

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM ANÁLISE E PLANEJAMENTO SÓCIO-AMBIENTAL**

**UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
GEOGRAFIA NA UFU: limites e possibilidades**

LUCEMEIRE DA SILVA COSTA

**UBERLÂNDIA -MG
2003**

LUCEMEIRE DA SILVA COSTA *(M)*

371.13:910.1

C 837a

TES/MEM

UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UFU: limites e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Análise e Planejamento Sócio-Ambiental

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Rubia Farias Vlach

Uberlândia - MG
Instituto de Geografia
2003

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.ª Vânia Rúbia Farias Vlach
(Orientadora)

Prof. Dr.ª Nídia Náciib Pontuschka

Prof. Dr.ª Selva Guimarães Fonseca

Data: ____ / ____ de ____

Resultado: _____

Ao Milton,

Que compartilha comigo
a dor e a delícia do processo de viver,
(re)construindo, a cada dia,
o sentido da existência.

AGRADECIMENTOS

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, porque cada pessoa é única para nós e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não segue sozinho, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós e nos deixa um pouco de si. Há os que levam muito, mas não há os que nada levam. Há os que deixam muito, mas não há os que nada deixam. Essa é a mais bela responsabilidade de nossa vida, a prova tremenda de que as almas não se aproximam por acaso.

A Deus e à Nossa Senhora, pelo alimento espiritual.

À Vânia Vlach, pelo exemplo de profissionalismo e orientação criteriosa, pelo entusiasmo com o tema da pesquisa, pelo apoio nos momentos difíceis... Pelo essencial papel exercido na realização de um sonho. Meu respeito, carinho e gratidão.

Ao Milton, meu marido, companheiro e amor de minha vida. Seu apoio, compreensão e incentivo foram fundamentais neste processo.

À minha mãe, Maria, pelo amor, dedicação, exemplo de força, coragem e determinação. Ao meu pai, Sebastião, *in memoriam*, pelo amor e carinho. ...À minha família, responsável pelo ser humano que sou.

Aos meus queridos sobrinhos e afilhados, pela amorosidade, alegria e alimento da esperança...

À "mãinha", *in memoriam*, pela alegria de viver, pelo afeto... Por ter me despertado para os primeiros passos rumo à docência.

Aos professores(as) do Programa de Mestrado em Geografia e do Programa de Mestrado em Educação, que alimentaram nossa condição de aprendiz, com novos conhecimentos, olhares e experiências e pelo apoio a continuar na luta.

Aos professores Dr.^a Sandra Vidal Nogueira, Dr.^a Vera Lúcia Salazar Pessôa, Dr.^a Selva Guimarães Fonseca e Dr.^o Julio Cesar de Lima Ramires, pelas importantes contribuições, por ocasiões da defesa de projeto e exame de Qualificação.

À professora Dr.^a Suely Regina Del Grossi, pela simpatia e disponibilidade em compartilhar suas lembranças.

A todos os colegas mestrandos, pelo compartilhar cotidiano no processo de formação. Especialmente, ao Georges, Bianca e Fabiane, pela alegria, carinho, companheirismo e pela torcida. Ao Daniel, exemplo de disponibilidade, pelo afeto e querer bem. À Rosana, pela confiança, amizade, carinho e exemplo de luta. À Márcia Helena, Mizant, Carla Rosane, Suely, Lúcia Lepera e Virgínia, pela partilha de reflexões e angústias, pela troca de experiências... Pessoas muito queridas. Também, à Ana Flávia, uma festa.

À Alaurinda, Aldeci, Círian e Lílian, "poderosas", pela simpatia.

Ao Carlos Póvoa, pelo estímulo e carinho.

Ao Vilmar, um presente, grande amigo e companheiro na aventura do conhecimento. Pelo incentivo na árdua caminhada, pela alegria e apoio. Meu muito obrigada pela disponibilidade e presença constante, pela paciência em ouvir-me, pelas gostosas conversas, pela leitura e importantes sugestões. Nossa percurso ainda continua...

Ao André Caixeta, sempre simpático.

À Lúcia, à Janete e à Mizmar, pela simpatia e colaboração ao dispor de informações junto às secretarias do Instituto de Geografia e Coordenação de Cursos. Também, à Cynara, secretária do Programa de Pós-Graduação em Geografia. Ao James e Jesus, secretários do Programa de Mestrado em Educação, pela cordialidade.

À professora Ione, pela revisão do texto em língua portuguesa. Também, à Jeane, pela disponibilidade.

Carinhosamente, aos professores Dr.^º João Cleps, Samuel, Giacomini, Claudete, Vera, Beatriz, Marlene, Ireneu, Mauro e Julio Cesar, meus "companheiros de diálogo" nesta pesquisa, que gentil e prontamente se dispuseram a compartilhar seus saberes, práticas, angústias e representações... Sem vocês não seria possível a realização deste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Sempre converso com os meus alunos sobre os cinco S (esses) da felicidade humana. Assim como os japoneses criaram os cinco S das empresas, também, tenho os cinco S da felicidade humana. Acho que todo ser humano precisa ter Saúde física e mental - as condições para essa saúde - se não tiver saúde, não vai ser feliz. A preocupação maior dele vai ser a saúde. Em segundo lugar, precisa ter Serviço, precisa se sentir útil. O serviço pode ser em forma de emprego, pode ser em forma de serviço não remunerado, mas precisa ser considerado útil. Esse é o segundo S. Se estiver à toa, o ser humano vai se sentir muito infeliz. O terceiro S, que ele tenha uma vida Simples. Para que ter mais do que aquilo que se precisa para viver? Para que destruir a natureza, ao ponto de esgotá-la totalmente, em sua capacidade de manter a vida, para ter coisas supérfluas que, talvez, nunca se usem? Para que ter seis televisores em casa se eu tenho, apenas, dois olhos e consigo ver só um televisor ao mesmo tempo? Para que ter dois carros, se eu tenho só um corpo? Para que mil pares de sapatos, se eu tenho só dois pés? Parece meio gozado, mas é a verdade. Porque tudo que eu tiver a mais, vai faltar para alguém. Então, essa é a Simplicidade. É trabalhar com o essencial. Se eu tenho o supérfluo, normalmente, vai me dar trabalho: é mais coisa para eu me preocupar, para fugir dos ladrões, para esconder... E não para me dar prazer. Esse é o terceiro S da felicidade humana. O quarto S é compartilhar o que eu tenho com as outras pessoas - é ser solidário. Aquele que tem menos do que eu e está na carência, se tenho o supérfluo, preciso dar para ele. Apenas o essencial deve me bastar. A Solidariedade é o quarto S, porque não adianta eu ser feliz, dentro de um mundo infeliz, rodeado de pessoas infelizes - não vou ser feliz, também. O quinto S, se juntar tudo isso, vou encontrar a paz dentro de mim mesmo, que é a Serenidade, o equilíbrio interior. Encontrando-me comigo mesmo, vou encontrar a verdadeira felicidade. Esses são os 5 S da felicidade humana: saúde, serviço, simplicidade, solidariedade e serenidade.

Ireneu Antônio Siegler, 2002

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	08
LISTA DE TABELAS, QUADROS E ILUSTRAÇÕES.....	09
RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
No exercício da função, a necessidade da pesquisa.....	17
O caminho metodológico: a história oral temática.....	21
Os sujeitos da pesquisa e o percurso das entrevistas.....	25
1 - GEOGRAFIA: trajetória, ensino e pesquisa.....	30
1.1 - Geografia: O contexto brasileiro.....	41
1.2 - Geografia e formação para/pela cidadania.....	51
1.2.1 - Cidadania: suas origens.....	54
1.2.2 - Cidadania e espaço social: a realidade excludente e a produção do não cidadão.....	56
1.2.3 - Educação e cidadania: a realidade brasileira.....	67
2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA.....	78
2.1 - A Licenciatura em Geografia.....	80
2.1.1 - Universidade Federal de Uberlândia: esboço de sua implantação....	80
2.1.2 - Concepções de Currículo.....	90
2.1.3 - Curso de Geografia da UFU: estrutura/organização curricular, perfil do profissional e linha teórico-metodológica.....	97
3 - A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM UBERLÂNDIA: o compromisso, entre limites e possibilidades.....	128
3.1 - Formação Docente: reflexão sobre alguns elementos do debate atual....	136
3.2 - A Formação para/pela cidadania.....	153
3.3 - A relação ensino, pesquisa e extensão; as realidades e as perspectivas do Curso de Geografia da UFU.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	179
ANEXOS.....	189
Anexo A - Roteiro de entrevistas semi-estruturado	
Anexo B - Carta de cessão	
Anexo C - Programa Curricular do Curso de Geografia da UFU	

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSUN - Conselho Universitário
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EMC - Educação Moral e Cívica
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPB - Estudo dos Problemas Brasileiros
FAE - Fundação de Assistência ao Estudante
FAFIU - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISE - Institutos Superiores de Educação
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação, Cultura e Desporto
ONU - Organização das Nações Unidas
OSPB - Organização Social e Política Brasileira
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PET - Programa Especial de Treinamento
PPP - Projeto político pedagógico
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
USAID - United States Agency for International Development

LISTA DE TABELAS, QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Tabela 1:

Total Anual de Alunos Formados nas Licenciaturas - UFU e UNIT - em Uberlândia/MG de 1999 a 2002..... 20

Mapa 1:

Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba : Localização do município de Uberlândia 82

Quadro 1:

Processo de Implantação da UFU: Faculdades Isoladas..... 81

Quadro 2:

Processo de Implantação da UFU: Universidade de Uberlândia (UnU)..... 85

Quadro 3:

Sistematização Atual da UFU: Cursos Graduação/Áreas de Conhecimento..... 89

RESUMO

Este estudo questiona o compromisso da universidade com relação à formação do professor de Geografia. A abordagem metodológica utilizada inspira-se na história oral temática. Mediante as narrativas orais, transcritas e textualizadas, de um grupo de dez professores formadores, do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, produz-se uma reflexão sobre a problemática em questão, com destaque para a(s) Geografia(s) Crítica(s) e para os paradigmas de formação, que, tradicionalmente, se apoiaram na racionalidade técnica, e no emergente modelo crítico-reflexivo. O estudo revela que a formação do professor é processual e compósita, e que a Geografia tem um importante papel na formação da/para a cidadania. Aponta, também, para a marginalização do ensino na academia, desvelada pela carência de atividades de pesquisa e extensão voltados para a temática educacional na área da Geografia. Considera-se que o compromisso se vê entre muitos limites, mas descortinam-se, como caminhos possíveis para a melhoria do processo educativo, a formação do profissional crítico-reflexivo e investigativo, a pluralidade metodológica, a elaboração e a implementação de um projeto político-pedagógico próprio e o estreitamento das relações entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a estabelecer-se um vínculo, permanente e profícuo, entre universidade e escolas de nível fundamental e médio.

Palavras-chave: Geografia - formação docente - compromisso da universidade - história oral temática - cidadania.

ABSTRACT

This study questions the commitment of the University with regard to the preservice Geography teacher. The used methodological approach is inspired by the thematic oral history. By oral narratives, which were transcribed and left in a textual form, of a group of ten educator teachers of the Geography Undergraduation Course of the Universidade Federal de Uberlândia, a reflection on the problem is made evidencing the Critical Geography(ies) and the formation paradigms, that, traditionally, lie on the technical rationality, and on the emergent critical-reflexive model. The study reveals that the teacher's formation is procedural and compositing and that Geography has an important role on the citizenship formation. It also indicates the marginalization of the teaching in the academy, devoted by the lack of research activities and extension both related to the educational thematic in the Geography field. It is considered that there are many limits for the commitment but possible ways for an improvement of the educational process are revealed such as the professional's formation while being critical-reflexive and investigative, the plural methodology, the elaboration and implementation of a pedagogic political project and a relationship narrowing among teaching, research and extension, in a way that a permanent and useful entailment is established between the university and the schools of fundamental and medium levels.

Key-words: Geography - educational formation - commitment of the university - thematic oral history - citizenship.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, falar em qualidade tornou-se pauta das discussões nos mais variados setores. De um modo geral, isso também tem acontecido na educação, que tem como ícone a realização da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990), em Jontiem, na Tailândia. Desde então, intensificaram-se os debates, os estudos e a luta pela universalização do ensino fundamental e pela ampliação das oportunidades de ensino para crianças, jovens e adultos, particularmente nos países do Sul, não meramente em termos de quantidade, mas ressaltando a preocupação com a qualidade da educação oferecida.

Nesta perspectiva, discute-se o papel da escola/universidade como uma das principais instituições formadoras do tipo de homem e de trabalhador da sociedade contemporânea, considerando o uso de novas tecnologias de informação relacionadas com a educação, o "modelo" pedagógico a ser adotado, e a relação entre aluno e professor, com destaque para a formação crítico-reflexiva e para o papel do professor como mediador entre aluno e conhecimento, num processo dialógico, em que professor e aluno aprendem e ensinam.

No que diz respeito à dimensão pedagógica, esta não deve ser percebida de maneira indissociável da dimensão política, visto que aí reside a possibilidade de trabalhar para formar um sujeito, cidadão ativo, ético, que, mais do que saber fazer e operar com novas tecnologias, saiba pensar, relacionar, analisar, questionar a realidade em que vive na direção da superação de seus problemas. Isso requer muito mais que a mera informação e instrução do aluno para os conhecimentos básicos. Assim, ao refletir sobre a qualidade na educação, não se pode perder de vista que esta possui duas dimensões: a formal (ou técnica) e a política.

Entende-se, então, que a docência, por excelência, é uma atividade profissional de alta responsabilidade técnica, política e social, pressupondo, portanto, que a formação do educador exige compromisso e competência.

Se a busca pela melhoria da qualidade do ensino deve ser uma constante na vida dos educadores, entende-se que pensar/repensar a ação docente é um desafio cotidiano, quando se quer formar para/pela cidadania. Este desafio intensificou-se diante das rápidas e profundas transformações nos mais variados setores da vida contemporânea, acentuadas a partir da década de 1970, com a Terceira Revolução Técnico-Científica, que proporcionou o desenvolvimento da robótica, da informática, da bioengenharia, de novos materiais e fontes de energia, acelerou a produção e disseminação de novos produtos e informações, interligou, real e virtualmente, os diferentes lugares e pessoas, e alterou comportamentos e valores.

Nesse contexto, considera-se que a Geografia, em particular, tem muito a contribuir, posto que lida com o espaço social e pode trabalhar numa perspectiva crítica de formação para a cidadania, permitindo não apenas conhecer e compreender o mundo em que se vive - suas configurações territoriais, sócio-econômicas e político-culturais, enfim, a organização do espaço, em suas várias escalas -, como também pode possibilitar a reflexão crítica, instigando a participação social ativa .

É sabido, todavia, que as dicotomias existentes na prática educativa comprometem o alcance dos objetivos mais amplos da educação, especialmente quando se deseja a formação do sujeito consciente no exercício de sua cidadania, almejando a transformação qualitativa da sociedade em que vive. Podem-se citar como dicotomias: Teoria X Prática; Ensino X Pesquisa; Ensino Superior X Ensino Fundamental e Médio; Conteúdo Específico X Conteúdo Pedagógico, dentre outras. Estas dicotomias não se restringem à área da Geografia, permeando todo o cenário educacional.

Deste modo, constitui-se fato freqüentemente observável, a denúncia de que os cursos de licenciatura não incluem, satisfatoriamente, entre seus elementos de estudo, os problemas das escolas públicas do ensino fundamental e médio, ou seja, a relação ensino e pesquisa nem sempre privilegia a relação teoria e prática. Isto significa que o confronto entre a realidade e a consciência, entre o mundo e a percepção do mundo, entre o que, o como e o por que ensinar, entre o agir e o pensar, não se dá de maneira permanente, não configurando a verdadeira *práxis* humana reflexiva - crítica, analítica, avaliativa, autônoma (FREIRE, 1997; PERRENOUD, 1999).

Nesse mesmo caminho, Castellar (1999, p. 48) acrescenta que

A prática educativa remete, freqüentemente, ao processo ensino-aprendizagem, que se reporta, sobretudo, à ação didática. A esse respeito, questionamos: Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado com relação à educação e ao ensino? Em termos gerais, a resposta é não.

Reportando, assim, à relação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, buscamos em Perrenoud, ao considerar a precariedade da formação profissional do professor, a confirmação de que

Sem pretender que a formação acadêmica dos professores seja perfeita, reconheçamos, entretanto, que deixa menos a desejar que a formação didática e pedagógica. O desequilíbrio é maior no ensino secundário e otimiza-se no ensino superior, já que uma parte dos professores universitários assumem este papel sem nenhuma formação didática (PERRENOUD, 1999, p. 03).

A esse respeito, considera-se que persiste a crença de que, para ensinar, basta o conhecimento do conteúdo específico, contrariando o que apontam as pesquisas na área de formação docente, especialmente a partir da década de 1990, enfatizando o saber docente como mobilização de múltiplos saberes, provenientes da formação pessoal, profissional e da experiência prática. O saber específico, sem dúvida, é imprescindível, mas só ele não basta.

Outra dicotomia que interfere nas práticas educacionais é a relação teoria e prática, a qual se configura na distância entre a universidade e o ensino fundamental e médio, contribuindo para que, mutuamente, não funcionem como laboratórios de reflexão e busca de caminhos para a melhoria do ensino. Assim, muitas vezes, incorre-se na crítica retórica das práticas tradicionais, mas não se desenvolvem ações que permitam, de fato, operacionalizar novas concepções teórico-metodológicas. Em outras palavras, como trazer para a realidade do ensino fundamental e médio o ideário da Geografia Crítica que, muitas vezes, é vivenciado na graduação?

Acredita-se, pois, que "... a melhoria da qualidade da educação está vinculada, entre outras necessidades, à necessária construção de uma articulação permanente e profícua entre esses dois níveis de ensino" (COUTO e ANTUNES, 1999, p. 36).

No caso específico da disciplina Geografia, na atualidade, é comum, no ensino fundamental e médio, o questionamento discente sobre o porquê e a importância desta disciplina. Quanto aos professores, estes reclamam do desinteresse e apatia dos alunos.

Acrescente-se o, não raro, entendimento, como senso comum, de que o conhecimento geográfico é, via de regra, apenas contemplativo, longe de qualquer possibilidade de intervenção na realidade.

Esta situação indica que tal disciplina não tem sido capaz de cumprir verdadeiramente seu papel para a formação da cidadania.

Assim, apesar dos esforços de renovação internos à própria Geografia, advindos principalmente a partir da década de 1970, no Brasil, com a(s) Geografia(s) Crítica(s), questionando e desmascarando o seu papel e a quem servem os seus conteúdos e sua maneira de ensinar, observa-se, nas práticas profissionais, que o esforço dos professores, no sentido de conduzir propostas que identifiquem a escola como espaço de formação/exercício da/para a cidadania, nem sempre tem conseguido se efetivar na realidade.

Deste modo, percebe-se que, muitas vezes, apesar do discurso político crítico, as ações concretas são destituídas deste e continuam imbricadas em práticas tradicionais.

Tal situação demonstra que, não obstante as discussões acentuadas desde então, não se alcançou o desdobramento desejável no que se refere à aplicação no ensino, notadamente nos níveis fundamental e médio, muito embora a nova perspectiva ressaltasse a necessidade de se fazer uma crítica permanente, fosse quanto ao propósito político, fosse quanto ao epistemológico e metodológico da ciência Geográfica.

Essa não aplicação desejável conduziu ao descontentamento, fruto de constatações e análise sobre o ensino de Geografia que, salvo exceções, ainda se trabalha no Brasil: uma Geografia, nos aspectos teórico-metodológicos, não atrativa para os alunos, geralmente, desvinculada de questões sociais de classe, ocultando seus conflitos e suas contradições.

De acordo com o exposto, Callai afirma que o conteúdo da Geografia escolar ainda tem sido o de descrever alguns lugares e problemas, não conseguindo ser capaz de pensar o espaço, visto que

Pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumento tal que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas. Não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania (CALLAI, 1999b, p. 68).

Esse suposto caráter neutro da Geografia demonstra, pelo contrário, o seu papel eminentemente político ao longo da história: o seu comprometimento com os interesses das classes dominantes, servindo como instrumento ideológico de dominação e poder, contribuindo, sobremaneira, para a perpetuação da sociedade de classes.

Cabe ressaltar, todavia, que, por outro lado, conforme salientam Lacoste (1988) e Vesentini (1999), seus conhecimentos também podem e devem servir como instrumentos de libertação para a emancipação social da grande maioria, ou seja, para a conquista e construção de uma sociedade com dignidade e qualidade de vida, uma vez que ela permite conhecer o espaço para nele melhor atuar e organizar-se.

Acredita-se que seja justamente no aspecto político que se podem buscar subsídios para compreender o papel da Geografia nas escolas e, ainda, a quem servem seus conteúdos e sua forma de ensinar.

Pretende-se argumentar, neste trabalho, que tal prática da Geografia escolar, que, salvo exceções, ainda ocorre na atualidade, pode estar ligada, dentre outros, com a história da ciência geográfica, bem como com a própria formação que se tem nas universidades: a questão perpassa desde sua crise epistemológica, evidenciada na clássica divisão entre Geografia Humana e Geografia Física até as dicotomias entre Teoria X Prática, Conteúdo Específico X Conteúdo Pedagógico, Ensino X Pesquisa, Ensino Superior X Ensino Fundamental e Médio, já apontadas anteriormente.

Essa preocupação quanto à formação do professor, particularmente o de Geografia, é pertinente, porque dicotomias continuam a persistir no meio educacional, produzindo lacunas deficitárias, que podem corroborar para a manutenção de uma sociedade injusta, desigual e aviltante dos direitos mais essenciais e também porque

Basta consultar a bibliografia sobre o ensino de geografia para perceber que nessa vasta quantidade de artigos e livros fala-se de epistemologia da geografia, das ideologias adjacentes a conteúdos, assim como das leituras da realidade a partir de diferentes posicionamentos políticos, mas raramente se fala sobre o ensino de geografia (PEREIRA, D. 1996, p. 49).

Aliado a isto, não se pode esquecer do momento vivenciado, no que se refere às recentes políticas educacionais, prioritariamente, as relativas à formação docente no Brasil (Lei de Diretrizes e Bases 9694/93, resoluções e diretrizes curriculares), que criam possibilidades de mudanças; entretanto, é importante compreender essas políticas no contexto amplo da globalização.

Não estamos satisfeitos com a realidade educacional. No entanto, é preciso que estejamos atentos para o conteúdo político das mudanças propostas pelos órgãos governamentais. Faz-se mister discutir e assumir, coletivamente, que educação queremos, para quem e para quê.

Neste sentido, as mudanças desencadeadas a partir das políticas educacionais atuais tornam ainda mais pertinente a consideração da formação inicial do professor, particularmente o de Geografia, permitindo avaliar esse processo e seus impactos.

No exercício da função, a necessidade da pesquisa

Se a percepção de dicotomias na prática educacional gera, por um lado, denúncias contra os gargalos que elas criam, inquietando os educadores/pesquisadores com vistas à procura de possíveis alternativas e/ou caminhos que conduzam à sua equalização, por outro, elas trazem à tona as constatações relativas ao, não raro, despreparo dos professores para enfrentar as exigências da escola, principalmente a pública, de ensino fundamental e médio, que tem como clientela a maioria desprivilegiada da população brasileira. Esse despreparo dos professores, por sua vez, denuncia a existência de possíveis "fendas" nos cursos de formação de professores (Licenciaturas), já que são eles que formam estes profissionais para atuarem nas escolas.

Foi com base na percepção e vivência deste quadro na vida profissional, atuando nas séries finais do ensino fundamental (5^a a 8^a séries) das redes de ensino público estadual e municipal, que surgiu a questão que nos inquieta e nos acompanha desde a Graduação, e que nos instiga a procurar possíveis respostas para sua superação.

Comungamos com Vesentini (1992) a idéia de que não é somente a universidade que produz conhecimento, e, tampouco, que este deveria ser aplicado nos outros níveis de

ensino, mecânica e linearmente. Consideramos, portanto, que as relações entre os níveis de ensino são complexas, havendo influências recíprocas e produção/socialização de conhecimentos em todos eles¹.

Salienta-se, todavia, que o professor deverá atuar como mediador no processo ensino-aprendizagem de maneira dialógica, privilegiando o aprender a aprender, numa adaptação criativa e crítica à realidade dos alunos - idade, local, interesses etc. Ou seja, o saber científico da universidade precisa ser transposto didaticamente para uma linguagem que o aluno do ensino fundamental e médio compreenda. Ademais, o intuito, aqui, é ressaltar o papel que a universidade deve ter na contribuição para a melhoria do ensino, especialmente, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Parece-nos necessário, então, frente ao não raro flagrante despreparo dos professores para enfrentar as exigências da escola pública onde irão atuar/estão atuando (que se quer inserida numa sociedade mais ampla e em rápidas transformações), particularmente num contexto globalizado, interrogar o compromisso assumido pela universidade quanto à formação do professor de Geografia.

No bojo desta indagação, outras se inserem, tais como: os profissionais que estão trabalhando no ensino superior têm consciência do papel da Geografia na formação cotidiana da cidadania? Caso positivo, como eles transmitem essa importância para seus alunos, os futuros professores e, por conseguinte, os seus pólos difusores? Como eles promovem a socialização do conhecimento? As disciplinas são "gavetas" isoladas do todo da Ciência? Cada professor preocupa-se, em sua disciplina, com que aspectos na formação de seu aluno? Existe, na formação, o sentido de associar metodologia, conteúdo, compromisso político-social, e estes ao ensino fundamental e médio? Se existe essa preocupação, como ela se concretiza na realidade?

¹ Conforme Vesentini (2001b), em grande parte, a própria introdução da(s) Geografia(s) Crítica(s) no nível superior, a partir da década de 1970, deveu-se ao "encontro"/diálogo de alguns professores do ensino fundamental e, principalmente, médio, com os professores universitários, descontentes com a realidadeposta pela Geografia Tradicional e pragmática. Estavam dispostos a realizar um esforço de superação daquelas Geografias e de se engajarem na luta contra não somente essa realidade educacional, como sócio-político-econômica, apesar do controle, repressão e censura da época. A academia, então, para o autor, legitimou, oficialmente a(s) Geografia(s) Crítica(s), somando esforços nessa luta, por meio da pesquisa, ensino e extensão. Para o autor, trata-se de uma luta que já vinha sendo travada por alguns docentes no Brasil e que não pode ser desvinculada, também, dos movimentos sociais contestatórios dos anos 1960/70, tais como a reação à guerra do Vietnã, maio de 1968, movimento feminista e lutas civis.

Justifica-se, deste modo, esta pesquisa, no sentido que busca, não só as respostas para as indagações feitas anteriormente, como também, por meio destas, contribuir para refletir sobre a formação inicial dos professores, prioritariamente em relação ao curso de Licenciatura em Geografia. O alcance de uma educação com qualidade requer responsabilidade, competência teórico-metodológica e política, além de compromisso social. Para tanto, necessário se faz buscar caminhos que apontem para o rompimento das dicotomias, que tão perversamente continuam a perpetuar-se no meio educacional, especialmente as que se referem à formação do professor.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o compromisso da universidade na formação do professor de Geografia, mediante as narrativas acerca do ideário e do fazer pedagógico dos professores do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia².

Especificamente, objetiva-se:

- Permitir a reflexão analítica da problemática que envolve o curso de Geografia, no que diz respeito à formação do professor;
- Identificar quais são os aspectos ressaltados como preocupação na formação profissional dos futuros professores;
- Identificar respostas ou alternativas para romper com as dicotomias existentes entre a produção e a socialização do conhecimento geográfico.

Elegemos a Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia por considerar que, como uma instituição pública consolidada, esta possui uma tradição no ensino, pesquisa e extensão nos diversos campos do saber.

Cabe esclarecer que, em Uberlândia, há também uma outra instituição de ensino superior³ que oferece, entre seus cursos, a Licenciatura em Geografia, a saber, a UNIT - Centro Universitário do Triângulo. Consideramos, contudo, como critério de

² Cabe aqui um parêntese elucidativo: o enfoque analítico deste estudo privilegia a **Formação Inicial**, como delimitação de seu universo. É, pois, conveniente, ressaltar o reconhecimento da real importância e necessidade de que esta deva ser **continuada**.

³ No ano de 2002, uma nova Instituição de Ensino Superior da rede privada instalou-se na cidade - a Universidade Católica - a qual também passou a oferecer a Licenciatura em Geografia. Esta instituição, portanto, ainda em fase de implantação, está na sua primeira turma.

delimitação do objeto de estudo, que, conforme mostra a tabela 1 acerca do número de alunos formados nos últimos quatro anos (1999 a 2002), a UFU forma o número mais significativo de profissionais que atuam, ou irão atuar, no ensino fundamental e médio em Uberlândia. Além disso, conforme informação indireta, há, no quadro docente da UNIT, parcela significativa de professores provenientes e/ou formados na própria Universidade Federal de Uberlândia.

TABELA 1 - Total anual de alunos formados nas Licenciaturas - UFU e UNIT - em Uberlândia/MG de 1999 a 2002.

TOTAL ANUAL DE ALUNOS FORMADOS				
Instituição	1999	2000	2001	2002*
UFU	78	53	94	76
UNIT	7	20	0	46

Fonte: Registros em Atas dos Cursos de Licenciatura em Geografia - UFU e UNIT - Janeiro/ 2003.

* Os dados do ano 2002 referem-se à previsão dos possíveis alunos formandos, posto que, no caso da UFU, devido à greve, o semestre letivo ainda não se encerrou, e, no caso da UNIT, os mapas finais ainda não foram entregues, com os respectivos resultados. No que se refere à UFU, do total de 76 alunos previstos, 8 já se formaram no primeiro semestre de 2002.

Assim, ao limitarmo-nos à Universidade Federal de Uberlândia, pensamos obter o perfil profissional que expressa o compromisso da universidade com a formação do professor de Geografia em Uberlândia, uma vez que o ideário (concepção) e o fazer pedagógico dos professores universitários influenciam a existência, ou não, de dicotomias, bem como as alternativas e/ou caminhos para tentar rompê-las.

Não podemos deixar de mencionar, ainda, que tal escolha da instituição a ser investigada deveu-se à própria vivência da pesquisadora, na condição de discente⁴. Refletir sobre a realidade não exclui pensar a própria realidade vivida. Pelo contrário, nosso olhar deve voltar-se para ela, se estamos comprometidos com a busca da qualidade. Este trabalho, é pois, um trabalho de imersão, e é este o sentido de um estudo que se deseja aberto e desassossegado: que estabeleça vínculo com a vida, com o trabalho cotidiano.

⁴ Graduação: 1994-1996. Mestrado a partir de 2001.

No entanto, esse contato, como discente, com os sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo em que aproxima, exige um distanciamento crítico da pesquisadora, sob pena de fragilizar o trabalho científico. Desta forma, a escolha da metodologia é pertinente, uma vez que as narrativas "falam" por si, expressando as representações dos professores formadores acerca da temática em questão.

O caminho metodológico: história oral temática

Ao buscar respostas para nossos questionamentos, decidimos nos enveredar em uma trilha metodológica: a história oral.

De acordo com Bom Meihy (1996, p. 10), a história oral representa uma alternativa à história oficial, "*consagrada por expressar interpretações feitas, quase sempre, com o auxílio exclusivo da documentação escrita e cartorial.*" De acordo com essa concepção, a palavra dita significa um avanço no conceito de documento e possibilidade de análise social, uma vez que, além de permitir o registro de entrevistas por meios eletrônicos (gravador, vídeo, computador), o arquivamento e a análise das narrativas possibilita dar voz aos sujeitos, não meramente ao sujeito "oficial", mas aos "cidadãos comuns", que constroem o processo social.

Para o referido autor, a história oral, por ser uma história do tempo presente, é também conhecida por história viva, pois "...se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida mantendo um compromisso com o contexto social" (BOM MEIHY, 1996, p.13). Neste sentido, também trabalha com o cotidiano, podendo ser usada isoladamente como único documento de análise, ou como contribuição para eliminar ausências documentais, e/ou de informações. Pode, ainda, complementar e/ou enriquecer o diálogo com outras fontes, como é o caso desta pesquisa, que se valerá, também, do levantamento bibliográfico e da análise documental (programa curricular).

A história oral, portanto, não se restringe aos domínios propriamente da pesquisa histórica, sendo utilizada, atualmente, pelos diversos campos do saber e com finalidades distintas, tais como na formação de bancos de dados para registro e documentação de fatos/questões a que, de outra forma, não se teria acesso; na pesquisa histórica, por meio

de testemunhos, que possibilitam reconstituir fatos passados; e como método de pesquisa para investigação de determinadas questões/temas atuais ou pretéritos.

Bom Meihy identifica três modalidades de história oral como abordagem metodológica: história oral de vida, tradição oral e história oral temática. A história oral de vida é mais subjetiva que objetiva, tratando-se da narrativa da experiência de vida de uma pessoa (depoente), não necessariamente adulta e/ou idosa. *"Nesta direção, a verdade está na versão oferecida pelo narrador que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas"* (BOM MEIHY, 1996, p. 35). A história oral de vida apresenta variações. Na variação denominada de *narrativa biográfica*, a importância é dada ao roteiro cronológico e factual da pessoa, associado a acontecimentos considerados importantes. Na *reconstrução biográfica*, busca-se reconstruir fatos da vida dos depoentes, ou obter indicações precisas destes, guardados em registros diferentes dos códigos escritos, a exemplo da verificação da aquisição vocabular.

A modalidade da tradição oral trabalha com a questão dos mitos, manifestados no folclore e na transmissão de geração para geração, remetendo a questões do passado longínquo. No caso, toma-se *"emprestado"* o *"patrimônio narrativo alheio, quase sempre herdado dos pais, avós e dos velhos"* (BOM MEIHY, 1996, p. 46). O sujeito depoente é mais coletivo, prezando a tradição comunitária.

A história oral temática, como o nome indica, aborda um assunto específico, preestabelecido, de maneira mais direta e objetiva. Neste caso, *"detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central"* (BOM MEIHY, 1996, p. 41). Nesta perspectiva, as experiências vividas e as representações individuais ganham relevância, compreendidas a partir do contexto social e temático.

Para investigar o compromisso da UFU na formação inicial do professor de Geografia, enfocando o ideário (concepção) e o fazer pedagógico dos professores formadores, elegemos, como abordagem metodológica, a história oral temática.

Consideramos que, ao voltar nosso interesse pela temática da formação do docente da área de Geografia, buscamos compreender o processo de formação e seus atores, os professores formadores. Entendemos que os professores, no exercício de sua função,

especialmente pela maneira como ministram suas aulas, na escolha e/ou ênfase de determinados conteúdos/formas e avaliações, expressam a sua visão de mundo e exercem influência no perfil profissional a ser formado. Assim, as narrativas apresentam-se como possibilidade de desvelar as concepções que os professores formadores têm da Geografia, da formação docente em Geografia, e de suas práticas.

Como indica Borges (2001, p. 20): *"Pela história oral temática, um mundo de vivências, contradições, projetos que não vingaram pode chegar até nós, não como realmente existiram, mas como foram experimentados e como hoje, são vistos retrospectivamente"*.

Se o uso da evidência oral é polêmico - tida por alguns como fonte subjetiva, referente à memória individual, por vezes, falível e fantasiosa - é preciso considerar, de acordo com Thompson (1992), que os "*vieses*" que podem ocorrer são inerentes a todas as formas de documentação, sejam elas orais, escritas ou visuais. Ainda, segundo esse autor, sendo a realidade complexa e multifacetada, um mérito da história oral é que, em muito maior amplitude que as outras fontes, ela permite que se recrie a multiplicidade original dos diferentes pontos de vista.

Assim, por meio da história oral temática, buscamos colocar o professor e sua formação no centro do debate, entendendo-o como pessoa, numa tentativa de produzir interpretações das narrativas dos professores colaboradores, nas quais se explicitam e se cruzam os modos de ser/ver do indivíduo e o contexto social, a instituição e seus diferentes sujeitos, os grupos e conflitos sociais, que fazem parte da trajetória de formação e prática docente.

Conforme Benjamin (1985), o uso da evidência oral permite, ainda, recuperar a arte de narrar, uma vez que ela está desaparecendo, como consequência dos avanços técnicos dos meios de comunicação de massa, que veiculam informações fragmentadas, descontextualizadas e de forma condensada.

Definida a abordagem metodológica, partimos para a definição dos(as) nossos(as) colaboradores(as). Estabelecemos, inicialmente, como critérios para esta seleção, que os professores(as) entrevistados(as) deveriam, além de atuar no ensino superior, especificamente no curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, exercer

suas atividades na Licenciatura. Todavia, uma vez que a Graduação em Geografia da UFU permite as habilitações em Bacharelado e Licenciatura (há um núcleo comum de disciplinas), observou-se que, na maioria dos casos, os professores estão ligados à Licenciatura e exercem suas atividades por meio de disciplinas específicas a esta, ou comuns às duas habilitações.

Constatado que o curso de Geografia da UFU tem um corpo docente composto de 30 professores, fez-se mister eleger novos critérios para a delimitação do universo de pesquisa. Assim, tivemos a preocupação de assegurar, como um primeiro critério na escolha dos sujeitos/colaboradores(as), que o coordenador dos cursos de Graduação em Geografia, bem como o diretor do Instituto de Geografia compusessem esse universo, dadas as atribuições próprias de suas funções, não só ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, mas também administrativas, permitindo uma visão ampla do processo. Posteriormente, dada a especialização docente, segundo as áreas Geografia Humana e Geografia Física, optamos por eleger, aleatoriamente, três professores para cada uma destas áreas.

Por se tratar de um estudo voltado para a temática da formação docente, elegeu-se, também, como colaborador(a), um(a) professor(a) que atuasse com as disciplinas Prática de Ensino em Geografia I e II. Neste caso, houve uma particularidade, dado que o professor efetivo aposentou-se em junho de 2002, sentimos a necessidade de eleger não só o(a) professor(a) substituto(a), como também recorrer ao professor já aposentado, em razão da tradição deixada por ele, do seu papel na formação dos professores no decorrer dos últimos anos, assim como a sua atuação, como assessor aos professores substitutos nestas disciplinas.

Da expectativa trazida pela colaboração de um professor aposentado, surgiu a possibilidade de que um(a) outro(a) colaborador(a), aposentado(a) recentemente, que mantivesse algum vínculo com a Universidade, pudesse ser contactado. Assim, definiu-se o(a) último(a) colaborador(a).

Estabelecidos os critérios de definição dos(as) colaboradores(as) desta pesquisa, alguns se encaixando em mais de um dos critérios, optamos pelo número máximo de dez sujeitos/colaboradores(as). Enfim, entramos em contato com estes, para expor o objetivo da pesquisa e solicitar sua colaboração.

Os sujeitos da pesquisa e o percurso das entrevistas

Aceitaram o desafio e foram nossos/nossas colaboradores(as) de diálogo neste estudo:

- João Cleps Júnior: Licenciado em Geografia, pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP - Presidente Prudente). Mestre e Doutor em Geografia, área de Organização do Espaço, pela UNESP - Rio Claro. Tempo de serviço como professor no ensino superior: cerca de 17 anos. Atualmente (2002), é coordenador dos cursos de Graduação em Geografia - UFU. Disciplinas que ministra na Graduação: Geografia Econômica e Geografia Rural.
- Samuel do Carmo Lima: Licenciado e Bacharel em Geografia, pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Geoquímica, pela mesma instituição. Doutor em Geografia Física, pela Universidade de São Paulo. Tempo de serviço como professor no ensino superior: cerca de 20 anos. Atualmente (2002), é Diretor do Instituto de Geografia - UFU. Disciplinas que ministra na Graduação: Pedologia e Biogeografia.
- Antonio Giacomini Ribeiro: Licenciado e Bacharel em Geografia, pela Universidade de São Paulo. Mestre em Climatologia, pela mesma instituição. Doutor em Geografia Física, pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutor em Recursos Hídricos, pela UNESP - Rio Claro. Atualmente (2002), é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGEO - UFU. Tempo de serviço como professor no ensino superior: cerca de 25 anos. Disciplinas que ministra na Graduação: Climatologia I e II, Planejamento Ambiental I e II, Hidrogeografia.
- Julio Cesar de Lima Ramires: Licenciado em Geografia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Geografia Humana, pela mesma instituição. Doutor em Geografia Humana, pela Universidade de São Paulo. Tempo de serviço como professor no ensino superior: cerca de 10 anos. Disciplinas que ministra na Graduação: História do Pensamento Geográfico, Iniciação à Pesquisa Geográfica e Geografia Econômica.
- Claudete A. Dallevedove Baccaro: Bacharel em Geografia, pela Universidade de São Paulo. Mestre e Doutora em Geografia Física, pela mesma instituição. Tempo de serviço como professora no ensino superior: cerca de 30 anos. Disciplinas que ministra na Graduação: Geomorfologia I e II.

- Beatriz Ribeiro Soares: Licenciada em Geografia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia. Mestre e Doutora em Geografia Humana, pela Universidade de São Paulo. Tempo de serviço como professora no ensino superior: cerca de 27 anos. Disciplinas que ministra na Graduação: Regionalização do Espaço Mundial I e II.
- Marlene T. de Munhoz Colesanti: Licenciada em Geografia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva - SP. Mestre e Doutora em Geografia, área de Organização do Espaço, ambos pela UNESP - Rio Claro. Tempo de serviço como professora no ensino superior: cerca de 23 anos. Disciplinas que ministra na Graduação: Instrumentação para o ensino de Geografia e Recursos Naturais.
- Mauro das Graças Mendonça: Licenciado e Bacharel em Geografia, pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Geografia Humana, pelas Faculdades Integradas do Triângulo (FIT). Mestre em Geografia, na área de Gestão Ambiental, pela UFU. Tempo de serviço como professor substituto no ensino superior: cerca de 04 anos. Disciplinas que ministra na Graduação: Prática de Ensino I e II, Seminários de Atualização em Geografia do Brasil e Regionalização do Espaço Mundial II.
- Ireneu Antônio Siegler: Licenciatura Curta em Geografia, pela Universidade Federal de Minas Gerais; Licenciatura Plena em Geografia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia. Especialista em Cartografia Temática pela Pontifícia Universidade Católica (PUC - MG) e em Avaliação, pelo convênio Universidade de Brasília/ UNESCO. Mestre em Meio Ambiente, pela UNESP - Rio Claro. Tempo de serviço como professor no ensino superior: cerca de 30 anos. Professor aposentado a partir de junho de 2002. Atualmente, além de trabalhos voluntários em instituição religiosa, exerce assessorias em órgãos públicos municipais, ligados à educação e à questão da água, bem como assessora os professores universitários, substitutos, nas disciplinas Prática de Ensino de Geografia I e II. Disciplinas que ministrava na Graduação: Cartografia I e II, Biogeografia, Recursos Naturais e, a partir de 1994, Prática de Ensino I e II.
- Vera Lúcia Salazar Pessôa: Licenciada em Geografia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia. Especialista em Geografia Humana, pela PUC - MG. Mestre e Doutora em Geografia Humana (área Organização do Espaço, com especificidade em Geografia Agrária), pela UNESP - Rio Claro. Professora aposentada a partir de junho de 1996. A partir de 1997, exerce suas atividades como professora voluntária no Programa de Pós Graduação em Geografia (UFU), e ministra mini-cursos de Metodologia do Trabalho Científico para alunos da Graduação e da Pós. Tempo de serviço como professora no ensino superior: mais de 30 anos, compreendendo o tempo de aposentadoria. Disciplinas que ministrava na Graduação, nos últimos anos: Geografia Agrária e Geografia da Circulação.

As entrevistas foram realizadas no período de junho a setembro de 2002, sempre em locais e horários definidos pelos(as) colaboradores(as). Apenas uma foi realizada na residência de um(a) dos(as) colaboradores(as). Todas as demais foram realizadas na instituição de trabalho (UFU). As entrevistas duraram, em média, cada uma, entre uma hora e meia a duas horas, contados os tempos das entrevistas em si e o das conversas informais preliminares, tanto sobre nossa pesquisa, quanto relativas às experiências dos docentes.

Após a transcrição das entrevistas, na íntegra, foi encaminhada uma cópia aos (às) colaboradores(as) para leitura e respectivas considerações, acréscimo e/ou descarte de partes relativas às falas.

Todos(as) os(as) colaboradores(as) concordaram com a divulgação de seus nomes, dados biográficos e depoimentos⁵. Por isso, não foi necessário o uso do critério de invisibilidade dos narradores, prática comum em trabalhos de natureza equivalente.

Coerentemente com os objetivos propostos por esta investigação, o roteiro temático da entrevista, em anexo, compôs-se de questões semi-estruturadas, cuja finalidade era buscar informações que possibilitassem nossa reflexão a respeito da formação docente.

O processo de realização das entrevistas, em alguns casos, enfrentou dificuldades para conciliar horários e datas, algumas vezes, havendo o cancelamento destas, já na hora e local previstos, dadas as contingências da vida ou das atribuições cotidianas. Outras, por serem realizadas na instituição de trabalho, tiveram como empecilhos algumas interrupções (telefonemas; trocas de salas para evitar que outros "participassem" do processo, influenciando, pela presença, as narrativas...).

Não obstante isso, o processo de realização de cada entrevista foi concebido, nesta pesquisa, como uma nova experiência, um encontro ímpar e desafiador. "Parafraseando" Fonseca (1996), ao relatar sua experiência junto aos professores de História,

A experiência da entrevista, momento de encontro e diálogo, é seguida pela fase de transposição dos discursos orais gravados para o discurso escrito. Este processo é lento, criativo e carregado de emoções, pois se revive todo o momento anterior com uma densidade impressionante. Meu procedimento foi o de iniciar, sempre que possível, este trabalho, imediatamente após a realização das entrevistas, para que os bastidores do encontro pudessem ser recuperados

⁵ Cf. modelo da carta de cessão em anexo.

com maior precisão. [...] É o momento de reviver a experiência, de aprofundar-se no conhecimento do outro, de captar e sentir as suas (do narrador) e as minhas (do entrevistador) angústias, certezas, inseguranças nos detalhes de entonação de voz, reticências, silêncios, nas construções e desconstruções de frases, repetições e negações (FONSECA, 1996, p. 52).

Além disto, defrontamo-nos com situações de forte emoção, inclusive na forma de choro explícito do(a) colaborador(a)⁶, quando da realização da entrevista, frente aos seus depoimentos e ao próprio contexto. Este fato, por si só, reforça a compreensão de que o professor não é um profissional descolado de seu contexto, de sua história de vida e formação. Na sua identidade docente, processual, entrelaçam-se diversos aspectos da vida social e individual, dentre os quais, alguns não separam os sentimentos e emoções que afloram.

Findas as entrevistas e transcrições, que resultaram num volumoso material, deu-se início à fase de análise e textualização das narrativas, conforme a história oral temática. Anterior e paralelamente a este processo, foram realizados o levantamento bibliográfico e as leituras acerca da temática eleita, em diferentes fontes - livros, teses, periódicos, dissertações, programa curricular, dentre outras.

Na perspectiva do levantamento bibliográfico e na participação em eventos científicos, na área específica da Geografia, deparamo-nos com uma carência na produção acerca da temática eleita para esta pesquisa, o que representou uma dificuldade no seu desenvolvimento.

Do estudo empreendido, resultou esta dissertação, que assim se estrutura:

No Capítulo 1, **Geografia: trajetória, ensino e pesquisa**, fizemos um resgate de sua "historicidade" e abordamos, particularmente, a Geografia no Brasil. Pensamos que, para entender e avaliar melhor a Geografia e o seu ensino na atualidade, é necessário conhecer o contexto em que surgiu e o seu desenvolvimento.

Privilegiando a(s) Geografia(s) Crítica(s), procuramos considerar o compromisso de como o ensino de Geografia pode contribuir para a formação de um aluno cidadão, crítico e ativo na sociedade em que vive. Neste sentido, discutimos a noção de

⁶ Salvaguardando o respeito às questões de gênero, optamos, no texto, a partir deste momento, pela expressão professor formador/colaborador, como recurso para facilitar a leitura. Assim, toda vez que a expressão for utilizada, leia-se professor(a) formador(a)/colaborador(a).

cidadania, remontando, brevemente, às suas origens, com destaque para a realidade social e educacional brasileira, e analisamos os dois modelos principais de educação da atualidade.

O Capítulo 2, **A formação de professores e a Licenciatura em Geografia**, dá seqüência ao intuito de verificar o compromisso da universidade na formação do professor de Geografia, uma vez que esta instituição forma os profissionais que atuarão nas escolas. Após caracterizar a implantação da Universidade Federal de Uberlândia, eleita como objeto de estudo, e de seus respectivos cursos, discutimos a Licenciatura em Geografia, mediante análise de seu programa curricular.

No Capítulo 3, **A Universidade e a formação inicial do professor de Geografia em Uberlândia: o compromisso, entre limites e possibilidades**, retomamos alguns aspectos da formação de professores que vêm sendo debatidos na atualidade, buscando fazer uma análise que considere as fragilidades e potencialidades do Curso de Geografia da UFU.

Esperamos, ao empreender este estudo, contribuir para a reflexão sobre a formação docente em Geografia, a favor da melhoria da qualidade do processo educativo.

1 - GEOGRAFIA: trajetória, ensino e pesquisa

O passado não reconhece o seu lugar:

está sempre presente.

Mário Quintana

Desde os primórdios, os homens travam relações entre si e com a natureza, pelo trabalho, para construir os meios necessários à sua sobrevivência. Produzem o espaço em que vivem, modificando permanentemente suas características segundo o grau de desenvolvimento técnico, sócio-econômico e político-cultural de cada época. Portanto, o homem faz e vive Geografia, mesmo antes da sua sistematização como ciência, ocorrida no século XIX.

Pode-se afirmar, então, que a Geografia surge com a própria humanidade, uma vez que, além de estar ligada à produção das condições de sua sobrevivência, responde a uma das necessidades vitais do homem: saber localizar-se e localizar lugares.

À medida que a sociedade evolui e se incrementam as relações sociais, surgem necessidades cada vez mais complexas, novas ambições, curiosidades, mudando a maneira de se pensar/organizar o espaço e de se produzir conhecimento.

Neste sentido, de acordo com Amorim Filho (1982, p.06),

A "geografia intuitiva" primitiva já não é mais suficiente. Para se organizar o comércio regional, nacional e internacional, para tornar possíveis as viagens de médio e longo alcance, para se inventariar recursos, mapear e administrar unidades espaciais as mais diversas, para se fazer a guerra e para se conhecer cientificamente a superfície da Terra e os diferentes grupos humanos que a povoam, era necessária uma atividade geográfica estruturada, subvenzionada, protegida e incentivada.

Resulta disso, pois, o desenvolvimento e o aprimoramento de princípios e técnicas, com destaque particular para a cartografia, que se consolida como instrumento próprio da profissão de geógrafo, por tornar possível a representação gráfica dos fenômenos observados e a localização de territórios e locais estratégicos.

Lacoste (1988, p. 216) expõe que

De fato, a profissão do geógrafo é bem anterior ao aparecimento da geografia entre as disciplinas universitárias. Ela existe há séculos, e mesmo há mais de dois milênios no caso da China ou da Grécia. [...] A profissão do geógrafo foi uma das mais científicas que existiu: estabelecer uma carta, antes da fotografia aérea e da teledetecção, era uma operação que exigia um extraordinário cuidado de precisão, milhares de medidas e cálculos, e isso durante anos. Era necessário, com efeito, que a carta fosse o mais precisa possível, com as técnicas do momento, para evitar aos navegantes de se perderem nos oceanos ou de cair sobre recifes, para reduzir os riscos de se perderem no deserto.¹

O autor acrescenta, ainda, que

[...] Desde há séculos, desde que existem os mapas, ela [a geografia] é um saber indispensável aos príncipes, aos chefes de guerra, aos grandes comissários do Estado, mas também para os navegadores e aos homens de negócios, ao menos para aqueles cujo espírito de empreendimento se exerce além do quadro espacial que lhe é familiar (LACOSTE, 1988, p. 251).

Ressalta-se, todavia, que a Geografia não constituía um conhecimento sistematizado até o início do século XIX, sendo considerada e discutida de forma dispersa, inclusive como temário de outras ciências, a exemplo da Política, da Economia e da própria Filosofia.

Entre o final do século XVIII e o início do XIX, fase de consolidação do sistema capitalista de produção, surgiu a necessidade, para a própria expansão desse sistema, de um conhecimento sistemático acerca do espaço mundial.

A sistematização da Geografia objetiva-se, assim, na constituição e no avanço do capitalismo, tendo em vista que, para tanto, se fazia necessário um conhecimento efetivo do planeta, desde sua extensão, dimensão, distância e forma dos continentes, a localização dos recursos naturais e energéticos, até as diversidades e características dos mais variados lugares e povos da superfície terrestre.

Não se pode deixar de mencionar que contribuiu para a sistematização da Geografia a própria evolução do pensamento, culminando com o que se convencionou chamar de Ciência Moderna, a partir do século XVI, na Europa. Tal evolução, compreendida na fase de transição para o capitalismo, serviu, em primeira instância, para dar sustentação a esse novo sistema. Daí que suas postulações, inicialmente, com a Filosofia, defendessem a racionalidade para explicar o mundo, e não mais a Teologia. Deste

¹ Lacoste (1988, p. 216), acrescenta que "Foi somente após o fim do século XIX - se tanto - que se fez a distinção entre o geógrafo e o cartógrafo, mas não se pode esquecer sua íntima relação durante séculos, e esta é reforçada hoje pelo emprego de métodos de teledetecção".

modo, ao negar o fundamento teológico, negava-se também a base da sociedade feudal, minando-a em prol de uma nova ordem sob a égide do capital.

O Iluminismo (século XVIII) consolidou esta racionalidade (a fé no saber racional), que teve como marcas o privilégio dado ao empirismo e à matematização, e contribuiu no processo de evolução do pensamento, afirmado as bases ideológicas do regime emergente.

