UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

LUCAS FERRAZ FRAUCHES CARVALHO

LICENCIATURA, BACHARELADO E GEOGRAFIA: RESISTIR OU REEXISTIR, EIS A QUESTÃO?

CAMPINAS

2015

NÚMERO: 286/2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

LUCAS FERRAZ FRAUCHES CARVALHO

"LICENCIATURA, BACHARELADO E GEOGRAFIA: RESISTIR OU REEXISTIR, EIS A QUESTÃO?"

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA AO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS DA UNICAMP PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM GEOGRAFIA NA ÁREA DE ANÁLISE AMBIENTAL E DINÂMICA TERRITORIAL.

ORIENTADOR: PROF. DR. RAFAEL STRAFORINI

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO LUCAS FERRAZ FRAUCHES CARVALHO E ORIENTADO PELO PROF. DR. RAFAEL STRAFORINI

CAMPINAS

2015

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Geociências
Márcia A. Schenfel Baena - CRB 8/3655

C253l

Carvalho, Lucas Ferraz Frauches, 1990-
"Licenciatura, bacharelado e geografia : resistir ou reexistir, eis a questão?" / Lucas Ferraz Frauches Carvalho. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Rafael Straforini.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Currículo. 2. Ensino superior. 3. Discurso. I. Straforini, Rafael,1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: "Diploma of education, bachelors and geography : resist or reexist, that is the question?"
Palavras-chave em inglês:
Curriculum
Higher education
Discourse
Área de concentração: Análise Ambiental e Dinâmica Territorial
Titulação: Mestre em Geografia
Banca examinadora:
Rafael Straforini [Orientador]
Guilherme Val Toledo Prado
Vanilton Camilo de Souza
Data de defesa: 24-10-2015
Programa de Pós-Graduação: Geografia

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

AUTOR: Lucas Ferraz Frauches Carvalho

"Licenciatura, Bacharelado e Geografia: Resitir ou Reexistir, eis a questão?".

ORIENTADOR: Prof. Dr. Rafael Straforini

Aprovado em: 24 / 08 / 2015

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Rafael Straforini – Presidente

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

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

Campinas, 24 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTO

Em tempos em que a meritocracia parece encontrar uma hegemonia discursiva, talvez seja paradoxal querer preencher essa etapa da dissertação voltada para os agradecimentos. Se o mérito a tudo serve, as pessoas não passam de ajudantes que às vezes contribuem para o total esforço e suor de um individuo em um propósito individual de chegar a alguma função de poder individualista.

Entretanto, carregado de uma certeza, é que meu mérito, quando despovoado, de nada vale. Meu mérito "puro" é tão valido como qualquer preguiçoso em sua “produção” preguiçosa.

O mundo só é mundo para nós quando ele é acontecimento. Acontecimento que nos desperta para um novo olhar de mundo que achávamos conhecer. Assim, se hoje eu produzo algo, só produzo porque sou despertado para o diferente.

É por isso que eu agradeço a todos àqueles que foram um acontecimento para mim, que fizeram e ainda fazem parte de um processo de subjetivação, que não é só minha formação ou orientação, mas fundamentalmente da minha “deformação” e “desorientação”. Agradeço a todos àqueles que não se importaram em ter um papel de desconstrução na minha vida acadêmica e pessoal.

E já nessa etapa do agradecimento deixo minha justificativa porque não escrevo essa dissertação na primeira pessoa, tendo em vista que não sou eu que escrevo, mas mais do que eu somos “nós” que escrevemos. “Nós” que estão nos nós das redes desses eternos encontros.

“Há uma teoria que diz que se um dia alguém descobrir exatamente qual é o propósito do Universo e porque ele está aqui, ele desaparecerá instantaneamente e será substituído por algo ainda mais bizarro e inexplicável.

Há uma outra teoria que diz que isso já aconteceu.”

(Douglas Adams, Restaurante no Fim do Universo)

“(...) também não se falou mais no fato de que, contra todas as probabilidades, um cachalote havia de repente se materializado muitos quilômetros acima da superfície de um planeta estranho.

E como não é este o meio ambiente natural das baleias em geral, a pobre e inocente criatura teve pouco tempo para se dar conta de sua identidade ‘enquanto’ cachalote, pois logo em seguida teve de se dar conta de sua identidade ‘enquanto’ cachalote morto.

Segue-se um registro completo de toda a vida mental dessa criatura, do momento em que ela passou a existir até o momento em que ela deixou de existir.

Ah...! O que está acontecendo?, pensou o cachalote.

Ah, desculpe, mas quem sou eu?

Ei!

Por que estou aqui? Qual a minha razão de ser?

O que significa perguntar quem sou eu?

Calma, calma, vamos ver... ah! que sensação interessante, o que é? É como...

bocejar, uma cócega na minha... minha... bem, é melhor começar a dar nome às coisas para eu poder fazer algum progresso nisto que, para fins daquilo que vou chamar de discussão, vou chamar de mundo. Então vamos dizer que esta seja minha barriga.

Bom. Ah, está ficando muito forte. E que barulhão é esse passando por aquilo que resolvi chamar de minha cabeça? Talvez um bom nome seja... vento! Será mesmo um bom nome? Que seja... talvez eu ache um nome melhor depois, quando eu descobrir pra que ele serve. Deve ser uma coisa muito importante, porque tem muito disso no mundo. Epa! Que diabo é isso? É... vamos chamar essa coisa de rabo. Isso, rabo. Epa! Eu posso mexê-lo bastante! Oba! Oba! Que barato! Não parece servir pra muita coisa, mas um dia eu descubro pra que ele serve. Bem, será que eu já tenho uma visão coerente das coisas?

Não.

Não faz mal. Isso é tão interessante, tanta coisa pra descobrir, tanta coisa boa por vir, estou tonto de expectativa...

Ou será o vento?

Realmente tem vento demais aqui, não é?

E, puxai Que é essa coisa se aproximando de mim tão depressa? Tão depressa. Tão grande e chata e redonda, tão... tão... Merece um nome bem forte, um nome tão... tão...chão! É isso! Eis um bom nome: chão!

Será que eu vou fazer amizade com ele?

E o resto — após um baque súbito e úmido — é silêncio."

(Douglas Adams, O guia do mochileiro das galáxias)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

"LICENCIATURA, BACHARELADO E GEOGRAFIA: RESISTIR OU REEXISTIR, EIS A QUESTÃO?"

RESUMO

A pesquisa reflete sobre os diferentes discursos referentes à formação do professor de geografia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Por meio de um instrumento metodológico arqueológico (FOUCAULT, 2008), objetivamos conhecer o discurso filosófico e científico de universidade e o discurso de formação prática do professor dentro da academia, entendendo como se deu o processo de constituição dessas diferentes tradições que produzem uma verdade da formação do professor. Propomos também conhecer, dentro de um enfoque genealógico (FOUCAULT, 2005 e 2013), isto é, de relações de poder, como se dá essas disputas e negociações no currículo da licenciatura, que implicará em um movimento de subjetivação do professor de geografia. Considera-se assim os órgãos educacionais, sobretudo o Conselho Nacional da Educação (CNE), seus atos normativos e suas especificidades no papel que possuem em influenciar os cursos de licenciatura a partir de um processo de normatização, que visa desencadear em uma normalização, haja vista que objetiva um controle do espaço de formação por meio da norma. Contudo, é importante atentar que tal processo se dá de maneira complexa no espaço de conflito das diversas linguagens e interesses na academia, possuindo uma força política que não se dá em condições iguais de relações de poder

Palavras-chave: Currículo, Ensino Superior e Discurso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

"DIPLOMA OF EDUCATION, BACHELORS AND GEOGRAPHY: RESIST OR REEXIST, THAT IS THE QUESTION?"

ABSTRACT

The research reflects on the different discourses regarding the formation of the geography professor at the Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Through an archaeological methodological tool (FOUCAULT, 2008), we aim to meet the philosophical and scientific discourse of the university, beyond the discourse of the practical teacher training within the academy, understanding how was the process of setting up these different traditions that produce "true" speeches of the training teacher. We also propose to know, within a genealogical approach (Foucault, 2005 and 2013), that is, power relations, how is such disputes and negotiations in the undergraduate curriculum, which will result in a subjectification movement of the geography teacher. Thus considered educational agencies, particularly the Conselho Nacional da Educação (CNE), its regulatory acts and their specific role in that have in influencing degree courses from a regulation process, which aims to trigger on a standardization, considering that aim a training space control through of the norm. However, it is important to pay attention that this process occurs in a complex way within conflict of different languages and interests in the academy have a political force that does not take place on equal terms of power relations.

Key-words: Curriculum, Higher Education, Discourse.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ACC - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

CEE – Conselho Estadual da Educação

COPLAN – Comissão de Planejamento da Universidade Estadual de Campinas

CNE – Conselho Nacional da Educação

DGAE – Departamento de Geociências Aplicada ao Ensino

DGEO – Departamento de Geografia

DGRN – Departamento de Geologia e Recursos Naturais

DPCT – Departamento de Política Científica e tecnológica

ECS - Estabelecimentos Científicos Superiores

EG – Estudo Geral

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

IG – Instituto de Geociências

IHGB - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica

PCC - Práticas como Componentes Curriculares

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SGRJ - Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro

UC – Universidade de Campinas

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

URJ – Universidade do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

SIGESP - Sindicato dos Geólogos do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: METODOLOGIA E CURRÍCULO.....11

CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA E A UNIVERSIDADE NO BRASIL 25

1.1 . A formação da disciplina de geografia na modernidade 28

1.2 . Geografia, escola e sociedades geográficas.....32

1.3 . A questão da universidade.....37

1.4 . O ensino na gênese da universidade brasileira: possíveis transgressões no cerne de um discurso de formação acadêmica.....43

CAPÍTULO 2 - NORMAS, TEORIAS E PRÁTICAS.....54

2.1. A norma enquanto dispositivo.....54

2.2. Práxis: um fundamento para a prática como componente curricular.....60

2.4. Equivalência e diferença na construção dos conceitos de prática e teoria.....68

CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO, GEOGRAFIA E CONFLITO.....73

3.1. A história da Geografia na UNICAMP.....74

3.2. A reforma do: “e agora, aonde nós colocamos as práticas como componentes curriculares?”.....83

3.3. Linguagens e reexistências.....94

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....98

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....101

LISTA DE QUADROS.

Quadro 1 - Distribuição das disciplinas do curso de Geografia e História da USP, por ano (1934).....46
Quadro 2 - Distribuição das disciplinas do curso de Geografia e História da USP, a partir da reforma curricular de 1942.....46
Quadro 3 – Disciplinas de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Geografia da UNICAMP.....86
Quadro 4 – Disciplinas de Educação da Licenciatura em Geografia da UNICAMP.....87

INTRODUÇÃO: METODOLOGIA E CURRÍCULO.

> A ciência e o ideal ascético vivem no mesmo terreno, são ambos uma exageração do valor da verdade, uma crença de que a verdade está superior à crítica; por isso são necessariamente aliados; por isso é preciso combate-los juntos; por isso se defendem juntos. (NIETZSCHE, 2011, Pg. 107)

Discutir o método? Muito se questiona sobre o método, ou ainda, a metodologia utilizada pelos cientistas, tanto nas ciências humanas como nas ciências naturais e exatas. Com certeza é uma discussão fundamental para qualquer projeto, e a academia de modo geral o valoriza. Contudo, o que nos questionamos nesse início de diálogo, é o que discutir sobre o método? Trata-se apenas de partir de pressupostos preestabelecidos a priori para descobrir o fenômeno? Ou temos que aprender o método de abordar os objetos? É possível alcançar a verdade por meio de um método universal? Ou por mais que não seja possível alcançar a verdade, é possível se aproximar da verdade dos fenômenos? Os conceitos são dados pela realidade, ou os criamos para entender a realidade? Muitas perguntas são produzidas no cerne desse debate que permeia a realidade científica que também é uma realidade filosófica.

Nietzsche nessa discussão é implacável, e por isso começamos com uma de suas frases provocadoras ao Idealismo Alemão e ao Ideal Ascético, que ele diz ser necessário combater juntamente. As perguntas colocadas vão nessa direção, da crítica radical aos filósofos Iluministas, principalmente a Kant e suas ideias sobre razão universal e imperativo categórico. Como discutido por Giacóia Jr. (2012, p. 26) – sobre o confronto entre os pensamentos de Kant e Nietzsche e suas respectivas concepções deontológicas – “Do ponto de vista de Nietzsche (...), uma lei que vale para todos precisamente em razão de sua universalidade, não pode valer para uma singularidade autêntica e genuinamente pessoal”. De toda forma, Foucault[1] (2001, p.

[1] “No início da década de 1980, Denis Huisman propôs a F. Edward redigir o verbete que seria dedicado a Foucault no Dictionnaire de philosophes, que ele preparava para as Presses Universitaires de France. F. Ewald, na época assistente de M. Foucault no Collège de France, fez o convite a este último. M. Foucault havia redigido na época uma primeira versão do volume II da História da Sexualidade, que ele considerava precisar ser mais trabalhado. Uma parte da introdução que ele havia redigido para essa obra era uma apresentação retrospectiva do seu trabalho. Foi este o texto entregue a Denis Huisman, complementado por uma curta apresentação e uma bibliografia.

237) ao fazer a crítica àquilo que ele chama de universais antropológicos, não rejeita completamente os universais, mas no caminho da crítica de Nietzsche diz que:

> "(...) nada dessa ordem deve ser admitido que não seja rigorosamente indispensável; tudo o que nos é proposto em nosso saber, como sendo de validade universal, quanto à natureza humana ou às categorias que se podem aplicar ao sujeito, exige ser experimentado e analisado (…) não significa que aquilo que essas noções se referem não seja nada ou que elas não passem de fantasias inventadas pela necessidade de uma causa duvidosa." (FOUCAULT, 2001, P. 237)

Por meio desta lógica, o caminho a ser traçado nessa dissertação será cauteloso, no sentido de evitar equívocos que visam destruir totalmente pensamentos e pensadores numa análise rasa[2], mas também visará uma crítica radical no sentido nietzschiano, pensando assim como Deleuze (2013), rachar as coisas, rachar as palavras, tentando sempre reformular as nossas próprias questões e não apenas tentar a todo instante achar uma resposta para as nossas perguntas, mas talvez acharmos novas perguntas que irão considerar perguntas anteriores como perguntas problemáticas que geram mal entendidos (VEIGA-NETO, 2007), por isso a necessidade de se perguntar sempre, evitando tratar a realidade como uma linearidade e os conceitos como estáveis. Como num diálogo na literatura "O Guia dos mochileiros das Galáxias" de Douglas Adams, de que vale a resposta se não temos a pergunta:

> — Eu verifiquei cuidadosamente — disse o computador —, e não há dúvida de que a resposta é essa. Para ser franco, acho que o problema é que vocês jamais souberam qual é a pergunta.
> — Mas era a Grande Pergunta! A Questão Fundamental da Vida, o Universo e Tudo o Mais — gritou Loonquawl.
> — É — disse Pensador Profundo, com um tom de voz de quem tem enorme paciência para aturar pessoas estúpidas —, mas qual é exatamente a pergunta? Um silêncio de estupefação aos poucos dominou os homens, que olharam para o computador e depois se entreolharam.

Combinou-se que ele seria assinado com "Maurice Florance", que resultava na evidente abreviação "M. F.". Assim ele foi publicado.". (FOUCAULT, 2001, p. 234)

[2] Mesmo quando trazemos algumas críticas a Kant, é necessário acautelarmos para que sua análise seja simétrica, pois por mais que discordemos do seu caminho metodológico racionalista, de conceitos que são dados *a priori*, há de se considerar sua perspectiva crítica, obtendo uma forte influência no pensamento foucaultiano (FOUCAULT, 2010).

> — Bem, você sabe, é simplesmente tudo... tudo... — começou Phouchg, vacilante.
> — Pois é! — disse Pensador Profundo. — Assim, quando vocês souberem qual é exatamente a pergunta, vocês saberão o que significa a resposta. (ADAMS, 1996, pg 84 e 85)

Considerando o trecho desta literatura que além de irônica é rica de problemas filosóficos, continuamos nos questionando sobre a própria ideia da verdade. Como no diálogo de Loonquawl e Phouchg com o Pensador Profundo, não se trata de chegar a uma resposta universal para uma pergunta universal (ou como eles mesmos colocam “a Grande Pergunta”). O que pretendemos aqui, não é uma verdade universal, mas dialogar com os jogos de verdade, os conflitos entre as verdades[3], entendendo porque alguns saberes são considerados verdadeiros e outros não. Sabendo o que os tornam verdadeiros, o que os legitimam ou que *status* se cria em considerar certos saberes verdadeiros.

Voltando as perguntas inicias, quando falamos dos conceitos, para Deleuze e Guattari (2000), a realidade é conhecida a partir das criações desses conceitos, que são criadas pelos homens, não algo dado *a priori*, mas sim uma construção de olhares sobre o mundo. Como ele mesmo afirma:

> Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: “os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los.”. (DELEUZE e GUATTARI, 2000, Pg. 4)

Nesse sentido, entendemos a importância na relação que existe entre o cientista e o seu método, pois o método não está desarticulado do seu pesquisador, por isso não pode ser algo dado sem antes considerar o fenômeno, e os olhares que irão constituir o seu entendimento, partindo assim de uma intencionalidade, pois como afirmado por Nietzsche:

---

3 Assim como (FOUCAULT, 1984) o que nos motiva nesta pesquisa, não é a verdade acabada, mas sim a curiosidade, não aquela que nos convém conhecer, mas conhecer aquilo que nos inquieta, fazer um trabalho crítico sobre o que temos como certo, sobre o nosso próprio pensamento, ao invés de legitimar o que já sabemos.

> Acautelamo-nos pois, oh senhores filósofos! Desta confabulação das ideias antigas acerca de um “assunto do conhecimento puro, sem vontade, sem dor, sem tempo”, defendamo-nos das noções contraditórias “razão pura”, “espiritualidade absoluta”, “conhecimento subsistente”; que seria um “ver” subsistente em si próprio e sem órgão visual, ou um olho sem direção, sem faculdades ativas e interpretativas? Pois o mesmo sucede com o conhecimento: uma vista, e se é dirigida pela vontade, veremos melhor, teremos mais olhos, será mais completa a nossa “objetividade”. Mas eliminar a vontade, suprimir inteiramente as paixões – supondo que isso fosse possível – seria “castrar” a inteligência. (NIETZSCHE, 2011, pg. 82)

Quanto mais olhares, quanto mais afetos, ou utilizando o próprio vocabulário de Nietzsche, quanto mais vontade de potência, mais completo será o nosso conceito, ou ainda nossa “objetividade”. A falsa neutralidade só legitima teorias e ações, sem considerar a parcialidade, que está na “natureza” daquele que olha. A música “construção” do Chico Buarque nos ilustra um pouco com essa visão, pois assim como um caleidoscópio, em que a cada golpe de mão gera uma nova totalidade (GALLO, 2003), nos mostra uma nova perspectiva na relação do indivíduo trabalhador e seu cotidiano na construção, partindo de um mesmo evento, só que sob diferentes perspectivas:

Construção

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido

Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima

Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música

E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público

Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Amou daquela vez como se fosse o último
Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho seu como se fosse o pródigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado

Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego

Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
Bebeu e soluçou como se fosse máquina
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo

E tropeçou no céu como se ouvisse música
E flutuou no ar como se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote tímido
Agonizou no meio do passeio público

Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina
Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado

Morreu na contramão atrapalhando o sábado.

É preciso identificar que tais olhares são reinventados, dado ao espaço e sua multiplicidade, que não é fechado, mas aberto a novas possibilidades de construção e de encontros. Massey (2008, p. 32) diz que: “O espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completo, no qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros”. A afirmação de Massey nos leva a dialogar com o sentido de acontecimento de Foucault (2013), que para ele se dá nessas conexões, não sendo um desencadeamento sucessivo, formados um após o outro, nem mesmo da ordem dos corpos – não que eles não sejam materiais –, mas trata-se da produção de descontinuidades ou mesmo casualidades, entendendo tais descontinuidades como “cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em pluralidade de posições e funções possíveis” (FOUCAULT, 2013, p. 55). O sujeito, nessa perspectiva, será produzido na história, ou seja, sua subjetivação se dará de forma descontinua na

realidade, por saberes que são criados[4] na relação com o meio. Será por meio dessa relação, em que se entende como saberes que constituem o sujeito e como sujeitos que constituem saberes por meio de relações de poder, que pensaremos a existência dos discursos.

Além disso, quando falamos do discurso, a primeira impressão que se tem, é que o discurso é uma máscara que esconde e falseia por detrás uma verdade oculta, dando a ele um sentido pejorativo e simplista (MARTINS E CLEPS JUNIOR, 2013). Contudo, o discurso em Foucault é entendido de outra forma, se aqui falamos de máscaras, o que se pode entender dessa ilustração é que os discursos são máscaras de máscaras (..)[5] e assim não há uma única essência apenas por trás do discurso, não há uma leitura profunda da realidade, assim como enfatiza Deleuze (2011, p. 10):

> (...) e se não há nada para ver por trás da cortina é porque todo o visível, ou antes, toda a ciência possível, está ao longo da cortina, que basta seguir o mais longe, estreita e superficialmente possível para inverter seu lado direito, para fazer com que a direita se torne esquerda e inversamente". O que existe são outras máscaras, que a partir das análises da história, novas intenções são mostradas, diversas essências são "encontradas".

Para Veiga-Neto (2007, p.57) o genealogista, ou seja, o estudioso dos discursos, recorrendo as "relações de poder" que o envolve:

> Em vez de acreditar na metafísica (…), deve escutar a história, em sua própria materialidade. Assim, procedendo, ele aprende que "atrás das coisas há 'algo inteiramente diferente': não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas".(Veiga- Neto 2007, p. 57 apud. Foucault, 1992)

O discurso não será uma visão de mundo, pois não é uma produção individual da essência de um Indivíduo. Não se trata de cavarmos fundo para (des) cobrirmos a identidade primeira, mas como afirma Martins e. Cleps Junior (2013, p.80) "O

4 O termo "Criação" não se trata de uma origem metafísica, mas sim de um construto produzido nas relações do sujeito com o externo, com o fora.

5 Deleuze (2013a) vai dizer que o método de Foucault sempre se contrapôs aos métodos de interpretação, que seu objetivo não era interpretar, mas experimentar. Nesse sentido não existirá um profundo, pois o que será o oposto da superfície é a interpretação, e a arqueologia feita por Foucault será a superfície de inscrição.

discurso não é uma produção individual, mas sempre uma construção histórica e social forjada sobre regras de existência e funcionamento". O discurso é construído dentro de uma realidade possível para que ele seja legítimo.

É partindo dessa afirmação anterior que trazemos o debate para a questão do currículo, pois para Lopes e Macedo (2011, p.41) o currículo é ele mesmo, uma prática discursiva:

> Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito.

Na concepção pós-estruturalista[6], por ser uma construção discursiva da realidade, o currículo não é coisa alguma, ou seja, não existe uma essência do que seria o currículo. O currículo, em contrapartida, é sempre contextual, isto é, se existe conceituações do que é currículo, tal determinação é dada devido a tradições curriculares (críticas, pós-críticas entre outras), que construíram um discurso hegemônico do sentido de currículo. Embora seja reducionista colocá-las em rótulos, ainda assim é possível conhecer os sentidos hegemônicos que as mesmas constroem (LOPES e MACEDO, 2011).

No caso da perspectiva pós-estruturalista de currículo, podemos dizer que seus estudos no Brasil foram muito influenciados, principalmente no período da década de 90, por autores como o americano Thomas Popkewitz e pelo brasileiro Tomaz Tadeu da Silva – a partir inicialmente das suas traduções de textos foucaultianos (JAEHN e FERREIRA, 2012) (LOPES, 2013). Em um de seus artigos na década de 2000, o próprio Tomaz Tadeu da Silva afirma que os estudos de currículo a partir da perspectiva pós-estruturalista, era uma tradição que ia se

6 Aqui utilizamos o termo pós-estruturalismo para melhor identificação dos autores trabalhados. Contudo, deixamos claro, que assim como Gallo (2003), discordamos abertamente daqueles que se apressam em chamar e fechar esses autores dentro de um rótulo utilizando-os como antagônicos de outras correntes. O debate aqui se encontra de maneira mais complexa e aberta como defendida, tanto por Foucault, como por Deleuze e Derrida também por outros autores deste momento.

constituindo sob uma forte influência de Michel Foucault, mas que autores com Derrida e Deleuze ainda não eram tão frequentes nesses estudos.

> A teorização curricular contemporânea é um dos campos que tem sido decisivamente afetado pelo pós-estruturalismo ou pelo pensamento da diferença. Pode-se verificar, em particular, uma forte influência das pesquisas de Michel Foucault, em suas diferentes fases, enquanto, por outro lado, apenas se começa a descobrir a produtividade das elaborações teóricas de Deleuze ou Derrida. (SILVA, 2003, p. 2)

Contudo, ainda que tenhamos como enfoque o estudo de currículo a partir de teorias de autores pós-estruturalistas, há de se considerar que as "teorias críticas" (marxismo, sociologia crítica, freirianismo), isto é, as teorias que fizeram parte da discussão pedagógica no Brasil principalmente durante a década de 80 não foram superadas por teorias novas. Seria leviano de nossa parte se achássemos que as teorias vão anulando umas às outras numa busca pela mais "verdadeira". Entretanto, concordamos com Silva (2003) quando ele afirma que tais teorias não são isentas de serem questionadas, revistas e reconsideradas.

Fato é que ao colocarmos a discussão sobre as permanências e mudanças de um currículo, tal lógica também pode ser considerada nas mudanças das próprias teorias curriculares. Haja vista que as mudanças são fundamentadas no que há de "antigo", ou seja, não se pode falar da "criação" de algo sem que seja uma reação, isto é, uma ação que responde a uma outra ação existente. Para Deleuze (2011) esse é o próprio devir, o paradoxo que "puxa" e afirma o sentido do passado e o sentido do futuro.

