão recorrente nas reuniões do Colegiado. Visto como uma situação comum entre eles, percebia-se a necessidade em saber como os demais departamentos: Santo Antônio de Jesus e Caetité, estavam discutindo a reforma curricular. Por conta disso, decidiu-se por reuniões docentes por área de atuação, a fim de que fossem elaboradas propostas contendo: justificativa e ementa, no intuito de que fossem encaminhadas para os demais departamentos para apreciação. Até então, apesar dos convites anteriores para seminários que tratassem da questão, essa fase estava fortemente marcada por um certo isolamento entre os *campi*, consequentemente pelos Colegiados, pois

[35] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 23, Livro 03. De 07 de dezembro de 2001.

não conseguiam efetivar ações que pudessem favorecer a interação, estreitando o diálogo, unindo os discursos em torno de demandas comuns entre eles. Em alguns momentos, essas preocupações eram externadas nas reuniões, como no caso abaixo:

> *A prof. D.J. falou que as discussões sobre a reforma curricular devem retomar, a comissão de estágio deverá começar a atuar, que os cursos estão trabalhando isoladamente, que deve haver entendimento com os outros cursos*[36].

Posteriormente, foram marcados encontros por áreas da Geografia, solicitado em reunião anterior, embora não tivesse sido efetivada até então. Ficaram divididas as seguintes áreas: Geografia Física, Geografia Humana e Estágio Supervisionado (área de ensino de Geografia). Embora esta ação pudesse favorecer a praticidade na elaboração das propostas das disciplinas, acabava por aprofundar ainda mais o isolamento já existente entre o próprio corpo docente. De certa forma, essas ações iniciais seriam primordiais para entendermos, mais adiante, algumas situações em que o processo de articulação dentro do Colegiado de Geografia e mesmo com os outros *campi*, enfrentou muitos obstáculos para um efetivo trabalho de integração das áreas, rompendo com a dicotomia Geografia Física versus Geografia Humana, além dos componentes curriculares do ensino de Geografia. A cobrança por parte do Colegiado em relação aos encontros por área, se estenderam pelas reuniões posteriores, constando inclusive, sugestão por parte de um docente, uma intimação formal via ofício circular, cobrando tais resultados.

Esse período caracterizou-se por certa lentidão dos trabalhos realizados pelos grupos. As reuniões do Colegiado de Geografia não vinham ocorrendo com a frequência desejada para que se pudesse aprofundar as discussões acerca da reforma. Essa pauta só viria a ser abordada com mais ênfase na reunião realizada em 07 de novembro de 2002[37], em que foi acertado entre os docentes um encontro de formação com o professor O.R., a fim de assessorar nas discussões durante dois dias. A ata dessa reunião, não faz nenhuma referência sobre a atuação profissional do referido professor, nem qual a sua função dentro desse processo; também não conseguimos identificar, dentro do quadro da UNEB, qual era o papel do docente no período do redimensionamento curricular. Ainda nessa mesma reunião, a

[36] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 25, Livro 03, p. 42. De 11 de abril de 2002.
[37] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 28, Livro 03, p. 47. De 07 de novembro de 2002.

coordenadora do Colegiado, explicou como se deu o processo de adaptação no currículo dos alunos que estavam com seus cursos em andamento:

> *(...) na Reforma Curricular, os alunos que estão cursando o 6º semestre, continuam com a grade atual; para os alunos do 4º semestre, já muda para uma grade atualizada, com a disciplina Metodologia do Ensino sendo oferecida no 5º semestre e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, sendo oferecida como curso de férias, e finalmente uma outra grade para os alunos que fizerem vestibular a partir deste ano (2002.2 para início em 2003.1)*[38].

As discussões em torno da reforma, além de fazer emergir outras demandas e necessidades para o curso de Geografia da UNEB, também possibilitou que fragilidades fossem expostas com mais clareza e passassem a ser discutidas mais frequentemente pelos sujeitos envolvidos. Nessa mesma reunião, novamente, se pautou a viabilidade da implantação do curso de bacharelado em Geografia, possibilitando ao aluno ingressante optar pelas duas formações ou mesmo substituir a licenciatura apenas pelo bacharelado, sugestão de um aluno presente, logo refutado por alguns professores presentes. O professor G.O. se posicionou, afirmando ser nestes momentos de mudanças que se deve fazer as escolhas. Os professores F.I. e L.X., se posicionaram no sentido de esclarecer as vantagens de ser licenciando. Segundo eles:

> *No curso de bacharelado o aluno necessitará de mais dois anos para concluir [o curso]. Sobre projeto de pesquisa, em bacharelado só faz monografia, e licenciatura, além de monografia faz pesquisa e deverá ser destinado ao ensino. Então (o aluno), H.C. sugere que na nova grade não sejam retiradas as disciplinas do curso de bacharelado. Explicaram-lhe, então, que ele tem que fazer um (licenciatura) e depois complementar para o bacharelado*[39].

O entendimento acerca da licenciatura e do bacharelado, principalmente no tocante à pesquisa, nos pareceu confuso, evidenciando uma certa dicotomia entre as disciplinas voltadas para a área física, das áreas humana e pedagógica do currículo. Esse direcionamento acabou por exercer certa influência na composição da atual matriz curricular, haja vista, a percepção de alguns docentes da Geografia Física de que houve a redução da carga-horária desses componentes e o aumento do total de horas dos componentes da área de ensino, fato que pode ser facilmente desconstruído quando observamos os dois fluxogramas (Figura 5 e Figura 6 – em

[38] Cf: Idem. p. 47.
[39] Cf: Ibidem. p. 47a.

anexo), comparando-os com a atual matriz curricular do curso de Geografia (Figura 4); evidente que houve sim, o aumento da carga-horária nas áreas das Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados, mas isso não comprometeu as cargas-horárias dos componentes da área de Geografia Física. Como foi demonstrado anteriormente, a aumento da quantidade de horas teve de ser condensado dentro dos semestres, adaptado para que os alunos pudessem cumpri-las no tempo normal de duração do curso, sem a necessidade do aumento no número de semestres, permanecendo como no fluxograma anterior, oito semestres ou quatro anos, no mínimo, e de sete anos no máximo para o término.

Já em vias de aprovação da nova matriz curricular, houve a preocupação de como seriam cumpridas as cargas-horárias de alguns componentes, uma vez que esses se tornariam obrigatórios e ainda não eram oferecidos pelo Colegiado. Dessa forma, foi sugerido o seguinte:

> *O Colegiado tem que oferecer curso de férias da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio e, devido às mudanças vai precisar de professor para Estágio Supervisionado, devendo fazer solicitação inclusive de prof. substituto ou auxiliar para a área de física e humana*[40].

Como podemos perceber, a centralidade das discussões, das preocupações do Colegiado, estava em atender demandas quase que exclusivas à matriz curricular, os arranjos necessários com o intuito de resolver as questões mais voltadas para a distribuição das cargas-horárias das disciplinas, do que um estudo mais aprofundado acerca da teoria curricular, a fim de embasar o projeto de reforma que estava sendo implantado na UNEB. Não havia ainda, uma ideia muito clara de como seria esse novo currículo. Talvez por conta disso, muitas disciplinas sugeridas como curso de férias ou até mesmo para compor a nova matriz curricular, não foram efetivamente implantadas. Mesmo as Práticas e os Estágios, com resolução federal própria, não estavam muito bem definidas os seus papéis na nomenclatura curricular a ser implementada. Levantou-se inclusive, a possibilidade da elaboração de um documento destinado à PROGRAD[41], solicitando o desmembramento de Jacobina das discussões conjuntas sobre a reforma curricular com os *campi* de Santo Antônio

[40] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 29, Livro 03, p. 49. De 12 de dezembro de 2002.
[41] Cf: Idem. p. p. 49-49a.

de Jesus e Caetité, reivindicando a autonomia do mesmo nas decisões, além do respeito à realidade local e as especificidades de cada departamento.

Na referida reunião, foi discutida também a necessidade, mais uma vez, da retomada dos encontros para a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia, deixado em segundo plano, pela urgência em torno das discussões sobre a reforma. A construção do PPP, se apresentava como uma demanda prioritária do Colegiado de Geografia bem antes do início das discussões da reforma curricular. Com a implantação do novo currículo, o PPP, que já apresentava distorções frente às mudanças sofridas pelo curso ao longo dos anos, tornou-se totalmente obsoleto do ponto de vista organizacional, além de não mais se enquadrar nas estruturas institucionais da UNEB. Já não era mais possível conceber uma reforma curricular nos moldes em que estava sendo implantada e continuar com um Projeto Político Pedagógico totalmente desalinhado das demandas locais.

Consideramos a reunião realizada em 31 de janeiro de 2003, um divisor de águas, tanto nas discussões acerca do PPP quanto no aprofundamento do debate em torno da reforma curricular. Nessa ata[42], consta a posse do professor G.O. no cargo de Coordenador do Colegiado de Geografia. No período em que esteve à frente da coordenação, o referido docente se tornou o representante do curso nas reuniões de articulação com os outros departamentos, com o intuito de discutir as principais questões pertinentes ao projeto que estava sendo implantado no curso. Pudemos perceber, até pelos registros das atas, maior engajamento dos sujeitos, num esforço conjunto para compreender melhor o currículo. Por conta disso, houve um processo maior de assimilação e clareamento das ideias acerca do referido projeto. As atas do Colegiado passaram a ser mais detalhistas, pois as discussões se tornaram mais acirradas, intensificando as relações entre os pares, voltadas para a construção do projeto.

Entendemos, dessa maneira, ser esse docente o mais apropriado para ser escolhido por nós para a realização da entrevista-piloto, pois vislumbramos a possibilidade de que os seus posicionamentos, políticos e pedagógicos em torno do currículo puderam ser capazes de nos fornecer pistas importantes para melhor compreendermos os papéis dos sujeitos no contexto no qual se materializou a implantação do referido currículo, servindo como um catalizador dentro das

[42] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 30, Livro 03, p. 50. De 30 de janeiro de 2003.

capilaridades do seu discurso em torno da problemática, identificando os sistemas atribuídos pelas cadeias de diferenças e equivalências negociadas no interior das relações de poder atribuídas pelo conjunto sistêmico organizacional e suas interações com as estruturas institucionalizadas, estabelecendo uma linha analítica capaz de evidenciar os antagonismos, bem como as dicotomias presentes na teia de significações do campo contestado da teoria curricular.

Um dos primeiros movimentos do novo coordenador do Colegiado de Geografia, foi o de participar de uma reunião no *Campus* I/Salvdor para tratar da reforma curricular. Dentre algumas deliberações junto à PROGRAD, ficou acertado que cada *campi* deliberaria, com certa autonomia, na elaboração de propostas para o currículo pautadas em suas realidades, adequando projetos, componentes e matriz curricular com o intuito de construir uma certa identidade para o currículo[43]. Sendo assim, houve a necessidade de realização de outras reuniões extraordinárias onde foi apresentada ao corpo docente três opções para a matriz curricular em caráter emergencial, voltadas a atender imediatamente aos alunos já matriculados que necessitavam passar pelo processo de integralização. Numa das propostas, foi feita uma menção direta pela primeira vez a uma matriz curricular organizada com quebra de pré-requisitos.

Os documentos não são claros, mas ao que tudo indica, a ideia não teve uma boa aceitação por parte dos professores, pois a proposta aprovada especificamente naquela reunião, não apresentava essa nomenclatura, tanto que na reunião seguinte o coordenador reitera que a grade curricular para o semestre em questão (2003.1), permaneceria a mesma, destacando a importância da continuidade das discussões e dos estudos acerca da implantação do novo currículo.

Embora nos pareça que a PROGRAD tenha permitido aos departamentos pensarem os seus currículos, atendendo às demandas locais, na prática não era bem isso que ocorreu. Dentre outras coisas, houve uma cobrança corriqueira para o cumprimento dos prazos estabelecidos para o encaminhamento de propostas, para as reuniões conjuntas, na produção de materiais que embasassem o projeto. Submetidos a uma imposição institucional, questões da organização interna dos cursos passaram a ser diretamente afetadas pela verticalização de muitas das decisões tomadas sem a participação efetiva desses sujeitos na produção do

[43] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 31, Livro 03, p. 52. De 11 de fevereiro de 2003.

currículo. As relações de poder, ao final das contas, impuseram o ritmo da produtividade que interessava e atendeu muito mais aos aspectos institucionais (externos) do que os organizacionais (internos). Tanto que neste mesmo período foi publicada uma portaria da própria PROGRAD, estabelecendo um calendário com datas definidas para que fossem discutidas as pautas sobre a reforma, não apenas para o curso de Geografia, mas os de todas as licenciaturas plenas da referida universidade que estivessem passando pelo processo de reformulação dos seus currículos. Foram criadas comissões, segundo eles, visando efetuar estudos, com o intuído de orientar e supervisionar os procedimentos relativos à reformulação desses cursos, com ênfase na formação de professores. No final das contas, ao que parece, a autonomia dos *campi* em pensar seus currículos, esbarrou na burocracia e no poder estabelecido e institucionalizado, ocasionando determinadas fissuras, insatisfações, posicionamentos divergentes; e não poderia deixar de ser diferente, sendo o campo da teoria curricular, um terreno em que pautam negociações constantes, em que nada é definitivo, nem estático, e a provisoriabilidade é uma constante e faz parte do processo.

No encontro realizado com o professor H.S., os coordenadores de curso e os professores participantes levantaram algumas dúvidas acerca da reforma curricular, elaboraram um documento direcionado à Reitoria da UNEB, solicitando esclarecimentos. Esse documento não pôde ser localizado, não constando nos arquivos do Colegiado de Geografia, portanto, não pudemos verificar o seu teor, embora saibamos que não houve a participação da PROGRAD no referido encontro, fato que só reforça a nossa percepção quanto aos posicionamentos de centralidade da instituição quando solicitou dos docentes participação efetiva na construção do currículo. No entanto, acabava por tomar, de cima para baixo, as principais decisões responsáveis por afetar diretamente as práticas cotidianas dos sujeitos no momento em que o referido currículo se tornasse uma realidade.

Pudemos perceber, ao longo de todo esse período de discussão para a implantação do novo currículo, pouca participação discente no processo; pelo menos nas atas analisadas, consta apenas a participação de um aluno quando da discussão sobre a licenciatura e o bacharelado. Não obstante, na medida em que as mudanças propostas para o currículo começaram a se tornar uma realidade dentro da Universidade, atingindo diretamente os alunos, estes começaram a se posicionar também, exigindo esclarecimentos por parte dos docentes sobre a questão. Os

alunos solicitaram, por meio de memorando do Diretório Acadêmico de Geografia, e os docentes criaram uma comissão composta por três professores do Colegiado, com o objetivo de analisar as propostas curriculares, de modo que o aumento da carga horária não acarretasse o acréscimo de mais um semestre ao curso, uma preocupação central dos estudantes. Seguindo essa deliberação:

> *A professora F.T. diz que não adianta adequar a grade somente à nossa realidade, pois não será aprovada. A profª J.L. esclarece que se houver quebra de (pré-requisito) não será preciso aumentar os semestres. Os alunos solicitam que o curso venha a ser licenciatura e bacharelado. A profª C.B. diz que na UNEB o curso de Licenciatura tem disciplinas do curso de Bacharelado, o que pode ser feito é um projeto que para ser aprovado tem que ir ao Conselho[44]; o prof. G.O. diz, então, que a comissão agilize; a profª J.L. faz ver que a proposta de Caetité sobrecarrega o aluno[45].*

Novamente, a discussão em torno da implantação do bacharelado no *campus*, volta a tencionar a significação do curso de licenciatura em Geografia, pautada em reunião do Colegiado, desta vez através de uma solicitação proveniente dos alunos, demonstrando um discurso já bastante arraigado dentro do Departamento sobre dessa temática. O que a professora C.B. destaca, faz todo o sentido, pois, como dissemos anteriormente, o primeiro currículo para a Licenciatura Plena em Geografia foi implantando com base em currículos dos cursos de outras universidades baianas, sobretudo da UFBA, que possui as duas habilitações, portanto, um currículo duplo, em que o aluno opta em cursar os dois ou uma única habilitação. No entanto, a UNEB optou pela implantação somente do curso de Licenciatura, mas não construiu um currículo adaptado a essa realidade, fazendo com que a grade curricular tivesse características muito próximas da grade de um curso de bacharelado. O debate prosseguiu durante algum tempo, trazendo algumas considerações interessantes do ponto de vista desse entendimento, tanto entre os docentes quanto entre os alunos, como podemos perceber abaixo:

> *A Comissão de Estágio encaminha Minuta do Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCC), onde diz que o aluno deve apresentar relatório e/ou monografia de conclusão de curso, para ser apreciado pelo Colegiado. A plenária, unânime, lembrou que Metodologia da Pesquisa, Monografia (estágio para pesquisa) são exclusivas do curso de Bacharelado; no que a profª F.T. demonstrou receio que se atrele Licenciatura ao Bacharelado, afirmando ainda que o prof. tem que ser pesquisador e a pesquisa*

[44] Conselho Universitário (CONSU).
[45] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 33, Livro 03, p.p. 55a-56. De 20 maio de 2003.

> *deve ser direcionada ao ensino; a profª C.B. explica que a disciplina Metodologia da Pesquisa no curso de Licenciatura não é para atrelar ao Bacharelado, é para o aluno saber como fazer pesquisa; o discente Q.T. acha que o aluno que quer ser professor não deve passar pela comissão*[46].

Mais uma vez, há uma falta de entendimento sobre quais são as atribuições da Licenciatura e do Bacharelado, relacionadas à pesquisa. Ao que parece, tanto discentes quanto professores, tentavam atrelar a pesquisa apenas a uma das habilitações, como se o licenciado não necessitasse ser, antes de mais nada, também um pesquisador. Dessa maneira, os discursos acerca do currículo, não avançavam em questões de maior profundidade, como as bases epistemológicas, filosóficas e políticas mais complexas em que estavam assentadas as propostas; ao reduzirem o debate apenas à organização da grade curricular, evidenciando as dicotomias entre licenciatura e bacharelado, os sujeitos envolvidos imprimiam determinados discursos voltados para defesa de uma ou outra proposta, quando da verdade o âmago da questão não era exatamente esse. Como bem pontuou a professora C.B., o discente universitário tem a obrigação de aprender a fazer pesquisa, independente da sua habilitação ou modalidade na qual está matriculado. Esse desvio de foco, volta e meia, acabou por emperrar algumas discussões acerca da reforma curricular.

Até então, a organização das disciplinas por semestre estava disposta na grade curricular; mesmo após todos os ajustes implementados com o intuito de integralizar um currículo de transição, ainda se utilizava essa nomenclatura para designar o currículo vigente. Somente no segundo semestre de 2003, as alterações propostas foram informadas em reunião do Colegiado, a partir das discussões realizadas entre os *campi* de Caetité, Jacobina e Santo Antônio de Jesus. Mesmo assim, essa não foi uma estrutura definitiva, pois veremos que o avanço no debate acerca da reforma provocou outras tantas mudanças até a implantação definitiva do currículo. As deliberações foram as seguintes:

> *O Colegiado deste campus está participando da Reformulação Curricular juntamente com Caetité e Santo Antônio de Jesus; (...) Elaboração e redimensionamento do curso, a grade curricular passa a chamar Matriz Curricular do "Currículo Rizomático" e é constituído de 3 eixos: Formação Pedagógica, Geografia da Natureza e Geografia*

[46] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 34, Livro 03, p. 58a. De 11 de agosto de 2003.

> *da Sociedade, mais dois sub eixos: Técnico Metodológico e Estágio Supervisionado. Foram constituídas comissões para estudo da Reforma nos diferentes Eixos Temáticos. (...) Foi constituída ainda comissão para apreciação do regulamento do TCC e de Estágio Supervisionado; para a Comissão Setorial de Estágio Supervisionado*[47].

A discussão também se deu em torno das disciplinas que se mostravam descontextualizadas dentro da antiga grade curricular, como o caso de Filosofia, por não conseguir estabelecer maiores relações como a Geografia no que tange aos conteúdos ligados à História e Evolução do Pensamento Geográfico, além da Estatística não ter os seus estudos direcionados às abordagens quantitativas da Geografia, tornando-se uma disciplina meramente matemática. Além disso, foi a primeira menção à ideia de um currículo rizomático[48], muito embora não tenhamos conseguido identificar tais características durante a análise do projeto de reforma, a não ser no desenho da matriz curricular atual[49], que traz a organização circular dos conteúdos por eixos temáticos e sem os pré-requisitos, já exaustivamente demonstrado anteriormente.

Neste campo de intensas negociações e ajustes no currículo, a PROGRAD continuou desempenhando o seu papel de centralidade, cobrando através de memorandos circulares e resoluções, o cumprimento dos prazos estabelecidos para a finalização de uma versão preliminar do projeto da reforma. Os docentes diretamente envolvidos no processo, buscaram estabelecer o diálogo, tanto entre seus pares de Colegiado, quanto entre os dos demais *campi*, além de ter havido maior abertura para o envolvimento dos alunos no processo. A proposta preliminar do projeto, apresentada pelo *campus* de Santo Antônio de Jesus, foi discutida no âmbito dos dois outros *campi:* Jacobina e Caetité. Os alunos de Jacobina posicionaram-se propondo, através de abaixo-assinado encaminhado ao Colegiado, a inclusão de mais componentes curriculares da Geografia Física na proposta

---

[47] Cf: Idem. p. 59.

[48] Deleuze & Guattari (1995), acreditavam que o conhecimento não pode ser estruturado, entendido e organizado como uma árvore nos moldes da ciência moderna. Apresentaram a ideia de rizoma para combater a compartimentalização do conhecimento, acreditando que os saberes são adquiridos de maneira mais complexas e menos hierarquizadas como se pensava até então. O rizoma como um emaranhado de coisas, de possiblidades, de caminhos e de interconexões seria o oposto às formas tradicionais de construção do conhecimento, não se deixa reduzir nem ao Uno em ao múltiplo. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Se constitui de multiplicidades. Para eles, o rizoma nele mesmo, tem forma muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. (...) Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 22-23).

[49] Ver Figura 4 – Matriz Curricular – Licenciatura em Geografia (Capítulo 2).

apresentada por Santo Antônio de Jesus. Foi realizada, pelo coordenador do Colegiado, a leitura de uma prévia do projeto da reforma apresentada à PROGRAD, para fins de apreciação e discussão:

> *O coordenador fez a leitura do Projeto de Reforma Curricular que foi apresentado à PROGRAD, no que foi acompanhado pela plenária, para apreciação uma vez que já deve entrar em vigor a partir do primeiro semestre 2004.1; fica eximido desta grade os alunos já matriculados tornando-se uma reforma para as turmas de 2004.1 conforme resolução do CONSU de 25 de março de 2004. O coordenador comunica que cada professor receberá cópia para análise e sugestão*[50].

Após a Resolução do CONSU, autorizando a implantação dos novos currículos para os alunos ingressantes a partir do ano de 2004, ou seja, todos os alunos dos cursos de Licenciatura da UNEB que ingressaram até 2003.2, ficaram isentos de participar da reforma. Mesmo assim, outra questão importante surgiu no que se refere a implantação do currículo: foi necessário o reconhecimento oficial da PROGRAD – questões burocráticas institucionais –, para que as questões organizacionais da reforma curricular pudessem ser implantadas no sistema, viabilizando a realização das matrículas dos novos alunos.

Uma questão que emergiu, após a implantação da reforma, se referiu às ementas dos componentes curriculares, visto que muitos delas ainda estavam incompletas, exigindo do Colegiado novas articulações junto aos docentes para que esse problema pudesse ser rapidamente resolvido. Isso não ocorreu em sua totalidade, pois muitos componentes curriculares, sobretudo os da área de ensino, apresentam até hoje alguns problemas em suas ementas, como a duplicidade para componentes diferentes, ementas incompletas, ementas incompatíveis com a proposta do componente, etc. Havia a preocupação do Colegiado de Geografia no DCH-IV/Jacobina, de que fossem pensados conteúdos e ementas, respeitando os Eixos Temáticos presentes no projeto de Reformulação Curricular, recentemente implantado. Apesar de estar em fase inicial de implementação, passível de que fossem feitas algumas alterações necessárias, a fim de otimizá-lo, outras questões importantes foram pontuadas pelos docentes, merecendo uma análise mais cuidadosa do Colegiado:

---

[50] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 36, Livro 03, p. 62. De 01 de abril de 2004.

> *A profª L.X. destaca a inviabilidade de mudanças que fogem à realidade da instituição. O coordenador relembra ainda que mudanças na execução do projeto serão possíveis já que estaremos em fase de implantação. A profª F.T. comenta que cada um vai trazer sua particularidade, o aluno que cursar num Depto depois pedir transferência no semestre de final de curso e ver que as disciplinas cursadas no I semestre são diferentes; a questão positiva deste novo currículo é que o aluno vai ser responsável por sua vida. A profª demonstra preocupação quanto à funcionalidade do projeto por não atingir de fato as necessidades efetivas de uma reforma*[51].

As peculiaridades de cada matriz curricular demonstrou ser um empecilho dentro da própria UNEB. Como uma universidade, em cada um dos seus departamentos, pode possuir três currículos de Licenciatura em Geografia diferentes? Como se dariam os processos de transferência, caso algum aluno solicitasse migração de um curso para outro já que as matrizes curriculares não eram compatíveis?[52] A questão residiu na possibilidade da existência de três matrizes curriculares, uma para cada *campi:* Caetité, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, baseada em certa autonomia delegada aos referidos departamentos na construção de suas propostas, contemplando especificidades locais. O que parecia ser uma ideia plausível, do ponto de vista da autonomia, tornou-se um imbróglio, surgido principalmente, da falta de consenso interno em torno das discussões do projeto de reforma.

No final das contas, os projetos da reforma curricular dos três departamentos, passaram por uma espécie de unificação, através do entendimento de que seria necessário, pelo menos num primeiro momento, de que houvessem semelhanças estruturais dos mesmos. Sendo assim, identificamos matrizes curriculares semelhantes, distribuição dos eixos temáticos, cargas-horárias, além da ordenação dos semestres, com algumas poucas diferenças no trabalho realizado com as Práticas de Ensino e os Estágios Supervisionados, em que cada departamento adequou à sua realidade específica, no entanto, atentando para o cumprimento da carga-horária mínima estabelecida por lei.

Dentre as principais atividades desenvolvidas neste período, destacamos: a criação de comissão para trabalhar na adequação curricular dos alunos ingressos nos anos de 2002 e 2003, portanto aqueles discentes não atingidos diretamente pela reforma, porém, necessitando complementar a formação, cursando determinadas

[51] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 38, Livro 03, p.p. 65-65a. De 01 de junho de 2004.

[52] Isso ocorre corriqueiramente entre universidades diferentes, em que há a análise das disciplinas cursadas pelo aluno no curso de origem, reaproveitando-a, quando possível, para a integralização do curso de destino.

disciplinas não contempladas anteriormente, mas de obrigatoriedade legal; criação de uma comissão para a seleção de conteúdos e elaboração de ementas específicas dos novos componentes curriculares oferecidos para as turmas a partir do semestre 2004.1; adequação dos novos componentes curriculares ao sistema integrado de matrícula da UNEB com a inserção dos códigos específicos de cada um deles, entre outras[53].