Nesse contexto, tomando como referência que se trata de uma sociedade de classes e que o conhecimento pode se tornar instrumento nas relações de poder estabelecidas, entende-se que poder e conhecimento são sinônimos, parafraseando Adorno/Horkheimer (1985), servindo o segundo para operacionalizar a dominação sobre a natureza e sobre outros homens, de acordo com os interesses e necessidades postos. O saber e o poder estão de um lado; a obediência e a alienação de outro.

Segundo esses autores, em seu sentido mais amplo, o progresso do pensamento, o "esclarecimento", persegue o objetivo de "*livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores*"(1985, p. 19), dissolvendo mitos, superstições e substituindo a imaginação pelo saber, pela razão. O sobrenatural, o espírito e os demônios são as imagens mediante as quais os homens, no período feudal, se sentiam amedrontados, situação resultante do seu não conhecimento acerca da natureza e das próprias relações sociais estabelecidas. Esse saber racional, científico, que veio para se contrapor ao mito, à medida que instrumentalizado, contudo, também se transformou em mito. Tem-se, deste modo, que

No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta. [...] Agora que uma parte mínima do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo das máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrado como um guarda suplementar do sistema, a serviço de seus planos grandiosos para o presente e o futuro. [...] Na medida em que cresce a capacidade de eliminar duradouramente toda a miséria, cresce também desmesuradamente a miséria [...] (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 48 - 49).

Em outras palavras, o conhecimento científico, ele também, ao mesmo tempo que pode conduzir ao esclarecimento, libertar, abrir novas alternativas, pode alienar, fechar saídas, por meio da racionalidade instrumental, visto que não existe ciência neutra; uma

vez que produzida e/ou apropriada/instrumentalizada por homens, sujeitos sociais - os quais têm como uma de suas características precípuas o ser político, expressando, em seu modo de pensar e agir, a sua condição/interesse de classe.

O Positivismo, já no século XIX, acentuou a racionalidade instrumental do saber, da Ciência Moderna, que vinha sendo desenvolvida, especialmente com base nos pensadores do Iluminismo (Rousseau, Montesquieu, dentre outros). Foi no bojo dessa concepção que a Geografia, como saber escolar e científico, surgiu. A evolução das ciências naturais forneceu as bases teóricas e conceituais para a Geografia elaborar/"transplantar" seu método de investigação, pois a sociedade capitalista colocava necessidades e questões relevantes, cabendo à Geografia, entre outras ciências, responder a tais desafios.

Dada a sua importância fundamental para entender o desenvolvimento da Geografia, retornar-se-á, posteriormente, ao Positivismo. Primeiramente, é preciso ressaltar que, especificamente no que se refere às necessidades impostas pelo capitalismo, a fase de consolidação da Geografia como ciência serviu para a edificação do Estado-Nação europeu, uma vez que foram geradas as necessidades para tanto, quais sejam: sistematização de um conhecimento que possibilitasse um domínio mais apurado do espaço e propiciasse sua delimitação física, de modo a atender a interesses político-econômicos da classe dominante em ascensão, ao mesmo tempo que inculcasse um sentimento cívico patriótico nas demais camadas da população.

Não foi essencialmente por causa do Estado-Nação, todavia, que se tornou possível a sistematização da Geografia como saber científico. Aliada a este, corroborando-o, estava a própria expansão do sistema escolar, porquanto coube à escola, particularmente por meio do ensino de Geografia², a tarefa de impor a ideologia do "nacionalismo patriótico" aos alunos, de forma a torná-los afetos e empenhados no engrandecimento e na defesa de seu país, sensibilizando para uma unidade sócio-territorial, o que, por sua vez, gerou uma expansão do sistema escolar e crescente demanda pelo ensino universitário, a fim de formar professores para atuarem nessas escolas.

² Com a tarefa de inculcar o patriotismo e o nacionalismo, cabe destaque também para as disciplinas História e Língua Nacional.

Aquela Geografia praticada há séculos (pelos militares, homens de negócios, navegantes), como saber estratégico, já não era mais suficiente no contexto de consolidação do capitalismo. Surgiu, então, uma nova Geografia, a dos "professores" (das escolas e, posteriormente, das universidades, nestas últimas, travestindo-se em ciência), com um novo papel a cumprir.

É no meio do século XIX que aparece uma outra "geografia", cujas funções não são essencialmente estratégicas, mas sobretudo ideológicas. De fato, em certos Estados europeus, primeiro na Prússia, depois na França, os meios dirigentes foram levados a pensar que era preciso ensinar certos conhecimentos geográficos não somente aos homens de ação - o que tinha sido o caso até então - mas também a largas categorias sociais e sobretudo aos jovens. A geografia se torna, então, disciplina de ensino destinada, primeiro aos jovens da burguesia, que iam ao liceu, depois a todos os alunos das escolas primárias, e esse ensino tinha por finalidade fazer com que conhecessem sua pátria e os países que a cercavam. Apareceram, então, cada vez mais numerosos, os professores de geografia do ensino secundário [...]. Para formá-los, era necessário haver professores de geografia nas universidades. (LACOSTE, 1988, p. 217).

Desta feita, o final do século XVIII e, principalmente, o século XIX, tiveram como uma de suas características a expansão do sistema escolar, que, deixando de desempenhar seu papel ideológico junto à Igreja, como uma instituição para poucos, posto que era particular e voltada primordialmente para ensinar o Latim e a Teologia, passara a ser pública, com o objetivo de servir aos interesses do Estado capitalista.

A escola, na condição de instituição social projetada pela burguesia, classe dominante ascendente nesse período histórico, tornou-se um importante instrumento na disseminação dos valores e ideais dessa classe, contribuindo para a legitimação do sistema. A esse respeito, Vlach (1991b, p.172) assevera que

A consideração da instrumentalização exercida pela burguesia industrial, especificamente durante o século XIX, no seio da sociedade capitalista como um todo, é particularmente importante para a compreensão da institucionalização da escolarização dos nascidos, fato que constitui uma das características mais marcantes dessa formação social. Afinal, a escola como instituição responsável pelo ensino e pelo consequente processo de socialização dos nascidos é sua realização máxima (pelo menos em certo sentido), pois evidencia como tal classe social conseguiu impor a sua hegemonia a uma sociedade cuja origem é a divisão do social, o que as infundáveis lutas entre as classes sociais rigorosamente explicita ao longo da história.

Como afirmado anteriormente, a Geografia Tradicional³ tem sua base epistemológica fundamentada no Positivismo, o qual vai, marcadamente, influenciar o seu desenvolvimento e sua prática escolar, sendo, pois, necessário comprehendê-lo.

Sucintamente⁴, o Positivismo caracteriza-se por reduzir a realidade ao mundo dos sentidos; consequentemente, o trabalho e o estudo científico limitam-se a descrever a aparência dos fenômenos, sua localização, sem questionamentos, sem buscar a sua essência, restringindo-se ao aspecto visível do real, do mensurável, do palpável.

A metodologia fica resumida ao procedimento da indução e da experimentação, como única via de conhecimento do real, procurando estabelecer "leis gerais". O pesquisador torna-se mero observador, devendo descrever os fatos, abstendo-se da crítica e de qualquer engajamento político, dado que o princípio da neutralidade científica aponta que, em nome da objetividade, para alcance do rigor científico, sujeito e objeto de conhecimento devem estar separados. Ora, essa situação dicotômica nas ciências sociais é por demais complexa, uma vez que a sociedade é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento. Mesmo assim, ao não aceitar a diferença qualitativa entre os estudos da natureza e da sociedade, "transplantou-se" o método de investigação das ciências naturais para as ciências humanas.

Desta forma, a observação, a descrição, a enumeração, a classificação e a verificação dos fatos referentes ao espaço foram/são procedimentos teórico-metodológicos do geógrafo. Ao se limitar a estes procedimentos, sem buscar uma fundamentação política, a essência e o porquê dos fenômenos sociais, acaba por passar uma visão superficial e generalizadora do real, admitindo que o que vale para a natureza vale para conhecer a sociedade, tudo podendo ser explicado sob a perspectiva da aparência. Tal postura incorre, portanto, na "naturalização" dos fatos sociais, que passam a ser vistos de maneira a não expressar a essência de suas relações e contradições.

³ Esta expressão designa a corrente de Geografia desenvolvida, predominantemente, desde seu surgimento até a Segunda Guerra Mundial.

⁴ Não obstante a sua importância, devido à necessidade de focalização de nosso objeto de estudo, cujo universo de investigação trata da formação dos professores de Geografia, com ênfase nas narrativas acerca do ideário e fazer pedagógico dos professores formadores, não nos ateremos longamente nesta discussão. Sobre o assunto pode-se consultar, dentre outros: Adorno/Horkheimer (1985), Vlach (1991 a,b), Vesentini (1992), Santos (1995), Gomes (1996).

Aponta-se, como crítica fundamental a essa lógica, o seu papel político, via instrumentalização da razão, visto que, ao descrever os fatos em si mesmos, não se os percebe como fazendo parte de um processo social, pautado pela contradição. Escamoteiam-se, pois, os interesses, valores e relações de poder estabelecidas na sociedade, negando, portanto, a própria neutralidade/objetividade científica propalada (VLACH, 1991a).

A utilização de método advindo das ciências naturais reforça, assim, o papel político-ideológico que a Geografia cumpriu a serviço da classe dominante, embora este não fosse explícito, mas camuflado no princípio da suposta neutralidade.

Santos (1995), ao caracterizar, resumidamente, o paradigma dominante, a Ciência Moderna, reforça a análise dos seus limites, pautados numa lógica dicotômica (sujeito/objeto, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais) e aponta, ainda, como fazendo parte de sua lógica, a compartimentação dos saberes - a especialização em áreas fragmentadas. Saberes estes compartimentados e isolados em ciências e, nas ciências, compartimentados e isolados em suas disciplinas, os quais, não obstante o conhecimento alcançado e seus respectivos avanços técnico-científicos⁵, especialmente no contexto da globalização, não conseguem entender o mundo da vida - a realidade complexa, multidimensional, dinâmica.

No que se refere à Geografia em especial, ao método de estudo descritivo, é acrescida a compartimentação/fragmentação do saber, expressa na clássica divisão Geografia Humana e Geografia Física, para não falar das especializações internas, a exemplo da Geografia Regional, reforçando suas aspirações como "ciência de síntese" do conhecimento. Fato que, por si só, remete à existência de uma crise epistemológica interna, como bem atesta Lacoste (1985, p. 101):

...enquanto eles propalam, quase unanimemente, que a razão de ser da geografia é o estudo das interações entre "fatos físicos" e "fatos humanos", em sua prática os geógrafos parecem se preocupar muito pouco com essas interações: uns só se preocupam com a "geografia física" (esta acaba por

⁵ Assim, apesar das tantas limitações e vieses, não podemos perder de vista a contradição, a complexidade: também foram inegáveis as contribuições advindas com o Positivismo, a exemplo da própria condição gerada para a institucionalização da Geografia. Além do que, foi o próprio aprofundamento do conhecimento, suas especializações nas mais diversas áreas, que trouxeram à tona a fragilidade de sua estrutura.

constituir o essencial da disciplina, em certos sistemas de ensino [...], enquanto outros se ocupam essencialmente com a "geografia humana". A prática da maioria dos geógrafos aparece, portanto, como a negação dos princípios que eles afirmam.

Durante o processo de desenvolvimento desta Ciência, no pós Segunda Guerra Mundial, com o avanço das multinacionais e o acirramento das relações internacionais, alterando modos-de-vida e organizações espaciais (como o intenso processo de industrialização/urbanização), veio à tona o incremento das desigualdades de classes e de desenvolvimento sócio-econômico entre países e regiões.

Esse novo contexto da realidade, mundializada e complexa, com inúmeras particularidades e diversidades, não conseguiu mais ser "explicado" pela Geografia Tradicional. Muito menos o papel que esta vinha exercendo de inculcação de um nacionalismo patriótico bastava, uma vez que já estavam constituídos e consolidados os Estados-Nações, como unidades territoriais delimitadas. Era preciso, portanto, renovar a Geografia para que ela atendesse melhor aos novos interesses de expansão capitalista, no contexto de um Estado intervencionista.

Deste modo, o instrumental positivista foi acrescido de um instrumental técnico e matemático, mais preciso e sofisticado, valendo-se dos recursos da informática, da estatística, do sensoriamento remoto, entre outros, os quais permitiam um conhecimento mais apurado e veloz do espaço. De aspecto eminentemente pragmático, posto que, voltado para assegurar a reprodução do capital, o novo instrumental permitiu conhecer melhor as particularidades espaciais, possibilitando planejar e orientar a expansão capitalista, gerando um tipo de conhecimento operacionalizável.

Nasceu, assim, a Geografia que se denomina Quantitativa ou Aplicada; no Brasil, recebeu, também, o nome de Teorética. Esta Geografia neopositivista elabora modelos genéricos de representação e explicação da realidade, estabelecendo padrões e tendências de organização espacial, a exemplo da teoria de difusão de inovações a partir de um pólo ou indústria motriz. Passou, então, a orientar o planejamento, permitindo a intervenção deliberada sobre a organização do espaço.

Se, por um lado, o emprego de novos instrumentais trouxe um avanço aplicativo da Geografia, por outro, esta continuou desvinculada de uma análise política da sociedade, "mascarando" as desigualdades e contradições sociais, não questionando a realidade.

Significou, meramente, alterações técnicas, configurando o que se pode chamar de "modernização conservadora", e não transformações teórico-metodológicas de fato.

Nesse mesmo período, pós Segunda Guerra Mundial, emergiu um outro movimento de renovação da Geografia, que se contrapôs aos postulados da Geografia Tradicional e Quantitativa. Este movimento é denominado de Geografia Crítica, visto que tece críticas aos referenciais teórico-metodológicos desta ciência, questionando o seu compromisso, sua função e seu porquê, de forma a expressar o seu descontentamento com tais referenciais. Neste sentido, são várias as alternativas que surgem deste debate crítico, daí, porque é melhor considerar que são Geografias Críticas⁶. Esse movimento ocorre nos Estados Unidos e na Europa desde as décadas de 1950/60⁷. No Brasil, pode-se observar este fenômeno a partir de fins da década de 1970, o qual, não sendo do interesse da classe dominante, sofre represálias no seu desenvolvimento.

Uma obra de destaque, marco dessa nova Geografia e que vai influenciar outros autores e personagens deste movimento de renovação, é, sem dúvida "A Geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra", de Yves Lacoste, publicada em 1976. Obra que identifica a existência de dois tipos básicos de Geografia: a "Geografia dos Estados - Maiores" e dos "homens de negócios" (estratégica, praticada há séculos), de um lado, e, de outro, a "Geografia dos Professores", que surgiu a partir de fins do século XVIII e principalmente, no XIX, para cumprir o papel ideológico de *cortina de fumaça* a fim de mascarar a importância fundamental e estratégica de saber pensar o espaço, para nele melhor se organizar e agir, especialmente como contra-discurso em relação à dominação.

Neste sentido, o autor questiona, no decorrer da obra, "*para que serve a Geografia?*" e, ao desmascarar o papel que ela vem exercendo ao longo dos tempos, responde que serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, mas não só para isto. Daí, particularmente no que se refere à "geografia dos professores", ele convoca-os a exercerem o seu papel no resgate do aspecto político, estratégico na sua prática docente, visto que, muito mais

⁶ No texto, a partir desse momento, utilizar-se-á "Geografia Crítica" no singular, porém, conforme explicitado, entendemos que ela é plural.

⁷ O cenário mundial desse momento foi marcado, entre outros, pelo processo de descolonização da África, pela Guerra do Vietnã e pela insatisfação de alguns teóricos preocupados com a insuficiência das explicações científicas acerca da complexidade da realidade. Deu-se início, assim, ao interesse por novas teorias, tais como a Fenomenologia, o Existencialismo e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

que para fazer a guerra, ela serve para melhor compreender o espaço em que se vive, em suas várias escalas, permitindo que, assim, os homens "comuns" se organizem e possam agir/lutar mais eficazmente contra a dominação.

Junto à geografia dos professores, Lacoste também identifica aquela dos meios de comunicação de massas e das encyclopédias - a "geografia espetáculo" -; contudo, não as homogeneiza, apenas reconhece o papel ideológico diferenciado que estas têm em relação à "Geografia dos Estados Maiores".

A esse respeito, e num sentido mais amplo, cabe salientar que a racionalidade instrumental, à medida que produz uma indústria cultural via comunicação mediática, servindo-se dos meios de comunicação de massas, dissemina a semi-cultura, produzindo a "*barbárie*" cultural. Tal racionalidade tem levado a um prejuízo da formação cultural ampla do sujeito cognoscente, definindo referências para a ética do cidadão, em sentido restrito, limitando-o a um mero consumidor e, assim, concorrendo, em pé de desigualdade com a educação escolar, em especial, com a Geografia (visto seu maior poder de atração). Isso dificulta, sobremaneira, a possibilidade de autonomia e emancipação do homem, especialmente mediante a manipulação/promoção para a sua não reflexão crítica acerca da realidade⁸.

Deste modo, a indústria cultural perpassada via comunicação mediática, não pode ser vista dissociada do contexto em que se insere - dos interesses de dominação e exploração da estrutura social globalizada, de classes antagônicas e relações de poder entre classes e países -, posto que, ao universalizar o ideário coletivo padronizado, influenciando gostos, interesses, formulação de juízos, pauperizando a percepção e dessensibilizando para os problemas sociais, legitima a ótica do mercado, contribuindo para a reprodução e manutenção da ordem social.

A Geografia Crítica, portanto, procura desmitificar a realidade, trabalhando a partir de sua reflexão crítica, buscando a contra-dominação, em prol de uma transformação emancipatória da sociedade. Para tanto, ela não pode se eximir da fundamentação e análise política e do reconhecimento da relação dialética entre teoria e prática, bem

⁸ A respeito da cultura industrial mediática e suas relações com a educação, cf. Zuin; Pucci e Ramos-de-Oliveira (1998).

como entre sociedade e natureza.

Além de denunciar as desigualdades de classe e de desenvolvimento sócio-econômico, cada vez mais acirradas, apontando a relação entre Geografia e estrutura de dominação na sociedade capitalista, a Geografia Crítica denuncia, também, os problemas ambientais e a forma pouco atrativa e enfadonha como a disciplina vinha sendo ensinada, ressaltando seu caráter mnemônico.

Trata-se de uma Geografia que, à medida que se desenvolve, se torna cada vez mais plural: indo daquela influenciada pelo marxismo que, de maneira mais "radical", supervaloriza conceitos e aspectos teórico-metodológicos da análise econômica, em detrimento de outras categorias de análise espacial; até a que se vale do marxismo, mas não o toma como "camisa de força", e propõe que não existe uma única teoria válida, pronta e acabada, posto que a realidade é dinâmica, sendo necessário sempre pensar/repensar o próprio pensar.

Nessa perspectiva, para que seja realmente crítica, essa Geografia deve ir além da crítica à realidade externa em que está inserida, em seus variados aspectos, devendo, pois, fazer a reflexão crítica interna, remetendo-se a um questionamento permanente acerca de seu embasamento, o que implica negar qualquer ortodoxia e sempre rever o próprio arcabouço teórico-metodológico.

A partir da Geografia Crítica, há o avanço para além da mera descrição de padrões espaciais; procura-se evidenciar a dialética entre relações sociais e entre sociedade e natureza, ressaltando os processos e estruturas econômico-social e histórico-político-cultural, que modelam as formas espaciais. Desta forma, busca desmascarar a realidade social com a intenção de participar de um processo de transformação emancipatória da sociedade. Contudo, Vesentini (1992, p. 48) adverte

não é a partir de uma pífia discussão metodológica, na qual se contrapõem maniqueisticamente os males do (pretenso) "método positivista" às virtudes do "método dialético" que se vai compreender a crise da geografia e o surgimento da(s) alternativa(s) crítica(s) na pesquisa e no ensino.

A esse respeito, salienta-se o caráter histórico e relacional dos conceitos e métodos aplicados - não existe verdade única para tudo, mesmo porque a sociedade evolui, modificando as relações estabelecidas. A própria dialética, trazendo em si o

entendimento do movimento, da contradição, é um método indicado para analisar a sociedade, as relações sociedade/natureza, mas não a natureza propriamente dita, com suas leis e mecanismos. Há a necessidade, portanto, de se lançar mão de outros métodos, dependendo do que se estuda. Além disso, não se considera que um único método, seja capaz de explicar tudo. Deste modo, é necessário reconhecer que o método também tem suas limitações para entender e explicar a realidade.

Daí ser fundamental para a Geografia fazer a própria crítica, buscando ser flexível e não sectária, posto que o sectarismo, ao criar uma única verdade, um único caminho, pode fechar os olhos para a realidade, que é a síntese de múltiplas determinações, percebendo-a apenas sob um foco, numa visão tacanha, a qual pode esconder alguns de seus aspectos, constituindo, pois, um dogma.

Isso requer uma mudança de postura, de mentalidade, tanto no ponto de vista como na prática, a favor da aceitação da dúvida e da incerteza, colocando o saber geográfico como algo em construção/reconstrução constante. Assim,

A geografia crítica escolar, portanto - em sua pluralidade -, concebida nesses termos, deve ser ao mesmo tempo uma forma concreta de prática e um vir-a-ser, isto é, estará sempre "em construção", mesmo sendo implementada. Isso quer dizer que o ensino crítico de geografia pressupõe a recusa a qualquer modelo; não há, assim, nenhuma geografia crítica escolar pronta, apesar de os dogmáticos pensarem o contrário, nem nunca haverá, pois a sua substância mesma é a inovação, a criatividade, a atualização constante, o diálogo professor/aluno/pensamento/real (VESENTINI, 1992, p. 56).

1.1 - GEOGRAFIA: O CONTEXTO BRASILEIRO

Com a vinda da "família real" portuguesa para o Brasil, em 1808, ocorreram mudanças expressivas na então colônia, para atender às necessidades da classe dominante⁹ (VLACH, 1988; MELO, 2001). Ocorreu uma reorganização urbana e administrativa, que passou por medidas de embelezamento das cidades e culminou com a criação, nos estados da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, de cursos superiores nas áreas de

⁹ No período colonial, anterior à vinda da família real portuguesa para o Brasil, o tipo de ensino que se tinha era o jesuítico, em forma de cursos, voltado praticamente para as humanidades, para a língua e para a doutrina cristã. Isto ocorreu até 1759, quando os jesuítas foram expulsos, sendo-lhes confiscadas suas posses - terras e prédios - que, até então, receberam como apoio da Coroa. Alegou-se que estavam a serviço da ordem religiosa, e não dos interesses da Coroa. Posteriormente, o ensino passou a ser ministrado em forma de aulas avulsas (VLACH, 1988; MELO, 2001).

Engenharia, Agricultura, Química e Medicina, os quais objetivavam formar técnicos para promover o desenvolvimento econômico e social; e Direito, para formar os bacharéis que atuavam como administradores políticos.

Particularmente no que se refere ao curso de Direito, Vlach (1988) destaca que, para o ingresso da "*elite*" nesse, era necessário passar por exames de seleção que incluíam conhecimentos de Geografia. Esse fato fez com que o "*colégio mais importante da época*", o **Colégio Pedro II**, no Rio de Janeiro, incorporasse essa disciplina no rol das que compunham o seu currículo, a partir do ano de fundação dessa instituição, em 1837. Como modelo-padrão, esse Colégio, por sua vez, provocou a disseminação de suas disciplinas em outros estabelecimentos escolares.

A Geografia, que não era ensinada nas escolas como conteúdo específico até o momento, deixou, assim, de ser "*diluída*" nos textos literários e na história do Brasil e ganhou o "*status*" de disciplina, sendo ensinada oficialmente nos currículos secundários. Todavia, cabe lembrar que tais escolas secundárias, no território brasileiro, não passavam de um curso preparatório, exclusivamente propedêutico e elitista¹⁰.

Essa Geografia escolar, merece salientar, contentava-se com a enumeração de nomes e descrições superficiais, tornando-se uma disciplina repetitiva e monótona, mas que cumpria bem seu papel político-ideológico a favor da classe dominante, sobretudo, por meio da inculcação do nacionalismo patriótico. Era a Geografia de "*nomenclaturas*" e "*decorebas*".

Neste breve resgate, merece destaque a figura de Carlos Miguel Delgado de Carvalho¹¹, professor do Colégio Pedro II, o qual contribuiu para o desenvolvimento da Geografia no Brasil, posto que, já em 1913, não poupava esforços contra o ensino mnemônico, que

¹⁰ Conforme Vlach (1988), não havia um efetivo sistema nacional de educação. Tratava-se de uma precária rede de instrução, referente ao ensino elementar e secundário, sendo, este último, uma espécie de "*trampolim*" para o acesso da elite à escola superior. Havia, pois, poucas instituições educacionais, concentradas, sobretudo, nas grandes cidades da época, não sendo distribuídas regularmente pelo território brasileiro. Essas raras e esparsas escolas eram, em sua maioria, da rede particular. Segundo a autora, "*era gritante a questão do não acesso do povo à educação*", fato que prevaleceu até cerca "*das quatro ou cinco décadas iniciais do século XX*" (1988: 136).

¹¹ Nascido em Paris, com formação em Ciência Política, participou de diversas sociedades científicas, publicou livros didáticos e, principalmente, publicou "*Methodologia do ensino Geográfico (Introdução aos estudos de Geografia Moderna)*", em 1925, trabalho em que revela estar a par do que mais recente havia, naquela época, em termos de teoria e método geográficos.

reinava nas escolas primárias e secundárias do país, e contra o estudo do Brasil baseado em sua divisão em estados-membros, uma vez que aceitou a proposta pioneira de M. Said Ali, fundamentada nas regiões naturais (VLACH, 1988).

Não obstante isso, entende-se que a Geografia de Delgado de Carvalho, conforme Vlach (1995, p. 159), encerra em si "*contradições e ambigüidades*", as quais, mesmo numa postura contrária ao tipo de ensino executado, acabaram incorrendo em posturas que também serviram aos interesses da classe dominante, posto que estavam ligadas à ideologia do nacionalismo patriótico e à edificação da Geografia científica.

Mesmo que sua finalidade fosse diferente, atingir um "*patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente*", e não chauvinista, observa-se, de acordo com essa autora (1995), o peso da epistemologia positivista na obra de Delgado de Carvalho, bem como a sua instrumentalização pela classe dominante. Ao adotar o estudo do Brasil por regiões naturais, Delgado de Carvalho contribuiu, cientificamente, para a "naturalização" dos fenômenos sociais, pois, mesmo sem deixar de estudar o homem e as influências recíprocas entre homem e meio, não explicitava as relações sociais, constatando-se uma oscilação, que enfatizava ora o meio natural, ora o humano, encarando este último como agente de adaptação ao meio.

Principalmente a partir da década de 1930, com a industrialização no Brasil, ocorreram grandes mudanças sociais, econômicas e políticas¹². Surgiram novas exigências no âmbito da educação, ou seja, o patamar cultural e o nível de aspiração da população, particularmente nas zonas urbanas industrializadas, modificaram-se em face da nova situação implantada, e essa nova realidade passou a exigir uma nova qualificação para o trabalho.

¹² Com a crise do café, houve um colapso no comércio internacional, afetando a exportação de outros produtos primários, como cana, cacau e algodão. Da mesma forma que estava difícil exportar, também era difícil importar bens de consumo duráveis e não duráveis. Nessa conjuntura, com a queda da oligarquia agroexportadora do poder, abriram-se novas oportunidades em favor da industrialização, pela via de substituição das importações. Tal fato foi possível, fundamentalmente, pelo próprio capital acumulado nas atividades agroexportadoras (como símbolo, o café), pela infra-estrutura criada para escoar a produção cafeeira para os portos e a disponibilidade de mão-de-obra migrante liberada dos cafezais. Tal política efetivou-se com o investimento de capital privado nacional, posteriormente acrescida dos investimentos estatais em indústrias de base e infra-estrutura, como energia e transportes. A partir de 1950, numa política desenvolvimentista, verifica-se a entrada massiva de capital privado estrangeiro, inclusive, associado a subsídios e investimentos estatais em vários setores da economia.

Registra-se que, até 1934, embora fizesse parte dos currículos escolares, a Geografia era ministrada por professores leigos ou catedráticos de outras áreas. A partir desse ano, ocorreu sua inserção, no Brasil, como curso superior, de maneira a atender à demanda de profissionais para trabalharem nas escolas.

O ano de 1934 foi marcado por três acontecimentos importantes, no que se refere à Geografia: 1º) a criação, na Universidade de São Paulo (USP), da "Cátedra de Geografia", ocupada, a princípio por professores franceses, tais como Pierre Deffontaines, Pierre Monbeig, Francis Ruellan; 2º) a criação do Conselho Brasileiro de Geografia, o qual foi incorporado, em 1937, ao Instituto Nacional de Estatística, dando origem ao atual IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; e 3º) a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB (COSTA *et al.*, 1998, p. 20; MELO, 2001, p. 21). A Geografia atingiu, então, um novo patamar em seu processo de desenvolvimento no Brasil: o científico.

A partir desse momento, de acordo com Pontuschka (1999a), foram expressivas as publicações de periódicos, como o Boletim Geográfico do IBGE (de 1943 a 1978) e o Boletim Paulista de Geografia - AGB-SP -(de 1946 aos dias atuais), as quais divulgaram e divulgam pesquisas na área de Geografia, constituindo-se em importante subsídio de informação e formação para os diferentes níveis de ensino distribuídos pelo país.

Ressalta-se, ainda, nos estudos acadêmicos e na geografia escolar, a influência francesa, com destaque para os estudos regionais (La Blache) e para os trabalhos de campo.

Tal influência mudou a partir da Segunda Guerra Mundial, uma vez que transformou-se o cenário global, agora sob a hegemonia norte-americana. Registrhou-se o avanço do capitalismo mundial via multinacionais e a inculcação de um novo padrão de produção e consumo, intensa urbanização e mecanização do campo, agravamento das desigualdades sócio-econômicas. Enfim, a influência norte-americana se deu não somente no campo político-econômico da sociedade brasileira, como também no teórico-metodológico da ciência geográfica, por meio da Geografia Quantitativa ou Teorética, cujas características foram apontadas anteriormente.

Observa-se, contudo, que a Geografia Quantitativa não teve repercussão direta no ensino fundamental e médio. Conforme Costa *et al.* (1998, p. 20), "*especificamente com*

relação à Geografia, foram muito poucas as alterações sofridas pelos programas de seu ensino no Brasil, desde seu surgimento nos currículos oficiais até por volta da década de 1960...". Corrobora esta afirmação, segundo Fonseca (1993), o fato de que, apesar de começar a difundir-se no Brasil, via publicação, a proposta de ensino de Estudos Sociais inspirada em modelo norte-americano, a partir de meados da década de 1930, foi somente na década de 1950, em Minas Gerais, e na de 1960, em São Paulo, que houve a disseminação de experiências concretas de seu ensino nas escolas do antigo curso primário (1^a a 4^a série do ensino fundamental), muitas vezes, financiadas por convênios norte-americanos. Desde então, a possibilidade de os Estudos Sociais serem implantados nos currículos passou a ser parte do debate nacional.

A despeito de seu conceito ser considerado vago e de conteúdo indefinido, o que não se nega é que os Estudos Sociais visavam "substituir" a Geografia e a História. Desta feita, Conti (1976) lembra que o início do declínio da Geografia nas escolas brasileiras ocorreu paralelamente ao avanço dos Estudos Sociais nos programas escolares do antigo curso primário do país.

Em 1961, foi aprovada a Lei 4024, a primeira a tratar a educação em sua totalidade, estabelecendo diretrizes e bases para esta, em âmbito nacional. Essa Lei colocou os Estudos Sociais como disciplina optativa nos currículos do ensino médio e, em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) criou uma nova disciplina, a "Organização Social e Política Brasileira" (OSPB) que, mais tarde, ajudaria a suprimir os estudos geográficos em nível de 1º grau.

O governo de João Goulart, desde 1961, vinha implementando medidas de caráter nacionalista, como a limitação da remessa de capital para o exterior, a nacionalização de empresas de comunicação, a revisão das concessões para exploração de minérios e a determinação, em 1964, da realização das chamadas reformas de base (agrária, educacional, bancária e outras). Tais medidas provocaram a retaliação estrangeira, com o corte de crédito para o Brasil, imposto pelo governo dos Estados Unidos e por suas empresas privadas, e a interrupção na negociação da dívida externa; e a retaliação interna com a perda do apoio da classe dominante, travestida também na figura dos militares.

Em 31 de março de 1964, o então presidente João Goulart foi deposto com o golpe impetrado pelos militares, os quais implantaram o período de ditadura, que permaneceu por mais de duas décadas (1964-1985). Em termos educacionais, o período de ditadura caracterizou-se pela repressão, expansão da rede de escolas particulares, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério¹³.

Conforme Fonseca (1993), a formação moral, por meio da transmissão de valores morais e cívicos, sempre esteve presente na educação brasileira, contudo, a forma de transmiti-la e a concepção acerca desses valores variava de acordo com o contexto sócio-político e com as forças dominantes no país. Assim, a Lei 4024 colocava a "Educação Moral e Cívica" (EMC) como prática educativa, de maneira abrangente, perpassando as várias disciplinas, visando à formação de hábitos morais e cívicos nos educandos. Já o governo militar colocou-a, além de prática educativa, como disciplina obrigatória de estudo em todos os níveis de ensino, sendo ministrada na Graduação e na Pós-graduação na forma de Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB). OSPB também passou a ser disciplina obrigatória, sendo sutilmente vinculada à EMC. Os estabelecimentos de ensino, assim, legalmente, se viram obrigados a diminuir a carga horária de História e Geografia, cedendo lugar para essas duas disciplinas.

O papel das novas disciplinas era eminentemente político-ideológico, inculcando nos alunos um sentimento de apreço e fidelidade à pátria, de respeito às instituições e de obediência às leis.

No que diz respeito ao ensino superior, no início do ano de 1969, amparado pelo AI n.º 5 de dezembro de 1968, o governo, por meio do decreto lei n.º 547 de 18/04/1969, autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionalizantes de curta

¹³ No que se refere a favorecer a iniciativa privada e ao tecnicismo, conforme Fonseca (1993) e Costa *et al.* (1998);- mediante dispositivos legais (LDB), o governo se desobrigou com o financiamento do ensino, especialmente nos níveis médio e superior, em relação aos quais a Constituição de 1967 deixou de vincular a porcentagem de verbas destinadas ao ensino. Isso conduziu à regressão sucessiva de sua participação no orçamento educacional e deixou "brechas" para abertura de escolas particulares, as quais se beneficiavam, ainda, de salários-educação e crédito educativo; - incentivou-se o ensino técnico-profissionalizante, o qual atenderia dois objetivos: conter a procura por vagas nos cursos superiores e formar mão-de-obra. Neste último caso, o Brasil contou com os dólares do convênio MEC-USAID (United States Agency for International Development).

duração na área educacional¹⁴. Dentre estes, criou-se o curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, visando formar professores de EMC e Estudos Sociais. A Resolução n.º 1, 1972, do CFE, determinava que o tempo de duração das licenciaturas curta e longa em Estudos Sociais deveria ser, respectivamente, de 1200 horas - o que equivale a um ano e meio - e 2200 horas - o equivalente a três anos letivos. O principal objetivo da criação das licenciaturas curtas era desmantelar os saberes autônomos das Ciências Humanas, uma vez que estes eram reconfigurados num mosaico de conhecimentos gerais, superficiais, a exemplo do próprio curso de Estudos Sociais, cujo currículo mínimo era composto de História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSPB, EPB e Educação Física, além da área pedagógica, conforme Resolução n.º 8, 1972 do CFE (FONSECA, 1993).

Essa formação em curto tempo proporcionou uma qualificação precária dos professores que atuavam nessa área, com o objetivo implícito de facilitar o controle intelectual no interior das escolas. Some-se o fato de que a formação superficial conduzia a uma tendência em aceitar ministrar, sem muitos questionamentos, os conteúdos veiculados pelos programas oficiais e livros didáticos, devidamente aprovados pela censura, como um saber pronto, correto e indiscutível. Tal fato contribuía para tornar o processo de ensino meramente informativo, reproduutivo e reducionista.

Nessa direção, não se pode esquecer que os conteúdos e a maneira de se trabalhar a Geografia, mesmo diluídos nos Estudos Sociais, oficialmente, deveriam ser aqueles que privilegiavam, particularmente, o modelo "a Terra e o homem", produzindo noções fragmentadas, descontextualizadas, sob uma forma de ensino, predominantemente, contemplativa e mnemônica.

Atrelada a essa medida, a estrutura curricular de ensino sofreu um forte impacto com a implantação da Lei 5692/71, do CFE, por meio da Resolução n.º 8, a qual fixou o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus (atual fundamental e médio). Este, para o 1º grau, era composto por Comunicação e Expressão, Estudos

¹⁴ De acordo com Conti (1976), o CFE aprovou, em outubro de 1964 a criação de três tipos de licenciaturas, destinadas à formação de professores "*polivalentes*" para o nível ginásial, com a duração de três anos, a saber: Letras, Ciências e Estudos Sociais. Essas medidas legais estavam "*preparando terreno para a lei que viria em 1971*" (1976, p. 60), e já sugeriam que o governo investiria na desvalorização dos profissionais da educação, uma vez que tais licenciaturas criadas poderiam ser tomadas como "curtas", posto que outras áreas de formação profissional mantiveram padrões de carga horária e duração maiores.

Sociais e Ciências. No 2º grau, admitia-se o tratamento de História e Geografia como disciplinas autônomas, desde que diminuída a sua carga horária, uma vez que esse nível de ensino priorizava a formação específica - profissionalizante - capaz de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação integral, com ênfase na formação geral do educando. Praticamente, eliminava-se dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente a da área das Ciências Humanas, da qual faz parte a Geografia, em favor da técnica.

Os chamados Estudos Sociais¹⁵, agora com *status* de disciplina de 1º grau obrigatória no território nacional, englobaram os conteúdos de História e Geografia, o que os descaracterizou como conteúdos específicos. Essa descaracterização obstaculizava o desenvolvimento de um pensamento mais crítico, sobretudo, fundamentado em uma análise política, consolidando a série de medidas e estratégias legais aplicadas à educação, paulatinamente, após o golpe militar.

Se, por um lado, o Estado passou a investir deliberadamente no processo de desqualificação profissional, por outro, sucederam-se manifestações de repúdio, especialmente às licenciaturas curtas e à disciplina Estudos Sociais, vindas não só dos departamentos universitários, dos setores mais representativos das Ciências Humanas e seus movimentos organizados (AGB, SBPC¹⁶, ANPUH¹⁷) - por meio de debates, seminários, congressos -, como pela atuação de muitos docentes e discentes em suas salas de aula, lutando contra o regime autoritário, dentro dele mesmo, usando o próprio espaço de EMC, OSPB, EPB e Estudos Sociais, na tentativa do contra-discurso.

¹⁵ A introdução de Estudos Sociais e a interpretação dos instrumentos legais assumiram, de acordo com Conti (1976) e Fonseca (1993), diversas dimensões, uma vez que cabia aos Conselhos Estaduais de Educação definir os programas de ensino. O Parecer 853/71 definia a amplitude das matérias que constituíam o núcleo comum, conforme a sua maior ou menor sistematização, em *atividades, áreas de estudo e disciplinas*. No caso dos Estudos Sociais, veja-se o exemplo de MG e SP: no primeiro estado, os Estudos Sociais, nas séries iniciais, foram definidos como *atividades* de Integração Social, constituído basicamente pelos conteúdos de Geografia, História, além da orientação cívica e OSPB. De 5ª a 8ª série, seguia a orientação de *área de estudos* (formada pelos conteúdos acima citados), preservando, de certa forma, as especificidades. Em SP, os Estudos Sociais passaram a ser tomados como *disciplina*, resultante da fusão dos conteúdos de Geografia, História e OSPB, pretendendo estendê-los a todas as séries do 1º grau.

¹⁶ SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

¹⁷ ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História.

Uma outra forma de repúdio foi a resistência expressa na recusa da implantação da licenciatura curta em Estudos Sociais, em várias instituições de ensino superior, as quais tiveram de enfrentar um outro problema: além de lutarem contra a repressão por parte do governo, tiveram, muitas delas, que encerrar suas atividades nos respectivos cursos de Geografia e História, por falta mesmo de clientela, uma vez que a procura por esses cursos diminuiu face à Reforma do Ensino de 1971, levando à liquidação dessas duas disciplinas no ensino de 1º e 2º graus (some-se a portaria 790/1976 do Ministério da Educação, que autorizava apenas os professores licenciados nos Cursos de Estudos Sociais a ministrarem aula do respectivo conteúdo) ¹⁸. Assim, progressivamente, esses cursos foram sendo substituídos pelo de Estudos Sociais, apesar da resistência e insistência de alguns, a exemplo do departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, onde não foi implantado.

Como consequência dessa desqualificação profissional, no final dos anos 1970, a proletarização fez aflorar a sindicalização, as greves e reivindicações salariais. Esse repúdio expressava-se na organização e mobilização dos profissionais da educação, que lutavam não apenas pelo emprego e por melhores salários mas, sobretudo, questionavam a política educacional e a função social da escola/universidade (dos currículos e do processo educativo).

Desta forma, a partir da década de 1970, como ocorria na Europa e nos Estados Unidos desde 1950 e 1960, emergia, no Brasil, uma discussão particular a respeito da Geografia, questionando para que e a quem servem o seu conteúdo e sua maneira de ensinar. Em outras palavras, desmascarava-se a sua pseudo "neutralidade política" como ciência e disciplina escolar: as bases teórico-metodológicas da Geografia estavam sendo postas em questão pela emergente geração de geógrafos críticos, provenientes, em grande parte, das escolas de nível fundamental e, principalmente, médio, os quais também foram buscar subsídios e apoio nas universidades.

Aos poucos, foi se consolidando uma geração crítica de geógrafos brasileiros, fossem eles "anônimos" em suas salas de aula e/ou "conhecidos", dentre os quais, não se poderia deixar de citar Vânia R. F. Vlach, José William Vesentini, Milton Santos, dentre muitos outros, que persistiram e ainda persistem na luta cotidiana em prol da

¹⁸ Acerca desse assunto, no âmbito da UFU, trataremos no próximo capítulo.

construção de uma Geografia Crítica na escola/universidade, não esquecendo, nesta perspectiva, que ela é plural.

Esse processo, sem dúvida, foi dificultado no período da ditadura, devido às diversas formas de represálias. A repressão, contudo, não conseguiu impedir os movimentos de resistência dos docentes, que conseguiram, em um lento processo de abertura política, desde meados da década de 1980, reafirmar suas disciplinas específicas - Geografia e História -, com a extinção paulatina da disciplina Estudos Sociais.

Apesar do incremento das pesquisas e publicações na área do ensino em Geografia, especialmente a partir do final da década de 1980, e do importante papel que a AGB assume na promoção de eventos com intuito de refletir, debater e divulgar pesquisas sobre o ensino de Geografia no país, em seus níveis fundamental, médio e superior, com destaque para o "Fala Professor", além dos "Encontros Nacionais de Prática de Ensino de Geografia", organizados por outras instituições (às vezes, com a participação da AGB), observa-se, ainda, uma carência a respeito desta temática geral, principalmente com a incorporação de novos temas, como é o caso da formação de professores. Pretende-se, pois, contribuir para esta questão, por meio desta pesquisa.

Antes, porém, de abordar a formação inicial de professores, propriamente dita, julga-se necessário entender a relação Geografia e formação para/pela cidadania. Como já afirmado, a Geografia Crítica, em sentido amplo, tem por objetivo desenvolver a cidadania, pressupondo que o educando, primordialmente no ensino fundamental e médio, seja capaz de fazer uma leitura/análise e reflexão crítica acerca do mundo em que vive, a partir de uma rede de escalas iniciada no singular e próximo, indo ao geral e retornando ao primeiro, ou seja, privilegiando o movimento local/global/local, passando pelo regional e nacional.

O importante, nessa visão, é que o aluno cidadão estabeleça uma análise na qual, além da interposição de escalas - do movimento local/global/local -, sejam enfocadas, de maneira inter-relacionada, as diversas categorias, a exemplo da econômica, social, física, política e cultural, desmascarando a complexidade das relações sociais entre si e entre sociedade e natureza, não se restringindo aos limites estreitos da simples

enumeração de dados ou descrição de fenômenos de um lugar isolado, sem relação entre si e os vários lugares.

É preciso considerar, no entanto, que, nos dias atuais, o termo cidadania aparece constantemente em todos os setores da vida, seja nas falas dos políticos, na produção acadêmica, nos meios de comunicação de massa, nas instituições sociais... Enfim, tornou-se um termo usual, que adquire, não raro, uma conotação banal, não expressando realmente o seu significado fundamental para uma vida com dignidade no contexto contemporâneo.

Torna-se mister, portanto, discutir que cidadania é essa, tão proferida no cotidiano, particularmente no âmbito da educação, lembrando que a tarefa de educar envolve compromisso e responsabilidade com a construção do futuro. Assim, resumidamente, mostrar-se-á a que cidadania nos referimos, e como a Geografia Crítica se propõe e pode contribuir para desenvolvê-la.

1.2 - GEOGRAFIA E FORMAÇÃO PARA/PELA CIDADANIA

A educação, por si só, não opera milagres. Todavia, pode contribuir para engendrar mudanças na realidade, num processo contínuo, lento e gradual.

Como características funcionais, de acordo com Demo (2001), normalmente são creditadas à educação: preparar recursos humanos para o trabalho (ou habilitar profissionalmente/ treinamento técnico); transmitir conhecimentos e aprendizagem; e socializar (reproduzir) hábitos, atitudes e expectativas.

Essas funções, contudo, recebem diversas críticas, podendo-se destacar o sentido restrito que expressam, voltado para atender à racionalidade econômica; o seu caráter ingênuo, ao considerar que a educação, vista como treinamento, vá garantir o emprego real; a noção (influência ideológica) que perpassa como reproduutora do *status quo*; a relação de poder que exprime, entre professor e aluno, em que este é mero receptáculo do saber a ser transmitido pelo professor; e a visão da relação entre ambos (aluno e professor) e o conhecimento, como se este fosse algo já pronto e acabado, e não um processo contínuo de construção/reconstrução cotidiano a ser problematizado.

Comungamos com Demo (2001), o entendimento de que a função insubstituível da educação (aí inserida a Geografia) é de caráter político, como "*incubadora da cidadania*", como processo formativo e condição necessária para o seu "desabrochar", objetivando à formação do sujeito pleno, "*para além de trabalhadores treinados, pessoas bem-comportadas, seres informados*". A educação é, pois, um instrumento básico, um canal para o exercício ativo da cidadania.

Neste sentido, recorrer-se-à às narrativas de alguns professores colaboradores da presente investigação, para se verificar as evidências dessa importância e compromisso da Geografia para a formação da cidadania, especialmente no ensino fundamental e médio.

... a Geografia é muito importante na formação da cidadania, na compreensão do mundo. Eu vejo, por mim mesma, quando eu consigo conversar em qualquer lugar que eu vou, eu tenho sempre alguma conversa para ter com o outro, exatamente por isso, dessa coisa da Geografia, de você ter que entender o mundo, de você ter que entender o local e a sua relação com o mundo. Isso, então, nos insere, na verdade, nessa sociedade que está posta aí, que é tão complicada. Então, eu considero que o ensino fundamental e médio é básico na formação da cidadania, na forma da pessoa se inserir no mundo... (Prof. Beatriz, 2002)

O professor de Geografia tem um papel fundamental na formação do aluno - na formação da cidadania, na formação dos princípios éticos, na formação da maneira de ver o mundo, na participação popular... Eu acredito que um bom professor de Geografia consegue mostrar para o aluno qual é a importância da Geografia. (Prof. Marlene, 2002)

... a criança precisa se relacionar com as coisas, com o espaço no qual ela vive, precisa saber se situar, se localizar e também se relacionar com as pessoas, com o mundo. E a Geografia é que dá esta possibilidade de interação com o mundo físico, do espaço, da residência, do bairro, da cidade, do mundo... É, esse posicionamento do indivíduo, no seu contexto físico e social, e econômico... Quando a criança não tem uma boa base deste posicionamento individual no mundo, ela apresenta uma porção de problemas de relacionamento futuro. Ela não fica bem conectada com o mundo... Ela se sente rejeitada, ela não fica ambientada. Então, a Geografia tem esse papel fundamental, não só de ensinar fatos para as crianças, fatos do mundo físico, do mundo social, do mundo econômico, mas de permitir que a criança e que o adolescente e, também, o adulto, consigam se situar e se relacionar bem, no mundo físico e no mundo social-econômico. (Prof. Samuel, 2002)

A Geografia tem um papel importante: levar os conhecimentos que possibilitem a participação, por parte do aluno, que possibilitem que ele se instrumentalize, que se forme um cidadão. A formação do cidadão também passa pelo conhecimento de como a sociedade se organiza, pelas questões de saúde, de diferenças sociais, de problemas relacionados aos deficientes..., pelo respeito às diferentes organizações étnicas, sócio-culturais e ao meio ambiente... (Prof. João Cleps, 2002)

As narrativas destacam a contribuição da Geografia de modo a romper com a análise meramente descritiva que concebe o espaço apenas como geométrico - como uma extensão física de um dado território - a favor de compreendê-lo como espaço social, fruto das diversas relações nele estabelecidas (relações nas quais o aluno está inserido, devendo-se perceber como tal, sendo, pois, sujeito dessas mesmas relações), e cuja dinâmica é tanto horizontal quanto vertical, indo da escala local à global e vice-versa. Assim, ao expressarem a preocupação, dentre outras, para com a formação dos valores humanos, para o respeito às diferenças étnico-culturais e religiosas, para a postura ativa e para o uso racional do meio ambiente, depreende-se que os professores formadores têm uma visão voltada para a formação do sujeito integral, para o cidadão em sentido amplo.

Desse modo, os relatos revelam, ainda, o importante e desafiador papel do professor de Geografia no processo de formação para a cidadania do educando, no desenvolvimento da consciência crítica e na sua postura ativa frente à realidade.

Os professores colaboradores, não se eximindo da sua responsabilidade e importância, também lembram que o papel de formar cidadãos é tarefa para todos, e não apenas para o professor de Geografia:

Creio que todas as áreas são importantes, todas as disciplinas são importantes, depende da postura do professor. A Geografia, eu acho que ela ainda nos deixa mais privilegiados, nesse sentido. Por quê? Porque, como ela trabalha com o uso e ocupação do espaço, então está trabalhando com os aspectos físicos e também com os aspectos humanos. Ela abre uma possibilidade de interagir, as relações do homem com a natureza. E se o professor souber trabalhar bem os conteúdos de forma a levar o aluno a pensar sobre sua própria vida, para melhorar o seu cotidiano, então, ela se torna extremamente importante. (Prof. Mauro, 2002)

No meu ponto de vista, cada disciplina, no ensino fundamental e médio, tem um papel. Um papel para uma formação mais ampla do ser humano, integrado numa sociedade. ... Geografia é importante porque ela faz uma ponte entre a organização social, que nós vemos, em parte, na História; faz uma ponte dessa organização com a natureza, que nós vemos, em parte, em Ciências. Se a Geografia for trazida, como método, para uma prática adequada do aluno, coloca-nos em contato com a Educação Física - porque o trabalho de campo é essencial na Geografia; coloca-nos em contato com a Educação Artística, porque o homem se expressa, não apenas de forma lingüística, mas também, pelas artes, pelos números, pelo corpo, pelos seus relacionamentos pessoais. Então, ela tem um papel muito importante. Não mais importante que as outras disciplinas. Tão importante quanto e com uma função específica, que nem uma outra disciplina faz, se ela não fizer. (Prof Ireneu, 2002)

... um bom professor de Geografia é aquele que consegue despertar o aluno para a realidade sócio-espacial, para que ele, antes de mais nada, se situe nessa realidade, se situe no mundo. [...] e consiga tirar proveito prático. Falo da técnica de ler os mapas, de se situar no espaço, de fazer uma análise da situação do país, da situação dele próprio na classe social a que pertence, enfim, para ele operacionalizar a realidade de uma forma melhor para a vida dele. Assim, mas eu penso que isso é genérico, não só para o professor de Geografia. ... o grande objetivo da escola é esse, quer dizer fazer a socialização do saber, das técnicas, no sentido de que a pessoa viva uma vida mais digna. (Prof. Giacomini, 2002)

As narrativas dos professores colaboradores, ao tratarem da responsabilidade e compromisso na formação da cidadania do educando, remetem à questão do conteúdo e da metodologia. Acreditamos que os conteúdos, seus conceitos, teorias, longe de serem prontos e acabados, e de haver verdades únicas, constituem-se em instrumentos para melhor compreendermos a realidade. Daí, devem ser contextualizados e relacionais, perpassando a pluralidade dos pontos de vista, tendo como pano de fundo o porquê de trabalhá-los. Definido este "porquê" e "para quem", o "como" surge como a possibilidade de, valendo-se da criatividade, buscar inovar a prática educativa com atividades diversificadas (trabalhos de campo, oficinas, debates, dramatizações, uso de músicas, romances, estudos do meio, entrevistas...), as quais permitam produzir saberes, refletir e atuar sobre a realidade que se vive, numa relação dialética entre o saber e o real, baseada num relacionamento professor/aluno, permeado pela alteridade e dialógica. Isto requer do professor uma postura crítica e ativa para tratar a complexidade de seu fazer pedagógico e não cair na passividade, não se rendendo ao comodismo.

Os depoimentos apontam para o caráter político da Geografia, como meio de contribuição para a formação da cidadania. Como são narrativas de professores formadores, pode-se pressupor que tais concepções, de uma forma ou outra, influenciam na formação dos futuros professores. Assim, caracteriza-se a possibilidade de materialização das contribuições para se formar alunos cidadãos nos demais níveis de ensino.

1.2.1 - Cidadania: suas origens

Atribuem-se as origens do termo cidadania à cidade ou polis grega (séculos V e IV a.C.), referindo-se à gestão de homens livres - excluídos mulheres, crianças e escravos -, com participação política na esfera pública, num contexto democrático direto com

exercício de direitos e deveres relativos à responsabilidade jurídica e administrativa (COVRE, 1999).