Nessa perspectiva, quando falamos das teorias pós-críticas, pós-estruturalistas do currículo, não há como se desvincular por completo das teorias curriculares anteriores e da importância que as mesmas obtêm para as teorias curriculares contemporâneas. Ou mesmo, quando consideramos o pós-estruturalismo não é possível desconsiderar por completo os autores estruturalistas. Obviamente não temos como objetivo aprofundar nesse tema extremamente complexo, entretanto quando se fala por meio de rótulos (estruturalista, pós-estruturalista; moderno, pós-moderno) – não podemos negar também por completo as "caixas", elas fazem parte da nossa necessidade de entender o mundo, de "didatizar" a realidade, ou ainda de recortar a realidade e cria-la – é importante

enfatizar que por ser diferente, também existe o semelhante, sem a repetição não haveria diferença e sem a diferença não haveria o novo.

Deleuze (2014a, p.1) em um dos seus textos que trata sobre o estruturalismo, não nega a estrutura, mas sua argumentação vai ao encontro da discussão sobre estruturalismo e linguagem, como ele mesmo afirma: “Na verdade, só há estrutura daquilo que é linguagem, nem que seja uma linguagem esotérica ou mesmo não verbal”. Assim como nós discutimos antes, fundamentados na proposta foucaultiana, se há universais, nada impede que eles não possam ser completamente desconsiderados, na medida em que os universais também são construções, e não são desvinculados da linguagem.

Não temos como objetivo negar a materialidade. Seria uma grande ingenuidade querer desconsiderar a matéria, entretanto a própria materialidade ela é percebida, ou ainda, ela é uma construção ao considerarmos que existe a linguagem. Lopes e Macedo (2011, p. 41), também trazem essa afirmação para a discussão curricular:

> Se, no entanto, a realidade é constituída pela linguagem, nem cultura nem conhecimento podem ser tomados como espelho da realidade material. Ao contrário, eles também precisam ser vistos com sistemas simbólicos e linguísticos contingentes. Não são um repertório de sentidos dos quais alguns serão selecionados para compor o currículo. São a própria produção de sentidos que se dá em múltiplos momentos e espaços, um dos quais denominamos currículo.

Nessa lógica, na qual o currículo é uma produção e não uma seleção, que destacamos a importância de se fazer história ao se pensar currículo. O currículo é uma construção histórica de conflitos e negociações, por isso, quando falamos sobre a questão das permanências e mudanças, é necessário constatar que a ação ou efeito de formar, logo a formação, vem acompanhado de conceitos como deformação – ou desconstrução –, de transformação –, isto é, de mudança de forma – e de conformação, ou seja, uma junção de diferentes por meio da negociação. A mudança é sempre um processo que traz certas permanências e inovações em um jogo de interesses e relações de poder.

As perguntas que se levantam para entender a lógica dos acontecimentos são: *Quais permanências são trazidas nas mudanças? E o que de novo, ou seja, de diferente surgiu?* Essas perguntas se dão de maneira contextual na realidade,

dependendo do contexto no qual fazemos essas perguntas elas apresentarão diferentes respostas. Ainda assim é fundamental considerar as perguntas que vão surgindo posteriormente, por exemplo: Como se deram as relações de força ou de poder para que algo mudasse ou permanecesse? Quais conhecimentos foram subjugados e quais foram legitimados como verdadeiros?

Nesse sentido, para "localizar" as mudanças, perguntamos pelos sujeitos e pelo processo. Exemplificando melhor, colocamos aqui mais perguntas como norteadoras para entender os acontecimentos. Primeiramente tratando o caso dos sujeitos: Quem mudou? Ou seja, a quem pertencem (grupos ou instituições) os discursos de mudanças? Logo depois logicamente pensamos o próprio processo de construção do discurso – Foucault utiliza a arqueologia para conhecer o discurso – e por isso nos perguntamos pelo discurso de mudança e como ele foi construído.

Fundamentados nessas perguntas, consideramos o **OBJETO** desse trabalho, ou seja, as mudanças do currículo da licenciatura em geografia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A princípio quando fazemos esse recorte Institucional, o que se evidencia como consequentes recortes escalares não são nem recortes de cunho material ou espacial *a priori*, nem temporal – aqui entendido de uma maneira mais linear –, não reduzimos o recorte a uma prática dicotômica do espaço e do tempo. Por isso o recorte que identificamos como necessário é o discursivo, e por isso ele é descontínuo em sua natureza. Em diversos momentos desse trabalho também utilizaremos o conceito de Tradição em Goodson (1997) para evidenciar as descontinuidades históricas de produção de um discurso, que podem desembocar em conflitos e negociação.

Assim, o objetivo do trabalho é dissecar os principais discursos identificando duas grandes tradições que estão no cerne da universidade – não porque seja essencial, mas porque é um movimento habitual ou mesmo normal do cotidiano –, isto é, as principais forças que governam (FOUCAULT, 2010) os sujeitos na universidade.

Para isso, logo no primeiro capítulo, iremos discutir àquilo que identificamos como a "primeira força", ou seja, a força da "tradição" científica. É possível definir que essa força possui dois recortes escalares, um no sentido mais amplo, que é a concepção de universidade segundo Wilhelm von Humboldt e outro que é mais específico, isto é, a formação da disciplina de Geografia. É importante enfatizar que

há uma forte influência da primeira sobre a segunda, fundamentalmente quando esta se materializa na universidade. Assim, nos propomos a entender como a constituição da disciplina geografia se apropriou do modelo do “fazer científico” na modernidade – evidentemente que sob os diversos conflitos e discussões gerados na academia –, e como esse modelo foi constituindo também um modelo de ensino na academia, que ainda hoje formam professores nas universidades.

Para o segundo capítulo, trataremos o que aqui denominamos de “segunda força”. Essa “segunda força” trata-se de um discurso que engloba a necessidade de mudança curricular das universidades, visando à aproximação da universidade da escola, isto é, uma formação que àquilo que os teóricos da educação irão chamar de práxis, fundamentada em pensamentos de bases marxistas (VASQUEZ, 2007).

Para fazermos essa discussão será também necessário considerar três fatores ou três etapas: Primeiro considerar o conceito de norma debatendo, não apenas o legislativo – fundamentalmente a Reforma estabelecida pela Resolução do CNE/CP 01 e 02/2002 –, mas, sobretudo considerando o movimento de repetição ou ainda de habitualidade cultural que a norma desempenha sobre os sujeitos. A discussão sobre a norma é uma condição *sine qua non* para entender os movimentos de mudança da formação do professor. Segundamente, iremos fazer a discussão sobre a práxis, partindo da apropriação que pensadores da educação fizeram deste conceito, visando uma aproximação da formação do professor na universidade com a prática escolar onde a função docente será desempenhada. A terceira etapa visará articular o texto sobre teoria e prática, no sentido conceitual deleuzeano/ foucaultiano.

Por último, o terceiro capítulo será dedicado a conhecer, a partir de uma arqueologia e genealogia – jogos de verdade –, a constituição do curso de geografia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), articulando desde a instituição no sentido amplo de formação da universidade até o histórico mais específico da geografia no Instituto de Geociências, entendendo sua consolidação, por meio do histórico de conflitos entre os discursos que tentam normalizar as ações curriculares na licenciatura da geografia. Dentro desse contexto, visaremos entender o porquê de certos discursos conseguirem estabelecer uma materialidade de fato, enquanto outros não conseguem, ou encontram uma grande dificuldade de se consolidar. Nesse capítulo falaremos sobre os conflitos entre as diferentes tradições – pedagógica e científica –, dentro da geografia da UNICAMP, e a partir de entrevistas

com professores da geografia, avaliação do projeto pedagógico e levantamento bibliográfico sobre a história da UNICAMP e do Instituto de Geociências, iremos entender em que sentido esses discursos se diferem e se equivalem.

Para as entrevistas escolhemos quatro professores – denominando como professores A, B, C e D – do Departamento de Geografia da UNICAMP. Desde já deixamos o esclarecimento, pensando assim o procedimento metodológico, que as escolhas desses professores não foram pré-estabelecidas à construção da dissertação ou mesmo à delimitação do objeto de pesquisa. Como enfatizado na nossa discussão sobre a construção sempre parcial ou intencionada de um objeto a ser desenvolvido – muito discutida anteriormente – pensamos fazer, nesse sentido, entrevistas semiestruturadas com professores que fazem parte do cotidiano da geografia, entendendo a dinâmica estabelecida por eles ao "traduzir" as normas estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional da Educação, visando a Reforma na formação do professor, tanto na formulação do Projeto Pedagógico, ou seja, em um sentido mais macro político das relações dentro do departamento, como a partir do sentido mais específico e particular da disciplina desses professores.

A princípio pensamos ser importante entrevistar os professores que estavam à frente da elaboração do Projeto Político Pedagógico do Departamento de Geografia da UNICAMP após as Reformas estabelecidas pelo CNE – como fizemos com os professores que denominamos como Professor A e Professor B. Durante o processo de entrevista desses professores, concluímos que havia também um outro movimento importante – pensando assim a própria construção discursiva sob a lógica descontínua da arqueologia proposta por Foucault –, isto é, que entender a história de constituição do curso também era um elemento fundamental para conhecer as forças de resistência e de mudança no processo conflitivo do currículo – esse enfoque foi dado nas entrevistas com o Professor C e com o Professor D, os quais estavam à frente da criação do curso de Geografia na UNICAMP. Além disso, estabelecemos a relação mais específica de tradução de um discurso à outro, entendendo a relação do professor em seu cotidiano com a questão da normatização estabelecida por uma legislação – para essa relação, todos os professores entrevistados foram questionados com o intuito de entender como ou se as Reformas influenciaram na maneira como eles ofereciam suas disciplinas.

CAPÍTULO 1:
A FORMAÇÃO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA E A UNIVERSIDADE

Antes de falarmos do conflito curricular instituído pela Reforma do CNE, ou seja, a Resolução do CNE/CP 01 e 02/2002, que instituiu a transição de um modelo do "3+1" (3 anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas) para um modelo onde se objetivou valorizar a práxis educativa – algo que discutiremos no segundo capítulo. Nesse capítulo, a partir um exercício arqueológico, primeiramente, objetivaremos conhecer o processo de construção do conhecimento geográfico, entendendo também como as instituições; Sociedades Geográficas e a escola foram fundamentais para os primeiros passos da disciplina geografia que depois se tornará acadêmica com a criação da USP em 1934. Com o propósito de relacionar a história de construção do saber Geográfico junto com a história de construção das concepções de universidades, indagaremos sobre o atraso da criação da universidade no Brasil, entendendo como este processo possivelmente estava relacionado a uma geografia que não nasceu nas universidades, mas que por meio de outras instituições já possuía o papel de disseminação de saberes.

Posteriormente, falaremos mais especificamente sobre a construção das concepções da instituição universitária que também criou uma cultura de ensino e que não se deu de maneira homogênea, mas que por uma gama de influências foi constituindo um projeto que atentava a questão do ensino e da pesquisa na academia. Trazendo o caso da Geografia, discutiremos essas concepções de ensino na universidade, compreendendo a forma que o conceito de Universidade Moderna, definida por Wilhelm von Humboldt, influenciou o cotidiano universitário.

Por último, analisaremos os primórdios da geografia na universidade brasileira, entendendo como os professores: Delgado de Carvalho, Everardo Backheuser, Pierre Monbeig e Aroldo de Azevedo, de disciplinas específicas da geografia, entendiam o ensino de Geografia no ensino secundário e superior. A partir de algumas análises de obras e discussões bibliográficas, objetivaremos entender que discurso de ensino fora desenvolvido na formação básica de disciplinas específicas da geografia, entendendo se os três primeiros anos da graduação em geografia se ensinavam apenas com o intuito de formar profissionais

geógrafos, desconsiderando a realidade escolar e, por isso, a formação do professor.

Nesse enfoque, o que a princípio nos questionamos diz respeito ao recorte no objeto de pesquisa, ou seja, que tipo de recorte será feito para pensarmos, a princípio nesse capítulo, a construção da disciplina geografia, que não se dá de maneira linear. Deleuze (2013b, p. 31) afirma que para Foucault seu método "parecia ter dois efeitos opostos, pois conduzia os historiadores a operar cortes bem amplos e distantes, dividindo períodos longos, enquanto levava os epistemólogos a multiplicar os cortes, às vezes de breve duração." Mas que método era esse? E por que tal método propiciava esses efeitos distintos?

Primeiramente falaremos sobre esse "método", que dentro da perspectiva foucaultiana é bem mais livre de formulações, ou mesmo, de receitas a serem seguidas (VEIGA- NETO, 2007). Este "método" é a arqueologia, e que a partir deste exercício pode-se apreender os discursos que se encontram na superfície de inscrição. Fica mais clara tal ideia quando trazemos os diferentes efeitos que a arqueologia causa entre epistemólogos e historiadores sobre o problema do recorte, partindo do pressuposto que o epistemólogo visa conhecer a origem conceitual, em contrapartida ao historiador, que não possui uma preocupação com o conceito em si, mas com o acontecimento – evento ou fenômeno. Em todo o caso há de se concordar que ambos veem a história a partir de certas descontinuidades, e é ai que trazemos as ideias foucaultianas exemplificando a partir do livro "Vidal, Vidais: Textos de Geografia Humana, Regional e Política" organizada por Haesbaert, Pereira e Ribeiro. Tal livro tem como finalidade reconstituir a discussão sobre o Geógrafo Vidal de la Blache e suas contribuições para a Geografia. Os autores afirmam que a problemática levantada no trabalho é "sugerida indiretamente pelos escritos do filósofo francês Michel Foucault" e que:

> Sua reflexão em torno da criação de discursos que definem e excluem uma determinada agenda de temas, criando uma ordem discursiva dita racional e institucional, assim como sua análise acerca do surgimento das Ciências Humanas, **inaugurando a Modernidade mediante um paradigma que fragmenta e dispersa o mundo e o Homem em uma gama de campos científicos**, são parte integrante de nossa abordagem. A crítica do filósofo à constituição dos saberes e à ordem do discurso orienta parte das questões aqui apresentadas, na medida que reconhecer que o próprio Vidal não menospreza os saberes (do senso comum) frente a

> uma “ciência” unilateralmente consituída. (HAESBAERT; PEREIRA; RIBEIRO, 2012, P. 14. destaque nosso).

Por meio da fragmentação e dispersão de Vidal de La Blache, o livro ilustra bem o que seria a arqueologia, pois o saber não é original de um sujeito isolado do mundo. A “morte do homem” tratada por Foucault vai de encontro a essa lógica de dispersão do sujeito em uma pluralidade de funções possíveis que formam um acontecimento discursivo (FOUCAULT, 2013). O autor, nesse sentido, transcende o próprio indivíduo como afirma Foucault (2001b, p. 13):

> Chegar-se-ia finalmente a ideia de que o nome do autor não passa, como o nome próprio, do interior de um discurso ao indivíduo real e exterior que o produziu, mas que ele corre, de qualquer maneira, aos limites dos textos, que ele os recorta, segue suas arestas, manifesta o modo de ser ou, pelo menos, que ele o caracteriza. Ele manifesta a ocorrência de um certo conjunto de discurso, e refere-se ao status desse discurso no interior de uma sociedade e de uma cultura. O nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser.

Nessa perspectiva, voltamos para a questão sobre o recorte feito pelos epistemólogos e pelos historiadores. Nos dois casos, os objetivos que os cerca são a descoberta da origem do conhecimento e da origem dos acontecimentos, respectivamente. A arqueologia irá possuir outra proposta, pois, na medida em que a descontinuidade e a superficialidade são fundamentos para essa perspectiva, a ideia de origem, de identidade primeira, ou mesmo de verdade dos acontecimentos serão desconsiderados, abrindo espaço para o processo de construção interessada.

Em todo caso, quando trazemos essa discussão para esse trabalho a partir da arqueologia, tanto a epistemologia como a história se aproximam do recorte que aqui utilizamos, obviamente não com o intuito de conhecer a origem verdadeira dos acontecimentos, mas de entender o processo de constituição da geografia no ensino superior e os discursos que deram legitimidade para que isso acontecesse. Para que isso seja feito vemos que tanto a epistemologia, como a história passa a fazer parte de um único movimento, que é a arqueologia dos saberes (FOUCAULT, 2008b), onde acontecimentos e conceitos são construídos na linguagem de apreensão discursiva, ou seja, são criados como realidade e não para entender uma realidade (DELEUZE, 2013b).

1.1. A formação da disciplina de geografia na modernidade

Para Saviani (2009), no Brasil, desde os colégios jesuítas até meados do século XIX nunca se manifestou uma real preocupação com a questão da formação de professores. O autor vai dizer que tal preocupação surgirá apenas em 1827 com a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Mesmo que tal lei estipulasse que o professor fosse treinado para dar aula, ainda assim não se fazia nenhuma referência à questão pedagógica, o que se pressupunha, assim como Saviani (2009, p. 144) afirma: "era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.".

Contudo, se por muito tempo, assim como afirma Saviani (2009), o preparo didático-pedagógico era desconsiderado da formação do professor, queremos entender nesse capítulo, qual a lógica de ensino que foi sendo propagada dentro daquilo que denominamos de tradição científica, ou de discurso científico. Isto é, quando consideramos o currículo "3+1" (três anos de disciplinas específicas da geografia e 1 ano de disciplinas pedagógicas), qual a lógica de ensino proposta nesses três anos da formação do professor, ela se restringia a realidade acadêmica ou possuía uma linguagem de ensino que considerava uma episteme voltada para a realidade escolar?

Para isso, entenderemos como a geografia enquanto formação de uma ciência com uma metodologia própria foi sendo desenvolvida, e como os principais autores brasileiros responsáveis pela propagação de uma geografia moderna também discutiram a questão do ensino, mais especificamente o ensino de geografia. Nesse enfoque, não coincidentemente, ao discutirmos a geografia enquanto uma ciência moderna, também nos aproximaremos dos pensadores que projetaram o conceito de universidade moderna – pesquisa e ensino –, entendendo a "gênese" da construção desse discurso.

Assim, para falarmos da geografia enquanto uma ciência, destacamos a importância de construir um embasamento epistemológico – dentro da perspectiva foucaultiana; arqueológico – para entender o discurso científico. Nessa perspectiva, será na Alemanha, no final do Sec. XVIII, que a disciplina geografia aparecerá sistematicamente pela primeira vez a partir das aulas ministradas por Immanuel Kant, "a ponto de ensinar e de redigir um manual a este fim". (COHEN- HALIMI apud RIBAS E VITTE, 2009, p.107). Para Ribas e Vitte (2009, p. 110), por mais que Kant

não tivesse escrito diretamente para a Geografia, o filósofo de Konigsberg, entretanto, deu aulas de Geografia física por quase quarenta anos, por meio de temáticas que tratavam da cosmologia e seus sistemas, interligados aos seus escritos sobre os sistemas filosóficos:

> A "Geografia Física" instiga nosso filósofo a redimensionar seu conceito de mundo e a buscar apreender a multiplicidade da natureza para além da simetria totalizante Razão. A "Geografia Física", por fim, compõe a "experiência estética" que sustenta a nova imagem de natureza aclamada por Kant em sua Crítica da Faculdade do Juízo, datada de 1790.

Para Kant a geografia seria uma descrição raciocinada do quadro do mundo, não se reduzindo a descrição sem fundamento, mas entendendo como os fenômenos eram distribuídos na Terra. Por isso tais conhecimentos, tanto da Geografia com a descrição, como da História com a narração, bem como da educação – do plano educativo –, se dariam pela experiência, ou seja, seriam conhecidos *a posteriori*, em vista de que outros tipos de conhecimentos, como a Física e a Matemática poderiam abandonar a experiência e trabalhar apenas com conceitos. Conceitos que eram dados *a priori*, isto é, sem necessitar da experiência, mas por meio de uma razão universal, e por isso esses conhecimentos poderiam ser considerados científicos (KANT, 1974):

> Imagina-se comumente que não seriam precisos experimentos na educação e que se poderia ajuizar diretamente a partir da razão se algo será bom ou não. Mas aqui há muitos enganos, e a experiência ensina que se mostram com frequência, nas nossas tentativas, efeitos diametralmente opostos aos que se esperava. Vê-se, portanto, que, no atinente aos experimentos, nenhuma época humana pode apresentar um plano educativo completo. (KANT, 2012, p. 21)

Por mais que, para Kant, somente as disciplinas que propuseram trabalhar com objetos que fossem dados *a priori* pudessem ser consideradas como ciência, os discípulos de Kant na geografia – entre eles Hartshorne (1899-1992)[7] sendo o mais

7 A concepção de espaço para Hartshorne expressa uma forte influência Kantiana, Corrêa (1996, p. 18) afirma que: "O espaço na visão hartshorniana é o espaço absoluto, isto é, um conjunto de pontos que tem existência em si, sendo independente de qualquer coisa. É um quadro de referência que não deriva da experiência, sendo apenas intuitivamente utilizado na experiência. Trata-se de uma visão Kantiana, por sua vez influenciada por Newton, em que o espaço (e o tempo) associa-se a todas dimensões da vida".

conhecido – utilizaram do pensamento lógico de Kant, dando lugar a geografia pensamentos que fossem organizados e objetivos:

> O papel de Kant na elaboração do pensamento científico, papel fundado sobre o estabelecimento de normas e de marcos da reflexão racional, é extrapolado para a geografia como se Kant tivesse aplicado os mesmos princípios a essa disciplina. Dessa forma, o nome de Kant é muitas vezes evocado na geografia para reforçar uma posição objetiva e racionalista. Este é frequentemente considerado como fundador de uma geografia científica por aqueles mesmos que querem fazer valer a geografia como um saber resolutamente nomotético. (GOMES, 2000, p. 142)

Mesmo sem querermos entrar no mérito da discussão sobre os neokantianos, contudo, consideramos importante esclarecer certos pontos a respeito deste assunto. Em primeiro lugar, quando falamos da Influência de Kant, englobamos a sua grande influencia, não só para a questão da ética, mas também e principalmente para as ciências. Foucault (2010), mesmo que faça críticas ao pensamento kantiano, reconhece a importância, em diversos momentos de suas obras, da tradição crítica fundada por Kant que será deixado como herança para a modernidade. Em segundo lugar, é extremamente reducionista quando se caracteriza os neokantianos[8] de nomotéticos, como afirma Lencioni (2009, p. 122), uma das grandes preocupações de Alfred Hettner (1859-1941) – que se inspirou na filosofia kantiana e que depois irá influenciar as teorias sobre Região de Hartshorne – era a dicotomização da Geografia, ora em uma ciência nomotética, ora idiográfica. Fica ainda mais evidente quando vemos que um dos grandes objetivos da Nova Geografia, também conhecida como Geografia Teorética, era romper com a Geografia Regional, que na perspectiva deles – Fred K. Shaefer e William Bunge (teóricos da *Theoretical Geography)* – não possuía um caráter científico por ser descritiva e idiográfica. Claval (2013, p. 10) irá dizer que esse rompimento radical irá acontecer principalmente nos Estados Unidos, a partir de Fred K. Shaefer (1904-1953) e logo depois com William Bunge, na medida em que estes passam a ter contato com o positivismo lógico:

> Ele (Shaefer) se lança violentamente contra a aproximação regional que Richard Hartshorne (1939) tornou essencial na geografia. Antes

8 Aqui, quando falamos dos neokantianos, falamos de autores que fundamentavam seus ideais na filosofia crítica dos valores universais trazidos por Kant.

> de sair da Áustria e de emigrar para os Estados Unidos, Schaefer teve contato com as ideias do círculo de Viena e com o neopositivismo lógico. É, portanto, em termos de epistemologia geral que o problema da geografia é colocado a partir de então, mais do que em termos de epistemologia disciplinar. (...) William Bunge retoma a tese de Schaefer e faz da ideia de uma ruptura total com a geografia tradicional a base de sua obra *Theoretical Geography* (1962).

Voltando para o final do século XVIII e início do XIX, também influenciado por Kant, mas com uma natureza extremamente eclética, Alexander von Humboldt (1769-1859), será o primeiro a estabelecer novas regras do pensamento geográfico moderno. Por meio de uma metodologia de comparação dos fenômenos, Humboldt observava principalmente o meio físico, mas não se limitava a este, haja vista que a sociedade local também era objeto de suas observações. Para Capel (1984, p. 14), as tendências diversificadas de suas observações tendiam não só das constantes viagens de sua época, bem como de sua formação científica, que incluía desde "botânica, história natural, mineralogia, matemáticas, física" até "economia política ".

Considera-se que Alexander von Humboldt fazia parte da mesma geração de pensadores do romantismo, que contribuíam com ele tanto na vida acadêmica, como na vida pessoal. Filósofos como Goethe, Schelling, Novalis, Schlegel e Schiller foram fundamentais para que Alexander von Humboldt "combinasse com criatividade as ideias do materialismo racionalista com as proposições do idealismo alemão e do romantismo filosófico". (GOMES, 2000, p. 154). Por meio de discussões a propósito das ciências e seus métodos, abarcavam não só as suas obras[9], mas também as próprias discussões dentro da Universidade de Berlim, que se tornou palco de discussões do gênero.

É preciso notar que a Universidade de Berlim foi fundada pelo seu irmão mais velho Wilhelm von Humboldt, que também era amigo e leitor dos pensadores românticos. É com uma estruturação inovadora para época, que a Universidade de Berlim será inspiração de concepção de universidade moderna para várias universidades no mundo afora, sendo adotada durante o século XX em diversos países da Europa, nos Estados Unidos, e também no Brasil – com a UNICAMP e a USP, que será melhor analisado por nós nesse trabalho.

9 A obra Cosmos de Humboldt compreendia a busca da alma Universal da natureza, sua obra dialogava com a Filosofia da Natureza de Schelling, mesmo que com uma tendência a racionalizar a natureza, possuindo um forte padrão racionalista principalmente no seu amadurecimento intelectual, Humboldt dizia ser necessário também poetizar as ciências.

Inspirado, assim como Alexander von Humboldt, na filosofia da natureza de Schelling e mais especificamente pelo neoplatonismo de Friedrich August Wolf (1759- 1824) – que ao lado de Wilhelm von Humboldt contribui para a fundação da Universidade de Berlim –, Carl Ritter foi o primeiro a possuir uma cátedra da Geografia na Universidade, sendo em 1820 e justamente na Universidade de Berlim.