Neste mesmo período, a PROGRAD emitiu uma série de documentos oficiais, tanto de agradecimento aos departamentos e colegiados de cursos pela implantação da reforma, como documentos com o intuito de normatizar o redimensionamento. Para nós, fica muito claro o papel fiscalizador central dessa pró-reitoria como um instrumento de controle, agindo a todo momento para manter as estruturas institucionais dentro dos moldes estabelecidos, subordinados aos interesses do estado da Bahia, em que, mesmo tentando criar um ambiente favorável ao diálogo, junto aos docentes, acerca da construção e da implementação da reforma curricular, mas que ao final, o processo esteve atrelado à burocracia, às relações assimétricas de poder entre essa universidade e a categoria dos professores que a representavam[54].

A PROGRAD enviou técnicos para os departamentos, com o intuito de sanar as dúvidas dos professores em relação à implantação do novo currículo. Segundo o coordenador do Colegiado, as informações trazidas pelos mesmos, nada acrescentaram ao que já sabiam. Além disso, alguns questionamentos dos docentes começaram a emergir dentro do debate sobre a reforma, evidenciando determinadas lacunas após a efetivação da mesma:

> *O prof. B.O. diz não está vendo o futuro com estas mudanças e se pergunta que formação está-se dando ao aluno, trabalhando o aqui e agora; prefere ver o curso como um todo e não aos poucos conforme vem sendo apresentado, está parecendo areia movediça. A profª F.T. sugere que se anote depoimentos e faça livro "O que é pensar em Geografia"; a profª D.Q. comenta que o aluno não tem conceitos*

[53] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 39, Livro 03, p.p. 66a-67. De 15 de julho de 2004.

[54] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 40. Livro 03, p.p. 68-69. De 26 de agosto de 2004. Os registros dessa ata, apontam que a PROGRAD emitiu alguns documentos importantes após a implementação da reforma. A saber: Memorando nº 48/2004 de 04 de junho de 2004, agradecendo a implantação do redimensionamento e colocando-se à disposição para os ajustes e propostas de adaptações necessárias; a Resolução nº 269/2004, que aprovou e autorizou o redimensionamento do Currículo do curso de Geografia; Memorando nº 62/2004 solicitando professores para participar do Seminário de Operacionalização do Redimensionamento dos cursos.

> *básicos de Geografia. (...) Todos concordam que falta mais interação*[55].

Ao que parece, a reforma curricular, da forma que foi implementada, não estava atendendo às expectativas dos docentes em relação aos problemas enfrentados pelo curso com o currículo anterior. Havia, de certo modo, muito mais dúvidas do que esclarecimentos em torno da questão. Tanto os coordenadores dos cursos, quanto os professores, sabiam muito pouco quais seriam os desdobramentos da reforma na prática cotidiana da sala de aula. Os problemas com a assimilação por parte dos alunos de conceitos básicos da Geografia, apontado pela professora D.Q., não era uma exclusividade do novo currículo, mas algo que já havia sido pontuado em outras reuniões pelos docentes, ligados ao currículo anterior. A situação destacada pelo professor B.O., apontava para um caminho mais complexo em que, segundo ele, não havia muita clareza na proposta, fato que dificultava o trabalho dos professores em sala de aula, principalmente no desenvolvimento das aulas, dos conteúdos dos componentes curriculares e das abordagens direcionadas aos eixos temáticos apresentados pela nova matriz curricular.

Quando da implantação do novo currículo de Geografia no âmbito da UNEB, muitos componentes curriculares novos, ainda não possuíam ementas, sequer a seleção dos conteúdos básicos para que os professores pudessem desenvolver os planos de cursos. As comissões criadas durante o processo não conseguiram produzir os resultados esperados no espaço de tempo destinado à discussão, implementação e efetivação do currículo. Esse pode ter sido um dos motivos para uma série de dificuldades enfrentadas. As comissões foram novamente convocadas algumas outras vezes quando o currículo, em tese, já estava em pleno funcionamento, alunos matriculados e cargas-horárias distribuídas, ou seja, não houve um planejamento adequado no sentido de operacionalizar os novos componentes, a fim de que os mesmos pudessem constar do projeto de reforma já com suas ementas e conteúdos prontos. Identificamos anteriormente, duplicidade nas ementas de Práticas e dos Estágios, além de componentes repetidos, constando do Projeto Político Pedagógico do curso.

---

[55] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 41, Livro 03, p.p. 41-41a. De 07 de outubro de 2004.

Ao mesmo tempo em que emanava esse debate no Colegiado, chegou ao final o período da coordenação do professor G.O., marcado por um dos principais momentos dessa fase de transição curricular vivenciada pelo curso de Geografia na UNEB. Dentre outras coisas, o coordenador destacou o papel de centralidade docente como imprescindível para o aprofundamento do debate em torno da reforma curricular, como um movimento contínuo, em constante processo de reformulação, tendo como base as demandas específicas de professores e alunos no contexto da universidade. Dessa maneira, destacou também a provisiorabilidade de qualquer proposta curricular, como um projeto momentâneo em constante construção por todos os sujeitos envolvidos de acordo com suas especificidades, necessidades e anseios[56].

Partindo desse entendimento, os professores se posicionaram favoráveis à presença nas reuniões articulatórias sobre a reforma, de um professor com formação em Geografia, justamente para que se pudesse defender determinadas especificidades do currículo direcionadas para essa área profissional de formação. Muitas adaptações precisaram ser feitas desde a sua implantação; era sabido que essas alterações seriam necessárias para uma melhor otimização do mesmo, na medida em que as práticas curriculares demonstrassem tais necessidades. Vejamos algumas dessas alterações mais substanciais:

> *A profª C.B. (nova coordenadora do Colegiado), informou que no dia 07 de março de 2006, participou de uma reunião informal no Campus I, em Salvador, com os coordenadores dos colegiados de Geografia de Caetité, Santo Antônio de Jesus e Serrinha. Na oportunidade foram discutidas as modificações no projeto de reforma curricular do curso de Geografia como vemos a seguir: a partir do vestibular de dois mil e sete serão oferecidas quarenta vagas ao invés de cinquenta vagas; os conteúdos do eixo 1 Geologia, Hidrografia, Biogeografia terão a carga horária aumentada para sessenta horas, porque antes eram 45 horas; Pedologia passa de quarenta e cinco para sessenta (horas) digo, setenta e cinco horas; Dinâmica das Paisagens reduz de 90 horas para sessenta horas; Geografia da Produção, Circulação e Comércio mudou para a Geografia da Produção e Circulação; ainda no Eixo 1 foram acrescidos os conteúdos Geografia da Saúde, com sessenta horas e Geografia do Comércio e Serviços com quarenta e cinco horas. O conteúdo do Eixo 4, Geografia da América Latina aumentou de quarenta e cinco para sessenta horas. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aumentou de trinta para cento e cinco horas. Ainda no que ocorrer, a profª C.B. recomenda a leitura do projeto de reforma curricular por todos os professores, a fim de que os docentes atentem para a carga horária*

[56] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 45, Livro 03, p. 79. De 07 de abril de 2005.

> *de cada semestre no fluxograma, para que os componentes oferecidos não tenham a carga horária menor que a necessária*[57].

Como podemos perceber, o Departamento de Serrinha também já participava das discussões, sendo o curso de Geografia do referido *campus*, o mais recente a ser implantado no âmbito da UNEB. Além dessas mudanças na composição, nomenclaturas e cargas-horárias de alguns componentes, outros ajustes foram feitos no currículo. Na medida em que uma ação/atividade não se mostrava eficiente no decorrer dos semestres, docentes e professores dos Colegiados de Geografia, propunham alterações que eram discutidas em conjunto e acatadas, caso fossem pertinentes. Embora nem todas as propostas de alteração foram acatadas de imediato, havendo resistências, sobretudo da PROGRAD a algumas mudanças, como por exemplo, a recomendação da referida pró-reitoria para que não fossem oferecidos componentes curriculares em turnos opostos ao da matrícula do aluno. Posicionamento refutado por alguns docentes, entendendo não acarretar qualquer prejuízo para os discentes e, consequentemente para o curso como um todo. Identificamos um desses posicionamentos em uma das reuniões do Colegiado:

> *O prof. G.O. discordou da posição adotada pela PROGRAD. Segundo ele, que participou da reforma curricular do curso, devemos lutar para quebrar algumas regras determinadas que vão de encontro à proposta da reforma (concepção de currículo, turnos diferenciados, propor componentes, laboratório/Prática de Ensino, 15 alunos por turma, propor mudanças no currículo, quebrar o limite de carga horária, conselho de grupo, mais salas de aula, conteúdos e não disciplinas, etc.)*[58].

A necessidade de se discutir as práticas curriculares, diante das adversidades ocorridas durante a sua implementação, já se mostrava um imperativo para o Colegiado de Geografia, uma demanda que não poderia ser mais adiada. Uma das questões mais polêmicas da matriz curricular vigente foi a organização dos componentes curriculares sem a presença dos pré-requisitos. Para alguns docentes, esse é um problema estrutural, necessitando urgentemente de reparação, comprometendo sobremaneira a qualidade do curso e a formação dos alunos. Um dos pontos de vista defendido por alguns docentes, é o de que, com a ausência dos pré-requisitos, os alunos podem se matricular em componentes aleatoriamente sem a necessidade de terem cumprido componentes introdutórios essenciais para a

[57] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 51, Livro 03, p.p. 94-64a. De 19 de abril de 2006.
[58] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 54, Livro 04, p 3a. De 10 de janeiro de 2007.

assimilação desses componentes posteriores. A defesa do retorno dos pré-requisitos acabou por se tornar um ponto central e divergente dentro do próprio Colegiado, não sendo esse posicionamento uma unanimidade entre os docentes, mas defendido, sobretudo pelos professores da área física da Geografia, fato que tem exposto fragilidades na composição de outros componentes, exigindo o aprofundamento do debate, a fim de se elaborar uma nova proposta com um mínimo de consenso entre eles:

> *No ensejo, o professor Q.G. comenta a importância de se criar documento que exija pré-requisitos de disciplinas necessárias a outras, direcionando a formação do discente*[59]*. (...) A coordenadora informa a necessidade de criar comissão para definir propostas de pré-requisitos para componentes curriculares do curso de Geografia. A professora F.T. informa que no projeto mesmo não havendo pré-requisitos, possui sugestões, porém, as mesmas não são acatadas. Ela pontua a respeito das ementas de Prática de Ensino que são específicas, se dispondo a verificar o projeto do curso, as competências e habilidades as atividades que podem ser trabalhadas e quais propostas o Colegiado dever ter do primeiro ao oitavo semestre*[60]*.*

Paralelo ao debate referente à reimplantação dos pré-requisitos, sempre vinha à tona a pauta sobre a criação do bacharelado no departamento. Vale lembrar que essa discussão não ocorria somente do DCH-IV/Jacobina, mas em outros departamentos, como por exemplo, o de Santo Antônio de Jesus, já num estágio bem mais avançado que no *Campus* IV. Não podemos afirmar, embora tenha-se a impressão da associação quase automática entre o retorno de um currículo nos moldes anteriores e a implantação do Bacharelado em Geografia. Neste ponto, podemos afirmar, à luz dos estudos de Goodson (1997), discursos e posicionamentos de resistência frente às mudanças engendradas pela reforma curricular, calcada no retorno e na consolidação de modelos curriculares cristalizados institucionalmente, evidenciado por permanências nas práticas político-pedagógicas dos sujeitos envolvidos no processo. Uma dessas ações registradas nas atas, foi o de uma petição – não conseguimos identificar a autoria – solicitando a implantação do curso de bacharelado em Geografia no departamento, com o seguinte texto:

---

[59] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 62, Livro 04, p. 15. De 10 de julho de 2009.
[60] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 67, (Avulsa), p.p. 3-4. De 05 de outubro de 2010.

> *Prosseguindo, a coordenadora traz para apreciação a petição referente à implantação do Bacharelado em Geografia no Campus IV, todos os presentes são favoráveis a essa ideia, já que amplia as possibilidades do curso na cidade de Jacobina. Para tanto, se faz necessário que os autores da petição façam um projeto enfocando a relevância da implantação do referido bacharelado para Jacobina, para que assim, possa ser encaminhado à PROGRAD para análise*[61].

Vale destacar, entre os anos de 2006 a 2013 foi o período em que identificamos nas atas do Colegiado o maior hiato nas discussões acerca do currículo. Durante esses anos, conseguimos destacar apenas uma ata por ano tratando da temática, o que é muito pouco, diante de todo o debate em torno da reforma travado desde a implantação até então. Não podemos apontar com precisão as possíveis causas para esse silêncio, sobretudo dos docentes, em relação ao projeto de reforma curricular em vigência no *campus*, mas podemos levantar algumas hipóteses mais prováveis que podem, em parte, explicar essa estabilização discursiva.

Primeiro, durante o período de análise das atas que foi de 1999 a 2015, ou seja, foram estudadas cerca 100 (cem) atas contendo os mais variados conteúdos abordados nas reuniões do Colegiado, e não somente os referentes ao currículo, identificamos a mudança de coordenação de curso cerca de onze vezes num espaço de tempo de dezesseis anos, o que daria uma média de 1 coordenador diferente no Colegiado de Geografia a cada 1,4 anos. Nem todos os coordenadores ocuparam o cargo via eleição direta, muitos assumiram interinamente (*pro-tempore*) o posto por um sem número de motivos para o afastamento dos seus pares. Essa troca constante, acabou por atrasar o andamento de alguns debates, discussões e produção de documentos importantes solicitados às comissões, haja vista, que nas atas, uma mesma pauta aparecia mais de uma vez em reuniões seguidas, pois os prazos estabelecidos não haviam sido cumpridos. A outra hipótese está ligada à primeira, pois alguns dos docentes vinculados ao Colegiado de Geografia se afastaram temporariamente de suas funções, tanto para qualificação, quanto para tratar de interesses particulares, dificultando o reestabelecimento das articulações.

Retomando a questão referente aos pré-requisitos, todas as propostas até então apresentadas sobre essa questão, não conseguiram avançar muito, nem dentro do próprio Colegiado, nem via PROGRAD, que não esboçava qualquer

[61] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 75, (Avulsa), p. 2. De 27 de setembro de 2011.

interesse em discutir um tema dessa natureza no âmbito da instituição. Diante do impasse, um grupo de professores do Colegiado de Geografia do *Campus* IV, diante dos problemas enfrentados pelo currículo, iniciou um debate a fim de repensar a disposição dos componentes curriculares na matriz curricular, algumas ementas, conteúdos, etc. A Proposta não era mais o da recriação dos pré-requisitos, mas o de sequenciamento de alguns componentes essenciais para o aprendizado de conceitos-chave da Geografia, sobretudo na área física, com o objetivo de otimizar o trabalho docente e melhorar a formação do aluno. Muito embora essa proposta não estivesse tão distante da anterior, parece-nos ter sofrido menor resistência dentro do Colegiado, avançando as discussões em torno dela, como podemos observar no registro abaixo:

> *A coordenadora antecipa o ponto nº 05: "Apreciação de propostas de sequenciamento dos componentes curriculares da área Geofísica, onde o professor H.G. sugere que seja estipulada uma ordem, que não seria fixa, mas que sirva como base para as turmas nos semestres subsequentes, os componentes curriculares seriam distribuídos da seguinte forma: nos semestres ímpares: Geologia, Climatologia, Pedologia, Cartografia Temática, Biogeografia, Geoprocessamento e Sistemas de Informações Geográficas – SIG e Análise Ambiental, nos semestres pares seriam: Geomorfologia, Cartografia Sistemática, Atividade de Campo, Hidrografia, Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto e Dinâmica das Paisagens, ressaltando que essa proposta é flexível às adaptações a depender das necessidades específicas de cada turma, após a explanação os presentes são favoráveis a sugestão do professor H.G*[62].

Percebemos muito claramente o foco quase que exclusivo em torno da matriz curricular, como se esta fosse o currículo em si. Não há registro, pelo menos nas atas, de posicionamentos relacionados às discussões mais complexas da teoria curricular, destacando as características político-pedagógicas e culturais do projeto curricular vigente. Para alguns dos docentes, parte dos problemas enfrentados pelo currículo do curso de Licenciatura em Geografia da UNEB hoje, sobretudo no *Campus* IV, seria resolvido com o retorno dos pré-requisitos ou da implementação do sequenciamento dos componentes curriculares, quando sabemos que isso não funciona exatamente assim, haja vista, todos os aspectos que envolvem o entendimento e análise curriculares, abordadas em parte por nossa pesquisa, no que tange à compreensão do currículo e sua materialidade enquanto uma construção social, imbricada de sentidos, interpretações, vozes e silêncios, que

[62] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 79, (Avulsa), p. 2. De 22 de maio de 2012.

necessitam ser percebidos e levados em consideração se quisermos pensar sobretudo, num currículo mais humano. Tanto é verdade que, mesmo depois de aprovado o sequenciamento proposto pelo professor H.G. em reunião de 2012, essa mesma pauta retornou quase um ano depois, comprovando não ser esse o único caminho para a melhoria do currículo.

> *A professora L.X., sugere que o fluxograma seja revisto, pois, mesmo que o curso de Geografia não tenha mais pré-requisitos, considera que alguns componentes curriculares devem ser oferecidos apenas quando o aluno já tiver adquirido alguns conhecimentos ao longo do curso. O professor F.I. concorda que é necessário que haja certa dependência de componentes em relação a outros. A professora N.H., relembra que o fluxograma foi discutido e elaborado em reunião com ajuda e sugestão de todos os presentes, assim, por demandar um tempo maior, sugere que essa reavaliação seja feita em um próximo encontro com o fluxograma em mãos, todos acatam a proposta*[63]*.*

Deixado um pouco de lado, o debate sobre o bacharelado deu lugar às discussões sobre a matriz curricular, como podemos perceber pelos registros das atas. Uma das sugestões apresentadas pelos docentes foi a do sequenciamento apenas para os componentes que necessitam seguir uma ordem de aprendizagem, mas não todos os componentes curriculares presentes nos Eixos Temáticos da matriz. O professor Q.G. traz uma questão interessante, ao salientar que a flexibilidade do currículo pode ocasionar problemas para alguns discentes, quando os mesmos acabam se matriculando em componentes posteriores sem ter cursado componentes conceituais necessários para a sua compreensão, sem que o sistema possa impedi-lo, pois a matriz curricular é permissiva. Seguindo esse raciocínio:

> *A professora E.C. comenta da necessidade de um amadurecimento sobre em que momento iniciar essas alterações, dialogando com outras universidades que não aderiram a esse currículo. A professora L.X. sugere que os componentes curriculares, Prática de Ensino I, II, III e IV sejam revistos, buscando uma melhor redistribuição de suas cargas horárias*[64]*.*

Uma questão importante foi colocada pelo professor G.O., o da estrutura oferecida pela instituição para suportar a logística demandada por esse modelo de currículo. Segundo ele, para o efetivo funcionamento do currículo, o Colegiado necessitaria dispor de quase três vezes o número de professores que tem hoje, além

[63] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 84, (Avulsa), p.p. 3-4. De 22 de março de 2013.
[64] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 91, (Avulsa), p. 2. De 04 de setembro de 2014.

de garantir a instalação, manutenção e atualização constantes de vários laboratórios, tanto ligados à área física como da de humanas e de ensino, como suporte imprescindível para a formação do aluno em Geografia. Para ele, não houve a efetiva estruturação para o funcionamento adequado do currículo; o currículo foi imposto como uma necessidade institucional para a reforma, fazendo com que na prática, não funcionasse como o esperado[65].

Como podemos observar, o campo da teoria curricular apresenta-se como uma inesgotável fonte de análise de determinada realidade educativa. As inquietações apresentadas pelos docentes diante da implantação da reforma curricular, da sua implementação e da sua vivência na prática, ocasionaram uma série de reivindicações, reflexões e críticas em torno do currículo. Situações perfeitamente normais do ponto de vista de uma construção social coletiva. Docentes e discentes são os sujeitos diretamente atingidos, positiva ou negativamente, por qualquer alteração substancial na composição dos currículos aos quais estão submetidos, não seria diferente na UNEB. Atualmente, essas demandas já não estão mais restritas apenas ao *Campus* IV-Jacobina, são questões pertencentes a toda a Universidade do Estado da Bahia e deve ser tratada como tal.

Desde o segundo semestre de 2015, o CONSEPE tem mobilizado todos os cursos de licenciatura da UNEB para uma revisão e possível reformulação dos seus currículos[66]. Sendo assim, entendemos ser o currículo, muito mais que um documento ou um projeto escrito, ele se configura como um ato em constante processo de significação, baseado nas múltiplas relações entre os sujeitos, composto de situações concretas, visíveis e palpáveis, mas sobretudo, imbricado de subjetividades, simbologias, crenças, manifestações de toda a natureza, carregado de sentidos, inserido num terreno em que os antagonismos e as dicotomias percebidas, são o combustível ininterrupto das infinitas possibilidades em que a contestação se revela como elemento agregador das contradições entre a opção e as contingencialidades do consenso.

[65] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 92, (Avulsa), p. 2. De 09 de outubro de 2014.
[66] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 98, (Avulsa), p. 1. De 05 de novembro de 2015.

4.3 Quem são os tais sujeitos do currículo? As vozes e os silêncios tem muito a nos dizer neste processo

De um total de dez entrevistas previstas, realizamos oito, com os docentes do Colegiado de Geografia, buscando contemplar todas as áreas do conhecimento abrangidos pelo currículo atual. Ao final, atingimos cerca de 40% do universo de professores envolvidos diretamente com o currículo de Geografia no DCH-IV/Jacobina; número mais que suficiente para que pudéssemos aprofundar nossas análises, conhecendo melhor os discursos em torno da reforma curricular, relacionando-a com a prática docente desses profissionais.

Escolhemos como estratégia analítica, uma entrevista-piloto com o objetivo de desencadear determinadas capilaridades discursivas, a fim de que algumas abordagens curriculares pudessem aparecer como vieses impulsionadores da nossa reflexão. Elegemos a entrevista com o professor G.O.[67] pois, tendo o mesmo sido coordenador do Colegiado de Geografia no momento central das discussões acerca da reforma, o referido professor participou ativamente das reuniões de articulação com os demais departamentos da UNEB e com o próprio *Campus* IV, do qual fazia parte. Seguimos a linha de raciocínio deste docente no sentido de demonstrarmos o papel dos sujeitos na construção social do referido currículo, de como a reforma foi se desenhando dentro da universidade, mais precisamente do DCH-IV/Jacobina. Escolhemos a utilização da entrevista aberta, por achar mais adequada para captar, não somente as vozes, mas os silêncios intrínsecos nas falas dos entrevistados, de modo a proporcioná-los um ambiente de maior liberdade em torno de questões, muitas vezes, delicadas.

Para tanto, elaboramos um roteiro para nos auxiliar no desenvolvimento desse procedimento, embora buscando interferir o mínimo durante o processo, apenas direcionando, em alguns poucos momentos, a discussão para os tópicos de nosso interesse, caso o entrevistado desviasse demasiadamente das abordagens propostas previamente, tendo os mesmos o conhecimento sobre os temas solicitados para que discorressem. Destacamos, baseados nos nossos estudos, questões relacionadas a teoria curricular e do processo da reforma na UNEB, entendidas como centrais de nossa discussão, portanto, identificadas por

[67] Todos os entrevistados, por questões éticas, tiveram seus nomes preservados por letras escolhidas aleatoriamente, não comprometendo, de maneira alguma, o conteúdo das declarações fornecidas por eles.

circunstâncias substanciais da pesquisa. Assim, solicitamos para os docentes entrevistados que discorressem sobre: a) avanços e retrocessos do currículo vigente; b) o processo de discussão/implantação do currículo de Geografia na UNEB; c) identificação das mudanças e permanências curriculares dentro desse processo; d) perspectivas curriculares locais atuais; e) o currículo pré-ativo (oficial) e as práticas curriculares; f) o currículo ideal; g) as repercussões da reforma curricular para o curso de Geografia. Como nenhuma entrevista foi igual a outra, questionamentos surgiram durante as falas, necessitando maiores esclarecimentos por parte dos entrevistados.

Iniciando a sua fala, o professor G.O. (informação verbal)[68] mencionou como o currículo estava estruturado antes da reforma, referindo-se ao período em que ainda era estudante do referido curso, destacando o caráter de catecismo reprodutora de outros currículos tradicionais e hegemonicamente instalados nos cursos de Geografia no Brasil. Havia uma preocupação na unificação dos discursos, de uma Geografia brasileira, para só depois refletir sobre a Geografia do lugar. Via o currículo como um manual, uma cartilha a ser aprendida, em que não havia espaço para a inserção dos sujeitos em seu processo de construção e discussão, inclusive dos conteúdos. Percebia-se uma fragmentação, entendida como um silêncio, pela ausência das muitas questões fundamentais ao currículo, inclusive inseridas dentro de uma estrutura institucional precária em que a UNEB estava submetida naquele contexto. O professor G.O., já chamava a atenção para os antagonismos percebidos entre o currículo pré-ativo e o praticado pelos professores:

> A verdade é que do ponto de vista institucional, o currículo era um, e do ponto de vista prático nós não tínhamos um currículo porque nós não tínhamos material, nós não tínhamos acesso, nós não tínhamos nada. Então, o currículo que a gente tinha praticamente era o currículo dos professores. Então, aí nós, eu já estou aí, transformando o currículo em vários currículos, né, porque depois eu vou mostrar que esses currículos, vários outros, sem ser o oficial, talvez fossem os mais importantes e que até então, não apareciam dentro do currículo oficial (informação verbal)[69].

Neste contexto, era de se imaginar uma realidade curricular muito aquém das necessidades básicas para o funcionamento adequado do curso de Geografia no *Campus* IV/Jacobina. Os professores acabavam ocupando, além de suas atribuições

[68] Entrevista concedida por G.O. Entrevista B. [jun. 2016]. Entrevistador: Marcone Denys dos Reis Nunes. Jacobina-BA, 2016. 1 arquivo.mp3 (105 min.).

[69] Idem, 2016.

docentes, o lugar do currículo como referências para os conteúdos, pois as funções dos mesmos, segundo o professor G.O., ultrapassavam as disciplinas, adquirindo dimensões até no próprio curso, enquanto direcionadores de uma determinada linha, de uma determinada área e de uma determinada discussão.

Não havia ainda, uma visão mais complexa acerca da ideia de universidade. Aquele currículo inicial atendia a demandas da institucionalização dos cursos superiores pelo interior da Bahia, implantado de cima para baixo. Não houve uma discussão curricular prévia, pois não era esse o objetivo central do Estado. Portanto, muitos frequentavam um curso superior em Geografia em Jacobina pela curiosidade, por falta de opção e acesso a outros cursos, localizados geograficamente distantes. Para G.O., estar na universidade, também se configurava como um ato político, uma vez que a época era fortemente marcada pelo carlismo[70] na Bahia. Dessa maneira, posicionar-se diante dessa realidade, transformava a universidade em um local intelectual privilegiado para isso. Segundo ele:

> Então... eu lembro muito que o carlismo... a universidade também era um local político no sentido de que não era só fazer um curso de Geografia, mas também ter acesso a uma visão política de mundo que pudesse nos explicar o mundo opressor, [que] o mundo é controlado, é do lugar. O mundo que era vendido para gente no estado da Bahia, tudo mais. Então aqui era o local onde a contracultura existia também, nós tínhamos teatros, nós tínhamos mostra de cinema, nós tínhamos tudo: pintura, arte [e] todo tipo de valoração da universidade como um outro espaço; um outro espaço que agregava, e eu coloco isso como algo curricular, não era algo externo ao curso de Geografia. Eu sempre considerei a cultura no geral como parte do curso de Geografia, por mais que ele não aparecesse do ponto de vista das discussões geográficas (informação verbal)[71].