Durante o feudalismo e a consequente prevalência do campo sobre a cidade (século V ao XIII), a noção de cidadania é secundarizada, não exercida, uma vez que os servos e camponeses eram agregados à terra. Só com o início e consolidação do capitalismo é que retornou, pouco a pouco, o fortalecimento da cidade e o exercício da cidadania.

A Revolução Francesa (1789) foi o marco desta nova etapa em que a cidadania ressurgiu, por meio do estabelecimento das Cartas Constitucionais, as quais se contrapunham ao processo de normas da sociedade feudal, estabelecendo uma nova relação jurídica, centralizadora - o Estado de Direito -, o qual opunha-se ao Estado de Nascimento, Despótico, até então existente, regido pela aristocracia.

O Estado de Direito estabelece direitos iguais a todos perante a lei, acenando, implicitamente, para o fim das desigualdades sociais. De acordo com Covre (1999), pela primeira vez, na história da humanidade, esta igualdade é proclamada. Fato manifestado na Constituição francesa e também na norte-americana, reorganizado e ratificado após a Segunda Guerra Mundial, pela Organização das Nações Unidas - ONU - com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Deste modo, a Constituição dos países condensa a idéia de direitos e deveres, fundamentando a vida moderna e fornecendo as bases para o convívio social¹⁹.

Cabe salientar, todavia, o aspecto contraditório do Estado de Direito. De um lado, prega a cidadania na proposta de igualdade de todos perante a lei. De outro, o desenvolvimento histórico corrobora o processo de exploração e dominação do capital, o que, na prática, confirma que a igualdade é apenas formal. Daí a expressão cidadania de papel, fruto de uma democracia também de "papel". A confirmação da veracidade desta

¹⁹ Covre (1999) alerta que, para a cidadania existir, é preciso a prática da reivindicação, a qual deve ser entendida também como um direito assegurado e de conhecimento de todos. A autora, sucintamente, descreve os direitos garantidos na Constituição dos países: *Direitos Civis*: dizem respeito, basicamente ao direito de dispor do próprio corpo, de locomoção - de liberdade de ir e vir, de segurança, de expressão, etc. *Direitos Sociais*: dizem respeito ao atendimento das necessidades básicas, tais como alimentação, habitação, saúde, educação, etc. *Direitos Políticos*: dizem respeito à deliberação do homem sobre a vida, à livre expressão de pensamento e prática política, religiosa, etc., à convivência com alteridade entre diversos organismos de representação direta e indireta, esclarece e delibera sobre os outros direitos. Os direitos políticos, dependem, pois, efetivamente, da existência de regimes democráticos.

afirmativa encontra-se na exclusão social que salta aos olhos. De fato, a organização do espaço tornou-se a expressão visual das contradições sociais, mostrando as marcas da exclusão, das desigualdades e conflitos de interesses.

1.2.2 - Cidadania e espaço social: a realidade excludente e a produção do não-cidadão

Conforme Damiani (1999, p. 50),

a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que trata-se da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. [...] Alienação do espaço e cidadania configuram um antagonismo a considerar.

Neste sentido, acrescenta

O cidadão é cidadão de um lugar, de um espaço, especialmente, de uma nação. A referência espacial, que parece concreta, mais ainda, imediata, quanto ao cidadão, está envolvida num universo de mediações abstrato-concretas. O mundo das trocas, das formas econômicas e políticas. O espaço referência do cidadão, é inteiramente retalhado pela propriedade privada da terra. [...] Ele [o dono da terra] representa a ausência de cidadania e fragiliza a constituição do cidadão (DAMIANI, 1999, p. 59).

Particularmente no contexto urbano, a segregação do espaço, com destaque para a moradia e os serviços, expressa a condição de classe dos sujeitos sociais, uma vez que estes se distribuem no território de acordo com a renda de que dispõem²⁰.

Configura-se, deste modo, que frações de classe que controlam a terra urbana - seja grandes proprietários individuais ou empresas imobiliárias e de construção civil - utilizam-se de estratégias mercadológicas para valorizar o solo, impondo a especulação imobiliária. Organizam, assim, a produção e o uso do solo urbano, com a criação de loteamentos periféricos não raramente desprovidos de infra-estrutura básica. Entre estes e a área central, deixam uma área vazia - a reserva de valor -, a ser agregada com a imediata construção e/ou melhoria da infra-estrutura do loteamento criado, visto que, para tal, esta tem que passar, primeiro, pela área vazia, provocando, em decorrência, o aumento do seu preço.

²⁰ Cabe destacar que a valorização do espaço exerce influência sobre mais de uma classe, embora mais fortemente sobre a menos favorecida, a exemplo da constituição de grandes centros de negócios e serviços, ocasionando rearranjos espaciais em decorrência de "reformas urbanas" e planejamentos.

Desta forma, o espaço urbano é organizado de acordo com a renda, de acordo com a possibilidade de se poder pagar ou não pelo uso do solo. Verifica-se a segregação de áreas e pessoas, imperando a exclusão social, que pode ser observada, além dos loteamentos populares, no favelamento, nos cortiços, nos moradores de rua, aviltados dos direitos mais essenciais.

Nessa lógica ditada pelo mercado, as áreas verdes também se transformam em produto de consumo, sendo destinadas a quem pode pagar por elas. No geral, há um avanço dos espaços de consumo, a exemplo dos *shopping-centers* e clubes particulares, em detrimento dos espaços de lazer e confraternização públicos.

A tal situação, somam-se os problemas de saneamento, coleta, tratamento e destinação do lixo, deficiência de transportes coletivos em contraposição aos congestionamentos de tráfego de veículos particulares, entre outros, configurando a ocorrência de uma deterioração ambiental que transforma, negativamente, a qualidade de vida, especialmente nos países subdesenvolvidos, onde as desigualdades sociais são mais gritantes.

Observa-se, ainda, que a exclusão social é também complementar da violência urbana. Assim, reinam, cada vez mais, lado a lado com a ostentação do consumo, os muros altos, os medos, tendo como agravante a questão de os aparatos de segurança e vigilância também adquirirem conotação de mercadoria, concedidos a quem pode pagar por eles.

Vive-se, de fato, numa sociedade perversamente injusta e desigual, que, direcionada pela lógica do mercado, transforma e reduz tudo e todos a mercadoria. Os padrões de consumo ditados acabam por desenvolver, na consciência das pessoas, a idéia convicta de que ter é mais importante que ser.

Concomitantemente ao crescimento da exclusão social, em que um número cada vez maior de pessoas não tem acesso aos recursos básicos para uma sobrevivência digna, disseminam-se valores e comportamentos que se estabelecem como "verdades absolutas" e "naturais", que acabam por pautar o convívio social. Os meios de comunicação de massa exercem papel fundamental neste sentido, divulgando valores e

influenciando na formação de um imaginário social comum, direcionado a atender a interesses particulares de classe.

Impera um individualismo egoísta sob o rótulo do pretenso respeito à individualidade, e perde-se a perspectiva do social, do coletivo a favor do "eu". A solidariedade e fraternidade também se restringem frente à competição desenfreada, sem a garantia real da igualdade de oportunidades. A ética encontra-se numa encruzilhada, em que, muitas vezes, é esquecida em nome do interesse imediadista de se dar bem.

A Geografia pode e deve contribuir, portanto, para formar o cidadão crítico, capaz de fazer uma análise dessa realidade. Capaz de situar-se no tempo e no espaço, com uma visão mais apurada das redes de relações sociais, que não se prenda apenas ao local e ao imediato, mas com uma visão tanto horizontal quanto verticalizada. Um cidadão capaz de refletir e aprimorar os valores humanos, não numa perspectiva moralista, mas em prol da consciência política e ecológica, voltada para o bem-estar de si próprio e do Outro, sem esquecer das gerações futuras. Um cidadão que lute pela emancipação, modificando a realidade em que vive. Essa é a visão compartilhada pelos professores colaboradores, conforme narram:

...acredito que consegui desenvolver nos alunos uma mentalidade preservacionista. Não preservacionista no sentido biológico, de preservar a natureza pela natureza. Mas preservar a natureza como recurso para que a própria natureza sobreviva e também permita ao ser humano continuar sobrevivendo...

Outra coisa que considero interessante, na universidade, durante a Graduação [Geografia], é a convivência social - aprender a conviver com as outras pessoas, com interesses diferentes, respeitar as diferenças... Isso é muito importante, dentro de um mundo extremamente carente da tolerância, da compreensão, da solidariedade. O profissional saindo daqui com essa visão de tolerância, na realidade, está contribuindo para um mundo melhor, um mundo mais justo, para um mundo socialmente mais equilibrado... e tenta fazer com que cada pessoa, com capacidade diferente de outras pessoas, consiga se desenvolver ao máximo e contribuir para uma melhoria e desenvolvimento da sociedade, em sua totalidade. (Prof. Ireneu, 2002)

O nosso papel - o papel do professor de Geografia - também deve ser este, de formar uma pessoa crítica, capaz de discernir, de trabalhar coletivamente, de saber conviver em grupo, dentro de sala de aula e fora dela.. A gente [o professor] pode desenvolver, a partir de conteúdos e temas, a reflexão crítica sobre a realidade e, logicamente, propor para que ele [o aluno] assuma uma outra postura. Então, se o tema é ambiental, se é uma questão política, por exemplo, que ele possa adquirir posturas críticas diante da realidade, partindo da sala de aula - de participar, dentro da escola, de seu bairro, de seu dia a dia... de como melhorar? Como vêm sendo trabalhado?... você pode puxar isso para espacializar, para articular. (Prof. João Cleps, 2002)

Esse seria um elemento importante - que ele [o professor] tivesse essa preocupação de se cuidar emocionalmente e fazer isso, também, com seus alunos, quer dizer, a formação dos alunos têm, também, uma dimensão emocional, afetiva, que não pode ser descartada, dentro do processo. (Prof. Julio Cesar, 2002)

A Geografia... ela é ampla, dá uma visão de mundo, uma visão das relações, ... as conexões do mundo físico, do mundo social e econômico... (Prof. Samuel, 2002)

...eu tento mostrar para os alunos uma visão mais global... e o aluno tem que aprender a trabalhar, também, a questão do local. (Prof. Marlene, 2002)

Frente à relação cidadania e espaço social, cabe considerar que os relatos dos professores colaboradores apontam para a necessidade de trabalhar para desenvolver um processo educativo no qual se busque a formação ampla do sujeito cognoscente, a exemplo do saber viver juntos, da tolerância, da solidariedade, do respeito às diferenças e do aspecto emocional. Não se trata, também, apenas de lidar com informações, prontas e acabadas e, sim, de questioná-las, desmitificá-las, espacializá-las, enfim, de produzir novos conhecimentos, visando, em última instância, à participação consciente e efetiva no meio em que se vive como um dos caminhos para a conquista da eqüidade social.

A questão da cidadania é também tratada por Santos (1988) em sua obra intitulada "O espaço do cidadão", que conduz à reflexão sobre a própria condição de cidadania brasileira, instigando o debate e indagando se há cidadãos neste país.

O autor enfatiza a racionalidade econômica exercida pelo Estado e pelas firmas mais poderosas, estrangeiras ou nacionais, que conjugam esforços públicos e privados a serviço dos interesses particulares da classe hegemônica. Desse modo, a política econômica pauta todas as outras instâncias, restringindo a plena noção de direitos e deveres políticos, sociais e civis, em nome da obtenção do maior lucro, da competitividade, orientando para o consumo indispensável neste processo. Neste sentido, critica e analisa o modelo econômico adotado no Brasil, enfatizando que este elabora o sujeito não-cidadão:

Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais

e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da buscada ascensão social. Em lugar do cidadão, formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário. (SANTOS, 1988, p. 13)

Assevera, ainda, que se constitui uma sociedade "*multitudinária*", posto que o poder aquisitivo, que consolida o real consumo de massa, falta a uma grande parcela da população. Mesmo assim, tem-se um cidadão imperfeito, mas que configura um consumidor mais que perfeito: seguidor da moda, alienado e que tem como símbolos a casa própria, o automóvel, os objetos e coisas que dão *status*, tais como regalias de um consumo elitizado, a exemplo do turismo, de clubes e diversões pagas, confundindo direitos sociais com a noção de propriedade particular. Nesta perspectiva, atesta que

A ideologia do consumo, a gestação de consumidores convictos acaba por ser um dado fundamental na instrumentalização da vida social. Desse modo, a procura de objetivos finais é deixada de lado e apenas se buscam mediações. Somente se chega à metade do caminho, se é que não se retrocede. Quando se confundem cidadão e consumidor, a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais. Até mesmo a política passa a ser uma função do consumo. (SANTOS, 1988, p. 126 - 127)

Caracteriza-se, pois, além dessa confusão no entendimento de direitos sociais com a noção de propriedade particular, o entendimento daqueles não como direitos, mas como algo concedido, "dado" por meio do favoritismo político ou como mérito individual, quando são, na realidade, uma conquista histórica e social.

A esse indivíduo é atribuído, conforme Canivez (1998), não o papel de cidadão pleno e, sim, o de trabalhador, produtor e consumidor, em conformidade aos valores da sociedade moderna, cujo foco está no trabalho e na eficácia, no progresso das técnicas e da ciências. Esta noção enquadra-se num panorama de vida "*largo*", dada a globalização, que torna mundial a rede de produção e trocas e da qual a mídia oferece uma feição cotidiana e concreta.

Uma grande tarefa é, então, discutir criticamente o consumismo e o reaprendizado da cidadania em sentido pleno, dando um destaque para o papel da informação, com objetivos e funções pré-determinados, portanto, manipulada e direcionada pelos meios de comunicação de massa. A educação deveria prover todas as pessoas para absorverem e criticarem a informação, tal como ela se apresenta na atualidade, lutando para que se socialize a informação que, de fato, contribua para o exercício de uma verdadeira cidadania. Deste modo,

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeioe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida (SANTOS, 1988, p. 126).

Ao professor, nesta perspectiva, consideramos que cabe um papel e um desafio fundamental: auxiliar o aluno, preparando-o e a si mesmo para a reflexão crítica, desmitificando a informação que é apresentada, distinguindo o real conhecimento da semi-cultura, do lixo das coisas vãs de toda espécie, as quais se comprometem com a racionalidade econômica e não com a formação do sujeito integral.

A esse respeito, recorremos, novamente, às narrativas dos professores colaboradores, buscando as contribuições da Geografia, expressas especialmente no desenvolvimento das atitudes questionadora e investigativa frente à realidade e às informações. Assim, o professor Mauro revela essa preocupação:

Na realidade que vivemos hoje, do conhecimento, o aluno tem que aprender a aprender... o conteúdo está disponível, a informação está disponível... Agora, qual informação deve ser utilizada, de que forma eu vou utilizar? (Prof. Mauro, 2002)

O depoimento do professor Ireneu resume bem a importância de desenvolver essa postura investigativa e crítica, compartilhada pelos demais professores colaboradores. Segundo ele:

É importante que se aprenda a aprender, sempre. Sobretudo, a pensar sobre as informações que nós estamos recebendo. ... No meu ponto de vista, o ensino (de Geografia), hoje, deveria ser baseado na pesquisa, em todos os níveis. Vejo a pesquisa como essencial para a aprendizagem. Quando sair da escola, vou ter que continuar aprendendo; vou ter que continuar pesquisando, mesmo que não tenha um professor por trás de mim. Então, se eu não desenvolvo essa capacidade - essas competências - para ser um bom pesquisador, permanentemente - para pesquisar em todas as situações da vida, vou ficar desfasado, vou deixar de ser um cidadão crítico, porque eu já não vou ter as informações com critério crítico. Vou ser um cidadão boboca. Não vou saber votar adequadamente, porque o mínimo que o cidadão precisa saber é votar conscientemente... (Prof. Ireneu, 2002)

Seu relato expressa a fundamental importância de se formar para a vida - de se posicionar diante dos fatos, de atuar conscientemente. A informação pela informação, banal, descontextualizada, sem real significação no mundo da vida não produz o saber, não muda atitudes.

Sua preocupação com o "saber votar", apesar de pertinente conduz a refletir sobre uma outra questão. Concordamos com Santos (1988) e Canivez (1998), ao afirmarem que o fato de ser eleitor (episodicamente - em época de eleições) também não assegura que o sujeito seja cidadão, em sentido pleno; o voto é só um arremedo de cidadania, pois pode existir sem que o sujeito realize inteiramente suas potencialidades como participante ativo e dinâmico da comunidade em que vive, além do que, no caso brasileiro, cabe considerar, também, alguns qualificativos do voto, tais como o clientelismo, o coronelismo, o populismo e o siglismo, que restringem ainda mais uma noção mais ampla de exercício da cidadania.

Para Damiani (1999), por meio do ensino e da pesquisa em Geografia, deve-se abrir o caminho em direção a uma nova ética e novas maneiras de viver, que privilegiem a cidadania, de modo a romper com esses "*disfarces do nosso sistema representativo*".

Entende-se que não existe cidadania dissociada de democracia. A noção de cidadania passa, necessariamente, pela questão da democracia e, como esta, constitui uma conquista do homem como sujeito social, mediante sua forma de organizar-se e participar na sociedade. O cidadão não pode ser visto como mero receptor passivo, cliente, objeto, mas sujeito daquilo que pode conquistar coletivamente.

Não existe, contudo, a democracia plena, visto que pode ser entendida como um processo de existência e aperfeiçoamento constante. À medida que se evolui, novas necessidades surgem; é preciso aprimorar os mecanismos de participação democrática, conquistar novos direitos. É preciso fazer com que os direitos já conquistados efetivem-se na realidade... Enfim, é um processo de luta cotidiana, na qual o embate ocorre entre conflitos de diferentes interesses de classe. É a experiência tensa de alteridade - de respeito ao Outro e à diversidade cultural -, que extrapola os interesses individuais e imediatos a favor da edificação de valores comuns mais amplos, a exemplo da responsabilidade para a construção do futuro, da ética e da solidariedade. E a via de conquista dessa democracia pelo exercício da cidadania é a participação ativa na sociedade por meio de diferentes formas e canais, como os partidos, os sindicatos, as associações dos mais variados tipos, a educação, a igreja.

É sabido que a vitalidade da democracia é tensa, por isso, constantemente ameaçada, a exemplo das ditaduras, justamente porque lida com o conflito de interesses para equacionar o convívio social. Daí, mais uma vez, reforçar-se que a forma de tentar garantir que ela não seja apenas de papel, é a participação consciente e ativa no exercício da cidadania.

No caso da democracia representativa, o eleitor age passando uma procuração a um candidato, o qual, teoricamente, deveria representar os seus anseios, necessidades ou aspirações sociais. Essa forma de democracia, todavia, sem a participação e fiscalização e/ou acompanhamento efetivo da vida e atuação política do representante pelos representados, acabou mostrando uma centralização do poder e das decisões sem a necessária consulta popular, não raro, atendendo a outros anseios, em detrimento dos sociais. Apenas esporadicamente os representantes refletem as vontades daqueles que os elegeram, numa sociedade tão marcada pela exclusão, como a brasileira.

A democracia, assim, é questionada na forma como se apresenta. Além do âmbito do respeito às diferenças culturais, é necessário que ocorra uma adequada gestão do território, por meio da qual a distribuição dos bens e serviços públicos seja assegurada a todos os habitantes, independente de sua classe. Persegue-se, desta feita, uma política redistributiva, tendente à atribuição de justiça social. Para Santos (1988, p. 06), *"Mudanças no uso e na gestão do território se impõem, se queremos criar um novo tipo de cidadania, uma cidadania que se nos ofereça como respeito à cultura e como busca de liberdade."*

Uma das saídas, apontada por Benevides (1996), seria a complementaridade, a combinação da democracia representativa com formas de democracia direta (autogestão, conselhos populares, assembléias e comissões de fábrica, entre outros). Tal complementaridade configura um regime de democracia semidireta.

A autora salienta que essa combinação é prevista na atual Constituição brasileira. No entanto, afirma a necessidade de aperfeiçoarem-se esses mecanismos de representação e de participação direta, principalmente os seus institutos (plebiscito, referendo e iniciativa popular), instaurando uma cidadania ativa por meio da concreta participação popular, uma vez que persistem muitas dúvidas sobre a possibilidade de participação

efetiva do povo, tendo em vista o histórico político do país e suas muitas mostras de "vícios ou desvios"²¹. Além do que, cabe considerar que são os parlamentares que deverão estabelecer as regras do processo de participação popular, mediante lei complementar, devendo-se, pois, atentar para a possibilidade de que estas podem ser "*por demais complexas e restritivas*".

Enfim, assevera ainda a autora que a democracia e a cidadania ativa como meio de sua consolidação, constituem-se numa luta cotidiana, a qual não se esgota com a promulgação formal em texto de lei. É por meio da participação ativa que se permite a discussão pública efetiva sobre as mais variadas questões, sendo esta, pois, mais importante do que a atividade eleitoral, que se esgota na escolha para cargos executivos e legislativos. *"Esta cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes"* (BENEVIDES, 1996, p. 20), constituindo-se num subsídio fundamental contra os abusos e a legislação em causa própria dos políticos, bem como, por meio da consulta popular, aumenta a responsabilidade dos políticos para com a população, pela prestação de contas e defesa dos interesses públicos.

Nessa perspectiva, Canivez (1998), ao defender a cidadania ativa, lembra que não só os governantes são os únicos a agir no Estado, embora cada indivíduo seja um "*governante em potencial*", mesmo aquele que não ingressa na carreira política - o cidadão "*comum*" - pode ter parte ativa, atuando sobre os governantes, particularmente na formação da opinião pública, na adesão ou não a uma política. Desta forma, a educação para a cidadania ativa não é uma educação para conformar-se com os direitos e deveres, mas que conduza ao livre exercício do juízo individual, à capacidade de discernir, discutir e propor tomadas de decisões. Isto implica desenvolver a faculdade de julgar. Segundo o autor, o cidadão deve saber pensar, ultrapassando a mera expressão de seus interesses particulares, ascendendo a um ponto de vista universal, que considere os anseios da

²¹ Em sua obra "A cidadania ativa - referendo, plebiscito e iniciativa popular", além de estudar o funcionamento desses institutos de participação, abordando questões relativas aos procedimentos, regulamentação e problemas verificados em experiências contemporâneas, numa análise histórica e comparativa, a autora aponta críticas aos imbróglis da "*representação distorcida e dos riscos e desvios*", que marcam a cultura política brasileira (populismo, clientelismo, favoritismo...), bem como ao abuso do poder econômico nas campanhas eleitorais, que, segundo a autora, ajudam a compor um quadro de representação política que tem levado ao descrédito da classe política, bem como à descrença do povo na política e nos políticos.

comunidade. Daí, a discussão pública, como exercício da cidadania, constitui-se num canal que permite reformular princípios e valores que comprometem a realidade atual e futura, possibilitando a tomada consciente de decisões.

No que se refere à representação, Benevides (1996) ressalta a necessidade de reestruturação do sistema partidário, a democratização das informações e o controle sobre as campanhas eleitorais, como condição indispensável para o desenvolvimento político da nação. Acredita que é possível mudar a tradição histórica da política brasileira quanto aos seus "*vícios e desvios*", direcionada para a manutenção do *status quo*, e também quanto à mentalidade do povo: seus valores e costumes arraigados a uma noção pejorativa, clientelista e individualista da questão política. "*A expectativa dessa mudança existe e se manifesta na exigência de direitos e de cidadania ativa; o que se traduz, também, em exigências por maior participação política [...]*" (1996, p. 194).

Afirma e reforça, nessa direção, que é preciso permitir o acesso à informação real e o aprimoramento dos mecanismos de participação popular, pois estes apresentam-se como meios de educação política, como instrumentos de uma "*verdadeira escola de cidadania*".

Buscando as narrativas dos professores colaboradores, verifica-se que estes apontam para o importante papel da Geografia, ao contribuir para a politização, incitando o exercício consciente da cidadania - uma cidadania ativa. O professor Samuel ressalta que a sociedade está cobrando pessoas e profissionais "*de visão ampla, de visão genérica, que tenham capacidade de se situar em situações diferentes*". Nesse sentido, destaca, a respeito do Curso de Geografia: "*essa é uma vantagem que a gente tem em relação aos demais, que se fecham dentro de temáticas muito específicas, muito limitadas.*"

A professora Marlene, ao enfatizar que "*o professor de Geografia tem um papel fundamental na formação do aluno cidadão, na participação popular*", assim narra:

O professor de Geografia [de todos os níveis], para além da sala de aula, pode e deve participar de reuniões com a sociedade, mostrando como a Geografia pode ajudar a solucionar problemas sociais e ambientais, tais como contribuir para o embelezamento urbano, para a arborização, tendo em vista a questão do conforto térmico... Inclusive, porque penso que as pessoas, alunos ou não, não

cobram, muitas vezes, é por desconhecimento. Quando elas conhecem, elas passam a cobrar das autoridades os seus direitos a uma vida mais digna e também passam a agir de maneira diferente, a participar... (Prof. Marlene, 2002)

A professora prossegue, afirmando que a politização, o aprimoramento dos valores e as atitudes são ensinadas todos os dias. O seu exemplo é claro ao demonstrar isso.

Na sala de aula, outro dia, eu estava falando da importância das áreas verdes no espaço urbano e um aluno, algum tempo depois, chegou pra mim e disse; "Olha, professora, antes daquela aula, nós iríamos cimentar todo o nosso quintal. Aí, depois do que você falou e discutimos, nós mudamos de idéia e, pelo contrário, colocamos novas plantas no quintal, frutíferas e ornamentais. Assim, além de embelezarmos, de usufruirmos do alimento, ajudamos, contribuindo para garantir a permeabilidade, a infiltração das águas..." (Prof. Marlene, 2002)

As narrativas da professora Marlene reforçam o pensamento de Canivez (1998) e Benevides (1996), quando defendem que, por meio da participação ativa, permite-se e/ou busca-se a discussão pública efetiva sobre as mais variadas questões, e aprimora-se a politização dos sujeitos, sendo esta, pois, um elemento essencial para reformular valores e atitudes, em prol da coletividade, que considerem o interesse e bem estar comum.

O professor João Cleps também acredita que, por meio do ensino de Geografia, pode-se interagir com os conceitos, conduzindo a mudanças de posturas que possibilitem ao sujeito sair da passividade e interferir na realidade. Segundo ele,

O papel do professor de Geografia não é só de levar os conhecimentos da área específica, simplesmente. Não é só formação crítica (crítica pela crítica). É atuar, é interagir com esses conceitos, para também, modificar. A postura que a gente deve passar para o aluno é para interferir na realidade, para melhor, logicamente... Isso desde temas menores... desde a separação de lixo em casa, articulado ao programa do município. E, se este não tem, quais as maneiras de fazer isso dentro de uma escola, por exemplo... (Prof. João Cleps, 2002)

Portanto, um caminho importante para o processo de efetivação da democracia é via participação ativa do cidadão no espaço em que vive, de diferentes formas e meios, a exemplo dos apontados nas narrativas acima; da luta pela discussão e gestão democrática do orçamento e prioridades do município; e da gestão democrática das escolas/universidades. Sabe-se, contudo, que, além dos tradicionais conflitos de interesses, a politização da sociedade civil brasileira, historicamente, é frágil, posto que marcada pela exclusão. Daí entender-se a cidadania ativa, em suas várias formas de participação, como uma conquista processual, lenta e gradual.

1.2.3 - Educação e cidadania: a realidade brasileira

Para se entender a fragilidade política da sociedade civil brasileira, este estudo recorre à educação como um dos instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania plena. Reportando, assim, ao seu desenvolvimento no Brasil, verifica-se a ocorrência da exclusão, já que o acesso à educação, inicialmente, era restrito à elite - aos homens livres (sobretudo, os de "posses" e de pele branca). Paulatinamente, o acesso foi sendo garantido a todos. Contudo, apenas formalmente, visto que a exclusão permaneceu pela insuficiência de vagas na rede de ensino público, agravada pelo fato de que seu oferecimento não ocorria de maneira bem distribuída pelo território nacional, privilegiando regiões.

Nas últimas décadas, observa-se uma expansão da rede de ensino público, especialmente da escola básica. Todavia, embora quantitativamente esteja se procurando garantir o acesso à população de baixa renda, via ampliação do número de matrículas, não foram, concomitantemente, oferecidos os meios qualitativos que garantissem a permanência exitosa desse novo contingente populacional nas escolas. O que se verifica são altos índices de repetência e evasão escolar, defasagem em relação à idade e respectiva série, falta de recursos materiais, financeiros e humanos adequados para lidar com a diversidade cultural, desvalorização do magistério, dentre outros fatores que interferem nesse processo, direta e indiretamente, tais como a situação sócio-econômica e a tradição pedagógica expressa, particularmente, na forma de avaliação adotada - classificatória, periódica, excludente e não diagnóstica, contínua e processual.

Soma-se a isso o Estado autoritário implantado em 1964, que durou mais de vinte anos, interrompendo e/ou dificultando ainda mais o desenvolvimento da democracia e da participação ativa da sociedade consciente de sua cidadania, tolhendo direitos fundamentais, como o de liberdade de expressão política, conforme artigos 4º e 5º do Ato Institucional n.º 5²².

²² BRASIL. Ato Institucional n.º 5 (13/12/1968). In: *Cronologia do Funcionamento da Câmara dos Deputados: 1826-1992*. Brasília, DF: Câmara Federal dos Deputados, 1992. p. 291-293.

Nas palavras de Gadotti (2000, p. 291), pode-se verificar, portanto, que "ampliamos o acesso à educação básica, mas não conseguimos o mesmo sucesso em relação à qualidade do ensino."

Dessa forma, o acesso à educação de qualidade com eqüidade e a permanência exitosa na instituição educativa continuam como desafios a serem perseguidos. Não obstante a Constituição brasileira de 1988 garantir o direito à educação a todos, com prioridade de atendimento obrigatório e gratuito para o ensino fundamental, assim como outros direitos sociais²³, a exemplo do trabalho, há ainda um longo caminho para transformar os direitos humanos já afirmados no papel em realidade concreta do dia-a-dia, sendo flagrante o desrespeito a eles.

Salienta-se, também, no contexto atual, a necessidade premente de mudanças de paradigmas para atender a um mundo cada vez mais globalizado, reafirmando a complexidade deste e a exigência de uma análise sistêmica e não meramente disciplinar - do trabalho em equipe -, para tentar resolver seus problemas, que são multidimensionais. Conforme Morin (2000a, p. 10 - 11),

Existe uma inadequação cada vez maior, profunda e grave entre nossos conhecimentos disjuntos, partidos, compartimentados entre disciplinas, e, de outra parte, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários, enfim. Nessa situação, tornam-se invisíveis os conjuntos complexos, as inter-relações e retroações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais, os problemas essenciais.

Nesta perspectiva, segundo Delors (2000), ressalta-se como tendência a preocupação de que a educação seja "para todos e durante toda a vida", confirmando o caráter democrático de acesso e permanência que esta deve ter, e acrescentando a conotação de que a formação deve ser continuada, no sentido amplo do termo, ou seja, vista como uma idéia para além de uma simples adaptação ao emprego, incorporação "mecânica" de novas tecnologias, ou como maneira de garantir acesso a melhores salários. Embora não se desconsidere a possível relevância de tais aspectos, considera-se que estes incorporaram uma visão reducionista do processo de formação. Delors defende, pois, que

²³ Cf. os artigos 205 a 214, referentes à Educação, que constam no Capítulo III, da Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. Sobre os Direitos Sociais, o artigo 6º desta Constituição, no seu Capítulo II, define como direitos: educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados.

a formação continuada deve ser concebida como condição de desenvolvimento da pessoa, como processo permanente de construção do conhecimento e do sujeito integral.

Desse modo, compreender a formação como provisória permite, pela busca constante de aprimoramento, um repensar sistemático cotidiano da prática educativa, do papel da ciência e disciplina Geografia, da escola/universidade, o que implica reavaliar concepções, valores e atitudes, em sentido amplo.

Os professores colaboradores, de modo geral, compartilham do entendimento que uma das características de um bom professor de Geografia é justamente a busca da atualização. O professor Ireneu, ao destacar a rapidez no desenvolvimento e na produção de novos conhecimentos e informações na atualidade, reafirma a importância da formação continuada. Neste sentido, enfatiza que é preciso "aprender a aprender", não só do ponto de vista do conhecimento específico, conforme narra:

... hoje, tudo o que nós aprendemos dentro de um curso é rapidamente ultrapassado. Então, num instante, o que nós aprendemos em termos de informações, está defasado. É importante que se aprenda a aprender, sempre. Sobretudo, a pensar sobre as informações que nós estamos recebendo. ... aprender a conviver com as outras pessoas, respeitar as diferenças... compartilhar - ser solidário... Isso é muito importante. Que as sociedades considerem o ser humano como o objetivo maior. Que essa vontade de aprender sempre o acompanhasse [aluno/professor] a vida inteira. (Prof. Ireneu, 2002)

Nesta direção, a professora Beatriz expõe que:

[é essencial na formação, inicial e continuada] ... uma postura ética, de princípios que a gente passa para os alunos... Não adianta trazer só conhecimento. ...creio que isso não muda as coisas não. Eu penso que precisa ter uma postura, um diálogo entre as partes... - ouvir o aluno, ouvir o colega, naquilo que pode melhorar. (Prof. Beatriz, 2002)

O professor Mauro entende que o desempenho profissional do professor deve ser alvo de preocupação e responsabilidade para com seu aprimoramento:

... que ele [o professor de Geografia] tente ser o melhor possível naquilo que ele faça - que ele continue estudando, aprendendo, ou seja, a formação continuada dele é responsabilidade dele. O Estado tem a obrigação de possibilitar, mas não vai esperar só do Estado não. Então, que ele continue [estudando]. ... e que ele assine revistas e jornais da sua área, para se tornar eficiente naquilo que faz; que ele busque novas experiências com colegas, com pessoas que também trabalham na área, para aprender novas técnicas, novas estratégias... (Prof. Mauro, 2002)

A professora Marlene afirma que uma das condições para ser um bom professor de Geografia é "*ler muito*". Ele tem que se formar permanentemente. Atrelado a isso, acrescenta:

Ele tem que estar atualizado com todas as coisas que acontecem nesse mundo globalizado, todos os dias. O professor de Geografia que não lê um jornal, pelo menos, por dia e, uma revista dessas, tipo Isto é, Veja, semanal... Se o professor não estiver acompanhando isso, desde um debate político, até uma enchente na Europa..., se ele não conseguir mostrar essas coisas do dia a dia para o aluno, ele não vai ser um bom professor de Geografia... (Prof. Marlene, 2002)

As narrativas, portanto, reconhecem a fundamental importância de que o professor não considere sua formação inicial como pronta e acabada. Pelo contrário, destacam que é um processo em construção, dando pistas de que essa formação permanente deve ser buscada de diversas maneiras: com base em pesquisas/estudos e leituras (não só do saber específico mas da cultura ampla), na troca de experiências, no olhar atento à realidade e sua dinâmica, incorporando novos temas significativos ao cotidiano, no pensar sobre as informações, na reflexão individual e coletiva - no ouvir o outro, no dialogar.

De acordo com esta concepção de educação "*para todos e durante toda a vida*", dá-se destaque para quatro pilares fundamentais: *aprender a aprender* (ou aprender a conhecer); *aprender a fazer* (não apenas do ponto de vista profissional; destaque para trabalho em equipe); *aprender a viver juntos* (alteridade, compreensão, percepção de interdependência social) e *aprender a ser* (relativo à autonomia do sujeito social, à responsabilidade e discernimento). Pilares que se constituem em verdadeiras missões, pois, embora pareçam simples em sua formulação, são de realização complexa, mesmo frágil, frente à diversidade de conflitos de interesses que vão da ordem cultural e religiosa à socio-econômica.

Todavia, contrapõem-se, na realidade, duas concepções distintas do que seja educação e do papel da escola/universidade: a mercoescola e a escola cidadã.

A mercoescola, como o nome indica, trata de uma escola/universidade voltada aos interesses mercadológicos mais amplos do neoliberalismo. Conforme Azevedo (2000), nesta concepção, os problemas que afligem a área educacional são vistos como de gestão eficiente ou não eficiente, repassando a responsabilidade da União em manter uma educação de qualidade para os estados e municípios. A União passa a assumir

função supletiva e redistributiva, financiando apenas a rede federal de ensino. Somam-se a essa característica as proposições de que as instituições educativas devam funcionar com a incorporação gradativa de novas tecnologias, pesquisas prático-utilitárias, subsidiadas pelas grandes organizações nacionais e internacionais, atendendo à concepção de estado mínimo.

A concepção de mercoescola traz em si a contradição: expressa-se, retoricamente, como algo que vem ao encontro dos anseios populares, mas, *"paralelamente, toma-se um conjunto de medidas político-administrativas que, coerentes com a visão do estado mínimo, devem afastar-se gradativamente da manutenção dos serviços sociais"* (AZEVEDO, 2000, p. 195). Assim, foram implementadas ações e medidas, a exemplo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei n.º 9394/96, de 20/12/1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (ensino fundamental e médio) e Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN - (ensino superior), da instituição da Emenda Constitucional n.º 14, a qual cria o Fundo de Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Por um lado, garante-se, formalmente, o compromisso de oferecer o ensino fundamental e gratuito com vistas à sua universalização e à sua extensão progressiva ao ensino médio; a gestão democrática, incluindo a elaboração e execução própria de um projeto pedagógico da escola/universidade, de acordo com as peculiaridades de cada instituição e o direcionamento de investimentos financeiros para a valorização do magistério.

Observa-se que tais medidas, por outro lado, principalmente as que se referem à autonomia, descentralização e programa curricular, embora passem a idéia de flexibilidade, liberdade para poder decidir e efetivar uma proposta da instituição como unidade única, de maneira a atender às suas necessidades, na realidade, apresentam-se como marcas da centralização e padronização, a exemplo do estabelecimento de um currículo hegemônico, que expressa a nova ordem.

Não obstante esse currículo apresentar-se como proposta, no caso dos PCN, e mesmo ter sido eliminado o currículo mínimo obrigatório, no caso das DCN, criam-se mecanismos intrínsecos de substituição destes, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação dos Cursos (provão) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo

Plano Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos, dentre outros. Enfim, ao mesmo tempo que, supostamente, se flexibiliza, se descentraliza, ocorre o engessamento, a padronização, frente às normatizações e avaliações externas uniformizadas, aferidoras e controladoras, sob a roupagem da preocupação com a qualidade do ensino. Não há, pois, o respeito real às diversidades regionais e suas pluralidades sócio-culturais. Trata-se de uma "descentralização centralizada".

Continuam, portanto, imperando as imposições de programas, sem a devida e prévia discussão por parte dos educadores, em âmbito nacional. Contrapõe-se a exclusão social à suposta preocupação com uma educação democrática e voltada para valores humanísticos.

Entende-se, assim, que a busca da qualidade do ensino passa, necessariamente, pela real democratização e participação do processo de tomada e implementação de decisões.

A respeito do compromisso com a avaliação, sua menção em termos legais é, num certo sentido, considerada um avanço, uma vez que a avaliação é, certamente, relevante como instrumento de diagnóstico para inovações e planejamento de ações, com vistas à superação qualitativa da realidade. Todavia, faz-se mister esclarecer o entendimento e a favor de que avaliação nos referimos.

Nessa perspectiva, entendemos que a avaliação, pedagógica e institucional, comprometida com a qualidade, concebe as suas dimensões formal (ou técnica) e política, não se atendo, meramente, a aspectos quantitativos e a conteúdos curriculares concebidos e listados, isoladamente, como etapas a serem transpostas de tempos em tempos. Pensamos que, aliadas a uma avaliação externa, em âmbito nacional, devem-se juntar também as avaliações quanto ao desempenho profissional da comunidade em que está inserida a instituição - as avaliações internas -, bem como a auto-avaliação, em um processo de participação e discussão transparente dos critérios avaliativos.

Quanto aos recursos financeiros, a atual LDB regulamenta e prevê a verba, suas fontes e determina a fiscalização dos gastos públicos nos sistemas de educação, bem como o seu cumprimento, e faz referência à ação supletiva e redistributiva da União, estabelecendo as cotas percentuais de arrecadação de impostos a serem investidas em cada governo (25% Estados e Municípios e 18% Federal). Isso, por si, também representa um avanço.

Contudo, não se pode esquecer que um dos vícios e desvios da representação política brasileira é a prática da corrupção. Daí, mais uma vez, reforçar-se a necessidade premente do exercício ativo da cidadania junto aos órgãos fiscalizadores, cobrando ações, prestação de contas, moralidade, bem como nos próprios Colegiados.

Uma outra crítica, com relação ao FUNDEF, refere-se ao fato deste recurso, ao priorizar o ensino fundamental, deixar fora o ensino médio e a educação infantil, impondo dificuldades para os estados e municípios implementarem-nos, uma vez que o repasse de verba está diretamente associado ao número de matrículas existentes no ensino fundamental. Assevera-se, portanto, que

Embora o discurso seja de descentralização, participação e autonomia, na prática, configura-se a descentralização das obrigações dos custos da manutenção, da autonomia para a sobrevivência de cada escola e, ao mesmo tempo o controle centralizado dos conteúdos que deverão ser ministrados (AZEVEDO, 2000, p. 195).

Registra-se, na política neoliberal voltada para a educação, pois, a padronização de ações didático-pedagógicas e a consolidação das instituições educativas como consumidoras da indústria cultural. Exemplos disso podem ser observados no Programa de Distribuição do Livro Didático, implementado pela FAE/MEC - Fundação de Assistência ao Estudante do Ministério da Educação -, que visa adquirir e distribuir, gratuitamente, o livro didático para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental; e no Programa Vídeo Escola, que implementa a instalação de aparelhos de TV, vídeo e antenas parabólicas nos estabelecimentos escolares.

No que diz respeito à formação profissional, Azevedo (2000, p. 198) salienta que

No plano da atualização docente aparece a concepção de treinamento, e não de formação, conforme a visão da pedagogia progressista. Abre a capacitação para quem tenha formação superior e esteja interessado em exercer o magistério. Essa proposição, que abre mão da formação específica do docente, afina-se com o objetivo das políticas neoliberais de desconstituição das categorias profissionais e desmonte de seus sindicatos.

Enfim, por trás de um discurso aparentemente emancipador, escondem-se, nas entrelinhas, os mecanismos de controle e manutenção do *status quo*.

Em contrapartida à mercoescola, de acordo com Gadotti (2000), a concepção de uma escola/universidade, que se fundamente pela formação para e pela cidadania - uma Escola Cidadã -, vem sendo construída no Brasil, desde o final da década de 1980, no

bojo de um movimento de tentativa de renovação educacional, dos pontos de vista político e teórico-metodológico. O autor também assinala que a educação, para e pela cidadania, constitui-se numa questão mais ampla, extrapolando a escola e o ensino, posto que tem a ver com a própria redemocratização do Estado, desmascarando a estrutura educacional e relações sócio-culturais, intra e extra-escolar, arraigadas.

Gadotti (2000) aborda algumas experiências concretas que se desenvolvem em algumas municipalidades do país, em administrações verdadeiramente comprometidas com a classe popular, enfocando que elas são "plurais", inclusive nos nomes, a exemplo da Escola Pública Popular (São Paulo), Escola Democrática (Betim - MG), Escola Candanga (DF), dentre outras. Aponta, portanto, que a tentativa de construir uma "Escola Cidadã" constitui um processo em constante evolução, à medida que surgem novos contextos e novas necessidades.

De modo geral, as experiências inspiram-se nos ideais de Paulo Freire, um dos principais expoentes da concepção de Escola Cidadã. Conforme Gadotti, facilmente, encontram-se ali alguns dos princípios pedagógicos propostos por Freire, fundados em relações democráticas, tais como:

- 1. partir das necessidades dos alunos; 2. instituir uma relação dialógica professor-aluno; 3. considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; 4. educar para a liberdade e para a autonomia; 5. dar ênfase às condições gnosiológicas da prática educativa; 6. defender a educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; 7. a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e 8. o planejamento comunitário e participativo (GADOTTI, 2000, p.300).*

Esse movimento de renovação, a Escola Cidadã, portanto, não apenas denuncia a realidade educacional dominante, como também apresenta alternativas para a sua estrutura e funcionamento²⁴.

É notório reconhecer, nessa concepção, a importância fundamental da formação, inicial e continuada, como subsídio para a reflexão crítica sobre a prática docente, incitando o professor a desconfiar de sua aula, fazendo-o crer que ele sempre pode mais. Assim,

²⁴ Percebemos, implícito, na narrativa dos professores colaboradores, que as suas concepções de educação/ papel da universidade e do ensino de Geografia aproximam-se da universidade/escola cidadã. Todavia, esses professores destacam algumas limitações para que ela se efetive, plenamente, conforme veremos nos próximos capítulos.

mantém-se viva a preocupação com a qualidade do ensino, pelo compromisso político, pelo questionamento e crítica da realidade, pela inovação teórico-metodológica (e tecnológica), pela interação com a sociedade, pelo trabalho em equipe, pela criatividade. Enfim, pela busca constante de novos saberes e competências em que se baseia a prática comprometida com a transformação.

Percebe-se, nas narrativas dos professores Samuel e Julio Cesar, a validade desses pressupostos.

...a minha experiência como professor, eu mesmo a venho criticando ao longo desse tempo e venho buscando mudar a minha postura... Eu julgo que assim é que tem que ser a postura do professor - crítico com seu trabalho e procurando renovar sempre a sua postura, a sua dinâmica pedagógica, para que ele consiga fazer bem o seu papel. (Prof. Samuel, 2002)

Então, eu penso que tem-se que trabalhar muito nesse sentido: de se auto-reformular, de reconhecer que a nossa prática de ensino em sala de aula não está sendo satisfatória, ... que temos que estar melhorando. (Prof. Julio Cesar, 2002)

A postura política do professor que se almeja, portanto, é pautada na reflexão crítica, a qual deve se dar sobre a realidade num contexto amplo, em seus variados aspectos. Cabe ao professor desvelar os limites e possibilidades de sua prática, o questionamento de suas intencionalidades (que tipo de aluno quer formar?), conduzindo-o à reelaboração dos saberes iniciais, à investigação de sua prática, à busca de uma formação continuada, consagrando o movimento de diálogo teoria e prática, em retroalimentação.

Essa concepção reforça a crença no potencial emancipador da educação, concebendo o papel político-pedagógico do professor como fundamental no processo de transformação. Todavia, não se pode perder de vista que a educação, como prática social, é marcada por conflitos e contradições, encerrando em si a possibilidade tanto de transformação como de conservação. Esta reflexão interroga sobre o papel da universidade na formação docente.

Quanto ao papel do professor nesse processo, concordamos com Vesentini (1999) ao afirmar que

... ser um verdadeiro educador, preocupado com a conquista da cidadania, é contribuir para o crescimento (no sentido amplo do termo: intelectual, cognitivo, afetivo...) do educando, para a sua autonomia, criatividade e senso crítico. [...] Por isso, educar para a liberdade não é apenas educar os outros, mas também a si mesmo, de forma permanente, aprendendo ao mesmo tempo que se ensina (ou

melhor, que se leva os alunos a aprender). Só assim, pode-se propiciar aos educandos que se tornem cidadãos plenos, agentes da história, sujeitos autônomos, críticos e criativos. [...]

O exercício da liberdade, como se sabe, pressupõe responsabilidade, tomada de decisões, necessidade de refletir e agir por conta própria num ambiente pleno de interesses divergentes. ... Procurar a todo custo evitar o comodismo intelectual e a burocratização das relações sociais e educacionais é uma tarefa das mais importantes (1999, p. 25-26).

O professor exerce um papel fundamental nesse processo, que não pode ser desmerecido. Daí a preocupação com a sua formação ser imperativa, ainda mais, quando se considera que, apesar dos esforços provenientes do debate das tendências de renovação na Geografia, conhecida como Geografia Crítica, a prática tradicional, baseada em um ensino mnemônico, descritivo, contemplativo e alheio a qualquer fundamentação política que expresse as contradições da realidade, não acabou. Sinais de sua resistência são o freqüente desinteresse dos alunos do ensino fundamental e médio por essa disciplina e a não compreensão de sua existência, como bem atesta Pereira, D. (1996, p. 48):

No mundo da escola, a sensação de inutilidade advém do senso comum e do fato de muitos professores de geografia não terem conseguido, ainda, desvincilar-se do papel através do qual essa disciplina consagrou-se: o da descrição dos fenômenos "físicos" e paisagísticos.

Verifica-se, pois, como salienta Pontuschka (1999a), que o processo de mudança no ensino dessa disciplina, particularmente, na sala de aula do fundamental e médio, está sendo lento.

A narrativa do professor Julio Cesar, analisando sua trajetória profissional, inicialmente, atuando no ensino fundamental e médio, destaca alguns elementos de sua vivência que contribuíram para um certo desgaste pessoal e profissional, e que ajudam a entender por que as mudanças no ensino são lentas, segundo narra:

...saindo da universidade, quando a gente se forma, tem toda aquela empolgação, tem toda a idéia de estar trabalhando com novas metodologias... E, vai-se passando por um desgaste, de querer implementar... E ter uma resistência muito grande... Quer dizer, a escola, eu penso que ela é um espaço onde se tem... É uma contradição. É um espaço muito da permanência, quer dizer, que deveria ser o lugar onde se está sempre inovando e acontece, justamente, o contrário. Então, foi uma experiência de dez anos de contato, aí, com esse cotidiano escolar, que me mostrou muito isso: o quanto é difícil você estar produzindo um movimento de renovação. Tem todas as estruturas já consolidadas, tem a direção da escola... (Prof. Julio Cesar, 2002)

Inclusive, foi essa "frustração" que o levou a tentar novas experiências, como professor universitário, deixando suas aulas no ensino fundamental e médio.

Também a professora Marlene assim confirma: "*a desvalorização da Geografia sempre existiu. Desde que eu me conheço como professora - eu dei aula no ensino fundamental e médio, desde 1967, foi minha primeira atividade*". No entanto, ela acredita que o diferencial esteja na postura do professor: "*Eu creio que um bom professor de Geografia consegue mostrar para o aluno qual é a importância da Geografia, como é que ele pode usá-la nas suas atividades do dia-a-dia*".

Nessa perspectiva, torna-se, então, necessário verificar o compromisso da universidade na formação do professor de Geografia, por meio do discurso dos professores colaboradores, uma vez que esta instituição forma os profissionais que atuarão nas escolas, e, como tal, exerce influência no seu perfil docente.

Para tanto, como estudo específico, tratar-se-à, no próximo capítulo, da formação do professor no Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Primeiramente, será traçado o esboço do processo de implantação desta Universidade e seus respectivos cursos, e, posteriormente, será feita uma análise documental acerca do programa curricular do Curso de Geografia, em vigor desde 1991, buscando identificar o perfil de professor que pretende formar e a linha teórico-metodológica que o fundamenta.

2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

*Se a educação não pode tudo,
alguma coisa fundamental a educação pode.*
Paulo Freire

Ao considerar que as instituições educativas exercem um importante papel na formação do tipo de homem e trabalhador na sociedade contemporânea, voltamos o olhar para a formação de professores, dada a complexidade e relevância de sua função neste processo, tendo como estudo específico, a formação do professor de Geografia.

A temática da formação docente, conforme salienta Mendes (1999), tem alcançado o interesse pela sua investigação, nos cenários internacional e nacional, especialmente a partir de meados da década de 1980, juntamente a outros três temas: Currículo, Políticas Educativas e Estatuto da Pedagogia.

Pereira (2000) apresenta um panorama acerca dos estudos sobre formação de professores, no Brasil, no período entre 1980 e 1995. O autor realiza sua análise identificando importantes mudanças na forma de conceber a formação docente, segundo o qual, pode-se inferir que "... *do treinamento do técnico em educação, na década de 70, observa-se a ênfase na formação do educador na primeira metade dos anos 80 e, nos anos 90, um redirecionamento para a formação do professor-pesquisador*" (PEREIRA, 2000, p.51).

De acordo com esse autor, a década de 1970 estava voltada para o treinamento do técnico em educação, ou seja,

o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (PEREIRA, 2000, p. 16).

Esse período foi marcado por uma preocupação com os métodos de treinamento dos professores, sendo as perspectivas funcional e operacional privilegiadas. Tal enfoque no "como" aparecia de forma desvinculada das questões político-sociais, considerando a prática educativa como uma atividade neutra. A competência do professor traduzia-se

em executar um conjunto de processos ou regras técnicas para alcançar os objetivos do ensino.

Na década de 1980, sob influência de estudos de caráter sociológico e filosófico, e tendo como pano de fundo a busca pela redemocratização, desmascarou-se essa falsa neutralidade da educação, que passou a ser vista como uma prática social e, como tal, a ser questionada e compreendida em íntima relação com o sistema sócio-político-econômico vigente. Desmascarou-se o papel da educação como reproduutora das relações sociais, não se obnubilando mais seu papel eminentemente político. Daí, emergiu a preocupação com o caráter político na formação docente: a ênfase da prática educativa deveria ser no por que e para quem. Ao professor, caberia um importante papel como ator da transformação social. Merece destacar, todavia, quanto ao caráter técnico, que este não deveria ser abandonado. A formação deveria se dar sob estes dois aspectos: competência técnica (como) e compromisso político (por quê, para quem).

Nesse período, segundo Pereira (2000), foram enfocados, nas pesquisas, o contexto da escola e as condições materiais de trabalho, a exemplo da instabilidade de emprego, falta de recursos, burocracia e fragmentação do trabalho pedagógico, e a situação de carreira no magistério, abordando a desvalorização social da profissão, aliada também à sua feminização. Essa "realidade" a que os profissionais eram submetidos no mercado de trabalho, no exercício de sua prática, também exercia influência no desempenho e aperfeiçoamento profissional, constituindo-se em obstáculo para uma prática de qualidade.

Foram debatidos, também, como via de mostras de descontentamento com a formação meramente tecnicista, a distinção entre professor e educador, concebendo-se que o educador estaria menos preocupado com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos, e mais com o seu papel como agente sócio-político. Ressalta-se, contudo, que tal distinção não era ponto pacífico, sendo vista como de menor importância, especialmente quando se tratava de questões relacionadas à teoria e prática na formação docente.

A denúncia é de que, apesar do novo discurso de compromisso político, o fazer pedagógico propriamente dito permaneceu quase inalterado.