Ao lado de Alexander von Humboldt, Ritter também pretendia estabelecer novas bases para um saber metodologicamente rigoroso para a geografia, tendo em vista que o que se possuía da geografia até então, eram conjuntos de relatos de viagens desordenados. Por meio do método hermenêutico baseado em Wolf, Ritter buscava resgatar uma coerência metafísica a partir da organização geral da natureza. Essa coerência metafísica se tratava de uma harmonia da Terra sendo tomada em seu conjunto, assim como em Goethe (PRATT e BROOK, 1996), o que se buscava era a essência das coisas que só podia ser apreendida por meio da expressão, ou mesmo por meio de arquétipos.

1.2. Geografia, Escola e Sociedades Geográficas.

Mesmo que Humboldt e Ritter sejam pensadores fundamentais para o que será a Geografia no século XX, a partir de um pressuposto metodológico, que também será questionado e criticado, mas que irá academizar a geografia em seu debate, a geografia no século XIX, no entanto, era fundamentalmente propagada pelas Sociedades Geográficas e pela escola.

No Brasil será ainda mais evidente essa lógica, devido à ausência completa da universidade, pois como afirmado por Castilho (2008, p. 37), por mais que se tentasse fazer uma reforma na educação do país a partir das propostas modernas por Marques de Pombal, entretanto “em nenhum país terá havido tanto quanto no Brasil do século XIX uma atitude tão ostensiva, pertinaz e duradoura a se opor à introdução da universidade moderna.” Durante grande parte da história do Brasil, sobretudo com a chegada da corte portuguesa, o que se privilegiava eram interesses imediatistas de formação, isto é, o pragmatismo e o utilitarismo eram os fundamentos para o preparo de servidores para exercerem funções para o Império Português aqui fixado como sede, desconsiderando qualquer ideia de universidade. Para Paula (2002, p. 156):

> A primeira e principal ideia adotada para o ensino superior brasileiro, desde a chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro, foi a recusa da criação de uma universidade, havendo a fundação de faculdades isoladas. Essa posição foi assumida por muitos governantes brasileiros, fazendo com que a Assembleia Geral Legislativa deixasse de aprovar 42 projetos de criação de uma universidade no período imperial.

Entretanto, mesmo que a universidade não fosse uma realidade, as ciências da natureza e social no Brasil vão construir uma prática própria e particular. Por meio de instituições como a Academia Científica do Rio de Janeiro (1772-1779), Sociedade Literária do Rio de Janeiro (1786-1794), além de Instituições como Museu Nacional e o jardim Botânico, é que as ciências serão difundidas no Brasil (FIGUÊIROA, 1998). Contudo, quando falamos da Geografia em particular, tal preocupação com este saber era competência do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, como afirma Pereira (2004, p. 14):

> O IHGB contava em sua origem com cinquenta membros ordinários, divididos igualmente entre a s seções de história e geografia. De acordo com os estatutos então aprovados, caberia a ele coletar, organizar e arquivar documentos pertinentes à história e à geografia do Brasil, além de incentivar o estudo das mesmas no ensino público.

O IHGB, nesse sentido, passava a delinear o processo de formação do Estado Nacional. Para que isso fosse possível se tornou extremamente necessário fazer a história nacional brasileira, possuindo o papel de construção da identidade política, social e territorial do Império. A Geografia nesse processo acaba por ser uma disciplina auxiliar, na medida em que competia a ela ser um suporte desta história nacional, dando mostras do valor simbólico conferido ao território nacional e ao quadro natural nas representações da nação (PEREIRA, 2004).

Foi por meio do discurso de critica ao IHGB, na medida em que se atribuía as funções da instituição às atividades de estudos históricos, que a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ) foi criada. Contudo, tal discurso apenas visava uma justificativa que legitimava a sua fundação:

> Com a criação da SGRJ buscava-se legitimar o conhecimento geográfico a partir de um lugar apropriado, ou seja, resguardando para si um espaço único e exclusivo. Na verdade, o IHGB não negligenciava os estudos geográficos; todavia, seu projeto de atuação estava intimamente ligado às demandas do aparelho estatal

> comprometido com o projeto de uma "memória nacional", e à geografia cumpria o papel de auxiliar o IHGB nesta tarefa. (CARDOSO, 2005, p. 83)

Criada em 1883 a Sociedade de Geografia do Rio de janeiro, surge com o intuito de resolver os problemas estruturais no Brasil, "como a questão da mão-de-obra, o melhor escoamento para os portos, a construção de vias de comunicação" (CARDOSO, 2005, p. 80), além de conhecer o território brasileiro e toda sua extensão, ainda inexplorada, tendo em vista de que, tais como França e Alemanha, já possuíam tal conhecimento sobre seus espaços territoriais. Mesmo que sob influência do que vinha da Europa, as ideologias predominantes se ajustaram a aquilo que se considerava a realidade de um país tropical como o Brasil. Com características pragmáticas e com forte ausência de uma discussão teórica, as concepções científicas que aqui difundiram, foram releituras do darwinismo social, do neolamarckismo e do positivismo comtiano (MACHADO, 1996).

É nesse período que se inicia, na segunda metade do Século XIX, a geografia escolar, sob a influência das sociedades geográficas. Começa-se, então, a transitar de uma geografia clássica, em que visava divulgar uma cultura universal – e essa cultura era predominantemente europeia, do "mundo civilizado", ensinada para os filhos da elite –, para uma geografia moderna que trazia tanto o intuito de uma educação para as elites, como um objetivo de educação que visasse à população brasileira, com ideais de um nacionalismo patriótico (ROCHA, 1998). Ainda assim, essa transição acontecerá por meio de diversos conflitos dentro e fora do contexto escolar.

A "geografia moderna" no Brasil será notável a partir do começo do Século XX. Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser serão fundamentais para um novo momento da geografia, tanto com influências para a geografia e para instituição escolar, como para a geografia no ensino superior, por meio de seus cursos estabelecidos em 1926 com Backheuser, e em 1927 com Delgado de Carvalho, "período que se funda o primeiro ensaio brasileiro de ensino superior em geografia" (ANSELMO E BRAY, 2002, p. 115). "O público que esse Curso Livre visava atingir era constituído por professores primários, que careciam de oportunidades para entrarem em contato com o que Delgado de Carvalho denominou de 'orientação moderna' em geografia" (VLACH, 2004, p. 196), atuando junto a Associação Brasileira de Educação (ABE). Souza e Pezzato (2010, p. 80) afirmam que:

> No Brasil, um divisor de águas deve ser creditado a Delgado de Carvalho que, com suas obras mais gerais, como *Le Brésil Meridional* e *Geografia Física do Brasil,* pode ser considerado um marco do desenvolvimento geográfico brasileiro. Ressaltando também os livros "didáticos" que esse autor publicou.

Além de Delgado de Carvalho, como enfatizado pelos autores, Backheuser também pode ser considerado determinante não só para a geografia, mas também para a própria educação, pois além de ter sido vice-presidente da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e fundador da Academia Brasileira de Ciências, foi um importante nome para reforma pedagógica escolanovista da década de 1930, fundamentada nos ideais de John Dewey. Ao lado de Delgado de Carvalho, Backheuser pretendia romper com as características extremamente mnemônica e descritiva da antiga geografia – embora eles não considerassem essa nova geografia como moderna, tendo em vista que a geografia, para eles, era uma só, e o que mudava era a metodologia –, trazendo um novo olhar sobre a geografia, de maneira mais científica, mesmo que sob concepções diferentes de ciência (MACHADO, 1996).

Delgado de Carvalho, por uma forte influência de Lucien Febvre, devido a sua origem e estudos na França, visava "explicar" a partir das individualidades geográficas as condições possíveis da ocupação humana, desconsiderando a implicação classificatória, ou ainda, hierárquica do positivismo Comtiano. Backheuser em contrapartida, por uma influência bem diversa, desde as tradições geográficas de Ritter e Humboldt, até as tradições Francesas, com Vidal de la Blache e com William Davies nos Estados Unidos, lutou para que tivesse uma sistematização do pensamento geográfico – mesmo que existisse uma grande dificuldade para o leitor em compreender suas ideias e, sobretudo, as dos autores citados, tendo em vista que não se tinha a prática de se fazer citações ou de fazer referência das obras do autores utilizados (MACHADO, 1996) –, mas foi com a geografia Ratzeliana e por meio da geopolítica do sueco Kjellén, seu contemporâneo, que Backheuser estabeleceu seus princípios dentro da geografia, visando uma geografia que fundamentasse a relação da ciência da natureza com a ciência social para interpretar e explicar o território. Para Backheuser:

> Ratzel foi quem melhor viu os objetivos da Geografia e quem norteou todo o seu pensamento. Assim, o homem vem para o centro das discussões geográficas e ocupa, ao lado do solo e do clima, um papel destacado. Na concepção de Backheuser, a Geografia.(...) é a ciência que estuda as relações de interdependência, ou seja as ações e reações que entre si exercem os fatores: - solo, clima e homem, em uma certa determinada região da superfície da Terra e em um dado momento da sua História". (BACHEUSER, 1927, p. 83 apud ANSELMO E BRAY, 2002, p. 115).

Nessa perspectiva, fica evidente, quando se faz a leitura histórica do pensamento geográfico que a geografia escolar se desenvolverá antes mesmo da criação das universidades, e que a influência para que se tivesse uma geografia no ensino superior veio de geógrafos que tinham uma forte participação nas sociedades geográficas e científicas. Além disso, esses geógrafos também se destacavam como professores da escola básica no Colégio Pedro II, sendo fundamentais para a discussão da educação. Assim, diferente daquilo que normalmente se pensa, a geografia na universidade se desenvolverá e se consolidará, para aí sim se firmar na escola.

Ivor Goodson (1990), por meio de seus estudos sobre a história da disciplina escolares, e num seminal artigo para a área de ensino de geografia, expõem o que seria a trajetória da disciplina Geografia. Para ele há uma grande semelhança na maneira como as diferentes disciplinas vão se formando. Jaehn e Ferreira (2012, p. 59), vão dizer que a hipótese de Goodson, ao tratar dessa produção das disciplinas e de suas trajetórias históricas, demonstra que sua produção evidencia uma certa progressão que vai delimitando o que faz parte da disciplina:

> (...) os estudos históricos revelam uma mudança constante das disciplinas, uma vez que saem de um status marginal e inferior no currículo, passam pelo estágio utilitário e por fim se tornam disciplina, dotada de um conjunto determinado e rigoroso de conhecimentos. É um processo que parte de um estágio que primeiramente destaca o conteúdo para, em seguida, constituí-lo em uma forma acadêmica e abstrata, alocando recursos e buscando prestígio e reconhecimento entre os pares e na sociedade, constituindo-se, então, como disciplina.

Ainda que muitos estudos brasileiros questionem essa linearidade que Goodson vai utilizar do modelo de Layton, não na medida em que não se pode considera-los um modelo universal, Lopes e Macedo (2011, p. 119) ainda afirmarão que esses estudos "não deixam de considerar o modelo útil para que se perceba um

movimento geral das disciplinas escolares" em que "a introdução de uma disciplina no currículo está vinculada a finalidade pedagógicas e utilitárias, mas sua consolidação depende de sua vinculação a uma tradição mais acadêmica".

Por meio dessa mutabilidade em que constitui uma disciplina, a escola possuirá um papel fundamental para sua constituição, trazendo um forte argumento para que a mesma seja ensinada na universidade, obtendo também uma forte demanda por professores. Goodson (1990) enfatiza sobre esta necessidade que surgia no começo do Século XX na Inglaterra, uma vez que o que se pretendia era formar cidadãos – e para isso era necessário que o "ensino de geografia estivesse exclusivamente nas mãos de geógrafos treinados e que as Universidades fossem encorajadas a estabelecer escolas de geografia" (GOODSON, 1990, p. 238) –, estimulando suas mentes a entender as condições topográficas, as atividades humanas e os domínios britânicos, pois as viagens se tornavam cada vez mais generalizadas.

1.3. A questão da universidade

Com a criação das universidades no Brasil e a constituição da geografia como disciplina acadêmica, a formação do professor levantará outros problemas a serem considerados, como as seguintes questões: Qual o papel da universidade e da ciência na formação do professor? Quando falamos do currículo "3+1", qual a lógica de ensino propagada nos três primeiros anos da formação do professor?

Antes mesmo de falarmos do papel da ciência na formação do professor, é necessário considerar as concepções pelo qual as universidades no Brasil foram forjadas. Voltamos então para o irmão de Alexander von Humboldt, Wilhelm von Humboldt, que a partir de seu modelo alemão de ensino, fundamentada no pensamento neo-humanista, deu origem a uma reforma pedagógica de natureza institucional e filosófica (LEMOS, 2011). Pereira (2009, p. 31) afirma que os princípios essenciais postulados por Humboldt, são:

> A formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade, a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário.

Trazendo uma ideia de universidade que aproximasse a formação universitária da ciência e da cultura (*Bildung*), o que se pretendia era estreitar a relação da universidade (ensino e difusão das ciências) com a academia (pesquisa e ampliação das ciências), o que até então ainda era separado. Considerando que assim como Wilhelm von Humboldt (2008, p. 193) enfatiza em seu memorando, a marcha da ciência, ou mesmo a busca pela ciência em si:

> é mais rápida numa universidade, onde é sempre retomada por uma grande multidão de cabeças ainda mais poderosas, mais vigorosas e mais jovens. Em geral, a ciência como ciência não pode ser verdadeiramente exposta a não ser que seja cada vez de novo espontaneamente retomada, e seria inconcebível que não se devesse deparar então, e até frequentemente, com descobrimentos.

Wilhelm von Humboldt (2008, p.193), nessa perspectiva, afirma que "as ciências foram certamente desenvolvidas tanto pelos docentes de universidade quanto pelos acadêmicos e, na Alemanha, mais pelos primeiros do que pelos segundos, e esses homens conseguiram fazer que suas disciplinas progredissem precisamente pelo seu magistério.". Pereira (2009, p. 34) ainda afirma que, para Humboldt, a pesquisa é considerada de tamanha importância que o filósofo: "argumenta ser injusto limitar as universidades ao ensino e a divulgação da ciência e postula que, para os professores, o fazer ciência é uma forma de avançar em suas áreas de conhecimento, pois sem ela caberia a eles apenas repetir conhecimentos produzidos em outro lugar. "

Outro fator que fundamenta a universidade humboldtiana e que será antagônico da concepção de universidade francesa de Napoleão será a ideia de autonomia da universidade. Paula (2002, p. 152) argumenta que:

> Enquanto a universidade francesa, desde Napoleão, é mantida e dirigida pelo Estado, tornando-se uma espécie de aparelho ideológico deste, com pequena autonomia frequente aos poderes políticos; a universidade alemã, embora sendo instituição do Estado, por ele mantida financeiramente, conservou uma parte notável do seu caráter corporativo e deliberativo, gozando de liberdade de ensino e pesquisa, nas suas primeiras décadas de funcionamento, no século XIX. Enquanto a *intelligentzia* francesa possuía forte vínculo com o Estado e com a política napoleônica, os intelectuais alemães mantinham uma posição de maior independência frente aos poderes políticos instituídos.

Pereira (2009, p. 32) denomina essas diferenças de universidade de concepção funcionalista – modelo este de universidade que será voltado para as necessidades sociais – e de concepção idealista – que será mais voltado para a pesquisa e com maior autonomia –. O último modelo será cogitado no projeto inicial da USP e posteriormente na UNICAMP.

Contudo, embora a USP seja a primeira universidade a cogitar um caráter moderno, concebida a partir dos preceitos norteadores humboldtianos, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), criada em 7 de setembro de 1920, será considerada a primeira universidade brasileira. Ainda que fosse considerada universidade, a URJ "formou-se a partir do agrupamento das instituições do ensino superior", que segundo Paula (2002, p. 154): juntou a:

> Faculdade de Medicina (oriunda dos cursos da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Hospital Militar do Rio de Janeiro, criado por carta régia, em 1808), a Escola Politécnica (fundada em 1874 a partir dos cursos da Academia Real Militar, existente desde 1810) e a Faculdade de Direito (criada como resultado da fusão, em 1920, da Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais com a Faculdade Livre de Direito, ambas fundadas em 1891).

Paula (2002, p. 154) ainda ressalta que "no decreto que cria a Universidade do Rio de Janeiro a pesquisa sequer é vislumbrada. Não havia nenhuma preocupação com a atividade cientifica como uma atividade-fim da universidade.". Nesse sentido, não garantindo o que seria os ideais de uma instituição com propósitos de produção, divulgação e ensino das ciências.

Contudo, a criação da URJ criou um importante debate sobre a universidade no Brasil, debate esse que desencadeou em pronunciamentos de componentes que estavam à frente do Jornal *O Estado de São Paulo*. Castilho (2008, p.76-77) afirma que, além do livro publicado por Júlio Mesquita Filho intitulado *A crise Nacional* – no qual afirma que a nação deveria passar por reformas profundas, e que por isso universidades pelas três principais regiões brasileiras teriam que ser criadas –, o Inquérito de Fernando de Azevedo também foi um marco nesse debate:

> Em 1926, a pedido do mesmo Mesquita Filho – que só assumiria a direção do jornal em 1927 –, Fernando de Azevedo elabora um extenso questionário para um inquérito, feito a pedido de o Estado de S. Paulo, sobre os problemas da "educação pública em São Paulo". As perguntas enunciadas no *Inquérito* referem-se a todos os aspectos do sistema educacional em todos os seus ramos e em

> todos os seus níveis, inclusive em relação ao ensino superior. Nesse sentido, a sequência das perguntas termina naturalmente numa questão crucial para aquele momento: "O que pensa da criação de uma universidade em São Paulo, organizada dentro do espírito universitário moderno?".

Com fortes críticas a URJ e o seu modelo que em nada se assemelhava há "o espírito universitário *moderno"* – mas que pelo contrário, se tratavam apenas de justaposições de escolas superiores já existentes –, Fernando de Azevedo, "em termos que lembram o Memorando de Humboldt" (CASTILHO, 2008, p. 78), expõem a necessidade do Estado de São Paulo se posicionar em relação à questão da ciência e da universidade – não se limitando, apenas, a transmissão das ciências.

É nesse contexto que a Universidade de São Paulo será planejada, a partir de preceitos de uma "universidade que os brasileiros jamais puderam aspirar" (CASTILHO, 2008, p. 94). Por meio de um evidente caráter moderno – pelo qual os saberes não deveriam se limitar a qualificação profissional, mas considerar a totalidade dos conhecimentos humanos –, os fundadores da USP[10] planejaram uma universidade onde todos os saberes partiriam de um núcleo comum, em que integraria todas as diferentes unidades a partir da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Seria na FFCL que se daria a principal formação e onde se cursaria as disciplinas básicas, só depois de uma boa formação em humanidades que os alunos seriam encaminhados para os Institutos que ficariam ao entorno da FFCL, e para que isso pudesse acontecer a localização de toda a universidade deveria estar em uma cidade universitária.

Com esse projeto vindo à tona, diversos professores foram contratados. Em uma entrevista do jornal da USP, Ruy Mesquita, afirma que seu pai Júlio Mesquita Filho dizia que:

> na Faculdade de Filosofia – a base da Universidade, onde se estudava ciência pura –, não havia no Brasil nenhum professor em condições de lecionar. Isso fez com que ele convidasse professores da França, através de um grande amigo dele, Georges Dumas, professor da Sorbonne, que selecionou os primeiros docentes da USP. Julio de Mesquita Filho conhecia alguns dos principais homens

10 Entre seus componentes que tiveram papel de destaque como fundadores e idealizadores da USP e que estavam vinculados ao jornal Estado de São Paulo, podemos citar: Júlio Mesquita Filho (secretário do Jornal e redator), Armando de Salles Oliveira (um dos diretores da Sociedade Anônima desde 1914, ao lado de Júlio Mesquita) e Fernando de Azevedo (que foi redator entre 1923 e 1926). Com a morte de Júlio Mesquita, em 1927, Armando de Salles Oliveira tornou-se presidente do jornal e Júlio de Mesquita Filho, diretor. (PAULA, 2002).

> da Universidade de Paris daquela época porque tinha formação francesa. Ele fez o curso superior no Brasil, mas cursou o primário em Portugal e o secundário, em Genebra, na Suíça. (MESQUITA, 2004)

Fizeram parte desta "missão francesa", professores franceses, tais como: "Roger Bastide (Sociologia), Claude Lèvi- Strauss (Antropologia), Paul Arbousse-Bastide (Sociologia), Fernand Braudel (História)" (PAULA, 2002), entre outros. Na Geografia quem se destacou foi o Professor Pierre Monbeig, mestre dos Professores Caio Prado Jr. e de Aziz Ab´Sáber. Ab´Sáber (1994, p. 229) afirma que em seus cursos e seminários Pierre Monbeig trazia a melhor contribuição dos grandes geógrafos franceses de seu tempo, tais como:

> Vidal de La Blache, Albert Demageon, Max Sorre, Emmanuel De Martonne, Jean Dresch. Introduziu-nos ao conhecimento dos grandes historiadores, dotados de boa formação geográfica como Lucien Febvre, Marc Block e André Sigfried. Recuperou o melhor das contribuições de Pierre Denis, Capot- Rey, J.J. Juglas, Pierre Deffontaines do então jovem e genial Pierre George. Entre os norte-americanos, enfatizava a importância da obra Carl Sauer, preston James e Clarence Jones.

Por mais que se tendesse a uma variedade de autores, o que se predominava na USP eram os autores franceses. O próprio Ab´Sáber (1994, p. 222) enfatiza que: "Na época, quase toda a biblioteca nuclear da Geografia Humana era elaborada ou divulgada em francês. As próprias obras e ideias dos grandes mestres alemães e norte-americanos das ciências geográficas chegavam ao Brasil, via língua francesa".

A Geografia Regional francesa em detrimento da antropogeografia ratzeliana, encontrará o espaço acadêmico. Reflexo dessa predominância ficava ainda mais em evidencia com a contratação de Delgado de Carvalho para assumir a cadeira de História Moderna e Contemporânea do departamento de História da Universidade do Brasil (MENEZES, 2011), no Rio de Janeiro – onde a contratação de professores se dava a partir de uma mesma lógica da contribuição francesa. Mesmo assumindo a cadeira de História, Delgado de Carvalho, também ministrava aulas de Geografia, haja vista que o curso de Geografia foi criado junto com o de História de maneira unificada, tendo sua separação apenas na década de 1950, tanto no Rio de janeiro, como em São Paulo.

Everardo Backheuser, em contrapartida, como afirma Anselmo e Bray (2002, p. 117) "não é chamado a compor os quadros da Geografia oficial em nível superior

[em nenhuma dos dois primeiros cursos de geografia – USP e Universidade do Brasil, atualmente UFRJ]. Somente em 1939, o autor é convidado a assumir as cadeiras de Geografia Humana e de Geografia do Brasil em duas instituições particulares.". Mesmo que ele junto com Delgado de Carvalho tenha sido pioneiro no ensino de geografia para o Ensino Superior a partir dos seus Cursos Livres, essa lógica se dava devido uma grande preocupação que Mesquita filho possuía com a escolha dos profissionais que atuariam na USP, profissionais que iriam promover o "espírito universitário":

> Ora, éramos irredutivelmente liberais, tão convictamente liberais, que nos julgávamos na obrigação de tudo fazer para que o espírito que respirasse a organização da Universidade se mantivesse exacerbadamente liberal (...) Conservávamos para a França, líder da liberal-democracia, aquelas de que dependia diretamente a formação espiritual dos futuros alunos: filosofia, sociologia, economia política, política, geografia humana, letras clássicas e literatura francesa. As demais – química e história natural – seriam preenchidas por alemães expulsos, ou em vésperas de o ser, de sua pátria pelo hitlerismo. Assim, evitava-se a quebra do sentido liberal da evolução brasileira (…) As futuras 'elites' não seriam vítimas da deformação intelectual resultante da prédica, nas cátedras, de teorias esdruxulas, que repugnavam à índole e às tendências inatas da nossa gente (MESQUITA FILHO apud Anselmo e Bray p. 116, 2002)

Entretanto, por mais que este "espírito universitário" fosse prioridade na constituição da USP, não foi como, de fato, isso aconteceu. Castilho (2008, p. 87) define esse momento de transição da concepção para implementação, como uma condução a uma total negação do conceito:

> Se a passagem do momento da concepção ao da formulação se faz de modo contínuo, na passagem da formulação à implementação sobrevêm acidentes de percurso que custariam caríssimo a todo o desenrolar do projeto e, para usar um eufemismo, em "O pensamento diretor", Mesquita Filho denuncia como "desvios metodológicos que alteraram fundamentalmente os objetivos que [os fundadores] tinham em vista".

O Golpe de Estado de 1937 que permitiu a permanência de Getúlio Vargas no poder foi, sobretudo, o principal fator de interdição da efetivação do "espírito universitário", ou seja, de que, de fato, se tivesse uma universidade nos moldes modernos. A construção da cidade universitária iniciou-se apenas em 1950, e mesmo assim distorcendo o projeto original. A interdição de escolas profissionais

quanto à função Centrica da FFCL também será um fator crucial para que o projeto piloto não se efetive. De todo modo, por mais que se distorcesse o projeto inicial, a constituição da USP, bem como afirma Ruy Mesquita (2004), foi um projeto fundamental para que se pensasse uma outra lógica de formação no ensino superior no Brasil.

1.4. O ensino na gênese da universidade brasileira: possíveis transgressões no cerne de um discurso de formação acadêmica.

Nesse momento voltamos para a questão sobre o esquema curricular "3+1", ou seja, para a seguinte pergunta: Qual o discurso de formação de professores nos 3 primeiros anos do currículo da licenciatura? Ou ainda, os professores de disciplinas específicas da geografia possuíam uma linguagem de ensino que considerava uma epistemе voltada para a realidade escolar, ou se restringiam a realidade acadêmica?