Assim como aparece nas atas das reuniões do Colegiado, o professor também mencionou de forma espontânea em sua fala, a questão referente à dicotomia existente entre os docentes de Geografia Física e Humana. Havia um incômodo de alguns professores, inclusive dele próprio, da forma como as demais áreas eram tratadas pela área física, principalmente no que se referia à análise do espaço geográfico. Para ele, a Geografia Física não tratava de espaço geográfico.

---

[70] Segundo Felipe Araújo "Em mais de 40 anos de atuação política na Bahia, Antônio Carlos Magalhães (ACM), que faleceu em 2007, liderou um grupo político de influência no Estado e com grande importância no Brasil. As atitudes de ACM, junto aos políticos que o rondaram durante este período, receberam a denominação de **Carlismo**. Entre as particularidades carlistas, podem ser citadas: continuidade da tecnocracia administrativa, clientelismo, controle dos veículos de comunicação, conservadorismo político e modernização econômica." Disponível em: http://www.infoescola.com/politica/carlismo-na-bahia/. Acesso em 02/10/2016.

[71] Ibidem, 2016.

"O que me incomodava era essa falta de diálogo entre essas duas vertentes, e isso me chamava muito a atenção, (...) simplesmente porque eu não me via representado dentro das discussões e eu também não me via como uma rocha" (informação oral)[72]. Explica que essa lógica não partia simplesmente da estrutura curricular, mas estava arraigada nas práticas dos professores, era uma lógica imperativa que transpassava os conteúdos e as disciplinas; esses sujeitos representavam escolas acadêmicas, linhas teórico-epistêmicas das universidades brasileiras.

Para G.O., aquele currículo representava a produção do conhecimento geográfico produzido no eixo Sul-Sudeste, no qual estava localizada a centralidade intelectual-científica brasileira, sendo o eixo Norte-Nordeste tão somente receptores dos saberes produzidos nessa região. Era preciso uma ruptura dessa lógica excludente, pois não existia diálogo nem mesmo entre as universidades do Nordeste, dificultando qualquer avanço ou movimento de quebra de paradigma, neste sentido. Era um currículo estranho, dicotômico, era de licenciatura, embora negligenciasse o tempo todo o geógrafo pela Geografia Física, que segundo o professor, não considerava os geógrafos com formação em licenciatura, vista como a dos professores. O docente, ao não concordar com essa lógica, posiciona-se:

> (...) eu percebi que estava tomando um rumo efetivo de não compactuar, na verdade, com essa lógica de que a geografia não podia ser crítica; que não poderia ser uma geografia questionadora, que não poderia ser uma geografia com uma dimensão política, social, de participação, de interação, de discussão e até de método também, porque eu nunca achei que ser professor [ou] educador estivesse dissociado de qualquer área geográfica, inclusive da área física (informação verbal)[73].

A preocupação desse docente, estava assentada numa visão que ele próprio tinha da universidade, na perspectiva metodológica e curricular, segundo a qual, residia na apropriação aos discursos e práticas cotidianas dos professores, baseadas nas experiências desses profissionais, das relações estabelecidas com os discentes, pois não havia muito claramente, instaurada no âmbito da universidade, a discussão de currículo, não fazia parte da realidade, nem era comum essa pauta, nem frequente no curso de Geografia, justificada por ele, como provável hipótese, à implantação de uma grade de disciplinas, baseada nos currículos da UFBA e da UCSAL, constatado por nós, nos registros das atas das reuniões do Colegiado. As discussões se concentravam muito mais na Prática de Ensino e no Estágio

[72] Ibidem, 2016.
[73] Ibidem, 2016.

Supervisionado, direcionado para os conteúdos, análise dos livros didáticos, elaboração de planos de aulas, relatórios de observação e regência, entre outras atribuições.

Nessa perspectiva, estava claro para esse docente, a existência de um processo de significação para o currículo de licenciatura em Geografia que era a negação em discutir o ensino da Geografia, propriamente dito. As discussões ficavam concentradas para o final do curso, nos dois últimos semestres, com cargas-horárias insuficientes, incapazes de preparar o aluno para o contato com a regência em sala de aula. “Olha o vazio que nós temos, de seis semestres, sem diálogo, do ponto de vista da prática de estágio, de ensino de Geografia, da prática da Geografia para o ensino, e do estágio (informação verbal)”[74]. Tudo mais estava vinculado às disciplinas pedagógicas de forma descontextualizada, pois eram poucos os professores da época que se propunham a desenvolver discussões, aproximando “suas” disciplinas pedagógicas desse universo geográfico.

Uma outra questão identificada, era a falta de diálogo entre os professores do próprio Colegiado de Geografia, chamados por ele de “embates de corredor”, numa alusão às reclamações e questionamentos dos docentes referentes aos problemas do curso, às vezes por áreas da Geografia, pelas linhas que cada um estava vinculado, mas que nas reuniões do Colegiado, espaço para se legitimar essas pautas, havia quase sempre o silêncio desses profissionais; eram sempre pontos de vistas, discursos a partir de posições de unilateralidade, do lugar individual de cada um, falavam pelas suas disciplinas. Para o professor entrevistado, no fundo, uma parte dos professores não queria o debate, nem um diálogo profícuo com o colega de outra área, embora houvessem aqueles que tentavam transitar entre as áreas, tentando promover o estreitamento dessas relações, principalmente a partir de determinados embates oriundos, sobretudo de posicionamentos de professores da área humana, identificando três vertentes desse momento, como nos revela G.O.:

> Então, nós temos três momentos, três visões na Geografia: o do embate político, que eu considero a área humana como a área do embate político, necessariamente; a outra área que eu considero muito vinculada a uma visão de planejamento, desenvolvimento – que era muito forte na época – desenvolvimento, planejamento, organização, do espaço. Então, tínhamos três vertentes, teóricas. Duas da área humana, uma que é essa do pensamento do Estado, discussão do Estado na Geografia, do regionalismo e tudo mais; a

[74] Ibidem, 2016.

> outra da perspectiva crítica, marxista das disciplinas que tinham embates, que é a Geografia Política, que era a Geografia da formação social, espacial e territorial brasileira, que nós tínhamos; e a outra área, que é área física, que curiosamente ela tinha uma vertente muito mais à Geofísica e a essa formação (informação verbal)[75].

É interessante observar, que as três vertentes destacadas pelo docente, encaixavam-se perfeitamente ao projeto de currículo da época. Era perfeitamente identificável o processo de formação dos discentes vinculados aos conteúdos disciplinares aos quais a organização curricular estava submetida. Os cenários destacados pelo professor, serviam para demonstrar como os sujeitos do currículo estavam posicionados frente às questões centrais do curso. Numa de suas falas mais interessantes, ele destaca os cenários possíveis para que houvesse o debate em torno dos processos formativos e, consequentemente do currículo, colocando o corredor como *locus* dessas manifestações, um fórum informal capaz de proporcionar a emergência de demandas não visualizadas ou discutidas em outros espaços da universidade. “Então, o corredor sempre foi um lugar, um fórum dentro da UNEB. O corredor é o local onde você ouve o que não aparece nas reuniões, nas atas do colegiado. É local também de mensagens, de mensageiros, de troca de diálogos” (informação verbal)[76].

A esse currículo da década de 1990, o professor faz questão de destacar a não participação discente em quaisquer discussões relacionadas às reais necessidades de se repensar o projeto, ora implantado sem que a comunidade acadêmica e sobretudo, o Colegiado de Geografia e o Diretório Acadêmico, pudessem efetivamente interferir de maneira sistemática na construção coletiva de um currículo capaz de absorver demandas locais acerca da licenciatura. Enfim, o professor G.O., acabou tecendo uma das mais duras críticas ao currículo de Geografia adotado pela UNEB até aquele momento:

> O currículo ele é muito mais improvisado para o funcionamento da instituição do que, de fato, para uma discussão acadêmica profunda do que seria o currículo, que a visão que eu tenho hoje com relação a depois desse processo. Bom, então, em [19]97, quando eu comecei a trabalhar, já tinha o currículo estabelecido, não tinha matemática, não tinha astronomia, não tinha essas outras disciplinas. Mas ele continuava sendo aquele currículo neutro, aquele currículo sem discussão e aquele currículo que todo mundo era obrigado a fazer sem maiores questionamentos, do tipo: tinha optativas e obrigatórias.

[75] Ibidem, 2016.
[76] Ibidem, 2016.

> E eu lembro muito disso que havia também um classicismo na Geografia com relação a isso. Foi o primeiro momento que eu percebi que as disciplinas eram prisões epistêmicas, eram como se fossem fazendas, casas, redutos de linhas teóricas, divisões né, de todos, mas ao mesmo tempo, um lugar seguro (informação verbal)[77].

Tratar as disciplinas como prisões, expondo determinados discursos docentes de propriedade, da situação intocável em que se encontravam em suas zonas de conforto, foi um dos posicionamentos que nos fez pensar sobre a negação, sobre determinadas resistências às mudanças, podendo até mesmo se configurar como mecanismos de autodefesa, de se proteger do desconhecido. Sendo assim, as "prisões" se mostravam mais seguras que o lado de fora, mais atraentes, do ponto de vista profissional, do que a liberdade externa.

Uma outra questão levantada pelo professor G.O., estava diretamente ligada ao que Laclau (2011), chamou de corte antagônico e ponto nodal. Primeiramente, surgem determinadas indagações acerca das relações de poder estabelecidas entre a universidade e os sujeitos. Essas relações, na maioria das vezes, verticalizadas por meio da legitimação da instituição enquanto reprodutora dos interesses do Estado, no uso de instrumentos, na implementação de ações unilaterais impositivas. Neste sentido, o docente faz indagações pertinentes aos reais objetivos de uma reforma curricular engendrada por uma universidade pública submetida à hierarquia dessas estruturas. Assim:

> O currículo dentro da UNEB era um currículo acadêmico ou era um currículo de formação de professores para o Estado? Esse currículo era para, de fato, atender a academia em si, a formação do geógrafo, ou era pra atender às necessidades do Estado, de formação de professores? É uma dúvida que eu tenho, que fica no ar, guardadas as devidas críticas e proporções (informação verbal)[78].

Essas foram perguntas as quais também já nos fizemos, no sentindo de tentarmos compreender melhor, os mecanismos impulsionadores da reforma curricular dentro da UNEB. Por conta disso, assim como registrado nas atas, o professor chama a atenção para o fato de haver grande preocupação da universidade em cumprir as questões legais impostas pelo CNE, pelo CEE e pela SEC/BA, em detrimento de aprofundar as discussões sobre o currículo no âmbito da instituição. Isso pode ser considerado um entrave, cristalizando a ideia de um projeto curricular imposto de cima para baixo, com caráter normativo, como instrumento de

[77] Ibidem, 2016.
[78] Ibidem, 2016 (?).

controle da academia e do curso de Geografia. “No curso de Geografia a discussão curricular já tinha começado e era anterior a esse momento, mas ele começou a ter mais ênfase a partir do momento em que as leis começaram a exigir do curso, determinados resultados (informação verbal)”[79]. E aí retornamos à ideia do corte antagônico, pois havia sim, uma relação de forças desproporcional entre os sujeitos, a instituição e o Estado. Embora não se discutisse o currículo corriqueiramente entre os pares, a cada ação impositiva, verticalizada e sentencial do Estado, levava-se a um movimento de rearticulação dos sujeitos dentro dos seus microespaços de relações (Colegiado), a fim de unificarem os discursos e adquirirem força com o objetivo de enfrentarem esse poder instituído. Vejamos como o professor G.O. aborda essa questão:

> Esses conselhos apareciam [para nós] muito mais como sentenças jurídicas do que como [sentido de] participação. Então, era mais ou menos como aceitar o que as normas estabeleciam. Eu estou falando exatamente como a instituição jogava essas normas, elas tinham um caráter finalista, (corte antagônico, grifo nosso). Quando essas normas [chegavam], a gente ficava se remoendo dentro do colegiado de Geografia, em debates internos, um atacando o outro e, na verdade, a gente não chegava no principal, que era questionar essas normas a partir de padrões centralizadores de pensamento do currículo brasileiro da Geografia e do currículo baiano. Então é uma questão também complicada, a forma como o curso de Geografia, como os currículos e a própria academia, estabelece o diálogo entre os seus [pares]. O nível da pessoalidade vai aparecer num nível conflitivo, mas o objetivo principal dessas normatizações é a estruturação, é a funcionalidade. Nada mais do que isso, porque se não há uma participação ampla, não é democrático, não é autônoma e não é participativa. Não há, não é... Então quando aparecia [a Resolução] do Conselho Nacional de Educação, vinha uma discussão também interna sobre ameaça, do tipo: “não vai reconhecer o curso, o curso vai fechar!”. Então, as pessoas participavam das reuniões já pensando, exatamente, em atender essas normatizações e tudo mais. É... e aí se buscava as referências pra se discutir tudo isso em lugares que já tinham feito isso a partir dessa lógica também (ponto nodal, grifo nosso), (informação verbal)[80].

Para o entrevistado, a discussão curricular deve ser política, não somente pedagógica, didática e metodológica. Portanto, a ausência de uma ampla discussão com esse direcionamento, implicou até mesmo na escolha das disciplinas, fazendo com que a UNEB adotasse o mesmo currículo de Geografia para todos os departamentos sem levar em consideração as especificidades locais, muito menos a diversidade geográfica brasileira. Essa questão é apontada como um retrocesso,

[79] Ibidem, 2016 (?).
[80] Ibidem, 2016.

pois não havia uma reflexão acerca do processo formativo voltado para o seu próprio currículo, pois a preocupação estava centrada nas cargas horárias das disciplinas, do caráter normativo, punitivo dentro de uma lógica da microfísica do poder, convenientemente instaurada, desempenhando um papel autoritário dentro desses espaços.

De tudo o que já foi tratado até aqui, a fase mais importante para o professor entrevistado, se configurou, não na reforma em si, mas no processo proporcionado por ela. Uma oportunidade única para, de fato, se discutir o currículo no âmbito da universidade. Um debate imprescindível para a melhoria do curso, da formação docente em Geografia e da própria estrutura institucional, ou seja, a abrangência das discussões, permitiu avançar o debate em torno da teoria curricular e das práticas docentes resultantes de sua efetivação. Ele afirma que:

> A pauta da discussão curricular foi muito debatida no sentido do empoderamento mesmo. Nós pegamos a discussão e levamos pro pátio, jogamos na rua, a discussão [pro debate]. Eu fiz alguns [debates e palestras] junto com alguns colegas de outros colegiados dentro em espaços abertos mesmo, chamando os alunos, chamado todo mundo pra discutir, mesmo com discordâncias, a gente fez muito (informação verbal)[81].

Transformar o pátio num espaço de debate pôde ser configurada como uma das ações mais bem-sucedidas desse momento da reforma. Isso fez com que o currículo deixasse de ser uma discussão restrita apenas ao Colegiado de Geografia e às reuniões de professores em Salvador, e passasse a absorver os demais sujeitos do processo, como alunos e funcionários, historicamente excluídos. Obviamente, ao contemplar esse fórum de discussão, o surgimento de divergências seria algo inevitável e perfeitamente normal dentro do processo democrático na construção social do currículo.

> Então, haviam divergências muito [significativas] entre professores que não aceitavam esse processo vindo de cima pra baixo como estava aparecendo, por um caráter normativo, mas ao mesmo tempo também, um receio do que poderia ocorrer se nós não participássemos do processo[82].

Outros discursos divergentes estavam ligados aos posicionamentos de alguns docentes, ao se referirem à nova proposta curricular, na forma como estava pensada, como a transformação do curso de Geografia numa “grande pedagogia”.

[81] Ibidem, 2016.
[82] Ibidem, 2016.

É interessante observar que a crítica a um processo antidemocrático de produção curricular como uma Resolução do CNE e a ordem para o seu cumprimento vindo da Reitoria da UNEB sediada em Salvador unia divergências internas, ou seja, esse discurso da “emancipação” sempre se traveste de um ponto nodal no seio das diferenças.

Do outro lado, situavam-se os docentes com posicionamentos favoráveis às discussões acerca da reforma, mas principalmente no aprofundamento do debate em torno das questões curriculares. Foi possível identificar, a partir da fala do professor G.O., a coexistência de dois ou três grupos distintos dentro do Colegiado: um que não concordava com a reforma, não aceitavam nem discutir uma possível mudança no currículo; um outro que discordava da reforma pela maneira como estava sendo implementada, embora aceitasse discutir o assunto; e um terceiro daqueles docentes que viam na reforma uma possibilidade ímpar para se discutir o currículo de Geografia, aprofundar questionamentos e análises, construindo uma proposta coletiva capaz de atender as necessidades locais. Esse embate se dava muito menos em reuniões formais de colegiado e departamento, e muito mais em outros espaços da universidade, manifestada pelas relações de poder entre os sujeitos.

Existia ainda, segundo o professor, uma ideia de construção de um currículo rizomático, mas com pouco entendimento sobre o que realmente viria a ser um currículo com essa característica. Muitos acreditavam, sobretudo os movimentos sindicais ligados à universidade, se tratar de um pensamento a serviço do neoliberalismo e, consequentemente, nocivo para a academia, pois poderia influenciar numa maior flexibilidade dos estudos, flexibilizando posteriormente, a própria estrutura universitária, por meio da disciplinarização voltada para atender às necessidades do mercado, do capital. Assim,

> De repente, nós percebemos que a possibilidade do rizomático ser uma proposta producente para o curso estava exatamente na necessidade de se discutir o currículo, do que no sentido rizomático do próprio currículo. Foi o caminho que nós escolhemos, inclusive. Foi uma discussão que os coordenadores [passaram a fazer] e até aqui mesmo no pátio [com] os colegas e os coordenadores de colegiado. A gente precisava interferir no currículo, mesmo que não fosse um currículo que a gente queria discutir, baseado [numa] teoria que a gente [discordava]. Nós precisávamos interferir porque ele iria

> ser modificado. Ele iria... E foi, todos foram! Foram aplicados (informação verbal)[83].

O que pudemos perceber após a análise do projeto da reforma curricular e do Projeto Político Pedagógico do curso, é que não existem bases epistêmicas suficientes capazes de caracterizar esse currículo como rizomático. Não há, a partir das análises desenvolvidas por Gallo (2003), baseados nos estudos de Deleuze e Guattari (1995), acerca dos rizomas na educação, mudanças tão substanciais no sentido de alterar tão profundamente esse currículo a ponto de torná-lo rizomático. Havia um discurso em torno desse tema, mas não houve um aprofundamento, muito menos a materialização dessa teoria para o processo de reforma. O mais próximo dessas ideias alcançado pelo "novo" currículo, foi a quebra dos pré-requisitos das disciplinas, além de uma mudança substancial na organização do conhecimento de forma circular, rompendo com a lógica da grade curricular tradicional, organizando os conteúdos por eixos temáticos, contemplando algumas dimensões do saber, antes negligenciadas pelas formas organizacionais dos currículos anteriores.

Mesmo assim, o professor entrevistado registrou ter sido essa a discussão que desencadeou a construção do currículo como o conhecemos hoje. Destacou que não havia nenhum modelo de currículo parecido com esse que estava sendo discutido na UNEB, no Brasil. Era algo novo, daí a apropriação da ideia de rizoma a partir da ideia de quebra da lógica do conhecimento arborescente tradicional, em que se assentavam quase todos os cursos de licenciatura no país, até então.

> Então foi com base nele que a gente começou a pensar essa discussão curricular. Mas eu coloco essa possibilidade de se discutir o curso como uma abertura pra academia, no geral. Veio do rizomático e não necessariamente da própria Geografia em si. Nós não tínhamos uma referência de currículo pra isso. Aliás, esse currículo não existia em lugar nenhum, na verdade. A gente não tinha nenhum curso de Geografia que tinha essa perspectiva (informação verbal)[84].

Nem sempre os posicionamentos políticos dos sujeitos são capazes de sobrepor as macro questões das imposições institucionais. Neste campo contestado, o currículo faz e se refaz, muito mais pelos antagonismos ancorados nas dicotomias, muito mais pelas divergências do que pelos consensos. Um currículo enquanto construção social, se materializa como uma opção de viabilidade dentro de uma

[83] Ibidem, 2016.
[84] Ibidem, 2016.

dada realidade, agregando num mosaico composto de diferenças e escolhas. O professor G.O., destacou justamente essa questão quando trouxe os elementos do discurso político dos docentes em torno da reforma, repensada por uma tomada de decisão possível, negociada com a instituição:

> O posicionamento político era não reconhecer [o currículo], mas o posicionamento institucional foi aderir a ele pra não pagar um preço maior, que seria algo pior vir de cima pra baixo, entendeu? Então, eu lembro disso. Aí eu lembro que a gente começou então a pensar os problemas estruturantes do Campus – IV, em Jacobina, o quê que faltava. Então, nós queríamos colocar no currículo aquilo que não tinha aqui, mas que existia em outros lugares ou que poderia ser colocado (informação verbal)[85].

Reconhecemos os inúmeros problemas do currículo em vigência. Naquele momento aceitar a proposta do currículo em círculo trazido pela Reitoria era um ponto nodal encontrado internamente por aqueles professores que queriam instituir algumas mudanças necessárias para o mesmo. Antagonicamente, para um grupo o ponto nodal era o discurso da imposição curricular, e com isso a defesa da permanência curricular, para o outro grupo o ponto nodal era a própria imposição, pois atuariam nela para negociar as mudanças que julgavam necessárias neste jogo de forças e embates, o que estava em questão era a própria significação do currículo de Geografia.

Ao ceder para a instituição, a implementação de uma reforma curricular, os docentes não estavam abrindo mão totalmente dos seus posicionamentos políticos, mas demarcando um importante território de negociação de equivalência, impondo determinadas condições para que a reforma pudesse ser implementada. Neste cenário é que se pensou em romper com a ideia tradicional dos currículos anteriores, uma via mais complexa de se seguir, caso houvesse radicalidade das decisões por parte dos sujeitos, ocasionando uma resposta mais dura do Estado quanto aos mecanismos coercitivos. Deu-se conta de que a omissão poderia custar muito mais cara do que a concessão em alguns pontos da reforma. “Então, a proposta era: ‘vamos romper com o currículo tradicional a partir dessa perspectiva de que o currículo deve ser’: ele não pode ser fechado. Ele não pode se limitar a ele mesmo” (informação verbal)[86].

[85] Ibidem, 2016.
[86] Ibidem, 2016.

E assim, compreendeu-se a importância da participação coletiva na construção dessa proposta; desde os primeiros incômodos relacionados ao currículo, até a ausência de discussão das práticas docentes da própria formação que a UNEB estava oferecendo, até então. Neste aspecto, o legado não estava nos fins, mas no processo de discussão das propostas, nas relações dialógicas e embates travados dentro e fora do Colegiado, no âmbito da Universidade, no âmbito da Geografia, na formação docente, no próprio método adotado, um olhar para dentro de si da própria prática e das práticas coletivas imputadas ao currículo. Esse foi o maior avanço apontado pelo professor G.O., demonstrando a importância de se discutir o currículo não somente quando instado por uma demanda impositiva, mas como uma ação constante de professores, alunos e todos os sujeitos responsáveis por fazer a universidade.

Os discursos negociados estavam longe do consenso, talvez nunca serão alcançados dentro da teoria curricular. Embora outras abordagens tivessem se estabelecido, muitas das críticas iniciais acerca da mudança, permaneceram inalteradas durante o processo, talvez permaneçam até hoje, principalmente por determinados grupos, professores, alunos, colegiados de cursos, ainda atrelados aos vínculos tradicionais dos currículos anteriores. Como dissemos, determinadas resistências operam com as forças políticas já estabilizadas. Mudanças curriculares significam iniciar uma nova rodada do jogo de relações de poder hegemônico e como o poder hegemônico é provisório e contingencial, quem o tem não quer vê-lo ameaçado por um currículo novo que se tenta instalar. (GOODSON, 1997). Assim:

> E a visão de ensino que se tinha?! Era muito comum ouvir: “Não, tem que ter um norte” (risos). A visão era essa. “Como que você vai discutir currículo sem um norte? Cadê o norte?”. Por que é que as pessoas tinham tanto medo do norte, né, porque elas tinham tanto receio de navegar? Isso me incomodava. Por que isso, gente, por que isso? A universidade tem que se abrir mesmo. Eu acho que também havia o medo de perder o objeto da Geografia no meio dessa questão toda, o que não perdeu. Ao contrário, eu vejo como um outro processo (informação verbal)[87].

Para o professor, isso foi mais perceptível dentro da Geografia Física, pois a maioria dos docentes manteve o discurso em torno da organização curricular anterior, havendo uma clara resistência às propostas de mudanças. Dessa maneira, ele entende ser essa uma das principais permanências do currículo até hoje; houve

[87] Ibidem, 2016.

somente uma mudança na nomenclatura das disciplinas que passaram a se chamar componentes curriculares, além da quebra dos pré-requisitos, embora na prática, continue sendo ministradas dentro dos moldes anteriores. O discurso da mudança não “colou” para esses professores, fato facilmente observável atualmente com o engajamento dos mesmos, numa nova proposta de reorganização da matriz, reintegrando os pré-requisitos dos componentes da área física ao currículo. Isso demonstra como as relações estabelecidas em torno do currículo pelos sujeitos, são complexas e instáveis, necessárias ao seu desenvolvimento, aprimoramento e evolução. Embora ciente de todos os problemas enfrentados pelo currículo atual, o professor G.O., posiciona-se da seguinte maneira sobre as mudanças curriculares a partir da reforma:

> As mudanças foram significativas. Eu diria que o curso de Geografia sofreu um processo de ruptura para frente. Eu não sou a favor dos críticos que colocam como algo negativo. Por quê? Não é porque eu participei do processo não, mas porque eu participei como docente, junto com os outros colegas, nos embates e tudo, e participei como coordenador do colegiado. Eu acredito que foi um avanço pra a Universidade do Estado da Bahia no sentido de... tem os dois lados – foi um avanço no sentido de: “nós paramos pra discutir currículo e discutimos um currículo dentro da própria UNEB e para a UNEB”. Nós não discutimos um currículo reprodutor de um currículo externo praticado em nenhum lugar do mundo. Esse currículo foi praticado aqui. Inclusive, na Bahia não tem nenhum lugar que praticou, nenhuma outra instituição praticou o currículo que nós praticamos (informação verbal)[88].

Para finalizar, o professor destaca as fragilidades atuais em torno do entendimento do currículo, tanto de docentes e discentes, mas também da própria instituição em não conseguir efetivar um projeto de reforma implementado por ela mesmo. Entre o currículo prescrito e o praticado, são reconhecidos inúmeros outros currículos, na maioria das vezes pouco percebidos, minimamente compreendidos, raramente efetivados:

> Esse currículo é invisível, na verdade. Esse currículo que nós estamos praticando institucionalmente é um currículo invisível, porque ele não é conhecido, por incrível que pareça. Ele não é estudado com afinco, com profundidade. Mas é um currículo que temos várias visões. Ele é invisível porque eu ouço nas falas a invisibilidade desse currículo, pois as pessoas não o conhecem. Ouço... a instituição negligencia o currículo, que pra ela é muito bom porque os professores legitimam ele nas suas práticas quando dão nota e quando dão o certificado, legitimam o diploma. E também a invisibilidade causada pela ausência de currículo nas nossas

[88] Ibidem, 2016.