A partir da década de 1980, as críticas dirigidas à formação docente conduziram à novas perspectivas. Defrontamo-nos com a denominada "crise de paradigmas". O pensamento educacional e os estudos sobre formação do professor voltaram-se para novos prismas, destacando o papel do professor e do aluno como sujeitos no processo ensino-aprendizagem. Nesse cenário, privilegia-se a formação do professor-pesquisador, ressaltando-se a importância da formação do profissional crítico-reflexivo, aquele que pensa sobre sua prática e cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; SHÖN, 1992; PERRENOUD, 1999; FREIRE, 1997 e GAUTHIER, 1998).

Por acreditarmos no potencial emancipador da educação, como um dos caminhos possíveis para formar cidadãos, julgamos que o professor ocupa um papel político-pedagógico fundamental na mediação entre os saberes produzidos socialmente e a formação do aluno, como cidadão. Daí, a necessidade de verificar o compromisso da universidade na formação do professor de Geografia, uma vez que ela licencia os profissionais que atuarão nas escolas, e, como tal, exerce influência no seu perfil docente.

A fim de focalizar a Licenciatura em Geografia, algumas informações referentes à implantação da Universidade Federal de Uberlândia e à implementação dessa Licenciatura nesta instituição serão resgatadas por meio de uma (re)visita ao seu processo histórico.

2.1 - A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

2.1.1 - Universidade Federal de Uberlândia: esboço de sua implantação

O processo de constituição e estruturação de uma Universidade como instituição federal de nível superior, em Uberlândia, conforme Mendes (1999), foi marcado por três momentos, a saber: criação das "Faculdades Isoladas", a partir de 1957; criação da Universidade de Uberlândia (UnU), em 1969, com a integração das Faculdades

Isoladas; e federalização da Universidade de Uberlândia, transformando-a em Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no ano de 1978.

O primeiro momento foi marcado pela criação de algumas faculdades e escolas, de nível superior, pela iniciativa privada. Podem ser observadas, no quadro 1, as informações relativas ao ano de criação, à faculdade ou escola superior criada e seus respectivos cursos.

QUADRO 1 - Processo de Implantação da UFU: Faculdades Isoladas

1º MOMENTO - 1957-1969 - FACULDADES ISOLADAS			
FACULDADE	ANO DE CRIAÇÃO	CURSO	ANO DE CRIAÇÃO
Conservatório Musical de Uberlândia	1957	Educação Artística Música	1957
Direito	1960	Direito	1960
Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FAFIU)	1960	Pedagogia Letras Anglo-Germânicas Letras Neo-Latinas História Matemática	1960 1960 1960 1965 1967
Federal de Engenharia	1961	Engenharia Química Engenharia Mecânica	1965 1965
Ciências Econômicas (FACEU)	1963	Ciências Contábeis Administração Ciências Econômicas	1963 1963 1963
Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU)	1968	Medicina	1968

Fonte: Ribeiro (1995) *apud* Mendes (1999, p. 25).

Conforme Mendes (1999), o surgimento dessas faculdades deu-se com base no projeto desenvolvimentista da classe dominante local, detentora de grande poder político e econômico. Tal projeto foi favorecido, em parte, pela privilegiada posição geográfica do município de Uberlândia, que se encontra situado no chamado "coração do país", no oeste do estado de Minas Gerais, mais especificamente, na região conhecida como Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, como pode ser observado no mapa 1, que trata de sua localização.

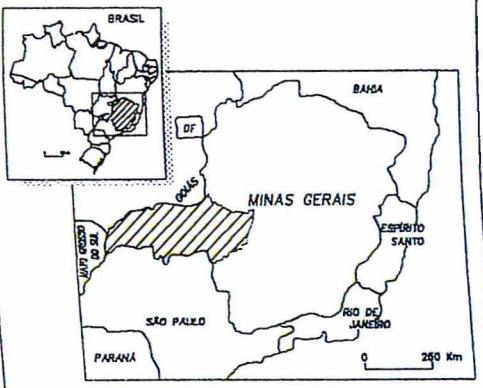
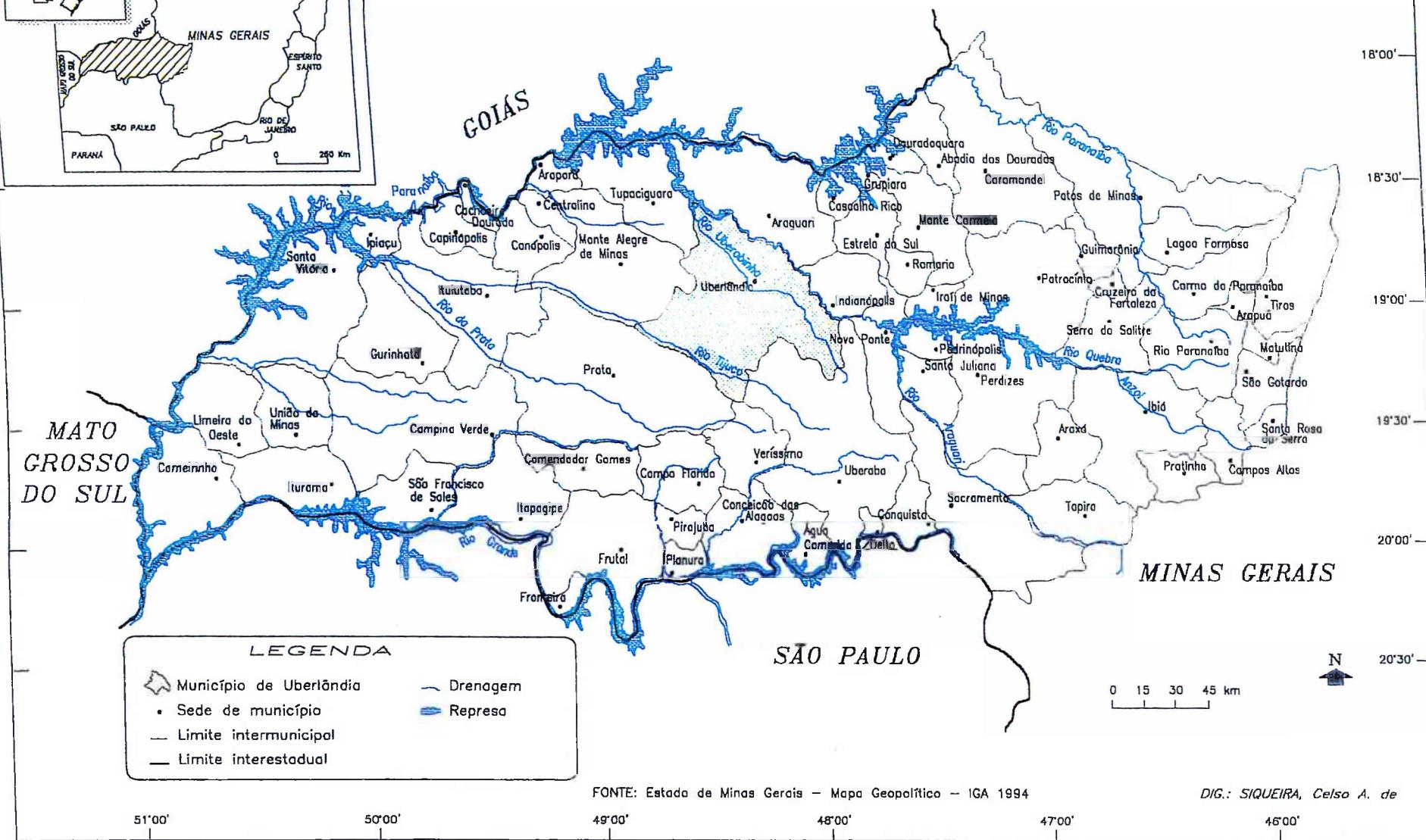


FIGURA 1 – TRIÂNGULO MINEIRO/ALTO PARANAÍBA
LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA



Além disso, não se pode perder de vista que, especialmente a partir de 1950, com a mudança definitiva de enfoque no desenvolvimento brasileiro do rural para o urbano-industrial, num contexto de expansão mundial do modelo capitalista, houve uma reorganização do sistema produtivo. Isso repercutiu na distribuição espacial da população, observando-se, nesse período, elevadas taxas de urbanização e crescimento, bem como a constituição e consolidação de algumas cidades como pólos regionais, em razão do papel de destaque em algumas atividades, sobretudo econômicas, que elas passaram a desempenhar.

No caso da região onde se situa a cidade de Uberlândia, tida como polo regional, podem-se, resumidamente, elencar alguns fenômenos que contribuíram para esse processo: o desenvolvimento da indústria paulista e os programas governamentais de expansão do comércio inter-regional nacional, que favoreceram a região do Triângulo Mineiro em sua integração no mercado nacional de mercadorias; a construção de Brasília e o aumento da malha rodo-ferroviária, que ligou o interior com os centros nacionais (Rio de Janeiro e São Paulo) e propiciou maior facilidade de comercialização a menores custos; as políticas governamentais de povoamento e incentivo ao investimento no interior do país, via subsídios e isenção de impostos; a "modernização" da agricultura, que, nas décadas de 1970/80, atrelada ao capital agroindustrial, fez prosperar a região, que se tornou um dos principais centros nacionais produtores, receptores, beneficiadores e armazenadores de produtos agrícolas, sem contar o comércio atacadista de relevante importância para o desenvolvimento überlandense.

No que diz respeito ao avanço da agroindústria na região, Uberlândia foi uma das localidades privilegiadas, principalmente pela sua posição geográfica estratégica na ligação entre os centros do sudeste, a nova capital do país e as novas áreas do interior articuladas, servindo, assim, de entroncamento dos diversos fluxos de mercadorias, idéias, população e serviços.

Para facilitar e mesmo possibilitar a implementação do projeto desenvolvimentista, surgiu a necessidade de formação de profissionais aptos ao mercado, sendo a instalação, a princípio, de faculdades e escolas superiores, um requisito fundamental. No bojo desta situação, os projetos da elite política local encontraram forte respaldo da população überlandense, que aderiu à luta, exercendo pressão para a expansão do sistema

educacional, uma vez que os argumentos utilizados pela elite eram bastante fortes - ter uma faculdade na sua cidade significaria alcançar destaque regional, a possibilidade de crescimento econômico, além do possível *status* social e prestígio na aquisição de um diploma.

Nessa trajetória, o segundo momento do processo de implantação da UFU iniciou-se com a criação da Universidade de Uberlândia - UnU -, uma Fundação de Direito Privado, em 14 de agosto de 1969, pelo Decreto Lei n.º 762, o que foi possível pela integração legal das faculdades e escolas isoladas existentes na cidade.

A esse respeito, de acordo com Mendes (1999), cabe registrar que essa integração se deu apenas formalmente, e não de fato, visto que, tratando-se de instituições particulares, seus proprietários conseguiram aprovar um estatuto que lhes permitia continuar funcionando de forma autônoma e isolada, administrativa, pedagógica e financeiramente.

Foi nesse momento, no contexto formal da UnU, que ocorreu a expansão dessas instituições, com a implantação de novos cursos. Especificamente, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ocorreu a criação, em 1971, do **Curso de Geografia** em Uberlândia, conforme pode ser observado no quadro 2, que traz as informações acerca das faculdades formalmente integradas, cursos e seus respectivos anos de criação.

QUADRO 2-Processo de Implantação da UFU: Universidade de Uberlândia (UnU)
2º MOMENTO - 1969-1978 - Universidade de Uberlândia (UnU)

FACULDADE	ANO DE CRIAÇÃO	CURSO	ANO DE CRIAÇÃO
Artes (Conservatório Musical de Uberlândia)	1957	Educação Artística - Música	1957
Direito	1960	Direito	1960
Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FAFIU)	1960	Pedagogia Letras Anglo-Germânicas Letras Neo-Latinas História Matemática Ciências Geografia Estudos Sociais Ciências Biológicas Química Psicologia	1960 1960 1960 1965 1967 1970 1971 1972 1972 1974 1975
Federal de Engenharia	1961	Engenharia Química Engenharia Mecânica Engenharia Civil Engenharia Elétrica	1965 1965 1970 1970
Ciências Econômicas (FACEU)	1963	Ciências Contábeis Administração Ciências Econômicas	1963 1963 1963
Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU)	1968	Medicina	1968
Autarquia Educacional Estadual Obs.: Estas Faculdades só se integraram à UnU em 1975.	1970	Odontologia Veterinária Educação Física	1970 1971 1971

Fonte: Mendes (1999, p. 34).

Segundo Mendes (1999), dos cursos criados por intermédio da iniciativa privada, merece destaque a expansão das Licenciaturas, como é o caso da Geografia, por apresentarem-se mais viáveis em termos de custos para criação e manutenção, principalmente, por não requererem equipamentos sofisticados, bem como pelo aumento da demanda, em vista da necessidade de formar professores para atuarem nos níveis de ensino fundamental e médio, em expansão.

No caso específico do curso de Geografia, criado em 1971, cabe salientar que este recebeu reflexos da criação, no ano seguinte, do curso de Licenciatura Curta em Estudos

Sociais, reconhecido em 1975 pelo Decreto n.º 76.961 do antigo Conselho Federal de Educação, em decorrência da Reforma Universitária e do momento político vivido - ditadura militar.

Com suas medidas autoritárias, o governo militar desencadeou uma série de retaliações à educação em geral, pois os governantes viam nela um instrumento de dominação popular. Com isto, os cursos superiores, bem como as disciplinas Geografia e História, foram alvos do "Golpe de 64", pois poderiam despertar o censo crítico dos estudantes.

No âmbito local, não houve resistência a essa medida. Conforme a professora Suely Regina Del Grossi Michelotto¹ salienta, sequer houve discussão - veio tudo pronto, esquematizado. Era uma normatização legal e, como tal, deveria ser cumprida. Além do que, havia um mercado potencial, posto que era preciso formar mão-de-obra para atuar nas escolas que estavam em expansão naquele momento. O menor tempo de formação representava a possibilidade de atender ao mercado, o que, do ponto de vista da instituição particular, significava, também, assegurar clientela. Some-se o fato da pouca experiência do (reduzido) corpo docente e da sua falta de autoridade para tomar decisões mais amplas, numa instituição privada. Concomitantemente, continuou a existir a Licenciatura Plena em Geografia e História. Mas, como seria previsível, sua procura diminuiu drasticamente, havendo períodos em que não havia interessados, uma vez que a Licenciatura Curta em Estudos Sociais garantia a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Porém, particularmente nas instituições públicas do país, muitos docentes e discentes organizaram-se em movimentos e associações, tanto na área de Geografia quanto na de História, de maneira insistente e persistente e, mesmo com toda a repressão, conseguiram promover diversas discussões (Congressos, Seminários), que contribuíram, lenta e gradualmente, para que as áreas de Geografia e História se reafirmassem e,

¹ A professora Suely Regina Del Grossi Michelotto foi docente no Curso de Geografia da FAFIU e esteve à frente na sua organização - resguardados os limites de sua autoridade numa instituição particular; atuando, também, no Curso de Estudos Sociais. Aposentou-se em 1996, pela UFU. Atualmente, exerce suas atividades, nesta instituição, como professora voluntária, orientando pesquisas na Pós-Graduação.

assim, levavam à extinção paulatina da área de Estudos Sociais, em meados da década de 1980².

O terceiro momento de criação da UFU ocorreu com a federalização da UnU, em 1978, implementada pela lei 6.532, de 24/05/78, que a transformou em Fundação de Direito Público. Esse momento foi marcado por uma administração acentuadamente centralizada, visto que partia para a formação de um todo único, englobando unidades, até então, distintas, cada uma com a sua autonomia e formação.

A professora Suely relata que, com a federalização, formou-se o Departamento de Estudos Sociais, "unificando" de vez as áreas de Geografia e História. O ingresso do aluno, via vestibular, passou a ser unicamente para o Curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, sendo que, quando terminada aquela Licenciatura Curta, caso o aluno o desejasse, poderia optar pela Plena, complementando carga horária em um dos conteúdos específicos³. Segundo a professora, na Geografia, "*inicialmente, mesmo após a federalização, havia pouca politização: um ou outro professor se posicionava a respeito dos Estudos Sociais.*" Quanto aos alunos, segundo aponta, percebia-se uma movimentação maior pela separação dos cursos. Conforme indica, a própria diminuição de alunos interessados conduziu à necessidade de extinção dos Estudos Sociais.

O curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, de acordo com informações obtidas junto ao Setor de Registro de Diplomas da UFU, teve sua última turma formada no segundo semestre de 1986, sendo que, desde 1985, não havia mais o ingresso para esse Curso na Instituição, existindo apenas as opções de Geografia e História, com vestibular específico para cada curso.

Em sentido amplo, desde sua criação, a Universidade Federal de Uberlândia passou a desempenhar um importante papel na caracterização e confirmação da polarização exercida pela cidade, visto promover atividades culturais, artísticas e científicas, e prestar serviços nos Hospitais Odontológico, Veterinário e de Clínicas. Este último

² Para maiores detalhes sobre o processo de criação, extinção e consequências dos Cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, ver FONSECA, Selva G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas - SP: Papirus, 1993. 169 p.

³ A professora, temendo ser traída por suas lembranças, pediu para conferir esta informação, cuja confirmação foi obtida junto ao Setor de Registro Escolar da UFU (Campus Santa Mônica).

atende a uma população potencial de cerca de três milhões de habitantes, englobando cerca de cem cidades de quatro estados diferentes, extrapolando geograficamente, portanto, a região do Triângulo Mineiro⁴.

No que se refere ao Curso de Geografia, foi autorizada, no ano de 1988, a criação do Bacharelado (Resolução 29 do Conselho Universitário - CONSUN/UFU), cujas atividades regulares tiveram início no segundo semestre de 1990.

Com a criação do Bacharelado, o curso de Geografia passou a oferecer um núcleo de disciplinas obrigatório a todos os alunos, que, após sua conclusão, poderiam optar pela profissão de professor e/ou bacharel, cursando as disciplinas específicas da habilitação escolhida, podendo, também, cursar as duas habilitações paralelamente, já que os cursos são oferecidos nos turnos diurno e noturno.

De modo geral, a preferência dos alunos tem sido pela Licenciatura, porquanto esta representa uma possibilidade maior, em relação à empregabilidade do bacharel, de exercício profissional no magistério.

Entre 1978 e 1999, a Universidade Federal de Uberlândia foi organizada em Centros e Departamentos. A partir de 2000, apresenta uma estrutura de unidades acadêmicas, organizadas em Faculdades ou Institutos, que congregam os alunos, funcionários e docentes por área de conhecimento e atividades profissionais afins. Cada unidade acadêmica é constituída pelos seguintes órgãos: Assembléia, Conselho, Diretoria, Coordenações de Cursos (Graduação e Pós), Coordenação de Núcleos, Órgãos Complementares, Departamentos ou outras estruturas previstas em seu Regimento Interno. Atualmente, a UFU oferece 30 Cursos de Graduação e 23 de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. No quadro 3, podem-se observar as áreas de conhecimentos com seus respectivos cursos de Graduação oferecidos, bem como seus anos de criação.

⁴ Cf. folder da Universidade, 2001.

QUADRO 3 - Sistematização Atual da UFU: Cursos Graduação/Áreas de Conhecimento

ÁREA DE CONHECIMENTO	CURSO DE GRADUAÇÃO	ANO DE CRIAÇÃO
Ciências Humanas	Educação Artística (Habilidades em Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas*)	1957
	Música	1957
	Pedagogia	1960
	História	1965
	Geografia	1971
	Psicologia	1975
	Filosofia	1994
Lingüística e Letras	Ciências Sociais	1997
	Letras	1960
Ciências Sociais Aplicadas	Direito	1960
	Administração	1963
	Ciências Contábeis	1963
	Ciências Econômicas	1963
	Decoração	1972
	Arquitetura e Urbanismo	1996
Ciências Exatas e da Terra	Matemática	1967
	Química	1974
	Física	1994
	Ciência da Computação	1997
Engenharias	Engenharia Química	1965
	Engenharia Mecânica	1965
	Engenharia Civil	1970
	Engenharia Elétrica	1970
Ciências Agrárias	Medicina Veterinária	1971
	Agronomia	1985
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	1972
Ciências da Saúde	Medicina	1968
	Odontologia	1970
	Educação Física	1971
	Enfermagem	1998

Fonte: Universidade Federal de Uberlândia - Catálogo dos Cursos de Graduação da UFU - 2000 (impresso) e 2002 (CD ROM). Org. COSTA, L. (2003).

* A habilitação em Artes Cênicas foi criada em 1994.

* O Curso de Enfermagem está em fase de regulamentação. Aprovado pelo CONSUN/UFU, em 26/06/98, teve sua primeira turma iniciada em janeiro de 1999.

Após esta breve (re)visita ao processo histórico de criação da UFU e de seus respectivos cursos, centrar-se-á esta reflexão no Curso de Geografia, foco central deste estudo. Para

tanto, será abordada a estrutura/organização curricular em vigor, visando compreender a proposta do Curso para formação do professor de Geografia e a linha teórico-metodológica em que se insere.

No entanto, é oportuno salientar, primeiramente, a concepção do que seja currículo, dado que este representa um campo novo de estudos⁵ e, conforme bem enfatiza Silva (1996, p. 77), é "*um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações [...]*".

2.1.2 - Concepções de currículo

Etimologicamente, a palavra currículo vem do latim *curriculum* e significa percurso, carreira, curso, ato de correr. Mediante essa concepção, entende-se que seu real significado abrange mais que o próprio ato de correr, envolvendo o modo, a forma de fazê-lo, o local e o que ocorre no percurso efetuado.

Associado à educação, currículo comumente significou, numa visão restrita e mesmo reducionista, a relação de disciplinas com o seu corpo de conhecimentos específicos (não raro, dados como inquestionáveis), com prévia seleção de conteúdos e atividades, organizados seqüencialmente, de maneira lógica, e apresentados em forma de experiências de aprendizagem, dirigidas ou sob a supervisão da instituição educativa.

Coerente com essa concepção, associada a uma histórica tradição não democrática e fortemente centralizadora, as decisões sobre o currículo, desde sua elaboração, seleção cultural de disciplinas e conhecimentos, realizaram-se fora da instituição educativa, não raramente, à margem dos professores, configurando-se como campo de atuação, decisão e prescrição político-administrativa, advindas do poder estatal, estando a cargo de instâncias burocráticas que gestionam e governam os sistemas educativos.

⁵ Infere-se que, apesar de datar do início do século XX o aparecimento da palavra currículo na literatura, os estudos mais efetivos sobre este têm cerca de 30 anos, sendo, pois, um campo novo de pesquisas. É sabido que, desde a Revolução Industrial, começou a imperar um novo estilo de vida, mas é somente a partir de 1970, dada a consolidação da sociedade urbano-industrial e rapidez das transformações, que trouxe novos desafios e necessidades, alterou valores e comportamentos, que se questiona o papel da educação (aí inserida a questão curricular), conduzindo a mudanças no enfoque das pesquisas de até então. Para obter um panorama do desenvolvimento dos estudos acerca desta temática, consultar: SILVA, Tomáz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 156 p.

De acordo com essa concepção, desconsidera-se a abrangência do currículo, uma vez que este é, conforme Sacristán (1998), ao mesmo tempo, forma (metodologia) e conteúdo (cultural ou intelectual e formativo), vivenciado nas instituições educativas, nos códigos pedagógicos e ações práticas. O currículo é, pois, a expressão das ações e decisões realizadas no interior da instituição educativa e a partir da e/ou para tais instituições, relacionando-se com o contexto sócio-econômico, político-cultural, para além da estrutura física da instituição e listagem formal dos conteúdos e atividades a serem ministrados.

O currículo é o elemento organizador da instituição educativa. Permite evidenciar as inter-relações entre os espaços, que vão da escala micro (a sala-de-aula) até macro (o contexto sócio-econômico-político-cultural amplo), e vice-versa. Portanto, as condições em que se realiza não podem ser desconsideradas, sendo de suma importância analisar o currículo de maneira contextualizada, pois é por meio dele que se realizam as funções da instituição educativa, em termos reais.

Nesse sentido, o currículo reflete as escolhas/opções sociais, conscientes e inconscientes, em concordância ou resistência com a estruturaposta. Infere-se daí que a seleção, a classificação, a distribuição/socialização e avaliação do conhecimento na/para a instituição educacional, refletem a estrutura de poder da sociedade e os seus princípios de controle, em suas diversas escalas de relações, em uma determinada trama cultural, política, social e institucional.

Sacristán (1998) alega que o currículo compõe-se de múltiplos tipos de práticas, não se reduzindo unicamente à prática pedagógica do ensino. Reflete ações que, entre outras, são de ordem política, administrativa e de criação intelectual, as quais geram mecanismos de decisões, tradições, crenças, conceitualizações que, de uma forma ou de outra, influenciam a dinâmica da instituição educativa.

Dessa forma, não se pode perder de vista as inter-relações de determinação, de interação recíproca, com forças distintas e mecanismos de controle e ordenação, as quais devem ser percebidas numa realidade não somente micro como também mais ampla, historicamente situada, com seus caracteres político-culturais e econômico-sociais. Tais inter-relações contextualizadas influenciam a maneira de o sujeito perceber o mundo e a

educação e, por consequência, a própria ação docente (concepções psicológicas, epistemológicas e filosóficas, valores sociais, normas administrativas...).

Nessa perspectiva, podem-se notar, na fala de alguns dos professores colaboradores, quando interpelados para narrarem suas concepções acerca de currículo educacional, evidências que demonstram que eles se formam no decorrer da sua trajetória de vida pessoal e profissional, reproduzindo concepções e, também, produzindo novas maneiras de pensar e agir. Assim, algumas vezes, percebem-se ranços de noções ainda arraigadas a uma visão mais restrita do currículo, como listagem de disciplinas e conteúdos. Em outras, verificam-se tentativas de romper com estes, como pode ser confirmado quando narram que os conteúdos devem ser passíveis de questionamentos, que devem considerar a realidade dos alunos, e ser voltados para uma formação ampla do sujeito.

Esse fato, por si só, demonstra a realidade social: complexa e contraditória, em que se chocam e/ou se mesclam novas e antigas posturas e visões. O ser professor e suas representações acerca da instituição educativa, da educação e da profissão recebem influências do contexto de sua história de vida: da sua vivência pessoal e profissional (das tradições, crenças, práticas e concepções perpassadas historicamente, antecedendo a própria opção de ser professor). Como exemplo, é compreensível, pois, vez ou outra, que os professores se vejam "repetindo" atos, gestos e atitudes de antigos professores/que os professores se vejam "repetindo" atos, gestos e atitudes de antigos professores/pesquisadores, que consideram "bons profissionais", ou, pelo contrário, que tentem evitar determinadas práticas, que condenaram em outros professores/ pesquisadores, com os quais tiveram contato em sua formação.

A professora Vera assim narra:

É preciso ter conteúdos atualizados, adequados à realidade que os alunos vivem, sem perder de vista a dimensão maior dessa realidade. É importante saber fazer a dosagem dos conteúdos específicos: Geografia, História, Matemática, Português... conteúdos que compõem o currículo do ensino fundamental e médio. E, na universidade, o conteúdo de Geografia deve estar bem direcionado para as questões atuais. (Prof. Vera, 2002)

Para a professora Beatriz, especialmente no ensino fundamental e médio, "tem que ter Geografia, História, Português, Matemática, Ciências... É necessário para que as crianças, jovens e os adultos compreendam a sociedade que está aí, compreendam a dinâmica da natureza...". Segundo ela, essas disciplinas, bem como uma língua

estrangeira e uma preocupação voltada para a Filosofia, devem fazer parte do currículo, sendo que os temas a respeito de Educação Ambiental, Sexual, para o Trânsito, dentre outros, devem constar de projetos amplos. A esse respeito, a professora narra "*eu sou assim, nesse ponto, uma pessoa bem tradicional mesmo. Eu penso que o aluno precisa desses conteúdos*".

No que se refere à Geografia, na universidade,

...creio que na Geografia a gente precisa ter essas matérias básicas - é... da geografia física, da geografia humana e da geografia regional... e da cartografia -. ... Eu penso que é preciso entender, no caso da Geografia, a natureza, a sociedade, seus processos, suas dinâmicas, entender o mundo em que você vive porque hoje não dá mais para não se trabalhar o mundo e, o Brasil, também... Eu acho que são esses clássicos que dão base para entender o resto. (Prof. Beatriz, 2002)

A professora Beatriz também realiza uma reflexão pertinente, ao questionar se o aumento do número de disciplinas e/ou apenas a criação de novos nomes para disciplinas antigas, como muitas vezes acontece, para atender aos modismos, vai melhorar o conhecimento:

eu não sei se diversificar demais melhora o conhecimento não. Eu acho que é muito mais dentro da própria sala de aula que... O Vesentini falava muito isso - que não interessa o nome da disciplina, interessa o que é dado nela. Você não precisa mudar o nome para Recursos Naturais, pode dar Biogeografia e continuar dando uma bela duma aula e ensinar o aluno uma série de coisas... (risos). (Prof. Beatriz, 2002)

Encontram-se, também, concepções que buscam romper, de uma maneira mais clara, com a visão comum e reducionista acerca do currículo. Para o professor Mauro, não só no ensino fundamental e médio, como também no ensino superior, a visão hegemônica de currículo "*é a listagem dos conteúdos e de disciplinas*". Segundo ele, no entanto, o currículo tem que ser submetido a uma discussão permanente,

Uma discussão que envolva o projeto pedagógico - ou no curso, ou na escola. O que eu quero? Quais são os meus objetivos, as minhas metas estabelecidas? ... Então, eu acho, o currículo envolve uma discussão do projeto: o que nós queremos? Quando eu digo nós, são os professores, alunos e a comunidade. É necessário estabelecer fóruns de discussão. O currículo, então, tem que ser uma discussão permanente - sempre perguntando o que eu quero para o curso e onde é que eu quero chegar, e, aí, sim, como nós vamos chegar? (Prof. Mauro, 2002)

Neste sentido, o professor crê que os conteúdos devem ser definidos em função do que se almeja e, mais que isso, que o currículo, como fruto de um projeto pedagógico, deve

ser concebido, planejado, avaliado de maneira coletiva e permanente, o que dá sustentação ao projeto. Nessa visão, os conteúdos e disciplinas não representam um fim em si mesmos. Eles devem ter uma validade, um porquê socialmente claro e definido.

Para o professor Mauro, o atual momento educacional, em que borbulham mudanças advindas dos órgãos governamentais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, também representa uma oportunidade para o professor fazer uma reflexão sobre sua própria prática. Para ele, quando se faz uma reflexão sobre a própria prática, está-se pensando na sala de aula, reformulando os próprios atos. Assim, *"se você está melhorando, consequentemente, você também estará melhorando os alunos, e os colegas estarão indo juntos"*.

O professor Ireneu, por sua vez, entende que currículo é mais que um conjunto de disciplinas ordenadas. Para ele,

É também, mas não é só isso. Currículo é uma filosofia de curso. Por ser filosofia de curso, deveria ter uma estrutura que permitisse uma dinâmica interativa, que não levasse a uma estratificação dos conteúdos, das disciplinas, da organização das disciplinas. [...] O dia em que o conteúdo casar, efetivamente, com as nossas necessidades, com o nosso prazer de aprender, vendo nisso uma utilidade para a nossa própria vida, nós vamos querer aprender sempre. (Prof. Ireneu, 2002)

No seu ponto de vista, para que os currículos pudessem ser dinâmicos e realmente adequados à necessidade de formação dos alunos, inclusive com seus interesses, visando a uma formação não apenas holística, mas também específica, o currículo teria que se basear no aprender pela pesquisa; poderia até ter um elenco de disciplinas, mas que não precisassem, necessariamente, ser vistas em sala de aula, havendo outros mecanismos de aprendizagem, pautados na liberdade. A esse respeito salienta:

É claro, essa liberdade para aprender aquilo que realmente se considera importante implica uma grande responsabilidade. Então, alunos e professores, precisariam assumir essa responsabilidade, pensando na sua qualidade profissional, tanto de professores como de alunos. (Prof. Ireneu, 2002)

Já a narrativa do professor Julio Cesar deixa clara sua preocupação com o contexto que se vivencia atualmente, a respeito da discussão sobre flexibilização curricular, proposta pelos órgãos governamentais, que, segundo ele, tem seus méritos, abrindo brechas para a possibilidade de incorporar a realidade que se vive, o contexto regional, a dimensão cultural, mas que, por outro lado, também carrega interesses outros, escondidos nas

entrelinhas. Em suas palavras, "*são interesses de diminuir custos, diminuir a permanência do aluno na sala, de melhorar as suas [do governo] estatísticas educacionais...*". Para ele, é preciso ter uma visão crítica sobre esse processo.

É oportuno observar, também, que o currículo não se desenvolve, na concretização das práticas educativas, apenas de maneira explícita, via experiências planejadas do processo ensino-aprendizagem. O currículo oculto se faz presente nas experiências vividas na instituição, de maneira não declarada, por meio da estrutura e conteúdo formal das relações sociais da instituição e vivência em sala de aula, perpassando valores, normas, comportamentos, crenças, e uma gama complexa de experiências que atuam de maneira bastante influente no modo de ser, perceber e agir do educando, extrapolando o tempo-espacço da instituição educativa.

A concepção de currículo apresentada por Sacristán (1998) procura comprehendê-lo em sua complexidade, levando em consideração que ele é um elemento importante, "*nuclear*", na transformação do espaço institucional educativo, uma vez que pensar sobre este traz, no seu bojo, a preocupação com a melhora e mudança da prática. Nesta perspectiva, o currículo deve ser concebido de maneira dinâmica, estando em constante processo de transformação. Para Silva (1996, p. 78), a percepção dessa dinâmica, que é social, implica

Não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado.

De acordo com essa concepção, depreende-se, conforme Silva (1996), que o processo de elaboração do currículo não é meramente lógico e neutro, mas histórico-social, no qual convivem fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, interesses e conflitos culturais, dentre outros propósitos estabelecidos nas relações de poder, dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero. O currículo é, assim, em essência uma questão política.

Essa visão acerca do currículo como processo histórico, além de reafirmar a importância da contextualização e ressaltar a série de influências, com determinações variadas sobre o mesmo, a exemplo das normas de funcionamento administrativo da instituição e da

tradição cultural, reforça o entendimento do currículo como um processo dialético, dinâmico. Como tal, as relações que se dão nem sempre são convergentes, sendo um processo complexo, que se transforma e se constrói no embate cotidiano.

Nesse sentido, embora se compreenda que o currículo formal influencie a prática docente por meio de suas diretrizes, as quais, em certa medida, partem do poder estatal⁶, isto não condiz fielmente com a própria prática. Esta é modelada no contexto em que ocorre, no embate de forças entre diferentes fatores de influência, devendo-se considerar, nesse contexto, a própria figura do professor como sujeito em sua *práxis*, como intelectual em processo contínuo de formação.

Nessa trama dialética, os professores podem estar trabalhando numa perspectiva reproduutivista ou criando possibilidades contestadoras, propositivas de transformação, via adequação do currículo (forma e conteúdo). Assim, muitas vezes, verificam-se práticas educativas conservadoras coexistindo com práticas e idéias potencialmente renovadoras numa mesma instituição, fato que, por si só, conforme Moreira (2000), indica a necessidade de se repensar a articulação teoria-prática, de modo a facilitar o desenvolvimento da capacidade prática e de experiência teórica do professorado, sendo ainda, pois, inadiável a discussão e revisão dos conteúdos e métodos empregados no ensino.

Após explicitar a complexidade deste tema, numa tentativa de desmitificá-lo como instrumento burocrático e formal, neutro e a-histórico, passa-se, agora, para a discussão específica do currículo formal do curso de Geografia da UFU.

⁶ A instituição educativa, embora possa significar uma instância conflitiva, constitui um espaço privilegiado por meio do qual o Estado procura controlar a produção e difusão de sua ideologia, veiculando o conhecimento "oficial", exercendo, para tanto, o seu poder ao firmar estratégias políticas de controle, como por exemplo, estabelecendo PCN (para o ensino fundamental e médio) e DCN (ensino superior) atreladas aos devidos instrumentos de controle e avaliação dos níveis de ensino.

2.1.3 - Curso de Geografia da UFU: estrutura/organização curricular, perfil do profissional e linha teórico-metodológica

Ao considerar o currículo como "*contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela*" (SACRISTÁN, 1998, p. 16), este estudo remete à concepção da existência do currículo real. Isto é, remete ao que acontece de fato quando se está desenvolvendo a prática, ao cotidiano das experiências entre alunos e professores, à dinâmica da classe, às ações explícitas e implícitas dos sujeitos envolvidos. Enfim, remete às atividades concretas que são realizadas. Nesta perspectiva, o currículo real não se restringe a um documento formal do qual constam apenas os objetivos, ementas e a estrutura curricular.

Embora comunguemos com esta concepção, pensamos que não se pode desconsiderar o currículo formal, visto que as próprias regulamentações curriculares presentes neste documento, a exemplo da carga horária e fragmentação disciplinar, representam opções epistemológicas e sócio-culturais no que se refere aos conteúdos, perpassadas historicamente em meio às relações de poder estabelecidas, pressupondo a valorização de determinados saberes e sua hierarquização.

Desse modo, não há como negar que o currículo formal, institucionalizado, é um dos elementos do contexto que exerce influência na prática docente, devendo, portanto, ser considerado. Cabe explicitar, também, que o currículo formal expresso em documento por meio de suas ementas, objetivos e estrutura curricular, mesmo não sendo suficientemente capaz de incorporar o sentido amplo, o currículo real, permite conhecer as declarações da área e os temas acerca de suas intencionalidades, propicia uma visão do perfil do profissional que se almeja formar e permite, ainda, reconhecer a linha teórico-metodológica em que se baseia. Assim, a sua análise torna-se importante para a verificação e a avaliação do trabalho docente, tendo em vista uma prática reflexiva voltada para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação para e pela cidadania. Ele é, pois, um ponto de referência que merece ser analisado, visto que é por meio dele que se realiza, em parte, a função educativa da universidade.

Nesta perspectiva, centrar-se-á esta análise no atual programa curricular do Curso de Geografia da UFU, em vigor desde 1991⁷, o qual permite observar que o Curso de Licenciatura em Geografia oferece praticamente apenas as disciplinas pedagógicas que eram previstas no currículo mínimo obrigatório, quais sejam: Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Dentre as várias disciplinas oferecidas como optativas, num total de quarenta, observa-se apenas uma destinada à área pedagógica - Instrumentação para o ensino de Geografia.

No que se refere à disciplina Instrumentação para o ensino de Geografia, cabe considerar, no entanto, que, por ser uma disciplina optativa, não é oferecida regularmente todos os semestres. Conforme informações obtidas junto à secretaria do Curso, se o professor que ministra tal disciplina optativa já estiver no quadro das disciplinas obrigatórias, exercendo suas funções na Graduação ou Pós-Graduação, aquela deixa de ser oferecida, dada a sobrecarga de trabalho para o professor. Não se pode esquecer, também, que o número de vagas por disciplina é limitado, não sendo possível atender a todos os interessados.

Estrutura Curricular do Curso de Geografia da UFU

O modelo de estrutura encontrado no currículo em vigor do Curso de Geografia confirma as críticas que vêm sendo dirigidas às Licenciaturas, estando ele mais próximo do antigo esquema "3 + 1"⁸, muito embora ofereça disciplinas pedagógicas a partir do 5º período, quais sejam: Estrutura e Funcionamento do Ensino e Psicologia da Educação, no 5º período; Didática, no 6º e Prática de Ensino de Geografia 1 e 2, respectivamente, no 7º e 8º períodos.

⁷ Em Ata de Reunião do Colegiado do Curso de Geografia (16/11/1990), obtivemos a informação de que a Reforma Curricular deste foi aprovada por unanimidade de seus membros. A aprovação final, pelos órgãos competentes, se deu em 07/12/1990. O currículo novo passou a vigorar a partir do semestre 1/1991. Segundo informações obtidas na secretaria do Curso, daí para a frente, houve poucas alterações, sobretudo, de ordem burocrática, tais como mudanças de códigos de disciplinas, retirada de alguns pré-requisitos, sem contudo, alterar a estrutura do currículo.

⁸ No caso das Licenciaturas, desde quando foram criadas no Brasil (década de 1930), elas seguiram o esquema 3 + 1, em que um conjunto de disciplinas pedagógicas, com carga horária prevista para 1 ano letivo, estava justaposto ao conjunto de disciplinas da ciência de base, com carga horária prevista para 3 anos.

A respeito dessas críticas, observa-se, conforme Mendes (1999), que essa estrutura curricular segue a denominada racionalidade técnica, segundo a qual o currículo organiza-se de maneira a apresentar um conjunto de disciplinas específicas e um outro de disciplinas pedagógicas, elencados de forma que se apresentem, primeiro, os conhecimentos teóricos das ciências de base e aplicadas, para, depois, oferecer as atividades em que se deverão usar as técnicas e teorias para solucionar os problemas da prática⁹. No caso, merece destacar a Prática de Ensino, visto nela se concretizar o estágio, em que se aplicam as teorias e técnicas na prática. Esses conjuntos são postos como etapas a serem seguidas, o que, por si só, apresenta o clássico problema da dicotomia entre teoria e prática, explicitada, no caso em tela, pela separação entre a formação e o trabalho docente, além da dicotomia entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Perpassa, ainda, a noção de existência de uma ordem hierárquica: da teoria sobre a prática, do saber específico sobre o pedagógico. No que se refere ao professor, conforme Borges *et al.* (2000, p. 11)

Nesse modelo [racionalidade técnica], o professor se transforma em mero reproduutor do conhecimento e/ou de programas previamente elaborados por outros, os quais são construídos a partir de situações ideais, sem considerar aspectos diferenciados que interferem no processo ensino-aprendizagem. Assim, espera-se que o conjunto de teorias, repassados aos professore(a)s em seus processos formativos, oriente a sua prática pedagógica, numa transposição linear, mecânica (teoria→prática).

Embora o conhecimento específico seja básico, não há como negar que os conhecimentos pedagógicos são, também, fundamentais para a formação docente, uma vez que necessários para a realização da transposição didática, tornando o conhecimento significativo para a compreensão do aluno.

Verifica-se, nesse sentido, tanto nos objetivos como no perfil do futuro profissional, expressos na proposta curricular em vigor, do Curso de Geografia da UFU, a importância dada ao domínio dos conteúdos específicos como forma de garantir um profissional bem preparado. Confirma isso o fato de os conteúdos específicos, contemplados por suas disciplinas, ocuparem uma carga horária total muito maior,

⁹ A esse respeito, Alarcão (1996) destaca a importante contribuição de D. Schön (1983, 1987), ao analisar a formação profissionalizante (aí inserida a formação do professor), criticando esse paradigma fundamentado na racionalidade técnica, que perdura desde o século XIX, o qual, segundo o autor, é inadequado. Como alternativa, Schön propõe a epistemologia da prática. Para ele, o profissional, diante da situação real, necessita refletir de maneira investigativa, questionadora, ressignificando a relação teoria-prática.

quando comparados aos conteúdos pedagógicos. A carga horária total a ser cumprida no curso de Licenciatura em Geografia é de 2.310 horas, sendo 2.130 referentes às disciplinas obrigatórias (comuns e específicas), mais 180 horas referentes ao cumprimento de três disciplinas do quadro de optativas. Desta carga horária total, a destinada às disciplinas pedagógicas, exceto para os alunos ingressantes a partir de 1998, equivale a 360 horas, o que representa, aproximadamente, apenas 15,6% do total da sua grade curricular.

Pode-se concluir, conforme Mendes (1999), que a formação pedagógica oferecida aos futuros professores de Geografia, concluintes até o ano 2000, não atende às necessidades exigidas pelo contexto atual, no que tange à carga horária, pois oferece menos horas ainda do que prevê a Resolução n.º 2 de 26/07/1997, do Conselho Nacional de Educação (CNE), referente à criação de programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de ensino superior como forma de resolver a problema da falta de professores habilitados e/ou do professor leigo no país¹⁰.

A LDB, em vigor (Lei 9394/1996), traz, também, a possibilidade de reestruturação dos cursos de Licenciatura, aí incluída a Geografia, através da Prática de Ensino. No seu artigo 65, garante o mínimo de 300 horas dessa disciplina nos cursos de formação de professores. A esse respeito, no curso de Licenciatura em Geografia da UFU, atualmente, isso ocorre, sendo que o Processo de Regularização das 300 horas de Prática de Ensino entrou em tramitação nos meses iniciais de 2002¹¹, o que faz

¹⁰ Estes programas permitirão a profissionais de outras áreas se licenciarem (não restrito à Geografia) apenas cursando mais 540 horas registradas em diploma. Destas, 240 são para aulas teóricas, presenciais ou não, e as outras 300 horas são destinadas à Prática de Ensino, a qual pode ser realizada como capacitação em serviço para aqueles que já trabalham nas escolas, de acordo com o parágrafo único do artigo 5º desta resolução.

¹¹ Apesar de estar cumprindo as 300 horas, para os alunos ingressantes a partir do primeiro semestre de 1998, os quais cursariam as disciplinas Prática de Ensino em Geografia 1 e 2, no ano de 2001, tornou-se necessária a alteração da distribuição da carga horária correspondente às aulas teóricas e práticas e consequente reformulação das normas do estágio supervisionado, uma vez que a estrutura atual prescrevia, ao todo, 120 h/a teóricas (40%) e 180 h/a práticas (60%). A Resolução que integra o Parecer de 03/07/1997 determina que a supervisão na instituição formadora não deve ultrapassar 25% do total da carga horária prevista para a prática de ensino, sendo, pois, necessários ajustes. O ano de 2001 foi marcado pelo movimento de greve dos docentes e técnico-administrativos; assim, o calendário letivo sofreu alterações, tendo terminado apenas em abril de 2002. Nesse contexto, como a turma ingressante em 1998 era a primeira a se formar pela nova carga horária, observou-se um caráter de urgência na aprovação dessas mudanças. Prova disso é que o próprio guia acadêmico de 2001 ainda não prescrevia tais modificações.

aumentar em 120 horas a carga horária das disciplinas pedagógicas, ampliando seu percentual para cerca de 19,2 % do total.

Cabe lembrar, ainda quanto à carga horária, que novas regulamentações legais foram impetradas. O Parecer 28/2001 do CNE estabelece que as atividades práticas compreendem a Prática de Ensino, como componente curricular, e o estágio supervisionado, ambos com 400 horas cada¹². Nota-se que não há, explicitadas nos documentos legais (Resolução 1/1999 do CNE), justificativas claras para esse número de 800 horas destinadas à Prática de Ensino. Outras mudanças importantes impostas pela LDB referem-se à flexibilização curricular e ao fim dos currículos mínimos que esta prevê. Um outro aspecto, igualmente polêmico, diz respeito à criação de Institutos Superiores de Educação (ISE), instituições que surgem como um novo centro de formação de professores, visto que

O caput do seu art. 63 refere-se às responsabilidades desses institutos, permitindo subtrair da ambiência universitária o preparo de docentes para a Educação básica, a formação para a docência dos portadores de diplomas de ensino superior e os programas de educação continuada para os profissionais dos diversos níveis (MENDES, 1999, p. 61).

Apresenta-se como possibilidade crítica a tal proposta o fato de, ao criar esses institutos em espaços fora das universidades, privilegiar uma formação exclusivamente técnica, mesmo superficial, posto que aligeirada, e possibilitar às universidades se eximirem da discussão acerca da formação do professor, o que restringe o seu papel como produtora e socializadora de conhecimentos nos mais diversos campos.

Salienta-se que as instituições de nível superior, que já têm entre seus cursos as Licenciaturas, devem realizar as mudanças previstas para vigorarem a partir de 2004. Assim, questões polêmicas são levantadas, propiciando opiniões contraditórias. É preciso, pois, atentar para os interesses dessas mudanças, suas possibilidades, bem como para o projeto de educação que se almeja.

¹² A Resolução 2/2002 estabelece 400 horas de prática, como componente curricular ao longo do curso; 400 horas de estágio, a partir do início da segunda metade do curso e; mais 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Nesse sentido, discutir, com seriedade e clareza de objetivos, o aumento da carga horária destinada às disciplinas pedagógicas possibilita travar discussões acerca de questões como a dicotomia saber específico e saber pedagógico e a separação entre teoria e prática. Significa, portanto, considerar as proposições que vêm sendo feitas, mediante a análise das limitações do modelo conservador de formação, baseado na racionalidade técnica, bem como dos estudos sobre o processo de construção da identidade docente e dos seus "saberes", na perspectiva emergente de formação reflexiva (SCHÖN, 1992; FREIRE, 1997; PERRENOUD, 1999), que, como tal, se alia à atividade investigativa. Significa valorizar os saberes da experiência (saberes práticos), negando a concepção mecanicista que percebe a prática como campo de aplicação das teorias (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; GAUTHIER, 1998).

Significa, ainda, perceber o professor - sua identidade - como construção processual, ou seja, está permanentemente em formação, a qual começa antes mesmo da acadêmica e prossegue por toda a vida profissional. Significa compreender que essa identidade profissional docente é também composta, visto ser formada pela mobilização de diversos saberes no exercício da função, saberes oriundos da formação pessoal/profissional e da experiência. Conforme afirmam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Freire (1997) e Gauthier (1998), não basta o saber específico para ensinar. Há uma série de saberes necessários ao exercício da docência, com qualidade e autonomia, os quais não podem ser tomados de maneira estanque e linear, dado que estão intimamente ligados e influenciando-se reciprocamente. Podem-se citar, como exemplos destes saberes, além dos disciplinares, a consciência do inacabamento (a aceitação à mudança e ao devir histórico), a criticidade, a pesquisa, o respeito ao saber dos educandos, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da experiência, a prática crítico-reflexiva e o saber da formação permanente.

Nessa perspectiva, buscamos identificar, nas narrativas dos professores colaboradores, os aspectos ressaltados como preocupação na formação profissional dos futuros professores. Os professores colaboradores revelam a importância do domínio do conteúdo específico no exercício da função, todavia, salientam que este deve ser contextualizado, "adaptado" à realidade dos alunos em prol de uma vida cidadã, bem como concebem que esse conteúdo específico não basta, quando se quer uma prática de

qualidade e com compromisso de emancipação social. A esse respeito, destacam, entre outros, a necessidade dos saberes pedagógicos, dos saberes da experiência, da constante atualização, da pesquisa. O gostar do que se faz e o compromisso pessoal para com a profissão aparecem como os diferenciais propulsores para condução de uma boa prática. Assim, são apontadas as características do bom professor de Geografia e os conselhos dados aos professores em início de carreira:

Um bom professor tem que saber, efetivamente, o conteúdo que ele vai ensinar... Um professor que não sabe a matéria é a pior coisa que tem. Ele vira motivo de chacota dos alunos, ele não consegue se impor na classe e entre os colegas. Agora só isto não basta. Ele tem que ter um domínio das relações interpessoais, pra fazer com que o aluno ouça aquilo que ele fala... Ele tem que buscar, saber criar formas pedagógicas adequadas, que sejam criativas e que permitam que o aluno prenda sua atenção e participe da aula... (Prof. Samuel, 2002)

... considero como requisito básico o interesse por aquilo que você faz, ... a motivação. E... mais do que o domínio do conteúdo, é preciso, também, ter uma formação didático-pedagógica, além de outros conhecimentos que vamos adquirindo ao longo da nossa experiência.

O professor tem que levar o curso com seriedade, procurar pesquisar, estudar... Mesmo com as dificuldades de salário, com o pouco apoio dado, na maioria das vezes, pela escola. (Prof. Vera, 2002)

Não se limitar, apenas, àquele conhecimento específico da disciplina que se trabalha. Ser professor, na universidade, é passar toda a experiência de pesquisa que se tem, toda experiência da parte acadêmica e de extensão que se tem. Por isso que, no meu entender, o ensino não pode ser dissociado de pesquisa. Pelo contrário, o ensino tem que vir alicerçado pela pesquisa.

O conselho que eu daria, é procurar trabalhar a Geografia, de uma forma mais integradora - os conteúdos, inclusive; e estar sempre se reciclando, porque o professor de Geografia tem que ter um conteúdo muito bem fundamentado - tanto nos aspectos naturais, ambientais, quanto nos aspectos econômicos, políticos e sociais. Hoje, o conhecimento progride muito rapidamente. Então, frente a isso, tem-se que estar sempre se reciclando. (Prof. Claudete, 2002)

Eu creio que o bom professor tem que ter compromisso com aquilo que faz. Considero que é fundamental, além do gostar, ter compromisso com aquilo que se faz e estar em permanente reciclagem... Hoje, não dá mais pra você ficar só no conhecimento específico e parar no tempo. (Prof. Beatriz, 2002)

A primeira coisa é amor. Se você é professor por uma necessidade, apenas financeira, dificilmente vai ser um bom professor. Você não está colocando, ali, aquela energia do gostar, do entusiasmo em estar fazendo aquilo por prazer. A segunda coisa: um bom professor tem que ter muito conteúdo na área em que trabalha... mas precisa ter uma visão ampla desse conteúdo; as correlações; a explicação dos diversos fatos; saber aplicar aquilo no dia a dia da vida dele mesmo e da vida dos alunos. ... A terceira coisa: quem é professor precisa dominar técnicas didático-pedagógicas que possibilitem ao aluno entender..., trazer para a sua realidade aquilo que ele está vendo, teoricamente, em sala de aula.

... que ele [o professor] saiba desenvolver o aprender pela pesquisa e que ele, também, seja um pesquisador, que goste de ler, porque, assim, vai estimular os alunos à leitura; que se atualize, permanentemente, não apenas por um meio de

comunicação, mas usando vários tipos de mídia e consiga passar isso para que os alunos, também, aprendam dessa forma. (Prof. Ireneu, 2002)

As narrativas confirmam que a identidade docente é processual e compósita. Cremos que o caráter identitário docente, pautado na reflexão crítica, permite ao professor, mais que incorporar, dialogar com o repertório de saberes mobilizados no exercício de sua função, de modo a reelaborá-los, ressignificando a relação teoria-prática, saber específico-saber pedagógico.