Antes de fazer a discussão sobre a pergunta que nós trazemos, se torna fundamental explicar como surgiu tal currículo e para isso é indispensável falar da trajetória das modificações curriculares instituídas pelo decreto nº 39 de 3 de Setembro de 1934, pelo Decreto estadual nº 6.263 de 25 de Janeiro de 1934 e essencialmente pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de Abril de 1939 e pelo Decreto-Lei nº 3.454 de 24 de Julho de 1941. Não que as mudanças curriculares durante a década de 1930 se resumam a estes decretos, entretanto há de se considerar estas leis como normas norteadoras das transformações que foram sendo conduzidas para a licenciatura.

Com a criação da USP em 1934, como mencionamos anteriormente, os Institutos de Educação, tanto do Distrito Federal, como o de São Paulo passaram a incorporar o nível universitário. Saviani (2009, p. 146) afirma que o instituto "carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal e o paulista foi incorporado a Universidade de São Paulo". Quando falamos do caso paulista, ou seja, do Instinto Caetano Campos, logo no artigo 5º do decreto estadual nº 6263 isso é definido:

> Artigo 5º. - O Instituto de Educação, antigo instituto "Caetano de Campos", participará da Universidade exclusivamente pela sua Escola de Professores, ficando-lhe, porém, subordinados a administrativa e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso

> Complementar, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim de Infância, destinados à experimentação, demonstração e prática do ensino e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores.

Nesse sentido, o Instituto de Educação passava a possuir a função de formar os professores de todos os níveis escolares. No caso dos professores da Escola Secundária, as matérias cursadas no Instituto de Educação seriam uma complementação dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tais matérias poderiam ser cursadas simultaneamente ao 3º ano do curso (CASTRO, 1974). O segundo parágrafo do artigo 28 do decreto-lei nº 39 afirma que:

> Art. 28. § 2º - A licença para o magistério secundário será concedida somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das secções ou sub-secções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica de professores secundários, do instituto.

Seria considerado licenciado, segundo o decreto estadual nº 6.263, qualquer estudante que concluísse as secções ou subseções que compunham a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, denominando de “licença cultural”. A licença para o magistério seria concedida para o candidato somente após a conclusão do curso de formação pedagógica.

A partir do decreto-lei nº 1.190 esta concepção será mudada, pois para que o estudante pudesse ser “licenciado”, seria necessário que fizesse o curso de didática no Instituto de Educação. Para os alunos que terminassem o curso das várias secções eram conferidos diplomas de “bacharel” como determinado no artigo 49 do decreto-lei 1.190:

> Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.

Fica evidente que o termo “bacharelado” para a Geografia e História só irá aparecer a partir de 1939, sendo alterado, de fato, no currículo em 1942, diferenciando o licenciado do bacharelado. Nesse caso, o estudante só poderia ser considerado licenciado, após o termino do bacharelado e do Curso de Didática, ou seja, do modelo de currículo que ficou conhecido como “esquema 3+1”. Foi por meio do Decreto-Lei nº 3.454 que esta lógica de currículo foi disposta. Como afirma

Castro (1974, p. 634) “o curso de didática não mais poderia ser realizado simultaneamente com qualquer dos cursos de bacharelado, o que alongou a duração dos estudos de licenciatura para quatro anos letivos”.

Roiz (2007, p. 74 e 81) traz alguns quadros (1 e 2) em um dos seus artigos, elaborados a partir do Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de 1939-1949, em que demonstra as mudanças desse período de transição de um currículo que as matérias de educação poderiam ser cursadas simultaneamente com as matérias específicas do curso, para um momento de surgimento do currículo “3+1”, no qual as matérias de educação deveriam ser cursadas no final do curso, como complemento para se ter o diploma de licenciatura.

O que antes tratava-se de um currículo em que a organização do curso de Geografia e História incorporava as disciplinas como demonstramos no Quadro nº 1, posteriormente irá se transformar como se evidencia no Quadro II.

Quadro I - Distribuição das disciplinas do curso de Geografia e História da USP, por ano (1934).

Ano	Nº	Primeiro Ano	Segundo Ano	Terceiro Ano
Disciplinas	01	Geografia	Geografia	Geografia
	02	História da Civilização	História da Civilização	História da Civilização brasileira
	03	Etnologia brasileira	Tupi-guarani	Tupi-guarani
	04	Noções de Tupi-guarani	História da Civilização Americana (Inclusive pré-história).	

Fonte: Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1937-1938, 1939. Elaborado por Roiz (2007)

Quadro II - Distribuição das disciplinas do curso de Geografia e História da USP, a partir da reforma curricular de 1942.

Ano	Nº	Primeiro Ano	Segundo Ano	Terceiro Ano	Quarto Ano
Disciplinas	1	Geografia Física	Geografia Física	Geografia do Brasil	Didática Geral
	2	Geografia Humana	Geografia Humana	História da Civilização Contemporânea	Didática Especial
	3	Antropologia	História da Civilização Moderna	História da Civilização brasileira	Psicologia Educacional
	4	História da Civilização Antiga e Medieval	História da Civilização Brasileira	História da Civilização Americana	Administração Escolar
	5	Elementos da Geologia	Etnografia	Etnografia do Brasil e Língua Tupi-guarani	Fundamentos Biológicos da Educação
	6				Fundamentos Sociológicos da Educação

Fonte: Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1937-1938, 1939. Elaborado por Roiz (2007)

Fica bem evidente na organização curricular, que não só as disciplinas de educação foram incorporadas formalmente no curso, como outras disciplinas também foram divididas. Diversas modificações foram feitas nesse período de cerca de quase uma década (1934-1942). Sem entrar no mérito de todas as mudanças, o que enfatizamos foi o que aconteceu no caso da Geografia. Logo na criação da USP em 1934 quem assumiu a cadeira da Geografia foi o Professor Pierre Deffontaines, ficando por pouco tempo e logo no ano seguinte deixando o cargo para o Professor Pierre Monbeig. Em 1938, vêm a separação entre a Geografia Física e Humana, em que o Professor Monbeig se concentra na parte Humana, deixando a Geografia Física para o Professor João Dias da Silveira. Além disso, ocorreu outra importante mudança curricular desse período – sendo mais específico, no período da reforma curricular de 1942 –, que foi a criação da cátedra de Geografia do Brasil, á qual o Professor Aroldo Edgar de Azevedo ocupou.

É nessa perspectiva que queremos discutir mais amplamente a segunda questão que colocamos logo no começo desse subcapítulo, entendendo como os professores de disciplinas específicas de Geografia na universidade pensavam a questão do ensino. Entendemos que os Professores Pierre Monbeig e Aroldo de Azevedo na USP possuíram um importante papel não só para a Geografia em um âmbito geral, como também para a questão do ensino quando consideramos suas pesquisas.

Objetivamos enfatizar o caso da USP, a partir dos textos, reflexões e considerações de Aroldo de Azevedo e Pierre Monbeig, trazendo também o elemento da concepção de universidade moderna humboldtiana que começamos a discutir anteriormente. Uma das principais características da universidade moderna é a diferenciação desta instituição com a instituição escolar que Humboldt (2008, p. 189) define:

> O Estado não deve tratar suas universidades como ginásios, nem como escolas especializadas, nem se servir de sua academia como de consultoria técnica ou científica (...). Por outro lado, contudo, **o principal dever do Estado consiste em organizar suas escolas de modo apropriado a fim de que trabalhem de acordo com os ECS**[11]. Isso repousa antes do mais sobre um concreto entendimento das relações que as escolas mantêm com os ECS e sobre a frutífera convicção de que **as escolas não são chamadas a antecipar o**

[11] Estabelecimentos Científicos Superiores.

> **ensino das universidades, nem as universidades são um mero complemento das escolas.** (grifo nosso)

Nessa citação de Humboldt, temos dois pontos fundamentais a serem considerados, que embora sejam diferentes, não são antagônicos. Embora seja evidente para Humboldt que os estabelecimentos Escola e Universidade são diferentes e possuem funções diferentes, o autor já considera a importância da aproximação entre essas diferentes instituições. Por mais que estejamos falando de um texto do ano de 1810, verificamos a importância que esse discurso gera para a universidade na contemporaneidade.

Com a criação da universidade aqui no Brasil, como já destacamos em outro momento, essa concepção foi base para um discurso de universidade. Nesse sentido, como os professores que vinham de uma tradição humboldtiana pensavam a universidade e a escola e sua possível relação?

Partimos dos pressupostos deixados pelo Professor Pierre Monbeig que em uma de suas falas muito se aproxima do discurso da formação escolar e da formação acadêmica que Humboldt argumenta, só que enfatizando o caso da geografia – diferente do momento anterior da geografia no Brasil, principalmente durante o século XIX, em que o ensino secundário era apenas um trampolim para o acesso aos cursos superiores (VLACH, 2004)[12] –. Para Monbeig (1956, p.18):

> O professor de geografia no curso secundário tem obrigação de ser muito prudente e de não pretender pensar em preparar pequenos geógrafos. Sua posição é a mesma de todos os professores de ginásio, cuja missão não é recrutar especialistas desta ou daquela matéria, mas de colaborar como todos os seus colegas na formação de mentes capazes de pensar e criticar.

Especificando para a geografia, mas não deixando de lado professores de outras áreas, Monbeig deixa claro o objetivo da formação escolar em contrapondo a formação universitária. Contudo, também fica muito evidente na perspectiva do autor que o que deve ser mudado é principalmente a linguagem ao abordar os saberes geográficos, auxiliando a expansão das funções intelectuais dos jovens. Por isso, para Monbeig, o professor não deve se ater apenas ao conhecimento mnemônico,

[12] Vlach (2004, p. 190) ainda deixa claro que devido a geografia e história fazerem parte dos exames para a faculdade de direito desde 1831, isso se tornou uma forte contribuição para que as mesmas fossem incluídas no Colégio Pedro II.

focalizando os fatos isolados, mas o objetivo da geografia deve ser, sobretudo, os complexos geográficos, este que seria fundamentado nos mecanismos intelectual proposto por Henri Baulig:

> A primeira fase seria a da explicação. Faz-se mister tomar a palavra no seu sentido etimológico, isto é, desenvolver, desenrolar (explicare em latim designa a ação de desenrolar o rôlo de pergaminho manuscrito). Depois de explicado, o geógrafo deve compreender. Indica que ele deve reunir todos os fatos por ele desenrolados, procurando tomá-los em conjunto, com uma unidade. (MONBEIG, 1956, p. 15)

O professor deveria por meio do complexo geográfico ensinar uma geografia que não limitasse em decorar ou enumerar os lugares (nomes das capitais, nomes de rios, altura de uma montanha), mas abordar a geografia, sem necessariamente usar o termo “complexo geográfico”, de maneira que o aluno pudesse compreender a complexidade das relações humanas e físicas no mundo.

Nesse enfoque, uma das grandes preocupações de Pierre Monbeig diz respeito não somente a geografia e a pesquisa, mas ao ensino e a formação do professor que faziam parte do seu olhar crítico para a universidade e para a escola. Miranda (2012, p. 55) ao discutir atualidade que Monbeig possui para a geografia e o ensino, articula conceitos de ensino propostos por Monbeig com a teoria do complexo de Edgar Morin:

> Cabe ressaltar ainda que, ao afirmar que aquilo que, no ensino, não permitisse desenvolver essas faculdades [intelectuais] mereceria ser abolido dos programas sem o menor escrúpulo, Monbeig adotou uma posição radical em prol de uma didática para o ensino de Geografia cuja centralidade estaria relacionada ao processo da aprendizagem e não apenas ao conteúdo a ser ensinado. E isto por si só também é muito atual, já que vivemos um momento em que a questão do desenvolvimento e da aprendizagem no debate educacional persiste, inclusive devido à contribuição dos avanços da psicologia, da neurociência, da ciência da informação e das ciências tecnológicas. (...) Há aqui a possibilidade de aproximação da posição de Monbeig com as concepções de Edgar Morin também, quando este nos remete a Montaigne que afirmou que “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”.

Já possuindo uma formação em direito, Aroldo de Azevedo, se matricula em 1936, no curso de geografia e história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP se tornando aluno do então professor de geografia humana Pierre Monbeig.

Autor de diversos livros didáticos, sobretudo nas décadas de 1940 e 1970 (VLACH, 2004), Aroldo de Azevedo também se torna um importante nome para o ensino de geografia – mesmo que sobre críticas de algumas incoerências levantadas por Vlach (2004), no qual questiona sobre a supervalorização que dava a geografia francesa, atribuindo a esta uma geografia neutra em detrimento a geografia alemã, que na sua perspectiva, estava preocupada com "ideologias de facção partidárias".

Vlach (2004), nesse sentido, também irá questionar seu discurso[13], que, segundo a autora, desconsidera a geografia feita pelos geógrafos brasileiros anteriormente a criação da USP com a chegada da "missão francesa":

> Em primeiro lugar, Aroldo de Azevedo pareceu ignorar as contribuições e as inovações de M. Said Ali, Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser; em segundo, lugar, pareceu menosprezar os livros didáticos de geografia (ele mesmo já um autor consagrado de livros didáticos! Ou será que apenas os seus livros eram isentos dos defeitos da "velha geografia"?; em terceiro lugar, considerou a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, como o marco inaugural da geografia científica, o que sugere uma compreensão linear, formal, oficial do processo de institucionalização dessa ciência.

Todavia, há de se considerar o momento que tais textos foram produzidos. Como vimos anteriormente com a citação de um texto de Mesquita Filho, nesse momento, havia uma forte rejeição do pensamento Alemão, haja vista que se configurava, pelos pensadores da época, ideais, muitas vezes, nacionalistas ufanistas e que provinham do darwinismo social.

Ainda que dado a fortes críticas a outras correntes de pensamento, Aroldo de Azevedo, assim como Backheuser e Delgado de Carvalho, se preocupou com uma temática que se tornou norteadora para a geografia vindoura. Como afirma Girotto (2010, p. 150):

> A geografia presente neste trecho[14] da obra de Aroldo de Azevedo é herdeira de uma compreensão de ciência que parte da análise crítica

[13] "as obras publicadas na época imperial e no período republicano antes de 1934, sob o título de 'Geografia' ou 'Corografia', não passam de modestos compêndios destinados ao ensino primário ou secundário e aparecem eivados dos defeitos que tão bem caracterizavam a velha geografia" (AZEVEDO, 1954, p. 46 apud VLACH, 2004, p. 205)

[14] "Urge que essa mocidade, a quem é dedicado e de quem o Brasil tanto espera penetre nas Universidades ou na vida prática tendo uma visão panorâmica da realidade nacional, sem exageros ridículos nem pessimismos que nada constroem, a fim de que possa orientar seus estudos e suas atividades futuras no sentido de encontrar soluções felizes para os problemas que nos assoberbam,

> pra construir uma proposta de superação de determinadas realidades que não são dadas, mas construídas historicamente. Como aponta o autor, há que se fugir do otimismo ingênuo e do pessimismo que não leva a lugar algum. Há que pensar uma Geografia que tenha como centro de sua preocupação um projeto de sociedade.

Ainda assim, Aroldo de Azevedo argumenta que querer conhecer o país, se preocupando com sua extensão e proteção, não estaria diretamente relacionado a um orgulho nacional de pertencimento:

> Um dos fatos essências da geografia brasileira, o que primeiro deve ser posto em realce, é a enorme extensão do nosso país. Já o prof. Pierre Deffontaines, com felicidade, definiu o Brasil como sendo uma Nação-gigante, um verdadeiro continente (...) Façamos algumas comparações: com seus 8.500.000 Km², o Brasil é 95 vezes maior que Portugal, 15 vezes a França (...) caberia folgadamente dentro o território europeu, se dele excluíssemos a Rússia (...). Convém registrar todos esses fatos, não para que nos sintamos ridiculamente orgulhosos, mas para que vejamos neles alguns motivos de preocupação: preocupação ante a cobiça de povos militarmente mais fortes, que adotem uma política expansionista ou imperialista; preocupação pela multiplicidade de problemas e pela impressionante variedade de aspectos de um problema, decorrentes da enorme área territorial que temos a nosso dispor. (AZEVEDO, 1951, p. 15)

No que se refere ao ensino, Azevedo (1957, p. 7) define que o ensino da geografia não deveria pensar sua renovação, apenas considerando os novos métodos, mas o acompanhamento do orientador seria fundamental no processo de formação do professor e geógrafo:

> Ninguém pode, hoje, ter mais dúvidas a respeito das vantagens de renovar os métodos do ensino geográfico, para lhe dar um cunho moderno e racional. Muito já se disse e se escreveu sobre tão importante assunto. Entretanto, não basta a necessidade dessa renovação ou ensinar a Geografia pelos novos métodos. Torna-se preciso fazer a nova Geografia, praticá-la, realizando estudos e pesquisas em que as novas diretrizes estejam bem vindas. Nossa experiência no magistério superior tem-nos ensinado que é preciso acompanhar de perto os alunos em seus trabalhos de pesquisa, orientá-los incessantemente, guiar-lhes os passos de maneira ininterrupta, afim de que seus trabalhos sejam profícuos e coroados

---

mas que longe estão de ser intransponíveis. Dispomos de vantagens que outros países não conhecem: somos um povo jovem, ainda em formação, que tem diante de si uma longa estrada a percorrer; as dificuldades do presente só devem ser encaradas como estímulos para a realização de grandes tarefas, que a nossa inteligência e o nosso bom-senso saberão executar com absoluto êxito." (AZEVEDO, 1956, p.8 apud GIROTTO, 2010, p. 149)

> sejam seus esforços. Dentro desse pensamento foi que passamos lhe fornecer planos mais ou menos detalhados, em que os aspectos essenciais a serem estudados estivessem à vista. Os resultados foram animadores.

Após refletirmos sobre as ações desses professores de geografia das universidades, recordamos aquela questão que levantamos em alguns momentos do texto, propositalmente, às vezes, de maneira repetitiva. Utilizamos dessa estratégia para fundamentarmos, a partir de elementos históricos que consideramos importante, a discussão dessa questão: “Qual a lógica de ensino propagada nos três primeiros anos da formação do professor? ”.

Quando olhamos o ensino, ou mesmo a educação como um discurso histórico que está arraigado de ações tanto da universidade como da escola, não é possível considerar o ensino como uma forma, mas sim como uma concepção de mundo, pela qual traz discursos que fazem as ações do sujeito no seu cotidiano. A arqueologia do conhecimento geográfico nos mostra diversos elementos importantes para entender essa lógica. Iremos sintetizar aqui pelo menos dois elementos que discutimos no texto.

Primeiramente, fundamentada na teoria de Goodson (1990), a formação da disciplina geografia na academia é influenciada pelas finalidades pedagógicas escolares, sendo a escola um forte argumento para que a geografia seja ensinada na universidade. Contudo, e aí já trazemos o segundo elemento, com a consolidação da disciplina na universidade, o discurso sobre ensino não é “apagado” da realidade, mas sim acontece sua adaptação a uma outra realidade, ou seja, a realidade acadêmica, e por isso trouxemos as ideias humboldtianas da “tradição” moderna de universidade autônoma.

Por mais que a autonomia na universidade se “afaste” da escola, é possível notar que desde a ética do “esclarecimento” (*Aufklärung*) kantiano até o complexo geográfico de Pierre Monbeig e o acompanhamento atento dos orientadores aos futuros professores-pesquisadores-geógrafos proposto por Aroldo de Azevedo, a academia traz uma concepção de ensino, muitas vezes complexa e que, se colocarmos uma lupa nesta concepção, vemos uma forte aproximação com a realidade escolar.

Por isso, caminhamos no sentido de discutir, de maneira mais aprofundada e contemporânea, as diferentes características entre a instituição escolar e a

instituição universidade, o que Humboldt irá denominar de “estabelecimentos”. A princípio tentamos mostrar que a abordagem humboldtiana, na universidade moderna, possui princípios formativos diferentes da escola. Contudo, pretendemos avançar no sentido de entender como essas diferenças são constituídas.

Trazendo a discussão sobre a formação do professor queremos discutir, por meio de diálogos com autores, o que seria uma formação teórica e uma formação pratica do professor. É possível fazer essa distinção? O que as diferentes correntes filosóficas (pós-estruturalismo, neomarxismo) pensam sobre essa temática? Qual foi a influência das correntes filosóficas para a Resolução do CNE/CP 2002?

Ainda assim, abordaremos a questão da norma, aqui entendida tanto no âmbito da normalização, como da normatização. Como a Resolução do CNE/CP 2002 definiu o que seriam as Práticas como Componentes Curriculares (PCC), Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Cientifico Acadêmicas (ACC)? E quais eram os objetivos dessas mudanças no currículo ao pensar a formação dos professores?

CAPÍTULO 2:
NORMAS, TEORIAS E PRÁTICAS.

Nesse momento do trabalho, como já adiantamos no final do primeiro capítulo, iremos fazer três principais grandes discussões, e por isso também dividimos esse capítulo em três partes. Primeiramente, consideraremos a norma enquanto conceito dentro da perspectiva foucaultiana, discutindo seu papel legislativo, mas, sobretudo, considerando o movimento de repetição ou ainda de habitualidade cultural que a norma com seu poder disciplinador desempenha sobre os sujeitos. A partir dessa perspectiva dialogaremos com as reformas curriculares instituídas pelo Conselho Nacional da Educação.

Segundamente, iremos fazer a discussão sobre a ênfase que a Resolução do CNE/CP 2002 passou a dar à prática, ou seja, uma maior aproximação da universidade com a escola. Contudo, para que essa discussão possa ser feita, se torna também fundamental debater o que a Resolução está chamando de prática, qual discurso se evidencia de tal conceituação. Nesse sentido, para que seja feita essa abordagem, também discutiremos duas matrizes que sustentam a Resolução, a questão da práxis na educação e a práxis dentro de um enfoque mais amplo do neomarxismo, que foi uma perspectiva de grande influência no contexto da discussão sobre a formação de professores, também iremos trazer, conflitando com o discurso da práxis proposto pela Resolução, parte do enunciado de um dos professores que entrevistamos para essa pesquisa.

Por último, conflitaremos as concepções de cunho mais materialista com as concepções que Foucault e Deleuze possuem sobre a temática da prática, utilizando o texto “O Intelectual e o Poder” (DELEUZE, 2014), a partir de um diálogo entre os autores, avançando nessa discussão conceitual.

2.1. A Norma enquanto dispositivo.

Quando nos referimos a questão da norma, o que, de fato, estamos chamando de norma? A princípio, o que nos parece mais evidente é que a norma é um texto, uma legislação, um decreto, etc. Com certeza isso é uma verdade, entretanto, ela não se limita a um texto, na realidade, o texto é uma de suas formas instituídas por um grupo que deteve o poder para textualizá-las, e por isso exercer

controle sobre indivíduos, ou mesmo, sobre a população. Por isso, a norma é controle das ações, o que foge a este controle, consequentemente será submetido a variadas tecnologias de poder. A norma disciplina os corpos e regulamenta a população (VEIGA-NETO, 2007).

Quanto mais fazemos esta discussão, mais outros pontos nos parecem também importantes a serem tratados, pois se a norma tem o propósito de levar as ações a repetição, de certa forma homogeneizar, ela também pode ser "desobedecida". Nessa perspectiva, o controle não se dá numa relação simplória de condescendência daqueles que são controlados com aqueles que controlam, ou ainda, a relação não se dá nessa mão única; daqueles que controlam com àqueles que resistem ao controle. Para Foucault (2005, p. 34), tais relações são mais complexas, o autor em questão reforça em muitas partes de seus textos aquilo que seria uma precaução de método, em que o poder não deve ser tomado:

> como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo – dominação de um individuo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras –; ter bem em mente que o poder, exceto ao considerá-lo de muito alto e de muito longe, não é algo que se partilhe entre aqueles que o tem e que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o tem e que são submetidos a ele. O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele esta localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo.

Falar de norma é falar de relações de poder, e por isso se torna limitante reduzir a norma a um texto normativo, ou seja, a uma lei. Embora, como dito anteriormente o texto normativo seja fundamental para o entendimento dos acontecimentos, e de certa forma facilita nossa leitura do mundo, reduzir nossa leitura a ele é ignorar outros elementos às vezes mais importantes, isto é, ignorar discursos que não pertencem aos grupos de produções de texto. Assim, a norma, não deve ser entendida apenas como um processo de normatização – ação de normatizar –, mas também como normalização – ação de normalizar, ou seja, de tornar as ações normais. Quando nos referimos aos atos normalizadores, são diversos discursos que em conflito e negociação, nos conduzem, ou ainda, nos produzem enquanto sujeitos, nos subjetivam.

Foucault (2008 a) ao discutir a norma não negará, muito menos esquecerá as teorias do direito antes debatidas, fundamentalmente a partir de Kelsen (1999, p. 3), quando este último afirma que:

> Na verdade, o Direito, que constitui o objeto deste conhecimento, é uma ordem normativa da conduta humana, ou seja, um sistema de normas que regulam o comportamento humano. Com o termo "norma" se quer significar que algo deve ser ou acontecer, especialmente que um homem se deve conduzir de determinada maneira. É este o sentido que possuem determinados atos humanos que intencionalmente se dirigem à conduta de outrem. Dizemos que se dirigem intencionalmente à conduta de outrem não só quando, em conformidade com o seu sentido, prescrevem (comandam) essa conduta, mas também quando a permitem e, especialmente, quando conferem o poder de a realizar, isto é, quando a outrem é atribuído um determinado poder, especialmente o poder de ele próprio estabelecer normas. Tais atos são - entendidos neste sentido - atos de vontade. Quando um indivíduo, através de qualquer ato, exprime a vontade de que um outro indivíduo se conduza de determinada maneira, quando ordena ou permite esta conduta ou confere o poder de a realizar, o sentido do seu ato não pode enunciar-se ou descrever-se dizendo que o outro se conduzirá dessa maneira, mas somente dizendo que o outro se deverá conduzir dessa maneira. Aquele que ordena ou confere o poder de agir, quer, aquele a quem o comando é dirigido, ou a quem a autorização ou o poder de agir é conferido, deve. Desta forma o verbo "dever" é aqui empregado com uma significação mais ampla que a usual. No uso corrente da linguagem apenas ao ordenar- corresponde um "dever", correspondendo ao autorizar um "estar autorizado a" e ao conferir competência um "poder". Aqui, porém, empregasse o verbo "dever" para significar um ato intencional dirigido à conduta de outrem.