> discussões. Nós não sabemos o que é currículo, nós não discutimos o que é currículo e aí a gente desloca isso pra quem é da área de ensino como se eles fossem os únicos que pudessem discutir. Eu já ouvi isso muitas vezes, “vamos discutir currículo? Vamos! Chama Marcone! Só Marcone discute currículo”. E aí, assim, eu, eu... isso me incomoda, entendeu? Não é porque Marcone discute currículo, é porque o colega se omite da discussão do currículo, entendeu? Então, assim, ele vai delegando aos especialistas uma discussão que ele mesmo produz, que ele mesmo pratica. Ele pratica o currículo, ele produz o currículo também, é muito funcional isso, você deslocar pra os outros o currículo no sentido de que eu não preciso me responsabilizar (informação verbal)[89].

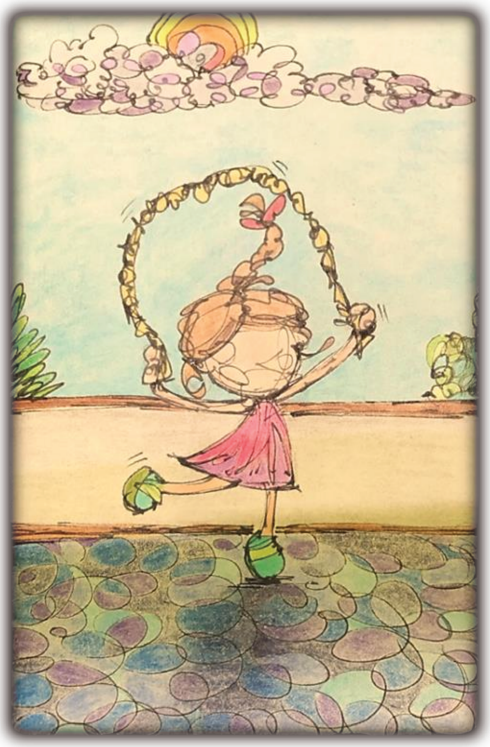
A fala do professor não encerra nossas indagações acerca da problemática. A análise dessa entrevista-piloto será confrontada, no próximo capítulo com as falas dos outros docentes entrevistados, agregando aos discursos, informações necessárias para o entendimento e a importância da reforma curricular no curso de Geografia da UNEB/Campus IV-Jacobina.

[89] Ibidem, 2016..

CAPÍTULO V

5 SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SENTIDOS E DISPUTAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA REFORMA

5.1 Um currículo para quem? O saber dos professores frente às disputas e os sentidos do currículo.



No campo contestado curricular, nos deparamos com um sem número de questões tão amplas quanto a própria complexidade do termo. Há que se imaginar, tanto na interpretação simbólica do campo teórico quanto nas demandas das análises das práticas cotidianas, que estamos lidando com um vasto sistema de elementos constitutivos da vida e da formação de muitos indivíduos e grupos de indivíduos inseridos em seus contextos mais singulares, com suas pluralidades de ideias, concepções de mundo, de instabilidades e de possibilidades evidenciadas pelos estudos curriculares.

Sendo assim, baseado em nosso percurso teórico, mas sobretudo nos dados primários obtidos no trabalho realizado por nossa empiria, faz-se necessário que discutamos, um pouco mais, alguns aspectos essenciais para a compreensão da problemática curricular em questão. Neste sentido, não poderíamos negligenciar o fato de estarmos lidando diretamente com um currículo em reforma, consolidado por meio da estrutura acadêmica institucional, mas que ao mesmo tempo, se mostra em plena transformação, em pleno movimento de mudança e muito provavelmente movido pelas engrenagens dos saberes e fazeres cotidianos, imbricados no processo de formação do profissional de Geografia na Universidade do Estado da Bahia.

Dessa maneira, buscaremos neste quinto e último capítulo, discutir de que forma os saberes dos docentes do curso de Geografia na UNEB-Campus IV-Jacobina, com

suas práticas discursivas (pedagógicas e curriculares) têm influenciado na formação inicial dos futuros professores. Tal realidade desperta-nos o interesse em compreender quais os sentidos de Geografia essas disputas que estão colocadas internamente pelo currículo da UNEB estão sendo construídos dentro desse contexto formativo e do saber docente do professor.

A nossa análise está embasada, principalmente nas ideias de Tardif (2014), no que tange aos saberes dos professores vinculados ao seu ambiente de trabalho; o saber docente enquanto pressuposto indispensável na construção do conhecimento profissional e das aprendizagens, além das práticas educativas desses professores como sujeitos do conhecimento. Aprofundaremos a reflexão acerca do trabalho docente presente nas análises de Tardif e Lessard (2014), percebendo o importante papel das instituições educacionais dentro do processo de consolidação do currículo, considerando sua potência no processo de desestabilização desse mesmo currículo, ocasionando, muitas vezes, “novos/outros” processos de reorganização curricular.

As ideias de Macedo (2014), serão auxiliares para que possamos compreender melhor de que maneira os professores do curso de licenciatura em Geografia do curso em tela são capazes de se apropriar de determinados discursos curriculares, a fim de consolidar o direito à identidade, aos processos de autonomia, bem como o de contestar situações institucionalizadas por meio da própria desestabilização interna das estruturas organizacionais, enfatizando a importância dos saberes docentes enquanto instrumentos de disputas e de centralidade dentro do currículo, responsáveis pela sua formação.

Os trabalhos de Cavalcanti (2012), Silva Junior (2016) e Lopes (2016), serão capazes de auxiliar na análise e na melhor compreensão acerca da formação do profissional de Geografia, principalmente no que diz respeito à formação inicial dentro do contexto dos cursos de licenciatura, evidenciando a importância da Geografia Escolar, além dos desafios desses sujeitos frente às transformações aceleradas da contemporaneidade. Ainda levando em consideração a própria estruturação do currículo de licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia, buscaremos o aporte nos trabalhos de Oliveira e Trindade (2007), Gramacho (2007) e Souza (2011), a fim de compreender como se estabelecem as diversas relações dentro do universo curricular em questão, de modo a intensificar os elementos fundamentais responsáveis diretamente pela formação acadêmica do

professor de Geografia, visando o entendimento desse movimento contínuo de mudança, adaptação, reforma, reorganização, ressignificação, curricular.

Analisamos os depoimentos dos próprios educadores envolvidos neste processo de reforma curricular, pois são eles os sujeitos mais importantes para compreendermos as questões curriculares específicas do objeto em questão. É preciso destacar que os saberes destes docentes estão totalmente imbricados em suas práticas pedagógicas e curriculares cotidianas, uma vez que são elas as responsáveis por parte significativa da construção da identidade docente dos licenciandos.

Para Tardif (2014), não podemos iniciar qualquer discussão em torno do saber docente sem fazermos alguns questionamentos indissociáveis à essa análise. Para ele, há sempre a necessidade de se identificar quais são os saberes que servem como base para o ofício do professor. Esses *saberes* se configuram por meio de inúmeras subjetividades, que juntas influenciam diretamente na tomada de decisões e nos meios pelos quais os docentes se valem com o intuito de desenvolver melhor suas atividades práticas. Neste sentido, os professores não recorrem somente a um tipo de conhecimento ou conteúdo no desenvolvimento de suas atividades diárias. Muito pelo contrário, o saber docente é construído por muitos matizes, por inúmeros referenciais teóricos e metodológicos da sua área de conhecimento e da Educação, além dos conhecimentos referentes aos currículos, bem como os elementos identitários e culturais das realidades aos quais estão inseridos. Sem contar com os padrões de objetividade desenvolvidos pelos professores quando esses são incentivados a produzir/estimular o acúmulo de conhecimento técnico específico para uma ação ou programa pré-determinado.

Os estímulos apontados por Tardif (2014), podem ir mais além do que apenas escolhas premeditadas dos educadores em relação a determinado conteúdo ou conhecimento específico. Eles podem estar inseridos em determinados contextos que ultrapassam os limites de determinadas disciplinas/componentes curriculares. Podem simplesmente estar ligados ao objetivo do docente em enriquecer sistematicamente o seu arcabouço intelectual para além da prescrição curricular para o qual foi designado. Assim, esses saberes são ressignificados não somente enquanto um discurso disciplinar, mas também aos aspectos cognitivos presentes no processo de ensino e aprendizagem envolvidos na formação do sujeito. Neste caso, os saberes são/estão imbricados de significações e subjetividades, valores,

crenças e sistemas de interpretações implícitas na própria *práxis* pedagógica e metodológica desse educador. Isso aparece claramente na fala do Entrevistado (C) quando perguntado a respeito de como ele percebia a construção do conhecimento e do trabalho docente entre o currículo prescrito e o currículo praticado no curso de Licenciatura da UNEB-Campus IV-Jacobina a partir de sua própria prática, afirmou:

> (...) Eu andei transitando. Minha admissão foi para Metodologia da Pesquisa, e eu já entrei para trabalhar com essa disciplina. Só que a minha curiosidade fez com que eu acabasse transitando por outros caminhos, buscando por disciplinas que eu achava que poderia estar contribuindo de alguma forma. (...) Com isso, eu trabalhei com Prática [de Ensino em Geografia], com Temas Emergentes e Atividade de Campo. Eu percebi que aquilo que está proposto em Prática não é aquilo que realmente acontece. (...) Inclusive, quando eu pedi para poder assumir Prática foi com o intuito justamente de perceber o porquê de não estar acontecendo conforme está lá no currículo. (...) Mas como eu tenho Mestrado em Educação e sou formada em Geografia, eu acabo sempre buscando muito mais a questão da educação. Meu eixo de origem é o II, o das Metodologias e Escalas, mas eu fui lá, no eixo das práticas (informação verbal)[90].

Como podemos perceber, o entrevistado expressa uma preocupação dupla: o de contemplar a sua formação acadêmica, buscando atender aos requisitos para os quais foi designado em concurso público para o referido componente curricular e, ao mesmo tempo, tentou buscar outros caminhos que não estivessem restritos somente à sua zona de conforto, como forma de dialogar com os outros professores, buscando assim, ampliar horizontes inter e transdisciplinares do conhecimento. Neste aspecto, Tardif destaca a necessidade de se identificar como esses saberes são adquiridos, se por meio da experiência pessoal ou pela educação formal institucionalizada, sendo que as duas formas de aquisição podem ocorrer simultaneamente ou mesmo através de outros canais de compartilhamento de experiências formais e não formais. No caso do Entrevistado C, não houve apenas um canal para a aquisição desses conhecimentos nem para a construção dos seus saberes. Identificamos uma constante preocupação em acompanhar os movimentos de mudança e reorganização curriculares, bem como o de se "adequar" às questões institucionalizadas da universidade, dialogando internamente com seus pares, sem perder de vista os processos interiores organizacionais do Campus IV-Jacobina e do Colegiado de Geografia.

---

[90] Entrevista concedida por Entrevistado C. [mai. 2016]. Entrevistador: Marcone Denys dos Reis Nunes. Jacobina-BA, 2016. 1 arquivo.mp3 (34min38seg.).

Para além da identificação da origem dos saberes docentes, também consideramos necessário compreender qual é a relevância destes conhecimentos em relação aos outros conhecimentos estabelecidos no referido currículo, suas verdadeiras influências na prática educativa do professor, e das relações e diálogos possíveis entre o conhecimento universitário sistematizado (científico), e as bases da construção do conhecimento dos conteúdos das componentes curriculares. E mais, essa identificação pode extrapolar esses limites, agregando também, os conhecimentos culturais externos ao ambiente universitário, mas que podem facilmente ser incorporados aos programas de formação de professores ou mesmo enquanto constituintes dos conteúdos desses componentes.

Parece-nos que todos esses aspectos são importantes na medida em que o saber docente desempenha um papel crucial na formação dos sujeitos, munidos não somente de conhecimento técnico e pedagógico formal, mas também de uma gama de características e elementos da subjetividade cognitiva da formação humana, contribuindo sistematicamente para a formação do sujeito socialmente crítico, responsável por levar em consideração os mais variados aspectos dentro do conjunto de multiplicidades sem perder de vista as particularidades e as especificidades do conhecimento em si. Segundo Lopes:

> A ideia propulsora dessas teorias é que a autonomia profissional do professor, a qual poderia lhe assegurar maior protagonismo no desenvolvimento de suas aulas, supõe que o mesmo desenvolva, reflexiva e criticamente, uma crescente consciência sobre sua prática e as práticas institucionais que a condicionam. Destaque-se aí, o decurso de formalização dos saberes que emergem de sua própria prática pedagógica. Nesse contexto, uma prática educativa emancipatória se daria pelo domínio de um conjunto de saberes/conhecimentos que permita, em uma situação complexa como é a sala de aula, fundamentar os processos de decisão vinculados ao exercício profissional (LOPES, 2016, p. 27).

Acreditamos, que o saber docente, além de todos as características mencionadas anteriormente, não deve ser compreendido tão somente por eles. Há um emaranhado de situações e elementos aos quais devemos levar em consideração, como as outras dimensões do ensino, além dos estudos realizados diariamente por determinados professores quando se trata de suas especificidades de atuação profissional. Essa questão nos leva a crer que não podemos cair em reducionismos, muito menos em situações em que todos esses elementos possam ser entendidos separadamente, uma vez que isso não seria possível. O que temos

na verdade, é um conjunto de situações inter-relacionais, comunicantes e transversalmente interligadas entre si. São situações externadas da vida cotidiana dos docentes não somente pelo corriqueiro exercício de sua profissão, mas por situações que demandam uma certa sensibilidade para a compreensão desses processos de autonomia e emancipação do conhecimento.

Ao demonstrar uma postura de preocupação em compreender a estruturação curricular de Geografia da UNEB, o Entrevistado C busca, ao mesmo tempo, por mecanismos de inserção que possam justificar a sua prática diante das demandas operacionalizadas pela organização dos componentes curriculares oferecidos para cada semestre ou mesmo pela disposição dos mesmos por eixos temáticos de conhecimento. Esse profissional optou por recorrer aos conhecimentos prévios relacionados ao seu eixo de trabalho, mobilizando, no sentindo de se apropriar de novos conteúdos, saberes e conhecimento dos outros eixos temáticos, consequentemente de outros componentes curriculares aos quais não pertenciam ao universo de atuação profissional.

Analisando a ação desse profissional, passamos a compreender melhor o que Tardif (2014) define como saber docente, a partir da perspectiva de algo em constante movimento e construção. Segundo ele:

> O saber docente não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores (...). Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p. 11).

Neste aspecto, a reforma curricular do curso de Geografia da UNEB/Campus IV-Jacobina proporcionou, pelo menos em sua prescrição, um conjunto de situações em que se buscava por certa autonomia, tanto do aluno quanto do professor na condução dos percursos formativos, dando-os a possibilidade para a construção de um conhecimento pautado em situações que pudessem valorizar essas especificidades de cada sujeito. Assim, corroborando com a citação anterior, o entrevistado A, trouxe essas questões para o centro de suas preocupações, reconhecendo o currículo como um meio para que os alunos pudessem agregar suas experiências de vida aos saberes profissionais da organização dos conteúdos, numa construção social do currículo (GOODSON, 1997). O entrevistado mobiliza

esses elementos ao afirmar que o currículo, antes de qualquer coisa, é uma construção social.

> (...) Eu acredito que ele [o currículo] é mais que uma organização de conteúdos que os alunos precisam aprender em seu processo de formação, na sua graduação e na sua licenciatura. Ele é uma espécie de construção social. Por quê? Porque os alunos quando não se identificam com determinada disciplina ou não se identificam com professor, ele cursa determinados componentes de acordo com o que ele vivencia, com o seu cotidiano, com a sua realidade. (...) Ou seja, o aluno também constrói o currículo dentro do currículo de Geografia. Isso é positivo (informação verbal)[91].

Essa afirmação do entrevistado A em referência aos discentes do curso, pode ser interpretada também como uma preocupação de alguns docentes do curso de Geografia da UNEB-Campus IV-Jacobina em referência à construção dos planejamentos dos componentes curriculares. Muitos deles, como pudemos ver anteriormente, não ficavam restritos somente aos conteúdos e objetivos dos seus componentes curriculares, mas buscavam formas, situações e adotavam ações que pudessem favorecer o diálogo com os seus pares, mesmo que de áreas diferentes, principalmente a partir dos componentes curriculares do eixo da educação. Esse fato se revela central e, ao mesmo tempo antagônico, pois como veremos mais adiante foi justamente a partir dos componentes da educação e do ensino que passaram a surgir determinadas fissuras e críticas à reforma curricular em questão.

Noutras palavras, pensamos o saber dos professores não apenas como um conjunto de conteúdos, ementas e planejamentos propostos pela prescrição curricular oficial, em que os sujeitos envolvidos apenas se apropriam desses conhecimentos no momento oportuno ou por uma obrigação institucional. O saber docente é muito mais que isso: são os processos constitutivos da própria ação profissional do professor ao longo de sua carreira, construídos dia após dia em situações de aprendizagem mútua e cumulativa dentro do seu ambiente de trabalho, em processos de disputas constantes sobre o sentido de conhecimento que se quer fixar, nas micro-relações estabelecidas com seus pares, com os alunos, com a instituição a qual pertence, absorvendo e interiorizando sistemas de ações, cognições, dentro da própria ação e da consciência pedagógica do seu trabalho. Dessa forma, concordamos com Lopes (2016, p.31) ao afirmar que:

---

[91] Entrevista concedida por Entrevistado A. [mai. 2016]. Entrevistador: Marcone Denys dos Reis Nunes. Jacobina-BA, 2016. 1 arquivo.mp3 (20min16seg.).

> a profissionalidade docente, bem como seu componente nuclear – os saberes da docência – não podem ser confundidos com o simples acúmulo de competências técnicas. Trata-se de um conjunto integrado (um compósito) de conhecimentos que tem como fio condutor a própria história. Devem ser articulados e rearticulados em função dos problemas vividos pela sociedade e pela educação nos diferentes momentos históricos. Plurais e procedendo de diferentes fontes, esses saberes são complementares e interdependentes. Permitem ao professor, em consonância com os interesses de seus alunos, exercer a sua profissão com maior autonomia. Nesse sentido, articulado com os problemas sociais vividos coletivamente, o trabalho escolar é uma oportunidade ímpar de observação crítica do mundo (LOPES, 2016, p. 31).

Ao que podemos perceber, no contexto da implantação do currículo de Geografia na Universidade do Estado da Bahia, mais especificamente no Campus IV-Jacobina, é que o saber docente tem desempenhado um importante papel de articulação do conhecimento e influenciado diretamente na formação dos professores de Geografia do referido curso. Percebemos a grosso modo, o papel de mediador dos saberes docentes neste processo, como se entre o currículo prescrito e o currículo vivenciado se situasse os saberes dos professores, de modo a promover as relações entre os sujeitos, mesmo que isso denote situações de antagonismos ou mesmo de disputas no interior dos micro-espaços do sistema institucional.

Sendo o saber docente capaz de extrapolar os limites do conhecimento formal, hierarquizado e institucionalizado, temos um sem número de possibilidades profissionais que deverão ser levadas em consideração dentro dos percursos formativos, não somente dos alunos, mas sobretudo, dos professores em atividade. Mas não nos esqueçamos, que o saber docente está a serviço do trabalho, como alerta-nos Tardif (2014). Para ele, isso pode significar que as relações estabelecidas entre os professores e os seus saberes não estão simplesmente restritas às questões cognitivas, embora esse fator exerça uma importante função dentro desse contexto, mas as relações mediadas pelo trabalho, são capazes de fornecer-lhes os princípios básicos para enfrentar e mediar ou até mesmo solucionar determinados problemas cotidianos.

Corroborando com essas ideias, Macedo (2014) afirma que os professores desempenham densas construções de conhecimentos e dispositivos didático-pedagógicos baseados nos desafios cotidianos que a sua profissão pode possibilitar, embora chame a atenção para os perigos da desvalorização epistemológica do professor, principalmente quando esses são deslocados dos seus lugares tão

somente para legitimar a socialização dos saberes, mesmo sendo esses uma das premissas básicas e fundamentais que se espera do bom profissional. E vai mais além, afirmando que os saberes que são edificados cotidianamente tão somente para se cumprir determinantes normativos e institucionais, pode cair num terreno movediço de um saber profissional, sem importância reflexiva e teórica, apenas para dar conta das normatividades institucionais.

Em referência a reforma curricular no curso de Licenciatura em Geografia da UNEB-Campus IV-Jacobina, os saberes docentes desempenharam e desempenham até hoje um importante papel de apontar os caminhos para o que poderíamos chamar de uma "contrarreforma" curricular. Ao assumir a necessidade de uma reforma curricular, questões institucionais pesaram sobremaneira na tomada de decisões acerca da forma como essas ações foram implementadas nos departamentos da universidade, que mesmo com a participação de muitos docentes nas discussões propostas, a UNEB, enquanto a proponente da mudança, buscou consolidar a sua influência nas principais decisões dos projetos de reforma. Especificamente no currículo de Geografia, muitas propostas contidas no Projeto Político Pedagógico e aprovadas pelo Conselho Universitário para a mudança curricular, se mostram hoje inviáveis para a sua efetivação, pois a própria instituição proponente não oferece os subsídios, muito menos as condições institucionais para a contratação de professores e de infraestruturas mínimas para a concretização do projeto.

Um desses problemas relacionados a implantação do novo currículo a partir do ano de 2004 foi a organização dos componentes curriculares por eixos temáticos e a quebra dos pré-requisitos desses componentes. Ao tentar inovar com essas ações, a UNEB "se esqueceu" de algo primordial para a sua concretização: a contratação de mais profissionais e a ampliação dos espaços físicos da universidade para comportar tais mudanças. O entrevistado C, além de outros, afirma que a contrapartida institucional sempre foi um entrave à implantação da reforma, tal como prescrita e aprovada. Segundo ele:

> O principal entrave em relação a esse currículo novo é o fato dele ter essa postura de que o aluno vai construindo, vai selecionando quais as disciplinas que serão trabalhadas. Para que ele faça isso, a estrutura do Campus (IV) teria que dar condições para que ele pudesse fazer essa opção. Então, ele teria que ter aquele leque de disciplinas disponíveis no semestre para que o aluno encontrasse aquelas disciplinas que faça parte justamente da área de pesquisa

> dele, de seu objeto de estudo com o qual está trabalhando. Mas o Campus não dá a possibilidade disso acontecer em função da falta de salas de aula. Mesmo que você queira oferecer no outro turno, a maioria dos alunos só pode naquele turno específico com o qual ele está matriculado, já que o nosso aluno trabalha. Então, quando nós oferecíamos disciplinas (...) no turno oposto, tínhamos poucos alunos. Era apenas aqueles que tinha o turno disponível (informação verbal)[92].

Esse depoimento servi-nos para ilustrar como a institucionalização de determinados projetos podem esbarrar na própria burocracia da instituição ou até mesmo nas questões internas organizacionais, interferindo diretamente no sucesso ou no fracasso de uma proposta. Neste caso, apesar de não ter sido mencionado na fala do entrevistado C, uma outra questão tão importante quanto à falta de salas de aula para ministrar determinados componentes curriculares, foi e ainda é, o número reduzido de professores do quadro permanente do Colegiado de Geografia do Campus IV-Jacobina. Até mesmo a contratação de professores substitutos não tem sido feita pela UNEB a contento para suprir as necessidades básicas para o "bom" funcionamento do curso. Essa questão se intensificou a partir de 2004, justamente por conta da nova nomenclatura curricular: ao propor a quebra de pré-requisitos, a organização dos componentes por eixos e a maior liberdade do aluno em construir sua matriz semestralmente, a universidade se omitiu em perceber que para isso seria necessário oferecer uma quantidade significativa de componentes curriculares a cada semestre para suprir a necessidade proposta pelo novo currículo, logo, também aumentar a quantidade de professores oferecendo disciplinas.

Como podemos perceber no Apêndice B (Tabelas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8), a quantidade de componentes curriculares oferecidos por eixo, é muito grande se comparado ao currículo anterior (Figura 6 em anexo). Ou seja, para cada eixo, a fim de cumprir a carga horária mínima semestral e ao mesmo tempo dar ao aluno a opção de escolher dentre alguns componentes, o número de professores no Colegiado de Geografia necessários para dar conta dessa nova realidade teria de ser praticamente quadruplicado, dos atuais 16 para algo em torno de 50 a 60 docentes; algo praticamente impossível dentro do contexto de uma universidade pública estadual e com um histórico sistemático de austeridade e contingenciamento financeiro, nos últimos anos.

[92] Idem, 2016.

Essas dificuldades na efetivação do projeto curricular a partir de 2004, vem se estendendo até os dias atuais, desencadeando determinadas críticas por parte de alunos e professores em torno da reforma curricular vivenciada pela UNEB. A maioria desses posicionamentos, vem acompanhada de uma preocupação geral em relação ao comprometimento da formação do professor de Geografia no atual contexto. Não que o currículo anterior cumprisse efetivamente esse papel, mas a resistência em assimilar, se apropriar ou mesmo mudar determinadas práticas, revelou-se também como um dos principais entraves para a efetivação da proposta. O saber docente estará situado nessa linha tênue, entre as antigas práticas profissionais dos professores antes da reforma e a exigência de uma mudança significativa de postura a partir de um projeto de currículo completamente diferente do anterior.

5.2 Currículo, saber e profissionalização do trabalho docente

Ao defendermos a possibilidade de que o saber docente abrange uma gama de elementos constitutivos do processo formativo, e portanto, abarca uma centelha de fenômenos da materialidade e das subjetividades vinculados ao seu percurso profissional, buscamos não somente externar as demandas específicas de uma realidade intercalada entre as formalidades dos conteúdos técnicos presentes nos documentos oficiais da UNEB, mas também apresentar as possibilidades de apropriação do currículo pelo corpo docente nas mais variadas formas coletivas e individuais possíveis. Essas situações podem ser melhor explicadas quando pensamos nas funções conceituais, a fim de compreender o saber docente ligado ao trabalho desses profissionais.

Segundo Tardif (2014), são duas as funções conceituais relacionadas ao saber docente e ao trabalho. A primeira está na relação orgânica do saber da pessoa, do trabalhador em si e o seu trabalho propriamente dito, do que faz, o que foi e o que fez profissionalmente; essa função se destaca por enfatizar os processos de socialização da profissão docente, por meio do domínio contextualizado da atividade de ensinar. A segunda função diz respeito à relação direta que o saber do professor traz e as marcas do seu trabalho. Neste caso, o saber não é somente utilizado como meio no trabalho, mas moldado e produzido no e pelo trabalho. Sendo assim, esses aspectos estão ligados ao que o autor chama de trabalho multidimensional, pois

mostra-se capaz de incorporar, tanto a identidade pessoal quanto a profissional do professor, à sua realidade diária no ambiente de trabalho, à sala de aula, caracterizada como uma situação socioprofissional.