Entendemos que a relação dicotômica teoria-prática manifesta-se, também, por meio, e mesmo como um desdobrar do distanciamento entre universidade e ensino fundamental e médio, configurado pela marginalização da universidade quanto às atividades de extensão na área educacional, não raro, vista como pouco lucrativa; pelo tratamento que, muitas vezes, é dado quando do acontecimento dessas atividades (a realidade prática sendo vista como mero campo de aplicação de teorias e técnicas), bem como pelo próprio desprestígio acadêmico das pesquisas na área da educação. A esse respeito, a narrativa do professor Julio Cesar, destacando uma das fendas que ele enxerga no curso, torna evidente essa questão, particularmente a partir da década de 1990, quando é implantado o Bacharelado no Curso.

A extensão, no Instituto, ou vai no sentido da pesquisa - pesquisa acadêmica aplicada - ou a extensão que a gente faz, é a extensão no sentido de estar dando consultoria, que é uma forma, também, de ganhar dinheiro. Esse contato, ou essa extensão com a escola, no sentido mais idealista, de você estar ali, realmente reproduzindo para a sociedade as reflexões teóricas que estão sendo feitas aqui, na universidade, isto acabou ficando perdido. O Instituto se afastou muito das escolas... O máximo que a gente faz aqui, ou fez, durante esses dez anos, pelo menos, que eu estou aqui, são cursos de extensão (Especializações), que são remunerados - então, tem o interesse nosso em dar esses cursos. [...] A década de 1980 foi uma década em que se fez muito esses trabalhos nas escolas e, nos anos 90, houve, realmente, uma perda de vínculo com as escolas... (Prof. Julio Cesar, 2002)

A professora Marlene também confirma esse distanciamento e lembra, a respeito das Especializações, a mudança de enfoque destas, na atualidade:

Eu acredito que nós já fizemos mais coisas, com relação à extensão, lá na Geografia. Houve uma época em que a gente trabalhava muito com professores de 5ª à 8ª série e ensino médio. E, hoje, faz alguns anos que a gente não tem oferecido nada para os professores. Os últimos cursos de Especializações, feitos na Geografia, foram voltados pra área técnica - mais para bacharéis de Geografia e outras áreas - que para professores do ensino médio e fundamental. (Prof. Marlene, 2002)

Também a professora Beatriz confirma:

Eu acho que, hoje, o Instituto de Geografia faz muito pouca extensão. Eu penso que isso não existe. Existe uma prestação de serviço que as pessoas fazem... Mas aquela extensão, que eram cursos mesmo, que era atendimento às escolas, é, essa coisa, assim, que nós fizemos muito nos anos 1980, início dos anos 1990, pra mim, isso acabou. (Prof. Beatriz, 2002)

Para o professor Ireneu, esse é um problema que deve ser percebido num contexto mais amplo. Não se trata especificamente do Curso de Geografia em si. É um reflexo da sociedade, do tempo em que vivemos, em que se confundem as noções de valores e prioridades.

Na área da educação [em termos de toda a universidade] tem-se muito poucos projetos de extensão, ... sobretudo, quando existem, são projetos pontuais. Forma-se o aluno e joga-se no mercado; esquece-se dele - tem que haver um projeto de educação continua dos professores. Acredito que seria necessário. Nós publicamos muito pouca coisa. Nós pensamos muito pouco no conteúdo para o professor atuar em sala de aula... Tudo isso poderia ser extensão, que se desenvolvesse junto com os próprios alunos da Graduação. Falta estrutura para a divulgação rápida e barata... Tudo é muito demorado, muito lento e desanimador. ... Complica-se muito as ações e o que se tem que fazer vai ficando pra depois. (Prof. Ireneu, 2002)

Da narrativa do professor Samuel, depreende-se que o "distanciamento" entre universidade e ensino fundamental e médio, por meio das atividades de extensão, reflete o próprio aumento das atribuições da Geografia, deixando de ser o ensino a sua única preocupação.

Nós fomos criando uma porção de atividades. Em 1990, nós criamos o Bacharelado. Agregamos uma preocupação a mais. A partir do Bacharelado e do ensino do profissional técnico, nós começamos a ser demandados pelos órgãos públicos, pelas prefeituras, para estudos técnicos - sobre o meio ambiente, sobre a cidade, sobre trânsito, sobre transporte, sobre a ocupação dos bairros... Então, nós começamos a ter uma preocupação, além do ensino, a preocupação com o planejamento urbano, a preocupação com estudos ambientais... Depois, nós criamos o Mestrado, atribuímos mais uma responsabilidade. E, agora, estamos criando o Doutorado, mais uma carga. Assim, a gente vai assumindo cargas, cada vez maiores, de modo que o ensino, propriamente dito, que era uma preocupação única, no passado, agora, é uma das responsabilidades, dentre muitas outras. E, aí, as coisas vão ficando para trás. Nem todo mundo, hoje, se envolve com o ensino. Hoje, tem gente que se envolve com pesquisas, tem gente que se envolve com assessorias técnicas... Tudo isso é importante: a prefeitura chega aqui e pede um estudo do aterro sanitário - temos que responder a essa demanda... Nós temos gente capacitada para fazer isso. Nós temos que dar resposta a essa demanda. (Prof. Samuel, 2002)

Neste sentido, o professor Samuel salienta que essas demandas são importantes. Contudo, ressalta uma outra questão: "Se impõe que algumas pessoas se voltam para os estudos técnicos, outras pessoas se voltam para a Licenciatura. E, eu acho que, hoje, tem pouca gente envolvida com a Licenciatura e mais com os estudos técnicos".

Essa realidade, então, corrobora o distanciamento no que refere às atividades de extensão voltadas ao ensino, o que remete, novamente, ao compromisso da universidade quanto à formação do professor.

Tendo como pano de fundo no estudo a estrutura curricular explicitada, verificar-se-á o perfil do profissional a ser formado, identificando a linha teórico-metodológica em que se insere a proposta do Curso, por meio da análise dos objetivos expressos no currículo formal.

Objetivos do Curso de Geografia da UFU: perfil profissional e linha teórico-metodológica

Analizar os objetivos do Curso significa não somente tentar apreender os resultados esperados, como também identificar o perfil do professor a ser formado. Cabe, no entanto, observar que o currículo formal do Curso de Geografia, em análise, apresenta os objetivos e o perfil do profissional tanto de Licenciatura quanto de Bacharelado de maneira indistinta. Assim, fica configurada uma ambigüidade, porquanto o documento não permite o claro entendimento de seu propósito, podendo aplicar-se, no todo ou em parte, exclusivamente ao Bacharelado, à Licenciatura ou a ambos.

Tal ambigüidade pode ser notada, como exemplo, no caso do objetivo referente à pesquisa. A crítica que se faz é quanto ao foco das pesquisas que têm sido desenvolvidas. Verifica-se que a maior ênfase, constatada quantitativamente, recai em temáticas específicas e não em assuntos relacionados com a educação, na área da Geografia. Isso revela que o objetivo de formar o profissional pesquisador, especialmente no que diz respeito ao professor, apesar de expresso na proposta do Curso e nas narrativas dos professores colaboradores, apresenta-se frágil no que se refere ao oferecimento de experiências que viabilizem sua efetivação.

Corrobora tal afirmação o fato de que o referido objetivo se materializa, principalmente, por meio da disciplina "Iniciação à Pesquisa Geográfica", oferecida no 4º período, como também pela exigência da monografia no final do curso de Bacharelado, dos projetos de Iniciação Científica e do Programa Especial de Treinamento (PET). No que se refere aos projetos e programas de pesquisa, estes recebem financiamento de órgãos

governamentais para fomento. Contudo, estes atendem a um reduzido número de alunos, não sendo, portanto, representativos.

Buscando as narrativas dos professores colaboradores, encontram-se evidências que confirmam a ambigüidade desse objetivo, assim como o enfoque dado à pesquisa no Curso de Geografia da UFU. A professora Beatriz relata que "*Há algumas pessoas que trabalham com isso [pesquisa geográfica na área educacional] ... Aqui dentro tem um "grupinho" ... Mas o grande peso, ainda, é em pesquisa nas áreas específicas, mesmo.*"

O professor Julio Cesar aponta como um dos problemas do Curso, a supervalorização da pesquisa específica frente a um "*descaso*" das questões relativas ao ensino. Conforme narra:

A gente tem dado uma ênfase muito grande na questão da formação de pesquisadores. No geral, o que se tem são pesquisas aplicadas nas diferentes especializações dos diferentes professores. E, na Licenciatura, basicamente, você não tem, tirando algum, especificamente, como é o caso da Vânia¹³, você não tem nenhuma atividade de pesquisa que associe ensino e pesquisa... Então, eu penso que houve uma valorização muito grande da pesquisa [especializada] e um descrédito muito grande em relação à, talvez, seja forte, até, eu falar, mas um desinteresse total sobre as coisas relacionadas ao ensino. (Prof. Julio Cesar, 2002)

Para ele, uma alternativa possível seria que os licenciandos também desenvolvessem monografias. Desta forma, estar-se-ia assegurando a associação da temática de ensino à pesquisa. Neste sentido, também a professora Marlene defende a monografia como trabalho final da Licenciatura:

Sem dúvida, eu acredito que a gente teria que pensar... Dá trabalho, eu creio que é mais trabalho para nós professores, mas a gente teria que pensar, teria que ter um trabalho final de curso [monografia], não só o portfólio, que eles fazem em Prática de Ensino, mas eu penso que eles teriam que fazer uma pesquisa relacionada à educação, ao ensino da Geografia. (Prof. Marlene, 2002)

Para a professora Vera, tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura, a pesquisa deve ter a mesma importância, não havendo diferenças, pois, segundo sua concepção, o conhecimento é que deve ser a base: "*Para mim, a pessoa tem que ter a 'bagagem' teórica para fazer o trabalho, porque o professor também é um pesquisador*". Nesse sentido, diferentemente do professor Julio Cesar e da professora Marlene, ela crê que o relatório de estágio supervisionado, se bem elaborado e realizado, tem o mesmo peso

¹³ Vânia Rúbia F. Vlach.

que a monografia. No entanto, concorda com o professor Julio Cesar, quando afirma que a pesquisa geográfica na área da educação recebe pouca atenção por parte da maioria dos professores, ficando restrita a, praticamente, um ou dois profissionais. A esse respeito, a professora Vera aponta, como exemplo, o fechamento do Laboratório de Ensino, na década de 1990. Para ela, os motivos principais para esse fechamento foram:

A falta de uma coordenação de Prática de Ensino para conduzir o Laboratório e a preocupação com o Curso de Bacharelado, que era algo muito forte naquele momento, esquecendo-se, assim, o significado do Laboratório. Resumindo, o Curso de Licenciatura foi colocado em segundo plano, em relação ao Bacharelado. (Prof. Vera, 2002)

Aliado a isso, lembra uma outra evidência:

Atualmente, a Prática de Ensino está sendo ministrada por professores substitutos. Por mais que eles queiram fazer um bom trabalho, são "temporários". Creio que o Curso deverá "repensar" sobre isto¹⁴. (Prof. Vera, 2002)

Este quadro evidencia a dicotomia presente na relação entre ensino e pesquisa, bem como entre Licenciatura e Bacharelado, remetendo a uma questão recorrente: o menor prestígio acadêmico e social das Licenciaturas em relação aos cursos de Bacharelado, ao lugar do ensino e da pesquisa na universidade, e seus reflexos nos cursos de formação docente.

Acreditamos que a pesquisa não deve ser uma prática específica de um curso, de uma disciplina ou outro componente curricular. Assim, não se deve limitar a pesquisa, como responsabilidade, apenas a momentos e disciplinas isolados, a exemplo da monografia como trabalho final de curso e do peso atribuído à Prática de Ensino, com freqüência, realizada no último ano de formação dos alunos. A formação fundamentada na pesquisa deve ser uma orientação, um procedimento comum a todos os professores e respectivos componentes curriculares envolvidos na atividade formativa, seja do bacharel ou do licenciado.

É imprescindível, pois, discutir a pesquisa na formação do professor. Trata-se de uma competência/habilidade que deve ser inerente ao trabalho docente, posto que propicia condições de elaboração própria, além de permitir que se assuma e experiencie, dentre outras, atitudes crítica, indagadora, sistematizadora, ética e criativa.

¹⁴ Realizar-se-á, em abril de 2003, no IGUFU, concurso para professor efetivo de Prática de Ensino.

Nesse sentido, cabe ressaltar, de acordo com Mendes (1999), o notório desprestígio social e acadêmico que acomete as Licenciaturas em geral, vistas como cursos de "segunda categoria". Mesmo entre as Licenciaturas, a pesquisa em educação é vista com um certo preconceito, como algo "subalterno", quando comparada às desenvolvidas em áreas específicas do saber. No geral, ocorre uma situação de certo privilégio do Bacharelado em relação à Licenciatura, visto aquele, "naturalmente", estar voltado para formar o pesquisador. À Licenciatura, cabe formar o "professor".

Conforme Tedesco (1999), essa perda histórica do prestígio das Licenciaturas está ligada à deterioração salarial sofrida, particularmente nas últimas décadas, proletarizando a profissão docente e produzindo uma de suas consequências mais importantes: a perda do interesse dos "melhores candidatos" a entrarem ou permanecerem nesta profissão. Esse fato gerou a massificação da docência e seu desprestígio, ao passar a imagem de que apenas os alunos menos "brilhantes" (subentendendo a noção de "menos capazes") optam por essa profissão: *"Los estudiantes más brillantes y con mejores resultados optan por otras profesiones"* (1999, p. 22). Tal pressuposto desconsidera a capacidade humana de emancipar-se, coletiva e individualmente, negligenciando o papel da auto-reflexão crítica e consequente busca de formação e superação dos limites.

Além de ligar-se à histórica proletarização da profissão docente, a hierarquização Bacharelado-Licenciatura enquadra-se no próprio modelo de universidade posto, em que as avaliações de desempenho institucional, sejam internas ou externas, no geral, são medidas pelo peso atribuído à produção científica de seus docentes, representada, via de regra, pela pesquisa, e expressa, entre outros formatos, pelo número de publicações. Daí, as prioridades são concentradas nas atividades de pesquisa voltadas ao saber específico, que, numa perspectiva mercadológica, prático-utilitarista, coerente com o neoliberalismo, podem, ainda, ser lucrativas, dado que seus resultados, sendo ou não financiados, são apropriados pelo mercado.

Tal situação acaba por corroborar o distanciamento entre universidade e ensino fundamental e médio, uma vez que o interesse pela pesquisa tem seu foco no saber específico e não propriamente na área do ensino, tão importante quanto aquela. Logo, torna-se necessário instaurar e incentivar, cada vez mais, o debate e a reflexão crítica no

meio acadêmico sobre essa temática, visando buscar alternativas e caminhos possíveis que possam superar tais problemas, bem como conduzir para a formação efetiva do professor pesquisador (investigador de sua prática).

Outro objetivo do Curso de Geografia, habilitações para o Bacharelado e/ou Licenciatura, que merece destaque é o que expressa a intenção de formar um profissional crítico. Entende-se ser isso de extrema importância, quando se almeja alcançar os objetivos mais amplos da educação, formar um cidadão consciente no exercício pleno de sua cidadania, atuante na sociedade em que vive.

Sabe-se, contudo, que isso significa muito mais que uma mera menção formal em um documento oficial ou em narrativas. Formar, numa abordagem crítica, implica, pois, considerar o currículo real experienciado na formação inicial. Implica considerar as relações pessoais, culturais e políticas no processo, tais como a visão de mundo, de sociedade, de educação do professor formador, as quais permeiam a sua prática docente; questões materiais, como a existência ou não de instrumentos adequados ao exercício da profissão, verbas...; questões salariais e administrativas; a consideração do papel histórico da própria educação na legitimação e perpetuação da sociedade vigente, perversamente desigual sócio-economicamente. Isto, por sua vez, conduz a explicitar as relações entre saber e poder, visto que aquele pode ser utilizado/apropriado como instrumento de dominação.

Nesse sentido, não há como desconsiderar o contexto e a clareza das intencionalidades, não há como desvincular o político da prática cotidiana do professor, o qual pode estar trabalhando tanto para a legitimação como para a transformação da sociedade. Assim, é necessário verificar a prática e não apenas o discurso retórico contido num documento oficial, já que, nem sempre, as intenções formais concretizam-se nas práticas educacionais desenvolvidas.

Atrelados ao objetivo de formar criticamente, destacam-se os objetivos que dizem respeito a compreender a realidade nos seus aspectos naturais, sócio-econômicos e político-cultural e de atuar nessa mesma realidade, no sentido de melhorá-la, bem como o que trata da necessidade de atualizar-se permanentemente. Entende-se, portanto, que o próprio perfil do profissional voltado para uma formação crítica reforça as intenções

acerca da compreensão da realidade com vistas à sua superação, quando necessário. Assim, uma vez que essa realidade, síntese de múltiplas determinações, é dinâmica, faz-se mister atualizar-se, constantemente, dados a rapidez da produção de novos saberes e o emprego de novas tecnologias na sociedade contemporânea. Tais objetivos assumem, portanto, uma perspectiva que vai além de capacitar o aluno para a observação, descrição, interpretação e inter-relação dos aspectos naturais e econômicos (que também são metas desse currículo), pois expressam um compromisso com a transformação.

Essas preocupações, presentes nas narrativas dos professores colaboradores, expressas principalmente no primeiro capítulo, e no currículo formal, atendem à tônica do momento histórico que se vivencia a partir do final do século XX - a Terceira Revolução Industrial, também conhecida como Revolução Técnico-Científica. Esse momento, segundo Vesentini (1995), tem como marcas o final da hegemonia solitária dos Estados Unidos, configurando o mundo atual como multipolarizado¹⁵, o desenvolvimento de novas fontes energéticas, especialmente advindas da biotecnologia, e o aparecimento de novos setores industriais, tais como a robótica, a informática (sobretudo na produção de softwares para computadores), a cibernetica, a bioengenharia, a química fina e as telecomunicações (fibras óticas). Esse novo cenário modifica, enfim, toda a sociedade, pois globaliza de vez o processo dinâmico de produção do espaço, sob a ótica do capital, e altera valores e comportamentos.

O importante, agora, é "aprender a aprender", é atualizar-se a cada dia. A ênfase passa para a formação continuada, de nível superior, em sentido amplo, e não se restringe a um título: é preciso *"saber pensar por conta própria, tomar decisões, ter criatividade, raciocínio lógico e senso crítico bem dosado"* (VESENTINI, 1995, p. 12). Impera a necessidade de ser capaz de inovar, pesquisar, uma vez que essas são as exigências destes novos setores e da vida contemporânea.

O autor, ao questionar como fica o papel da Geografia no ensino escolar frente ao contexto atual, aponta o papel histórico que essa disciplina vem desempenhando ao longo do tempo. Num primeiro momento, durante a Primeira Revolução Industrial, ela

¹⁵ Além dos Estados Unidos, hoje, destacam-se o Japão e os países da União Européia (particularmente a Alemanha) como as potências que disputam entre si, em pé de relativa igualdade, a liderança econômico/tecnológica no mundo.

serviu para atender às necessidades dos nascentes Estados-Nações, desenvolvendo um "*patriotismo exacerbado*", primordialmente por meio de um conteúdo mnemônico. Com o avanço do fordismo e a internacionalização da economia, num modelo de escolatécnica, na Segunda Revolução, as ciências sociais - da qual faz parte a Geografia - foram "*relegadas a um segundo plano*", tendo sua carga horária diminuída ou mesmo "*abolida*" como disciplina autônoma, em muitos países, a exemplo dos Estados Unidos e do próprio Brasil, dando origem, como é o caso da Geografia, aos chamados Estudos Sociais.

No momento atual, o interesse pela Geografia renova-se e passa a enfatizar a globalização e a análise das relações entre as diferentes escalas do local ao global, a questão dos problemas ecológicos e ambientais mundiais e as relações sociedade/natureza, de maneira crítica, ressaltando que "*não há conteúdos 'corretos' ou 'modelos' prontos de uma geografia escolar para o século XXI*" (VESENTINI, 1995, p. 16).

Assim, consideramos que os objetivos expressos no currículo formal do Curso de Geografia da UFU, contemplam o que almeja a Geografia renovada - a Geografia Crítica¹⁶. Ao fazer parte, então, desta linha teórico-metodológica, esses objetivos pretendem propiciar uma visão ampla da sociedade, buscando o compromisso político de sua transformação. Contemplam, desta forma, o que deseja, não apenas a Geografia Crítica, mas os objetivos mais amplos da Educação: formar um cidadão crítico, consciente e participativo em prol da emancipação social, da transformação qualitativa da realidade em que vive.

Cabe ressalvar, contudo, a complexidade da análise do programa curricular, visto que, embora percebendo que os objetivos nele expressos façam parte dos pressupostos da Geografia Crítica, os meios que os instrumentalizam, conforme vem sendo abordado, comprometem o seu cumprimento, colocando algumas limitações.

No que se refere aos objetivos que tratam do embasamento teórico e prático (laboratórios, trabalhos de campo, conhecimento de técnicas de ensino, de técnicas

¹⁶ Tal afirmação, no singular, conforme já explicitado, não implica negar a pluralidade inherente à própria Geografia Crítica, nem mesmo negar que as concepções e práticas reais dos professores sejam plurais - não existe uma só corrente, um só modo de fazer e pensar, até mesmo porque as possíveis "falhas" de uma corrente não anulam o que estas possuem como válidos e nem um único método dá conta de explicar a complexidade do mundo real.

cartográficas e estatísticas), é salientada a preocupação com a aquisição desses conhecimentos na formação do futuro profissional. Isto também pode ser verificado nas narrativas dos professores colaboradores, a exemplo da professora Vera, ao relatar o que ela considera como essencial num curso que forma professores de Geografia:

O conteúdo é fundamental. Deve ser dado de forma clara, para que os alunos possam compreender bem. Aliado a esse requisito, no caso da Licenciatura, a formação didático-pedagógica é também importante, no meu ponto de vista. Porque, muitas vezes, você tem um professor com excelente domínio de conteúdo, mas ele não consegue transmiti-lo de forma didática. E, às vezes, aí, é que se cria o grande problema na "passagem" desse conteúdo para o aluno... (Prof. Vera, 2002)

Também a professora Claudete, ao narrar sobre sua experiência como professora, confirma a importância dos embasamentos teórico e prático na formação do futuro profissional:

Eu acredito que isso é extremamente importante. Então, por meio desse teórico-prático (em laboratório, em trabalho de campo...), a gente busca que o aluno consiga construir um conhecimento embasado, ... mais perto da realidade... (Prof. Claudete, 2002)

Cabe considerar, todavia, particularmente no que se refere à Licenciatura, conforme assevera o professor João Cleps, que

A gente [professores] contempla muito mais as questões práticas no Bacharelado e menos na Licenciatura. Quer dizer, a prática sempre ficou deixada para uma disciplina específica do curso... Como se fosse assim: "o professor é que se vire com seus alunos." (Prof. João Cleps, 2002)

A realização de trabalhos de campo e aulas práticas em laboratório são muito importantes para um processo educativo mais significativo. Inclusive, o campo representa a possibilidade eficaz de fazer a articulação entre os saberes. No entanto, a esse respeito, importa lembrar que o conteúdo específico não basta, embora este seja fundamental. Também não pode ser um conteúdo visto como um fim em si mesmo, como bem atesta o professor Mauro: "*mais importante que o conteúdo é o como e o porquê de se trabalhá-lo*". Neste sentido, o enfoque deve ser "*menos no conteúdo e mais para formar cidadãos, que estejam preparados para exercer, de fato, sua cidadania*". Deve-se "*fazer os alunos repensar qual é o papel do professor, frente aos alunos e à sociedade*".

Especificamente no que se refere aos laboratórios, dentre os existentes atualmente no Curso de Geografia da UFU, é notória a ausência de um laboratório de ensino, algo que

se considera fundamental num curso que forma professores. Todos os laboratórios existentes são destinados às áreas específicas do saber geográfico, podendo-se citar, entre outros, os laboratórios de Trânsito e Transportes, de Informática Aplicada, de Geografia Agrária, Geografia Cultural, Planejamento Urbano e Regional e de Climatologia.

A ausência de um laboratório de ensino atrelada à noção de "*conhecimento de técnicas de ensino*" sugerem a idéia de que o domínio dos métodos e técnicas de ensino poderá, magicamente, por si, responder às necessidades e exigências da escola, perpassando a noção de prática como campo de aplicação das teorias e técnicas.

Restringe-se, ademais, a noção dos saberes necessários ao ofício docente, como bem caracterizam Freire (1997) e Gauthier (1998), destacando, dentre estes, o saber que a formação deve ser permanente, não apenas como maneira de atualizar-se, mas, como atesta Perrenoud (1998), numa perspectiva de formar para a prática reflexiva, a qual, segundo Schön (1992¹⁷), permite um movimento triplo - refletir na ação, sobre a ação e sobre a própria reflexão, como via de possibilidade de uma prática autônoma e de qualidade, enfim, de melhoria do ensino.

Tal postura requer que se vá além da reflexão crítica acerca da realidade extrínseca, em seus variados aspectos; e que se efetive uma reflexão/avaliação do próprio trabalho docente, ressaltando a importância do papel do professor na condição de mediador entre aluno e conhecimento, como formador para a cidadania.

A prática reflexiva, como reflexão na ação e sobre a ação, permite ao professor o discernimento sobre a validade, aplicabilidade e praticidade de determinados conteúdos e metodologias (relação/interação aluno, professor e saber), bem como refletir sobre o próprio contexto institucional. O exercício de refletir sobre a ação ocorre quando se passa a "duvidar" da própria prática, no sentido de pensar que ela pode ser melhorada. Em outros termos, quando se passa a questionar e a rever posicionamentos, atitudes e práticas cotidianas, tendo como fundamento as intencionalidades que se deseja alcançar.

¹⁷ Conforme Alarcão (1996), Schön trata do profissional reflexivo e do triplo movimento de reflexão, já em suas obras que datam de 1983 e 1987, respectivamente: "*The reflective practitioner: how professionals think in action.*" e "*Educating the reflective Practitioner*".

Essas intencionalidades, conforme aponta Araújo (2000), devem ser o componente central da *práxis* docente, devendo direcionar essa atividade, uma vez que se entende que a educação é muito mais que mera instrução, estando voltada para a formação ampla do sujeito. Daí, tais intencionalidades serem baseadas em pressupostos político-filosóficos e sociológicos, numa visão sócio-econômica e político-cultural ampla. Se o professor não tiver clarificadas essas intencionalidades, a sua postura poderá tornar frágil a possibilidade de uma *práxis* educativa transformadora.

Por fim, ao se refletir sobre a própria reflexão, desvelam-se ao professor os limites e possibilidades de sua prática, o questionamento de suas intencionalidades, conduzindo-o à reelaboração dos saberes iniciais, à busca de uma formação continuada, consagrando o movimento de diálogo teoria e prática, em retroalimentação recíproca.

Consideramos que, para a construção de um perfil de professor crítico, participativo, com competências e habilidades teóricas e práticas sólidas, faz-se necessário, também, garantir experiências voltadas para o trabalho coletivo e interdisciplinar. Infelizmente, essa preocupação não aparece, formalmente, nos objetivos do perfil do profissional a ser formado no documento analisado, dando a impressão de que suas disciplinas são "gavetas isoladas do conhecimento", que não se comunicam entre si, muito menos os saberes específicos com os pedagógicos; e, dentre os específicos, os referentes à geografia física com a geografia humana. Isso representa um empecilho na conquista dos objetivos mais amplos, visto que dificulta e/ou impede não só o diálogo entre as áreas, como o avanço na qualidade do ensino.

A esse respeito, Morin (2000a) aponta que não existe caminho único, nem receitas prontas, sendo uma das possibilidades de melhoria do ensino a necessidade premente dos vários saberes, compartimentados e isolados em suas ciências e, numa mesma ciência, compartimentados e isolados em suas disciplinas, comunicarem-se para, juntos, melhor lerem e entenderem o mundo, tentando resolver seus problemas, que, uma vez reais, não são estanques, nem compartimentados e, sim, plurais, dinâmicos e multidimensionais. Em suas palavras:

A questão não é que cada um [pesquisadores e universitários das áreas disjuntas do saber] perca a sua competência, mas que cada um a desenvolva o suficiente para articulá-la a outras competências, que, ligadas em cadeia, formariam um círculo completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento. Eis a problemática da epistemologia complexa e não a chave mestra da complexidade, cuja característica, infelizmente, é não fornecer a chave mestra (MORIN, 2000a, p. 69).

Desta forma, é preciso rever o encaminhamento metodológico do trabalho docente, o que implica uma mudança na maneira de ver o conteúdo como um fim em si mesmo, encarando-o como um instrumento para se chegar a algo, ao objetivo último que se deseja na formação do professor. Isto remete a uma mudança também no papel do aluno como mero receptor e depositário do saber a ser transmitido pelo professor. Ambos, professor e aluno, passam a ser vistos como produtores do saber, de maneira dialógica e participativa, superando a postura conservadora nas relações entre professor/aluno e saber, bem como a maneira de se trabalhar a disciplina a partir dela e a ela restrita, reforçando o trabalho em equipe, sem, contudo, desmerecer o individual.

É preciso, pois, refletir sobre a prática cotidiana dos professores formadores. Assim, reportamo-nos às suas narrativas, destacando alguns dos elementos de sua prática: as técnicas, metodologias e a forma de avaliação mais utilizadas; o fazer e o pensar acerca da interdisciplinaridade; e a relação Geografia, ensino, pesquisa e extensão. Sobre esta última, ela vem sendo tratada no decorrer do estudo e, de modo específico, será abordada no próximo capítulo.

A prática dos professores formadores

No que se refere às técnicas e metodologias mais utilizadas, verifica-se que, de modo geral, há uma preocupação, por parte dos professores formadores, em articular os conhecimentos teóricos às experiências e realidades dos alunos; em valorizar a vivência destes; em buscar a sua participação ativa em sala de aula ou no campo, por meio de atividades variadas, que estimulem a sua produção, principalmente a escrita e a oral. São destacados, neste sentido, os seminários, debates, relatórios, trabalhos de campo e trabalhos em grupo. É também marcante a preocupação com a postura e a relação professor/aluno/conhecimento, a favor de uma educação não fundamentada na transmissão de conhecimentos (professor sabe tudo e aluno sabe nada) e, sim, da aula

dialogada, devidamente planejada, preocupada com a formação ampla, com os valores e posturas, enfim, em prol de uma educação cidadã. Pode-se perceber isso nas narrativas:

Trabalhos de campo, no meu ponto de vista, exigem uma preparação adequada, em termos de conteúdo, em termos de planejamento. Quando lecionava, os alunos participavam desse planejamento para aprender a planejar as técnicas, a própria vida. O trabalho de campo deve levar ao envolvimento de todos. O professor não deve dar as respostas prontas, ele deve ser, sobretudo, um estimulador de curiosidades... e, mediante um relatório final, escrito, em que o aluno vai dominar, também a expressão escrita, que ele possa manifestar as explicações para aquilo que ele viu em campo. Então, que ele recorra à bibliografia, à argumentação de colegas e professores... Trabalhos de campo mais formativos e não informativos, apenas. Outras atividades: procurar variar a aula; o falar menos, deixar os alunos falarem mais, mas não usar isso, apenas, como uma forma de evitar de ter que dar a aula, quer dizer um comodismo para mim. Seminário não pode ser comodismo para o professor - o professor tem que estudar mais que os alunos.... Não pode ficar no achismo... E estudar a técnica [seminário e outras] para que a técnica seja aplicada da forma mais adequada possível. E amizade... Esse relacionamento mais adulto, em que o diálogo, a compreensão, são muito importantes na convivência e na formação do nosso caráter, também no aprofundamento de nossas relações e no despertar do amor entre as pessoas. O amor humano. Um amor necessário ao equilíbrio da humanidade... a única possibilidade de instauração de uma humanidade justa, sensata e duradoura... (Prof. Ireneu, 2002)

Eu gosto muito mais de uma aula dialogada. ... nos trabalhos..., eu quero que apresentem uma boa bibliografia, que as pessoas leiam e muito mais o debate. O debate em cima daquilo que foi lido e que foi apresentado. Jogos, essas coisas, pra universidade, eu não gosto. Então, na disciplina que eu dou aula, eu penso que a gente tem feito mais são leituras, observações do que está acontecendo, pelos jornais, revistas, pela televisão.. Eu acho que tem que ler, precisam de ler, de fazer pesquisa de campo, de tentar compreender esse teórico, a partir de uma experiência vivida, vivenciada... (Prof. Beatriz, 2002)

Eu considero que é tudo aquilo que dê oportunidade para o estudante vivenciar os fenômenos - muito campo, mais empírico - quer dizer, fazer uma leitura teórica a partir do concreto; partir do concreto para chegar na teoria, na medida do possível. Com isso, o estudante vai encontrar seu próprio caminho. Não se trata de dar de graça o conhecimento... Há o aprendizado quando o aluno realmente consegue ter uma visão do mundo mais avançada, ter uma prática diferente, ou seja, ele muda seu comportamento em relação ao próprio mundo (Prof. Giacomini, 2002)

...eu procuro sempre trabalhar o teórico e o prático com o aluno. Então, eu trabalho o teórico com o aluno e, ao mesmo tempo, eu faço um trabalho prático - em laboratório, em trabalho de campo, na sala de aula.. E sempre procurando fazer uma articulação entre os dois, porque esse prático é que dá um embasamento, para o aluno chegar, um pouquinho mais perto da realidade. Não é só o teórico. Procurar associar os dois, é isso. (Prof. Claudete, 2002)

...o dia-a-dia na sala de aula - a participação na sala de aula, seminários, apresentação de textos que eles leram... ...ensinar e aprender junto com os alunos no processo ensino-aprendizagem - é uma troca. Porque tem muitos professores que pensam que só eles que sabem e o aluno não sabe nada, e o aluno tem uma vivência, que muitas vezes é muito maior que a vivência do professor. (Prof. Marlene, 2002)

Eu sempre busco evitar a aula expositiva. Seja com pintura com solos, com debates, com discussões, com competição entre os alunos. Dinâmicas que favoreçam a relação aluno-aluno... na universidade, a gente tem que aprender, não só o conteúdo, mas as maneiras em que a gente tem que expressar esse conteúdo. A gente expressa o conteúdo de forma escrita - redigindo relatórios, trabalhos científicos. Então, eu tenho que favorecer atividades em que o aluno escreva. No caso dos seminários, é uma oportunidade do aluno falar, do aluno raciocinar o conteúdo, saber expressar bem aquele conteúdo. Evitar, no máximo, a aula discursiva, em que só o professor fala e participa e, buscar técnicas e maneiras pedagógicas que façam o aluno participar sempre - seja executando uma tarefa de redação, seja uma tarefa de exposição oral, seja um debate entre os alunos.... (Prof. Samuel, 2002)

As narrativas indicam, pois, que a abordagem metodológica dos conteúdos e o modo como ocorre a relação professor/aluno/conhecimento são aspectos muito significativos no processo educativo, não podendo ser negligenciados, devendo constantemente ser (re)pensados, quanto mais, se se almeja uma formação de cidadãos críticos, ativos e criativos na produção de sua espacialidade cotidiana.

Quanto às formas de avaliação mais utilizadas, de modo geral, nota-se que existe uma preocupação, por parte dos professores formadores, com a avaliação qualitativa, formativa e como processo, numa perspectiva não classificatória, não seletiva e não padronizadora. A avaliação é vista como mais um momento de aprendizagem, para o aluno e para o professor, em que é permitido, a este último, rever a sua prática, os conteúdos e metodologias. Contudo, nas suas narrativas, também se revelam as marcas históricas de uma postura classificatória, expressa, sobretudo, naquilo que traduzem como o "medo da prova", que os alunos ainda sentem e demonstram.

São citados pelos professores formadores como passíveis de avaliação a participação cotidiana dos alunos em aula, a prova, os trabalhos em grupo e individuais, os seminários, os relatórios de campo, dentre outros. No que se refere à prova, esta é tida pelos professores formadores como um instrumento necessário, mas salientam que não se trata daquela que cobra a memorização, que seja descontextualizada, muito menos concebem que seja suficiente. Para alguns, a prova também recebe alterações na forma de planejá-la e executá-la, envolvendo a participação dos alunos, a prova em dupla, a prova de consulta, como tentativas de torná-la um instrumento mais adequado e viável ao processo ensino-aprendizagem que preze a formação do cidadão crítico, reflexivo.

Busquemos, então, as narrativas:

Avaliava o aluno no contexto do seu trabalho. Por exemplo, estava desenvolvendo uma atividade em grupo, não avaliava apenas o resultado daquele trabalho em grupo, mas fazia um acompanhamento da participação dos alunos. E, como isso é muito difícil de ser feito, envolvendo 40-50 alunos, eu acabava chamando os alunos para uma parceria, por meio da qual, com instrumentos de avaliação adequados, eles acabavam fazendo a sua própria auto-avaliação e a avaliação dos colegas com os quais estavam lidando, que era o grupo. ... As provas que eu apliquei, quase sempre, quando elas eram de conteúdo específico e não eram nera repetição - na Prática de Ensino eu aplicava prova como experiência para os alunos perceberem o quanto a prova é insuficiente para avaliar o todo da aprendizagem. Mas, quando eu trabalhava com conteúdos específicos, sempre eu chamava os alunos para participarem da elaboração da prova, por meio de técnicas adequadas para isso; depois, para responderem questões da prova, podendo optar por apenas algumas questões e, posteriormente, participação na correção da prova. A prova se transformava, nessa maneira, em um instrumento de aprendizado. (Prof. Ireneu, 2002)

Eu tenho feito avaliações de grupo, avaliações de duplas, porque eu considero que a avaliação é mais um momento de aprendizagem. Quando ele [o aluno] pega uma prova para fazer, se ele puder conversar com alguém, não colar o que o outro está fazendo, mas conversar com alguém, se ele puder discutir com o colega sobre aquela questão, ele vai ensinar e ele vai aprender. Então, se eu dou uma prova de dupla, aquela dupla, um vai ensinar o outro, eles vão fazer juntos. Se eu dou uma prova de consulta, é mais um momento de olhar, de reler o conteúdo, de tentar aprender. Então, eu sempre coloco a avaliação como um momento de aprendizagem. Logicamente que isso vai demonstrar o empenho, a dedicação que o aluno teve ao longo do tempo, isso é importante, também, para ser avaliado. Mas, sobretudo, a avaliação, para mim, é mais um momento de aprendizado. A avaliação não pode ser punitiva. É claro que, a gente não pode colocar um profissional ruim no mercado. Então, o profissional tem que ser bem formado e a avaliação faz parte. (Prof. Samuel, 2002)

Prova para o aluno ainda é uma... Eles pensam que o professor vai perguntar coisa que não ensinou, que ele não viu em sala de aula. Então, prova ainda é uma atividade de que eles têm medo. Eu gosto de fazer bem variada a avaliação: prova, o dia-a-dia na sala de aula - a participação na sala de aula, seminários, apresentação de textos que eles leram... Então, é uma atividade bastante variada e tento fazer coisas diferentes, pra que ele possa, também, aprender, que tipo de avaliação ele pode fazer na escola, quando ele for ser professor..... E, eu acho que tem que dar uma prova escrita, ... [os alunos] têm que saber sistematizar os seus conhecimentos. (Prof. Marlene, 2002)

A prova, com o objetivo de "cobrar" algum conteúdo que o aluno pudesse transmitir, sem ser uma memorização, sempre foi uma condução importante no processo de avaliação... Os trabalhos escritos, também foram outra forma de avaliar: era dado um roteiro bibliográfico para que o aluno pudesse seguir e o que ele quisesse acrescentar, era no sentido de aprender mais. Basicamente, a prova e os trabalhos escritos foram os dois tipos de avaliação mais usados, além de algum trabalho apresentado em sala de aula, com um roteiro para observação do que seria apresentado. Sempre considerei que esses recursos foram bons instrumentos de avaliação, e, quando percebia que havia algum aluno com alguma dificuldade, procurava fazer uma recuperação. (Prof. Vera, 2002)

... formas que traduzam essa vivência - relatórios, campo, análises de coleção de dados, de cálculos, mas sempre análises. Não me interessa se você gerou dados, apenas... Gerou gráficos, e dai? Como você interpretou? No momento que você interpretou, você conseguiu fazer um raciocínio abstrato em cima daquilo que é

concreto. Então, interessa-me ver o resultado desse raciocínio abstrato, por meio de relatórios, de relatos orais ou escritos. É o que eu prefiro, mas tem etapas anteriores. Às vezes, eu faço provas... (Prof. Giacomini, 2002)

Verifica-se, contudo, com relação às técnicas, metodologias e formas de avaliação mais utilizadas, que, apesar do desejo imanente dos professores formadores, colaboradores nesta pesquisa, de contribuírem para uma educação emancipatória, existem dificuldades para se implementar essa concepção na realidade do cotidiano de suas práticas, impondo algumas limitações.

Uma das evidências dessas dificuldades é representada pelo elevado número de alunos, como ilustram as narrativas dos professores Julio Cesar, Ireneu e Vera.

...as minhas experiências têm sido, nos últimos anos, com turmas grandes, nunca menos de 50 alunos. Não sei se isso, também, é um pouco desculpa, mas fica difícil de você criar alternativas nesse contexto, nessa realidade. (Prof. Julio Cesar, 2002)

Uma outra dificuldade que nós enfrentamos nos últimos anos, foram turmas muito numerosas. Em 2001-2002, o semestre concluiu em 2002, por causa da greve, existia uma turma à noite com 70 alunos. Como é que você desenvolve um acompanhamento individual, numa turma de 70 alunos? (Prof. Ireneu, 2002)

... as turmas começaram a ficar numerosas. Ai, era difícil fazer um trabalho que pudesse gerar uma produção de texto, por exemplo. A exposição oral, portanto, tornava-se a técnica mais utilizada, porque, conforme lhe disse, não havia condições de fazer os trabalhos em grupo. (Prof. Vera, 2002)

Outra dificuldade identificada é com relação ao espaço físico e recursos materiais/financeiros nem sempre adequados ou existentes/disponíveis. Isso fica claro nas narrativas dos professores Ireneu e João Cleps.

A tecnologia disponível para os alunos, as redes de comunicação, dentro da universidade, ainda não permitem o acesso de todos os alunos - é pouco instrumento, pouco equipamento para muito aluno. Então, esse é um furo que tem, não é só do curso, é de toda a universidade. Isso precisaria ser superado urgentemente. (Prof. Ireneu, 2002)

... os recursos não têm correspondido à medida que os cursos têm crescido. São poucos os recursos destinados para trabalhos de campo, para adquirir material bibliográfico, para melhoria dos nossos laboratórios da Graduação e da infra-estrutura. (Prof. João Cleps, 2002)

O professor Ireneu prossegue sua análise, considerando que

...o espaço físico dos prédios das Licenciaturas coloca em segundo plano as aulas. Coloca em primeiro plano o laboratório, a sala de professores e, em segundo plano, as salas de aula ou as salas de pesquisa, porque os laboratórios não são salas de pesquisa para os alunos. São apenas para alguns alunos e os professores da área. Se os laboratórios se transformassem em salas de pesquisa,

de aprender pela pesquisa, aí sim, aí seria beleza - mas para todos os alunos que quisessem aprender pela pesquisa, e não apenas para alguns poucos privilegiados que dispõem de bolsa ou de tempo para desenvolver esse tipo de atividade. (Prof. Ireneu, 2002)

A professora Claudete também faz algumas considerações pertinentes a respeito do espaço físico, salientando questões que dificultam a integração entre os alunos, conforme narra:

Você vê que o nosso aluno, hoje, ele tem aula, desde o primeiro ano, fora do nosso prédio, aqui, da Geografia. Então, ele tem aula em vários prédios... Quer dizer, a desarticulação já começa por aí. Eles nem se entrosam mais - as turmas não se conhecem mais. Assim, eu creio que o nosso aluno perdeu. Se nós tivéssemos um curso em que, principalmente, as disciplinas básicas da Geografia, fossem num mesmo prédio - onde as turmas se conhecessem - haveria, começaria a haver uma articulação maior. (Prof. Claudete, 2002)

O professor Julio Cesar declara que a organização dos horários das disciplinas, em certos casos, também pode vir a representar uma dificuldade. Segundo ele, para uns, estes podem até ser adequados, especialmente para as aulas práticas em laboratórios, mas, para outros, os horários deveriam ser revistos, principalmente quando se almeja a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

... três horas de aula..., eu não consigo pensar numa alternativa para estar ocupando esse espaço... a gente aqui não quer nem discutir a possibilidade de estar dividindo as disciplinas em dois horários. Eu acho que isso é, pedagogicamente, muito mais correto. (Prof. Julio Cesar, 2002)

O professor elenca, ainda, uma outra dificuldade: o "como" lidar com a realidade dos alunos trabalhadores. Ressalta, nesta direção, que é preciso buscar alternativas, conforme narra.

...na nossa realidade, os alunos trabalham, particularmente, alunos do noturno, a maioria são alunos trabalhadores e, como é que você insere essa prática de discutir textos, mas com aluno que não leu o texto? Então, isso vem me angustiando muito nestes últimos semestres, porque eu percebo que não é um desinteresse do aluno - ele não lê não é porque ele não quer - e, sim, porque, realmente, você tem um contexto que desfavorece isso. Eu tenho feito algumas atividades em sala - a leitura sendo feita em sala, discutida, trabalhada em grupo. (Prof. Julio Cesar, 2002)

Concordando com o professor Julio Cesar, o professor João Cleps também destaca como "complicador" a "própria perda de conteúdo", ao não se utilizar/aproveitar adequadamente os horários de aula, na maneira em que foram organizados.

... a concentração da disciplina num mesmo período - num mesmo dia - julgo que isso é altamente prejudicial. É um complicador para o nosso curso. Esta é minha opinião, não de todos, certamente. Mas eu acho que o aluno não chega no horário, a gente acaba não desenvolvendo em quatro aulas, conforme previsto e acaba atingindo menos, mal três aulas. Então, veja o prejuízo de conteúdo: numa disciplina de 60 horas, faça a conta - quanto se vai perder em 15 semanas? A gente perde 15 aulas, pelo menos. Isso implica perda de conteúdo. Você perde quase um mês de aula. Também não conseguimos desenvolver, nesse tempo - quatro aulas seguidamente -, os conteúdos... (Prof. João Cleps, 2002)

Assim, organizar melhor os horários seria uma forma de potencializar o aproveitamento do espaço de tempo em aula para desenvolver um trabalho mais consequente, especialmente quando se lida com alunos trabalhadores.

Segundo o professor Julio Cesar, as "*questões ligadas a uma nova forma de ensinar e o uso de novas tecnologias*" deveriam ser discutidas pelo coletivo dos professores, seja no Instituto ou com o apoio de outros Institutos e Faculdades, em nível de instituição. Segundo afirma, a esse respeito, na atualidade, "*não se tem discutido nada disso*". Frente à carência dessas atividades, questiona: "*Como dar aulas interessantes se a gente não sabe, efetivamente?*" Neste sentido, lembramos Gauthier (1998), com os saberes da experiência. Práticas docentes, quando socializadas e debatidas, contribuem para a superação de inúmeras dificuldades. Ressalta-se, pois, a importância do trabalho coletivo, da troca de experiências, como mola propulsora para repensar a própria prática e encontrar alternativas.

Assim, persiste, como limite a ser superado, a dificuldade pessoal de romper com posturas e concepções conservadoras e inovar. Dificuldade esta que, muitas vezes, conduz a angústias e frustrações, trazendo desgastes no plano pessoal e profissional. A esse respeito, é bastante clara a narrativa do professor Julio Cesar:

Se você for fazer uma pesquisa na universidade, vai ver o quanto os professores têm dificuldade de fazer alguma coisa que fuja do tradicional colocado. Então, o que se faz são os tradicionais seminários - são feitos sempre daquela forma que, como posso falar... assim, sem um rigor - tudo é seminário: o aluno vai lá e apresenta, quando, na realidade, a técnica do seminário, ela é uma técnica muito mais apurada, requintada. A gente acaba, de uma certa forma, fazendo com que o aluno incorpore a idéia de que seminário é isso: "o professor senta e não dá aula; a gente [aluno] é que dá aula, no lugar do professor." Que, eu penso, são falhas nossas, na hora de apresentar esses recursos. Então, eu acho que, eles, de uma certa forma, acabam se desgastando por conta disso. Eu sinto isso, na prática, já, desses dez anos, já desgastada, e na dificuldade de estar repensando e recolocando algumas questões. (Prof. Julio Cesar, 2002)

O professor Samuel também lembra as dificuldades pessoais, travestidas nos "vícios" da prática. Todavia, ressalta que, apesar dos obstáculos não serem poucos, avanços acontecem:

A nossa experiência de vida, de vinte anos de licenciatura, também depõe contra nós, porque nós estamos viciados de fazer as coisas sempre desse jeito. Mudar essa forma de ensinar é muito difícil. A gente tem que repreender. Alguns de nós estão repreendendo com mais dificuldades que outros, mas, certamente, no conjunto, nós temos melhorado, muito mais do que estamos estagnados naquela visão antiga do ensino. Então, eu julgo que a maioria dos professores já está percebendo que, apesar de ter que ensinar conteúdos, é muito mais importante ensinar o caminho de aprender esses conteúdos, para que o aluno continue aprendendo sempre ... estão caminhando nesta pedagogia do ensino de orientação, muito mais do que do ensino do professor ensinador de conteúdos. Fatalmente, a gente, ainda, não chegou a um bom termo nisto, estamos aprendendo a fazer isto. (Prof. Samuel, 2002)

Nesta perspectiva, seu depoimento também expressa que a formação do professor se dá no decorrer de toda sua vida pessoal e profissional, recebendo diversas influências.

No que se refere às questões ligadas à interdisciplinaridade, as narrativas dos professores colaboradores expressam como ela tem ocorrido no curso de Geografia da UFU.

A gente tem feito, faz isto, mais em termos de campo, por uma série de razões, inclusive econômicas. ... você faz um trabalho com uma turma, principalmente nos primeiros períodos, porque as turmas são mais homogêneas, ainda. Mais para frente, começa a misturar alunos de períodos diferentes, aí fica difícil. Mas, no início, procuramos fazer trabalhos de campo nos quais vão dois ou três professores da mesma turma e, então, você começa, no campo, a integrar. (Prof. Giacomini, 2002)

A interdisciplinaridade, ela pode ser feita de duas maneiras: o professor busca estabelecer relações do seu conteúdo com outros conteúdos, ou ele pode trazer outros profissionais à classe, para falar de assuntos correlatos, mas dentro de uma visão de outra disciplina, uma visão diferente e fazer um grande debate. Eu tenho tido o prazer de contar com colegas que vêm participar da minha aula. A artista plástica vem falar de pintura com solos, na turma de solos, ela traz uma visão, mostra como ela está utilizando o solo, como é que ela vê a cor do solo... E, quando eu trago um professor, que é agrônomo, e que vem falar de solo, ele traz a visão do agrônomo, a visão da produção agrícola, dentro da disciplina.... Não é muito fácil você trazer gente para sua aula, porque está todo mundo muito atarefado. Então, normalmente, você se incumbe de fazer, quando pode, a interdisciplinaridade. (Prof. Samuel, 2002)

A interdisciplinaridade eu faço na medida em que eu utilizo de vários outros conteúdos para trabalhar a minha disciplina. Agora, eu não faço interdisciplinaridade com outros professores, de outras disciplinas. Então, eu busco, por exemplo, o que foi tratado na Geologia, o que está sendo tratado na Pedologia, na Biogeografia... E, aí, eu faço, eu tento fazer uma integração desses conteúdos. Porque, também a própria Geomorfologia, você não consegue trabalhar a Geomorfologia, se você não fizer a integração desses conteúdos.

Então, para você explicar a evolução de vertentes, você precisa de conhecimentos na área da Pedologia, de Geologia, de Clima... Agora, trabalhar com o professor da Geologia, com o professor de Clima... Isso eu não faço. (Prof. Claudete, 2002)

Nos trabalhos de campo, consegue-se fazer alguma atividade integrando algumas disciplinas. Poucas, mas consegue-se integrar algumas. Conforme o domínio de conteúdo que se tem, consegue-se remeter às outras disciplinas, mesmo que o professor não esteja presente ali, para discutir aquele assunto. Em Biogeografia, de vez em quando, necessitava remeter à Biologia, à Geologia, à Climatologia, à Pedologia, à Indústria, à Agrária, à questão da demografia... Então, vão-se juntando na disciplina, todos aqueles aspectos para entender as relações que se travam ali dentro. Essa interdisciplinaridade, muitas vezes, é feita por uma pessoa mostrando as inter-relações, integrando muito mais os conteúdos que as disciplinas. (Prof. Ireneu, 2002)

Nesta perspectiva de interdisciplinaridade para além da mera integração dos conteúdos, feita pelo professor em sua disciplina, a professora Beatriz aponta que ainda se está longe deste objetivo: o que prevalece, na realidade, é o isolamento dos professores e suas disciplinas e respectivas áreas do conhecimento,

... eu sei que é um objetivo a ser alcançado, que todo mundo cobra... No que diz respeito aos PCNs - pelo menos eles têm a idéia de interdisciplinaridade, com os Temas Transversais, que é onde eu vejo, mas, na universidade, pelo menos aqui na Geografia, para ser muito franca, eu acho que não existe não. Eu acredito que a gente não sabe, atualmente, nem o que acontece com as outras disciplinas... Talvez nos projetos de pesquisa, nos trabalhos de Mestrado, você veja uma interdisciplinaridade nas dissertações de Mestrado ou nas monografias... Há uma tentativa, a gente vê que os alunos usam outras áreas do conhecimento para dizer, mas, na Graduação, como projeto da coordenação, como resultado mesmo, eu acho que não tem não. ... Porque até, eu acho que é difícil, eu não acho que seja, assim, tão fácil. E eu fico pensando que precisava ter. Na Prática, a gente sempre viu o (professor) reclamando muito, que isso não existia, quando ele ia cobrar os conteúdos, sempre tinha uma dificuldade grande do aluno saber relacionar uma coisa com a outra. (Prof. Beatriz, 2002)

Se, por um lado, as narrativas dos professores colaboradores expressam a necessidade de que a interdisciplinaridade ocorra, seja para se trabalhar a própria disciplina que é ministrada ou como uma via alternativa de buscar a melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem; por outro, elas perpassam o reconhecimento das dificuldades de sua implementação real, permitindo identificar algumas dessas limitações. A professora Beatriz, ao reforçar sua visão de que prevalece, no curso, a não interdisciplinaridade, assim refere:

Eu não sei falar qual é o motivo, se é por conta do professor que se especializou demais, se é por excesso de trabalhos, de atividades que as pessoas se envolvem, mas eu não sinto que tenha uma interdisciplinaridade, ou algum projeto que leve a tal (no curso de Geografia da UFU). (Prof. Beatriz, 2002)

No seu relato, o professor Samuel também sinaliza essa fragilidade imposta pela "falta de tempo" e associa isso às inseguranças pessoais (o "medo de se expor") e a questões de relacionamento interpessoais.