Na realidade, reforçando este pensamento de Hans Kelsen, Foucault (2008 a) o comentando, irá afirmar que todo sistema legal se relaciona a um sistema de normas. Contudo, avançando nessa premissa, Foucault (2008 a, p. 74) também constatará a norma enquanto um desenvolvimento normalizador, que como ele mesmo afirma não necessariamente será desenvolvido junto a um procedimento legislativo, mas que "nas margens e talvez até mesmo na contramão de um sistema da lei se desenvolvem técnicas de normalização".

Entendemos que tal lógica é evidente no primeiro capítulo, pois o discurso científico – e aqui pensando este discurso científico enquanto a história de constituição da disciplina geografia na academia –, não teve sua projeção, ou ainda, sua produção, reduzida ao texto legislativo. O que é possível verificar é que a cientificização da geografia, a partir de uma construção metodológica geográfica e

da concepção de universidade moderna, se desencadeou em um forte fundamento de normalização da formação de professores nas universidades.

Contudo, nesse capítulo, iremos trazer a norma enquanto texto legislativo discutindo a produção do discurso pedagógico e seu papel materializador da educação e a práxis na universidade. A princípio não iremos aprofundar nos conflitos discursivos, deixando essa ação genealógica – de saberes em jogo numa relação de poder – para o capítulo 3. Assim como se teve como objetivo no primeiro capítulo fazer uma arqueologia do discurso científico, ou seja, um método que se aproximou mais de uma descrição de um determinado saber, esse capítulo tem como objetivo a arqueologia do discurso pedagógico, dando ênfase para a questão da teoria e da prática defendida pela Resolução do CNE, entendendo como essa construção conceitual tenta se consubstanciar como verdade no espaço acadêmico não se restringindo as Faculdades de Educação. Entendendo, nessa perspectiva, o discurso de aproximação universidade-escola.

Quando falamos sobre a discussão da teoria e da prática, ou sobre a aproximação universidade-escola, antes de debatermos a questão conceitual, queremos elucidar a produção discursiva das Resoluções do CNE/CP 01 e 02/2002[15]. Nesse sentido, colocaremos algumas passagens da Resolução fazendo com que esses trechos possam trazer à tona suas intenções:

> Art. 5º
> Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela **ação-reflexão-ação** e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.
>
> Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:
> IV - as competências referentes ao **domínio do conhecimento pedagógico;**
> V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o **aperfeiçoamento da prática pedagógica**;
> VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.
>
> Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

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

> I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de **licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria**;
>
> Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:
> VI - **eixo articulador das dimensões teóricas e práticas**[16].

Em diversas partes do texto da Resolução, trechos como: "Ação-reflexão-ação; domínio do conhecimento pedagógico; aperfeiçoamento da prática pedagógica; licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; eixo articulador das dimensões teóricas e práticas" deixam bem claro a intenção da Resolução, que é trazer uma nova lógica para a formação do professor, uma lógica que aproxime a universidade da escola, ou seja, aproxime o futuro trabalhador com o seu local de trabalho, dando prioridade a uma abordagem da prática. É possível dizer que muitos artigos foram escritos sobre essa temática e que essa nova lógica de formação já estava se tornando uma demanda, uma grande necessidade na mudança curricular das universidades formadoras de professores. Pinho e Tanuri (2009, p.16) afirmam que:

> Poucos são os livros de Didática do final do século que deixaram de mencionar e de analisar as ideias contidas nas palavras: **ação-reflexão-ação**. Assim, a reflexão se faria sobre a ação docente e os resultados voltariam a ser aplicados para modificar a ação docente. Posteriormente, o movimento acerca da profissionalização docente, ou seja, de renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor e a revisão acerca do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais docentes em seu espaço de trabalho ofereceriam os fundamentos para a valorização dos **saberes da prática**[17]**.**

Pois bem, dado a forte discussão e por consequência uma normalização – dentro do debate sobre formação de professores – da valorização do aspecto prático, não só se atribuiu tal temática ao texto da Resolução do CNE/CP nº1, como foi reforçada pela Resolução do CNE/CP nº2 onde os "números" passaram a aparecer, isto é, quando as horas na carga de formação demonstraram que as universidades deveriam se submeter a um mínimo de prática determinado pela Resolução. Práticas como componentes curriculares, estágio supervisionado e

[16] Destaque Nosso.
[17] Destaque nosso.

atividades acadêmico cientifico cultural, formaram o novo vocabulário que as Universidades tiveram que aprender para aplicar a norma.

Assim, foi introduzida a carga horária mínima homologada pela Resolução CNE/CP de 2002 nº2, em que 400 horas seriam direcionadas para estágio curricular supervisionado, 400 horas para práticas como componente curricular (PCC), 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais (ACC) e 1800 horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

Embora não se especifique claramente, nem nas Resoluções CNE nº 1 e nº 2 e nem nos Pareceres CNE-CP nº 09 e nº 28[18], o que será as 1800 horas para conteúdos curriculares científico-cultural ou componente acadêmico-científico. O que o Parecer CNE-CP nº 28 vai afirmar é que:

> Do total deste componente, **1800 horas** serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um **total mínimo** de 2800 horas. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior.

Outra duvida ainda mais frequente foram às 400 horas de PCC. Real (2012), ao debater o significado das PCC´s em um artigo, afirma que muitas foram as duvidas das universidades do que representavam essas horas, sendo que grande parte dos institutos superiores não tinham a menor ideia do que deveriam fazer com essa carga horária, se tornando essa uma das maiores duvidas da reforma curricular, ou seja, o que fazer com as PCC´s? Coloca-las como disciplinas separadas ou nas disciplinas já existentes em seus cursos?

[18] Parecer CNE-CP nº 28, de 02 de outubro de 2001 e o Parecer CNE-CP nº 09, de 08 de maio de 2001.

2.2. Práxis: um fundamento para a prática como componente curricular.

> Toda práxis pressupõe uma relação entre o espontâneo e o reflexivo, e dois níveis dela, de acordo com o predomínio de um ou do outro elemento. Desse modo, sem desconhecer o papel da espontaneidade, sobretudo na atividade artística, a práxis criadora se dá, principalmente, no nível da práxis reflexiva. (VÁZQUEZ, 2011, p. 309)

O que são práticas como componente curricular? Como aplicar essas horas na grade curricular? Quais são seus objetivos? O conceito de prática na Resolução teve sua construção fundada por meio de que tradições? Se existe um diferencial da Resolução que traduz o discurso que estamos "dissecando" nesse capítulo, são essas práticas. Por mais que a Resolução traga de forma mais organizada como deveria ser aplicado o estágio supervisionado – aumentando de 300 horas para 400 horas –, além de trazer as atividades científico-culturais (ACC), ao que parece, as PCC´s foram o que representaram uma maior polêmica, além de traduzir uma demanda contemporânea na educação, a questão da prática. Tanto é que um dos membros do Conselho Nacional da Educação, a conselheira Silke Weber se pronunciou sobre tais práticas, a partir de um artigo denominado "Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior". Nesse artigo Weber (2002, p. 95) específica que:

> A fixação de parâmetros para a definição da carga horária dos diferentes cursos consiste em um outro tipo de repercussão sobre o ensino superior. No que se refere à formação de professores, a necessária vinculação entre teoria e prática expressa, entre outros aspectos, por intermédio da definição da prática como componente curricular, é quase sempre interpretada como sendo equivalente à prática de ensino. Trata-se de uma interpretação reducionista por não incluir como prática outras atividades pedagógicas relevantes do fazer escolar. Isso tem ensejado dificuldades no estabelecimento de acordos ou convênios entre instituições formadoras e os sistemas de ensino. No que concerne aos demais cursos, a indução para a fixação de carga horária que considere a experiência acumulada de formação na área, a tradição internacional, os acordos de equivalência de diplomas e a legislação incidente na educação têm suscitado reações de surpresa diante da possibilidade não percebida da flexibilidade responsável que a legislação oferece.

Nesse texto há uma tentativa de esclarecer os objetivos dessas práticas, na medida em que, assim como a conselheira afirma, as PCC´s não deveriam ser interpretadas como uma disciplina de prática de ensino, mas se estabelecerem como

atividades pedagógicas relevantes ao fazer escolar. Contudo, ainda nos questionamos por que houve uma grande dificuldade de entendimento do que seriam essas práticas pelas universidades. Esse texto foi o suficiente pra esclarecer essa questão?

Real (2012) enfatiza que o conceito de prática, como texto legislativo, não surgiu com a Resolução, pois antes de ser utilizado pelo CNE no ano de 2002, esse conceito já aparecia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei n. 9.394/1996, fundamentalmente no inciso II do parágrafo único do artigo 61 e no artigo 65:

> Art. 61. parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
> II – **a associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço
> Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá **prática de ensino** de, no mínimo, trezentas horas.[19]

Todavia, o Ministério da Educação produziu um documento com os referenciais para a formação de professores em 1999, afirmando que as práticas não precisariam se restringir ao estágio, discutindo que as escolas de formação poderiam por meio de narrativas orais e escritas, além de tecnologia de informação, tematizar aspectos específicos da prática (MEC, 1999 apud REAL, 2012, p. 54). Assim, se já era de costume tratar a questão da associação entre teoria e prática, segundo a legislação; como uma roupagem de estágio supervisionado, no momento que o CNE trouxe uma outra lógica, muito embasado no rompimento com a antiga lógica de formação do "3+1" – como discutimos no capítulo anterior –, a confusão passou a ser generalizada na universidade, isto é, as perguntas que se levantaram foram: as praticas devem estar implicadas no estágio, dentro de uma disciplina específica ou elas devem ser uma nova disciplina – de educação? Caso seja necessário colocar as práticas em diversas disciplinas o que deve ser feito com elas nas aulas? Afinal, o que estão querendo dizer com essa ideia de prática?

Por mais que a conselheira Silke Weber tenha se pronunciado a respeito disso, tentando clarificar a questão, ao entrevistarmos os professores do Departamento de Geografia da UNICAMP, a questão da prática foi entendida sob

[19] Grifos nossos.

uma outra perspectiva. Na entrevista com um dos quatro professores, o qual denominamos como Professor B, o que encontramos na sua fala é como enfatizado na entrevista sobre as PCC´s:

> **Entrevistador:** *Pensando as Práticas como Componentes Curriculares (PCC), elas vêm com o objetivo de serem trabalhadas em disciplinas da educação e em disciplinas específicas da geografia. Como o senhor entendeu essas práticas? Elas são trabalhadas na sua disciplina?*
>
> **Professor B:** Eu acho que são as duas coisas; disciplinas específicas da educação que tem que ter, evidentemente, da formação daquele que precisa se especializar em alguma coisa, e por outro lado, também eu acho, dentro das disciplinas da geografia isso também pode ser feito. De qualquer maneira, aquele que está trabalhando em uma graduação, talvez isso possa ser um pouco diferente, segundo cada área do conhecimento. Eu acho que se a gente utilizar como analogia a Medicina, é pouco provável que na Medicina alguém diga que aquilo que o professor de uma determinada área tremendamente específica que está ensinando ao aluno, não vai servir á ele quando ele vai operar, quando vai tratar em uma clínica, não é essa distinção. O trabalho que é feito na Medicina, por exemplo, é um trabalho que incorpora essas duas coisas. Ele precisa ter uma técnica, ao mesmo tempo em que aqui o que ele aprende vai servir pra que ele possa no futuro lidar com situações particulares, com as quais ele encontra. Acho que essa analogia que eu estou fazendo serve muito para a geografia, pois eu acho que nós que não somos chamados categoricamente – porque se constroem em categorias analíticas – a gente que não é chamado de pesquisador ligado à área da educação, nós também somos educadores, quando a gente entra em sala de aula, a gente não está fazendo outra coisa. O que se reclama, é aquele que faz isso, não o faz a partir de uma dada episteme.

Em sua fala fica evidente que no seu entendimento o processo de ensino na universidade já é, por ele mesmo, um instrumento pedagógico. Assim, o ensinar, em algumas disciplinas, não necessariamente deve ser para a realidade escolar, mas ensinando na academia, consequentemente se cria um dispositivo do sentido do que é ensinar, repercutindo na formação do professor que irá para escola. Nesse sentido, avançamos numa discussão em que trazer a prática enquanto conceito constituído no cerne de um discurso se torna uma condição *sine qua non* para o entendimento dos conflitos gerados na universidade.

Perrenoud (1999, p. 10), afirma que a questão da prática na educação é uma discussão que desde Donald Schön, na década de 1980, alumia o ofício do professor. Para o autor o conceito de prática está relacionado a ideia de reflexão,

defendendo o que seria o professor como prático reflexivo. Assim, a reflexão se daria:

> • Na ação, a reflexão permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se, regular o processo em curso sem se sentir ligado a procedimentos prontos, por exemplo, para apreciar um erro ou punir uma indisciplina.
>
> • A posteriori, a reflexão permite analisar mais tranqüilamente os acontecimentos, construir saberes que cobrem situações comparáveis que podem ocorrer.
>
> • Num ofício em que os problemas são recorrentes, a reflexão se desenvolve também antes da ação, não somente para planificar e construir os cenários, mas também para preparar o professor para acolher os imprevistos e guardar maior lucidez.

Para Schon (1992) o professor, evitando uma "rotina sonífera", deve valorizar a reflexão sobre a prática, permitindo ser surpreendido pelas ações dos alunos, tentando compreender o porquê de ter sido surpreendido. Nesse sentido, os autores Schon (1992) e Perrenoud (1999) irão expor que a teoria não pode dizer tudo que se tem para dizer sobre a realidade escolar, mas é a partir do cotidiano, ou mesmo da prática – como na linguagem dos autores –, que a constante reflexão poderá construir um saber transformador e emancipador. Contudo, Schon (1992, p. 80) ainda afirma que esta "nova" epistemologia da prática profissional - isso dito no início da década de 1990 - na realidade, nada possuía de novo, pois tais ideias já podiam ser encontradas em obras como de "Léon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins" todos pertencendo, se bem que de formas diversas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico que conflitava com uma epistemologia que enaltecia a racionalidade técnica.

A lógica sobre o processo reflexivo – denominado reflexão crítica: de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação (PERRENOUD, 1999) – também parece dialogar com o que seria a dialética marxista, discussão sistematizada inicialmente por Wilhelm Hegel a partir de um modelo lógico, mas que desde a Grécia Antiga se perpetua.

Para Hegel a dialética é composta de três unidades que será denominada de Tese, Antítese e Síntese, ou, ainda, Afirmação, Negação e Negação da Negação. Para o autor a dialética é uma luta entre opostos, pois a Antítese é a contradição

que já está implícita na Tese, se explicitando posteriormente como Antítese, sendo na Síntese o termo onde se encontraria a conciliação. Ainda assim, a Síntese, embora seja a consequência do superado, ela suscitaria uma nova negação, transformando-se por sua vez em uma nova Tese de outra tríade (NÓBREGA, 2005).

Embora a dialética Hegeliana seja fundamentalmente idealista, dando ênfase àquilo que o autor irá chamar de Ideia Absoluta – ideia que, em sua perspectiva, não estará fora do sujeito, mas que reconhece o sujeito como idêntico a si mesmo –, Hegel também irá considerar a importância do conceito de prática – e por isso o papel do trabalho e da libertação espiritual –, mesmo que dentro de um tecido lógico, isto é, a prática como uma ideia prática. O próprio Hegel (1956, p. 551 apud VÁSQUEZ, 2011, p. 84), afirma que:

> Na ideia teorética, o conceito subjetivo se encontra como o universal, com o carente de determinação em si e por si diante do mundo objetivo, de onde toma o conteúdo determinado preenchimento. Por sua vez, na ideia de prática o conceito se apresenta como o real diante do não real; mas a certeza de si mesmo, que o sujeito tem em seu ser-determinado em si e por si, é uma certeza de sua própria realidade, e de irrealidade do mundo.

Enquanto na relação teórica o objeto determina o sujeito e o sujeito enfrenta pacificamente o objeto, na relação prática a determinação da ação seria irreal, pois o sujeito que seria responsável por determinar a ação. Dentro dessa lógica, seria a consciência – a consciência universal, do espírito ou da ideia e não a do homem – que criaria o mundo. É importante enfatizar que para Hegel, embora reconheça a prática como transformadora do mundo, o autor entenderá não no sentido da práxis social como em Marx, mas sim de uma consciência universal.

Se para Hegel o papel da filosofia era dar razão ao existente e não traçar um caminho para a transformação do real, Marx por sua vez, irá romper com Hegel essencialmente nesse aspecto. Trazendo uma filosofia da práxis, Marx entenderá a práxis não como teórica, mas sim como transformadora do mundo, como atividade real e do homem. Vasquez (2011, p. 398) irá afirmar que:

> Partindo da concepção de Marx, entendemos a práxis como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre teoria e prática,

> unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa, inclusive, englobar a atividade teórica em si, nem tão limitada que se reduza a uma atividade apenas material.

É a partir dessa tradição da dialética marxista, mas que vêm desde Emilio de Rousseau, Wilhelm Hegel, Joham Pestalozzi, que diversos autores[20] dentro da educação serão influenciados se aproximando do conceito de Práxis na obra de Vasquez (2011, p. 30), na medida em que a práxis "ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo".

A práxis sendo ela criadora irá desconstruir a lógica de aplicação de teorias na prática, mas que inversamente a isso, a prática será combustível para a teorização e para a transformação do real. Assim, o conhecimento será um movimento infinito que transforma dados iniciais (nível empírico) em um sistema de conceitos (nível teórico), elevando do concreto ao abstrato. Como enfatizado por Vasquez (2011, p. 210) "o reflexo, não é um ato simples ou imediato – no nível da sensação –, mas um resultado que alcança na fase do pensamento abstrato, como um produto de um processo de transformação do imediato em conceito".

É a partir desse pensamento, que a crítica ao discurso que caracteriza a educação enquanto uma mera técnica irá ganhar força nas universidades, pois se dentro dessa lógica o professor teoriza suas práticas a partir de um processo reflexivo, então o saber pedagógico está em constante transformação, e consequentemente este saber não será uma mera aplicabilidade, mas sim uma construção complexa e contínua, tal como enfatiza Pimenta (2005, p. 527):

> (...) a investigação que valoriza a formação contínua como desenvolvimento profissional e institucional, considerando o professor como um profissional crítico-reflexivo (...) tem se configurado como fertilizador para as pesquisas cujo enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária de professores. Entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Assim, um

[20] Entre os principais autores que contribuíram para a valorização da dimensão prática do professor estão Philippe Perrenoud na Suíça, Donald Schon nos Estados Unidos, Kenneth Zeichner também nos Estados Unidos, Angel Perez Gomez e José Gimeno Sacristán na Espanha, Maurice Tardif no Canadá, Antônio Sampaio da Nóvoa em Portugal e Selma Garrido Pimenta no Brasil.

> processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

As propostas de formação do professor também se direcionarão a partir desse novo olhar, pois se antes o ideal de formação tratava a educação como uma técnica ou como instrumento de aplicação de um conteúdo, deixando de se aproximar da escola e de sua realidade, esse novo discurso de formação de professores terá como objetivo trazer a escola para dentro da universidade e a universidade para dentro da escola, questionando a formação "bacharelesca" do professor. Documentos produzidos, não somente pela Resolução de 2002, como dos programas de Universidades Públicas – UNESP e USP – discutirão exatamente essa nova demanda, como ilustrado por Pinho e Tanuri (2009, p.17), sobre a produção de um documento que articulasse o debate da educação com uma transformação curricular das licenciaturas na UNESP:

> Essas ideias [do estudo das tarefas e realidades do professor], presentes na literatura pedagógica da área e açambarcadas pela legislação educacional, impuseram-se também na UNESP. Em maio de 2002, o reitor da UNESP instituiu uma Comissão de Estudos de Formação de Professores, com o objetivo de colaborar com a Pró-Reitoria de Graduação e com as Coordenadorias de Áreas do conhecimento na condução dos trabalhos de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura, de modo a: 'propor sugestões para um perfil geral comum de projeto pedagógico e organização curricular dos cursos de licenciatura da Unesp e suas articulações com os bacharelados'. O documento produzido, ao mesmo tempo em que firmava princípios para a reestruturação e ressaltava a importância de superação das antigas contradições entre 'bacharelado e licenciatura', 'teoria e prática', 'formação geral e formação, com identidade própria, e alertava para os perigos de uma prática ativista ou que refletisse uma concepção tecnicista, de simples 'aplicação de conhecimentos'

A USP, bem como a UNESP, também apresentará um programa de formação de professores (PFPUSP), programa que será bastante enfático em seus objetivos, isto é, em formar professores capacitados para atuar na escola pública, compreendendo não só sua área de saber, mas também seu espaço de atuação. O objetivo bastante específico do Programa de Formação de Professores da USP será uma resposta àquilo que Pereira (2000) irá criticar antes da reforma, a tecnização do

pedagógico, pelo qual em um sentido material se desencadeou em uma superposição da licenciatura, ou mesmo, em um prevalecimento do bacharelado sobre a licenciatura, e por isso do conhecimento específico sobre o conhecimento pedagógico (PIMENTA e ALMEIDA, 2009). Saviani (2008, p. 148) irá representar essa lógica a partir de dois modelos:

> a) Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento corresponde à disciplina que irá lecionar.
> b) Modelo pedagógico-didático: Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Nesse sentido, os textos produzidos pelas faculdades de educação das universidades e pela Resolução irão colocar em evidência um discurso que contraponha a cultura do privilegiamento das áreas específicas nas universidades, tentando evitar o modelo cultural-cognitivo. Como discutimos anteriormente, os estágios supervisionados, mas principalmente as práticas como componentes curriculares, dentro desse enfoque, serão a chave de mudança de uma tradição construída desde o início da universidade, ou seja, a lógica de formação do “3+1”.

Assim, quando geramos novamente a pergunta: o que são as práticas como componentes curriculares? Podemos respondê-las necessariamente fundamentados no nosso objeto de estudo, que é a licenciatura em geografia da UNICAMP, na medida em que as práticas como componentes curriculares tomam uma diferente forma de acordo com a instituição que se apropria do discurso do CNE, tornando esse discurso em outro discurso, que é dado a uma realidade particular de construção tradicional própria. Nesse sentido, objetivamente podemos dizer que as praticas como componentes curriculares se tornaram àquilo que os professores da geografia na UNICAMP denominam como *Vetor P*, ou seja, “horas-aula semanais de prática” (UNICAMP, 2001) – nos primeiros projetos pedagógicos não há uma conceituação clara sobre ele, acontecendo isso só no ano de 2010, algo que discutiremos mais abrangentemente no terceiro capítulo –, sendo dividida em disciplinas específicas já existentes, ao invés de criar novas disciplinas para cumprir a carga horária determinada.

Nessa perspectiva, desde já, pontuamos outras questões que as PCC´s geraram, partindo da lógica proposta por Kelsen (1999) do movimento que a norma – no sentido normatizador – desencadeia com o papel do "dever ser", assim: Se estas PCC´s estão na Resolução – entendendo que a Resolução é uma norma que visa regulamentar, "controlar" as ações –, é possível controlar como tais práticas serão dadas em uma disciplina? ou ainda, é possível qualificar o que é uma prática e o que não é uma prática em uma disciplina? Quando pensamos a norma, há eficiência em *regere,* regimentar as ações dos professores de acordo como os propósitos da Resolução? A normação ou normatização normaliza a realidade escolar na formação do professor na universidade?

Contudo, antes de discutirmos essas questões – algo que faremos no terceiro capítulo – queremos dar continuidade ao debate sobre o problema da prática a partir de uma perspectiva conceitual, só que dado a uma outra construção epistêmica, que não se contrapõem ao que muito se discutiu na educação e na filosofia marxista de forma notável, mas que apresenta outros elementos a serem considerados.

2.3. Equivalência e diferença na construção dos conceitos de prática e teoria.

> Às vezes se concebia a prática com uma aplicação da teoria, como uma consequência; às vezes, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora para com uma teoria vindoura. De qualquer modo, suas relações eram concebidas como um processo de totalização, num sentido ou noutro. Talvez, para nós, a questão se coloque de outra maneira. As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, em outro domínio, mais ou menos afastada. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que a teoria penetre em seu próprio domínio, encontra obstáculos, muros, choques, que tornam necessário que ela seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamento de um ponto teórico a outro, e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Teoria alguma pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro, e é preciso a prática para atravessar o muro. (DELEUZE, 2014b, p. 265).

Se dentro da tradição filosófica marxista a principal construção de saber estava relacionada não somente à interpretação - como na filosofia idealista alemã – , mas fundamentalmente à transformação do mundo e por isso a emancipação do sujeito, a filosofia da diferença de Deleuze preocupou-se com uma outra questão, que foi a criação de conceitos. Assim, diferentemente da filosofia que enaltece a

contemplação como na inspiração platônica, ou da razão comunicativa, como na proposta de Habermas, ou mesmo na perspectiva reflexiva que ganhou força no viés marxista, a perspectiva deleuzeana, por sua vez, privilegiou a construção dos conceitos (GALLO, 2003).

Foucault, assim como Deleuze, mesmo que sob uma construção filosófica própria, também destacou essa perspectiva ficando ainda mais evidente no texto "Os intelectuais e o poder", onde inusitadamente Deleuze dialogou com Foucault a partir de uma conversa[21]. Esse diálogo entre os autores perpassa dois momentos, que é a discussão sobre a teoria e a prática, e a questão do poder, criticando o papel do intelectual como a voz de uma verdade conscientizadora das massas.

Nesse sentido, seguindo o pressuposto de uma filosofia da criação, Deleuze e Foucault criticarão a relação de uma construção teórico-prática voltada para um processo totalizador, isto é, tanto àquela perspectiva que vê a prática com uma aplicação da teoria, desconsiderando a realidade como um movimento complexo – lógica que gerou a crítica por alguns teóricos da educação (Schon, Perrenoud, Pimenta) sobre a ideia técnica que se fazia da educação –, como àquela em que a prática inspira a teoria – discurso que será objeto de nossa discussão nessa última parte desse capítulo.