Essas funções tornam-se fundamentais no entendimento das práticas curriculares atuais no Campus IV-Jacobina, principalmente quando pensamos que o saber docente desempenha uma função de centralidade cognitiva ou mesmo metodológica, influenciando sobremaneira a *práxis* desses professores frente a essa realidade. Assim, entendemos o saber docente como algo plural, diverso e multifacetado; ele é dinâmico, pois se constrói diariamente no próprio exercício profissional do professor. O conhecimento adquire características diversas no interior do saber-fazer, porque se origina das mais variadas fontes, das mais diferentes naturezas. E neste aspecto, podemos destacar na fala de alguns entrevistados a necessidade de que, a partir da reforma curricular, buscar mecanismos coletivos para se consolidar a construção do conhecimento, mas ao mesmo tempo valorizar os saberes individuais desses professores. Para o entrevistado D, o saber docente deve ser o interlocutor do processo de ensino e aprendizagem; pois proporciona maior interação entre os saberes formais do currículo e da academia, ao mesmo tempo em que favoreça o diálogo e a coletividade, com o intuito de fortalecer o trabalho do professor. Vejamos o que ele diz:

> Se eu tenho, por exemplo, uma formação; se eu tenho uma inserção no movimento cultural local ou em outro lugar, eu percebo que quando os professores têm uma inserção na base social, a contribuição dele no currículo se amplia muito, porque a gente tem conhecimento de causa, de vivência e não de leitura (apenas). O conhecimento de leitura é bom, mas o conhecimento de vivência aliado ao conhecimento da leitura, produz uma potencialidade para o ensino e ele aproxima os outros interlocutores além do professor como mediador que vai dar contribuições inestimáveis para a formação desses alunos (informação verbal)[93].

O saber docente, a partir da afirmação acima, está intimamente ligado às questões identitárias e sociais dos sujeitos. Percebemos a sua importância, tanto na construção do conhecimento quanto na própria articulação e enriquecimento da prática profissional dos professores. Por conta disso, ratificamos a importância de se reconhecer a pluralidade do saber dos professores como um imprescindível elemento da ação pedagógica dentro do seu ambiente de trabalho. O entrevistado

[93] Entrevista concedida por Entrevistado D. [mai. 2016]. Entrevistador: Marcone Denys dos Reis Nunes. Jacobina-BA, 2016. 1 arquivo.mp3 (32min23seg.).

D, nos narra uma experiência prática no contexto da sala de aula, chamando a atenção para que a metodologia dos professores não seja pautada tão somente na figura docente como protagonista da ação, como único detentor do conhecimento. Ao se reconhecer neste papel de interlocutor da aprendizagem, esse profissional promove espaços de pluralidade de ideias, concatenado com a realidade social em que está inserido.

A maioria dos professores entrevistados, afirmou não ter participado efetivamente das discussões da reforma. Muitos alegaram ter ingressado na UNEB quando o projeto de reforma já estava implantado, e por isso tiveram algumas dificuldades para compreender a proposta que estava posta. Apenas o entrevistado C afirmou em depoimento ter se debruçado sobre o projeto da reforma curricular ao entrar como docente do curso de Licenciatura em Geografia no Campus IV-Jacobina, bem como ter percebido certos discursos de resistência por parte de alguns dos seus colegas. Vejamos o que ele disse:

> (...) Você percebia que muitos professores estavam reclamando como se estivessem alheios àquilo que estava acontecendo. A primeira coisa que eu fiz foi pegar o currículo para poder analisar, porque era a minha primeira experiência no Ensino Superior e eu tinha tido experiência como aluna [no próprio curso da UNEB], então, eu sentia a necessidade de pegar o currículo e ir nas entrelinhas para poder entender o que era esse currículo; qual era a proposta dele. Como eu tinha feito antes uma especialização na qual eu trabalhava a questão do currículo, eu fiquei logo apaixonada (informação verbal)[94].

A partir desse depoimento, podemos perceber, embora não tenhamos como comprovar se de fato ocorreu dessa maneira, mas ao que nos parece, um grupo de professores, mesmo já fazendo parte do Colegiado de Geografia no período da discussão para a mudança no currículo, ou não se interessaram pela temática por não acreditar que ela se efetivaria ou simplesmente não quiseram fazer parte por não achar relevante. É fato que existe atualmente uma certa resistência por parte de alguns docentes em relação a nomenclatura curricular, mas não podemos afirmar que esse grupo de professores é o mesmo a que se refere o entrevistado C. O fato que mais nos chama a atenção e que nos interessa aqui, está focalizado no papel do saber docente diante de uma realidade completamente nova para praticamente a totalidade dos professores do Colegiado de Geografia do Campus IV-Jacobina, de como esses discursos foram e são responsáveis por instrumentalizar ações que

[94] Ibidem, 2016.

culminam em resistências às mudanças, provocando movimentos nos quais o currículo pouco se transforma, muito embora haja a efetiva implantação da reforma, reforçando o que podemos reconhecer como padrões de estabilidade (GOODSON, 1997).

É esse o ponto de maior convergência para o entendimento da importância do saber docente dentro de um quadro de reforma curricular como esse. Até agora identificamos: a) professores que participaram do processo de discussão da reforma do currículo, b) professores que ingressaram na UNEB após a implantação do novo currículo e c) professores que já faziam parte do quadro do Colegiado de Geografia, mas permaneceram alheios ao processo. Em princípio, podemos pensar que esses grupos de professores estavam em posições muito bem definidas e estrategicamente diferentes do ponto de vista do posicionamento político em relação ao novo currículo, mas ao que percebemos em seus depoimentos, mesmo aqueles simpáticos à proposta, foi o do enfrentamento de grandes dificuldades no processo de transição entre um currículo e outro.

Neste caso, os saberes desses professores foram essenciais para a continuidade e o desenvolvimento das atividades inerentes ao curso. Inicialmente, ao não compreenderem o projeto da reforma, os professores passaram a recorrer a muitos artifícios cognitivos e metodológicos, adquiridos ao longo de sua carreira e em seu ambiente de trabalho: escolha dos conteúdos e método de trabalho, instrumentos de avaliação, além de uma gama de procedimentos tradicionais, entendidos como mais adequados para a construção do conhecimento; todos esses elementos serviram para que o estranhamento ao novo, não fosse o causador, por exemplo, da interrupção das aulas no curso de Licenciatura em Geografia. Especialmente neste caso, o saber docente foi capaz de garantir a funcionalidade do curso, mesmo havendo situações em que determinados professores continuassem ministrando suas aulas da mesma forma como era antes da implantação do novo currículo. Estamos nos referindo aqui, não somente às ações individuais de cada sujeito, mas também às atividades desenvolvidas pelos grupos como estratégias de adaptação que se relacionam diretamente à profissão docente.

Portanto, é necessário não somente compreender como esses grupos de professores da UNEB-Campus IV-Jacobina, estabelecem suas relações com os seus pares, mas principalmente como essas relações se materializam no âmbito institucional; entendendo como as cognições oriundas dessas relações sociais

puderam ser consideradas enquanto influenciadoras das práticas relacionadas ao saber-ensinar dos sujeitos e, ao mesmo tempo, assimiladas como algo distinto do saber-ensinar ligados a esses grupos.

Existe hoje a percepção de mudanças ocorridas no currículo do curso de Licenciatura em Geografia após a reforma de 2004 por parte do corpo docente. No entanto, para alguns desses profissionais, depois de praticamente treze anos de implantação do novo currículo, ainda existem pontos que não estão muito bem discutidos, nem definidos, principalmente no que tange à estruturação de alguns componentes curriculares dos eixos que compõem a matriz curricular atual.

Por outro lado, percebemos discursos que demonstram um certo antagonismo em relação a esse ponto de vista. Para o entrevistado A, como veremos logo abaixo, há a consciência das mudanças, pelo menos na estrutura do projeto e na organização dos conteúdos após a implantação do novo currículo. Todavia, para além dessas mudanças burocráticas, prescritas e sistematizadas pela UNEB, ocorrem resistências, pautadas principalmente num discurso de descrença em relação ao atual currículo, fazendo com que certos professores continuem desenvolvendo o mesmo tipo de trabalho pedagógico, cognitivo, e metodológico em sala de aula, como era antes da reforma, como podemos perceber:

> Eu acredito que mudou muito a estrutura curricular, digo, a matriz curricular. Antes era uma espécie de grade, com esses pré-requisitos; agora é uma proposta mais circular, com eixos temáticos, com os componentes curriculares sem pré-requisitos. Mas acredito também que a nomenclatura de alguns componentes mudou, embora algumas práticas pedagógicas continuem as mesmas. Pelo que os alunos falam em relação às dificuldades que eles sentem no momento em que vão estagiar (informação verbal)[95].

Para Macedo (2014), determinadas posturas de resistência frente às mudanças substanciais em qualquer projeto educacional, pode estar diretamente relacionada às formas como essas propostas são construídas, como elas são implementadas a partir do que pensam os professores. Para ele, dependendo das relações estabelecidas neste processo, um projeto de reforma curricular, por exemplo, pode soar como uma ação com viés de autoritarismo por parte da instituição. Esse autoritarismo pode gerar atos de transgressão por parte dos professores, que podem ir desde a 'passividade', à ironia, à revolta ou mesmo à assimilação despreocupada dos conteúdos e programas.

[95] Ibidem, 2016.

Segundo o autor, pode haver a adoção proposital de um certo comodismo compartilhado, principalmente quando há certa dificuldade dos professores ou de grupos de professores em se organizarem com o objetivo de fazerem frente a essas ações autoritárias, tanto enquanto situação individual ou mesmo por uma desarticulação em produzir ações coletivas entre eles, visando os interesses do grupo em questão. Dessa maneira, muitos dos discursos apropriados por esses profissionais, que podem ser de uma crítica severa ou mesmo aqueles mais moderados e aos que defendem determinada proposta curricular, são identificados aqui como alguns dos principais focos das disputas e contestações do campo curricular, em que estão em jogo os saberes que constituem a identidade individual de cada docente, mas também as identidades coletivas desses grupos.

Muitas vezes, ao adotarem essa postura de passividade destacada pelo autor ou mesmo atitudes de assimilação despreocupada ou de comodismo, os professores estão, de certa forma, se posicionando politicamente frente a uma questão que interfere diretamente em seu ambiente de trabalho, consequentemente exercendo influência direta nos seus saberes. Essas posturas podem vir acompanhadas, por exemplo, de ações propositais em que determinado grupo de professores, ou sujeitos individualmente, optam pela manutenção de práticas pedagógicas antigas, ocasionando sistematicamente o que Goodson (2013) vai identificar como mudanças e permanências dentro das estruturas curriculares das instituições educacionais. Entre o prescrito e o vivenciado há uma infinidade de possibilidades a serem comungadas entre os professores para que as permanências curriculares sejam capazes de sobrepor às mudanças. O entrevistado E ilustra bem uma dessas questões observadas na UNEB-Campus IV-Jacobina:

> (...) Permanências são os vícios. Alguns vícios da *práxis* pedagógica dos próprios professores da academia. Eles ainda não conseguem trabalhar de forma integrada. Então, das ditas disciplinas específicas, salvo um ou outro profissional, mas na maioria, cada um no seu canto vai trabalhando sem envolvimento. O grande exemplo disso foi o fracasso de um projeto que nasceu aqui no Campus IV [Jacobina] e que acabou morrendo, que foi o SIEP-GEO[96]. O seminário que é previsto no regulamento interno setorial de estágio. Teria que fazer um seminário de estágio envolvendo todas as disciplinas, onde cada

[96] O SIEP-GEO (Seminário Interdisciplinar de Ensino e Pesquisa em Geografia), tinha como objetivo integrar os saberes de todos os componentes curriculares do semestre em que era realizado, tendo a Prática de Ensino em Geografia e o Estágio Supervisionado em Geografia como o catalisadores e promotores de diálogos inter e transdisciplinares, a fim de socializar os conhecimentos e conteúdos, além de materiais didático-pedagógicos, produzidos pelos alunos juntamente com os docentes responsáveis pelos componentes específicos, voltados para a formação do professor de Geografia. O seminário aconteceu por duas edições, apenas.

> professor: de Geologia, de Geografia da Agricultura, seja lá qual for, deveria colocar o viés do ensino de Geografia, da prática [de ensino] da Geografia nessa conversa que se faria com Estágio. Isso não acontece (informação verbal)[97].

Como podemos perceber, as disputas em torno das questões curriculares caminham muito mais pelo campo subjetivo e político das relações de poder estabelecidas internamente pelos sujeitos inseridos no processo, do que na materialidade da prescrição de uma proposta formal externada e implementada via hierarquia institucional. Neste caso, pode-se observar posturas bastante diversas dos professores em torno do currículo, embora haja o reconhecimento, por alguns, de que as resistências mais claramente observáveis e consequentemente responsáveis pelas permanências em relação ao currículo anterior, estão ligadas aos próprios docentes ao não se disporem a mudar suas práticas, a partir do momento em que o currículo da reforma foi implantado no Campus IV-Jacobina. A fala do entrevistado A citada anteriormente, identifica situações muito parecidas com as que foram observadas pelo entrevistado E. são situações capazes de ilustrar uma das muitas questões que envolvem a reforma curricular no curso de Licenciatura em Geografia no Campus IV-Jacobina.

Obviamente, esses exemplos não explicariam por si só toda a problemática em torno do currículo da UNEB, mas podem ao menos nos revelar um dos caminhos para compreendermos melhor a nossa análise. Sendo assim, voltamos a dialogar com Macedo (2014), quando ele afirma que num ambiente de formação de professores há que se observar sempre um contexto em que pairam interesses nem sempre tranquilos, pois os conflitos gerados podem expor determinados antagonismos, gerando o desencontro de interesses, principalmente em se tratando, a grosso modo, de uma prescrição autoritária. Para ele, neste universo de autoritarismo, das relações de poder instituídas e institucionalizadas, das micro-relações de poder, diretamente ligados às questões organizacionais, o professor, quase sempre, tanto como indivíduo ou como grupo inserido em suas demandas coletivas, tem sua voz geralmente negada justamente nos espaços em que ele deveria ter maior influência política das ações que interferem diretamente na sua formação. Para Macedo:

---

[97] Entrevista concedida por Entrevistado E. [jun. 2016]. Entrevistador: Marcone Denys dos Reis Nunes. Jacobina-BA, 2016. 1 arquivo.mp3 (29min44seg.).

> Os *atos de currículo* [sic] advindos daí reproduzem a história autoritária que tanto marca a história da instituição e dos artefatos curriculares entre nós, tanto pela onipotência que trazem, quanto pelo abstracionismo que carregam ao reproduzirem o fascínio pelos modelos descontextualizados em forma de teorias mágicas e soluções aligeiradas. Isso vem acontecendo hoje em termos do discurso da flexibilidade curricular na universidade. A proposta, em geral, é: aqui está o modelo mais democrático, o desenho curricular mais flexível, mais moderno, contemporâneo; discutam! É preciso verificar que esta é uma forma disfarçada de dizer mais uma vez ao professor: se enquadre nesta perspectiva, e a partir dessa condição, reflita, discuta e implemente (MACEDO, 2014, p. 141).

Talvez seja por conta disso, que muitos professores simplesmente resistam às mudanças propostas pela reforma curricular. Mesmo no capítulo anterior, em que demonstramos por meio do depoimento do entrevistado B, que houve uma série de reuniões para que fossem discutidas as questões da reforma junto aos professores dos quatro *campi* da UNEB que oferecem o curso de Licenciatura em Geografia, precisamos levar consideração a postura da instituição ao adotar um discurso de construção coletiva e democrática do currículo, mas que na verdade serviu tão somente para camuflar determinadas situações para que a proposta fosse imposta gradualmente, evitando um embate mais direto com e entre os grupos de professores dos referidos Colegiados. Essa postura autoritária da instituição na implantação do currículo, aparece também na fala do entrevistado D:

> (...) Eu vejo um currículo sendo implementado de forma que não é natural e sem reflexão. Ele vai sendo implementado e sedimentado como se fosse – utilizando a linguagem geográfica – como num processo de sedimentação. Ou seja, não há uma arrumação humana para o que foi decidido, o que foi discutido, o que foi trazido como elementos importantes no currículo. A gente vê um ou outro professor trazer esses elementos de forma não sistemática, de forma espontânea, de forma fortuita, mas nunca de forma sistemática, com uma periodicidade de implantação, de discussão, de avaliação. (...) Como nós não somos um colegiado, nós não temos uma visão de conjunto do currículo, e esse currículo vai sendo feito de forma parcelada, fragmentada, sem uma avaliação, sem uma coerência interna que lhe dê essa visão de conjunto (informação verbal)[98].

Além de apontar a responsabilidade pela imposição de um projeto de reforma curricular pela UNEB de forma verticalizada, o entrevistado D não deixa de citar a falta de articulação dos docentes frente ao papel que os mesmos deveriam ter no processo de construção desse novo currículo. Embora reconheça o trabalho de alguns professores na tentativa de desenvolver atividades diferenciadas dentro do Campus IV-Jacobina, critica o fato de não haver uma sistematização, tanto das

[98] Ibidem, 2016.

discussões acerca do currículo quanto do desenvolvimento de um trabalho conjunto entre os docentes, destacando a importância de que haja constantemente a avaliação do trabalho docente para que as práticas possam ser melhoradas a cada dia; aponta determinadas impossibilidades, afirmando que os próprios professores não se reconhecem enquanto Colegiado e, portanto, não conseguem trabalhar o coletivo.

Ao mesmo tempo em que reconhece os problemas dentro do próprio colegiado ao qual faz parte, dos entraves provocados por uma reforma curricular verticalizada e da desarticulação dos professores frente às atividades desenvolvidas dentro do curso, esse mesmo entrevistado também evidencia a importância do trabalho e do saber docente na construção do conhecimento para a educação e na formação dos professores de Geografia na UNEB-Campus IV-Jacobina, acreditando ser o currículo praticado, o viés para que determinados objetivos sejam alcançados de modo mais satisfatório. Segundo ele:

> O currículo praticado depende muito desse processo de busca, de uma construção coletiva, de abertura do professor, de muita leitura, de trazer outros interlocutores para construirmos juntos um saber que é sempre coletivo, que é sempre provisório, mas que pode ser um saber cada vez mais rico, mais interessante (informação verbal)[99].

Ao qualificar o currículo praticado como um processo de busca do professor, o entrevistado traz questões bastante pertinentes já discutidas até aqui acerca do saber docente, pois acreditamos, assim como os teóricos aqui mobilizados, que o professor, enquanto sujeito pertencente a um grupo social, por causa das funções que exerce, está em posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas próprias produzem para os mais diversos fins (TARDIF, 2014).

O trabalho do professor se torna, neste caso, o centro do sucesso ou do fracasso curricular. Não é de se estranhar que a sociedade em geral cobra dos professores determinadas ações, sentidos e deveres profissionais dos quais eles nem são diretamente responsáveis. Portanto, ao buscar as alternativas necessárias para lidar com a reforma curricular, por exemplo, os professores se deparam com situações em que são colocados em xeque todo o aparato intelectual formal adquirido ao longo do tempo em seu processo de formação por instituições oficiais e, ao mesmo tempo, são tencionados a se valerem dos saberes construídos

[99] Ibidem, 2016.

socialmente, a partir das suas vivências e das relações cotidianas em que estão submetidos diariamente em seu ambiente de trabalho. Neste caso específico, o saber docente não tem a função de sobrepor a nenhum outro tipo de conhecimento, mas pode ser o responsável por preencher determinados hiatos cognitivos, sensoriais da ação pedagógica do professor.

As instituições, assim como a UNEB, exercem um papel fundamental na inter-relação dos saberes docentes com os programas curriculares formais e os conteúdos de cada área do conhecimento. Esse sistema socialmente organizado, pode ser considerado, segundo alguns teóricos, enquanto pesquisa erudita contemporânea integrada ao próprio sistema de formação de educação em vigor. É nas instituições em que se expressam mais claramente essas inter-relações, pois é na universidade que se desenvolvem a tradicional tríade: ensino, pesquisa e extensão, favorecendo dessa maneira, a produção de um conhecimento sistematizado, integrado aos saberes sociais dos indivíduos. Neste caso, coexistem dois processos: o dos saberes sociais e os de formação, considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da ação cultural contemporânea (TARDIF, 2014).

O que podemos perceber, e isso não é uma exceção do Campus IV-Jacobina, é uma distinção dentro do próprio corpo docente, em que os educadores se distanciam em dois grupos distintos: o dos professores de sala de aula e o dos professores pesquisadores, em que aos primeiros cabe a transmissão do conhecimento e aos segundos a produção desse conhecimento; como se não pudesse haver qualquer relação entre si. O currículo de Licenciatura em Geografia da UNEB Campus IV-Jacobina, está totalmente estruturado com o objetivo de formar professores de Geografia. Para alguns docentes do curso, essa nomenclatura pode revelar certo descontentamento em relação aos conteúdos trabalhados e as abordagens pedagógicas necessárias a qualquer curso de formação de professores. Explicaremos melhor essa questão mais adiante.

Ao situarmos o saber docente entre o conhecimento formal estabelecido pelo currículo prescrito e ao mesmo tempo entre as situações das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, das relações estabelecidas entre eles e seu ambiente de trabalho, podemos afirmar que esse saber, a partir da perspectiva de uma construção identitária sócio-histórica e cultural do conhecimento, ancorados pela teoria do discurso de Laclau (2011), pode ser identificado como um *ponto nodal*

em que convergem os sentidos da aprendizagem individual e coletiva desses indivíduos, além de que ele – o saber docente – desempenha um papel de mediador num contexto da produção de sentidos, muitas vezes expressados por antagonismos, disputas e das relações de poder nos micro-espaços em que ocorrem a aprendizagem. E mais, é possível dizer que esses conflitos em torno das disputas curriculares, em torno das resistências às mudanças, à reforma propriamente dita, podem ser identificados como o *corte antagônico* num movimento expresso corriqueiramente pelo campo contestado que é o currículo.

O saber docente, partindo dessa perspectiva dos valores socioculturais que fazem parte do processo de construção das identidades dos professores em sala de aula, pode ser capaz de inverter essa lógica tecnicista da produção fabril do conhecimento, de ser um viés alternativo e mais sensível às causas de cunho local, de modo a interpretar as aprendizagens individuais ou mesmo coletivas, levando em consideração as especificidades locais ou até mesmo agregando situações em que as questões afetivas e simbólicas de cada cultura possam desempenhar um papel crucial e enriquecedor no tocante à formação do professor de Geografia. Para o entrevistado D, essas questões são de fundamental importância no contexto do curso de Licenciatura em Geografia do Campus IV-Jacobina, ao qual ele vai chamar de “perspectivas curriculares” [sic]:

> (...) Essas perspectivas curriculares locais do homem jacobinense, do homem da região, do homem que vive seus problemas, do homem que vive a seca, que vive a dificuldade de arranjar emprego, que vive as corrupções nas prefeituras, enfim, que vive todos esses problemas atuais, mas que também tem suas esperanças, suas formas de celebração; tudo isso são perspectivas curriculares que eu acho que a universidade tem dificuldade em trazer para o campo curricular. Esses outros “eus”, eu não vejo eles aqui, esses outros “eus” É difícil ver esses outros “eus” e esses outros “eus” têm saberes, tem dizeres, tem pronúncias, tem discursos que podem, inclusive, orientar o nosso trabalho. Mas como nós temos dificuldade, nós temos um ouvido difícil, um ouvido que só ouve os nossos pares, quando, enfim, estamos interessados em ouvir, então, esse ouvido ele não vai fazer um currículo que seja esse tipo de currículo aberto, que forme, de fato, naquelas três dimensões (...), ou seja, a dimensão técnica, formar bons técnicos, no sentido de bons professores, que saibam dar boas aulas, que saibam delimitar claramente os objetivos de sua aula, que dominem os conteúdos geográficos, que saibam do que estão falando, que estudem, que se aprofundem. Ou seja, bons técnicos, bons seres humanos, no sentido de acolher aquele aluno em sala de aula, de respeitá-lo, a sua cultura, a sua religiosidade, o seu modo de vestir, falar, de pentear o cabelo, de ser; que ensine esse aluno também a respeitar o outro, a acolher o outro, a debater sem ficar com raiva do outro. Enfim, a se aceitar a partir de sua cultura, de sua religiosidade, dos seus modos de ser e de conceber o

> mundo e a si mesmo e o outro, e também no aspecto político, de formar este aluno para desconfiar dos arranjos gerais e das ideologias que nos são impostas como verdades absolutas, que é o grande dilema que a gente vive na contemporaneidade (informação verbal)[100].

Ao destacar a importância de se levar em consideração os outro “eus” presentes nos espaços de aprendizagem e muitas vezes negligenciado pelo currículo, o entrevistado D traz uma importante contribuição em relação à importância do saber docente enquanto um elemento fundamental para que essas “outras” situações de aprendizagem possam ser percebidas e levadas em consideração enquanto elementos que constituem os percursos formativos dos indivíduos. Ao mesmo tempo, ele não menospreza a importância da formação técnica do professor, munido de um conhecimento formal mínimo, que seja capaz de lidar com as diversas situações impostas pela organização burocrática da instituição, embora entenda que ser um bom técnico por si só, não seria suficiente para o pleno exercício profissional do professor, tanto que o mesmo afirma que para ser um bom técnico é necessário ser um bom ser humano, consequentemente ser um bom professor, capaz de perceber o outro e as suas diferenças, capazes de marcar a diversidade, as multiplicidades e as identidades de cada ser humano dentro do contexto da formação profissional; as diferenças ligadas diretamente ao respeito àquilo que não se mostra igual para “mim”.

Ao analisar mais um pouco a fala do entrevistado D, partimos do pressuposto de que não existe um único saber docente, pois se assim fosse, não seríamos capazes de compreender as inúmeras situações em que os professores se deparam em sala de aula, nem como esses profissionais seriam capazes de lidar com determinadas questões que envolve a sistematização e a produção do conhecimento. Portanto, acreditamos que a prática dos professores está impregnada de diferentes saberes, dos mais variados campos cognitivos da ação pedagógica, do saber-fazer do professor e das relações que se estabelecem entre esses saberes e as condições nas quais eles são necessários para a construção do conhecimento. Assim, vislumbramos o saber docente como algo plural, composto especialmente por um sem número de situações e elementos coerentes ligados à formação profissional, dos saberes ditos disciplinares, dos curriculares e dos experienciais (TARDIF, 2014).

[100] Ibidem, 2016.

Não obstante, ele chama a atenção para o fato de que não é raro perceber um distanciamento entre os teóricos da educação, os pesquisadores das ciências da educação e os professores que atuam diretamente nas escolas de formação, ou mesmo de que esses profissionais, ditos produtores de novos conhecimentos educacionais, de atuarem diretamente nestes espaços de formação. Essa pode ser uma questão importante a fim de compreendermos, muitas vezes, o porquê das dificuldades enfrentadas por muitos professores de Prática de Ensino em Geografia e de Estágio Supervisionado em Geografia, em estabelecer um diálogo mais próximo entre a universidade e as escolas onde se realizam as práticas dos estagiários.

Portanto, se existe a ideia de um professor ideal, acreditamos que possa ser aquele que possua um conhecimento técnico, erudito e disciplinar da sua área específica de formação, ao mesmo tempo em que seja capaz de possuir uma visão abrangente do campo da educação, que tenha um conhecimento dos programas e do currículo com o qual está trabalhando, mas que também possua uma sensibilidade cognitiva para lidar com situações práticas que se manifestam no cotidiano escolar, se apropriando de uma didática baseada no entendimento e na resolução de problemas a partir de suas experiências formativas e de vida, e da relação estabelecida com as individualidades sem perder de vista as questões coletivas que envolvem os caminhos possíveis para ensino e a aprendizagem.

Salientamos que os saberes sistematizados, ou seja, aqueles exclusivamente ligados aos sistemas disciplinares e ao currículo formal, que são transmitidos por meio dos conteúdos não se configuram como saberes docentes dos quais estamos tratando e defendendo aqui, pois os saberes curriculares, em geral, não são definidos pelos professores: são organizados institucionalmente pelos programas e projetos pedagógicos, obedecendo determinados modelos pré-estabelecidos pela hierarquia ao qual esses profissionais estão submetidos. Neste caso, podemos identificar, mais uma vez, um ponto de inflexão para explicar determinadas posturas de resistência ou mesmo de críticas à reforma curricular por parte de alguns profissionais do curso em tela.