É, o mundo da ciência, do conhecimento, ele é muito individualista. A gente pode por culpa no tempo - a falta de tempo - está todo mundo envolvido com as suas coisas, preparando as suas aulas, fazendo a sua pesquisa, orientando o seu aluno... Não tem tempo nem de chegar na sala do outro e iniciar uma conversa, uma discussão acadêmica... Se a gente mantém relação pessoal e social boa, já é uma grande coisa. Porque a relação acadêmica mesmo, ela... Não sei se é por falta de tempo ou por medo de se expor, nós não temos feito. É cada professor com a sua disciplina, com seus alunos orientandos, com seus bolsistas... Os congressos são bons, porque a gente junta gente do Brasil inteiro, discutindo um mesmo assunto. É um bom momento de intercâmbio. Mas, às vezes, a gente, então, tem relações profissionais e científicas, com gente do Brasil inteiro, às vezes, do exterior, e não consegue fazer uma boa relação acadêmica com o colega que está do lado. Mas é assim, no Brasil inteiro. É assim, no mundo inteiro. Não é um problema só nosso, aqui, em Uberlândia. (Prof. Samuel, 2002)

A própria estrutura acadêmica curricular é indicada como um dos principais empecilhos, conforme expõem os professores colaboradores.

Acredito que a interdisciplinaridade vai ser sempre muito difícil de ser feita na universidade, porque, ao separar a ciência em disciplinas, nós estamos cometendo uma falha, que é separar aquilo que deveria estar junto. Separa-se e, depois, quer-se unir, artificialmente. Por que não pensar uma outra forma de se trabalhar a ciência, que não seja compartimentando a ciência? Não vou ter o problema de juntar depois, porque não foi separado antes. Só que isso exige uma nova visão de trabalho do professor no curso de Geografia... (Prof. Ireneu, 2002)

...eu acho que a interdisciplinaridade é o objetivo de todo ensino superior, de todo ensino básico... Mas eu considero que é muito difícil, pois os próprios currículos acabam fazendo com que as coisas sejam mais estanques. Você estuda geografia urbana, você estuda geografia rural, você estuda as regionais - que deveriam ser mais interdisciplinares. Mas não existe, a meu ver essa integração... (Prof. Beatriz, 2002)

Neste sentido, é preciso quebrar a lógica em que, historicamente, as disciplinas vêm se pautando. É preciso fazer com que as áreas do conhecimento contribuam de outra maneira no processo de formação do professor, ao invés de perpassar noções fragmentadas de um saber. A esse respeito, o professor Ireneu apresenta uma possível alternativa:

Como resolver isso? Só num currículo mais globalizante, sem tanta disciplina, com uma formação mais holística, talvez temática. O aluno desenvolveria temas e todo mundo trabalharia em volta daquele tema. Cada um considerando a sua formação. Eu sou biogeógrafo - eu levaria o aspecto da Biogeografia; o professor de Geografia Agrária levaria o aspecto da Geografia Agrária; o de Climatologia, da Climatologia e, assim, por diante. (Prof. Ireneu, 2002)

Nesta direção, Callai (1999a), ao referir-se à importância da habilitação formal (Graduação) como um dos momentos na formação do professor de Geografia, considera que esta deve ser alvo de constantes críticas e avaliações, sendo o foco de suas preocupações o conteúdo e o "tipo de aulas" ministrados. Afirma que ainda há um longo caminho a percorrer a esse respeito. Ressalta, contudo, que a estruturação dos cursos deve estar de acordo com as exigências do mundo atual, ser ágil e procurar formar um profissional como "sujeito aprendente" e como um cidadão capaz de enfrentar os desafios de sua prática. Atesta que

Com o ensino tradicional, com processos lentos, com o trato fragmentado da realidade e do próprio conhecimento, será difícil. A escola e o ensino estão ficando cada vez mais distantes e também diferentes do mundo da vida.
 [...] A questão metodológica é, sem dúvida, a possibilidade de descritinamento de novas alternativas. Uma delas é indo para além das disciplinas (1999a, p. 78-79).

Em última análise, não se pode deixar de considerar que a própria natureza do trabalho educacional requer permanente construção/reconstrução do conhecimento e de competências profissionais, exigindo-se, pois, que esse movimento prolongue-se do vivenciado na graduação para o decorrer da carreira profissional, configurando-se, assim, a necessidade premente de formação continuada. Caso contrário, pode haver dissonância entre os possíveis "avanços" teóricos conseguidos nas instituições formadoras e o que acontece nas escolas de nível fundamental e médio, o que não raro acontece.

Nessa perspectiva, ainda que a graduação seja o meio fundamental de formar professores, a formação profissional não se restringe a ela. Todavia, a realidade denuncia que nem sempre essa formação permanente ocorre como deveria no meio educacional, particularmente nas escolas de níveis fundamental e médio. Corrobora esta afirmação o fato de que, nas escolas, "*O corpo de professores demora no mínimo vinte anos para se renovar*" (BRASIL, 1999, p.65) e que

Os novos professores dirigem-se a diferentes escolas onde, na maioria das vezes, acabam adaptando-se ao que encontram estabelecido, ao invés de atuarem como elementos transformadores - até como recurso para não serem rejeitados. A enorme disparidade entre o que pensa e faz um professor recém formado e a cultura que encontra na escola, além da desfasagem inevitável de conhecimentos profissionais, faz com que ele, muitas vezes, desista de suas convicções e adote uma postura de descrédito e se renda à prática estabelecida [grifos da autora]
 (BRASIL, 1999, p.65)

Uma das maneiras de evitar que isto aconteça é garantir a formação continuada por meio da articulação permanente e profícua entre os diferentes níveis de ensino. Para tanto, a articulação deve funcionar de modo que os diferentes níveis, mutuamente, transformem-se em laboratórios de discussão e construção de possibilidades de melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, particularmente de Geografia. Desta feita, estar-se-á contribuindo, também, para o cumprimento do próprio papel da universidade, para o fortalecimento dos anéis que ligam ensino, pesquisa e extensão.

Nessa direção, para dar continuidade ao intuito de verificar o compromisso da universidade na formação do professor de Geografia, pensamos ser necessário compreender a relação ensino, pesquisa e extensão, de maneira contextualizada. Assim, serão retomados alguns aspectos da formação de professores que vêm sendo debatidos na atualidade, buscando fazer uma análise acerca das fragilidades e potencialidades do Curso de Geografia da UFU. Esse é o desafio do próximo capítulo.

3 - A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM UBERLÂNDIA: o compromisso, entre limites e possibilidades

*... o amanhã da profissão docente - um amanhã que organize o hoje -
não está certamente numa visão idílica do papel da escola e dos professores,
cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (lembre-se, no entanto, que
denunciar a ilusão não é renunciar a ter esperança).
Os professores não são certamente os 'salvadores do mundo', mas também
não são 'meros agentes' de uma ordem que os ultrapassa.*

Antonio Nôvoa

Como vem sendo abordado ao longo desta pesquisa, para refletir sobre a formação docente não há como desvinculá-la do contexto amplo da sociedade, da qual recebe influências e que ela pode influenciar. Desta forma, não se pode ignorar as transformações pelas quais passa a sociedade, particularmente a contemporânea, imprimindo rápidas e intensas modificações no modo de viver/produzir/ser/pensar.

São evidências dessas rápidas e intensas transformações, o desenvolvimento da robótica, da informática, da bioengenharia, eventos históricos, como o fim da Guerra Fria e do socialismo real na ex-URSS, a globalização, dentre outros acontecimentos de cunho científico, político, cultural e econômico, os quais interferem na sociedade para além do âmbito econômico, influenciando sua organização, seus valores e atitudes. Esse contexto é, também, marcado pela quebra de convicções, há muito estabelecidas, na sociedade. Vive-se, pois, um tempo que não é de certezas, mas de dúvidas e questionamentos.

Paradoxalmente, é um tempo em que as condições materiais e técnicas oferecem a possibilidade da melhoria das condições de vida das pessoas (maior longevidade, conforto), bem como a possibilidade de eliminação da miséria. Contudo, faltam as condições políticas para que isso ocorra.

Isso remete às relações políticas e de poder estabelecidas na e pela sociedade, as quais explicam porque, em meio ao desenvolvimento científico-tecnológico alcançado, cerca

de dois terços da população mundial ainda sobrevive às margens desse processo, em condições de pobreza e miséria.

Esse quadro reafirma o papel que a educação, aí inserida a Geografia, deve desempenhar, como processo formativo para além de trabalhadores treinados e pessoas "bem" comportadas. Ressalta seu caráter político como meio para o desabrochar do exercício ativo da cidadania. A cidadania ativa representa a possibilidade de construção/luta pela melhoria da qualidade de vida, de superação dos problemas da realidade que se vive. É pertinente, pois, a preocupação com a formação do professor, uma vez que este é mediador do processo educativo e pode estar trabalhando para a libertação e/ou para a dominação.

A esse respeito, Foucault (1984) indica que as relações de poder estão presentes e difusas nos vários espaços e realidades da sociedade, não estando apenas localizadas no Estado ou nas classes dominantes, mas também nos "micro-espacos" da sociedade: na família, na escola, nos hospitais, nas prisões, nos partidos políticos... Desta forma, desmascara-se a escola/universidade como um espaço em que também se exerce o poder, revelando, ainda, que o exercício de suas funções é tenso, conflituoso, interna e externamente, dada a complexidade das relações de poder estabelecidas.

Põe-se às claras, na universidade, que os intelectuais têm relações ambíguas com o poder, as quais se configuram na maneira hierarquizada, compartimentada, disciplinar como o saber se apresenta. Ao mesmo tempo, o papel do intelectual é o de dissecar as relações de poder existentes, é o da crítica permanente, não se sujeitando e submetendo-se à ordem do discurso que domina - ao discurso competente do poder -. Seu papel é o de atuar na produção do contra-discurso. Desta feita, ao mesmo tempo em que o poder é exercido, ele é instrumento, é objeto do saber.

Deve-se, portanto, pensar como as teorias são produzidas, que relações as permeiam, onde, quando e como são produzidas. Isso implica repensar os sujeitos que as produzem, evidenciando a relação sujeito-objeto de pesquisa, bem como a relação teoria-prática e as relações de poder estabelecidas (se reproduz a ordem do discurso ou se produz um contra-discurso).

Implica reconhecer o caráter relacional e contraditório da realidade: o ser professor e suas concepções acerca do mundo, da educação, de sua profissão, enfim, sua maneira de pensar e agir recebem influências de sua trajetória de vida pessoal e profissional - das tradições, práticas e representações perpassadas, da formação acadêmica...

Ora, se o professor, como pessoa, carrega consigo as marcas de sua história, em que não só se produzem novas, mas se chocam e/ ou se mesclam novas e antigas posturas e visões, não se pode perder de vista que, no caso em tela, os sujeitos, neste estudo, são seres reais, têm suas trajetórias. Diante disso, suas narrativas encerram em si esse movimento, essas marcas. Sua formação não está pronta e acabada, especialmente, considerando-se as rápidas e intensas transformações nos mais variados setores da vida contemporânea. A narrativa do professor Samuel expressa bem esse quadro, ao relatar que vícios, não raro, acabam se reproduzindo ao longo da atividade educativa e que alguns têm mais dificuldades que outros para superá-los. Daí, seu alerta para a necessidade da formação contínua - "*a gente tem que reaprender*", "*não ficar estagnados naquela visão antiga do ensino*".

Considerar a realidade, complexa, contraditória, conduz a refletir sobre o fato de que os professores formadores, muitas vezes, têm na cabeça, no discurso, o movimento de renovação - o contra discurso -, porém, o contexto em que atuam não oferece as condições para instaurar essa renovação. São obstáculos travestidos nas tradições das estruturas administrativas, curriculares, na própria disputa pela manutenção de áreas e disciplinas já consolidadas e seus respectivos *status*, no corporativismo, no "conforto" que a rotina permite... Frente a essa realidade, a luta para não tornar o discurso inoperante requer muitos esforços.

Desvelam-se, pois, os limites e possibilidades da *práxis* educativa, o que justifica retomar a discussão acerca dos paradigmas de formação, buscando apreender os pontos de conexão entre a teoria e a prática, expressos nas narrativas dos professores colaboradores, muitos dos quais tiveram sua formação acadêmica inicial num modelo de racionalidade técnica, mas que, pelo contexto atual, vivenciam, de uma maneira ou de outra, na formação continuada e no exercício da função, o paradigma emergente.

Nessa perspectiva, os estudos e debates da atualidade acerca da crise paradigmática destacam que esta é resultado interativo de uma pluralidade de condições. Santos (1995) apresenta tais condições como sendo teóricas e sociais. No que se refere às condições teóricas, o autor expõe que a primeira observação se faz mediante a identificação dos limites e insuficiências estruturais do paradigma científico moderno.

Como apontado no primeiro capítulo, a lógica do paradigma da Ciência Moderna, desde o século XVI, é baseada na estrutura dicotômica e na fé no saber racional, tendo como marcas o privilégio dado ao empirismo (experiência) e à matematização do pensamento, os quais se tornaram o signo do Iluminismo, que teve como herdeiro o Positivismo, a partir do século XIX. Outra característica de sua lógica é a compartimentação do saber, a especialização em áreas fragmentadas.

A crise desse paradigma é resultante do grande avanço do conhecimento que proporcionou: aprofundou-se em tal medida o conhecimento, sua especialização e fragmentação, que se constataram as fragilidades em que se fundamenta.

Não obstante o conhecimento alcançado e seus respectivos avanços técnico-científicos, apareceram novos problemas, os quais, por serem reais, representam a articulação, a síntese de múltiplas influências, a exemplo das sócio-econômicas, político-culturais e naturais. A realidade apresenta-se, portanto, de maneira complexa, multidimensional, dinâmica. Ela não é, enfim, a soma das partes, é o todo. O homem, para lidar com ela, principalmente num contexto de globalização que articula o local ao global e vice-versa, não consegue entender essa complexidade olhando apenas através da "janela" de cada ciência isolada.

Desta forma, os saberes compartimentados e isolados em suas ciências e, nas ciências, compartimentados e isolados em suas disciplinas, não são capazes de entender o mundo da vida. É preciso, pois, transpor as fronteiras dessa lógica de fragmentação, buscando, segundo Morin (2000 b), a abertura, ou seja, a comunicação dos múltiplos saberes.

Tal situação, aqui sucintamente abordada, propicia e instiga uma reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, questionando suas bases, seu parcelamento, seu papel.

No que se refere às condições sociais da crise do paradigma científico, proposto por Santos (1995), o autor afirma que, sobretudo na contemporaneidade, não há como escamotear o compromisso da ciência com os centros de poder econômico, social, político e militar, que passaram a ter um papel decisivo na definição das prioridades científicas, tanto no nível da aplicação quanto da organização da investigação.

O emergente paradigma de ciência, segundo esse autor, não tem a pretensão de ocupar-se meramente, como outrora, em avançar tecnologicamente. Ele pretende, mais que alargar a expectativa de vida, ensinar a saber viver, o que, na concepção de Morin (2001), destaca o caráter político, ético e ecológico do ser humano, preocupado com o futuro da humanidade e com a qualidade de vida atual, com a realização da cidadania plena. Para Santos (1995, p. 37), trata-se do "*paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*", ou seja, que considere, além dos aspectos científicos, também os aspectos sociais.

Esse paradigma opõe-se, portanto, às dicotomias características da racionalidade científica moderna, perseguindo um conhecimento não dualista e não disciplinar, que se fundamenta na transposição das separações entre teoria e prática, sujeito e objeto, ciências naturais e sociais, na busca de superar a fragmentação e seus efeitos. Para tanto, Santos (1995) apresenta quatro fundamentos, nos quais o paradigma emergente pauta-se: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é auto-conhecimento; e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

O fundamento de que *todo conhecimento científico-natural é científico-social* revaloriza as ciências sociais e concebe a visão de relação, de interação, afirmindo a insuficiência desses conhecimentos quando dados de maneira isolada, uma vez que fazemos parte de um todo, que é, ao mesmo tempo, natural e social. O fundamento de que *todo conhecimento é local e total*, destaca os "males" da fragmentação do conhecimento, produzindo um "*ignorante especializado*". Aponta os limites da disciplinarização, colocando como possibilidade de superação o trabalho realizado por temáticas, as quais permitem as interfaces entre as várias ciências, bem como a pluralidade metodológica, "*transgredindo*" os métodos já instituídos na vida acadêmica.

As narrativas dos professores formadores desvelam o seu reconhecimento da insuficiência dos conhecimentos, quando dados de maneira isolada. A professora Beatriz afirma: *"hoje não dá mais para você ficar só no conhecimento específico, ficando só naquela coisa muito pontual e só entendendo daquilo."* Ela não nega a importância desse saber específico, muitas vezes, especializado, todavia, relata que este, sendo dado e visto de maneira fragmentada, é limitado. Nesta direção, o professor Samuel analisa o papel do professor: *"Se o professor é simplesmente um ensinador de conteúdos, fatalmente, aqueles conteúdos, se não forem utilizados, muito rapidamente, vão ser esquecidos".*

O professor prossegue, assegurando a necessidade de mudança de atitude do professor, que, na sua visão, deve atuar como orientador no processo educativo, procurando desenvolver a autonomia do educando e uma das melhores formas para isso é a pesquisa. Lembra, ainda, que não se pode perder de vista que a sociedade está requerendo, na atualidade, *"profissionais de visão ampla, que tenham capacidade de se situar"*, e, nessa perspectiva, a Geografia é *"privilegiada"*, posto que seus conteúdos permitem *"uma visão do mundo, uma visão das relações, não só com o meio social e econômico, mas com o meio físico"*.

Isto remete à Morin (2000a) ao explicar que não se trata de perder as competências das áreas disjuntas do saber e, sim, que cada um a desenvolva o bastante para articulá-la às demais. Trata-se, pois, de buscar a comunicação entre os saberes, religá-los, para, juntos, melhor explicarem a realidade. Essa comunicação exige que se reveja o encaminhamento metodológico, de maneira a se trabalhar para além das ciências isoladas e, numa mesma ciência, para além das disciplinas, de forma fragmentada.

Como já abordado no capítulo anterior, os professores colaboradores, apesar de expressarem a necessidade de romper com esse isolamento, primordialmente por meio da interdisciplinaridade, apontam as circunstâncias em que esta tem acontecido no curso de Geografia da UFU, não raro, feita pelo próprio professor, solitário, em sua disciplina isolada (o que já constitui ponto positivo). Como citado, também, são vários os empecilhos para tornar o trabalho mais coletivo, com destaque para a própria estrutura curricular do curso, que é organizada em disciplinas, tornando frágil a sua possibilidade de realização. Como narra o professor Ireneu, essa é uma lacuna do curso:

A compartimentação das disciplinas traz uma série de problemas. Primeiro, porque a ciência não é compartimentada, ela é globalizante. E, nós, compartimentamos a ciência em disciplinas. Então, a gente nega o discurso pela prática. A compartimentação em disciplinas, muitas vezes, deixa falhas na visão de certos conteúdos. As disciplinas repetem os mesmos assuntos. E áreas, principalmente de interface entre as diversas disciplinas, não são trabalhadas, e, são as áreas mais ricas de informações. (Prof. Ireneu, 2002)

O professor João Cleps, ao destacar que a "*Geografia é uma ciência articuladora*", chama a atenção, em vista das especialidades, para que o professor "*não despreze uma área em detrimento da outra, dentro da própria Geografia*", de forma a negar os princípios que a ciência afirma. Segundo ele, o professor deve "*interagir com os conteúdos da Geografia Física e da Geografia Humana.*"

Essa sua preocupação aponta, pois, para um dado importante: as possíveis disputas entre áreas já consolidadas, o que, muitas vezes, pode conduzir ao isolacionismo, em lugar de fazer progredir o conjunto. Não se trata, também, de negar que existem diferenciações entre as áreas - física e humana -, a exemplo dos métodos, da abordagem ao objeto de estudos. Trata-se, sim, de buscar integrar esses conhecimentos, que se complementam, relacionam-se, para, juntos, melhor compreender a pluralidade existente no real, e não considerá-los como compartimentos estanques do saber.

As narrativas demonstram, pois, a validade dos fundamentos apontados por Santos (1995), evidenciando a preocupação em superar a fragmentação e seus efeitos. Isto constitui uma potencialidade do curso: os docentes estão atentos à sua prática, preocupados em melhorá-la, buscando a formação permanente. Paradoxalmente, isto também constitui sua fragilidade, uma vez que os professores colaboradores denunciam que são muitas as barreiras a vencer.

No fundamento *todo conhecimento é auto-conhecimento*, Santos (1995) destaca a íntima relação sujeito-objeto de conhecimento que, em vez de separados, estão unidos, posto que o estudo não ocorre de maneira isenta das intencionalidades políticas, dos juízos de valor, da visão de mundo que se tem. Além disso, o conhecimento científico não constitui a única explicação da realidade, daí ser autobiográfico. Por fim, no fundamento *todo conhecimento científico visa constituir-se em senso-comum*, o autor aborda a questão da relação conhecimento científico e conhecimento como senso comum, travando o diálogo entre ambos, de maneira a possibilitar a reconfiguração dos

saberes constituídos, numa abordagem inovadora, que repercute numa dupla ruptura epistemológica.

A dupla ruptura epistemológica, proposta pelo autor, parte do senso-comum para produzir um conhecimento científico, o qual, na concepção dominante, seria tido como único válido e verdadeiro. Na concepção emergente, todavia, essa primeira ruptura (do senso-comum para o científico) não basta. Esse conhecimento científico não deve isolar-se em áreas específicas; deve voltar-se novamente para o senso-comum, realizando, assim, a segunda ruptura, estabelecendo diálogos com ele, valorizando o saber da experiência, reconfigurando os saberes, "*prudentes*", em prol de uma "*vida decente*".

Veiga (2001), interpretando o pensamento de Santos, enfatiza que, na análise deste autor, esse novo senso-comum tem sua lógica fundamentada numa racionalidade que não se restringe ao aspecto cognitivo-instrumental (prático-utilitarista) da ciência, mas, sim, que esse aspecto seja pautado pela moral-ética (solidariedade), pela participação (dimensão política) e pelo prazer (dimensão estética).

Nas narrativas dos professores colaboradores, encontram-se indícios que legitimam esses fundamentos. O professor Ireneu destaca a importância do professor considerar o conhecimento do senso comum que o aluno já tem. Para ele, todo aluno, "*todo cidadão é um educador*", o que quer dizer que ele tem uma bagagem de conhecimentos, uma experiência de vida, que deve ser aproveitada no processo ensino-aprendizagem. Nas palavras da professora Marlene, seria "*ensinar e aprender junto com os alunos*", considerar que o aluno também sabe alguma coisa, tem uma vivência.

O professor João Cleps também ressalta esse saber da experiência. Para ele: "... *não é simplesmente [o professor de Geografia] levar o conteúdo em si, mas partir do universo dele [do aluno], da vivência dele, até chegar na construção do conteúdo...*". Mais que isso, de acordo com o professor Mauro, o professor deve procurar trabalhar os conteúdos "*de forma a levar o aluno a pensar sobre sua própria vida, para melhorar seu cotidiano.*" Essa postura, portanto, não está descolada da clareza das intencionalidades que se almeja alcançar.

Depreende-se, pois, que, agindo assim, o professor está possibilitando ao aluno a reconfiguração do saber, permitindo o diálogo entre o senso-comum e o saber científico, conduzindo à reflexão crítica acerca da realidade e à mudança de atitudes.

Pensar/repensar a formação do professor, frente a um contexto em que prevalecem os valores que restringem o sujeito cognoscente a mero consumidor é fundamental, quanto mais, se crê que a educação pode contribuir para a formação ampla do sujeito, para/pela cidadania. Evidencia-se, portanto, o significado da temática educacional, especialmente na virada do século XX para o século XXI, sendo a formação de professores um novo foco de pesquisas e debates.

3.1 - FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÃO SOBRE ALGUNS ELEMENTOS DO

DEBATE ATUAL

Conforme visto no capítulo anterior, no campo educacional, particularmente a partir de meados da década de 1980, as críticas dirigidas ao paradigma dominante, baseado na racionalidade técnica, conduziram a novos estudos, os quais salientam o papel do professor e do aluno como sujeitos no processo ensino-aprendizagem e privilegiam a formação do professor crítico, reflexivo, pesquisador.

Nesse sentido, o enfoque das pesquisas atuais, em educação, é para os estudos sobre identidade, saberes e práticas docentes. Esses estudos tendem a desmitificar a prática como aplicação da teoria, valorizando-a como um saber próprio no desempenho da atividade profissional, como um lugar de reflexão e ação. Enfatiza-se, frente à constatação de que a identidade docente é processual (em constante processo de formação) e compósita (formada de múltiplos saberes), a necessidade premente de que a formação seja continuada, visto que ela não termina quando da obtenção da diplomação em um curso superior. Ela deve prosseguir durante toda a vida profissional (NÓVOA, 1992, 1995; SCHÖN, 1992; FREIRE, 1997; GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2000).

Como lembra Tedesco (1999), um dos pontos principais que também vêm sendo alvo de estudos e debates, é a relação educação e novas tecnologias de informação, remetendo para a necessidade de se (re)pensar o papel do professor e o papel das novas

tecnologias. Para ele, as inovações não representam o fim da escola/universidade e da profissão docente, tampouco, elas são a solução para todos os problemas educacionais. Pelo contrário, acredita que tais inovações deverão exigir ainda mais do professor, a começar pelo seu esforço de capacitação para lidar com os novos equipamentos e tecnologias.

Recorrendo às narrativas dos professores colaboradores, verificamos que a preocupação com o uso de novas tecnologias também se faz presente entre eles, os quais afirmam a necessidade de acompanhar as inovações, porquanto reconhecem que seus recursos técnicos estão ficando defasados, como bem expressa o professor Giacomini: *"A nossa capacidade de competir com a mídia, com o mundo lá fora, é muito pequena. Ainda estamos na idade do 'retro-professor' (risos)..."*

Essa dificuldade de acompanhar as inovações tecnológicas ocorre por três motivos principais: ora porque faltam estes recursos; ora, quando existentes, sua quantidade é muito reduzida, não permitindo o acesso de todos; e, ora porque falta a competência para lidar com eles - os professores desconhecem o seu manejo, conforme expõem.

O acesso às novas tecnologias, numa disciplina, é importante... Mas elas não estão sendo introduzidas (ou são pouco introduzidas) é por falta de equipamentos e recursos... Isso é em função do sucateamento que a gente [a universidade] vive. (Prof. João Cleps, 2002)

[O bom professor] deve fazer com que o aluno saia dessa passividade, dessa reprodução do conhecimento, deve instigá-lo a buscar conhecimento... dele estar utilizando novas tecnologias - a Internet, que é extremamente revolucionária.... Como ficam essas novas tecnologias?... O máximo que a gente faz, aqui, é usar o retro-projetor.... Tem um data-show aí [no Instituto], que quase ninguém sabe utilizar... Então, a gente, de uma certa forma, está muito atrasado, ainda, perante essa nova realidade que está posta aí. A gente usa, eventualmente, um filme, um vídeo..., quando, na realidade, eu acho que a gente deveria ter avançado muito. (Prof. Julio Cesar, 2002)

A respeito da incorporação de novas tecnologias, consideramos que esta não pode se dar à revelia do repensar a prática docente e suas intencionalidades, haja vista, por exemplo, a necessidade de separar a real informação da enorme quantidade de "lixo" ou coisas vãs de toda espécie, às quais se pode ter acesso pela *Internet*. Ademais, cremos, a incorporação de novas tecnologias, por si só, não garante a aplicação e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras, havendo numerosos exemplos de utilização desses artefatos para reforçar práticas tradicionais. Daí, deve-se estar atento ao seu papel e ao pensar/repensar a *práxis* docente.

Não se pode esquecer que também existem muitos outros recursos viáveis e possíveis, para tornar significativo o conteúdo geográfico no processo ensino-aprendizagem, tais como as aulas de campo, os estudos do meio, os quais, não necessariamente, precisam ser realizados em lugares distantes (devido ao custo elevado), podendo ocorrer na própria cidade - em escolas, *shoppings*, parques, empresas, dentre tantos outros espaços.

Nessa perspectiva, esta é uma das potencialidades do curso de Geografia da UFU. Segundo o professor Samuel, as avaliações externas apontam que

O nosso curso é o que mais faz trabalhos de campo, no Brasil - não tem curso que faz tanto trabalho de campo como o nosso. Isso tem um custo elevado, mas nós achamos necessário porque a gente não aprende só na sala de aula, tem que aprender na realidade - ou na realidade do laboratório, que a gente tenta recriar, ou na realidade, ao vivo, indo lá onde as coisas acontecem. (Prof. Samuel, 2002)

Acerca das atuais discussões sobre formação de professores, Tedesco (1999) também indica, como principais pontos debatidos, a massificação e a diversificação da profissão docente, uma vez que houve a expansão quantitativa, em todos os níveis, tanto do ponto de vista do aumento do número de matrículas como do número de professores. Estes fatos se deram pela necessidade de escolarização da população, especialmente para atender às exigências do mercado de trabalho, bem como pela demanda contínua de educação. Essa demanda ocorre não apenas para atualizar-se frente às rápidas e intensas inovações, sobretudo no campo produtivo, mas também para "aprender a aprender", quanto ao aspecto científico-cognitivo, e no que concerne a valores e conceitos socioculturais, a exemplo do saber "viver juntos", de se trabalhar em equipe, da solidariedade e da alteridade, da criatividade. Some-se a isto a diferenciação interna significativa das tarefas e funções - o professor exerce outras funções para além do ensino na sala de aula, tais como gestão e supervisão -, além da própria fragmentação do saber em especializações e áreas, conduzindo à diversificação da profissão.

Ao discutir a massificação da profissão, o autor destaca o processo de profissionalização em três etapas: a eleição da carreira, a formação inicial e o desempenho profissional. Sobre a primeira, discute a perda do prestígio social dessa profissão nos últimos anos, apontando a deterioração salarial crescente como principal fator a dissuadir os "melhores candidatos" a entrarem na docência ou a nela permanecerem. Quanto à segunda - formação inicial -, relata que os diagnósticos indicam que o problema mais

significativo é a separação que existe entre a formação recebida e as exigências de um desempenho eficaz e inovador.

Para Tedesco (1999, p. 25-26), as causas desse problema são muitas e diversas, mas não se pode deixar de mencionar três:

La primera es la autonomía considerable que se da entre las instituciones responsables de la formación de los docentes y las instituciones que definen las orientaciones pedagógicas de las escuelas. La segunda, relacionada con la anterior, es que las teorías pedagógicas más innovadoras y que dominan la formación inicial de los docentes suelen ser teorías que tienen su fundamento en la crítica a las prácticas pedagógicas vigentes en las escuelas. [...] Pero si la crítica no se acompaña de la búsqueda y elaboración de alternativas, pierde efectividad y deja a los educadores que desean transformar la educación sin instrumentos adecuados de acción. El tercer aspecto [...] se refiere al bajo nivel de responsabilidad por los resultados que caracteriza a los modelos de gestión de muchos sistemas educativos. Los resultados de aprendizaje de los alumnos, que son los indicadores más importantes del nivel de formación de los docentes, no tienen incidencia en la carrera docente, con lo cual se contribuye a disociar aún más la formación docente de las exigencias para el desempeño.

Quanto à primeira causa mencionada, é sabido que, em âmbito nacional, é recorrente a imposição de programas elaborados pelos órgãos advindos do poder estatal, fora da instituição educativa, não raramente, à margem dos professores, sem a sua devida e prévia discussão.

No que se refere à segunda causa, comungamos com a idéia de que a crítica pela crítica não leva à lugar algum. Deve-se, pois, buscar uma profícua articulação entre os diferentes níveis de ensino. Cabe esclarecer, todavia, que a procura dessa articulação entre formação inicial e desempenho não significa, no nosso entendimento, a defesa de uma ação mecânica e linear na qual os conhecimentos produzidos na universidade devam ser aplicados na prática das escolas. Pensa-se que o desafio consiste em superar o distanciamento dos diferentes níveis de ensino, posto que, em todos eles, se produzem e se socializam conhecimentos, para, juntos, concretizarem possibilidades de reflexão e busca de alternativas mútuas para a melhoria da qualidade do ensino e consequente aprendizagem. Nessa perspectiva, tem-se a possibilidade de reconfiguração da relação teoria-prática.

Quanto à terceira causa, a responsabilidade do docente quanto aos resultados de seu trabalho, esta conduz à terceira etapa de profissionalização citada pelo autor: o desempenho profissional. Tedesco (1999) identifica quatro grandes fatores a influenciar

a qualidade do desempenho: 1) o acesso aos primeiros postos de trabalho, os quais, na sua opinião, deveriam ser subsidiados pela existência de políticas destinadas a facilitar o ingresso dos docentes e a converter os primeiros anos da profissão em parte do processo de formação, por meio de tutorias e outros mecanismos de acompanhamento; 2) o individualismo como obstáculo para a realização do trabalho em equipe, apontando a necessidade de pensar, também, as condições em que esse trabalho em equipe se dá; 3) a participação dos docentes nas decisões educativas, nos contextos micro e macro; e 4) as perspectivas de carreira docente, que são limitadas e, geralmente, associadas ao abandono da sala de aula para exercer a direção ou supervisão escolar. Particularmente, a falta de perspectiva na carreira funciona como empecilho na busca da formação continuada.

Tendo em vista que o exercício da docência requer compromisso e competência, os estudos atuais não só assinalam para a necessidade de que a formação seja permanente, como ressaltam a importância de se formar um profissional crítico-reflexivo e investigativo. Nesta direção, conforme preconizam Shön (1992) e Tardif (2000), há a necessidade de uma epistemologia da prática educativa, para que os cursos de formação de educadores voltem-se para o docente e suas práticas, buscando subsídios que desvalem os seus saberes, uma vez que se considera que a prática profissional também é parte integrante do processo de (re)construção da identidade docente. Tornamo-nos professores no nosso dia-a-dia - na mescla dinâmica e complexa da história pessoal de vida, formação e exercício da docência, não se podendo, pois, ignorar o contexto em que a prática ocorre.

Isso remete, todavia, à necessidade de uma melhor compreensão do que se entende por reflexão e prática reflexiva, visto que

Devemos deixar claro que todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos necessariamente profissionais reflexivos. Podemos distinguir entre a reflexão episódica que todos nós fazemos e a postura permanente, constante, inserindo-se em uma relação analítica com a ação, chegando a fazer parte da identidade deste profissional no exercício cotidiano da profissão (MARCONDES, 2002, p. 197).

Para Alarcão (1996), a prática reflexiva

Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem (1996, p. 175).

Assim, é necessário explicitar o significado - o conteúdo e a qualidade - que se quer na formação dos professores e não, simplesmente, aceitar um discurso. Mesmo porque esse discurso está presente, inclusive, nas políticas públicas governamentais, e diz respeito às influências de reformas educacionais internacionais. Como salienta Cavalcanti (2002, p. 104), é preciso refletir sobre essas influências estrangeiras no conjunto das políticas e sobre seu encaminhamento, no Brasil, principalmente no que se refere à "necessária discussão de seus fundamentos, de como devem ser realizadas as reformas e da incorporação e aprovação dos professores" para uma possível implementação, bem como discutir a relação dessas políticas com o projeto econômico, em sentido amplo.

O professor Mauro chama a atenção para essa necessidade de discutir, sobretudo, rumo à elaboração de um projeto coletivo para o curso de Geografia da UFU. Segundo ele, para tanto, é necessário que se reflita : *"o curso está bom? O que nós precisamos melhorar? O que as salas de aula estão precisando?..."* Essa discussão, que deve ser ampla, envolvendo todos os segmentos - alunos, docentes, funcionários e demais interessados - precisa, a seu ver, não só avaliar o curso, mas propiciar a elaboração e efetivação de um planejamento coletivo, revendo metas e elegendo prioridades. Para ele, isso *"não significa que nós [professores] vamos conseguir na íntegra, mas aí todo mundo trabalha em função daquilo que foi discutido conjuntamente."*

Concordamos com o professor Mauro que um projeto, para que seja realmente uma construção coletiva, deve envolver os diversos atores, em todas suas etapas - planejamento, implementação, avaliação, replanejamento. Isso permite considerar as diferentes visões e reunir esforços para delinear o compromisso, a responsabilidade de cada um. Entende-se, ainda, que o processo de discussão que perpassa todas as etapas de um projeto coletivo auxilia no amadurecimento, conduzindo à tomada de decisões conscientes, permitindo rever valores e atitudes, em prol da qualidade do processo educativo, o que exige, pois, um cuidado com as competências técnica, teórica e política. Desta forma, também incita a busca do aprimoramento profissional. O projeto coletivo constitui-se, assim, como uma alternativa, um caminho possível na tarefa de construção de uma instituição educativa cidadã.

O professor Mauro denuncia a ausência de um projeto coletivo do Curso de Geografia da UFU e aponta para a necessidade de tal definição, em consonância com a própria LDB, concebendo essa alternativa como possibilidade de contornar o fato de que, apesar de vir "*de cima para baixo*", o momento que vivenciamos é oportuno para que se implementem discussões, principalmente tendo em vista que as novas determinações afetam questões estruturais dos cursos de Geografia.

Em função das novas regras da LDB, que recaem sobre o curso, torna-se um momento oportuno de fazer isso, porque aí tem a questão curricular - currículo flexível -, aumentar a carga horária dos estágios, talvez vestibular específico. Então, esse momento é um momento que já tem um direcionamento normativo do MEC, que vai fazer os cursos repensarem suas estruturas, o que precisa ser feito. (Prof. Mauro, 2002)

Salienta, todavia, que

... os conteúdos que estão sendo dados, têm disciplinas que, às vezes, podem mudar, trocar... Eu acho que isso aí é secundário, no meu ponto de vista. Entre você tirar, por exemplo, uma disciplina x e colocar y, não vai fazer... Para mim, não é relevante. Porque o conteúdo, ele não é o mais importante, as estratégias que eu vou trabalhar esse conteúdo e para que eu vou trabalhar esse conteúdo.... Estas questões são muito importantes. Então, essa discussão, ela é primeira. E aí, entra na idéia de projetos, da integração do que nós queremos. (Prof. Mauro, 2002)

Nesta mesma direção, também a professora Marlene alerta, particularmente no que se refere à mudança curricular:

... essa mudança do currículo, acho que a gente precisaria estar fazendo mais discussão, porque na hora de colocar... um exemplo, vamos colocar duas Climatologias e uma Geomorfologia. "Ah, não! Tem que ter duas Geomorfologias. Por que uma [Geomorfologia] e duas Climatologias?". Então, eu estou dando esse exemplo, mas eu acho que vamos ter que sentar e ser maduros para discutir um novo curso. (Prof. Marlene, 2002)

É pertinente essa preocupação, porquanto, segundo o professor João Cleps, "*todos os professores têm a impressão de que a disciplina dele é mais importante do que as outras*". Esta visão pulverizada, perpassada historicamente, dificulta perceber o processo formativo em sua totalidade, ajudando a perpetuar o trato fragmentado do conhecimento e da própria realidade. Como salientam Callai (1999a) e Pontuschka (1999b, 2002), não se trata de uma tarefa fácil, mas é preciso buscar formas alternativas e criativas para a prática docente, a exemplo dos estudos temáticos, interdisciplinares, que possibilitem um processo educativo conseqüente.

Para o professor João Cleps, é justamente a postura do professor que pode comprometer (e/ou promover) o sucesso da articulação entre as áreas, enfim, da própria mudança curricular. Segundo declara:

Tem que haver uma mudança primeiro, não apenas do conteúdo das disciplinas, mas das pessoas. E mudar as pessoas - suas práticas - é algo muito mais difícil. Eu vejo que este é o grande desafio nosso: como é que a gente pode vencer e construir um melhor currículo? Não é simplesmente implantando tecnologias avançadas, ajustando conteúdos e utilizando uma boa bibliografia, mas, sim, a postura, a nossa postura tem que ser modificada. E aceitar mais o fato de ter limitações para atuar num campo ou no outro, para abrir mais espaço para o outro colega, ou, também, aceitar coisas novas, de não achar que o que você está fazendo é suficiente para formar o profissional. (Prof. João Cleps, 2002)

Essas narrativas chamam a atenção para as dimensões política e metodológica, as quais devem embasar essas discussões, de forma a explicitar as intencionalidades que se quer e o como alcançá-las. Infere-se que se trata de uma preocupação voltada para a qualidade, para a emancipação, o que requer dos atores envolvidos, seriedade e comprometimento. Assim, se as disciplinas e seus conteúdos são vistos como meios para alcançar os objetivos mais amplos, sua discussão certamente é necessária, desde que não tomada como fim em si mesmo e de maneira isolada; do contrário, corre-se o risco de apenas mudar rótulos e/ou acrescentar nova listagem de conteúdos.

O professor Julio Cesar lembra que este é o momento marcado pela globalização, o que, por si, aponta que são necessárias "*as mudanças [...] os ajustes no currículo do curso*". Este contexto de novas normatizações legais para o campo educacional não está desvinculado do processo de globalização. Ressalta, contudo, que "*esse ajuste não é no sentido de se submeter à isso, mas de ter uma visão crítica sobre esse processo.*"

Tais narrativas conduzem para a necessidade do repensar, avaliar continuamente a *práxis* docente, colocando em foco o tipo de formação que se almeja. Não se trata de considerar a reflexão e a prática reflexiva como meros meios de alcançar a eficiência técnica. Outrossim, são meios de condução para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, numa abordagem também política, e para a autonomia profissional.

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de se estar atento e refletir criticamente sobre o paradigma emergente, bem como sobre o uso, não raro, inoperante de seu discurso. O alerta é para a ambigüidade das medidas legais que, por um lado, parecem

tentar romper com o atual modelo de formação, mas que, por outro, dada a urgência em "qualificar" os profissionais, pode conduzir à repetição dos erros - "*corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país*" (PEREIRA, J., 1999, p. 111).

Isto remete à importância de ter clarificadas as intencionalidades que se almeja alcançar, conduzindo à discussão dos fundamentos dessas mudanças, de como devem ser realizadas, enfim, à tomada consciente de decisões. Isto, implica, por sua vez, analisar o compromisso da universidade quanto à formação do professor de Geografia, objetivo perseguido no decorrer deste trabalho, procurando apreender tal compromisso por meio das narrativas dos professores formadores.

Essas narrativas salientam que o ensino constitui, dentre tantas outras, uma importante demanda de que o Curso de Geografia da UFU pode participar e à qual é chamado a responder. Apontam, ainda, que, com a implantação do Programa de Mestrado e a recente aprovação do Doutorado, mais esforços estão sendo requeridos. Ora, se, por um lado, esse quadro reflete que o Curso de Geografia e seus profissionais estão sendo requisitados (e reconhecidos) pela sociedade, o que dá mostras da sua real contribuição/potencialidade em variadas questões, por outro, também demonstra que não se pode perder de vista o conjunto, o contexto amplo - são várias as demandas, sendo, pois, necessário considerar todas, sob pena de se negligenciar alguma.

A esse respeito, o professor João Cleps revela: "*O nosso curso, e os demais, também, passam muito por isso. Quando enveredamos para o campo do Mestrado e Doutorado, passamos a privilegiar muito o campo da pesquisa, nos esquecendo do ensino da graduação.*"

Nas palavras do professor Samuel, verifica-se que, na atualidade, "*tem pouca gente envolvida com a Licenciatura e mais com os estudos técnicos*". As pesquisas voltadas para o ensino de Geografia, no Instituto, contam com poucos interessados. Frente a essa realidade, o professor Julio Cesar denuncia

Então, 'ninguém' quer parar para discutir o ensino, porque são os projetos de pesquisa [nas áreas especializadas] que, efetivamente, movem a maior parte do interesse dos professores. Essa questão do ensino fica relegada ao segundo plano. (Prof. Julio Cesar, 2002)

Aceitamos o pressuposto de que a pesquisa alimenta o ensino, ou seja, o professor, ao refletir na e sobre a ação, é aquele que, ao desenvolver uma pesquisa "especializada", embora possa não estar discutindo diretamente o ensino, volta sua produção para a ação, para sua *práxis* docente, seja na forma de atualização e/ou de socialização do conhecimento produzido. Consideramos, todavia, que a relação ensino/pesquisa não se dá numa única direção - a atividade educativa não se resume a um campo meramente de aplicação e/ ou "reprodução"; sendo problematizada, ela também leva à produção de novos conhecimentos. A pesquisa alimenta o ensino, e este, por sua vez, alimenta a pesquisa. Assim, as pesquisas e as discussões¹ na área do ensino de Geografia não podem ser negligenciadas, quando se busca uma formação com qualidade, mesmo porque, na atuação do professor, não é suficiente o saber específico.

Encontramos em Vesentini (2002) a confirmação de que essa realidade é reflexo de um contexto mais amplo, não sendo restrita ao Curso de Geografia da UFU:

A preocupação com a formação do professor de Geografia, em especial com relação à escola de nível fundamental e médio, é quase inexistente nos nossos cursos de Geografia, mesmo nas melhores universidades do país. [...] Na prática, sempre se priorizou a formação do futuro especialista (em Geomorfologia, Cartografia, Geografia Agrária etc.) ou então - especialmente nos anos 1970 e 1980 - a formação do planejador. Mas a carreira docente, com exceção da universitária (considerada normalmente um corolário ou um apêndice da especialização), era e ainda é, em grande parte, vista como algo destinado tão-somente àqueles que não têm competência para exercer outras atividades. (2002, p. 235)

Este quadro, além de contribuir para o distanciamento entre universidade e ensino fundamental e médio, reforça que os aspectos ressaltados no curso de formação inicial, muitas vezes, apesar de prescritos em documentos, na realidade, não priorizam esses níveis de ensino.

Isso remete a algumas questões que, desde a Graduação, nos incomodam e inquietam: se nós, profissionais que somos, não valorizamos o ensino de Geografia, quem vai valorizar? Por que esta disciplina, salvo exceções, ainda é associada a uma concepção

¹ As discussões coletivas, particularmente no que se refere à formação docente, podem conduzir à reflexão sobre as práticas estabelecidas, questionando o trato pedagógico dos conteúdos, bem como a maneira estratificada como estes são apresentados, posto que podem ser excelentes, mas, se vistos de maneira isolada, sem ter clara sua função social, podem tornar complexa a sua transposição para o mundo da vida. Sem conseguir estabelecer essa relação, provavelmente, o futuro professor continuará dando aquele conteúdo, também de maneira não significativa e estratificada, no ensino fundamental e médio, não alimentando o interesse dos alunos.

de disciplina inútil e mnemônica, principalmente nas escolas do ensino fundamental e médio? Repensar a docência, o ensino/pesquisa voltado para a questão educacional na Geografia, não significa perder as especificidades, e sabe-se, há professores/pesquisadores altamente qualificados, atualizados e inovadores nas suas respectivas áreas. Contudo, reina um certo isolamento que faz com que o conjunto se perca, pela falta de diálogo, de integração, e pelo possível "descuido" para com uma função ou área frente à prioridade dada a outra.

Valorizar a docência, não restrita à Geografia, é uma questão política, por excelência, mas não se pode perder de vista, também, que essa polêmica deve ocorrer no próprio Curso de Geografia, entre seus profissionais, no sentido de buscar essa valorização e assegurar uma formação integral sólida (científica e humanista), em vez de reforçar as dicotomias, a exemplo do estereótipo de que o Bacharelado forma o pesquisador, como se a Licenciatura também não devesse pautar-se pela pesquisa. Além do que, concordando com Vesentini (2002, p. 239), cremos que "*Formar especialistas é uma atribuição dos cursos de pós-graduação (ou de especialização) e não da graduação*".

Como bem assegura esse autor, a formação de um bom profissional da Geografia, seja ele docente ou não, deve:

... ter um adequado curso básico: que seja pluralista e contemple as diversas áreas e tendências da ciência geográfica; que esteja voltado não para produzir especialistas e sim para desenvolver nos alunos a capacidade de "aprender a aprender", de pesquisar, de observar, de ler e refletir, de desconfiar de clichês ou estereótipos, de ter iniciativa e capacidade próprias (VESENTINI, 2002, p. 239).

Se o profissional é formado com essa visão crítica e é incentivado a ter uma postura questionadora e investigativa frente à realidade e ao conhecimento, além de pensar por conta própria, terá aguçado a sua vontade de constante aprimoramento.

É preciso, então, rever a *práxis*, uma vez que a formação do professor de Geografia, tanto quanto as demais atribuições, requerem preocupação. Ademais, se se considerar o papel que o professor pode exercer na formação do sujeito pleno, torna-se ainda mais pertinente esta preocupação.

Outro alerta fundamental, no que diz respeito ao professor reflexivo, refere-se à preocupação com a concepção de prática. É certo que, especialmente no campo das pesquisas, segundo Marcondes:

A concepção de prática de ensino vai se modificando passando de uma concepção com a finalidade precípua de observação de "modelos" e de campo de "aplicação de teorias" ensinadas na universidade (na década de 1970) a uma concepção de prática voltada para a "observação, análise e reflexão" sobre situações de ensino no sentido de compreender a educação como prática contextualizada, inserida num contexto social mais amplo influenciando e sendo da mesma forma influenciada por ele. Temos assim o movimento de uma prática voltada para a "aplicação de teorias" para uma prática voltada para a "investigação" (2002, p. 193).

No entanto, caso a reflexão crítica não seja implementada, de fato, pode-se incorrer numa compreensão enviesada da prática, e esta, que deveria ocupar um espaço significativo nos currículos, pode ser confundida como formação em serviço, sem necessariamente, voltar-se para a reflexão crítica, para o planejamento devido e consciente, além de incorrer no possível descuido teórico, não configurando o diálogo horizontal, em retroalimentação, teoria -prática.

É pertinente tal preocupação, uma vez que se vivencia um período em que mudanças legais são estabelecidas, especialmente as embasadas no discurso de flexibilização curricular e na implementação das 800 horas de atividades práticas de formação nas Licenciaturas², exigindo alterações curriculares, até 2004 (nos cursos que já são autorizados e reconhecidos pelo MEC). Este momento requer uma atenção especial.

Urge que se discuta o conteúdo dessas mudanças e o projeto de educação que se deseja. É certo que é preciso rever os currículos e a metodologia na formação inicial, particularmente do professor de Geografia. É preciso superar o modelo de formação pautado na racionalidade técnica, bem como a visão, ainda comum, de que, para ensinar, basta o conteúdo específico. É preciso, enfim, buscar superar as dicotomias tão presentes na prática educativa.

Para tanto, mudanças devem ocorrer no projeto de formação do professor de Geografia e na *práxis* do professor formador, implicando uma nova maneira de ver e tratar a formação, a docência, a pesquisa.

² Cf. Resolução 1/1999, Parecer 28/2001 e Resolução 1/2002 do CNE.

A professora Vera sintetiza nossas preocupações:

Então, eu creio que já está na hora de se fazer uma modificação nesta questão do currículo, para adequar um pouco mais à realidade -, e sei que, talvez, exista essa preocupação, por parte da coordenação, devido à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos Parâmetros Curriculares que estão sendo discutidos. Mas também não é só a mudança do currículo. Na minha avaliação, implica, também, mudança de atitude, de comprometimento do corpo docente que está envolvido. Porque, não adianta você ter um currículo muito bem feito, muito bem elaborado, todo inserido na modernidade e os professores, às vezes, agindo como no passado, como se as coisas não tivessem mudado. Porque, às vezes, nós temos currículos muito bem feitos no papel, mas a nossa transmissão é outra. (Prof. Vera, 2002)

Sua narrativa alerta para o perigo do discurso inoperante, que não conduz à mudança real da prática. São necessárias ações concretas para vencer os inúmeros desafios que existem, desde o contexto micro ao amplo, considerando as tensões e contradições da realidade. Sabe-se que não são raros os exemplos desta situação no cenário educacional: belos programas e currículos elaborados (até copiados!), sem a devida participação dos professores; professores que desconhecem as propostas de formação do Curso em que atuam. No texto, incorporam-se chavões que estão na ordem do dia, mas, como não houve envolvimento dos professores na discussão e elaboração desses documentos, a sua implementação ocorre de maneira fragmentária, posto que as atitudes permanecem as mesmas ou, apenas, revestidas de algumas inovações tecnológicas, as quais são usadas para perpetuar as práticas já estabelecidas.

Uma verdadeira mudança requer que os professores gestem dentro de si essa vontade, pois, se não estiverem envolvidos, se não discutirem e participarem da elaboração do projeto, muito provavelmente não se sentirão responsáveis por aquilo que não gestaram, permanecendo alheios ao processo.

Nessa direção, a professora Vera, reitera a necessidade, para implementação de uma real mudança, não só no papel, mas na *práxis* docente, de haver discussões amplas.

Então, eu preocupo e creio que o nosso currículo, hoje, de Geografia, tem que passar por algumas reformulações, envolvendo os professores numa discussão, não só do conteúdo, mas também, como eu falei, do caráter didático-pedagógico. (Prof. Vera, 2002)

A formação do professor-investigador, dotado de uma postura crítica e interrogativa frente aos saberes e práticas docentes, requer um envolvimento real dos professores na perseguição da qualidade do processo ensino-aprendizagem, de maneira a impulsionar

esse desejo, induzindo a trabalhar para a construção teórico-metodológica que propicie, permanentemente, o aprimoramento profissional. Para tanto, é preciso ter clarificados os fins político-pedagógicos que se almeja, senão torna-se frágil a possibilidade de mudanças nas práticas reais. No papel e na retórica, pode-se estar condizente com o que de mais atual há nas pesquisas e orientações educacionais, mas as práticas permanecem conservadoras.