Pois bem, tentando se afastar de uma episteme racionalista do iluminismo (Descartes, kant, Hegel), o marxismo destacou - como discutido anteriormente por nós –, o materialismo, ou seja, a prática. De fato, quando essa tradição contagiou a educação, indiscutivelmente a realidade escolar passou a ser privilegiada – é claro que não podemos esquecer trabalhos como de John Dewey e entre outros autores já relatados por nós nesse capítulo, e dos escolanovistas no Brasil como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, além dos pensadores de educação dentro da Geografia, objeto de nossa discussão no capítulo anterior, que enalteciam a realidade escolar. Contudo, podemos dizer que esse discurso ganhou uma maior força na medida em que ele se tornou normal dentro da educação, passando a ser um texto legislativo.

Dado a esses aspectos, e com a realidade escolar sendo valorizada, não queremos questionar a importância de tal acontecimento para as reformas

[21] Foucault e Deleuze escreveram alguns textos que comentavam um ao outro, entretanto, não chegaram a escrever textos conjuntamente. Este diálogo no texto "O intelectual e o Poder" é uma construção "textual" conjunta bastante incomum, dos autores.

curriculares dentro das universidades, mas questionamos a princípio, como ela foi realizada, isto é, quais problemas de construção conceitual e de tentativa de normalização de uma realidade acadêmica foram gerados com base em um texto que não conseguiu deixar claro suas verdadeiras intenções.

Primeiramente, quando discutimos o problema da conceituação da prática na educação, se torna necessário falar o que se entende como teoria. Como debatemos anteriormente, o movimento que enalteceu a prática na formação do professor, também foi àquele que criticou a lógica aplicacionista. Nesse sentido, Saviani (2008), Pereira (2000), Rocha (1998), Cavalcanti (2011), entre outros autores enfatizaram o problema de uma lógica de currículo que visava à educação como uma mera técnica de aplicação de uma teoria – a teoria dentro desse enfoque será entendida como o conteúdo específico da Geografia –. Mesmo com a valorização da prática, no caso da discussão sobre a teoria ela parece ficar reduzida as especificidades, reforçando uma dicotomia: teoria sendo o conteúdo geográfico e prática sendo o conteúdo pedagógico, ou seja, do "fazer escolar". Cavalcanti (2011, p. 5)

> Há uma aposta de que, ao cursar ao mesmo tempo disciplinas de caráter mais teórico (as das diferentes especialidades da Geografia) e as de cunho mais profissional e prático (como os estágios), o aluno realiza integração de conhecimentos, problematiza melhor e de modo fundamentado as práticas observadas e vivenciadas, provoca debates sobre a profissão, enfim, realiza sínteses teórico-práticas que vão compondo seus saberes profissionais.

Ainda que o argumento seja interessante do ponto de vista da formação profissional, ele parece ser reducionista ao fazer uma fragmentação da teoria e da prática, sem considerar que uma disciplina específica da geografia também é prática e que o estágio supervisionado – além de disciplinas de prática de ensino – também é teórico. A dicotomia proposta nos textos, sobre a valorização prática na formação do professor, ainda que não negue a afirmação anterior, ela parece não manifestar uma relação teórica e prática que não esteja reduzido a conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos.

Dentro dessa lógica, quando se aborda a questão da prática há uma argumentação em prol das situações da realidade escolar, e quando se aborda sobre a teoria, por sua vez, argumentasse sobre o conhecimento científico

acadêmico. Consideramos, entretanto, que essa proposta de distinção, não se dá pela lógica prática e teórica, mas, sobretudo Institucional, ou mesmo de diferentes linguagens.

Como discutimos no primeiro capítulo, há uma diferença clara de objetivos e tradições institucionais quando falamos da escola e da universidade. Se desde Humboldt (2008), a universidade não seria um mero complemento para a escola, é porque os estabelecimentos – escola e universidade – possuem teorias e práticas próprias, construídas segundo lógicas estabelecidas internamente. Portanto, duas questões devem ser consideradas dentro dessa discussão: Os enfoques diferenciados das universidades e da escola são empecilhos para o dialogo entre elas? O diálogo entre as instituições se dá a partir de uma relação simplista entre teoria (conteúdo específico) e prática (conteúdo pedagógico)?

Dado a essas questões, consideramos as relações entre as linguagens produzidas no interior na universidade e da escola. Quando, por exemplo, falamos de uma linguagem A, ou seja, a produção discursiva da tradição científica na universidade, como linguagem B a produção discursiva da tradição pedagógica na universidade – sobretudo das Faculdades de Educação – e por último a linguagem C como a produção discursiva da tradição escolar, ou seja, a produção discursiva da instituição escolar – que não deve ser confundida com a tradição pedagógica. Sobre a última linguagem, a linguagem C, destacamos os trabalhos de Chervel (1990), entre outros autores[22], que discute a produção da cultura na escola, criticando a proposta de Chevallard sobre a transposição didática.

Objetivamos que nessa relação, pelo menos *aprioristicamente*, não há uma hierarquia clara e que ambas produzem teorias e práticas dentro de suas realidades particulares. Ainda assim, há uma constante relação entre elas, relações que não são universais, mas que dependem de fatores fundamentalmente particulares de cada escola e universidade, e como conduzirão a discussão curricular dentro daquilo que será considerado legítimo ou não na produção do conhecimento. Poderíamos dizer que dentro da própria linguagem C (escolar) existem diversas outras linguagens que são produzidas em relação com culturas que transcendem o recorte escolar clássico, a universidade também corresponde a esta lógica. Conquanto, estamos trabalhando com o limite daquilo que pode ser dito segundo normas, que

[22] Dominique Julia, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago (FILHO, VIDAL, GONÇALVES e PAULILO, 2004).

mesmo sendo contingencial, possuem um quadro daquilo que é possível, ou melhor, provável dado ao recorte que é feito.

Nessa perspectiva, quando Deleuze afirma que a teoria encontra muros e que precisa ser revezado por outro tipo de discurso, necessitando assim da prática para que seja feito essa transição, não se pode dizer que há uma produção de uma teoria totalizadora na universidade – tanto pelas tradições pedagógicas, como científicas – que será aplicada na prática escolar, ou ainda, não se pode dizer que a prática escolar é geradora de teorias acadêmicas. Utilizando as palavras do autor, nos dois casos há totalização e não uma multiplicidade aberta, pois a teoria e a prática são produzidas tanto na escola, como na universidade pelos "especialistas" em educação e pelos não "especialistas" em educação, e em todos os casos elas são fragmentadas e interdependentes:

> Uma teoria é exatamente como uma caixa de ferramentas. Nada tem que ver com significante (...). É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utiliza-la, a começar pelo próprio teórico que deixa de ser teórico, é que ela nada vale ou o que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. É curioso que seja um autor considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros com óculos dirigidos para fora, e se eles não lhe servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu aparelho, que é forçosamente um aparelho de combate. A teoria não se totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. (DELEUZE, 2014c, p. 267).

Entendemos, entretanto, e ainda reconhecemos, é que se construiu uma reclamação de valorização da realidade escolar, e de uma necessidade de implementação dessa episteme na universidade. Contudo, essa lógica de valorização institucional escolar influencia a escola tanto como a tradição epistêmica da universidade, ambas fazem parte do processo de subjetivação do professor, o que, por conseguinte constituirá um discurso de escola.

Considerando essa discussão nos direcionamos ao terceiro capítulo em que discutiremos como as práticas como componentes curriculares foram abordas dadas a realidade institucional da UNICAMP, e como se deu esse processo de passagem de uma linguagem à outra, dentro da licenciatura em geografia.

CAPITULO 3 – CURRICULO, GEOGRAFIA E CONFLITO

Dado a parte dos enunciados dos professores sobre a reforma, nesse capítulo iremos aprofundar na discussão sobre as mudanças da reforma curricular da licenciatura em geografia na UNICAMP. As perguntas geradas aqui são: Quais foram essas mudanças? Como essas práticas se materializaram na geografia da UNICAMP? Elas viraram disciplinas ou foram distribuídas nas disciplinas já existentes?

Nesse sentido, o capítulo será abordado em quatro diferentes momentos. Primeiramente iremos discutir a constituição do curso de Geografia na UNICAMP, entendendo sob quais contextos históricos e ideológicos ele foi forjado. Na segunda etapa iremos falar sobre o processo de tradução das normas instituídas pelo CNE, e como elas foram discutidas dentro do curso sob a forma de projeto pedagógico, compreendendo também como as práticas como componentes curriculares foram entendidas pelo corpo docente, pelos coordenadores do curso de Geografia, e como elas foram materializadas dentro do currículo. Por último, finalizaremos com uma abordagem sobre a relação da universidade e da escola, suas diferenças e equivalências, e seus conflitos.

Como afirmamos na introdução, quatro professores foram entrevistados com enfoques diferentes, e que não foram definidos *aprioristicamente* à discussão do objeto, mas que com o próprio desenvolvimento do projeto, tanto as entrevistas, como os professores foram sendo definidos. No primeiro momento, embora tenha sido o último professor a ser entrevistado, damos ênfase maior aos enunciados do Professor D que fez parte da criação do curso de Geografia na UNICAMP. Posteriormente, os enunciados que utilizamos foram os dos Professores A e B, primeiros professores a serem entrevistados e que fizeram parte da formulação do Projeto Pedagógico da licenciatura e bacharelado. Por último, com o Professor C, discutimos principalmente a questão da tradução da prática da Resolução para a prática na sua disciplina. Com o Professor C, mas também com os outros professores, objetivamos entender qual foi a função da Resolução em influenciar os professores dentro de sala de aula. Houve alguma influência? Se não houve influência, por que a norma não desempenhou um papel normalizador?

3.1. A história da Geografia na UNICAMP

> A instituição não é somente paredes e estruturas exteriores que cercam, protegem, garantem ou restringem a liberdade do nosso trabalho, é também, e já, a estrutura de nossa interpretação. Assim sendo, se ela visa a alguma consequência, aquilo que muito apressadamente se denomina a desconstrução nunca é um conjunto técnico de procedimentos discursivos, ainda menos um método hermenêutico que trabalha sobre arquivos ou enunciados de uma dada instituição estável; é também, e pelo menos, uma tomada de posição, no próprio trabalho, em relação a estruturas político-institucionais que constituem e regulam nossa prática, nossa competência e nossos desempenhos. (DERRIDA, 1999, p. 108)

Assim como na USP, a UNICAMP também foi proposta como uma universidade inovadora quando se discutia um projeto moderno de valorização do ensino e da pesquisa. Nesse sentido, para se discutir a geografia na UNICAMP é interessante pensar a questão escalar, em que primeiramente dentro de uma possibilidade mais macro vêm a proposta de universidade da UNICAMP como um universidade inovadora proposta por Zeferino Vaz e pela Comissão de Planejamento da UNICAMP (COPLAN); segundamente vêm o Instituto de Geociências, em que diferentemente de tudo que se tinha de universidade no Brasil não se iniciou com um curso de graduação, mas sim como de pós-graduação, e por último podemos pensar a Geografia dentro de todo esse contexto discursivo que se materializou espaço-temporalmente.

Foi na segunda metade da década de 1960 que a UNICAMP se originou, mais especificamente no ano de 1966 que se deu sua fundação. Contudo, antes mesmo da fundação, uma vasta discussão se desenvolvia na criação do projeto de uma Faculdade de Medicina em Campinas. Com uma grande demanda por médicos na região – “Campinas, uma cidade para onde convergiam doentes de quase uma centena de cidades, dispunha de 1 médico para cada grupo de 3.000 pessoas, quando a recomendação da Organização Mundial da Saúde era de 1 para 750” (GOMES, 2006, p. 35) –, a Sociedade de Medicina e Cirurgia de Campinas, elegeu a instalação da faculdade de Medicina como prioridade, entretanto, inusitadamente, Zeferino Vaz - que na época era membro do Conselho Estadual da Educação - foi contra essa criação, argumentando que já existiam cidades próximas que possuíam Faculdades de Medicina, sendo desnecessário a criação de mais uma em Campinas.

Ainda assim, muitos foram os argumentos irrefutáveis para que uma Faculdade de Medicina fosse criada na região, nesse sentido, foi no ano de 1962 que Carvalho Pinto, então governador do Estado de São Paulo, concluiu que o projeto estava maduro demais para deixar de ser atendido e como afirma Gomes (2006, p. 35) "resolveu dar aos campineiros um presente ainda maior do que eles haviam pedido" que foi além de uma Faculdade, mas se criava assim uma universidade. O decreto de lei número 7.655 de 28 de dezembro de 1962 afirma que:

> Artigo 1 - Fica criada a Universidade de Campinas, na qualidade de entidade autárquica, com personalidade jurídica, patrimônio próprio, sede e fôro na cidade de Campinas.
> § 1.º - A Universidade de Campinas gozará de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, ficando sob o controle da Secretaria da Fazenda, no que diga respeito à tomada de contas e inspeção da contabilidade.
> Artigo 28 - A Universidade de Campinas iniciará suas atividades didáticas no ano de 1963, com os seguintes órgãos:
> I - Faculdades:
> a - Faculdade de Ciências
> b - Faculdade de Medicina
> c - Faculdade de Odontologia
> d - Faculdade de Química Industrial
> II - Institutos de Ensino:
> a - Instituto de Biologia
> b - Instituto de Morfologia
> c - Instituto de Química
> d - Instituto de Física
> e - Instituto de Matemática

Entretanto, por mais que o decreto lei estabelecesse a criação da universidade – que no caso seria a Universidade de Campinas (UC), anterior a UNICAMP[23] – isso não foi o suficiente para que ocorresse sua implementação. Com

[23] Castilho (2008, p. 141) afirma que é: "Indubitável que [Escola de medicina], cuja existência na cidade de Campinas precede o surgimento da UNICAMP, nunca pôde libertar-se inteiramente da

a mudança de governo e saída de Carvalho Pinto e entrada de Adhemar Pereira de Barros, o desinteresse em continuar um projeto de um "adversário" se evidenciou. Assim, se instituiu apenas uma Faculdade de Medicina como se fora proposto inicialmente.

Foi posteriormente ao golpe militar de 1964 e com a pressão tanto da sociedade civil campineira como dos militares em seu projeto desenvolvimentista (MOTTA, 2014), que o governador resolveu tirar a universidade do papel, vinculando tal tarefa de presidente da comissão organizadora a Zeferino Vaz, tendo em vista que mesmo sendo um personagem que interditou a criação de uma Faculdade em campinas inicialmente, Zeferino possuía a experiência necessária em administração de ensino superior[24], além de uma grande rede de contatos para levar o projeto adiante. Contudo, Gomes (2006, p. 43) ainda afirma que um forte fator para sua nomeação ao cargo foi àquilo que outros membros do Conselho Estadual da Educação chamavam de "problema Zeferino":

> Terminado o mandato de Zeferino na presidência do CEE (...) ["Napoleãozinho"] continuou conselheiro designado para uma das três câmaras do Conselho, de onde dedicou-se a emperrar todas as discussões e a inviabilizar as votações. O impasse durou todo o mês de agosto de 1965 e ganhou um nome: "o problema Zeferino".

Com Zeferino Vaz interditando todas as votações do Conselho Estadual da Educação, "Esther de Figueiredo Ferraz redigiu e fez aprovar um parecer final sobre a Universidade de Campinas" (GOMES, 2006, p. 43) indicando Zeferino para presidência da comissão organizadora da Universidade Estadual de Campinas e conseguindo se "*livrar*" de Vaz do CEE (GOMES, 2006).

Com apoio dos militares devido a sua afinidade política com o Regime Militar, além de suas fortes críticas ao governo de João Goulart, Zeferino Vaz pareceu por muitas vezes ser uma figura paradoxal, na medida em que permitiu contratações de

herança corporativa, inercial e localista da chamada UC – Universidade de Campinas –, anterior à UNICAMP".

[24] Além de membro e presidente do Conselho Estadual da Educação, Zeferino Vaz foi reitor da UNB em 1964 após a deposição de Anísio Teixeira. Gomes (2006, p. 39) afirma que o próprio general-presidente, Humberto de Alencar Castello Branco, convocou-o para o cargo por telefone pedindo que evitasse a destruição da universidade, haja vista que se tratava de um momento de caça as bruxas nas universidades (GOMES, 2006). Após a saída de Zeferino Vaz da (UNB) Universidade de Brasília, dado as suas criticas as constantes intervenções do planalto, Laerte Ramos de Carvalho assumiu a missão de conduzir a UNB levando-a para um abismo ainda mais profundo, na medida em que entre demissões e pedidos de demissões se equivaleram a 80% do corpo docente.

vários professores de esquerda, principalmente nas áreas de ciências humanas e sociais. Gomes (2006, p. 61, proferindo uma famosa frase de Zeferino, diz que a explicação para tal comportamento paradoxal evidenciado por ele é que sua maior preocupação não se tratava de uma discussão ideológica, mas sim de produtividade. Quando José Vicente Faria Lima – prefeito de São Paulo e militar vinculado ao extinto partido ARENA – o questionou sobre a implantação do Instituto de Ciências Humanas e se ele levaria apenas comunistas para lá, a resposta do Reitor foi a seguinte: “São comunistas, mas são competentes”.

A partir dessa perspectiva, Zeferino pretendeu “revolucionar” a universidade e com seu projeto conseguiu atrair importantes nomes, Motta (2014, p. 268) enfatiza que:

> Vaz conseguiu construir em pouco tempo uma competente universidade que, assim como a UNB, foi criada já no espírito da reforma, ou seja, com estruturas direcionadas para a produção científica e tecnológica. Em poucos anos, prédios foram construídos, modernos equipamentos foram instalados e centenas de pesquisadores contratados, muitos deles estrangeiros. Dispondo de recursos para montar dispendiosos laboratórios, Vaz conseguiu também atrair cientistas nacionais de renome, como Marcelo Damy de Souza Santos, César Lattes e Sergio Porto. O segredo da sedução eram as polpudas verbas para pesquisa que, graças a seus contatos, Vaz conseguia extrair do BNDE, da FINEP e do governo estadual. Igualmente atraente para os contratados era a oportunidade de trabalhar em instituição nova, livre da pesada burocracia e das tradições das antigas universidades (...) Zeferino Vaz permitiu também a contratação de vários professores de esquerda, principalmente nas áreas de ciências humanas e sociais, pessoas como os economistas Luiz Gonzaga Belluzzo e João Manuel Cardoso de Mello, ou os cientistas sociais Carlos Estevam Martins e Luiz Werneck Vianna, cujas as ligações com a esquerda rendiam frequentes “visitas policiais”. Na Unicamp, contrataram-se professores cuja entrada fora barrada na USP pelos órgãos de informação, e também se admitiram estudantes excluídos do ITA por razões políticas.

Se por muitas vezes a UNICAMP pareceu ser um espaço de muitas contradições, se justifica pelos jogos de forças que eram constantes dentro de um contexto ditatorial, mas que se lutava internamente para um funcionamento sem condições utilitárias demandadas pelo mercado, ou mesmo pelos militares. Castilho (2008) enfatiza que a Coplan – na fase de concepção e planejamento da UNICAMP – visava construir uma universidade moderna, que fugisse ao utilitarismo e por isso, ao invés de se constituir com uma instituição de ensino-e-pesquisa, as unidades de

uma universidade, segundo esse novo conceito, deveriam ser de pesquisa-e-ensino, tratando a pesquisa como um conceito determinante e antecedente a própria noção de ensino.

Foi dentro dessa lógica que o projeto da UNICAMP foi se definindo, na medida em que se estabeleceu uma estrutura enciclopédica distribuída disciplinarmente, mas que estudos multidisciplinares fossem considerados como prioridade. Tanto é que a configuração urbanística de um campus radial - criada a partir de um centro - foi proposta fundamentalmente devido a aproximação entre Institutos de pesquisa, com deslocamentos curtos entre eles. Castilho (2008, p. 132) indica que:

> A finalidade precípua do *campus* consiste em possibilitar a constituição de uma comunidade de trabalho na pesquisa e no ensino, a partir precisamente das unidades que desenvolvem a pesquisa fundamental. É o que se verifica desde logo empiricamente no próprio desenho do *campus.* (...) a compatibilização do funcional e do real se efetua em Barão Geraldo [bairro onde se instituiu a UNICAMP] de modo nítido e cabal pela inscrição do conceito de universidade no próprio espaço mediante a funcionalização da morfologia do *campus*. As fórmulas urbanísticas decorrem de uma concretização real do conceito de universidade.

Fica bem evidente que o discurso, ou concepção – como na fala de Castilho (2008) – se materializa na própria estrutura urbanística da UNICAMP, algo que mesmo dado aos diversos conflitos existentes dentro de uma universidade, influi na sua dinâmica universitária.

O enfoque interdisciplinar na concepção da UNICAMP visou desde a arquitetura, até na maneira como se concebeu a entrada dos estudantes na universidade. Castilho (2008) diz que na estrutura urbanística radial projetada para a UNICAMP, o centro seria dedicado a aquilo que eles chamariam de (EG) Estudo Geral. Seria nesse espaço que se daria a ampla formação de jovens entre 16 e 17 anos, muito semelhante aos *Colleges* americanos, mas com maior liberdade de transição pela universidade, sem um objetivo utilitário ou pragmático e avesso à profissionalização. Contudo, tal estrutura de formação não se efetivou, tendo em vista que não se formou uma Comissão Interdisciplinar que discutisse a formação a partir de uma lógica como o EG. Nesse sentido, a formula tradicional de uma graduação profissional acabou prevalecendo, entretanto, houve também, como afirmado por Castilho (2008, p. 148), uma “formidável inovação que os dirigentes da

UNICAMP descobriram", remontando a universidades na antiguidade, que reformulou a escolaridade na graduação a partir do famoso Ciclo Básico, não deixando que a concepção em muito se distinguisse da implementação como aconteceu na USP.

Foi sob esta ótica interdisciplinar que o Instituto de Geociências foi criado em 1979, na medida em que os departamentos não foram divididos por disciplinas, mas sim por áreas, assim como elucida Nascimento (2010, p. 45):

> Enquanto os demais institutos de Geociências brasileiros haviam se estruturado dentro de um mesmo padrão acadêmico, constituindo seus departamentos em torno de disciplinas básicas, como mineralogia e petrologia, o IG pioneiramente adotou o modelo das universidades mais modernas, que passaram a se organizar em função de áreas de problemas e de soluções requeridas pela sociedade.

As áreas então estabelecidas foram de Política Científica e Tecnológica - que hoje é o Departamento de Política Científica e Tecnológica (DPCT) - a área de Administração e Política de Recursos Minerais e a de Metalogênese e Geoquímica – que depois fundiram-se se tornando o que hoje é o Departamento de Geologia e Recursos Naturais (DGRN) –, além da área de educação aplicada às Geociências – que depois se tornou o Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino (DGAE) e que foi desligada em 2014. O Departamento de Geografia (DGEO) foi criado só no ano de 2002, ao qual discutiremos seu contexto de formação mais à frente.

Assim, se a UNICAMP foi criada em um período em que o apoio financeiro não foi uma grande dificuldade – período do "milagre econômico" durante a década de 1960 (MOTTA, 2014) –, não se pode falar o mesmo do Instituto de Geociências. Em um momento de início de grande crise financeira no Brasil, as reinvindicações para a criação de um Instituto de Geologia eram barradas por empecilhos gerados pelo Sindicato dos Geólogos do Estado de São Paulo (SIGESP) e pela mudança de reitor - com a saída de Zeferino Vaz sendo substituído por Plínio Alves de Moraes.

O Sindicato dos Geólogos acreditava que já eram suficientes os cursos de Geologia existentes[25], e que na criação de mais um curso o mercado ficaria

[25] "A unidade da UNICAMP ficaria situada em a meia distância geográfica entre o Instituto de Geociências da USP (São Paulo) e o Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP (Rio Claro), ambos cursos de geologia consolidados e considerados de elevado padrão". (NASCIMENTO, 2010, p. 31)

saturado, haja vista que se tratava de uma fase de recessão econômica. O cenário institucional, assim como econômico, também não era o mais favorável, pois mesmo sob o apoio de Zeferino na criação do Instituto e com a escolha de um professor de renome internacional na área de política científica e tecnológica – o geólogo Amilcar Oscar Herrera – para elaborar o instituto de Geociências, foi com a mudança de gestão que houveram fortes dificuldades para tirar o Instituto do papel.

Nessa perspectiva, a saída que Herrera viu para que se efetivasse a criação do Instituto era fazer algo diferente de tudo que existia no Brasil, pois se a pesquisa era algo que demandava cada vez mais no país, mas tendo em vista que o mercado estava saturado de profissionais de Geologia, a proposta que melhor cabia para o momento era a criação de um curso de pós-graduação, concentrando suas "atividades acadêmicas iniciais em pesquisa e na formação de recursos humanos em nível de pós-graduação", para que só depois viesse a graduação, assim, não abriria a possibilidade do Instituto ser um concorrente para outros cursos de Geologia já existentes.

Se por um longo período de tempo o Instituto de Geociências ficou reduzido a discussão da pós-graduação – sendo também aceita essa lógica inicialmente –, foi principalmente durante a década de 1990 que se intensificaram os debates para a criação de um curso de graduação. Na medida em que o Instituto de Geociências era o único instituto da UNICAMP sem graduação, diversas pressões internas começaram a cobrar a criação de uma graduação. Tendo em vista que no começo essa especificidade – de um instituto voltado apenas para a pós-graduação –, de certa forma foi bem aceita, posteriormente passou a ser considerado privilégio dos professores que lá trabalhavam.

No começo o que se evidenciava no discurso de criação de um curso, era àquilo que já vinha sendo discutido desde o início da criação do instituto, ou seja, a criação de um curso de Geologia. Contudo, durante a década de 1990, outro argumento para a necessidade de criação de um curso entrou em vigência, e nesse caso já estava muito mais relacionado a uma demanda de mercado por professores de geografia, assim como Nascimento (2010, p. 155) enfatiza:

> O argumento era que a Unicamp, como universidade pública, precisava atender, sobretudo, à demanda pela formação de licenciados para atuar no então segundo grau, o que na região vinha sendo feito apenas pela PUC de Campinas, uma instituição privada.