Em suma, os saberes docentes estão imbricados de significados e significações que interferem diretamente, tanto no trabalho do professor em sala de aula, quando na construção por parte dos alunos dos conhecimentos geográficos por meio das atividades e dos conteúdos trabalhados no cotidiano do trabalho pedagógico. Mas o

que nos interessa, de fato, é compreender melhor como esses saberes influenciam a formação profissional dos licenciandos, num contexto em que uma reforma no currículo do curso de Licenciatura em Geografia expõe uma série de questões e disputas pertinentes ao curso de formação desses professores; de como esses docentes, a partir da apropriação de conhecimentos sistematizados, mas também da relação estabelecida entre esses conteúdos e os saberes por eles mobilizados com vistas para a formação do professor de Geografia no Campus IV-Jacobina. Esse currículo que está posto, atende as demandas necessárias para a formação desses indivíduos? Por isso, faz-se necessário adentrarmos numa questão primordial para fechar esse capítulo, para que possamos perceber se entre essa prescrição curricular e o trabalho dos professores em sala de aula, estão se formando, de fato, professores de Geografia.

5.3 Os sentidos do currículo para a formação do professor de Geografia no Campus IV-Jacobina

Essa é uma questão que merece toda a nossa atenção, principalmente no que se refere à prescrição do currículo após a reforma e o currículo praticado em sala de aula pelos professores, subsidiados por seus componentes curriculares, pela maneira como esse projeto pôde ser apropriado por cada docente individualmente ou pela coletividade dos grupos disciplinares dentro do Colegiado de Geografia. Portanto, os discursos encampados pelos docentes na defesa das suas crenças acerca do ensino da Geografia, a partir da recente organização curricular, demonstra uma série de questões que precisam ser levadas em consideração para que possamos compreender mais claramente determinados posicionamentos e práticas observadas dentro dessa realidade. Dessa maneira, surge um questionamento bastante pertinente dentro dessa análise: que sentido de conhecimento geográfico escolar estamos construindo junto aos alunos a partir da reforma curricular do curso de geografia da UNEB/Campus IV-Jacobina?

Esse questionamento surgiu, basicamente das análises das Atas do Colegiado de Geografia e nas entrevistas realizadas com os docentes. Existiu ao longo do processo de implantação do currículo uma preocupação dos professores com a organização curricular, no que diz respeito aos componentes curriculares e aos conteúdos a serem trabalhados ao longo do curso. Tratamos anteriormente, quando apresentamos o atual processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico do

curso, que o primeiro currículo de Geografia da UNEB teve uma influência direta dos currículos dos cursos de bacharelado, principalmente dos cursos de Geografia da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Católica do Salvador. Durante muito tempo, as disciplinas e o sistema de creditação apresentavam fortes semelhanças a esses dois modelos, respectivamente.

Porém, pudemos perceber durante os anos que se seguiram certa incompatibilidade entre a estrutura curricular adotada pela UNEB e os cursos de licenciatura aos quais a universidade assumiu como única e exclusiva formação em Geografia por essa instituição. Dessa maneira, embora fosse constituído de disciplinas didáticas e algumas poucas horas destinadas a área de ensino, os primeiros currículos da Licenciatura em Geografia da UNEB, apresentavam aspectos que se assemelhavam, muitas vezes, ao currículo de um curso de bacharelado em Geografia. Segundo Pereira (1999) *apud* Cavalcanti (2012):

> A racionalidade técnica que, igualmente, predomina nos programas de preparação de professores, apesar de essas instituições oferecerem, na maioria das vezes, apenas a licenciatura e, consequentemente, de a formação docente ser realizada desde o primeiro ano. Trata-se de uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário (PEREIRA, 1999 *apud* CAVALCANTI 2012, p. 66).

Por conta disso, vem-se discutindo sistematicamente, mesmo antes da reforma curricular, a possibilidade da implantação de cursos de bacharelado em Geografia nos *campi* da UNEB em que já são oferecidos os cursos de Licenciatura. Uma das primeiras discussões acerca dessa questão, foi pauta de reunião do Colegiado já no ano de 2002, ou seja, quando o debate em torno da reforma curricular ainda estava sendo iniciado, como podemos perceber abaixo:

> *O professor F.I. comenta que o MEC [Ministério da Educação], exige que haja dois vestibulares: um para licenciatura e outro para bacharelado. O professor G.O. diz que este é o momento de se fazer a escolha. O discente H.L. sugere o bacharelado, uma vez que alguns alunos não têm intenção de ser professores; os professores F.I. e L.X. explicam as vantagens de ser licenciado e dizem que no curso de bacharelado o aluno necessitará de mais dois anos para concluir. Sobre o projeto de pesquisa, em bacharelado só faz monografia, e licenciatura, além da monografia faz a pesquisa e deverá ser destinado ao ensino. Então [o discente] H.L. sugere que na nova grade não sejam retiradas as disciplinas do curso de*

> *bacharelado. Explicaram-lhe então que ele tem que fazer uma licenciatura e depois complementa para o bacharelado*[101].

Como podemos perceber, não se tinha uma ideia muito clara, nem por parte dos docentes, nem por parte do representante discente presente na referida reunião de como poderiam se organizar um currículo que pudesse englobar as duas modalidades formativas – licenciatura e bacharelado – em Geografia. Havia, no entanto, uma preocupação quanto aos conteúdos isolados de cada disciplina que compunham essas nomenclaturas em separado. Ao ser destacado pelo representante discente de que alguns alunos não tinham interesse em ser professores, levou-nos a crer que muitos deles ingressaram no curso de Geografia sem ter a noção exata de que estavam cursando uma licenciatura e, portanto, a formação oferecida por aquele currículo, especificamente, era a habilitação para ser um professor de Geografia, e não qualquer outra coisa diferente disso.

A exposição do ponto de vista do aluno, não se mostrava um fato isolado dentro da universidade naquele momento de início de discussão para uma transição curricular; inclusive esse era um ponto de vista compartilhado por muitos docentes dentro e fora das reuniões de colegiado, em suas aulas e em reuniões departamentais. Havia e ainda há muito claramente uma tentativa para que as licenciaturas em Geografia da UNEB, possam ser incrementadas com a criação dos cursos de bacharelado nos *campi* em que existem os cursos de Geografia.

Antagonicamente, existiam professores com outros posicionamentos frente às ideias da instalação de um curso de bacharelado em Geografia no Campus IV-Jacobina. Havia uma preocupação que isso pudesse enfraquecer o curso de Licenciatura, ou até mesmo confundir os alunos em relação a algumas disciplinas exclusivas de uma modalidade ou comuns às duas.

É perceptível que está em disputa o sentido de pesquisa dentro do curso de Licenciatura. Para alguns professores, pesquisar seria uma demanda apenas dos cursos de bacharelado; esse discurso se mostrou muito cristalizado em determinados segmentos disciplinares dentro do Colegiado de Geografia no Campus IV-Jacobina. Muitos alunos assimilaram esse discurso, entendendo não ser competência de um professor de Geografia, desenvolver pesquisa. Para Tardif

[101] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 28, Livro 03, p.p. 46-48. De 07 de novembro de 2002.

(2014), há uma visão deturpada, um espectro de julgamento em torno dessa questão, segundo a qual:

> O professor não é um cientista, pois seu objetivo não é a produção de novos conhecimentos, nem mesmo o conhecimento das teorias existentes. Os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no caso os alunos (TARDIF, 2014, p. 209).

Ao que pode ser contrariado nas falara de alguns professores, afirmando ser essencial que a pesquisa também esteja presente nos cursos de licenciatura e que se tenha a preocupação da formação de professores que pesquisem a área de ensino, lembrando que no ano de 2003, o currículo em vigência ainda não contemplava essas discussões acerca da ideia da formação de um professor-pesquisador. Esse ponto só passou a ser mais claramente discutido a partir da implantação da reforma curricular de 2004. Para Souza (2011), essa questão pode ser observável com frequência nos cursos de formação de professores. Ele explica que atualmente há um cenário propício para o desenvolvimento dessa atividade para que possa se tornar substancial, efetivando-se no processo de formação desse profissional. Apesar disso, ele salienta ser necessário que haja um trabalho em duas frentes, a fim de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa nos cursos de formação de professores de Geografia:

> (...) Um será com aqueles professores que trabalham nos cursos de Geografia e que ainda concebem que o professor não faz pesquisa. Se não for possível a participação desses professores no projeto de formação, pelo menos o respeito à atividade de pesquisa na docência há de se conseguir com esse cenário. A outra frente diz respeito à ampliação da pesquisa na formação do professor para além dos trabalhos de final de curso e de bolsas de iniciação científica (SOUZA, 2011, p.p. 133-134).

Identificamos em alguns momentos, por parte daqueles docentes e discentes que defendiam a proposta do bacharelado, um discurso em que se evidenciavam vantagens do curso de bacharelado em detrimento da licenciatura em Geografia, principalmente no que se referia aos conteúdos das áreas específicas da Geografia Física e de algumas disciplinas da Geografia Humana. Desde esse período, havia a crença de que o currículo possuía muitas disciplinas da área pedagógica, fato que, de certa forma incomodava alguns grupos de professores, ocasionando determinados posicionamentos e pontos de vista de contrários em relação a essas disciplinas. Segundo Oliveira e Trindade:

> A supervalorização do bacharelado em detrimento da licenciatura tenta impor-se, no discurso e na prática de alguns profissionais que, mesmo atuando em um curso com as especificidades da licenciatura, insistem em realizar um trabalho desvinculado das reais necessidades de alunos que, em pouco tempo, estarão em sala de aula, nos diferentes ciclos do ensino fundamental e no ensino médio (OLIVEIRA; TRINDADE, 2007, p. 73).

Para o entrevistado A, há hoje uma mudança de foco nas discussões. Ao proporem mudanças no currículo, determinado grupo de docentes direcionam seus discursos tão somente ao retorno dos pré-requisitos de alguns componentes curriculares como a única ação capaz de devolver ao currículo determinadas características estruturais anteriores à reforma. Para ele:

> (...) No Campus IV [Jacobina], a discussão da reforma, de retornar alguns pré-requisitos, de achar que esse currículo não é viável para os alunos, aqui é mais resistente. Vem de alguns professores, de alguns componentes do curso, que inclusive foram meus professores; eles tinham as suas disciplinas constituídas de pré-requisitos e hoje, essas disciplinas não existem mais como tal. Eu não sei também como didaticamente eles trabalham com isso em suas disciplinas no interior da sala de aula, mas eles dizem que existe uma fragilidade na formação do aluno com respeito a alguns conteúdos da ciência geográfica [e acrescenta]: essa questão do pré-requisito não deveria existir mais, porque iria retroceder, mas que nesse processo de reformulação já estão se pensando que pensássemos em disciplinas que fossem como uma disciplina-raiz [sic]. A partir dessa disciplina, as outras fossem cursadas, ou seja, como se ela fosse o centro de outros processos (informação verbal)[102].

Ao identificarmos, por meio das atas do Colegiado datadas de antes da reforma, levantamos a possibilidade de que alguns desses discursos em torno da licenciatura e da área pedagógica da Geografia, perduraram durante o processo de implantação da reforma e permaneceram até os dias atuais, encampado praticamente pelos mesmos grupos de professores responsáveis por apoiar uma mudança curricular anterior à implantação e valorização do bacharelado em Geografia no Campus IV-Jacobina. Em mais uma ata de reunião do Colegiado, foi possível perceber o que estamos afirmando; neste caso, depois de alguns anos, mais precisamente quatro anos após a efetivação da reforma curricular na licenciatura em Geografia, os docentes ainda discutiam a importância da implantação do curso de Bacharelado em Geografia na UNEB-Campus IV-Jacobina, tendo sido defendida a ideia, inclusive por coordenadores do referido colegiado:

---

[102] Entrevista concedida por Entrevistado A. [mai. 2016]. Entrevistador: Marcone Denys dos Reis Nunes. Jacobina-BA, 2016. 1 arquivo.mp3 (20min16seg.).

> *A coordenadora N.X., comenta a necessidade e importância de se implantar o Bacharelado em Geografia em conjunto com o já existente curso de Licenciatura em Geografia, ou seja, aumentando as possibilidades de escolha do aluno e fortalecendo ainda mais o curso. A professora C.B., explica a distinção de ambos, mas não a separação. [O professor] D.I., fala da importância do registro dos profissionais de Geografia no CREA[103]. No conjunto das discussões geradas sobrea implantação do Bacharelado em Geografia na UNEB-Campus IV-Jacobina, houve contentamento pelos presentes[104].*

Como podemos perceber, havia um entendimento truncado em relação às atribuições de cada modalidade de curso. Ao questionar a necessidade do registro do profissional da Geografia, o Professor F.I. não se atentou para as questões institucionais do CREA, em que não era permitido ao licenciado, o registro junto a esse órgão, apenas os bacharéis podiam se vincular ao referido conselho para exercício da sua profissão. Na verdade, essa discussão também levou alguns professores a se posicionarem em relação à importância das disciplinas pedagógicas no processo de formação do professor de Geografia, evidenciando determinadas construções discursivas acerca da fragilidade do currículo de Licenciatura, a fim de justificar a necessidade de implantação do Bacharelado em Geografia no Campus IV-Jacobina. O Entrevistado B, afirma:

> Na verdade, as disciplinas vinculadas a pedagogia e ensino nunca foram problemas para o curso de Geografia. Na verdade, se criou mito do problema que [...] eu atribuo isso muito mais àquela visão dual da Geografia de licenciatura e bacharelado, onde uma parte dos acadêmicos tinha essa visão de que ensino não tinha importância. Então, ao mesmo tempo que não tinha, Estágio [Supervisionado em Geografia], aparecia no currículo de forma pontual, no finalzinho. E na verdade, o Estágio passa por todo um processo de formação acadêmica desde o primeiro semestre. Eu não posso separar o primeiro semestre do Estágio do último semestre. Olha o vazio que nós temos, de seis semestres sem diálogo, do ponto de vista da prática de estágio, de ensino de Geografia, da prática da Geografia pra o ensino, e do estágio. Que só veio ter em 2004 (informação verbal)[105].

O entrevistado B., levanta mais uma questão importante, referendando a fala registrada anteriormente de outros professores sobre a importância das disciplinas pedagógicas para um curso de formação de professores de Geografia. Ele vai mais longe em sua análise ao afirmar ter-se construído o *mito do problema [sic], em*

[103] Conselho Regional de Engenharia e Agronomia. Somente os Bacharéis em Geografia tem o direito de possuir registro no CREA. Aos licenciados não é estendido esse direito.
[104] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 61, Livro 04, p.p. 11a-13a. De 14 de novembro de 2008.
[105] Entrevista concedida por Entrevistado B. [jun. 2016]. Entrevistador: Marcone Denys dos Reis Nunes. Jacobina-BA, 2016. 1 arquivo.mp3 (105min.).

relação às disciplinas pedagógicas e da educação, talvez para desqualificá-las com o objetivo principal de justificar a implantação do curso de Bacharelado em Geografia no Campus IV-Jacobina. Ele ainda chama a atenção acerca da importância do Estágio Supervisionado para o desenvolvimento do curso de Licenciatura em Geografia para toda a região de Jacobina:

> [...] Não posso falar criticamente a palavra letargia, mas eu diria que não era algo que nos chamava tanto a atenção. Até porque eu falei que a questão pedagógica era vista como uma coisa meio negligenciada dentro do processo de formação do curso de Geografia. O Estágio também foi fundamental para cidade de Jacobina e região, porque nós não tínhamos profissionais da área de ensino na cidade, e eu considero isso um dos grandes pontos importantes do surgimento da UNEB em Jacobina, que foi, evidentemente também, o papel político dessa universidade na formação de professores. Então, isso se explica porque o currículo dentro do curso de Geografia, mesmo não tendo uma função, mesmo não tendo uma estrutura que contemplasse, de certa forma, essa discussão de formação educacional, de formação de prática de ensino de geografia, ao mesmo tempo ele formava professores para atender ao Piemonte [da Diamantina] todo; todos os municípios vizinhos e até fora dessa região. Então, tem uma questão aí bem interessante da gente fazer: se ao mesmo tempo o ensino de Geografia não era tão fundamental assim para – na visão dos professores que faziam a distinção entre bacharelado, educação e ensino, e eu me coloco dentro dessa questão porque eu sou fruto daquele contexto – ao mesmo tempo, fora da universidade, ela cumpria um papel educativo que era de ter profissionais gabaritados, certificados para trabalhar Geografia e outras áreas[106].

Esse ponto de vista nos chamou a atenção, pois traz alguns aspectos interessantes para a análise curricular em questão. A discussão acerca da organização dos conteúdos, da estrutura do currículo anterior à reforma, reforça a ideia de que não havia um projeto que pudesse contemplar a contento, a área pedagógica e de ensino de Geografia. Portanto, o currículo prescrito naquele período apresentava-se como uma espécie de híbrido, em que estavam presentes a maioria das disciplinas dos cursos de bacharelado em Geografia vigentes nas universidades baianas e uma quantidade de disciplinas didáticas, talvez em total de horas insuficiente para contemplar a área pedagógica mínima exigida para um currículo de licenciatura.

O entrevistado B, destaca que mesmo assim, o curso de Geografia desempenhou um importante papel no desenvolvimento da região de Jacobina, ao formar uma quantidade significativa de professores de Geografia para atuarem nas escolas de praticamente todos os municípios que fazem parte hoje, do Território de

[106] Idem, 2016.

Identidade do Piemonte da Diamantina. Talvez por ter essa característica "bacharelesca", o currículo tenha possibilitado a determinados grupos de docentes, pleitear a implantação de mais essa modalidade formativa para o curso de Geografia no Campus IV-Jacobina. Em termos gerais, os registros das atas de reunião do Colegiado de Geografia, nos mostram uma constância dessa temática, corriqueiramente abordada por diversos docentes do curso. Porém, não houve efetivamente grandes avanços para a efetivação da proposta frente às instâncias superiores da UNEB. Identificamos como umas das ações mais claras durante esse processo, foi a elaboração de uma petição por parte dos professores, solicitando a implantação do Bacharelado em Geografia no Campus IV-Jacobina:

> (...) A coordenadora traz para apreciação a petição referente à implantação do Bacharelado em Geografia no Campus IV. Todos os presentes são favoráveis a essa ideia, já que, amplia as possibilidades do curso na cidade de Jacobina. Para tanto, se faz necessário que os autores da petição façam um projeto enfocando a relevância da implantação do referido bacharelado para Jacobina, para que assim, possa ser encaminhado à PROGRAD para análise[107].

Essa foi a última menção identificada por nós nos documentos referentes às reuniões do Colegiado de Geografia em que se discutiu a implantação do Bacharelado em Geografia na UNEB em Jacobina. Não localizamos nenhum registro de qualquer projeto construído pelos professores, em relação a esse tema. Em contrapartida, pudemos perceber o surgimento de discursos em torno da questão da formação do profissional de Geografia após a reforma. Entre outras coisas, parte dos professores e alunos passaram a questionar a nova nomenclatura do currículo, principalmente no tocante à quantidade de horas destinadas aos componentes das áreas didático-pedagógicas e de ensino, como as Práticas de Ensino em Geografia e os Estágios Supervisionados em Geografia; que tiveram suas cargas-horárias aumentadas consideravelmente no novo projeto de currículo. Assim, determinados posicionamentos antagonizavam a ideia de "pedagogização" do currículo, segundo a qual acarretou um déficit maior aos conteúdos dos componentes das outras áreas, principalmente a da Geografia Física. Segundo o entrevistado D:

> (...) O próprio excesso de disciplinas pedagógicas, tem que ser colocado em questão. Nós temos 400 horas de Estágio Supervisionado, nós temos 400 horas de Prática de Ensino, 450

[107] Cf: Ata do Colegiado de Geografia. UNEB/DCH-IV-Jacobina, nº 75, (Avulsa), p. 2. De 27 de setembro de 2011.

> horas de Educação e Geografia e nessas 1250 horas, a gente consegue formar o professor geógrafo, ou será que a gente está naquele falso dilema entre formar o professor de Geografia, ou o geógrafo bacharel ou licenciando? Eu acho que esse dilema, ainda não sei nem se é um dilema ou um paradoxo, mas eu sei que isso está nos atrapalhando em formarmos professores para atuar na educação básica. A própria falta de ouvir os professores da educação básica, por que a gente não faz uma avaliação para ouvir os colegas da educação básica? Será que a gente tem medo de ouvir esses professores, do que eles vão dizer? Será que a gente está fazendo verdadeiramente o pacto da mediocridade? Ou seja, eu sei que eu estou formando um aluno ruim, um profissional ruim, mas eu não quero ser responsabilizado por isso. Então, eu acho que isso também entra em questão (informação verbal)[108].

O interessante é que esse ponto de vista parte de um docente da área pedagógica. Para ele, há que se discutir se, mesmo com o aumento significativo das horas dos componentes curriculares da área pedagógica, se o curso tem cumprido o seu papel em formar professores de Geografia ou não. Para nós, esse é um ponto fundamental da análise desse currículo, pois nos coloca na posição em tentar compreender qual(is) os sentidos de conhecimento de geografia passaram a ser mobilizados na formação do profissional da Geografia no Campus IV-Jacobina após a implantação do novo currículo. Outra questão levantada pelo entrevistado D que merece atenção, é o distanciamento observado entre a universidade, o curso de Licenciatura em Geografia e a Educação Básica. Para ele, a academia negligencia os professores da Educação Básica por não compreender que esses profissionais são fundamentais para a formação dos alunos das licenciaturas, uma vez que a escola é o campo de atuação profissional, por meio da realização de atividades práticas e dos Estágios de regência. Acrescenta ainda, o fato de não haver uma avaliação periódica e sistemática por parte dos alunos e até mesmo dos professores regentes, do trabalho desenvolvido pelos docentes dentro da universidade. O entrevistado A, destaca outras questões importantes em torno dessa questão ao explicar a importância do maior número de componentes da área de ensino, a partir da reforma curricular de 2004:

> (...) Para mim, esse currículo novo, na condição de professora que atua diretamente na formação do professor de Geografia, ele contempla muito mais. Não porque ele está pedagogizado [sic], como alguns professores falam, mas porque ele está valorizando o processo de formação do licenciando, e não do bacharel em Geografia para dar aula na educação básica. Na minha concepção, para o processo de formação do professor [este currículo] é mais

[108] Entrevista concedida por Entrevistado D. [mai. 2016]. Entrevistador: Marcone Denys dos Reis Nunes. Jacobina-BA, 2016. 1 arquivo.mp3 (32min23seg.).

> viável do que o anterior, que foi o que eu cursei e que estava vigente até 2004, quando eu saí da universidade (informação verbal)[109].

Como podemos perceber, o discurso em torno do aumento da carga-horária dos componentes curriculares da área de ensino, não se materializava em torno de uma unanimidade. Muito pelo contrário, acreditamos que muitos posicionamentos de alguns docentes, anteriormente ancorados na necessidade da implantação do curso de Bacharelado em Geografia no Campus IV-Jacobina, foram transferidos para as novas demandas curriculares, pelas formas como os componentes estavam organizados dentro do projeto da reforma e quais as implicações para a formação dos sujeitos.

Assim, ao se posicionarem, não exatamente contra ou em favor do currículo, mas de modo a apontar determinadas questões que, de certa forma, pudessem exprimir alguma fragilidade, geralmente a partir de uma defesa das suas áreas de atuação profissional, os docentes buscaram, de algum modo, estabelecer os limites essenciais para a manutenção dos seus saberes, enquanto um sistema de subjetividades, e ao mesmo tempo construídos nas relações desses sujeitos com o conhecimento e o seu processo de transmissão. Pois, "o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, em e através de alguma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc" (TARDIF, 2014, p. 207).

Desse modo, esses grupos de professores, com visões e posicionamentos antagônicos em relação ao currículo, e mesmo ao processo de implementação da reforma, ancoraram seus discursos aos saberes constituídos ao longo das suas experiências em seus locais de trabalho. O saber docente frente aos desafios apresentados pela educação atual, sobretudo em relação aos cursos de formação de professores em relação a organização dos seus currículos, exerce uma função socializante, pois transcende o campo do conhecimento na medida em que os interesses individuais e/ou coletivos são postos em constantes disputas dentro do campo curricular.

Ao que nos parece, tanto as situações até aqui analisadas em torno do currículo de Geografia da UNEB/Campus IV-Jacobina: as discussões acerca da implantação do bacharelado, permeado por um discurso, em certos momentos, dicotômico em

[109] Entrevista concedida por Entrevistado A. [mai. 2016]. Entrevistador: Marcone Denys dos Reis Nunes. Jacobina-BA, 2016. 1 arquivo.mp3 (20min16seg.).

relação à licenciatura; e dos mais recentes posicionamentos dos docentes frente ao currículo atual pós-reforma, centrado num aparente paradoxo entre os componentes curriculares didático-pedagógicos e de ensino e os das áreas específicas da Geografia (física, ambiental, agrária, urbana, etc.), tem deslocado o centro do debate justamente para os sentidos de conhecimento necessários para a formação do professor de Geografia.

Mesmo havendo consciência de que o curso de Geografia no Campus IV-Jacobina, é de licenciatura, fica evidente nos documentos analisados, bem como nas falas de alguns docentes, anteriormente expostas aqui, de que o curso não tem se preocupado com a sistematização dos conteúdos das áreas específicas, muitas vezes sem que se consiga estabelecer o menor diálogo com os componentes curriculares como as Práticas de Ensino e os Estágios Supervisionados em Geografia. Fica a impressão da impossibilidade de se promover o diálogo desses conhecimentos com as áreas pedagógicas do currículo, fato que tem dificultado a efetivação do projeto curricular desde antes a implantação da reforma. Para Cavalcanti (2012), essa é uma questão que merece uma atenção especial, no que se refere a formação do professor de Geografia dentro da estrutura dos currículos dos cursos de licenciatura, pois:

> Enquanto houver a defesa da formação básica única para as diferentes modalidades de formação do geógrafo – bacharel ou licenciado –, haverá professores que entendem e defendem que a licenciatura pode ser dada de modo mais 'ligeiro', sem o mesmo aprofundamento teórico do bacharelado ou, ainda, será possível encontrar resistência ou descontentamento de professores de 'conteúdo' do curso que necessitam 'ceder' espaço das disciplinas da Geografia para as disciplinas pedagógicas, por entenderem que estas não são relevantes para a formação, pois, para ser professor, basta conhecer a matéria que se vai ensinar (CAVALCANTI, 2012, p.p. 68-69).

Segundo Oliveira (2007), não basta uma reforma curricular para garantir as condições de melhoria para a qualificação dos profissionais da Geografia. É importante que essas condições sejam criadas no âmbito das instituições de ensino, em que sejam consideradas as competências técnicas e a autonomia intelectual como pilares de sustentação de um trabalho pedagógico realmente eficiente. Para ela, só assim os professores de Geografia poderão deixar de ser reféns dos currículos verticalizados e impostos institucionalmente, bem como de determinados instrumentos didáticos selecionados de forma arbitrária e inconvenientemente

impostos. Só através desse exercício de liberdade é que os cursos e os currículos de formação de professores em Geografia serão capazes de permitir o afloramento da criatividade em cada um desses sujeitos.