Verifica-se, assim, que a epistemologia da prática, proposta por Shön, é imprescindível. No entanto, o movimento triplo de reflexão não deve centrar-se na figura isolada do professor. A esse respeito, Nóvoa (1995, 2001) enfatiza que a reflexão envolve uma relação dialógica com outros profissionais, e não apenas com a situação, pois incorre-se no risco de deixar de considerar a dimensão contextual a que a atividade docente está ligada, seja em nível institucional, seja sócio-político-econômico-cultural amplo. A reflexão, como prática social, exige, portanto, que se reflita com os outros - professores e seus pares, professores e universidades, dentre outros -, estimulando o debate, a análise/questionamento, individual e coletivo, das práticas e seus aportes teórico-metodológicos, bem como a participação efetiva.

A atitude reflexiva/investigativa por parte do professor conduz à problematização da prática cotidiana, à auto-reflexão, à percepção de suas limitações, no sentido de acreditar que ela sempre pode mais, enfim, à procura de formas de responder aos seus desafios, a exemplo da literatura, da troca de experiências com os colegas, da utilização de diferentes recursos, da formação permanente, da integração entre as áreas.

No que se refere à literatura sobre a temática da formação docente, tanto internacional quanto nacional, Cavalcanti (2002) chama a atenção para o fato de que esta é ampla, porém prioriza a formação de professores de 1^a fase do ensino fundamental, formados nos cursos de Pedagogia, confirmando a carência de pesquisas e debates sobre essa temática nas áreas específicas, como é o caso da Geografia. Conforme salienta,

Assim, surge uma preocupação nesse contexto que diz respeito à pouca discussão no âmbito da Universidade sobre as perspectivas de formação de professores de História, de Geografia e das demais disciplinas específicas, para atuarem no ensino fundamental e médio, ou seja, de um projeto de licenciatura para a atualidade em nosso país (CAVALCANTI, 2002, p. 104).

Essa carência de discussão, sentida também no contexto do curso de Geografia da UFU, é reflexo do enfoque dado às preocupações e esforços que privilegiam determinadas áreas em detrimento de outras, e à falta de diálogo entre ambas.

As narrativas dos professores colaboradores desvelam as dificuldades de realizar uma discussão coletiva³, por conseguinte, de estabelecer um projeto coletivo do Curso de Geografia da UFU, aí incluída a questão curricular, prioritariamente no que se refere à Licenciatura, definindo que educação se quer, para que e para quem. Alguns desses professores indicam que a ausência de um projeto coletivo representa uma das grandes falhas do curso, ou seja, não está clarificado, sobretudo na prática, que formação docente pretende-se. Quando indagados sobre a proposta do Curso para formar o professor de Geografia, se existe essa proposta, se ela é clara, fica evidente essa preocupação.

A professora Beatriz confirma:

Não, não vejo nenhum projeto voltado para a área de educação. Nos anos 1980, a gente tinha um projeto conjunto... Eu considero que não existe, não existe um espírito voltado para a Licenciatura aqui dentro [na atualidade]. Eu não acho que existe aí uma preocupação não, falo isso com todas as letras, você vê pelos Conselhos... talvez com a mudança agora, da flexibilização, talvez isso ocorra, mas, em princípio, eu acho que não tem. (Prof. Beatriz, 2002)

A professora Vera, ao reafirmar que, especialmente a partir da década de 1990, com a implantação do Bacharelado, houve uma alteração no foco dos interesses da maioria dos professores, concentrando esforços nesse novo Curso implantado, lembra, com relação à Licenciatura, que esta, particularmente na década de 1980, era marcada pela realização de reuniões de curso e também por áreas, com o intuito de "ver o que estava acontecendo, quais as falhas, o que nós tínhamos de melhorar". A esse respeito, considera que "esse foi um momento 'rico', porque podíamos verificar os problemas que as salas/alunos apresentavam e isso possibilitava fazer alguma coisa para melhorar..."

Perguntamos a essa professora por que pararam e/ou diminuíram essas reuniões, a partir

³ Na fase final da pesquisa, obtivemos informações junto ao Coordenador dos Cursos de Geografia da UFU, que foi formado, muito recentemente, um grupo de discussão, composto por coordenadores das Licenciaturas da UFU, liderados pela Faculdade de Educação e Diretoria de Ensino de Graduação, para debaterem sobre o PPP Institucional - o qual dará base ao projeto político-pedagógico (PPP) dos respectivos cursos de Licenciatura desta instituição - buscando tomar decisões que valham para o coletivo dos seus Cursos. Este grupo é assessorado pela professora doutora Ilma P. de A. Veiga. Contudo, no Instituto de Geografia, as discussões ainda são muito incipientes.

da década de 1990. Sobre isto, ela é bastante clara: "*Poderia resumir em dois tópicos: falta de interesse da Coordenação dos Cursos de graduação e falta de comprometimento do corpo docente.*"

Nessa perspectiva, as dificuldades para implementação de discussões e efetivação de mudanças são expressas na narrativa do professor Samuel, quando indagado a respeito de por que se demora tanto para rever o currículo, haja vista que o atual currículo do Curso vigora desde 1991.

O primeiro impedimento é o trabalho difícil e doloroso, que é mudar um currículo. O Colegiado tem que se envolver muito intensamente. O coordenador tem que se envolver muito intensamente, para elaborar uma proposta de nova estrutura curricular. Na maioria das vezes, o coordenador entra junto com o Colegiado, e eles não se sentem capazes de fazer uma mudança, num primeiro momento. Mesmo que essa mudança já esteja encaminhada pelo Colegiado anterior. O Colegiado novo julga que é prematuro, que precisa estudar melhor. E, aí, ele se envolve nas rotinas do dia-a-dia, da burocracia, do dia-a-dia das coisas acadêmicas do curso e... passam dois anos. E, quando chega no final desses dois anos, ele não conseguiu fazer a proposta ou, às vezes, ele deixou a proposta engatilhada. Só que, o próximo Colegiado, é novo, quer tomar pé da situação... Também, não muda nada. Então, as coisas vão sendo empurradas para frente. E, eu lembro, quando eu fui coordenador, da última vez, eu deiixei uma proposta, praticamente fechada, encaminhada, e, o novo coordenador, não se sentiu dono da situação, não foi ele que propôs aquele currículo, não foi aquele Colegiado que estudou aquele currículo... Portanto, aquele Colegiado não tinha responsabilidade sobre aquele currículo. Eles queriam repensar tudo. E, foram repensar, repensar... e não apresentaram nada. E veio, o próximo coordenador e, também, não fez, e temos, agora, o coordenador atual, que vai ter que fazer, porque a Lei determina que em 2004, se o curso não tiver um currículo novo, ele vai ser descredenciado. Então, o prazo, agora, acabou. Vai ser por imposição da Lei: os currículos terão que ser mudados. E, porque é uma tarefa tão dura, tão difícil, todo mundo vai empurrando para o que vem depois, ninguém quer assumir aquela responsabilidade. Acho que é isso que acontece.

(Prof. Samuel, 2002)

Seu depoimento reforça que não estão bem clarificadas as intencionalidades da *práxis* docente, expressas no "*vai empurrando a responsabilidade para frente*", o que, confirma, como ressaltado pela professora Vera, uma certa falta de envolvimento de alguns dos docentes no que se refere à formação inicial no Curso de Geografia.

A esse respeito, o professor Ireneu, ao salientar a dificuldade para se implementar um projeto coletivo, por meio do currículo, aponta, também, a questão de que, muitas vezes, o que impede é a falta de interesse por parte dos docentes que, ao adiar discussões essenciais, acabam colocando, nas descontinuidades administrativas, a culpa pela própria "*incompetência*". Mais que isso, expõe que tal fato está ligado a uma visão

individualista do processo - cada professor, isolado, com sua disciplina - sem perceber o contexto amplo da problemática, conforme relata:

Eu participei do Colegiado, em 2000-2001, até junho. Nós ficamos dois anos discutindo currículo e não fizemos nada. Aí, toda proposta que vinha "ah, depois, a gente analisa". Mas, esse "depois" é muito devagar, muito demorado. E, "depois", numa quarta-feira, deveria ser na quarta-feira seguinte e o "depois"... era seis meses depois. Muito depois, não é? E, aí, tudo passa a ser mais importante - tudo aquilo que é acessório passa a ser mais importante que o essencial. Com isso eu não concordo! Eu ainda acredito que a universidade tem que se renovar, fazer um grande esforço de superação dessa incompetência... Incompetência nossa. Incompetência técnica, incompetência profissional. Posso dar bem o meu conteúdo, mas só meu conteúdo. Cada conteúdo está dentro de um contexto! Se o contexto está ruim, o meu conteúdo não pode estar ótimo. Pão sadio dentro de lixo não pode ser tão sadio assim! Eu hoje penso muito na universidade... Continuo vendo a universidade assim, hoje um pouco menos, talvez, mas ainda a continuo vendo como um grande trem, uma locomotiva na frente, todos os vagões atrás - cada curso é um vagão -. Todos rumando para um precipício. Eu posso trabalhar da forma mais adequada a disciplina que ministro, mas eu continuo sendo parte daquele trem. O mesmo eu penso em relação aos cursos: por melhor que seja o nosso curso - estar em 1º lugar na Playboy, aprovando o maior número de alunos em concursos... - mesmo assim, ele tem deficiências. A minha disciplina pode estar ótima, mas o trem continua desgovernado... para o precipício. E, a minha disciplina vai junto com aquele trem, não adianta ela ser ótima, dentro do conjunto ruim. Ela tinha que ser ótima com todo o conjunto. O conjunto está ruim e ela ótima, não. Ótimo, tem que ser todo o conjunto. Uma gota de água pura, dentro de um oceano contaminado, acaba se contaminando também. É preciso lutar para que todo o conjunto seja ótimo. (Prof. Ireneu, 2002)

Sua narrativa denuncia que é preciso rever as prioridades e intencionalidades do Curso, uma vez que a prevalência de discussão de "coisas acessórias", além de contribuir para a permanência de uma visão fragmentária do processo formativo, toma tempo e esforços, os quais poderiam ser melhor canalizados em questões essenciais.

Ademais, as discussões coletivas poderiam propiciar a troca de experiências, tais como os relatos daquilo que deu certo numa disciplina, por exemplo (ou mesmo o que deu errado, pode ser compartilhado, avaliado), contribuindo para uma maior integração entre os docentes e suas disciplinas e para a melhora da qualidade do conjunto.

Sobre a ausência de um projeto coletivo atrelado a uma cultura de trabalho individualizado, o professor Julio Cesar destaca:

Talvez, o grande problema, o maior do Instituto, seja esse: a perda de um projeto coletivo, quer dizer, você tem a segmentação em projetos individualizados, alguns bem centrados ao nível de um indivíduo, e essa discussão do coletivo se perdeu. Então, isso [a melhoria do Curso], que poderia ser viável, depende de quê? De um projeto que seja coletivo, de todas as pessoas estarem pensando, refletindo sobre isso. Você tem uma somatória de projetos

individuais. Por exemplo, nas nossas avaliações, da CAPES, a nossa soma é excelente... Mas por que isso? Quer dizer, você soma os projetos individuais de cada um. Mas o que existe, efetivamente, de um projeto coletivo para o Instituto e, especificamente, para a questão do ensino? Nestes dez anos, eu não vejo muito movimento nesse sentido. (Prof. Julio Cesar, 2002)

O depoimento do professor Julio Cesar ressalta que os projetos individuais passaram a ser a tônica da atualidade. Não questionamos a qualidade e relevância destes e, sim, a ausência de um projeto coletivo do Curso, particularmente voltado para a Licenciatura, porquanto consideramos que não se pode perder de vista que a graduação não deve voltar-se, estritamente, para a formação de especialistas, mesmo porque esta não seria sua função primordial.

Verifica-se, também, em sua narrativa, a denúncia de que essa cultura de trabalho individualizado, por vezes, é reforçada pelo sistema de avaliação dos cursos por organismos externos, como é o caso da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -, os quais cobram produtividade, travestida em pontuações. A preocupação com a quantidade, pode, assim, gerar e/ou elevar a competitividade entre os professores e suas áreas (e entre universidades), em vez de propiciar a integração do coletivo, posto que, muitas vezes, o trabalho/pesquisa coletivo pode demandar mais tempo que o individual, não sendo "produtivo", do ponto de vista de acumular pontos, num determinado espaço de tempo. O trabalho individual passa a prevalecer, o que pode contribuir para a existência e/ou agravamento de problemas e dificuldades denunciados ao longo deste estudo. Assim, as avaliações externas, do modo como ocorrem, acabam, conforme Morosine (1997), por modelar a prática docente, limitando a sua autonomia e imprimindo modelos de qualidade questionáveis.

Uma formação que se pauta para e pela cidadania surge, então, como um caminho possível para alcançar a qualidade almejada.

3.2 - A FORMAÇÃO PARA/PELA CIDADANIA

Como foi visto no primeiro capítulo, a escola/universidade comprometida com a formação para/pela cidadania denuncia a realidade educacional dominante como excludente e voltada mais para o mercado que para a formação do sujeito em sentido amplo. Essa perspectiva de análise e o movimento de renovação, a partir do final da

década de 1980, apresentam alternativas para a estrutura e funcionamento das instituições educativas. Podem-se destacar, como eixos norteadores da escola/universidade cidadã:

- a luta em prol de uma educação de qualidade e da democratização da escola/universidade pública, em termos de acesso e permanência dos alunos;
- a autonomia⁴ como via de liberdade ou fortalecimento para a criação de um projeto político-pedagógico (PPP)⁵ de construção coletiva, próprio de cada unidade educativa, atendendo à sua realidade, considerando a diversidade regional e o pluralismo cultural; e, também, como meio de desvencilhar-se das descontinuidades administrativas, via descentralização das decisões;
- a flexibilidade e a descentralização administrativa, pedagógica e financeira, como via de desburocratização das decisões e mecanismo mais eficaz, dado que a unidade educativa pode atender melhor suas pretensões e necessidades;
- a escolha democrática dos dirigentes educacionais e a gestão participativa, especialmente no que se refere à elaboração, implementação e avaliação do PPP e aos Conselhos e Colegiados das instituições educativas, bem como a devida "transparência" da gestão, implicando a discussão real e participativa na tomada de decisões, esclarecimentos e acesso de todos às informações;
- a ênfase ao trabalho em equipe, não apenas interdisciplinar, mas envolvendo toda a comunidade, incluindo pais, alunos, professores e demais funcionários e interessados;

⁴ Conforme Morosine (1997), principalmente no nível superior, existem, ao mesmo tempo, a noção de uma autonomia ampliada em alguns aspectos, de uma certa liberdade da ação docente (dada pela certificação/titulação); e mecanismos de controle limitantes dessa autonomia (que podem ser internos, tais como os Colegiados, Conselhos e normas institucionais; e externos, como é o caso das normatizações legais, a exemplo das avaliações externas de desempenho institucional e dos alunos), os quais acabam por modelar a prática docente. A autora aponta que esta autonomia é, pois, relativa, devendo ser conquistada e construída, ainda, em muitos aspectos, visto que esta se "*afunila na disciplina e se esvai na estrutura vigente*", ou seja, é "falaciosa", não se estende ao curso e muito menos à universidade (p.116). A autora salienta que esse caminho de construção da autonomia (institucional e docente) deve pautar-se numa perspectiva reflexiva como possibilidade e exigência de um repensar da mesma e da prática, reformulando métodos, procedimentos, paradigmas, enfim, a própria visão de educação.

⁵ A respeito de PPP, consultar: Veiga (1996). Atualmente, utiliza-se também a expressão projeto *ecopolítico-pedagógico*, numa tentativa de ampliar sua noção, aferindo-se a preocupação com o processo de sustentabilidade.

- a reorientação curricular, mais flexível, permitindo considerar mudanças de espaço-tempo educativas, bem como o trabalho com a realidade, para além das disciplinas, respeitados o multiculturalismo e as especificidades regionais;
- a relação dialógica entre aluno e professor, e entre estes e o conhecimento como um processo de construção/reconstrução cotidiana;
- a avaliação processual, não apenas em termos de aprendizagem do aluno, mas de todo o trabalho educativo, particularmente do processo de elaboração (planejamento) e implementação coletiva do PPP da escola/universidade, com vistas a diagnosticar a realidade em busca de sua superação qualitativa, o que remete à reelaboração constante do PPP.

Esses eixos apresentam-se como desafios. Contudo, trata-se de conquistas possíveis, as quais podem tornar a escola/universidade uma instituição menos excludente, realmente democrática, participativa e comprometida com o social, que busque não apenas formar o tipo de trabalhador de que a contemporaneidade necessita, mas que trabalhe para/pela cidadania, tendo a participação ativa dos direitos e deveres associada a uma leitura crítica do mundo em que se vive como fundamento para a emancipação social.

Podem-se encontrar indícios desses "eixos" nas narrativas dos professores colaboradores, principalmente quando enfatizam a importância de se construir um projeto coletivo para o Curso; da avaliação contínua; de buscar a interdisciplinaridade e a formação permanente; da necessidade de implementação de mudança curricular; de considerar a realidade do aluno e os seus saberes, bem como de promover um processo educativo significativo, que faça o aluno pensar sua própria vida e atuar na perspectiva de melhoria da sua realidade.

Os relatos evidenciam, além da importância desses eixos, as dificuldades que limitam e/ou tornam complexa a sua concretização na realidade.

Os professores formadores destacam que são muitos os obstáculos a serem vencidos. Dentre estes, o professor Giacomini aponta

A estrutura curricular do nosso curso compartimenta muito o conhecimento. ... compartimenta os temas da Geografia Física, compartimenta os temas da

Geografia Humana. E, lá no final, não dá conta, como deveria, de juntar tudo isso. (Prof. Giacomini, 2002)

A respeito da necessidade de elaborar uma mudança nessa estrutura curricular, o professor Ireneu relata que, muitas vezes, isto não acontece por comodismo dos atores envolvidos, além da própria falta de condição estrutural da instituição, em sentido amplo, em termos de recursos.

Eu creio que a mudança [ainda] não ocorreu no currículo, um pouco, é por preguiça. Preguiça dos professores para fazer uma readequação do currículo às turmas que já estão no curso. Preguiça em aprender novamente ou aprender de uma forma mais ampla e mais profunda o que se está ensinando; em repensar as suas metodologias, repensar as técnicas que se vem usando em sala de aula. Penso, também, que a própria estrutura da universidade impede, porque currículo novo implica novos equipamentos, novos espaços, espaços mais adequados, mais gastos em seu orçamento, já insuficiente. Então, tudo isso levava-nos a deixar a situação como ela está; está ruim mas, pelo menos, dá menos trabalho. (Prof. Ireneu, 2002)

Nesta direção, também o professor Julio Cesar salienta que, não raro, o que dificulta o processo de discussão de temáticas que podem conduzir a mudanças nas práticas estabelecidas é o comodismo: "*Eu considero que não discutir é uma forma de não se criar muito problema para você mesmo, porque, assim, efetivamente, você continua dando as suas aulas do mesmo jeito*".

A respeito da (consolidada) estrutura de funcionamento da instituição, o professor Giacomini revela que esta, por vezes, funciona impondo barreiras para a autonomia pedagógica, para um trabalho de melhor qualidade. Ao ser solicitado para exemplificar como isto ocorre, o professor relata uma experiência inovadora ocorrida no Curso, na qual se trabalhou, durante dois semestres, uma disciplina Regional, tendo dois professores atuando conjuntamente em sala de aula - um da área física e outro da área humana - como forma de resgatar os conhecimentos de maneira não compartmentalizada. Segundo relata, essa experiência não pôde se repetir porque, tradicionalmente, a disciplina tem um único professor que responde por ela. Nessa nova situação, "*quem seria o dono da disciplina?*" Enfim, assim relata:

.... são coisas burocráticas: a estrutura da Universidade é muito arcaica. A Universidade é muito conservadora. Então, tem propostas arrojadas, propostas novas... É importante ter mais dinâmica no processo de renovação. [...] Não sei até que ponto que decorre da própria inércia da gente, a gente tem culpa nisso, com certeza, mas os caminhos para se chegar lá também são terríveis... (Prof. Giacomini, 2002)

Sua narrativa não nega a responsabilidade dos atores envolvidos, que devem lutar para implementar mudanças; todavia, destaca a burocratização das decisões no interior da universidade, que torna lenta e/ou emperra as inovações.

O professor João Cleps relata que a insuficiente estrutura física e de recursos da instituição acaba, também, influenciando, de alguma forma, na qualidade do processo educativo.

Talvez, por falta mesmo, de recursos, de equipamentos, a gente não melhora e inova nossas aulas. São poucos recursos destinados para trabalhos de campo, para adquirir material bibliográfico... Hoje, falta até espaço apropriado para projetar uma transparência numa sala de aula... temos salas que não comportam o número de alunos... Eu diria que o nosso ambiente escolar ainda deixa muito a desejar. Isso é em função do sucateamento que a gente vive. Nós somos, realmente, quase que inertes à isso. Estamos desamparados, olhando tudo passar... novas tecnologias educacionais disponíveis e a gente sem poder alcançá-las, sendo que muitas faculdades do ensino privado adquirem isso rapidamente... E ficamos nesse contingenciamento financeiro frequente, do sistema público federal. A gente, como coordenador, tem pouca autonomia para reforçar este aspecto. (Prof. João Cleps, 2002)

A esse respeito, o professor chama a atenção para a pouca autonomia que se tem para tentar encontrar saídas para suprir as necessidades do Instituto de Geografia, haja vista que o contingenciamento orçamentário é reflexo de uma política mais ampla.

A professora Claudete lembra, como obstáculo a ser superado, a falta de integração entre as disciplinas: "*falta um pouco de articulação entre as disciplinas. A gente tem tentado fazer essa articulação, mas continua sendo muito segmentado*". A esse respeito, ela argumenta que a falta de integração, entre disciplinas e áreas, também se refere às relações interpessoais estabelecidas, posto que "*Na realidade tem o professor que não quer se integrar com o outro; tem o grupo que não quer se integrar com um outro grupo... Isso existe em qualquer curso. Não é só no curso de Geografia.*" Assim, admite-se que existe uma certa disputa velada que perpassa as relações acadêmicas.

O professor Mauro aponta para o distanciamento do Curso de Geografia, em relação às escolas de ensino fundamental e médio, e propõe uma alternativa que vise à superação deste:

Entendo que é uma falha, que tinha que ter um mecanismo para aproximarmos da escola. [...] Por exemplo, poderia ter um momento, durante o ano, ou na Semana da Geografia, ou noutro momento, de estarmos oportunizando um debate com esses professores que recebem os nossos estagiários. O Instituto já teria que ter visualizado isso e estabelecido mecanismos... (Prof. Mauro, 2002)

Sua narrativa reforça a carência da discussão voltada para a construção de um projeto coletivo no que diz respeito à formação do professor e ressalta a necessidade de haver um direcionamento para que essas discussões ocorram.

Quando os professores reconhecem as falhas, a importância e necessidade de tentar contorná-las, um primeiro passo rumo à superação dos problemas enfrentados na realidade, se estabelece. No entanto, faz-se mister não ficar só no discurso e, sim, buscar transpor a inoperância deste, a exemplo do desencadeamento de estudos, reflexões e ações coletivas, na direção da elaboração e real implementação de um PPP para o Curso, especialmente tendo em vista o momento vivenciado que, por força de normatizações legais, por si só, exige mudanças. É preciso estar atento e agir, se quer, de fato, implementar uma educação de melhor qualidade e voltada para a emancipação.

A bem da verdade, para a construção/reconstrução de uma instituição educativa comprometida com a formação para e pela cidadania, há um longo caminho a percorrer, havendo, entre outras necessidades:

- a) a valorização do Magistério, por meio de um plano de cargos e salários digno;
- b) a superação dos conflitos existentes no interior da própria escola/universidade, tais como disputa de poder, corporativismo e comodismo;
- c) a integração real entre escola/universidade e comunidade, procurando alternativas que imprimam, além da ação pedagógica, a dimensão política e lúdica;
- d) uma formação profissional contínua e permanente, que capacite o profissional, por meio das competências técnica, teórica e política a clarificar as intenções e transformações a serem implementadas na instituição, ou seja, que diga respeito não apenas à dimensão pedagógica e do saber específico, como também à dimensão política, levantando questões: que escola/universidade queremos? Para quê? Para quem? Como operacionalizar o diálogo dialético entre teoria e prática, de maneira que tal diálogo permeie a construção coletiva desse novo projeto de educação e de ensino?

Sabemos que a implementação da prática reflexiva, crítica, surge como uma possibilidade de melhoria da qualidade da educação. Contudo, não se pode esquecer que, para refletir, sobretudo coletivamente, é preciso mudar a cultura, a tradição da escola/universidade - os professores estão acostumados a trabalhar de maneira isolada.

A implementação da prática reflexiva coletiva também requer previsão de tempo nos calendários, de modo a se propiciar a sua efetivação.

Vale ressaltar que, dentre as necessidades acima destacadas, na busca de uma instituição cidadã, a Universidade, de uma maneira geral, e os cursos de formação inicial do professor, de forma específica, têm, também, como grande desafio, de levar em consideração o campo de ação de seus formandos. Não se podem desconsiderar, pois, a realidade, as peculiaridades do contexto institucional e das condições de trabalho da maioria dos professores. Assim, é imprescindível, na discussão da formação docente, a abordagem das condições da educação brasileira (baixos salários, jornada de trabalho excessiva, inexistência de planos de carreira, carência de recursos...), as quais funcionam como fatores externos ao processo pedagógico que influenciam e/ou prejudicam a formação inicial e continuada. A luta tem que se fazer também nesta frente: por melhores condições salariais e de trabalho. Essa abordagem do contexto sóciopolítico amplo deve ser realizada para não se colocar a responsabilidade de oferecer um ensino de qualidade exclusivamente nos ombros do professor.

Cremos no potencial emancipador da educação, concebendo o papel do professor como fundamental no processo de (trans)formação. Todavia, não se pode ignorar que a educação, como prática social, está pautada pelos conflitos e contradições, trazendo em si as possibilidades, tanto de transformação, como de conservação, o que reforça nossa reflexão, ao interrogar sobre o papel da universidade na formação docente.

3.3 - A RELAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO; AS REALIDADES E AS PERSPECTIVAS DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFU

Frente às transformações sociais contemporâneas e aos limites do modelo (de ciência e formação) pautado na racionalidade técnica, Santos (1994) alega a existência de um questionamento da universidade. A partir da década de 1960, perante as pressões relativas aos movimentos sociais em luta por seus direitos, gerou-se a expansão do ensino, inclusive universitário. Com a reforma do ensino, em 1968, os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação (pesquisa), o ensino e a prestação de serviços (extensão), os quais deveriam se realizar de maneira indissociada.

O autor afirma, no entanto, que, apesar de tais fins serem significativos no nível abstrato, a sua formulação explodiu numa multiplicidade de funções, por vezes, contraditórias, assim como ressaltou a contradição na idéia clássica de universidade, fundada na investigação desinteressada e na unidade do saber.

Exemplificando tais contradições nas funções e questionando a sua compatibilidade, o autor destaca algumas delas:

A função da investigação colide freqüentemente com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais, dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. No domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores podem ser sensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia. No domínio do ensino, os objectivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada, uma contradição detectável na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esta e a pós-graduação. O acionamento de mecanismos de seleção socialmente legitimados, tende a colidir com a mobilidade social dos filhos e filhas das famílias operárias tal como a formação dos dirigentes nacionais pode colidir com a ênfase na prestação de serviços à comunidade (SANTOS, 1994, p.189).

Para o autor, tais contradições geram pontos de tensão, tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, como no próprio interior da instituição. Salienta, ainda, que o papel da universidade tem sido o de gerir essas tensões, sem de fato procurar resolvê-las: "*tem se tratado de uma actuação ao sabor das pressões (reativa), com incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais exteriores (dependente) e sem perspectivas de médio ou longo prazo (imediatista)*" (SANTOS: 1994, p. 222).

Expõe que a gestão das tensões tem sido mais problemática em três domínios: a contradição entre alta-cultura e baixa-cultura; entre conhecimento hierarquizado e exigências de democratização e entre a reivindicação de autonomia institucional na definição de valores e objetivos *versus* a submissão crescente a critérios de eficácia e produtividade, de origem e natureza empresarial.

Esses pontos de tensão evidenciam a existência de uma crise na universidade, a qual, na realidade, manifesta-se em três principais, conforme o autor apresenta, sob a forma da crise de hegemonia, da crise de legitimidade e da crise institucional.

Crise de hegemonia - É a mais ampla das crises e se faz presente nas demais. Está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite, a sua perda de centralidade, haja vista que grupos sociais buscam alternativas para atingir seus objetivos, a exemplo de empresas multinacionais que passaram a ter seus próprios centros de pesquisa, especializados em áreas de ponta.

Essa crise configura-se em três dicotomias principais: alta-cultura e baixa-cultura; educação e trabalho; e teoria e prática. No que se refere à primeira, desmascara-se a universidade como sendo monopólio da alta-cultura, altamente seletiva, de acesso restrito a alguns grupos sociais.

Com o contexto de lutas sociais pelos direitos democráticos, tem-se, como mecanismo de gestão, a ampliação do número de instituições e vagas no ensino superior, a partir de 1960, especialmente com a implantação de cursos profissionalizantes. Contudo, verifica-se, por outro lado, que a dualidade e o elitismo da alta-cultura persistiu, introduzindo um novo dualismo: a universidade de elite, tida como de melhor qualidade, e a universidade das massas, traduzindo-se na diferenciação e hierarquização entre as universidades.

A dicotomia educação-trabalho foi, historicamente, perpassada pela existência de dois mundos diferentes, com pouca comunicação entre si: quem pertencia ao mundo do trabalho estava "dispensado" do mundo intelectual e vice-versa. Com o avanço do capitalismo, essa dicotomia transformou-se, acarretando também a transformação de cada termo, cindindo-se a educação entre a formação voltada para a cultura-geral e a formação profissional; e o trabalho subdividindo-se como trabalho não-qualificado e qualificado. Questiona-se, ainda, que essa relação em seqüência educação → trabalho não é estável. A educação não vai, necessariamente, garantir uma vaga ocupacional, além do que, o contexto atual, de rápidas transformações, particularmente dos processos produtivos, requer uma formação permanente, não havendo esta rígida seqüência e, sim, concomitância.

Ressalta-se, como implicações acerca da dicotomia educação-trabalho, o surgimento e aumento de outras instituições educativas, disputando com a universidade, com sucesso, algumas funções voltadas para a educação. Surge, também, associado às constantes

mudanças nos perfis profissionais, e mesmo como contradição, a recuperação do valor da educação geral e da formação cultural ampla, humanista - voltada para a criatividade, a disponibilidade para inovação e o trabalho em equipe -, face às incertezas e exigências do mercado de trabalho (SANTOS, 1994).

No que se refere à dicotomia teoria-prática, o autor afirma que a universidade, por pretender ser o centro e o lugar da produção do conhecimento científico, tem sua reputação medida pela sua produtividade no domínio da investigação. Ideologicamente, essa investigação está pautada na busca da "verdade pura", daí ser supostamente neutra e privilegiar a questão teórica. Tal dicotomia viu-se confrontada, na década de 1960, com a reivindicação do envolvimento da universidade na resolução dos problemas sócio-econômicos. Esse envolvimento passou a reclamar, no âmbito educacional, a formação profissionalizante e, no âmbito da investigação, o privilégio para a pesquisa aplicada.

Acresce que tais interesses no envolvimento prático da universidade com a sociedade são distintos, sustentados por grupos com desigual poder sócio-econômico e político, havendo, pois, o privilegiamento dos interesses dos grupos de maior poder e pressão, o que conduz ao entendimento de que, não necessariamente, tais interesses vão se reverter na resolução dos problemas sociais. Santos (1994) destaca, neste sentido, a utilização de palavras de ordem abstratas como, por exemplo, a "inserção da universidade na comunidade", como ideológicas e facilitadoras de todos os reducionismos frente ao real papel que a universidade vem cumprindo.

Crise de legitimidade - No contexto de luta pela democratização da educação, observa-se, a partir do final da década de 1960, a expansão do ensino superior. Apesar de sempre precária, é somente nesse contexto que se põe em questão a legitimidade da universidade com relação à educação, indagando-se como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna, dado que a massificação não alterou, significativamente, os padrões de desigualdade social: criaram-se mecanismos de falsa democratização (extensão à comunidade e formação profissional), mas mantiveram-se os critérios de excelência. Manteve-se, pois, o elitismo, possível pela hierarquização das universidades e cursos, criando os centros e cursos de grande prestígio em relação aos menos valorizados, a exemplo das Licenciaturas.

Crise Institucional - Decorre, especialmente, da crise do Estado-providência. Pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições (empresas).

À medida que se contrai o orçamento nas políticas sociais, a educação (aí inserida a universidade) sofre cortes orçamentais e a concorrência com universidades privadas. Em face desses cortes, Santos (1994) observa três efeitos principais: a) por serem seletivos, alteram as posições de diferentes áreas do saber e a estabilidade institucional; b) por serem acompanhados do discurso da produtividade, obrigam a instituição a questionar-se, também, em termos de produção, e a submeter-se à avaliação externa; e c) induz a universidade à necessidade de buscar alternativas de financiamento, dando a ela autonomia para buscar se autogerir e vinculando sua responsabilidade social.

Este último efeito é contraditório, posto que a investigação aplicada nem sempre é condizente com os interesses sociais.

A crise da universidade, manifestada por meio das crises de hegemonia, legitimidade e institucional, não pode ser vista de maneira descontextualizada. É um reflexo das próprias transformações e contradições da contemporaneidade. Transformações, na sociedade e na ciência, configuradas pela crise de paradigmas, o que aguça o questionamento e favorece a incerteza.

O desafio posto é o da reflexão crítica, do debate, da abertura ao diálogo, na busca de tentar resolver os impasses, de superar as limitações do paradigma da racionalidade técnica. Sabe-se que isto não constitui tarefa fácil, muito menos rápida. É processual, implicando a participação coletiva e a ousadia. Daí, a necessidade de clarificar as intencionalidades, a permanente crítica à *práxis* docente e aos pressupostos político, teórico e metodológico, sob pena de tornar frágil a possibilidade de transformação.

Na tentativa de apreender a relação entre ensino, pesquisa e extensão, no que se refere à Geografia da UFU, retomamos as narrativas dos professores colaboradores.

A professora Beatriz assim se posiciona:

Eu acho que há, entre ensino, pesquisa e extensão, uma desvinculação. Elas não estão atreladas como deveriam estar. É muito desvinculado uma coisa da outra, inclusive, o ensino da Graduação com o de Pós-Graduação. Eu sinto que falta um direcionamento, um projeto único desse Instituto. Acho que tem coisa muito

solta, tem gente boa em tudo quanto é canto, mas falta um projeto único, ele não existe. Nem com o Mestrado, foi capaz de se fazer isso. Nisso a culpa é nossa também. (Prof. Beatriz, 2002)

Seu depoimento remete à carência de pesquisas e atividades de extensão voltadas para a área do ensino de Geografia, contribuindo para o distanciamento entre a universidade e as escolas de ensino fundamental e médio. Indica, ainda, que a "desvinculação" entre as funções de ensino, pesquisa e extensão pode estar ligada à ausência de um projeto coletivo, o qual, se devidamente elaborado, poderia discutir essas funções mais profundamente e direcionar propostas de ações mais consequentes, principalmente no que diz respeito à Licenciatura.

Especificamente com relação à extensão, a professora relata como vêm sendo desenvolvidas essas atividades, em toda a universidade, e no Instituto de Geografia, em particular.

Eu considero que a extensão na universidade pública está virando prestação de serviço. Ela não é mais aquela extensão em que você faz uma pesquisa e essa pesquisa você vai aplicá-la à sociedade. Eu creio que hoje, o Instituto de Geografia faz muito pouca extensão, no que é extensão mesmo - que é o resultado da sua pesquisa. Eu acho que isso não existe. Existe uma prestação de serviço que as pessoas fazem, em troca de dinheiro, de não sei o quê, aquilo que a gente já sabe... Mas aquela extensão, que eram cursos mesmo, que era atendimento às escolas, para mim, isso acabou. Eu penso que é muito específico: Ah, convida a Vânia para dar um curso, me convidam para dar um curso, mas nada assim, como projetos. (Prof. Beatriz, 2002)

A narrativa da professora Beatriz indica que há uma tendência das atividades de extensão voltarem-se mais para os setores da sociedade que possam dar um retorno financeiro, ou seja, essas atividades passam a ser confundidas com produção de conhecimento para o mercado - um conhecimento técnico, utilitarista. E, no balcão de negócios em que a universidade pode estar se transformando, os estudos direcionam-se de acordo com quem paga. Desta feita, se não ocorrer a reflexão crítica permanente, pode-se incorrer no negligenciamento de questões prioritárias, como é o caso do ensino.

Cremos, ainda, que a extensão não deve ser entendida e desenvolvida meramente como inserção na comunidade, como se esta fosse um simples campo de aplicação dos conhecimentos produzidos em uma instituição. Consideramos que a extensão representa a possibilidade de diálogo entre a universidade e os diferentes segmentos da sociedade, prioritariamente as escolas de nível fundamental e médio, de modo a problematizar a

realidade de uma maneira mais contextualizada e produzir alternativas conjuntas, tendo em vista a busca constante pela melhoria da qualidade do processo educativo.

O professor Julio Cesar reforça o depoimento da professora Beatriz a respeito da relação ensino, pesquisa e extensão. Segundo ele:

É aquilo que eu já falei. Penso que a ênfase, nestes dez anos, especialmente, nestes últimos cinco, foi uma ênfase muito grande para a pesquisa (nas áreas especializadas). ... o ensino, ele sempre fica relegado, com raras exceções. ... A extensão, quando ela é feita, ela tem esse caráter de prestação de serviço, de complementação salarial. (Prof. Julio Cesar, 2002)

As narrativas dos professores colaboradores revelam que a universidade pública, como é o caso da UFU, vive as crises denunciadas por Santos (1994). As licenciaturas, bem como o ensino em si, recebem menos "prestígio", ajudando, desta forma, a manter os padrões de excelência entre universidades e cursos; a pesquisa e a extensão priorizam as áreas aplicadas, de estudos técnicos, em que o retorno financeiro é garantido.

Particularmente, quanto à crise institucional, no que concerne às atividades de extensão, o professor João Cleps confirma:

A extensão que a gente tem aqui [no Instituto de Geografia da UFU], com raras exceções, é muito mais remunerada. Trabalha-se uma extensão que tem uma remuneração e/ou que tem um retorno para o Instituto, em termos de equipamento, de aquisição de materiais e etc. [...] É lógico que todos nós sentimos mais atraídos pela extensão quando conta com financiamento de órgãos de pesquisa. Não é uma extensão voluntária. Então, penso que considerar a extensão, nesses termos, é complexo. Quando se trabalha na extensão e tem-se um retorno, com apoio financeiro e bolsistas, é diferente de pensar naquela extensão que se faz voluntariamente. (Prof. João Cleps, 2002)

Questionado sobre a relação ensino, pesquisa, extensão na Geografia, o professor Ireneu assim se posiciona:

Eu não separo... Para mim, aprender Geografia é pesquisar. Quando aprendo determinado conteúdo, automaticamente, vou levá-lo para minha vida. E, ao levá-lo para a minha vida, vou levá-lo para a sociedade. Estou fazendo extensão. As três coisas, ensino-pesquisa-extensão, no meu ponto de vista, caminham, absolutamente, juntas. A melhor forma da universidade fazer extensão é preparar bem os profissionais para atuarem adequadamente na sociedade. Essa é a extensão mais profunda, mais duradoura e mais necessária, porque, se nós aprendemos, sobretudo, pela pesquisa, então, o ensinar e o aprender estão, absolutamente, amarrados com o pesquisar e o fazer. No estatuto da universidade e na Constituição Federal está escrito que ensino, pesquisa e extensão são inseparáveis. Mas, na prática, a gente separa. Na teoria está lá junto. Então, é preciso que a nossa prática seja coerente, seja honesta. Que não tenhamos preguiça de encontrar caminhos para essa prática necessária. (Prof. Ireneu, 2002)

O professor Ireneu destaca que a indissociabilidade dessas funções pode ocorrer na sala de aula: o docente, quando ensina por meio da pesquisa, conduz a um processo mais significativo, fazendo com que o aluno leve e utilize o conhecimento no mundo da vida, nas suas posturas e modo de pensar. Embora considere esta a melhor forma de extensão, acredita que não se pode perder de vista a necessidade de formação continuada dos alunos egressos, frente à rapidez das transformações no mundo atual. Segundo ele, "*tem que ter um projeto de educação contínua dos professores.*" Acreditamos que é nesse campo que a extensão, como possibilidade de articulação mais profícua entre os diferentes níveis de ensino, se faz mais carente e necessária.

Ao analisar como ocorre a extensão na UFU, o professor Ireneu reforça que a maneira como esta se dá - pontual e marcada pela falta de acompanhamento e de continuidade - não pode ser dissociada do contexto em que vivemos. A universidade pública e suas unidades acadêmicas são o reflexo do que acontece no âmbito sócio-político-econômico mais amplo.

Os projetos de extensão são, sobretudo, projetos pontuais. Na área de educação, tem-se muito poucos projetos. Faz-se projetos de extensão para resolver um determinado problema. Resolvido o problema, acaba aquele projeto de extensão. Pronto, acabou! Não vejo a extensão dessa forma. Poder-se-ia ter um programa de extensão, com diversos projetos. E, esse programa de extensão, deveria envolver toda a universidade. Nunca se conseguiu fazer isso. Nunca a Pró-reitoria de Extensão conseguiu montar esse programa. Não por culpa do pró-reitor, dos técnicos que estão lá, mas, muitas vezes, por falta de tempo e dinheiro, por falta de desejo, de vontade, dos próprios professores, dos próprios alunos, dos funcionários... de todo mundo. Então, foi uma falta de vontade política da universidade de implantar um programa de extensão. (Prof. Ireneu, 2002)

A falta de recursos para implantação de programas de extensão, no âmbito da UFU, conforme apontada pelo professor Ireneu, é, também, consequência das crises denunciadas por Santos (1994), de maneira geral e, em especial, da crise institucional.

O professor Ireneu ressalta que a falta de vontade política se expressa não só por meio da carência de recursos financeiros, como na própria falta de desejo dos atores envolvidos, o que revela uma certa falta de comprometimento, um comodismo, que impedem a realização de projetos de extensão. Assim, é certo que não podemos desconsiderar as condições reais, travestidas nos cortes orçamentários, contudo, por vezes, a cultura da "*lei do menor esforço*" está tão disseminada nos vários espaços da sociedade que, mesmo sem perceber, somos/estamos influenciados por ela. A prática

reflexiva cotidiana surge, pois, também como meio de não perder de vista os objetivos mais amplos que se deseja alcançar e, como tal, de não se render ao comodismo.

A professora Claudete considera que, mesmo havendo falhas, há uma certa associação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, particularmente no Curso de Geografia da UFU. Todavia, quanto ao aprimoramento do cumprimento dessas funções, aponta algumas dificuldades que concorrem para fragilizar essa possibilidade, conforme relata:

Eu penso que há uma integração, mesmo que ela seja falha, entre a pesquisa e o ensino. Procuramos desenvolver, trabalhar, um pouco, isso, no nosso curso. Um pouco, também, da extensão. Mas eu creio que isso, ainda, é muito insignificante. É, eu acho que, também, há a própria dificuldade imposta pela realidade dos alunos - que são alunos trabalhadores, que têm que trabalhar, para sobreviver - então, eles não têm muito tempo para se dedicar ao curso. Porque, um curso, para se fazer essa integração e essa interdisciplinaridade, com os alunos, seria um curso em que os alunos teriam que estar aqui em tempo integral, eles não teriam que estar preocupados em sustentar as suas famílias... Então, a nossa realidade é muito outra. Nós fazemos o possível, e, o aluno, também, faz o possível. Tentarmos construir uma outra realidade, ... nós teríamos que mudar todas essas situações: é o aluno estar aqui, em tempo integral, vivenciando o curso... Aí, sim, você teria o aluno trabalhando na pesquisa, na prática, no ensino, na extensão... Mas, isso foge da realidade nossa, como aluno, como professor, como universidade. Nós nem temos infraestrutura para isso - os laboratórios não comportam tantos alunos assim, nós não temos material didático para isso; nós não temos investimento do governo para isso... Então, é uma realidade, assim, meio difícil de acontecer. (Prof. Claudete, 2002)

Embora possa parecer um tanto quanto pessimista, a narrativa da professora revela que existe um trabalho por se fazer, se se deseja mudar a realidade. Se não cremos nessa mudança, acabamos por nos tornar seres passivos, que aceitam o que está posto, contribuindo para a conservação da sociedade. Ora, como bem enfatizam Benevides (1996) e Canivez (1998), uma cidadania ativa não se conforma com os direitos adquiridos; pelo contrário, luta, busca alternativas, não só para efetivá-los, como para aprimorá-los.

O professor Giacomini também acredita que existe uma associação entre ensino, pesquisa e extensão. A esse respeito, apresenta a sua concepção de como se dá essa relação e indica algumas contribuições da Geografia.

Acho que tem tudo a ver. Temos a necessidade de fazer a pesquisa para gerar conhecimento novo. E, nesse processo de geração desse conhecimento, tem-se que envolver o aluno, porque ele é que vem nos suceder no processo. Amanhã, vamos embora e é o ex-aluno que vai ocupar o nosso lugar. Então, ele tem que

ter essas oportunidades de geração do conhecimento, o qual deve ter uma vertente acadêmica, mas também, uma vertente utilitária. Assim, a parte útil, de aplicação imediata desse conhecimento, deve ser levada para a comunidade, por um processo de extensão. Por exemplo, o cidadão que vai todo dia para o trabalho, pega ônibus... Se temos um conhecimento da espacialização, dos fluxos, da dinâmica da cidade, conhecendo esse espaço urbano, propomos linhas de ônibus mais racionais, que atendam melhor a população. Estamos fazendo uma extensão. Ou, trabalhando com Climatologia, detectamos índices de conforto em bairros, com mais ou menos arborização, com um tipo de árvore ou outro, podemos levar isso para o poder público, dando uma contribuição; ... na área ambiental..., então, podemos melhorar a qualidade de vida das pessoas. Isso, também, é passado em aula, discutido... Quer dizer, para isso, temos que ter pesquisa, que ter ensino, ter extensão. Uma atividade vai realimentando a outra: quando vamos ensinar, questionamos também esse conhecimento. Ele, sendo questionado, é realimentado nas discussões de aula. Assim, todas as frentes - ensino, pesquisa e extensão - são realimentadas. E a Geografia se presta muito para isso, porque trata com o dia a dia, com a realidade concreta das pessoas, com o cotidiano, dos fluxos, dos lugares, que vão se modificando, enfim, que estão em processo, em contínua transformação. Então, a Geografia se presta muito, tanto como para a realidade a se pesquisar, como teorias que derivam daí para uma melhor compreensão do mundo, para a capacidade das pessoas trabalharem melhor essas questões no dia a dia objetivo. (Prof. Giacomini, 2002)

Concordamos com suas observações, especialmente no que se refere às contribuições que a Geografia pode dar. Consideramos, todavia, que a relação ensino, pesquisa e extensão deve ser aprimorada, uma vez que, conforme enfatizado pelos demais professores colaboradores, existem muitas falhas no processo. Com relação ao ensino, cremos que precisa ser melhor dimensionado e valorizado no contexto acadêmico, especialmente no âmbito do Curso de Geografia da UFU, posto que o ensino não somente se alimenta da pesquisa, como também deve ser alvo de pesquisas e discussões. Paralelamente, este Curso deve estimular atividades de extensão nessa área, cuja carência é consenso por parte dos colaboradores.

Infere-se, pois, acerca da indissociabilidade das funções da universidade, sobretudo no atual contexto neoliberal, que ocorre uma certa dissonância neste papel da universidade, em sua totalidade, e não somente no que se refere à Licenciatura em Geografia: há uma valorização, mais retórica que real, do ensino, uma supervalorização da pesquisa e uma marginalização da extensão.

Além de voltar-se, via de regra, para a formação de uma profissionalização de caráter pragmático, intensifica-se a tendência de integração da universidade à produção industrial, baseada na técnica e na ciência, dado que aquela deve buscar verbas para se autogerir, junto a empresas e órgãos de financiamento, visto que o Estado neoliberal

reduz a sua atuação, pelo corte de verbas, não se olvidando, nessa política, o achatamento de salários dos professores e a implementação de contratos por tempo parcial.

A crítica fundamental é que, em sua grande maioria, as pesquisas prático-utilitárias, de curto prazo e que satisfazem ao mercado, em geral, são das áreas de exatas, tecnológicas e biomédicas. Questiona-se: a área de humanas, da qual a Educação e a Geografia fazem parte, como fica neste contexto? Observa-se, cada vez mais, o atrelamento entre pesquisa acadêmica e mercado, configurando o que Marrach (1996) atesta como a transformação e redução do papel da ciência em capital técnico-científico. A esse respeito, Carlos (1999) denuncia que:

A universidade que se pretende "competente", capaz de dar respostas às necessidades das empresas, na sua busca incessante e doentia pela busca da eficiência, marca o empobrecimento de nossa sociedade, cada vez mais definida nos limites estreitos da sociedade de consumo [...]. Daí a neurose da universidade de produzir profissionais para o mercado de trabalho, cada vez mais dominada pelos quesitos técnicos, e não em formar indivíduos capazes de pensar o mundo e sua situação no mundo. Invadida pelo imediatismo e utilitarismo, a universidade se empobrece e abdica de seu papel de pensar criticamente o mundo, desfocando seu horizonte do "homem" para o mercado (1999, p. 142).

Rattner (2000) corrobora essas afirmações ao relacionar ciência e sociedade com as políticas de ciência e tecnologia no limiar do século XXI, enfatizando as estruturas de poder que as perpassam, revelando que

Evidências crescentes apontam para situações em que a determinação de prioridades está sujeita à pressões, confrontações e imposições de acordo com o poder de barganha de diferentes grupos de interesse e atores sociais. [...] Poder efetivamente, os maiores cortes nos gastos orçamentários do governo têm ocorrido nas áreas de saúde, educação, habitação e transporte público. [...] Indubitavelmente, ela [a ciência] nos ajuda a explicar e interpretar a realidade pela formulação de teorias e modelos que conferem aos seus enunciados plausibilidade e até confiabilidade. [...] Mas a tecnologia, especialmente a tecnologia de ponta direcionada para e pelo mercado, alimenta e suporta a estrutura de poder existente, qualificada como necessária ou inevitável e portanto legitimada pela ciência, apesar da miséria e das injustiças decorrentes de seu uso [grifo da autora] (RATTNER, 2000, p. 358, 362).

Nesse sentido, vive-se uma verdadeira encruzilhada ética. De um lado, a tendência é de se impor a "mercoescola"; de outro, colocam-se as possibilidades de construção da "escola cidadã", de realização do pensamento crítico, que utiliza a técnica, mas não se submete à ela.

No que se refere à extensão, além de, não raro, ser tomada como prestação de serviços, numa visão linear de aplicação teoria-prática, consideramos que sua marginalização contribui, em grande medida, para a manutenção da distância entre os níveis de ensino, e para a perpetuação de práticas conservadoras no meio educacional, uma vez que não concretiza possibilidades de reflexão e busca de alternativas mútuas entre os diferentes níveis de ensino, além de não propiciar a formação continuada.

Ainda que a graduação seja o meio fundamental de formar professores, a formação profissional não se restringe a ela. Não há formação e práticas definitivas: há o processo de criação/reconfiguração, constante, necessariamente refletido, questionado, problematizado.

Deste modo, pensar a prática docente cotidiana e a formação inicial é mais que um desafio. Torna-se uma necessidade imperiosa, ainda mais em se tratando de um curso de Licenciatura. Significa não somente (re)pensar os paradigmas orientadores dos programas de formação que, tradicionalmente, apoiaram-se na racionalidade técnica para formar professores e no emergente modelo crítico-reflexivo, como, também, buscar alternativas que contribuam para a melhoria do ensino, e, consequentemente da aprendizagem, em especial, de Geografia.

Em última análise, se concebemos o saber geográfico, na perspectiva da Geografia Crítica, como algo em constante construção/reconstrução, isso pressupõe a reflexão crítica permanente, o questionamento não apenas da realidade, mas do arcabouço teórico, metodológico e político em que a *práxis* se baseia. Implica, pois, a busca da formação continuada e a revisão, não só do modo de pensar como, também, da ação político-pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas escolas de nível fundamental e médio, ainda nos deparamos, via de regra, com o questionamento discente quanto à razão e a importância da Geografia como disciplina escolar. Por parte dos professores, a reclamação é quanto ao desinteresse dos alunos.

Considerando que tal situação pode estar ligada, dentre outros, com a própria formação profissional, questionamos, neste estudo, o compromisso da universidade na formação do professor de Geografia. Buscamos apreender esse compromisso, por meio das narrativas acerca do ideário e do fazer pedagógico dos professores formadores do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU.

Para entender a Geografia e o seu ensino na atualidade, sentimos a necessidade de um olhar retrospectivo atinente ao seu desenvolvimento. Este olhar permitiu-nos perceber o papel que esta disciplina e ciência vêm cumprindo a cada momento histórico, desnudando o para quê, o por que e o para quem servem seus conteúdos e sua maneira de ensinar. Destacam-se, nesse contexto, a Geografia Tradicional - descritiva, contemplativa, mnemônica e comprometida com a classe dominante; e a Geografia Crítica, plural e em (re)construção cotidiana -, pautada no espírito crítico e na análise política, evidenciando a realidade (relações sociedade/natureza), as relações de poder, os conflitos sociais, e comprometida com a formação para/pela cidadania, tendo em vista a emancipação do ser humano.