Na realidade esse debate para criação de um curso de geografia se estabelecia fundamentalmente em outro lugar; o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), com professores que eram responsáveis por ministrar a disciplina de geografia aos alunos do curso de história e ciências sociais. Contudo, assim como o professor D afirma que:

> No IFCH, na época, não tinha gás para isso, porque eles não tinham a menor necessidade de criar um curso, pois todo mundo já estava saturado de aulas nos cursos de graduação nos períodos, noturno e diurno. A história do IG era outra, eles estavam subutilizando o corpo docente porque não tinha graduação. E então, esse foi o acordo político.

Nesse sentido, se dentro do IFCH a lógica era de interdição da criação de um novo curso, pois "os departamentos não estavam dispostos a dividir o pequeno bolo orçamentário da unidade, na medida em que perderiam a possibilidade de contratações por conta da necessidade de se priorizar a formação do corpo docente de geografia" (NASCIMENTO, 2010, p. 157), dentro do IG a lógica já passava a ser outra, haja vista que se tornara necessário a criação de um curso de graduação.

Outro fator de grande impacto nesse contexto foi a pressão para que se cumprisse o artigo 253 da Constituição do Estado de São Paulo (NASCIMENTO, 2010), no qual exigia que as universidades oferecessem 30% das vagas dos cursos no período noturno, preceito constitucional que a UNICAMP não estava conseguindo cumprir. Com a criação de um grupo de trabalho, o Conselho Universitário (Consu) chegou à conclusão que existiam cursos que tradicionalmente possuíam uma grande demanda no período noturno, e a geografia, especificamente a licenciatura em geografia era um dos cursos que estavam nessa lista.

Dado a essas demandas que se configuravam nesse momento da história da UNICAMP, os cursos de Geografia e Geologia foram criados dando inicio as suas graduações no ano em 1998. Contudo, os cursos possuíam uma característica diferenciada da área na época, pois eles seriam oferecidos a partir de um núcleo comum com disciplinas antecedendo a escolha da modalidade profissional, e com a denominação de Ciências da Terra. O projeto pedagógico do ano de 2001 do curso

de Ciências da Terra da UNICAMP – antes das reformas estabelecidas pelo CNE serem efetivas – afirma que:

> O curso de Ciências da Terra consiste de um núcleo comum de disciplinas, que deverão ser cursadas pelos alunos nos primeiros semestres, e disciplinas obrigatórias e eletivas, específicas de Geologia e Geografia, destinadas aos alunos que já tenham feito a opção por uma das modalidades do curso. (...) O núcleo comum de disciplinas cursadas nos primeiros semestres pelos alunos não se destina a formar profissionais, cumprindo o importante papel de introduzir os alunos e formar capacitação no cerne de conhecimentos básicos de Ciências da Terra. O núcleo comum propõe-se ainda a fornecer os elementos essenciais que orientarão os estudantes em sua escolha profissional.

Os três primeiros semestres (que passam a ser quatro no período noturno), seriam dedicados a um total de 18 disciplinas que compunham o núcleo comum no currículo de Ciências da Terra. Sendo elas: Biologia; Biogeografia; Introdução à Física para Ciências Humanas e da Terra; Ciência, Tecnologia e Sociedade; Ciência do Sistema Terra I; Desenho, Topografia e Desenho Gráfico; Organização do Espaço; Teorias e Métodos da Ciência; Ciência do Sistema Terra II; Cartografia Temática; Climatologia; História das Teorias Econômicas; Pedologia; Geomorfologia; Trabalho de Campo; Estatística para Ciências da Terra; Elementos de Matemática para Ciências da Terra; Química.

Posteriormente ao cursar o núcleo comum o aluno poderia escolher entre Geologia e bacharelado em Geografia no período diurno e, no noturno, exclusivamente licenciatura em Geografia, em que disciplinas específicas para cada área seriam cursadas. O professor D afirma que, nesta fase de criação, o grupo que estava desenvolvendo o currículo da geografia queria aproveitar o momento de negociação com a Geociência para fazer inovações interdisciplinares:

> Do ponto de vista da Geografia a gente quis inovar, então a gente analisou as grades curriculares. Eu lembro que eu peguei as grades da UNESP, da USP e da PUC-Campinas, e a gente sempre viu uma certa repetição das disciplinas tradicionais. Assim, a gente quis aproveitar esse diálogo interdisciplinar das Geociências para realmente fazer uma renovação, pensando em Sistema Terra e Sistema Mundo desde o início. Isso, de certa forma, colocava as disciplinas em diálogo, e a gente tentou tirar um pouco aquele peso das disciplinas bem tradicionais com as disciplinas que foram criadas.

Dessa forma o currículo ficou dentro desses moldes até a Reforma Curricular de 2005, e que teve sua continuidade em 2010, influenciadas tanto pela Resolução do CNE, como por debates internos do Instituto de Geociências.

3.2. A Reforma do “e agora, aonde nós colocamos as práticas como componentes curriculares?”.

Ao discutir sobre a resistência que as instituições de ensino superior tiveram no processo de implantação das Resoluções, Leão (2008, p. 28), no texto de sua tese de doutorado sobre a influência das Diretrizes Curriculares na formação do professor de geografia, utiliza uma metáfora interessante para representar esse momento, dizendo que: “o corpo humano, quando invadido por organismos estranhos, aciona anticorpos para eliminar ou acomodar o “vírus” invasor, garantindo, assim, o restabelecimento da harmonia anterior.”. Dentro dessa metáfora, por analogia, o “vírus” seria as Resoluções e os anticorpos as estruturas internas dos institutos de ensino superior. Esse trecho, mesmo que não consiga elucidar todo ocorrido dos conflitos entre linguagens, e suas relações de forças, é um bom ponto de partida para entender um pouco mais das complexidades desse momento de reforma, pois como discutimos anteriormente, não há uma relação entre àqueles que detêm o poder de controlar e àqueles que se adaptam ou resistem a esse controle.

Assim, antes de abordarmos as circunstâncias da reforma curricular com a metáfora estabelecida por Leão (2008), voltaremos para a construção da reforma instituída no departamento de geografia no ano de 2005, em que mudanças como a diminuição de tempo e redução de disciplinas do núcleo comum, além da incorporação de uma maior carga horária de estágio supervisionado foi instituída. Outra questão foi a incorporação das práticas como componentes curriculares, as quais dependeram ainda mais de especificidades do departamento, que iremos abordar mais à frente.

Nesse sentido, com a reforma, o núcleo comum sofreu transformações, acarretando em uma maior simplificação dessa etapa do curso, em que, se antes eram três semestres de duração no período diurno e quatro no período noturno, com a mudança estabelecida pelo instituto, passou a ser de dois semestres para o diurno

e três semestres para o noturno, além de uma redução de 18 disciplinas para 12 disciplinas. Quanto as mudanças das disciplinas o que se estabeleceu foi a retirada de algumas disciplinas - como por exemplo disciplinas de: Elementos de Matemática para Ciências da Terra; Organização do espaço; Desenho, topografia e computação gráfica; Introdução à Física para Ciências Humanas e da Terra –, distribuição de outras para especificidade da geografia – ex: Biogeografia; Climatologia; Cartografia – ou da geologia e a criação de disciplinas que englobassem melhor a proposta interdisciplinar – como disciplinas de Sistema Mundo I e Sistema Mundo II.

O professor B afirma que as mudanças estipuladas para a redução e maior simplificação do núcleo comum se deram com o objetivo de abrir mais espaço para que outras disciplinas fossem incorporadas:

> Até o ano de 2005, você sabe que nós tínhamos aqui uma única entrada com o núcleo duro no começo do curso. Então, elas ficavam todas localizadas - essas disciplinas que nós dividíamos com a Geologia - no começo do curso. A partir de 2005, a gente começou a debater o que poderia fazer para poder incorporar o que era necessário incorporar, ao mesmo tempo que havia uma demanda aqui do instituto, que sempre envolve uma adaptação que é local – e a gente tem que lidar com as questões históricas que é de cada lugar –. Então, envolveu uma questão histórica que era a manutenção por conta da formação do núcleo comum, só que aí a gente colocou o núcleo comum transversal, passando a preencher a partir do primeiro ano para poder abrir espaço para se colocar outras disciplinas que eram exigência, que nós tínhamos que colocar. Foi um momento muito bom, foi um momento de debate bastante profícuo que nós tivemos aqui, mas que em função da nossa própria história, envolveu muito mais questões locais do que questões nacionais. Inclusive porque a partir daquele momento nós começamos a discutir uma coisa, que me parece que agora estamos chegando a um bom termo, que era exatamente definir o que fazer com essas atividades todas [as práticas como componentes curriculares, o estágio supervisionado e as atividades cientifico-culturais].

A abertura de espaço na grade curricular, para incorporar novas disciplinas, não desencadeou em uma grande mudança do ponto de vista das disciplinas voltadas para educação. Contudo, ainda assim, acarretou em transformações de horas de estágio supervisionado – haja vista que a Resolução do CNE tinha estipulado o mínimo de 400 horas –, além de distribuir a carga horária de estágio com a Faculdade de Educação, não deixando, como acontecia anteriormente, toda a responsabilidade com ela, como o professor A enfatiza:

> Em 2005 foram atendidas as questões mais centrais da resolução de 2002, dando uma maior carga horária aos estágios. Nós decidimos, naquele momento, que a carga horária quatro disciplinas de estágios seria compartilhada com a Faculdade de Educação, ficando duas na Educação e duas conosco [no IG]. Foi um longo debate, porque havia um conjunto de docentes que defendia que toda essa carga de estágio ficasse com a Educação; outras unidades da UNICAMP decidiram assim. Algumas unidades ficaram integralmente com os estágios e nós decidimos pelo meio termo. Metade da carga horária conosco e a outra metade com a Faculdade de Educação. Isso foi feito em 2005. Não foram criadas nenhumas disciplinas, mas as práticas como componentes curriculares, o que se decidiu naquele momento, foi que elas apareceriam embutidas nas disciplinas, funcionado assim até hoje.

Então, há pelo menos duas questões do enunciado do professor A que são fundamentais para a discussão que nós estamos tendo. Primeiro são os estágios supervisionados que iniciaram um rompimento com uma lógica de formação de professores, ou seja, uma lógica que até antes da reforma responsabilizava toda a formação de disciplinas voltadas à educação para a Faculdade de Educação. Segundamente é sobre as práticas como componentes curriculares que, como afirmado pelo professor, foi incorporado em disciplinas já existentes não representando uma criação de novas disciplinas voltadas para a educação. Para o primeiro caso fizemos o Quadro 3 que demonstra essa transição, sendo no segundo caso representado pela Quadro 4.

Quadro 3 - Disciplinas de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Geografia da UNICAMP.

Estágio 2001		**Estágio 2005**	
Nome da Disciplina	**Carga horária**	**Nome da Disciplina**	**Carga horária**
Didática Aplicada ao Ensino de geografia	60 horas	Estágio Supervisionado	90 horas
Prática de Ensino: Educação e Meio ambiente	60 horas	Estágio Supervisionado II	120 horas
Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado	120 horas	Estágio Supervisionado de Geografia I	90 horas
Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado II	120 horas	Estágio Supervisionado de Geografia II	120 horas
Total de horas: 360 horas		Total de horas: 420 horas	

(Adaptado dos Projetos Pedagógicos do curso de Ciências da Terra do Instituto de Geociência dos anos de 2001 e de 2005)

Quadro 4 - Disciplinas de Educação da Licenciatura em Geografia da UNICAMP.

Disciplinas de Educação no ano de 2001		**Disciplinas de Educação no ano de 2005**	
Nome da disciplina	**Carga horária**	**Nome da disciplina**	**Carga horária**
Estrutrutura e funcionamento do Ensino Fundamental e Médio: Educação e Sociedade	60 horas	Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira	90 horas
Psicologia Educacional - Adolescência	60 horas	Psicologia e Educação	90 horas
Psicologia Educacional - Aprendizagem aplicada ao ensino de ciências humanas	60 horas	Escola e Cultura	90 horas
		Outra disciplina de educação com o mínimo de 4 créditos.	60 horas
Total de horas: 180 horas		Total de horas: 240 horas	

(Adaptado do Projeto Pedagógico do curso de Ciências da Terra do Instituto de Geociência dos anos de 2001 e de 2005)

Como verificamos nos Quadros 3 e 4 não houveram grandes mudanças no currículo da licenciatura em geografia – com exceção do aumento de carga horária de algumas disciplinas e da incorporação da metade da carga horaria de estágio sob responsabilidade da Geografia – que embora, a licenciatura, fosse dada como uma das grandes causas da criação de um curso de Ciências da Terra (NASCIMENTO, 2010) – devido a demanda por professores de geografia em Campinas –, não

pareceu ter uma preocupação devida com uma formação voltada, como enfatiza Webber (2002), para um “fazer escolar”.

Quando pensamos a questão das práticas como componentes curriculares, nesse contexto, assim como afirmado pelo professor A, ela foi distribuída por disciplinas existentes virando àquilo, que como já adiantamos no capítulo 2, será chamado de *Vetor P.* Assim, na medida em que essas práticas viraram esse vetor, ou seja, incorporaram as disciplinas existentes, nos questionamos se essas práticas conseguiram atingir o objetivo proposto pela Resolução.

Primeiramente discutiremos o que, de fato, é o *vetor P*. Pois bem, *o vetor P* é denominado no projeto pedagógico como “horas-aula semanais de prática”, entretanto, a primeira “definição” sobre o *vetor P* não aparece na reforma curricular no ano de 2005, na realidade, ela já aparecia antes da Resolução do CNE de 2002, no projeto pedagógico de 2001. Essas práticas não estavam relacionadas com atividades do “fazer escolar”, mas fundamentalmente com a prática da tradição geográfica, como o professor D afirma:

> Na realidade, com *vetor P* ou sem *vetor P*, faz décadas que o trabalho prático ou a empiria é bastante importante para a formação do aluno, independente das normatizações e isso é estrutural à formação do geógrafo. A gente tem vários textos de autores importantes, de autores brasileiros e dos Franceses também que vão falar do trabalho de campo. Então, eu acho que a práticas estão arraigadas nas próprias disciplinas. Eu acho que a gente tem que continuar ampliando o trabalho de campo. Tem disciplinas que são fundamentais hoje que deveriam ter trabalho de campo, como Regional, Planejamento, todas elas. Eu acho que isso é muito mais da nossa cultura do que a entrada de um *vetor P*, como se após entrada dele, consequentemente, houvesse uma mudança. Eu, particularmente, nunca senti isso; o que eu senti foi até uma oportunidade dos professores distribuírem um pouco a carga de hora didática dentro de sala de aula. Porque a gente tem um currículo apertado, porque a tendência hoje não é mais as disciplinas com 4 horas de aula expositiva – isso mesmo nos países europeus, ou mesmo nos Estados Unidos, não se tem mais essas 4 horas. Então foi mais uma flexibilização para poder ir mudando o peso da grade associado a aula expositiva, dentro de sala de aula. Acho que é muito mais isso do que pensar que agora tem que ser incluída uma prática.

Fica claro que a interpretação do Professor D é que o *vetor P* se tratava de uma prática geográfica – muitas vezes voltada para trabalhos de campo –, o que, de fato, era uma interpretação correta, na medida em que até mesmo depois da reforma curricular efetivada no projeto pedagógico de 2005, ainda se apresentavam horas

dessa carga em disciplinas específicas do bacharelado em geografia - como na disciplina de Análise e Gestão de Bacias Hidrográficas com um total de 30 horas de práticas - e nas disciplinas da licenciatura de estágios supervisionados I e II, tanto da geografia, como da Faculdade de Educação, algo que a Resolução deixou claro que não deveria acontecer, pois se tratavam de atividades diferentes (prática como componentes curriculares e estágio supervisionado).

Contudo, essas horas de práticas em disciplinas de Estágio e de bacharelado não mais aparecerão no projeto pedagógico de 2010, além de anunciarem o seguinte texto sobre o *vetor P*, algo que até então não tinha sido feito:

> As atividades práticas vêm sendo pensadas considerando a instituição dos novos formatos dos cursos de licenciatura pela resolução CNE/CP 2/2002 que determina que os cursos de formação de professores devem ser efetivados mediante a integralização de no mínimo 2.800 horas, das quais 400 horas de prática como componente curricular, ao longo do curso. O currículo de Licenciatura em Geografia prevê uma parceria com a Faculdade de Educação, que além de ministrar algumas disciplinas obrigatórias que embasam teórica e metodologicamente o licenciado (a saber: Escola e Cultura, Psicologia Educacional e Política Educacional), contêm atividades práticas e de orientação em seus vetores, o que reforça a intenção de que tais atividades práticas sejam vivenciadas no âmbito de disciplinas da Faculdade de Educação e do Instituto de Geociências. **Assim, as 400 horas de práticas exigidas aparecem ao longo do percurso disciplinar computadas no vetor P das disciplinas**[26].

Já nesse projeto pedagógico as PCC´s serão justificadas a partir de sua incorporação dentro do antigo *Vetor P*, mesmo que a tradição dessas práticas tenha sido desenvolvida a partir de uma lógica diferente – prática da geografia e prática do fazer escolar –, que não sustenta um mesmo significado. Todavia, ainda que elas não possam ser consideradas antagônicas, elas possuem objetivos diferentes.

Por mais que essas horas não fossem, a partir de 2010, oferecidas dentro de disciplinas específicas de bacharelado, o que continuará acontecendo é que disciplinas de licenciatura continuarão a ser oferecidas juntamente com as de bacharelado dentro de um núcleo comum da geografia. O professor B irá afirmar, dentro desse contexto, que a graduação terá que conciliar a partir daquilo que ele classificará como três diferentes formações:

[26] Destaque Nosso.

> A geografia, pelo menos eu tenho claro assim, forma três tipos de profissionais: os profissionais que vão trabalhar no mercado de trabalho, parecido com o que vai acontecer com os profissionais liberais, que podem montar uma empresa, que trabalha como profissional liberal que está muito ligado hoje com as atividades mais técnicas na geografia; àqueles que vão fazer pesquisa na universidade e, por fim, os professores de geografia. Eu acho que são essas três coisas com as quais um curso de geografia tem que lidar. Digamos assim, ele tem uma entrada com três saídas, ainda que hoje essa uma entrada com três saídas comece a ser modificada porque inclusive nós estamos fazendo vestibular para a licenciatura e para bacharelado. Na maior parte do Brasil essa adaptação a essa nova demanda, implicou em grande parte das [universidades] federais, um ou outro ainda não adotou, mas eu acho que o caminho vai ser esse mesmo, que é separar licenciatura do bacharelado. Eu acho que isso implica em acabar com aquele esquema com uma entrada e três saídas. Então, nós vamos ter agora duas entradas, uma específica para o professor, e na outra entrada a gente vai ter a entrada do pesquisador e daquele que vai trabalhar no mercado, essas duas coisas. É evidente que cada uma dessas três saídas possui especificidades. Nós tínhamos há tempos atrás proposto - tudo isso que eu estou falando foi de um momento que a gente debateu e que, lá em 2005, havia a proposta, e depois não vingou, não foi encaminhado – de fazer uma entrada na geografia, e depois montar coisas como se fossem especializações. Então, monta-se isso para o professor, no outro bloco, para àquele que vai fazer pesquisa e depois aquele que vai para o mercado trabalhar. [Essa proposta] não vingou, evidentemente. Inclusive aqueles colegas que vinham nos dar assessoria da comissão central, eles diziam que era fundamental que desde cedo, do primeiro ano, o professor começasse a ter contato com as disciplinas que são específicas do seu mundo, daquilo com o qual ele irá lidar. Pretendia-se fazer uma coisa lá no final, mas as normas, inclusive as orientações pedagógicas é que se colocasse no começo.

Além de falar sobre o contexto de formação e suas tendências, e de especificar parte das ideias para a montagem do curso que alguns professores pretendiam na reforma de 2005, a preocupação do professor acima, contudo, estará muito ligado as três formações que o departamento precisaria dar conta, isto é, o professor de geografia, o pesquisador e o geógrafo. Trazendo as diversas circunstâncias impostas pelo próprio curso, o mesmo professor também afirma sobre a procura de alunos de outros cursos por disciplinas do IG, dizendo ter dado uma de suas disciplinas quase que inteiramente para alunos do IFCH.

Pode-se dizer que para o professor – por mais que não trate objetivamente as diversas circunstâncias de formação como empecilhos –, a formação do professor de geografia seria mais uma dentro de um gama de necessidades de formações.

Assim, essas demandas de formação poderiam ser consideradas um gerador de complexidades que impediriam que uma disciplina obtivesse uma abordagem, mesmo que a partir de algumas atividades, para o "fazer escolar".

Por outro lado, em uma outra entrevista, com o professor C, o mesmo discurso é discutido de uma outra forma, isto é, por mais que o oferecimento de uma disciplina para bacharelado e licenciatura fosse visto como um requisito para um planejamento mais complexo da disciplina – pois dois enfoques deveriam ser considerados – ainda assim, para o professor, era uma chance de tratar, por exemplo, um mesmo conceito só que sob perspectivas e olhares diferentes, como ele mesmo relata:

> **Entrevistador:** *No caso do oferecimento da disciplina, que é junto com licenciatura e bacharealado, como foi feito para relacionar dois cursos com perspectivas diferentes, sendo que as PCC´s seriam aplicadas para um grupo e para outro grupo não?*
>
> **Professor C:** A gente tem pensado assim, por exemplo, para o bacharel se tem trabalhado exercícios que acabam depois trocando, porque o bacharel acaba apresentando para a licenciatura e vice e versa. Então, a gente tem pensado em selecionar algumas questões que depois poderiam ser aplicados muito mais dentro de um discurso de planejamento. Por exemplo, se ele fosse trabalhar em uma consultoria, seria uma relação mais técnica mesmo. Aquela mesma variável de análise da paisagem, para o licenciado, se aplicaria mais em uma ideia de ensino - a partir de construção de maquetes, de mapeamento -, na ideia dele relacionar àquilo com a ideia de ensino. Então, a gente tem feito esse exercício e tem dado certo, embora tenha dado um pouco de trabalho para fazer, no sentido de ir lá, e buscar e discutir. O interessante é que eles vão para campo juntos.

Entretanto, ainda que o professor C afirme que consiga trabalhar essas práticas e articular o conhecimento da sua disciplina, especificamente em trabalhos de campo, com um saber mais voltado para as salas de aula, o professor reconhece que, de fato, há uma dificuldade de se trabalhar essas atividades. Para o professor C trata-se de uma outra realidade educacional, em que o professor de graduação, que não é um "especialista" da área, não possui tanto conhecimento da episteme escolar, mas que mesmo assim, ele, o professor de graduação, pode trabalhar tentando visualizar em que sentido o conhecimento de sua disciplina se aproxima da realidade escolar.

> Eu acho que a universidade fica muito mais em uma “prática indireta”, ou seja, que é uma prática de pegar o conteúdo que você está trabalhando em sala de aula – aqui na universidade –, tentando visualizar quais são as necessidades, e como ele [aluno da graduação] chega lá com esse conteúdo na escola, e fazer essa leitura. O professor da universidade não está na escola, ele não tem essa prática cotidiana do colégio, e ele fica muito mais preso a essa “prática indireta”. Minha maior preocupação é que ele consiga construir um conteúdo que ele possa formular essa prática lá, entendendo essa prática e formulando essa prática lá. Por exemplo, em um conteúdo como da Disciplina X, o aluno teria uma variedade de possibilidades de trabalho (...) quando ele [aluno da gaduação] chega no universo do colégio ele tem uma outra “seara”, no sentido das variáveis holíticas e que extrapola inclusive esse conteúdo que chega no cotidiano do aluno, se alterando a escala. Não só da observação, como do discurso. Então, parte disso é possível discutir com o aluno dentro de sala de aula, e lembra-lo disso, em que aquilo que ele está vendo está construindo um conteúdo teórico, metodológico, para ter uma visão crítica para quando chegar lá. Assim, essa necessidade de um olhar mais holístico é função mesmo da academia, levando o aluno a esse pensar do espaço. Ele não precisa sair daqui com a ideia de reprodução, porque ele não vai conseguir fazer isso, ele não vai conseguir reproduzir uma atividade exatamente como é feito aqui lá na escola. São realidades distintas, pois aqui nós temos um caráter muito mais homogêneo do que lá.

Assim como discutimos no primeiro e no segundo capítulo, o professor C também afirma sobre uma mudança de discurso, devido a realidades que se diferenciam – universidade e escola. Nesse sentido, voltamos a essa discussão com o objetivo de relacionar o que foi dito em outros momentos da dissertação com os enunciados dos professores. Nessa perspectiva, o professor B, também irá afirmar que devido a outras demandas geradas pelo trabalho na universidade, haveria aí uma complexidade que surgia dado a especificidade da realidade institucional acadêmica:

> A gente sempre pretende arejar mais a grade, indo ao encontro daquilo que os educadores dizem ser adequado, fazendo com que os alunos possam transitar mais pela universidade e não ficar só na geografia, mas também transitarem um pouco pela Filosofia, pelas Artes, pela Antropologia. Seria adequado, seria ideal (...), contudo, nós temos o funcionamento da Instituição, nós temos um funcionamento e nós não podemos esquecer que esse funcionamento da universidade responde por três coisas: Extensão, pela graduação e pela pesquisa. Esse é um universo pelo qual nós estamos lidando [formação do professor], o professor aqui ainda tem que lidar com dois outros. (Professor B)

Dentro da lógica argumentada pelo professor – acompanhando o discurso que vêm desde Kant, passando pela sistematização do conceito de universidade moderna por Humboldt, até a discussão feita por Fausto Castilho para um projeto de universidade da UNICAMP –, um dos fatores que aparece no texto é a questão da pesquisa que fundamenta a ideia de universidade moderna. Chamliam (2011, p. 216), a partir de uma pesquisa voltada para a investigação dos professores universitários discuti as possibilidades para a formação desses professores, a partir de estudos que a autora diz que:

> deram ensejo a um amplo levantamento e questões e de práticas institucionais que permitiram perceber que os problemas relacionados ao ensino nas universidades, em toda a parte, têm suas raízes no chamado "*ethos* acadêmico", que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa. Essa é, também, a lógica da própria organização da universidade e a fonte de prestígio na atividade acadêmica.