Dessa maneira, faz-se necessário compreender as especificidades dos cursos de licenciaturas em relação à formação do professor. Aos professores do Campus IV-Jacobina, essa questão tem se mostrado central no processo de construção do currículo, antes e depois da implantação da reforma. Estamos falando diretamente acerca dos sentidos de currículo e de conhecimento e das disputas em torno dos objetivos centrais aos quais situam-se a prescrição curricular oficial, as características singulares organizacionais locais e entre esses dois polos, o saber do professor enquanto elemento significativo do fazer curricular, no que se refere à construção de uma identidade docente para o professor de Geografia. Neste sentido:

> Ser geógrafo educador é estar conectado com o outro, atento à formação do cidadão que está sob a sua responsabilidade. É contribuir para que as pessoas, nossos alunos, sejam capazes de conhecer o mundo, detectando seus conflitos, contradições e possibilidades de vida e, assim, possam situar e agir como cidadãos conscientes e críticos, como atores/autores de sua própria história. Se for também para formar competências e habilidades, para atender às exigências do mundo atual, que seja, mas não de forma que nos transformem em máquinas a serviço do poder hegemônico do capital, destituídos de alma, coração, sentimentos, desejos e esperanças (OLIVEIRA, 2007, p. 57).

Nessa perspectiva, a reforma curricular ocorrida na UNEB/Campus IV-Jacobina, transformou consideravelmente a estrutura da Licenciatura no referido *campus*, mas sobretudo, aprofundou o debate em torno das questões que envolvem determinadas dimensões subjetivas do currículo, além de evidenciar disputas acerca da representatividade do currículo e suas implicações para a formação do professor de Geografia, a partir das dimensões internas da universidade, mas também das relações sociais que a instituição estabelece para além do seu entorno. Portanto, no campo contestado do currículo, é preciso compreender toda a complexidade que envolve essa temática, no sentido de não negligenciarmos os papeis dos sujeitos na contínua construção das estruturas curriculares vigentes, bem como os percursos formativos alternativos mediados, muitas vezes, pelo próprio saber docente dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Não nos cabe aqui, defender esse ou aquele projeto de currículo, muito menos encampar um papel de mediadores dos antagonismos por nós apresentados nessa investigação. Cabe-nos, sobretudo, tentar compreender as disputas discursivas existentes em torno desse espaço-tempo curricular, identificando sujeitos e/ou grupos, posicionamentos e ideologias, bem como as relações estabelecidas e construídas no processo de discussão e efetivação do currículo, desde à sua prescrição até os meandros que o levam às práticas docentes cotidianas na sala de aula ou fora dela. Assim, tanto os professores quanto os discentes, são capazes de nos revelar situações singulares neste processo de construção dos sentidos de Geografia construídos pelo currículo em tela.

Neste sentido, concordamos com Oliveira e Trindade (2007), compreendendo que o currículo deve deixar de ser visto e tratado pelos docentes e alunos tão somente como uma "grade" [sic], sistematicamente construído para aprisionar os componentes curriculares/disciplinas e seus conteúdos. É preciso ir além, vislumbrando um currículo a partir da sua essência, como um documento, sobretudo político e pedagógico responsável por circundar toda a vida do aluno, não somente nos micro-espaços formativos do interior das universidades, mas que ultrapasse essas barreiras, tendo a consciência das suas implicações, tanto para construir quanto para desconstruir determinados conhecimentos ligados ao seu exercício profissional, na sua área de formação e atuação. Para o entrevistado A:

> (...) O currículo é um conjunto de ações no que se prever a construção de conhecimentos, que estão envolvidos vários sujeitos. Não só se pensa no aluno e nos conteúdos que esse aluno tem que aprender, mas se pensa em todo o processo dos demais sujeitos envolvidos. Nós, como estamos tratando de um currículo de educação superior, no caso de Geografia, temos que pensar não só no aluno de graduação, mas pensar na relação desse aluno com a escola; na relação desse aluno com os professores regentes, com os alunos da educação básica. Então, esse currículo deve contemplar não somente esse processo de construção de conhecimentos acadêmicos, científicos, de uma forma fechada. Que ele possa estar promovendo essa construção social e essas relações estabelecidas entre esses sujeitos (informação verbal)[110].

Percebemos uma visão de currículo, por parte do entrevistado A, enquanto uma construção social (GOODSON, 1995). É notória a preocupação em tentar compreender o currículo para além de um emaranhado de disciplinas ou componentes curriculares, organizado em uma matriz ou grade. Para ele, o

[110] Entrevistado A. Ibidem, 2016.

currículo transcende tudo isso, extrapola os limites do conhecimento formal, sendo um conjunto de saberes que tem uma ligação direta com a vida das pessoas, das relações que elas estabelecem umas com as outras, mas sobretudo, com o conhecimento que cada sujeito tem acerca do entendimento, de visão de mundo, sem perder de vista as estruturas hierárquicas nas quais os currículos estão assentados e vinculados.

Mais ainda, o entendimento do currículo, nessa perspectiva, dá aos sujeitos a possibilidade de que eles sejam, ao mesmo tempo, construtores e transmissores do conhecimento, além do entendimento indissociável, permeado por seus saberes, entre a universidade, a formação do professor e a escola. Na verdade, o currículo pode ser compreendido como a própria materialização da vida das pessoas, enquanto seres sociais, em que pesam no centro das suas atribuições, todas a variáveis possíveis, palatáveis e subjetivas que permeiam o conhecimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos sobre a teoria curricular, percebemos o quão complexo pode ser esse campo, exigindo de nós um esforço maior, a fim de delimitarmos nosso trabalho, por meio de um recorte minucioso dos teóricos com os quais pudemos estreitar o nosso diálogo, acrescentando importantes elementos ao trabalho. Sendo assim, outras questões surgiram naturalmente no processo de revisão da literatura, não se esgotando, até o momento, a possibilidade de buscarmos mais fontes para embasar nossa argumentação, com o intuito de clarificar o presente estudo, ampliando-o para além da presente pesquisa, tendo em vista a necessidade de analisarmos muitos outros aspectos da teoria curricular não contempladas nessa pesquisa, mas necessárias ao nosso percurso profissional.

Portanto, buscaremos daqui pra frente aproximar ainda mais a teoria do discurso de Laclau (2011), bem como a teoria de Goodson (1997) para melhor compreender a problemática evidenciada na pesquisa. Não descartamos a possiblidade de adentrarmos no viés das discussões curriculares e suas relações com/do/no cotidiano, uma vez que essa temática aflorou algumas vezes durante o tempo em que estivemos mergulhados, tanto no plano teórico quanto nas ações da empiria, presentes aqui. Apesar de não haver uma discussão explícita nos projetos que compõem a reforma curricular em questão, há nas entrelinhas, de modo não muito claro, a ideia de um currículo que expressa o sentido discursivo do novo ou da inovação. Um ponto de destaque evidenciado no texto está na quebra dos pré-requisitos disciplinares, já citado aqui, por meio da organização dos conteúdos a partir das competências para aprender e ensinar Geografia e na organização do conhecimento por eixos temáticos dentro do que propõe as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura.

Não obstante, as reformas sempre apresentam características que se assemelham, do ponto de vista da quebra de paradigmas, a substituição de velhas práticas por novos modelos e metodologias, pelas rupturas e mudanças que influenciam todo o ciclo relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, mas também pelo processo de cristalização e das permanências, em que "velhas" nomenclaturas dificilmente podem ser substituídas no contexto das práticas curriculares. Dessa maneira, uma reforma curricular, seja ela de qualquer natureza, jamais poderá ser interpretada ou absorvida, muito menos compreendida como uma total ruptura de determinadas estruturas institucionais, nem como uma mudança abrupta ou total de um modelo antigo pelo "novo" projeto implementado.

Muito pelo contrário, qualquer reforma, sobretudo as curriculares, ocorrem de modo gradual, são o resultado de demandas histórico-sociais e trazem consigo, muito mais elementos de sobreposição do que elementos de substituição de práticas anteriores. Os grupos disciplinares de determinada instituição, além de todos os outros sujeitos envolvidos no processo da mudança curricular, estabelecem no interior dos micro-espaços determinadas relações que vão, desde o papel de mediadores até outras formas em que se manifestam os antagonismos, os conflitos, as contestações, a partir das relações de poder.

Os discursos em torno do currículo, demonstram a importância da disciplina escolar como um sistema de práticas institucionalizadas, favorecendo o surgimento de um campo propício para a ação político-pedagógica. Só que a disciplina deve ser vista dentro de um contexto mais amplo da estrutura, incorporada aos objetivos e possibilidades sociais do ensino. Macedo (2006), salienta que é preciso superar a polarização existente entre o formal e o currículo em ação, nos fundamentos que se alicerçam na ideia de vivido que é dinâmico e o prescrito, pré-ativo como algo estático. É preciso reconceitualizar o currículo para concebê-lo como cultura produzida nas instituições educacionais, ampliando as análises sobre outras dimensões vividas, pensando o currículo como fato/pré-ativo e currículo como prática/ativo.

Porém, a diversificação e ampliação das discussões acerca do currículo na atualidade pode demonstrar a falsa ideia de que houve uma mudança substancial no entendimento da problemática, no entanto, podemos estar apenas ampliando um conjunto de meios pelos quais se dão as abordagens sem percebermos de que maneira tem se dado a articulação entre elas. O perigo reside em imaginar que os

estudos acerca do currículo vivido provocaram essa mudança quando na verdade estaríamos ainda pautados na nomenclatura tradicional vigente. Para além disso, é preciso alterar a lógica dicotômica estabelecida estruturalmente de que não há uma separação entre o currículo formal e o pré-ativo, mas que existe, a partir das vivências do cotidiano escolar, uma infinidade de perspectivas da prática a serem analisadas, investigadas e conhecidas para dar conta, no mínimo, do entendimento da complexidade da temática em questão, fato que implica diretamente na formação dos indivíduos em quaisquer níveis.

A Geografia desempenha um papel importante neste processo, pois é responsável pelo entendimento do mundo em suas mais variadas dimensões. O currículo, pensado não somente como uma grade, espelho, matriz de conteúdos disciplinares, mas como o conjunto de ações político-pedagógicas, ideológicas e socioculturais da vida profissional e cotidiana dos sujeitos, está intimamente ligado às categorias da análise geográfica, bem como às questões contemporâneas mundiais e isso deve ser levado em conta neste projeto de reforma curricular.

Nessa arena do jogo ideológico, tanto do Estado, enquanto fomentador de um currículo que atenda a seus interesses, quanto dos grupos e sujeitos submetidos a este currículo, que determinadas questões políticas se materializam nos momentos de contestação, na imposição de certos grupos sobre os outros, na submissão ao sistema imposto e nas resistências. “Fica evidenciado que os sistemas educacionais (...), como em tantos outros lugares do mundo, tem se constituído em importantes instrumentos de dominação” (OLIVEIRA, 2007, p. 27).

Um currículo de Geografia precisa contemplar os aspectos da vida social, da vida não-escolar e do dia-a-dia do indivíduo em todos os seus aspectos, tanto cognitivos, como também dos desafios enfrentados pelos mesmos. Mas as mudanças não ocorrem tão rapidamente como muitos podem imaginar. Muitas delas são demoradas, pois tem relação com vários aspectos: sociais, políticos, econômicos e culturais. Apesar dos avanços observados neste campo, da quebra de vários paradigmas nas últimas décadas no que se refere ao currículo, muito desse caminho ainda precisa ser traçado e os desafios são imensos.

No início da nossa investigação, fizemos um questionamento, a fim de que pudéssemos pensar sobre determinadas demandas mais pertinentes envolvendo a análise curricular. Trazemos novamente esse mesmo questionamento para termos mais claramente a dimensão da complexidade das pesquisas no campo curricular:

quais sentidos discursivos de conhecimento escolar estão em disputas nos movimentos de permanências e mudanças curriculares do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV-Jacobina? Existem um sem número de aspectos que precisam ser destacados nessa direção, um deles está centrado na configuração de determinados fatores externos responsáveis por exercer grande influência nos modelos e projetos curriculares implementados nas instituições de ensino de todo o país.

Para Tardif e Lessard (2014), é clara a existência de hierarquias superiores dentro do sistema educacional responsáveis por mudar as regras de suas organizações. Eles são capazes de controlar toda o sistema da cadeia formativa dos sujeitos, pois são controladores também, dos seus saberes. Mesmo assim, esses agentes não se furtam à hierarquia estatal, pois na maior parte do tempo, estão submetidos às exigências da classe política, de diferentes grupos sociais que passam a imprimir uma agenda de exigências, geralmente pelo viés da contestação, a fim de atender determinados interesses específicos, tendo como o meio para o alcance desses objetivos, as relações de poder, dentro do sistema exigido pela gestão burocrática e pelo direcionamento de reformas, sobretudo curriculares ao seu favor.

Ainda segundo esses teóricos, aos profissionais da educação, cada vez mais raros dentro dessa realidade, cabe controlar os seus territórios de formação e parte do que eles denominam de *seu posto de trabalho* [sic], mas são incapazes de controlar as organizações nas quais atuam e nas quais estão hierarquicamente submetidos. Dessa maneira, apesar dos modos pelos quais esses profissionais se posicionam, contra ou em favor de uma causa, ou mesmo desse ou daquele projeto hegemônico, não pode ser capaz de dar-lhes autonomia suficiente para atuar com total liberdade político-pedagógica em relação ao poder exercido pelas estruturas institucionalizadas; é quase uma falácia pensarmos que os professores podem impor-se integralmente na universidade, pois os modos pelos quais trabalham são regidos pelas relações coletivas de ensino definidas pelos “padrões gerais próprios a organizações de massa burocratizadas” (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 98).

Para nós, os discursos em torno da reforma curricular no curso de Licenciatura em Geografia na UNEB/Campus IV-Jacobina, podem ser percebidos como elementos centrais de contestação de um modelo homogeneizador de

dimensões ainda não verdadeiramente delimitadas no âmbito da Universidade. São situações singulares em que as demandas coletivas podem ser subjugadas pelos próprios sujeitos envolvidos no processo, por meio das relações antagônicas manifestadas nas disputas cotidianas dentro de um campo político contestado. Os sentidos de currículo estão no próprio movimento e nas relações de poder estabelecidas pelos grupos disciplinares entre si, mas sobretudo nas disputas travadas entre um modelo de reforma curricular imposto pela instituição e os sentidos de conhecimento geográfico também em disputas no curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV em Jacobina.

Retomamos as análises de Goodson (1997 e 2013), compreendendo essas mudanças e permanências curriculares observadas na UNEB/Campus IV-Jacobina, como efeitos provisórios inseridos num contexto acadêmico de constantes disputas internas, margeado por questões que dizem respeito ao lugar discursivo que os sentidos hegemônicos de currículo ocupam. Neste sentido, concordamos também que tais mudanças, no ensino e na educação, consequentemente nos arranjos curriculares em questão, são constantemente influenciadas pelas próprias mudanças que ocorrem atualmente na economia global. Assim,

> Na medida em que o trabalho educacional é reposicionado e sujeito a uma reestratificação dentro da nova ordem do trabalho global, inevitavelmente o papel dos agentes da mudança é, ele próprio, reposicionado. Nessa situação, mesmo quando as pessoas continuam trabalhando como trabalhavam antes, é possível que os efeitos de seu trabalho tenham sido redirecionados; e às vezes redirecionados de uma maneira que contribui para inverter ou mudar substancialmente o efeito e a relevância daquele trabalho (GOODSON, 2013, p. 26).

Tanto as mudanças quanto as permanências, são elementos constitutivos desse mesmo movimento. Ao contrário do que imaginávamos, na maioria dos casos, eles não são antagônicos, mas complementares de uma mesma realidade, dependendo um do outro para coexistirem no processo de significação e ressignificação dos contextos e das identidades curriculares, construídas no cotidiano das práticas e dos saberes de professores e alunos em seu ambiente de trabalho. E mais, há uma lacuna que precisa ser levada em consideração dentro dessa realidade: o papel das instituições educacionais como espaços em que todas essas questões curriculares se manifestam e fazem sentido. Voltamos a ressaltar que a formação do professor é o meio, o fim é a escola. Neste caso:

> Devemos ver a mudança e a reforma como algo que se move nas duas direções com relação às [instituições de ensino] e seu contexto. Esse movimento de mão dupla reflete-se na importância das crenças pessoais e missões internas dos professores. A mudança educacional funciona como mais sucesso quando a reforma considera esse compromisso pessoal dos professores como sendo, ao mesmo tempo, uma inspiração para a reforma (que funciona melhor quando levada a cabo pelos professores como parte de seus projetos pessoais-profissionais), e um objeto necessário da reforma (a necessidade de dar apoio aos professores até o ponto em que eles próprios desejem 'apropriar-se' da reforma) (GOODSON, 2013, p.p. 57-58).

Enfim, não nos cabe afirmar aqui se o currículo em questão tem um viés progressista ou se ainda imprime uma centelha de características conservadoras. O que nos moveu nessa pesquisa foi perceber que a referida reforma curricular implementada pela UNEB caracterizou-se por uma condição única, em que os sujeitos envolvidos desempenharam e ainda desempenham até hoje, papéis fundamentais na construção dessas significações curriculares; compreendendo as influências dessas mudanças ou mesmo de determinadas permanências para a formação do professor de Geografia. É bem possível que algumas questões tenham ficado sem respostas, mas isso só serve para que percebamos um horizonte possível para o aprofundamento de outras questões ligadas à análise do campo curricular, sobretudo no que se refere aos currículos de Licenciatura em Geografia, dialogando com outros teóricos, agregando análises, diversificando sentidos, expandindo horizontes e produzindo novos conhecimentos.

Em suma, retomamos a nossa reflexão inicial a partir dos estudos de Goodson (1995; 1997), a fim de compreendermos as provisoriabilidades do currículo. Abordamos acerca dos sentidos da reforma curricular no curso de Licenciatura em Geografia na UNEB/Campus IV/Jacobina, de modo a perceber os movimentos de mudança e permanências do mesmo, entendendo-o por meio dos sujeitos-docentes, dos efeitos identificáveis, tanto das estabilidades quanto das substanciais alterações ocorridas durante esse processo. Assim, os discursos perfizeram o lugar das disputas enquanto centralidades momentâneas, tencionando os sentidos hegemônicos ocupados temporariamente pelo referido currículo.

Metodologicamente, as nossas escolhas, no que se refere à teoria do discurso, ou mesmo nas análises acerca dos padrões de mudança e estabilidades curriculares, nos revelaram a necessidade do contínuo aprofundamento do debate, bem como o de expandir a nossa investigação no sentido de perfazer novos

caminhos analíticos em torno do currículo, sobretudo no que diz respeito às aproximações possíveis, no aprofundamento teórico-metodológico em relação a produção do conhecimento geográfico a partir da implantançao desse “novo” currículo. Nesse sentido, destacamos a emergência de tencionarmos o conhecimento da Geografia, mas também estarmos atentos aos movimentos que estão a todo momento ocorrendo, ocasionando o repensar e o refazer curricular, potencializando sobremaneira os desdobramentos da nossa pesquisa, buscando compreender de que forma a produção desse conhecimento pode ser capaz de evidenciar *a construção social e o papel dos sujeitos em uma teia de significações, entre o pensado e o possível.*

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente**.** *In:* ANDRÉ, Marli. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. – Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 55-65.

APPLE, Michael Whitman. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?** *In:* MOREIRA, A. F. B; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. – 8. ed. – São Paulo, Cortez, 2005, p. 59-91.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo: território em disputa**. – 5. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

BAHIA. **Territórios de identidade**. Secretaria do Planejamento. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17. Acesso em: 15/06/2016.

BAHIA. Regimento geral da UNEB. Aprovado pela Resolução CONSU nº864/2011, D.O.E. 19-20/11/2011, homologada pelo Decreto nº 13.664, de 07/02/2012, Salvador, D.O.E. de 08/02/2012.

BAHIA. Projeto de renovação de reconhecimento do curso de licenciatura em geografia. – Jacobina, BA : Campus IV/UNEB/PROGRAD, 2012.

BAHIA. Resolução nº 1233, de 10 de setembro de 2010. Cria o componente curricular Libras para os cursos de graduação da UNEB e dá outras providências. CONSEPE/UNEB, Salvador, p. 24, D.O.E. de 11/09/2010.

BAHIA. Resolução n° 430, de 06 de março de 2007. Aprova as alterações curriculares do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, autorizado pela Resolução n°269/2004 dos Campi que indica. CONSU/UNEB, Salvador, p. 29, D.O. E. de 09/03/2007.

BAHIA. Resolução n° 269, de 31 de maio de 2004. Aprova a implantação do redimensionamento do Currículo do Curso de Formação de Professores – Licenciatura Plena em Geografia no âmbito dos campi abaixo relacionados e dá outras providências: Campus IV – Jacobina; Campus V – Santo Antônio de Jesus; Campus VI – Caetité. CONSU/UNEB, Salvador, 2004.

BAHIA. Decreto nº 7.276, de 08 de abril de 1998. Reconhece o curso de Licenciatura Plena em Geografia, do Departamento de Ciências Humanas, do Campus IV – Jacobina, V – Santo Antônio de Jesus e VI – Caetité, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na forma que indica e dá outras providências. Palácio do Governo do Estado da Bahia, Salvador, D.O.E. de 09/04/1998.

BAHIA. Lei Delegada nº 66, de 01 de junho de 1983. Cria a Universidade do Estado da Bahia - UNEB e dá outras providências. Palácio do Governo do Estado da Bahia, Salvador, D.O.E. de 01/06/1983.

BALL, Stephen. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. – Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, pp. 10-32, Jul/Dez 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. – Porto, PT : Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico (2010). IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao. Acesso em: 15/06/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 15/03/2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2003.

BRASIL. Retificação do Parecer CNE/CESnº 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. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. – Brasília, DF, 2001. Publicado no Diário Oficial da União de 29/1/2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. – Brasília, DF, 2001. Publicado no Diário Oficial da União de 04/03/2002. Seção 1. p. 9.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. – Brasília, DF, 2001. Publicado no Diário Oficial da União de 09/07/2001, Seção 1e, p. 50.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. – Brasília, DF, 1996.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. – São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

CALLAI, Helena. Copetti. (org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. – Campinas, SP : Papirus, 2012.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice. Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. *In:* TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves. (Orgs.). **Currículo, políticas e ação docente**. – Rio de Janeiro : EdUERJ, 2013, p. 51-69.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. *In:* LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. – São Paulo : Cortez, 2002. – (Série cultura, memória e currículo, v. 2), p. 133-149.

Deleuze, Gilles.; Guattari, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2, vol. 1. – São Paulo: ed. 34, 1995.

FERREIRA, Simone de Lucena **Currículo e educação a distância**: especialização em relação a distância. – Salvador: UNEB/EAD, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves; OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. O profissionalismo docente na reforma das licenciaturas: o discurso da política curricular oficial. *In:* TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves., (Orgs.). **Currículo, políticas e ação docente**. – Rio de Janeiro : EdUERJ, 2013, p. 159-179.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. **Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural**. *In:* MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. – 8. ed. – São Paulo, Cortez, 2005, p. 125-154.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. – Rio de Janeiro, LTC Editora, 1989.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. – 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. – Lisboa, PT: EDUCA, 1997.

_____. **Currículo: teoria e história**. – 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Ciências sociais da educação).

GRAMACHO, Maria Helena. Currículo de licenciatura em geografia: horizonte de possibilidades concretas ou de submissão. *In:* TRINDADE, Gilmar Alves; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira (orgs.). **Discutindo geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor.** – Ilheus: Editus, 2007, p. 275-312.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. – 9. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

GUI, Roque Tadeu. **Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido**. *In:* rPOT, Rio de Janeiro, 2003. Nº 1, Vol. 3, Jan.-Jun, p. 135-160.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. – 10 ed. – Rio de Janeiro : DP&A, 2005.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – [2. ed]. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro : E.P.U., 2015.

LOPES, Claudivan Sanches. O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes. *In:* PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos; RIBEIRO, Solange Lucas. (orgs.). **Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas**. – Salvador : EDUFBA, 2016, p. 21-40.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elisabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. – São Paulo : Cortez, 2002. – (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. – Ilhéus : Editus, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. – 3. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

_____. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. – Salvador : EDUFBA, 2007.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. *In*: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 285-296, mai/ago. 2006.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo: política, cultura e poder**. In: Currículo sem fronteiras, v. 6, n.2, pp. 98-113, Jul/Dez 2006.

MARASCHIN, Cleci. **Conhecimento, escola e contemporaneidade**. *in* PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos. (Orgs.). Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lèvy. – Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Leo de Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. – 2.ed. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2014.

MOREIRA. Antonio Flávio Barbosa; **Currículos e programas no Brasil**. – 18. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2005, p. 7-37.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais**. – Campinas, SP : Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albêne Lis. Profissionalização e cultura docente: limites e possibilidades na formação de professores. *In:* MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. (orgs.). **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. – Maceió: EDUFAL, 2007, p. 21-35.

OLIVEIRA, C. G. S. A geografia como disciplina: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão. In: TRINDADE, Gilmar Alves; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. (orgs.). **Discutindo geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. – Ilheus: Editus, 2007, p. 17-61.

OLIVEIRA, Clarice Gonçalves Souza de; TRINDADE, Gilmar Alves. Ensino de Geografia e reflexões acerca da (re)construção do currículo no âmbito da licenciatura. *In:* TRINDADE, G. A; CHIAPETTI, R. J. N. (orgs.). **Discutindo geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. – Ilheus: Editus, 2007, p. 63-79.

PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Perfis da Educação ; 2).

PARAGUASSU, Marcos. Roteiros de viagem para os sertões da Bahia no século XVIII. *In:* NEVES, Erivaldo Fagundes; MIGUEL, Antonieta (orgs.). **Caminhos do Sertão: ocupação territorial, sistema viário e intercâmbios coloniais dos sertões da Bahia**. – Salvador : Arcadia, 2007.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. – 7. ed. – Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERAFÁN, Mireya E. Valença; OLIVEIRA, Humberto. **Território e identidade**. – Salvador : P55 Edições. Governo do Estado da Bahia – Secretaria da Cultura do Estado da Bahia, 2013. (Coleção Política e Gestão Culturais).

PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos; RIBEIRO, Solange Lucas. (orgs.). **Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas**. – Salvador : EDUFBA, 2016.

RAMPAZZO, Lino. **Metologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. – 3. ed. – São Paulo: Loyola, 2005.

SANTOS, Milton. **O país distorcido**: **o Brasil, a globalização e a cidadania**. – São Paulo: Publifolha, 2002.

STRAFORINI, Rafael. Permanências e mudanças no currículo de geografia dos anos iniciais ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia.** Rio de Janeiro, v.6, n.11, 2016, p. 160-184.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/médico no processo pedagógico**. – 4. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 2. ed., 5ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKUDLAREK, Tomasz. Significantes vazios, educação e política. *In:* TURA, Maria de Lourdes Rangel.; GARCIA, Maria Manuela Alves. (Orgs.). **Currículo, políticas e ação docente**. – Rio de Janeiro : EdUERJ, 2013, p. 71-95.

SOUZA, Vanilton Camilo. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. *In:* CALLAI, Helena Copetti. (org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 121-142.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

TURA, Maria de Lourdes Rangel.; GARCIA, Maria Manuela Alves, (Orgs.). **Currículo, políticas e ação docente**. – Rio de Janeiro : EdUERJ, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Jacobina. Colegiado de Geografia. Registro Avulso de Atas de Reuniões de Colegiado S/N, p.p. Atas nº 64 ao nº 98. De 27 de abril de 2010 a 05 de novembro de 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Jacobina. Colegiado de Geografia. Livro de Registro de Atas de Reuniões de Colegiado nº 4, p.p. 01-19. Atas nº 53 ao nº 63. Termo de Abertura, 27 de novembro de 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Jacobina. Colegiado de Geografia. Livro de Registro de Atas de Reuniões de Colegiado nº 3, p.p. 01-100. Atas nº 01 ao nº 52. Termo de Abertura, 10 de agosto de 1998.

BIBLIOGRAFIA

_____. **Ideologia e currículo**. – Porto: Porto Editora, 1999.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O Povo Disciplinar de Geografia e a Tradução na Política de Currículo**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Temas & Educação).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino** ; tradução de Reynaldo Bairão ; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. *In:* LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elisabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. – São Paulo : Cortez, 2002. – (Série cultura, memória e currículo, v. 2), p. 174-195.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. – 15. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. – São Paulo : Cortez, 2005. – (Série cultura, memória e currículo ; v. 6).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**; organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. – 3. ed. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2015.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970** ; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 24. ed. – São Paulo : Edições Loyola, 2014.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. – Belo Horizonte : Autêntica, 2003.

GIROUX, Henry. A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. – Porto Alegre : Artmed, 2003.

MACEDO. Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva**. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Alamo; REIS, Leonardo Rangel dos; AZEVEDO, Omar Barbosa. (Orgs.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. – Salvador : EDUFBA, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva).

MACEDO, Elisabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa; MANHÃES, Luiz Carlos Lopes.; ALVES, Nilda (Orgs.). **Criar currículo no cotidiano**. – São Paulo : Cortez, 2002. – (Série cultura, memória e currículo, v. 1).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *In:* PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Perfis da Educação ; 2), p. 175-198.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. – 2. ed. – Campinas, SP : Papirus, 1995 – (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais**. – Campinas, SP : Papirus, 1994. – (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2007. – (Série cultura, memória e currículo; v. 4).

SANTOS, Lucília Licínio de C. P.; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. *In:* MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais**. – Campinas, SP : Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico), p. 29-38.

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. Geografia escolar e Geografia acadêmica em um espaço de formação de professores: entre apertos de mãos e abraços. *In:* PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos; RIBEIRO, Solange Lucas. (orgs.). **Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas**. – Salvador : EDUFBA, 2016, p. 41-59.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart.; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. – 15. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. – Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Currículo e avaliação na educação superior**. – 1ª ed. Araraquara : Junqueira&Marin, 2005.

PERIÓDICOS

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe.** *In:* Lua Nova, São Paulo, 2010. 80 : 71-96, Disponível em: <http://www.cedec.org.br/files_pdf/luanova/LN-80.pdf> Acesso em: 26/02/2016.

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdemann.; LUNARDI, Valéria Lerch. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados**

em pesquisas qualitativas. *In:* O Mundo da Saúde, São Paulo: 2011; 35(4) : 438-442. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf> Acesso em: 28/04/2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Currículo e Formação de Professores em Geografia na Universidade do Estado da Bahia: práticas, reflexões e possibilidades.

Pesquisadores: Marcone Denys dos Reis Nunes (responsável) e Rafael Straforini (orientador)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver dúvidas antes ou depois de assinar, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar a autorização a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

Desde 2004, a Universidade do Estado da Bahia vem experimentando, a saber, em quase todos os cursos de licenciatura, um redimensionamento curricular dos maiores já vivenciados por esta instituição. De lá pra cá, apesar de algumas publicações no âmbito da universidade que discutiam a temática, não houve uma análise mais aprofundada a respeito dos resultados práticos dessa mudança para o processo de ensino e aprendizagem e consequentemente os seus reflexos para a formação docente.

Nos cursos de Geografia da UNEB, nos campi de Jacobina, Santo Antônio de Jesus e Caetité, foi implantada uma nova proposta curricular. É importante analisar se esse modelo implantado tão recentemente, ou seja, há menos de dez anos, pois as primeiras turmas só começaram em 2004, é eficaz para a formação docente. Como sua organização afeta a aprendizagem e o que concretamente mudou nos modos, na pedagogia, nas questões metodológicas, na organização dos conteúdos, do currículo anterior para o atual. Um estudo acurado faz-se necessário na medida em que surgem alguns questionamentos evidentes e importantes, tais como: Como foi pensado este novo currículo? Os cursos se reuniram para pensar a proposta ou a mesma foi feita de cima para baixo? O que pensam os docentes sobre a proposta? Foi implantado um sistema de avaliação para comprovar a eficácia do currículo? São estas e outras questão que precisam ser respondidas, evidenciando a necessidade da investigação aqui proposta.

A presente proposta de trabalho tem como objetivo principal conhecer profundamente a reforma curricular engendrada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mais precisamente no Campus IV – Jacobina, em todos os aspectos que dizem respeito aos fundamentos 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.

A pesquisa fundamenta-se nas principais discussões e teóricos 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 compreender como tais propostas estão assentadas em suas bases filosóficas e socioculturais.

Procedimentos:

Participando da pesquisa você será entrevistado por meio de uma entrevista aberta oral que será gravada. Em nenhum momento, os voluntários serão identificados, garantindo-se total sigilo e anonimato. O pesquisador estará com um roteiro das perguntas que serão feitas de forma que o entrevistado já o conhecerá antes de iniciar a entrevista. Dependendo das respostas, o pesquisador poderá fazer outra questão pertinente ao assunto. Se o entrevistado não quiser respondê-la, não haverá qualquer prejuízo a ele. As informações serão posteriormente analisadas e terão resultados divulgados, exclusivamente para finalidade científica e acadêmica, o que caracteriza o único propósito de uso desse material. O tempo estimado para a entrevista é de 30 a 40 minutos, podendo extrapolar esse tempo, caso haja a necessidade de maior aprofundamento em determinados pontos da abordagem, em concordância entre entrevistador e entrevistado.

Desconfortos e riscos:

Participar desta pesquisa não oferece desconfortos ou riscos previsíveis. Em todo caso, se você sentir qualquer incômodo pelo teor das questões, você não deve participar desta pesquisa. Os participantes serão entrevistados, visando contribuir para a coleta de dados desta pesquisa, sem qualquer desconforto ou riscos previsíveis aos participantes, garantindo-lhes que seus dados serão confidenciais. Ressaltamos ainda, ser dever do pesquisador responsável, suspender a pesquisa imediatamente ao perceber qualquer risco ou danos à saúde de qualquer participante da pesquisa, consequente de sua participação, não previsto no termo de consentimento.

Benefícios:

Sua participação como voluntário não lhe trará, *a priori*, qualquer benefício individual direto. Como resultado da pesquisa, pretendemos a melhoria na interação entre os diferentes sujeitos da pesquisa, no espírito crítico do professor, na sua prática e identidade profissional e na sua motivação, em seus posicionamentos individuais e coletivos acerca das questões curriculares e sobre o currículo da UNEB, o que poderá favorecer o aprofundamento teórico-metodológico, de modo geral.

Acompanhamento e assistência:

O Pesquisador Responsável estará à disposição dos participantes da pesquisa para esclarecer sobre o desenvolvimento do trabalho e os resultados obtidos que possam ser úteis para os entrevistados, inclusive para promover o desligamento do participante e a exclusão de seus dados a qualquer momento anterior à publicação dos resultados, opção que será prontamente respeitada sem qualquer questionamento do motivo para desistência de participar da pesquisa. Não são previsíveis situações de desconforto ou risco posterior à participação na pesquisa.

Destacamos que qualquer esclarecimento pode ser feito antes, durante e após a realização da pesquisa. É importante esclarecer que o participante ficará com uma via deste termo. Caso venha ser necessária a complementação dos dados individuais sem que haja anuência do participante, será possível rediscutir o delineamento do projeto, suspendê-lo ou até encerrá-lo.

Sigilo e privacidade:
Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte desta pesquisa. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Caso tenha interesse em criar um codinome para proteger sua identidade, gostaria de sugerir algo?

Sim, desejo ser citado como:
_____

Comprometo-me a preservar o codinome, juntamente com a sua identidade, mantendo-os em sigilo. Caso não tenha sugestão de codinome, criarei um nome fictício para preservar a sua identidade.

Ressarcimento:
Não haverá nenhuma forma de reembolso em dinheiro ou pagamento de despesas, já que a participação na pesquisa não envolve nenhum gasto nem resulta em remuneração.

Armazenamento de material:
Os dados coletados serão guardados por 5 (cinco) anos e estarão sob responsabilidade do Orientador Responsável pela Pesquisa.

Contato com os pesquisadores:
Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com:
Pesquisador Responsável:
Marcone Denys dos Reis Nunes. 74 99980-8660 e 74 3622-2122. E-mail: mmdenys@gmail.com
Orientador: Rafael Straforini. 19 3521 4196. E-mail: rafaelstrafo@yahoo.com.br
Endereço dos pesquisadores:
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências - R. João Pandiá Calógeras, 51 - Fax (19) 3289-1562 CEP: 13083-870.

Consentimento livre e esclarecido:
Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:
Nome do (a) participante:
_____
Data: ___/_____/_____.

_____
(Assinatura do Participante)

Responsabilidade do Pesquisador:
Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data:____/_____/_____.

_____
(Assinatura do Pesquisador Responsável)

APÊNDICE B – TABELAS EIXOS DO CONHECIMENTO

Tabela 1 – Eixo de Conhecimento 1 – Conhecimentos da Geografia
(810h de carga-horária mínima)

CONTEÚDO/COMPONENTE CURRICULAR	Carga-horária máxima
Epistemologia da Geografia	75h
História do Pensamento Geográfico	75h
Aspectos Econômicos da Análise Geográfica	60h
Aspectos Sociológicos da Análise Geográfica	60h
Aspectos Políticos da Análise Geográfica	75h
Aspectos Antropológicos da Análise Geográfica	60h
Aspectos Históricos da Análise Geográfica	60h
Geologia	60h
Geomorfologia	60h
Hidrografia	60h
Biogeografia	60h
Pedologia	75h
Climatologia	60h
Dinâmica das Paisagens	60h
Análise Ambiental	75h
Geografia do Turismo	45h
Geografia da Produção e Circulação	60h
Geografia do Comércio e Serviços	45h
Geografia da População	60h
Geografia Agrária	60h
Geografia Urbana	60h
Temas Emergentes em Geografia	60h
Geografia e Literatura	60h
Geografia da Saúde	60h

Fonte: Colegiado de Geografia
Adaptação: Marcone Denys dos R. Nunes

Tabela 2 – Eixo de Conhecimento 2 – Metodologia e Técnicas de Pesquisa
(450h de carga-horária mínima)

CONTEÚDO/COMPONENTE CURRICULAR	Carga-horária máxima
Metodologia do Trabalho Científico	60h
Metodologia da Pesquisa em Geografia	60h
Informática Aplicada à Geografia	45h
Cartografia Sistemática	75h
Cartografia Temática	60h
Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto	60h
Geoprocessamento e Sistema de Informação Geográfico (SIG)	60h
Fotografia e Vídeo	45h
Procedimentos de Análise Quantitativos Aplicados à Pesquisa Geográfica	60h
Procedimentos Qualitativos de Análise Aplicados à Pesquisa Geográfica	60h
Interpretação e Produção de Textos	60h
Interpretação de Textos em Língua Estrangeira	60h
Atividade de Campo	45h

Fonte: Colegiado de Geografia
Adaptação: Marcone Denys dos R. Nunes

Tabela 3 – Eixo de Conhecimento 3 – Educação e Geografia
(450h de carga horária mínima)

CONTEÚDO/COMPONENTE CURRICULAR	Carga-horária máxima
Sociologia da Educação	60h
Filosofia da Educação	45h
Políticas Educacionais	75h
Planejamento Educacional	45h
Teorias da Aprendizagem	45h
Currículo	45h
Formação e Identidade do(a) Educador(a)	45h
Relações Interpessoais	45h
Arte e Educação	60h
Novas Tecnologias em Educação	45h
Educação e Direitos Humanos	45h
Educação para Necessidades Especiais	45h
Educação Ambiental	45h
Educação e Gênero	60h
Educação e Pluralidade Cultural	45h
Educação e Corporeidade	45h
Educação de Jovens e Adultos	45h
Aspectos Técnicos, Políticos e Sociológicos da Avaliação	

Fonte: Colegiado de Geografia
Adaptação: Marcone Denys dos R. Nunes

Tabela 4 – Eixo de Conhecimento 4 – Escalas Geográficas
(390h de carga horária mínima)

CONTEÚDO/COMPONENTE CURRICULAR	Carga-horária máxima
Eventos Fundadores do Mundo Contemporâneo	60h
Eventos Fundadores do Estado-Nação Brasileiro	60h
Eventos Fundadores do Estado Federativo da Bahia	45h
Regionalizações do Mundo Contemporâneo	75h
Regionalizações do Brasil	60h
Regionalizações da Bahia	45h
Geografias do Mundo	60h
Geografias do Brasil	60h
Geografias da Bahia	45h
Estudos Locais Aplicados	60h
Estudos Regionais Aplicados	60h
Geografia da África	75h
Geografia da América Latina	75h
Teorias Regionais	60h

Fonte: Colegiado de Geografia
Adaptação: Marcone Denys dos R. Nunes

Tabela 5 – Eixo Formador Atividade 1 – Prática de Ensino
(400h de carga horária mínima)

PRÁTICA/ATIVIDADE CURRICULAR	Carga-horária máxima
Prática de Ensino em Geografia I	100h
Prática de Ensino em Geografia II	100h
Prática de Ensino em Geografia III	100h
Prática de Ensino em Geografia IV	100h

Fonte: Colegiado de Geografia
Adaptação: Marcone Denys dos R. Nunes

Tabela 6 – Eixo Formador Atividade 2 – Estágio Supervisionado
(400h de carga horária mínima)

PRÁTICA/ATIVIDADE CURRICULAR	Carga-horária máxima
Estágio Supervisionado em Geografia I	100h
Estágio Supervisionado em Geografia II	100h
Estágio Supervisionado em Geografia III	100h
Estágio Supervisionado em Geografia IV	100h

Fonte: Colegiado de Geografia
Adaptação: Marcone Denys dos R. Nunes

Tabela 7 – Eixo Formador Atividade 3 – Trabalho de Conclusão de Curso
(105h de carga horária mínima)

PRÁTICA/ATIVIDADE CURRICULAR	Carga-horária máxima
Trabalho de Conclusão de Curso I	60h
Trabalho de Conclusão de Curso II	45h

Fonte: Colegiado de Geografia
Adaptação: Marcone Denys dos R. Nunes

Tabela 8 – Eixo Formador Atividade 4 – Atividade Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)
(200h de carga horária mínima)

PRÁTICA/ATIVIDADE CURRICULAR	Carga-horária
Atividade Acadêmico-Científico-Culturais[111]	200h

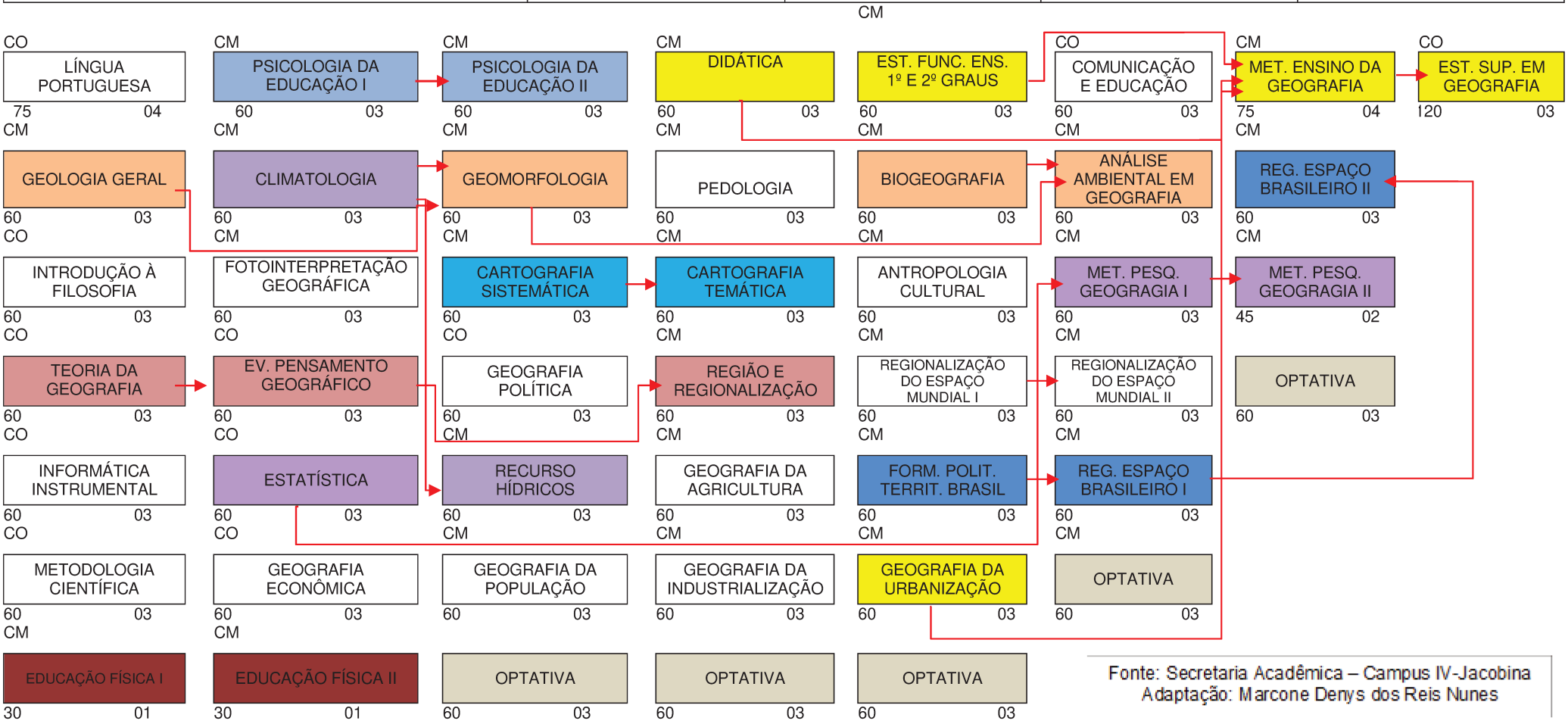
Fonte: Colegiado de Geografia
Adaptação: Marcone Denys dos R. Nunes

[111] Existe um barema específico da UNEB para o cômputo das horas de AACC. Não há quantidade de horas especificadas por semestre para o cumprimento das atividades, apenas está estipulado um limite de horas para cada tipo de atividade, a fim de que o aluno possa diversificar ao máximo os tipos de atividades desenvolvidas ao longo do curso.

ANEXOS

FIGURA 5 – Fluxograma do Curso de Licenciatura em Geografia

UES: FFSAJ, FFPJ, FFCLC	CARGA HORÁRIA	CREDITAÇÃO TOTAL	TEMPO MÍNIMO	TEMPO MÁXIMO
CURSO: LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	2.775	135	4 anos	7 anos



Fonte: Secretaria Acadêmica – Campus IV-Jacobina
Adaptação: Marcone Denys dos Reis Nunes

HORAS/S EMEST.	1º SEM.	2º SEM.	3º SEM.	4º SEM.	5º SEM.	6º SEM.	7º SEM.	8º SEM.
	405h	380h	420h	420h	420h	380h	240h	120h
	20 CR.	18 CR.	21 CR.	21 CR.	21 CR.	18 CR.	12 CR.	03 CR.

FIGURA 6 – Fluxograma de Integralização do Curso de Licenciatura em Geografia.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	CAMPUS IV	CARGA HORÁRIA		CREDITAÇÃO TOTAL	TEMPO MÍNIMO
CURSO: LICENCIATURA EM GEOGRAFIA		TEÓRICA	1860	136	4 anos
		PRÁTICA	435		TEMPO MÁXIMO
		ESTÁGIO	405		7 anos
		AACC	200		
		TOTAL	2.900		

1º SEM.	2º SEM.	3º SEM.	4º SEM.	5º SEM.	6º SEM.	7º SEM.	8º SEM.
405h	360h	360h	420h	420h	390h	300h	195h
20 CR.	19 CR.	18 CR.	21 CR.	21 CR.	20 CR.	11 CR.	6 CR.

Tabela 9 - Atas do Colegiado de Geografia de 1999 a 2015

Nº DE ORDEM	Nº DA ATA	DATA	DOCUMENTO(S) MENCIONADO(S)/ ASSUNTO(S)
01	07	22/10/1999	- Resolução 296/99 (Prorroga o prazo para a integralização curricular)
02	10	17/03/2000	Primeira menção direta a reforma curricular
03	11	28/04/2000	- Memorando Circular Nº 05/2000 da PROGRAD (Síntese da reunião da comissão de estudos sobre a reformulação de Estágio Supervisionado
04	19	06/06/2001	- Alteração da grade curricular
05	21	27/09/2001	- Discussão sobre o currículo de bacharelado no Campus IV
06	22	24/10/2001	- Memorando Nº 35/2001 (Convite do Campus V para seminário sobre a reforma curricular) - Memorando 17/2001 PROGRAD (Viabilização da reforma entre os campi) - Várias outras discussões sobre a reforma
07	23	07/12/2001	- Sobre mudança na grade curricular - Relação dos estágios com as escolas-campo - Formação da comissão de estágio - Interação com os outros campi acerca da reforma curricular
08	24	22/12/2001	- Encaminhamento do PPP com a alteração da grade curricular
09	25	11/04/2002	- Reivindicação para a retomada das discussões sobre a reforma curricular
10	26	17/06/2002	- Reunião por áreas para discutir a reforma curricular
11	27	01/08/2002	- Resolução Nº 502/2002 (Estabelece critérios e procedimentos inerentes a integralização curricular no tempo máximo previsto para o curso
12	28	07/11/2002	- Encontro com o professor Genylton Rocha para falar sobre o currículo - Sobre grade curricular e o processo de integralização - Discussão sobre a licenciatura e bacharelado
13	29	17/12/2002	- Sobre a aprovação da grade curricular - Adaptação do currículo com maior carga-horária de estágio - Desmembramento dos projetos de reforma entre os campi
14	30	30/01/2003	- Informe sobre a reforma curricular - Posse do professor Fábio Nunes no Colegiado
15	31	11/02/2003	- Apresentação de 3 propostas de alteração curricular - Solicitação de esclarecimentos à PROGRAD assinado pelos coordenadores de curso, solicitando esclarecimentos sobre as dúvidas levantas no encontro sobre a reforma curricular.
16	32	08/04/2003	- Sobre a manutenção da atual grade curricular - Portaria 744/2003 (Estabelece calendário para a reformulação dos currículos) - Solicitação de esclarecimentos à PROGRAD sobre a reforma curricular
17	33	20/05/2003	- Proposta Pedagogica de Santo Antonio de Jesus - Resultado da seleção para professor - Comissão para análisar as propostas sobre a reforma curricular - Quebra de pré-requisitos
18	34	05/08/2003	- Resolução 567/2003 (Reformulação e adaptação dos currículos) - Discussão sobre Licenciatura X Bacharelado - Sobre a reformulação curricular nos campi - Primeira citação ao currículo rizomático e a matriz curricular - Formação de comissões: TCC, Estágio Supervisionado, Setorial de Estágio Supervisionado - Disciplinas descontextualizadas
19	35	20/01/2004	- Avaliação do processo de redimensionamento do curso

20	36	01/04/2004	- Memorando Circular 25/2004 PROGRAD (Prazo para a entrega dos projetos de reformulação curricular - Solicitação discente para a inclusão de mais componentes da área física no currículo - Leitura do projeto de reforma curricular
21	37	15/04/2004	- Memorando 341/2004 da PROGRAD cobrando o cumprimento dos prazos em relação à Portaria 236/2004 sobre os projetos de reforma curricular - Resolução do CONSU autorizando os novos currículos - Sobre o reconhecimento oficial da PROGRAD
22	38	01/06/2004	- Memorando Nº 44/2004 ASTEP (Encaminha Resolução Nº 261/2004 CONSU a fim de promover as adaptações no currículo) - Discussão sobre os eixos e as novas ementas a partir da reforma - Possibilidade de mudança no currículo - Questões de incompatibilidade entre os currículos dos campi - Distribuição das disciplinas do novo currículo
23	39	15/07/2004	- Formação de comissão para a adequação curricular - Elaboração de ementas
24	40	26/08/2004	- Memorando 48/2004 da PROGRAD (Agradecimento pela implantação do redimensionamento - Resolução Nº 269/2004 (Autoriza o redimensionamento) - Resolução Nº 261/2004 (Autoriza o redimensionamento apenas nas turmas ingressas a partir de 2004.1) - Memorando 62/2004 (Solicitação de professores para participar do seminário de operacionalização do redimensionamento
25	41	07/10/2004	- Visita dos técnicos da PROGRAD para tirar duvidas acerca da reforma - Questionamentos sobre os desdobramentos da reforma - Questões conceituais - O problema da integração
26	43	03/12/2004	- Reunião em SSA sobre o curriculo - Relatório final da comissão de redimensionamento
27	44	02/03/2005	- Homologação do projeto de adequação curricular (Resolução 673/2005) - Comissão para a elaboração dos conteúdos dos eixos - Resolução 673/2005 (Aprova projeto de adaptação curricular) - Resolução 676/2005 (Define novas modalidades e procedimentos de matrícula) - Portaria Nº 2458/2004 (Define instruções para a adaptação curricular) - Memorando da PROGRAD sobre o redimensionamento - Comentário da Professora Jorima Valoz sobre o novo currículo - Homologação da proposta de adequação curricular
28	45	07/04/2005	- Memorando Circular ASTEP Nº 16/2005 (Solicitação das contribuições locais para o redimensionamento) - Comunicado do final do mandato do coordenador do Colegiado/solicitação de engajamento do próximo coordenador nas discussões sobre o redimensionamento
29	46	26/04/2005	- Lei Nº 10.639/2003 (Altera a LDB). Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas - Memorando PROGRAD (Convite para os coordenadores para tratar do redimensionamento curricular)
30	48	17/08/2005	- Sobre o novo coordenador do colegiado e a reforma
31	51	19/04/2006	- Memorando Circular Nº 026/2006 (Diagnostico do desenvolvimento dos curriculos reformulados) - Alterações nos eixos e nas cargas-horárias de alguns componentes curriculares

			do novo currículo
32	53	28/11/2006	- Posse da nova coordenadora do colegiado - Discussão sobre a nomenclatura do currículo
33	54	10/01/2007	- Questionamento acerca da organizaçao do curriculo
34	61	14/11/2008	- Discussao sobre o bacharelado no Câmpus IV
35	62	10/07/2009	- Discussao sobre o curriculo e sobre estágio supervisionado - Sugestão de recriação dos pré-requisitos para alguns componentes curriculares
36	67	05/10/2010	- Discussao sobre pré-requisitos
37	75	27/09/2011	- Petiçao para a implantaçao do bacharelado no Câmpus IV
38	79	22/06/2012	- Proposta de sequenciamento dos componentes curriculares
39	84	22/03/2013	- Discussao sobre o fluxograma e os pré-requisitos
40	91	04/09/2014	- Fluxograma e pre-requisitos
41	92	09/10/2014	- Decreto Nº 15.481 de 23/09/2014 (Renovaçao do Reconhecimento do Curso de Geografia) - Posicionamento do professor Fábio Nunes sobre a implantação do novo currículo
42	98	05/11/2015	- Indicaçao de docente para compor comissao que rediscutirá o curriculo