Nessa segunda etapa desse capítulo podemos afirmar que as práticas como componentes curriculares foram incorporadas a práticas pré-existentes do currículo da geografia da UNICAMP, o que, de fato, não fazia uma relação direta com o que foi estabelecido pelo CNE. Contudo, por mais que, no projeto pedagógico sejam identificadas incoerências, entretanto, para um dos professores entrevistados, essas práticas são possíveis de serem trabalhadas - mesmo que exista a dificuldade da realidade acadêmica e o do afastamento da escola.

Respondendo as questões que geramos no final da segunda parte do segundo capítulo, sobre o poder da Resolução em controlar, ou *regere* como essas práticas serão aplicadas efetivamente no currículo, pode-se dizer que, primeiramente, o controle da carga horária é algo possível de ser assimilado, entendendo sua distribuição dentro da grade curricular, como foi feito da Reforma curricular do curso da Geografia na UNICAMP. Por outro lado, não se pode identificar como elas serão aplicadas dentro de uma disciplina, pois há uma grande arbitrariedade do que se entende por PCC`s, mesmo que a conselheira Weber (2002) tenha conceituado essas práticas como um "fazer escolar", ainda assim há uma grande dificuldade de assimilação do que deverá ser feito efetivamente com essas atividades, o que acaba ficando muito à caráter do professor, como na ação

do professor C, que estabeleceu uma relação das PCC´s como uma “prática indireta”, ou seja, de tradução de uma linguagem à outra.

Nesse sentido, o outro fator diz respeito as complexidades que estabelece o contexto universitário, assim como afirma Chamliam (2011), pois o que fica bastante evidente, como uma possível interdição, seria o fator da pesquisa que traz uma tradição que rege o que será o grande “*ethos*” da universidade. Sobre esses dois casos, e fundamentalmente sobre esse último, o da pesquisa - que implica uma lógica da autonomia do acadêmico na universidade - discutiremos na última etapa da dissertação.

3.3. Linguagens e reexistências.

Ao discutir os estudos curriculares dos anos sessenta, em uma metáfora Goodson (1997, p. 19) representa a seguinte situação:

> Nos anos sessenta, poder-se-ia caracterizar a reforma curricular como uma espécie de «torrente». Por toda a parte as ondas criavam turbulência e actividade, mas, na verdade, limitaram-se a engolir algumas ilhotas, enquanto as massas terrestres mais importantes não foram praticamente afectadas e as montanhas (o «terreno elevado-) permaneceram completamente intactas. Agora, à medida que a maré recua rapidamente, o terreno elevado é visto como uma silhueta austera. A nossa análise da reforma curricular devia permitir-nos, pelo menos, reconhecer que no mundo do currículo não há apenas «terreno elevado», mas também «terreno normal».

Partindo desse pressuposto, poderíamos dizer que a Resolução do CNE não passou de ondas que criaram turbulências, enquanto o terreno – o currículo da licenciatura da geografia – não sofreu grandes mudanças, ou seja, as “massas terrestres” mais importantes não foram afetadas. Com certeza isso reproduz bem o que acontece com reforma curricular, entretanto, e voltando para discussão que tínhamos no primeiro parágrafo dessa etapa (subcapítulo 3.2) – trazendo assim o contexto dos conflitos entre as diferentes linguagens (científica e pedagógica) –, responderemos o porquê de discordarmos em parte da simplificação que estabelece uma resistência ou adaptação a um poder externo instituído por meio de uma norma, entendendo, nesse sentido, as relações de poder que não estão necessariamente atreladas a metáfora, isto é, ao que Leão (2008) propôs.

Assim, considerando a metáfora da fisiologia como instrumento para o entendimento das complexidades sociais, devemos também entender um pouco das complexidades da própria fisiologia. Não é uma afirmativa falsa dizer que o corpo humano, quando invadido por organismos estranhos, aciona anticorpos para eliminar ou acomodar "vírus" invasor, entretanto há um elemento que não foi considerado, que são as doenças autoimunes – como Lúpus, Esclerose Múltipla e Diabetes I –, uma condição que ocorre quando o sistema imunológico ataca e destrói células, tecidos e órgãos saudáveis do corpo por engano.

Essa metáfora, além de nos mostrar o quão interessante outras disciplinas podem dialogar conosco, também nos elucida para entender as relações sociais. Assim, entendendo a analogia, consideramos que o conflito não se resume entre o "externo" contra o "interno", mas o conflito está na ação de se "comunicar", uma ação que desencadeia em outra ação.

Nessa perspectiva, como afirmado pelo Professor D, as mudanças curriculares são dinâmicas, e se dão a partir de diferentes demandas e conflitos de interesses que não são apenas "externas" – estabelecidas pela Resolução do CNE – , mas também "internas":

> Eu vejo que desde que nós começamos [o currículo] é dinâmico, e não existe algo assim: "agora acabou isso e começou áquilo". Por mais que a gente sempre fale "agora a gente vai tentar não mexer" - como agora em que a gente fez uma mudança[27], tanto que tirou aquele núcleo comum do início, e isso tem cerca de três anos de implementação. Então, a gente fala que não, mas antes mesmo de a gente completar uma primeira turma nós já estamos com questões. Ou vem uma normatização de fora - como essa Resolução - , ou a gente percebe falhas internas, ou tem a pressão dos alunos, assim sempre tem demandas que vai fazer com que façamos adaptação.

É simplista dizer que o Instituto repeliu a Resolução do CNE, assim como também é simplista dizer que a Resolução – normatização – tem poder de ser um divisor de águas dentro das mudanças na universidade. No limite, não se pode dizer também que a Resolução é "externa" a universidade, pois como discutimos no

[27] A mudança a que o professor D se refere trata-se à adequação curricular que o curso de licenciatura em Geografia da Unicamp (assim como todas as licenciaturas das universidades públicas estaduais de São Paulo) teve que implementar para se adequar às Deliberações do Conselho Estadual de Educação 111/2012 e 126/2014, em que se estipula que 30% de toda a carga didática, excetuando os estágios supervisionados, deve ser dedicado a conteúdos de formação didático pedagógicos. Optamos por não trazer essa discussão para o trabalho em virtude do processo ter iniciado no final da produção textual dessa pesquisa e não ter sido, efetivamente implementado.

segundo capítulo, sua legitimidade é construída na própria universidade, mesmo que sob uma outra linguagem, ou seja, sob o discurso do pedagógico.

Derrida (1997, 2003) em duas de suas conferências pronunciadas para a universidade e sobre a universidade, afirma e defende uma universidade – assim como: Kant, Humboldt, Schelling, Nietszche e Heidegger – que não fosse essencialmente responsável pela formação profissional. É interessante pensar que mesmo autores tão diferentes – Kant e Nietzsche, por exemplo –, como já abordamos no nosso texto, tenham em comum a critica ao utilitarismo acadêmico. De fato, não seremos nós que negaremos a grande importância que se tem em uma universidade ser incondicional, como afirma Derrida (2003, p. 18):

> Eis, portanto, o que poderíamos, valendo-nos dela, chamar a Universidade sem condição: o direito de princípio de dizer tudo, ainda que a título de ficção e de experimentação do saber, e o direito de dizê-lo publicamente, de publicá-lo (...). Isso distingue a instituição universitária de outras instituições fundadas no direito ou no dever de dizer tudo.

Contudo, Derrida (1997, p. 155) também irá dizer sobre os cuidados necessários, levantando a seguinte questão: O que seria uma Universidade sem finalidade? Ele mesmo responderá em outro momento que, queiramos ou não, serviremos a finalidades inaparentes. Assim, a Universidade também deverá ter cuidado tanto para os abismos e as gargantas do exterior, como para as pontes e *"barriers"* que podem fechar a universidade em si mesma, criando um fantasma de cercado, colocando ela a mercê de qualquer interesse ou tornando-a completamente inútil. Não existe uma universidade sem finalidade, a universidade é um espaço de normas – normalização –, e por isso um espaço de controle, na medida em que resiste a uma certa norma, a *fortiori* reexiste para outras.

Deleuze (2014, p. 30) em um de seus textos sobre "instintos e instituições" também argumentará sobre essa temática:

> (...) se a necessidade encontra na instituição uma satisfação tão-somente indireta, "oblíqua", não basta dizer que a "instituição é útil", pois é preciso ainda perguntar: para quem ela é util? Para todos aqueles que dela tem necessidade? Ou antes, para alguns (classe privilegiada), ou somente para aqueles que põem em funcionamento a instituição (burocracia)? O mais profundo problema sociológico consiste, então, em procurar qual é esta outra instância da qual

> dependem diretamente as formas sociais da satisfação das tendências.

É também inegável que a escola necessita da Universidade, tanto para a formação, como para discussões da construção de um conhecimento que será recontextualizado. Contudo, a universidade também necessita da escola, parecendo mais notório em alguns momentos da história. Dessa forma, não se pode também negar, haja vista que há uma forte dependência da formação de professores, que não só as Faculdades de Educação serão responsáveis, mas também os próprios departamentos de especialidades de uma disciplina terão esse papel. Tal responsabilidade não é negar a autonomia da universidade, ou a pesquisa como "*ethos*" da universidade, mas considerar que o ensino – na escola ou na universidade – é natimorto sem a pesquisa. Assim, a universidade não é antagônica a escola, muito pelo contrário, a universidade mesmo não sendo a escola possui uma forte relação do discurso de ensino, tanto sobre a realidade escolar, como para o acadêmico, o ensino, por sua vez, transcende as duas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Licenciatura e bacharelado; dois conceitos que possuem lógicas diferentes, e que atendem a realidades diferentes, mas que se equivalem dentro de uma formação. A pergunta sobre o que seria a "melhor" formação do professor continua em aberto, se aqui possuímos algumas conclusões é que a formação do professor de geografia atende a diferentes interesses, demandas e lógicas de acordo com a construção espaço-temporal. Por um tempo achava-se que a formação conteudista era tudo o que o professor precisava para ser um bom profissional dentro de sala de aula, em outro momento a lógica do "3+1" pareceu se tornar um discurso hegemônico de melhor formação do professor, ou seja, considerando a educação só que a partir de um viés técnico, aplicacionista. Recentemente, com a incorporação do discurso da práxis e também com a valorização do discurso do cotidiano e da cultura escolar, o que se percebeu é que a formação do professor necessita, não apenas conhecer a realidade escolar, mas entrar nessa instituição (trans)formando-a assim como é (trans)formado por ela.

Em todos os casos, como enfatizamos em alguns momentos do nosso texto, essas mudanças não se "originam do nada", pois quando utilizamos o conceito de tradição, não nos aproximamos daquele discurso da evolução linear no tempo, ou mesmo de um recorte *apriorístico*. Nesse final de dissertação queremos deixar claro que o processo de construção discursiva é descontinuo, embora Foucault (2008b) critique em alguns momentos esse conceito – de tradição –, na realidade, a referência que o autor está fazendo é para um conceito de tradição que nega as descontinuidades de formações discursivas. Nesse sentido, nos apropriamos de Deleuze e Guattari (2000), em que a afirmam que um conceito não pode ser entendido isoladamente, os conceitos devem ser entendidos dentro de uma constelação de outros conceitos.

Ainda assim, pensando as descontinuidades, não podemos afirmar que a valorização da escola surgiu com pensadores neo-marxistas na educação, ou mesmo apenas com os pensadores que compunham as Faculdades da Educação, pois o ensino é transversal e embora corrobore a realidade que compõem, também dialoga com outras realidades, constituindo uma outra episteme. Mesmo que as instituições imponham ao nosso corpo, nos dando a possibilidade de prever e projetar, ou seja, mesmo que as instituições "projetem" nossos olhos e como iremos

olhar e construir o mundo (DELEUZE, 2014c), ainda assim isso se dá dentro de um diálogo muito mais complexo do que o ato de encaixotar o institucional. É no diálogo que constitui a própria realidade, que uma episteme escolar se constitui aonde se pensa que só possui uma linguagem acadêmica – tradição científica.

Dito isso, por mais que a Resolução do CNE tenha se fundado dentro de um discurso da práxis – e aqui também geramos a questão do título: Resistir ou reexistir, eis a questão? –, a normalização não se dá apenas a partir de um ato de resistência ou permissão, mas sim a partir de uma tradução de uma linguagem à outra. No terceiro capítulo tentamos clarificar ainda mais essa questão quando discutimos a ideia da prática a partir de dois diferentes discursos, isto é, a prática da geografia e a prática instituída pelo CNE. Nesse propósito, a tradução de uma linguagem à outra não modificou uma ideia original, mas atribuiu o significante a um outro significado – e por isso não há uma relação direta entre os dois. Claro que entendemos também que a tradução de uma linguagem à outra não se dá por uma "ingenuidade linguística" – pelo menos no caso do nosso objeto –, mas muito provavelmente por uma acomodação e um interesse bem claro de não atribuir certas mudanças – não há como definir objetivamente a intenção a partir dos enunciados.

De toda forma, o que podemos verificar de uma possível interdição do discurso do pedagógico dentro do departamento da geografia, está diretamente relacionado com a linguagem de um discurso de valorização da pesquisa, ou seja, de uma tradição que passa a ter força no período moderno, desde Kant, Humboldt, Schelling, Nietszche e Heidegger. Contudo, por mais que o conceito de pesquisa seja o fundamento da universidade moderna, ela também está diretamente relacionada com o ensino, direcionando e formando um discurso de ensino. Entretanto, o discurso de ensino na academia não é antagônico ao discurso de ensino dentro da escola, mas sim atendem a diferentes objetivos, haja vista que também são instituições com suas próprias produções culturais.

Não devemos, dessa maneira, tratar essas questões como falsos problemas, pois assim nos afastaremos da necessidade de uma constante transformação de ambas as instituições. Considerando que uma "melhor" formação do professor sempre estará em aberto, contudo, a "pior" formação do professor seria afastar esse futuro profissional do seu lugar de trabalho, da realidade aonde ele terá que lidar com diversas situações que possivelmente não foi preparado dentro de uma formação inicial. Sabemos também que esta formação inicial do professor é apenas

mais um momento do grande processo de subjetivação do professor, e por isso, ainda que se argumente em prol da “melhoria” da formação inicial do professor, há também outros fatores, ou seja, da formação continuada – não devendo ser considerada apenas como uma formação complementar dentro da instituição universitária, mas fundamentalmente considerando a formação dentro do cotidiano escolar, a partir dos diálogos e da participação política de construção de projetos –, que são indiscutivelmente determinantes para a constituição do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB´SABER. Aziz. Pierre Monbeig: a herança intelectual de um geógrafo. Revista Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Vol. 8, n. 22, p. 221-232, 1994.

ADAMS. D. O Guia dos Mochileiros das galáxias. Sextante, Rio de Janeiro, 1996.

ANSELMO, R.C. M. S. e BRAY, S. C. Geografia e geopolítica na formação nacional brasileira: Everardo Adolpho Backheuser. In: GERARADI, L. H. O. e MENDES, I. A. Do Natural, do Social e de suas Interações: visões geográficas. Rio Claro: Programa de Pós-graduação em Geografia – UNESP; Associação de Geografia Teorética – AGETEO, 2002.

AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Humana do Brasil. Companhia Editora Nacional, SP, 1951.

_____. Monografias Regionais. Planos sumários para pesquisas de caráter geográfico. Companhia Editora Nacional. SP, 1957

CASTILHO, Fausto. O Conceito de universidade no projeto da UNICAMP. Fausto Castilho; organizador: Alexandre Guimarães Tadeus de Soares – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

CASTRO, Amelia Domingues de. A licenciatura no Brasil. Revista de História, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out./dez, 1974.

CARDOSO, Luciene P. Novos horizontes para o saber geográfico: a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro. (1883-1909). Revista brasileira de história da ciência, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 80-96, jan. / jun. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2011.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista Teoria e Educação, v. 2, p. 177-229. 1990.

CLAVAL, Paul. Como construir a história da geografia? Revista Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica (Terra Brasilis), v. 2, 21 de jun. de 2013. Disponível em: <http://terrabrasilis.revues.org/637>. Acesso em: 21 Jun. 2014.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito -chave da Geografia (p. 15-47). In: CASTRO, Iná E. De (org.). Et al. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles. A lógica do Sentido. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.

_____. Conversações. São Paulo: Editora 34, 2013a.

_____. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2013b.

_____. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? In: A ilha deserta: e outros textos. 3. Ed, São Paulo: Iluminuras, p. 221-248, 2014a.

_____. Os intelectuais e o poder (com Michel Foucault). In: A ilha deserta: e outros textos. 3. Ed, São Paulo: Iluminuras, p. 265-274, 2014b.

_____. Instintos e instituições. In: A ilha deserta: e outros textos. 3. Ed, São Paulo: Iluminuras, p. 29-32, 2014c.

DERRIDA, Jacques. O olho da universidade. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

_____. A universidade sem condição. São Paulo: Estação Liberdade, 2003

FIGUÊIROA, Silvia Fernanda de Mendonça. Mundialização da Ciência e Respostas Locais: Sobre a Institucionalização das Ciências Naturais no Brasil (De fins do século XVIII à transição ao século XX). Asclepio. Revista de História de la Medicina y de la Ciencia. Vol. L-2. 1998

FILHO, Luciano Mendes de Faria. VIDAL, Diana Gonçalves. GONÇALVES, Irlen Antônio. PAULILO, André Luiz. A cultura escolar de análise e como o campo de investigação na história da educação brasileira. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan/abr. 2004.

FOUCAULT. Michel. A História da Sexualidade II – O uso dos prazeres. Rio de janeiro: Graal, 1984.

_____. Microfísica do Poder. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997

_____. in HUISMAN, D. Dicionários dos Filósofos. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos: Estética, literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 264-298, 2001b.

_____. Em defesa da sociedade: Curso dado no Collége de France. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Segurança, território, população: Curso dado no Collége de France. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

_____. O governo de si e dos outros. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. A ordem do discurso. Ed. Loyola. Sp. 2013.

GALLO, Silvio. Deleuze e a educação. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

GIACÓIA JR, O. Nietzsche x Kant: uma disputa permanente a respeito de liberdade, autonomia e dever. Rio de Janeiro; Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2012.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. O lugar do ensino da formação da geografia brasileira. Revista de Estudos Geoeducacionais – Geosaberes – v.1, n.2, dezembro, 2010.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia e Modernidade. Rio de Janeiro: Bertand Brasil. 2000.

GOMES, Eustáquio. O Mandarim: história da infância da Unicamp. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Revista Teoria e Educação, nº 2, 1990.

_____. A construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997

HAESBAERT, Rogério. PEREIRA, Sergio Nunes. RIBEIRO, Guilherme. Vidal, Vidais: Textos de Geografia Humana, Regional e Política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012

HUMBODLT, Wilhelm. Sobre a Organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim. In CASTILHO, Fausto. O Conceito de universidade no projeto da UNICAMP. Fausto Castilho; organizador: Alexandre Guimarães Tadeus de Soares – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

JAEHN, Lisete. FERREIRA, Marcia Serra. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. Revista Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez, 2012.

KANT. Immanuel. A Crítica da Razão Pura. Serie: Os Pensadores. São Paulo, SP: Abril, 1974.

_____. Sobre a Pedagogia. Edições 70, LDA, Lisboa. 2012.

KELSEN, Hans. Teoria pura do Direito. 6. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEÃO, Vicente de Paula. A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de geografia da educação básica em nível superior. (tese de doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2008.

LEMOS, Fábio. [Sobre reformas no sistema de ensino] Wilhelm von Humboldt. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 207-241, jan./abr. 2011

LENCIONI, Sandra. Região e Geografia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. Revista Educação, Sociedade e Culturas, n. 39, 2013.

MACHADO, Lia Osorio. Origens do Pensamento Geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem (1870 – 1930). In: CASTRO, Iná E. De (org.). Et al. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MAIA, A. C. in RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARTINS, Geraldo Inácio ; CLEPS JR., J. . Nas tramas do discurso: possibilidades teóricas e metodológicas em Michel Foucault. In: Glaucio Jose Marafon; Julio Cesar de Lima Ramires; Miguel Angelo Ribeiro; Vera Lúcia Salazar Pessôa. (Org.). Pesquisa Qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. 1ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013, v. 1, p. 69-88.

MASSEY, Doreen. Pelo Espaço. Uma política da Espacialidade. Bertrand Brasil. RJ. 2008.

MESQUITA, Ruy. “Meu pai era 100% ensino público”. Uma festa para marcar os 70 anos. Jornal da USP, ano XIX, n. 673, fevereiro 2004. Disponível em: <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2004/jusp673/pag0809.htm> Acesso em: 2 a 8 de Fevereiro de 2004.

MENEZES, M. L. P. A geografia de Delgado de Carvalho. Revista de Geografia – PPGEO – v. 2, nº 1. 2011.

MIRANDA. Maria Eliza. A atualidade de Pierre Monbeig e o direito de aprender geografia. Revista do Departamento de Geografia – USP, Volume Especial 30 anos. 2012

MONBEIG, Pierre. Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa. Boletim Carioca de Geografia, Rio de Janeiro, nº 1 e 2, Ano VII, Rio de Janeiro, 1956.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. As universidades e o regime militar. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NASCIMENTO, Paulo Cesar. Instituto de Geociências da Unicamp, 30 anos: os desafios de um projeto inovador de ensino e pesquisa. Campinas, SP: Instituto de Geociências (IG), Unicamp, 2010.

NÓBREGA, Francisco Pereira. Compreender Hegel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

NIETZSCHE. Genealogia da Moral. Centauro editora. Sp. 2011

NUNES, Edson e CARVALHO, Márcia de. O grande equívoco do ensino superior brasileiro: um ensino profissional que não se aplica às profissões que o defendem. Observatório Universitário, documento de trabalho nº 58, série educação em números. 11 de setembro de 2006.

PAULA, Maria de Fátima C. USP e UFRJ. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. Tempo Social; Revista Sociol. USP, S. Paulo, 14(2): 147-161, outubro, 2002.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A Universidade da Modernidade nos Tempos Atuais. Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas; Sorocaba, SP, v. 1, p. 29-52, mar. 2009

PEREIRA, Sérgio Nunes. De "Ciência Auxiliar" a Saber Autônomo: Dois Momentos da Geografia Brasileira no Século XIX. Boletim Goiano de Geografia. V. 24. N.1-2. P. 11-22. Jan/Dez. 2004

PEREIRA, Júlio E. D. Formação de professores – Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE). 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

PINHO, S. Z. A formação de professores na UNESP in PINHO, S. Z. Formação de educadores: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PRATT, V. e BROOK, I. Goethe´s Archetype and the Romantic Concept of the Self. Stud. Hist. Phil. Sci., Vol 27, n. 3, Elsevier Science Ltd. 1996.

REAL, Gisele Cristina Martins. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.2, n.5, p.48-62, maio/ago. 2012

RIBAS, A. D. e VITTE, A. C. O curso de geografia física de Immanuel Kant (1724-1804):entre a cosmologia e a estética. Revista o Espaço Geográfico em Análise, Curitiba, n. 17, p. 103-111, 2009.

RIBEIRO, M. W. Origens da disciplina Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 817-834, set./dez. 2011

ROCHA, Genylton O. R. Geografia no currículo escolar brasileiro. (1837-1942). Revista de educação, cultura e meio ambiente – Dez. – N° 12, Vol II, 1998.

ROIZ, Diego da Silva. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. Ágora. Revista do Departamento de História e Geografia. Santa Cruz do Sul, v. 13, n.1, p. 65-104, jan./jun. 2007

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Trabalho apresentado na 31º Reunião da ANPED, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008.

SCHON, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SERRA, Enio. Geografia escolar, pensamento geográfico e processos de recontextualização. XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. 2010

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35-58.

SOUZA, Thiago Tavares. PEZZATO, João Pedro. A Geografia escolar no Brasil de 1549 até a década de 1960. In GODOY, P. R. T. História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia. São Paulo. 2010

UNICAMP. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Terra do Instituto de Geociências da UNICAMP. 4 de abril de 2001.

UNICAMP. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Terra do Instituto de Geociências da UNICAMP. Novembro de 2005

UNICAMP. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Terra do Instituto de Geociências. Dezembro de 2010.

VASQUEZ. Filosofia da práxis. 1ª ed. – Buenos aires: Consejo Latino-americano de Ciencias Socialies – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA - NETO, Alfredo. Foucault e Educação. Belo horizonte: Ed. Autêntica, 2007

VLACH, Vânia R. F. O ensino de geografia no Brasil: Uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José W. O ensino de geografia no século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2004

Referências de Resoluções, Deliberações, Pareceres e Decretos-lei:

SÃO PAULO. Estatutos da Universidade de São Paulo. Decreto nº 39 de 3 de Setembro de 1934. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-no-39-de-3-de-setembro-de-1934>. Acesso em: 20 de jun. 2014.

SÃO PAULO. Da Universidade de São Paulo. Decreto estadual nº 6.263 de 25 de Janeiro de 1934. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 20 de jun. 2014.

SÃO PAULO. Dispõe sobre a criação da Universidade de Campinas como entidade autárquica e dá outras providências. Lei n. 7.655, de 28 de dezembro de 1962.

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1962/lei-7655-28.12.1962.html>. Acesso em: 5 de Maio 2015.

BRASIL. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de Abril de 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-

1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 de jun. 2014.

BRASIL. Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras. Decreto-Lei nº 3.454 de 24 de Julho de 1941. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3454-24-julho-1941-413403-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 de jun. 2014

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 21 de jun. de 2014.

BRASIL. Parecer Nº 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 13 de fev. de 2014.

BRASIL. Parecer Nº. CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13 de fev. de 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 13 de fev. 2014

BRASIL. Parecer CNE/CES Nº 15/2005, de 02 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: 13 de fev. de 2014.

SÃO PAULO. Deliberação CEE Nº 126/2014. Altera o dispositivo da Deliberação CEE Nº 111/2012. Disponível em:

<http://www.sieeesp.org.br/userfiles/legislacao_escolar/ensino_medio/Deliberao%20CEE%20126_14_Formao%20Docente.pdf >. Acesso em: 8 de jan. de 2015.