O processo de questionamento e construção/reconstrução do arcabouço teórico, político e metodológico da Geografia brasileira, sofreu um forte impacto com o regime militar (1964-1985), marcado pela repressão política. No âmbito educacional, a Geografia foi atingida, juntamente com a História, por meio da substituição destas disciplinas nos currículos escolares de 1º grau (atual ensino fundamental) pelos Estudos Sociais e pela criação e implementação da Licenciatura Curta nesta área, descaracterizando aqueles conteúdos e a formação dos professores, configurando uma tentativa de desqualificação desses profissionais.

Essa formação aligeirada e superficial, aliada ao controle do que ensinar, contribuiu para a perpetuação de conteúdos e de uma maneira de ensinar desinteressante e descomprometida com o social, o que caminhava ao encontro da concepção de que, para o crescimento econômico almejado, bem como para a "segurança nacional", não era preciso saber pensar, bastava saber fazer (técnico).

Como a realidade é complexa e contraditória, esse período foi marcado por resistências. Não sem lutas, e no bojo da abertura política, a Geografia e a História foram, aos poucos, reafirmando-se como conteúdos específicos, sendo extintos, paulatinamente, os cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais.

Deste modo, ao se analisar o seu ensino na atualidade, a trajetória da Geografia e o contexto em que se insere não podem ser desconsiderados, uma vez que, como processo, as formas de pensar/agir, em sentido amplo, vão sendo repassadas, historicamente. Não estamos, assim, negando a produção de novas visões e posturas, pelo contrário, estamos apenas nos reconhecendo como seres em contínua formação, marcados não somente pelos possíveis "avanços", como também pelos "ranços" das muitas estruturas arraigadas, que influenciam a nossa visão de mundo.

A racionalidade científica, consolidada na Ciência Moderna (aí inserida a Geografia), exerce influência no nosso modo de ser, pensar e agir. Essa racionalidade vêm sendo submetida a questionamentos no mundo contemporâneo, desmascarando-se as suas limitações na leitura e explicação da realidade, bem como suas relações com o poder estabelecido - econômico, social e político.

A Geografia Crítica traz esse debate, questionando a si mesma como Ciência e disciplina escolar, exigindo do professor uma nova prática educativa, em que a relação aluno e professor seja pautada no diálogo, em que ambos aprendem, não se reproduzindo, mas questionando o conhecimento e, assim, produzindo, reconfigurando o saber; uma prática educativa que discuta a compartimentação interna da ciência e o tratamento fragmentado do real; que considere o contexto; que conte com o político, a contradição; que trabalhe a alteridade, o respeito às diferenças; que assuma a pluralidade metodológica na busca da compreensão da realidade. Enfim, exige uma prática educativa que abandone o discurso sobre os lugares a favor do pensar o espaço,

do pensar o conhecimento, do pensar o próprio pensar/agir, preocupada com a formação para/pela cidadania.

As narrativas dos professores formadores evidenciaram a sua concepção de Geografia, ao destacar o importante papel da mesma na formação do sujeito pleno, para além de trabalhadores treinados e informados, mostrando que seus conhecimentos, quando trabalhados de maneira significativa, questionadora e investigativa, conduzem a pensar o espaço em suas relações local-global e vice-versa, a pensar o cotidiano, buscando não só entendê-lo, explicá-lo, como modificá-lo, instigando a participação social ativa, prioritariamente numa realidade tão marcada pelas desigualdades sócio-econômicas como a nossa.

Ao refletir sobre a busca da formação da/para a cidadania, salientamos o importante papel do professor de Geografia nesse processo, contribuindo para o desabrochar/ desenvolver da cidadania ativa. Esta cidadania ativa representa a possibilidade de não apenas lutar pela efetivação dos direitos garantidos formalmente, como também de aprimorá-los, com responsabilidade social e pensando no bem-estar coletivo das gerações atuais e futuras.

As narrativas dos professores colaboradores apontaram, em sintonia com o momento que vivenciamos, marcado pelo processo acelerado das transformações nos mais variados setores - cujos efeitos se fazem sentir na vida cotidiana -, que não concebem o conhecimento como algo pronto e acabado: reconhecem que a formação deve ser permanente. A esse respeito, revelaram a necessidade da atitude reflexiva, investigativa e questionadora frente à realidade, às informações que nos são apresentadas e à própria prática educativa. Tal postura permite desvelar os limites e possibilidades dessa prática, mantendo acesso o questionamento das suas intencionalidades, além de conduzir ao movimento de retroalimentação, de diálogo teoria-prática, reconfigurando os saberes.

A partir do questionamento que deu origem a este estudo e da compreensão do papel da Geografia, voltamos o nosso olhar para a formação inicial do professor - para o curso de Geografia da UFU -, buscando colocar o professor e sua formação no centro de nossa reflexão. Não tivemos a pretensão de esgotar o debate, mesmo porque o tema é complexo e polêmico. Acreditamos que este estudo terá cumprido a sua finalidade, se

poder contribuir, ainda que modestamente, para novas pesquisas e para demarcar o lugar e o contexto de onde se fala, dando voz aos sujeitos - professores formadores - que constroem o processo educativo, no caso, a formação inicial.

Para tanto, (re)visitamos o processo de constituição da UFU e a implantação de seus respectivos cursos, uma vez que a Licenciatura em Geografia não está descolada do contexto mais amplo, e elegemos a análise documental do programa curricular em vigor, do Curso de Geografia, procurando identificar o perfil do professor que se pretende formar e a linha teórico-metodológica que o fundamenta, estabelecendo um diálogo entre o previsto no referido programa e o que vem sendo implementado, conforme narrativas dos professores formadores.

Esta reflexão conduziu-nos à busca da concepção de currículo, no intuito de desmitificá-lo como documento burocrático e formal, neutro e a-histórico, numa visão reducionista, associada a uma listagem de disciplinas e conteúdos. Nesta perspectiva, as representações dos professores formadores acerca dessa questão, revelaram o caráter identitário processual da formação docente. Os professores e suas práticas recebem influência da sua trajetória de vida pessoal e profissional, não só reproduzindo concepções, mas também, produzindo novas maneiras de pensar e agir.

Não obstante a limitação de um documento formal, a consideração do programa curricular é relevante neste estudo, posto que ele representa um importante elemento do contexto que exerce influência na prática docente, a exemplo de suas regulamentações a respeito da carga horária e da fragmentação disciplinar. Essas regulamentações perpassam, ao longo do tempo, as opções epistemológicas e sócio-culturais acerca dos conteúdos, face às relações de poder estabelecidas, valorizando e hierarquizando determinados saberes. Considerar esse documento formal, especialmente a sua estrutura e objetivos, e associá-lo às narrativas dos professores formadores, foi a maneira que encontramos para identificar e refletir sobre os aspectos ressaltados como a sua preocupação na formação inicial dos futuros profissionais.

Verificou-se que os objetivos expressos no programa e nas narrativas dos professores formadores desvelam o intuito de propiciar uma visão ampla da sociedade e de suas relações com a natureza, associado ao compromisso político de emancipação, para além

de preparar trabalhadores para o mercado, procurando formar um cidadão crítico, consciente e participativo, que vise aprimorar/transformar a realidade em que vive.

As narrativas salientaram a importância do saber específico - o domínio do conteúdo - no exercício da função. Ressaltaram, contudo, que não deve ser o conteúdo pelo conteúdo. Este precisa ser contextualizado, significativo. Para tanto, é preciso ter claros os fins político-pedagógicos que se almeja alcançar. Enfatizaram, ainda, em conformidade ao que vem sendo posto pelas pesquisas mais recentes, que não basta o saber específico para exercer a docência. Ao exercer sua atividade, o professor mobiliza uma série de saberes, oriundos da formação pessoal (social, cultural, religiosa...), acadêmica e da vida profissional. Logo, confirma-se que a identidade docente é processual e compósita.

No entanto, conforme verificado, os meios que instrumentalizam a realização dos objetivos impõem dificuldades para a sua concretização. A estrutura curricular aproxima-se do modelo de racionalidade técnica de formação, o que vem sendo criticado por perpassar a dicotomia entre teoria e prática, e entre saber específico e pedagógico, assumindo a hierarquização entre estes. O estudo também permitiu avaliar o lugar do ensino e da pesquisa no Curso de Licenciatura em Geografia da UFU, o que não é sua exclusividade. Apesar de apontar a importância fundamental da pesquisa no processo ensino-aprendizagem - do aprender pela pesquisa - observou-se que o desenvolvimento desta, na academia, privilegia as áreas especializadas do saber. Os professores formadores denunciaram que, no Curso de Geografia da UFU, existe uma carência de estudos voltados para a área do ensino, em decorrência, inclusive, de ser muito reduzido o número de professores que se voltam para esta temática. Advertiram, ainda, sobre a carência de atividades de extensão voltadas para a escola fundamental e média. De modo geral, esta situação corrobora o distanciamento entre os níveis de ensino.

Reconhecendo os limites de um documento formal, sentimos a necessidade de refletir a respeito de alguns elementos da prática cotidiana dos professores formadores, por meio de suas narrativas. A esse respeito, verificamos que existem dificuldades para se implementar uma formação emancipatória na realidade diária de suas práticas. Essas dificuldades, conforme narraram, referem-se, dentre outras, principalmente, às

condições de espaço físico e carência de recursos materiais e financeiros que propiciem um melhor processo educativo; ao número elevado de alunos em sala, além da própria questão ligada ao "como" lidar com alunos trabalhadores, que não têm muito tempo de realizar trabalhos/leituras extra-classe; aos entraves pessoais para romper com posturas e concepções arraigadas e inovar; à ausência de discussões ligadas ao ensino, às novas metodologias; à cultura do trabalho individualizado na academia; à organização dos horários das disciplinas; e à própria estrutura curricular, que compartimenta a Ciência em disciplinas, dificultando a articulação/ interdisciplinaridade entre as disciplinas e áreas, o que, também, está ligado às relações interpessoais estabelecidas.

Nos estudos sobre formação docente, as contribuições advindas da área educacional, apresentam-nos o paradigma emergente - crítico-reflexivo e investigativo -, que concebe aluno e professor como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, que não ignora o caráter político da educação e que questiona o modelo da racionalidade técnica, o qual perpassa a dicotomia, a fragmentação. Esse paradigma emergente não considera a prática como mero campo de aplicação de teorias, ressignificando a relação entre ambas, concebendo-a como dialética e valorizando a prática como um saber próprio, que demanda reflexão e ação.

Nosso estudo buscou empreender uma reflexão acerca desta possibilidade, revelando que, se desenvolvida com seriedade, pode auxiliar na aproximação entre universidade e ensino fundamental e médio, entre teoria e prática. Contudo, alertamos para os perigos de uma compreensão enviesada da consideração da prática na formação do professor, uma vez que se pode incorrer num descuido para com a teoria, num ativismo. Mesmo porque as mudanças requerem uma gestação no interior do ser, elas não ocorrem por decreto. No papel, sim, mas na prática, não, e isso está ligado ao tempo necessário para estudos e discussões coletivas, com vistas à tomada consciente de decisões, bem como para a reconstrução de novas representações sobre ensino, formação, docência, pesquisa.

A esse respeito, os professores formadores reconhecem a necessidade de implementar discussões coletivas para repensarem o Curso, reverem conteúdos e metodologias, o que será preciso até mesmo para atender às exigências legais. Deste modo, reforça-se a necessidade dessa discussão coletiva, reflexiva, buscando a elaboração de um projeto

político pedagógico do Curso, o qual surge como alternativa para melhoria da qualidade do processo educativo, na busca de driblar as dificuldades e romper com as dicotomias. O processo de discussão e reformulação curricular, a construção de um PPP, podem constituir um importante espaço formativo, em que se debatam teorias que subsidiem as propostas de mudanças, o próprio apporte teórico-metodológico e as práticas estabelecidas.

Como verificado, estabelecer essa discussão não constitui tarefa simples, para começar, exigem-se o espaço para o diálogo e o abrir mão do "conforto" que, muitas vezes, a rotina e a estrutura de privilégios permitem. Então, o alerta vem para se lutar contra o discurso inoperante.

É claro que, não raro, como observado nas narrativas dos professores formadores, tem-se na cabeça a vontade de inovar, mas o contexto em que se atua oferece limites para implementar tais mudanças - o contexto é conservador. Não negamos este fato. Romper com a lógica racional dicotómica e com o trato fragmentado da realidade e seus efeitos não constitui tarefa fácil, além de requerer ousadia, criatividade e melhores condições de trabalho. Os desafios são muitos, a começar pelas (des)construções que temos que efetuar a cada momento para superar modelos enrijecidos de formas de pensar e fazer, especialmente num mundo em que o mercado está colocado acima do ser humano, pautando-se os valores pelo ter e restringindo o sujeito cognoscente a mero consumidor.

Os estudos e as narrativas dos professores formadores, entretanto, apontaram alguns caminhos possíveis para um processo de formação do professor de Geografia mais consequente, que se paute para/pela cidadania: a pluralidade metodológica - sendo uma necessidade rever o tratamento dos conteúdos para além das disciplinas isoladas e buscar integrar as áreas/dialogar com os saberes -; a busca de uma formação que coloque a reflexão crítica como prática cotidiana, como meio de subsidiar uma *práxis* de qualidade, questionadora, que instigue a rever, constantemente, as intencionalidades político-pedagógicas e as práticas estabelecidas; a necessidade da formação permanente; a consideração do saber da experiência, da prática como um lugar de reflexão e ação; a implementação de discussões coletivas e a elaboração de um PPP de modo a se voltar o olhar para a formação docente; a valorização da pesquisa e da extensão também na área do ensino de Geografia.

Particularmente, no que se refere à extensão (vista não como aplicação mas diálogo), esta representa, a nosso ver, a possibilidade de incrementar a formação continuada do professor e, junto à pesquisa na área do ensino, a possibilidade de aproximar universidade e ensino fundamental e médio, de forma a, conjuntamente, refletirem e construírem alternativas possíveis para melhoria do processo educativo.

Não tivemos a pretensão de estabelecer um estudo que viesse a prescrever ou normatizar. Procuramos, sim, repensar, e o repensar se abre para que outros olhares sejam postos, visto que a busca da qualidade não encerra em si um único caminho e a realidade é dinâmica, trazendo novos desafios. Inclusive, como o próprio momento é de mudanças, está em movimento, este estudo, por si, é inconcluso, está em aberto, convidando para sua continuidade, para o acompanhamento do processo e para propiciar novos olhares e investigadas.

É certo que os professores não são os "salvadores do mundo, mas também, não são meros agentes de uma ordem que os ultrapassa". Assim, nossa esperança se renova...

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram ainda terminadas - mas que elas vão sempre mudando. [...] Isso me alegra.
 (Guimarães Rosa - Grande Sertões Veredas)

O "compromisso" se vê entre muitos limites... Mas cremos na capacidade humana de se superar a cada dia, de aproveitar as brechas, de criar, de ousar ... Não estamos, e nem somos, prontos e acabados!

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ADORNO, Theodor W.; e HORKHEIMER, Max. O conceito do esclarecimento. In: **Dialética do Esclarecimento - Fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985. p. 19-52.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.) et al. **Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996. p. 09-23.
- ALMEIDA, Rosângela D. de. Imagens de uma escola: a produção de vídeo no estágio de Prática de Ensino. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 267-273.
- AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. A evolução do pensamento geográfico e suas consequências sobre o ensino da geografia. Belo Horizonte: **Revista Geografia e Ensino**. Belo Horizonte: Ed. da Universidade Federal de Minas Gerais. n.º 1 (1), p. 05-18, mar., 1982.
- ANASTASIOU, Léa das Graças C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, Sérgio; e CASTANHO, Maria E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 57-69.
- ARAÚJO, José Carlos S. As intencionalidades como diretrizes da *práxis* pedagógica. In: VEIGA, Ilma P. A.; e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 91-113.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de; CALLAI, Helena Copetti. A Licenciatura de Geografia e a articulação com a educação básica. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al (orgs.). **Geografia em sala de aula - práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) - Seção Porto Alegre, 1998. p. 179-186.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã, Mercoescola e a reconversão cultural. In: FERREIRA, Márcia Ondina; GUGLIANO, Alfredo Alejandro (orgs.). **Fragmentos da Globalização na educação - uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 189-206.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. 2^a ed. São Paulo: Ática, 1996. 208 p.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras escolhidas. Tradução de Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197 - 221.
- BOM MEIHY, José Carlos S. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996. 78 p.

BORGES, Vilmar José et al. **Saberes e formação docentes**. Uberlândia -MG: UFU, 2000. 24 p. (mimeo).

BORGES, Vilmar José. **Mapeando o saber geográfico escolar: identidades, saberes e práticas**. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ato Institucional nº 5 (13/12/1968). In: **Cronologia do Funcionamento da Câmara dos Deputados: 1826-1992**. Brasília - DF: Câmara Federal dos Deputados, 1992. p. 291-293.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília - DF, 23 dez. 1996. V. 134, nº 248, p. 27833 - 27841.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília - DF, dia de mês 1999. Seção 1, p. 50.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução 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. **Diário Oficial da União**. Brasília - DF, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 09.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução 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. **Diário Oficial da União**. Brasília - DF, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 08.

_____. Parte II: Repensando a atuação profissional e a formação de professores. In: **Referenciais para a formação de professores**. Brasília - DF: Secretaria de Educação Fundamental - Ministério da Educação, 1999. p. 51-78.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí - RS: Unijuí, 1999a. 80 p. (Coleção Livros de Bolsa)

_____. A Geografia no Ensino Médio. In: **Terra Livre - As Transformações do Mundo da Educação - Geografia, Ensino e Responsabilidade Social**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). n.º 14, p. 56-89, jan./jul. 1999b.

_____. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 255-259.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Tradução de Estela S. Abreu e Cláudio Santoro. 2ª ed. Campinas- SP: Papirus, 1998, 241 p.

- CARLOS, Ana F. A. A avaliação como imposição de um "modelo hegemônico" para a pesquisa em geografia. In: ____; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.) **Reformas do mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 140-145.
- CASTANHO, Sérgio; e CASTANHO, Maria E. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p. 53-76.
- CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. A Formação de Professores e o Ensino de Geografia. In: **Terra Livre - As Transformações do Mundo da Educação - Geografia, Ensino e Responsabilidade Social**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). n.º 14, p. 48-55, jan./jul. 1999.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A formação crítica do profissional em Geografia: elementos para o debate. In: _____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002. p. 101-120.
- _____. Concepções teóricas e elementos da prática de ensino de Geografia. In: _____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002. p. 11-28.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1996. 164 p.
- CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da geografia. In: **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB- seção regional de SP). n.º 51, p. 57-73, jun. 1976.
- COSTA, Lucemeire da Silva et al. **Proposta em movimento: um primeiro estudo do processo de elaboração da Proposta Curricular de Geografia do município de Uberlândia - MG**. 1998. 91 f. Monografia (Especialização em Planejamento Educacional). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 1998.
- COUTO, Marcos Antônio Campos; e ANTUNES, Charlles da França. A Formação do Professor e a relação Escola Básica - Universidade: um Projeto de Educação. In: **Terra Livre - As Transformações do Mundo da Educação - Geografia, Ensino e Responsabilidade Social**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). n.º 14, p. 30-40, jan./jul. 1999.
- COVRE, Maria de Lourdes M. **O que é cidadania**. 8^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. 78 p. (Coleção Primeiros Passos)
- CUNHA, Maria Isabel da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton C. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A / Goiânia: Editora Alternativa, 2002. p. 39-56.
- DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p 50-61. (Coleção Repensando o ensino)

DELORS, Jacques (relator). **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** 4^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC - UNESCO, 2000. 288 p.

DEMO, Pedro. Canais de participação - Educação como formação à cidadania. In: _____. **Participação é conquista.** 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-55.

DINIZ, Maria do Socorro. Ouvindo narrativas, criando saberes... um novo processo de formação. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002. p. 287 - 293.

DOWBOR, Ladislau. **Os novos espaços de conhecimento.** 1994. Disponível em: <<http://www.ppbr.com/id/conhec.html>>. Acesso em: 25 set. 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação.** Porto Alegre: Panonica. n.º 04, p. 41-61, 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de Professores - Pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992. p. 53-71. (Col. Questões da nossa época)

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada.** Campinas: Papirus, 1993. 169 p.

_____. **Ser professor de história:** vidas de mestres brasileiros. 1996. 309 f. Tese (Doutorado Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas). Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Tradução de Tomás Tadeu da Silva. **Teoria & Educação.** Porto Alegre: Panonica. n.º 05, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder - conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: **Microfísica do poder.** 4^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 69-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165 p.

GADOTTI, Moacir. Educação para e pela cidadania. In: RATTNER, Henrique (org.) **Brasil no limiar do século XXI - alternativas para a construção de uma sociedade sustentável.** São Paulo: EDUSP, 2000. p. 289-307. (Col. Estante USP: Brasil 500 anos)

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí - RS: Unijuí, 1998. p. 17-37.

GERALDI, Corinta Maria G.; MESSIAS, Maria da Glória M.; e GUERRA Míriam Darlete S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: FIORENTINI, D. et al (orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 237-274.

- GIROUX, Henry A. & PENNA, Anthony N. Educação social em sala-de-aula: a dinâmica do currículo oculto. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 55-74.
- GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 366 p.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação.** Portugal - Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-115.
- GRECO, Fátima Ap. S. Construir-se como professor de Geografia: saberes, práticas e trabalho docente. In: **Revista Olhares & Trilhas.** Uberlândia: Escola de Educação Básica da UFU/área Geografia. V. 2, n.º 2, p. 07 - 20, anual, 2001.
- KAERCHER, Nestor André. Desafios e utopias no ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al (orgs). **Geografia em sala de aula - práticas e reflexões.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) - Seção Porto Alegre, 1998. p. 163-175.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Tradução de Maria Cecilia França. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988. 263 p.
- Liquidar a Geografia...Liquidar a idéia nacional? In: VESENTINI, José William (org). **Geografia e ensino - Textos Críticos.** Campinas: Papirus, 1989. p. 31-82.
- LELIS, Isabel A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES. n.º 74, p. 43-58, abr. 2001.
- LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio F. B.; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES. n.º 68, p. 278-298, dez.1999.
- LUNA, Sérgio V. de. **Planejamento de Pesquisa, uma Introdução - elementos para uma análise metodológica.** São Paulo: Educ, 1999. 108 p.
- MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton C. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A / Goiânia: Editora Alternativa, 2002. p. 190-205.
- MARCOVITCH, Jacques. O futuro da universidade. In: RATTNER, Henrique (org.) **Brasil no limiar do século XXI - alternativas para a construção de uma sociedade sustentável.** São Paulo: Edusp, 2000. p. 341-351.
- MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA JÚNIOR, Celestino A. da e outros. **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

- MARTINS, César Augusto Ávila. O ensino de Geografia: Perspectivas Metodológicas para o 1º Grau. **Momento**. Rio Grande do Sul, V 006, p. 52-72, jan./dez. 1993.
- MEDIANO, Zélia D. A Formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. n.º 21, p. 31-36, mar./jun. 1992.
- MELLO, Adryane de Ávila. **Trajetórias do Ensino de Geografia no Brasil: 1978 a 1996**. 2001, 176 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2001.
- MENDES, Olenir Maria. **Os cursos de Licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação**. 1999, 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 1999.
- MORAES, Antônio C. R. **Geografia - Pequena História Crítica**. 17ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 138 p.
- MOREIRA, Antônio F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de Professores - Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 37-52. (Col. Questões da nossa época)
- _____. O campo do currículo no Brasil: os anos 90. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 60-77.
- MORIN, Edgar. Prefácio. Ciência e consciência da complexidade. In: _____. e LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000a. p. 09-41.
- _____. A epistemologia da Complexidade. In: _____. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000a. p. 43-137.
- MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, N.; e GARCIA, R. L. (orgs.). **O sentido da escola**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. p. 65-80.
- _____. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001. 118 p.
- MOROSINI, Marília. Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: LEITE, Denise B. C. e MOROSINI, Marília (orgs.). **Universidade futurante - produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997. p. 95-123.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (coord.). **Os professores e sua formação**. Portugal - Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto editora, 1992. p. 11-30.

_____. Professor se forma na escola. *Nova Escola - a revista do professor*. São Paulo: Abril, ano XVI, nº 142, p. 13-15, maio 2001.

NUNES, Célia Maria F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES. n.º 74, p. 27-42, abr. 2001.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: uma questão de identidade. *Cadernos CEDES*. Campinas -SP, n.º 39, p. 47-56, dez. 1996.

_____. A Dimensão Pedagógica na Formação do Geógrafo. In: *Terra Livre - As Transformações do Mundo da Educação - Geografia, Ensino e Responsabilidade Social*. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). n.º 14, p. 41-47, jan./jul. 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. 1996. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1996.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES. n.º 68, p. 109- 25, dez.1999.

_____. *Formação de professores. Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 167 p.

PERRENOUD, Philippe. *Saber refletir sobre a própria prática, objetivo central da formação de professores?* Tradução de Márcia Valéria de Aguiar, 1999. 30 p. (Mimeo).

_____. Construindo competências. *Nova Escola- a revista do professor*. São Paulo: Abril, ano XV, nº 135, p. 19-21, set. 2000.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia. *Cadernos CEDES*. Campinas - SP, n.º 39, p. 57-64, dez. 1996.

_____. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani A. (org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999a. p. 111-142. (Col. Caminhos de Geografia)

_____. Interdisciplinaridade: aproximações e fazer. In: *Terra Livre - As Transformações do Mundo da Educação - Geografia, Ensino e Responsabilidade Social*. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). n.º 14, p. 90-110, jan./jul. 1999b.

_____. Fundamentos para um projeto interdisciplinar: supletivo profissionalizante. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 187-194.

- RATTNER, Henrique. Política de ciência e tecnologia no limiar do século. In: _____. (org.) **Brasil no limiar do século XXI - alternativas para a construção de uma sociedade sustentável**. São Paulo: Edusp, 2000. p. 353-363.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-53.
- SANTOS, Boaventura S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: _____. **Pelas mãos de Alice - O social e o político na Pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994. p. 187-233.
- _____. **Um discurso sobre as ciências**. 9^a ed. Porto: Afrontamento, 1995. 60 p.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4^a ed. São Paulo: Nobel, 1988. 142 p.
- SANTOS, Sônia Maria dos. **Histórias de alfabetizadoras brasileiras - entre saberes e práticas**. 2001. 335 f. Tese (Doutorado em Educação: História Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), São Paulo, SP. 2001.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Portugal - Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- SEABRA, Manoel F. G. Estudos Sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1º e 2º Graus. In: **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB- seção regional de SP). n.º 58, p. 121-131, set. 1981.
- SILVA, Tomáz Tadeu da. Notas sobre história do currículo. In: _____. **Identidades terminais: as transformações na política e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 77-82.
- _____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.
- SILVA, Angela M.; PINHEIRO, Maria S. de Freitas; FREITAS, Maria E. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses**. 2^a ed. Uberlândia: EDUFU, 2002. 163 p.
- SIMÕES, Sônia P. A teoria e prática: numa abordagem crítica e reflexiva. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. n.º 21, p. 56-59, mar./jun. 1992.
- SOUZA, Álvaro José de. A formação do professor de Geografias. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 261-265.
- SPÓSITO, Maria E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA,

- Ariovaldo Umbelino de (orgs.) **Reformas do mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Panonica. n.º 04, p. 215-233, 1991.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. p. 05-24, jan./ fev./mar./abr. 2000.
- TEDESCO, J. C. Perspectiva Internacional sobre los docentes - Fortalecimiento del rol de los docentes: vision internacional. In: ÁVALOS, B.; y NORDENFLYCHT, M. E. (coords.). **La formación de profesores - perspectivas y experiencias**. Santiago: Santillana, 1999. p. 13-40.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado - História Oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 385 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-reitoria de Graduação, Assessoria de Graduação e Diretoria de Administração e Controle Acadêmico. **Catálogo dos cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia: Impresso Gráfica e Editora Ltda., 2000. p. 486-503.
- _____. **Catálogo dos cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia**. 5ª ed. Uberlândia: Microservice Tecnologia Digital S/A, 2002. 1CD ROM.
- _____. *Folder* da Universidade Federal de Uberlândia, 2001.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1996. 192 p.
- _____. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, Sérgio; e CASTANHO, Maria E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 143-152.
- VESENTINI, José William (org.). **Geografia e Ensino - Textos Críticos**. Campinas: Papirus, 1989. 201 p.
- _____. **Para uma Geografia Crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992. 135 p.
- _____. O ensino de Geografia no século XXI. **Caderno Prudentino de Geografia**. Presidente Prudente. n.º 17, p. 05 - 19, jul. 1995.
- _____. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani A. (org.). **Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 14-33. (Coleção Repensando o Ensino)

_____. A formação do professor de Geografia - algumas reflexões. 2001a. Disponível em: <<http://www.geocritica.hpg.com.br/geocritica04.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2001.

_____. A Geografia Crítica no Brasil: uma interpretação depoente. 2001b. Disponível em: <<http://www.geocritica.hpg.com.br/geocritica04.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2002.

_____. A formação do professor de Geografia - algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 235-240.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo. 1988.

_____. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990. 104 p.

_____. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991a. 128 p.

_____. Sociedade Moderna, educação e ensino de geografia. In: VEIGA, Ilma P. A.; e CARDOSO, Maria H. F. (orgs.). **Escola Fundamental - Currículo e Ensino**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991b. p. 171-184.

_____. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a "Orientação Moderna" em Geografia. In: VESENTINI, José William (org). **Geografia e ensino - Textos Críticos**. Campinas: Papirus, 1995. p. 149 - 160.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI, D. et al (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.

ZUIN, Antônio Álvaro S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). **A educação danificada - contribuições à teoria crítica da educação**. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1998. 261 p.

ANEXOS

Anexo A: Roteiro de entrevistas semi-estruturado

1) Identificação

- A) Nome: _____.
- B) Sexo: () Feminino () Masculino
- C) Formação específica (Graduação e Pós-Graduação): _____.
- D) Disciplina que ministra: _____.
- E) Tempo de serviço: _____.
- F) Como você se tornou professor de Geografia? Você iniciou no Ensino Superior ou passou, antes, pelo ensino Fundamental e Médio?
- G) Como você se vê como professor formador de futuros professores de Geografia?

2) Identificação do ideário e do fazer pedagógico

Questões gerais:

- A) O que é ser professor, para você?
- B) Como você definiria um bom professor de Geografia?
- C) Comente sobre a importância do professor e da Geografia no ensino Fundamental e Médio.
- D) Que conselho você daria para um professor de ensino Fundamental e Médio em início de carreira? E para um professor universitário?
- E) Na sua opinião, o que é essencial, ou seja, o que não pode faltar, nos cursos de formação inicial, de professores de Geografia?

Questões específicas:

- A) Como você definiria Currículo Educacional?
- B) Você acha que existe uma proposta do curso para formar o professor (Ela é clara para você)? Na sua opinião, essa é a proposta ideal? Justifique. E qual a proposta da sua disciplina (como você vê sua disciplina neste contexto)?
- C) Na sua visão, que habilidades/competências os alunos adquirem ao cursar a Licenciatura em Geografia? A atual estrutura curricular do curso de Geografia da UFU tem propiciado a formação de que tipo de professor?
- D) (Depende da anterior) No que se refere à formação dos futuros professores, você acha que existe alguma "fenda" no curso? Se sim, qual(is) a(s) fenda(s) que você pode apontar na proposta do curso de Geografia da UFU?
- E) Você acha que existe(m) diferença(s) entre o Bacharelado e a Licenciatura? Faz distinção no plano de curso/aula quando trabalha com o Bacharelado/Licenciatura? Por quê? Exemplifique. Como você vê a pesquisa no Bacharelado e na Licenciatura? Qual a relação entre ambos?
- F) Acerca de sua prática, comente sobre:
Com relação à sua prática docente, a sua experiência, você tem alguma técnica de ensino de preferência...
- Técnicas e metodologias mais utilizadas;
 - Forma de Avaliação mais utilizada;
 - Interdisciplinaridade;
 - A Geografia e o ensino, a pesquisa e a extensão (esta última, somente na área da educação);
- G) Um sonho seu, enquanto formador de formadores...
- H) Mais alguma coisa que você gostaria de registrar?...

Anexo B: Carta de cessão

Uberlândia, setembro de 2002

À

Lucemeire da Silva Costa

Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia

Nesta

Lucemeire,

Pela presente, eu, JOÃO CLEPS JÚNIOR, declaro para os devidos fins que cedo-lhe os direitos de minha entrevista, dada à V.Sa. em setembro/2002, gravada em função de sua pesquisa de Mestrado em Geografia, junto à Universidade Federal de Uberlândia, que versa sobre o compromisso da universidade na formação do professor de Geografia. Declaro, ainda, autorizar a utilização da referida entrevista, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a minha identificação, no respectivo relatório da pesquisa.

Atenciosamente,

João Cleps Júnior

ANEXO C :

PROGRAMA CURRICULAR DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFU



GEOGRAFIA

Informações Básicas

Coordenação
Bloco 1 H - Sala 18a
Campus Santa Mônica

Telefone
(0xx34) 239-4101

Fax
(0xx34)239-4210

E-mail
cocge@ufu.br

Horário de Atendimento
07:00 h às 11:00 h /
13:00 h às 17:50 h /
18:00 h às 21:00 h

Modalidade
Bacharelado em
Geografia
Licenciatura em
Geografia

Título Conferido
Bacharel em Geografia
Licenciado em
Geografia

Reconhecimento
Decreto 76.961 de 15 de
dezembro de 1975

Duração do Curso
Mínimo: 03 anos
Máximo: 07 anos

*Prazo Proposto pela
Instituição*
04 anos

O Curso de Geografia / Plena funciona desde 1971, quando foi criado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia.

O Bacharelado em Geografia foi implantado em 1988. O objetivo geral do Curso de Geografia é formar licenciados e bacharéis em Geografia que compreendam a organização do espaço através da observação, descrição, interpretação e inter-relação dos seus elementos, visando a um melhor ajustamento e atuação da sociedade humana na superfície terrestre.

De forma específica, ao final do Curso de Geografia os licenciados e os bacharéis deverão apresentar:

- consciência crítica, embasada em conhecimentos teóricos e técnicos, que o tornem um profissional atuante na sua realidade sócio-cultural e política;
- capacidade para observar, descrever, interpretar e inter-relacionar os fatos geográficos do Brasil e do mundo atual, quer nos seus aspectos naturais (clima, relevo, vegetação, hidrografia, solos, recursos naturais, etc.), quer nos seus aspectos sociais e econômicos (população, urbanismo, agricultura, indústria e circulação);
- consciência da necessidade de atualizar-se permanentemente, necessidade de descobrir soluções para os problemas ligados ao relacionamento da sociedade com a natureza, através da pesquisa;
- capacidade de estimular seus alunos a observar e interpretar a realidade que os cerca, no sentido de melhorá-la;
- conhecimento de técnicas de ensino para exercer o magistério com eficiência, no ensino fundamental e médio;
- conhecimento de técnicas estatísticas e cartográficas que sirvam como instrumento de representação e interpretação de dados geográficos.
- por meio de embasamento teórico e prático (laboratórios e trabalhos de campo) aquisição de um conhecimento mais aprofundado das relações entre sociedade e natureza no domínio do Cerrado Brasileiro e mais especificamente no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

CURSO DE GEOGRAFIA

ESTRUTURA CURRICULAR

O catálogo oferece duas opções de leitura para o sistema curricular dos cursos (estruturas ou grades e ementas): A *primeira opção* refere-se à Estrutura Curricular (Grade Curricular), que lista todas as disciplinas de modo periodizado, informando ainda o tipo de cada disciplina: Obrigatória (OB) ou Optativa (OP); a Carga Horária Semanal - incluindo as cargas teórica e prática

(CHS); a Carga Horária Total (CHT) e o Número de Créditos de cada Disciplina (Cr).

A *segunda opção* refere-se às Ementas Periodizadas das disciplinas, que descrevem o conteúdo ementário das mesmas. As ementas estão indicadas pelo período ocupado dentro do curso, de acordo com a seqüência vista na Estrutura Curricular.

ESTRUTURA CURRICULAR

Tipo	Código	Nome	CHS	CHT	Cr
Disciplinas Comuns ao Bacharelado e à Licenciatura					
OB	GLP01	História do Pensamento Geográfico	04	60	04
OB	GLP02	Cartografia	04	60	03
OB	GLP03	Climatologia 1	04	60	03
OB	GLP27	Geologia 1	04	60	03
OB	PEF07	Filosofia da Ciência	04	60	04
OB	GLP04	Teoria e Método da Geografia	04	60	04
OB	GLP07	Informática Instrumental na Geografia	04	60	03
OB	GLP05	Climatologia 2	04	60	03
OB	GLP28	Geologia 2	04	60	03
OB	GEO25	Geografia Econômica	04	60	04
OB	GLP06	Geografia da Indústria	04	60	04
OB	GLP35	Cartografia Temática	04	60	03
OB	GLP34	Pedologia	04	60	03
OB	GLP08	Geomorfologia 1	04	60	03
OB	CSS30	Sociologia	04	60	03
OB	GLP09	Sensoriamento Remoto	04	60	03
OB	GLP10	Iniciação à Pesquisa Geográfica	04	60	03
OB	GLP29	Biogeografia	04	60	03
OB	GLP12	Geomorfologia 2	04	60	04
OB	GLP11	Geografia Política	04	60	04
OB	GLP13	Teoria da Região e Regionalização	04	60	04
OB	GLP14	Geografia Rural	04	60	04
OB	GEO15	Geografia Urbana	04	60	04
OB	GLP16	Geografia da Circulação	04	60	04

ESTRUTURA CURRICULAR

Tipo	Código	Nome	CHS	CHT	Cr
OB	GLP17	Geografia do Brasil Centro-Sul	04	60	04
OB	GLP18	Regionalização do Espaço Mundial 1	04	60	04
OB	GEO32	Geografia do Brasil Nordeste	04	60	04
OB	GLP15	Seminário de Atualização em Geografia do Brasil	02	30	02
OB	GLP21	Regionalização do Espaço Mundial 2	04	60	04
OB	GEO31	Geografia do Brasil Amazônia	04	60	04
Disciplinas Específicas do Bacharelado					
OB	GLP30	Planejamento Ambiental 1	04	60	03
OB	GLP31	Planejamento Regional 1	04	60	03
OB	GLP32	Planejamento Ambiental 2	04	60	03
OB	GLP33	Planejamento Regional 2	04	60	03
OB	GLP20	Orientação de Pesquisa em Geografia 1	08	120	05
OB	GLP23	Orientação de Pesquisa em Geografia 2	08	120	05
OB	GLP36	Estágio Supervisionado	20	300	10
Disciplinas Específicas da Licenciatura					
OB	PED96	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus	04	60	04
OB	HLP15	Psicologia da Educação	04	60	04
OB	HLP16	Didática Geral	04	60	04
OB	GLP19	Prática do Ensino em Geografia 1	06	90	04
OB	GLP22	Prática do Ensino em Geografia 2	06	90	04
Disciplinas Optativas					
OP	CVL30	Ciências do Ambiente	02	30	02
OP	CBB13	Ecologia Vegetal	04	60	-
OP	CBB07	Ecologia Geral	04	60	-
OP	APT09	Fotografia	04	60	04
OP	APT26	Serigrafia	04	60	04
OP	MAT17	Estatística	04	60	04
OP	APT02	História da Arte	04	60	04
OP	SOC46	História Moderna 1	04	60	04
OP	CSS14	História Moderna 2	04	60	04
OP	CSS23	História Contemporânea 1	04	60	04
OP	CSS24	História Contemporânea 2	04	60	04
OP	CSS58	História Contemporânea 3	04	60	04
OP	CSS16	História do Brasil 1	04	60	04
OP	CSS17	História do Brasil 2	04	60	04
OP	CSS18	História do Brasil 3	04	60	04
OP	CSS19	História do Brasil 4	04	60	04

ESTRUTURA CURRICULAR

Tipo	Código	Nome	CHS	CHT	Cr
OP	CSS20	História do Brasil 5	04	60	04
OP	CSS12	História da América 2	04	60	04
OP	CSS13	História da América 3	04	60	04
OP	HLP03	Tópicos Especiais em História Moderna	04	60	04
OP	HLP10	Estudos Alternativos em História Contemporânea	04	60	04
OP	HIS01	História do Pensamento Econômico 1	04	60	04
OP	ECN13	Introdução à Economia	04	60	04
OP	CSS34	Evolução das Idéias Sociais	04	60	04
OP	GLP26	Hidrogeografia	04	60	03
OP	GLP24	Astronomia	04	60	04
OP	GLP25	Sistema de Informação Geográfica	04	60	03
OP	GEO22	Recursos Naturais	04	60	04
OP	GEO10	Geografia da População	04	60	04
OP	GEO37	Instrumentação para o Ensino de Geografia	04	60	04
OP	CSS32	Sociologia Urbana	04	60	04
OP	GEO50	Mineralogia	04	60	04
OP	GEO12	Geografia Rural 2	04	60	04
OP	CBG01	Geologia e Paleontologia	04	60	04
OP	GEO30	Geografia do Brasil Sul	04	60	04
OP	HLP07	Tópicos Especiais em História Contemporânea	04	60	04
OP	GEO23	Oceanografia	04	60	06
OP	CSS33	Antropologia	04	60	04
OP	GEO34	Geografia das Américas	04	60	04
OP	GEO33	Geografia do Brasil Centro-Oeste	04	60	04

EMENTAS PERIODIZADAS

EMENTAS DAS DISCIPLINAS COMUNS AO BACHARELADO À LICENCIATURA

1º Período

GLP01 História do Pensamento Geográfico
 O processo histórico de produção e reprodução do espaço terrestre; uma relação entre homens mediada pela alienação. O processo de superação da interpretação do espaço terrestre, do que é geografia,

para que ela serve e o seu comportamento como ciência. O processo de sistematização da geografia como saber e como ciência. A geografia e os geógrafos: comprometimentos, alheamentos, neutralidade. Impasses e perspectivas da geografia no Brasil.

EMENTAS PERIODIZADAS

GLP02 Cartografia

Conceito de Cartografia: estudo de escalas, projeções cartográficas, localização geográfica, fusos horários, sistemas simbólicos. Estudo de técnicas para a leitura e interpretação de mapas e de cartas topográficas. Elaboração e interpretação de perfis topográficos.

GLP03 Climatologia 1

A climatologia geográfica e os fundamentos físicos do comportamento da atmosfera.

GLP27 Geologia 1

Histórico da geologia, a Terra (origem, es-

trutura e composição interna), o tempo geológico, estudo de minerais e rochas, noções da dinâmica interna e externa.

PEF07 Filosofia da Ciência

A concepção aristotélica de Ciência e os princípios metodológicos da lógica formal. Ruptura com a concepção antiga e medieval de Ciência: a revolução científica moderna. Desdobramento epistemológicos: racionalismo e empirismo. O positivismo e seu significado na constituição das ciências humanas.

2º Período

GLP04 Teoria e Método da Geografia

O que é História da Geografia? O processo de superação do conhecimento e a transformação da geografia. Os caracteres do conhecimento: senso comum e o conhecimento científico. Os fundamentos filosóficos da teoria: categorias, conceitos, pré-conceitos, leis do pensamento humano e suas influências na geografia. Os fundamentos filosóficos do método: as relações entre o sujeito e o objeto na pesquisa, na produção de conhecimento e na Geografia. Relações espaço-sociedade no mundo contemporâneo. Indivíduos, classes sociais, sociedade, estado, meio ambiente. Produção e reprodução do espaço geográfico.

GLP07 Informática Instrumental em Geografia

Introdução ao uso de microcomputadores

e sua utilização na geografia. Sistema operacional, editor de texto, programa gráfico e estatístico, banco de dados, linguagem de programação e outros.

GLP05 Climatologia 2

O comportamento da atmosfera e a organização espacial da natureza e da sociedade.

GLP28 Geologia 2

Dinâmica interna (o magma, terremotos, epirogênese, orogênese), dinâmica externa (principais atividades geológicas), geologia do Brasil e do Triângulo Mineiro e perfis geológicos.

GEO25 Geografia Econômica

A Geografia Econômica e relações econômicas na sociedade contemporânea. Produção e reprodução das relações econômicas na sociedade ca-

EMENTAS PERIODIZADAS

a educação ambiental.

GLP12 Geomorfologia 2

O modelo das vertentes: processo de esculpturação, forma e evolução. Definição climática e integração biopedogenética na análise dos processos morfogenéticos. Análise espacial dos domínios intertropicais, salientando o caso brasileiro. Os domínios morfoclimáticos vigentes no Brasil.

GLP11 Geografia Política

Relações entre poder, sociedade e espaço geográfico. O Estado e a organização do espaço. Geopolítica e Geografia Política: uma questão teórico-metodológica. A mundialização das relações sócio-econômicas e a reorganização do capital mundial. Áreas de conflito e áreas de valor estratégico no espaço geográfico.

5º Período

GLP13 Teoria da Região e Regionalização

Conceito de Região: uma abordagem histórica. O papel do Estado no processo de produção, reprodução do espaço. Desenvolvimento desigual e combinado e a regionalização do mundo. Reivindicação pós-autonomia: o espaço contemporâneo e sua redefinição: a questão ecológica e a unidade-diversidade do mundo.

GLP14 Geografia Rural

Abordagens teórico-metodológicas sobre o espaço rural. Formações econômico-sociais e agricultura. Renda da terra e pro-

dução/organização do espaço rural. Movimentos sociais no campo, Estado e políticas agrárias.

GEO15 Geografia Urbana

A sociedade, sua organização e o surgimento da cidade. A organização da cidade e seu papel nas diferentes formações sociais. Abordagens teórico-metodológicas sobre o urbano. Renda da terra, produção e reprodução do urbano. A questão urbana nos "países subdesenvolvidos". Movimentos sociais urbanos.

6º Período

GLP16 Geografia da Circulação

Circulação de mercadorias na sociedade. Circulação financeira contemporânea. Comércio internacional e a troca desigual. Organizações supranacionais. Atividades

de prestação de serviços e nova divisão dos setores de atividades econômicas. A circulação de informação e sua relação com a reorganização do espaço mundial.

EMENTAS PERIODIZADAS

GLP17 Geografia do Brasil Centro-Sul

O Centro-Sul no contexto da divisão inter-regional do trabalho no Brasil. O processo de estruturação e diferenciação do espaço regional. Os principais centros de ges-

tão e acumulação urbana-industrial. O processo de organização e transformação do espaço agrário. As (re)diferenciações do espaço regional e as implicações ambientais no período recente. Classes sociais, Estado e política no Centro-Sul.

7º Período

GLP18 Regionalização do Espaço Mundial 1

A geografização do mundo contemporâneo: o rearranjo dos blocos do poder e as suas preocupações com as respectivas áreas de influências. Os custos sociais e ecológicos. As relações políticas, econômicas e sócio-culturais inter e intra potências e as questões ecológicas, dívida externa e militar na regionalização do mundo atual.

de complementaridade e suas diferenças. Produção/organização do espaço agrário e suas especificidades. Classes sociais, Estado e política do Nordeste. Questão ambiental no Nordeste. Nordeste: grandes questões (estudo de caso).

GLP15 Seminários de Atualização em Geografia do Brasil

A disciplina constará de uma coletânea de temas relacionados com assuntos atuais da área especialmente relacionados com: População brasileira. O meio ambiente no Brasil. Os problemas urbanos e rurais no Brasil. Registro cartográfico no Brasil.

GEO32 Geografia do Brasil Nordeste

O Nordeste no contexto da divisão inter-regional do trabalho. Produção/organização do espaço urbano - industrial, relações

8º Período

GLP21 Regionalização do Espaço Mundial 2

A configuração do espaço subdesenvolvido. A crise do subdesenvolvimento: as possibilidades do esgotamento dos recursos naturais. As perspectivas da reprodução qualificada da força de trabalho. O processo em que as relações políticas,

econômicas e sócio-culturais são produzidas e o seu significado para a ecologia, dívida externa e militar.

GEO31 Geografia do Brasil-Amazônia

A Amazônia Brasileira: apropriação e integração. Retrospectiva histórico-geográfica:

EMENTAS PERIODIZADAS

passado, presente e futuro. O Estado e as políticas para a Região Amazônica. A ocupação planejada das últimas décadas. As

grandes questões e as perspectivas para a região. Sociedade e ambiente amazônico.

EMENTAS DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO BACHARELADO

5º Período

GLP30 **Planejamento Ambiental 1**
Disciplina teórico-prática que aborda o planejamento ambiental como instrumento de preservação, conservação e utilização de recursos naturais.

GLP31 **Planejamento Regional 1**
Teoria do planejamento regional, planejamento e produção do espaço, planejamento e intervenção do Estado, caracterização de planejamento planos, programas e projetos.

6º Período

GLP32 **Planejamento Ambiental 2**
Disciplina teórico-prática que aborda a aplicação da teoria do planejamento ambiental considerando aspectos ambientais e legais na elaboração de um projeto específico.

GLP33 **Planejamento Regional 2**
Estado, economia e planejamento no Brasil. Planejamento e as questões regionais. Experiências brasileiras, mineiras, locais e setoriais em planejamento.

7º Período

GLP20 **Orientação de Pesquisa em Geografia 1**
Orientação do aluno na escolha de um tema para a monografia de conclusão de curso. Elaboração de projeto de pesquisa.

jeto no semestre anterior. Apresentação da monografia de conclusão do curso.

GLP23 **Orientação de Pesquisa em Geografia 2**
Continuação da pesquisa proposta em pro-

GLP36 **Estágio Supervisionado**
O Estágio Supervisionado poderá ser realizado pelos alunos do bacharelado em Geografia em substituição às disciplinas Orientação à Pesquisa em Ge-

EMENTAS PERIODIZADAS

ografia 1, na qual o aluno é levado a elaborar um projeto de pesquisa, e Orienta-

ção à Pesquisa em Geografia 2, na qual executa o referido projeto.

EMENTAS ESPECÍFICAS DAS DISCIPLINAS DA LICENCIATURA

5º Período

PED96 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus
Organização e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus e a estrutura do sistema educacional brasileiro. Legislação básica, reformas e políticas públicas de educação no contexto da sociedade capitalista brasileira.

HLP15 Psicologia da Educação
A Psicologia na Educação: a atuação docente no desenvolvimento de crianças e adolescentes; influências sociais e condições de aprendizagem na situação escolar.

6º Período

HLP16 Didática Geral
Os enfoques do papel da Didática, o processo de ensino e seus componentes em diferentes teorias pedagógicas (tradicional, escolanovista, tecnicista e crítica) com

base na análise da realidade concreta do cotidiano escolar. Organização de uma proposta de ensino, tendo como referencial a pedagogia crítica, para uma realidade escolar concreta.

7º Período

GLP19 Prática de Ensino de Geografia 1
Geografia e Educação na sociedade brasileira contemporânea. A questão teórico-metodológica e o ensino de Geografia na

escola fundamental. Realidade brasileira e conteúdos programáticos. Livro didático e outros recursos no ensino de Geografia na escola fundamental. Planejamento escolar e avaliação.

EMENTAS PERIODIZADAS

8º Período

GLP22	Prática de Ensino de Geografia 2 A questão teórico-metodológica da ciência geográfica e o ensino médio. Realida-	de brasileira e conteúdos programáticos. Livro didático e outros recursos no ensino de Geografia da escola média. Planejamento escolar e avaliação.
-------	---	---

EMENTAS DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS

CVL30	Ciências do Ambiente Noções gerais de ecologia. Noções de ecossistema. Ciclos biogeoquímicos. Definição de meio ambiente. O meio terrestre: ar, solo; lixo e poluição. Poluição das águas. Radiações e seus efeitos. Planejamento e proteção do meio ambiente.	APT26 Serigrafia Conceitos básicos da Serigrafia. Aspectos históricos. Material e equipamento. Processos de gravação e impressão. Execução de projetos.
CBB13	Ecologia Vegetal Estudo teórico e prático de alguns aspectos da estrutura e dinâmica de populações e comunidades de plantas nativas e suas interações com os parâmetros do solo e do clima.	MAT17 Estatística Estatística aplicada à Educação: Introdução e conceitos fundamentais. Medidas de tendência central e dispersão. Correlação e regressão. Probabilidades e intervalos de confiança. Testes.
CBB07	Ecologia Geral O que é Ecologia. Visão global do Planeta Terra. Visão do Ambiente Físico. Visão do Ambiente Biótico. O ecossistema: estrutura, dinâmica. Relação entre Evolução e Ecossistema. Modificações causadas pelo homem.	APT02 História da Arte Estudo de objetos artísticos, historicamente fixados, em diversas argumentações sobre estes, a partir dos interesses colocados pelos participantes da disciplina, abordando um ou mais aspectos do problema "moderno" e seus componentes, que são: modernidade, clássico, romântico, vanguardas e pós-modernismo, dentro da perspectiva do sincronismo histórico, contínuo, não linear.
APT09	Fotografia História da Fotografia. Aplicações modernas. A câmara fotográfica: objetivas, acessórios, materiais sensíveis. A teoria da luz. Laboratório. Revelação.	SOC46 História Moderna 1 Revisão crítica da historiografia relativa ao período moderno. A constru-

EMENTAS PERIODIZADAS

ção do capitalismo e do mundo do trabalho; as relações sociais de produção e os movimentos religiosos.

CSS14 História Moderna 2
Revisão crítica da historiografia relativa ao período moderno. A constituição da política burguesa enquanto ciência. As Revoluções burguesas.

CSS23 História Contemporânea 1
Revisão crítica da historiografia relativa à temática em estudo. As formas de dominação burguesa e a resistência social no século XIX: o processo de trabalho, os movimentos sociais e a política imperialista.

CSS24 História Contemporânea 2
Revisão crítica da historiografia relativa à temática em estudo. As formas de dominação burguesa e a resistência social no século XX: o processo de trabalho, os movimentos sociais e a política imperialista.

CSS26 História Contemporânea 3
Revisão crítica da historiografia relativa à temática em estudo. O mundo socialista: a experiência soviética; a trajetória do socialismo em outras regiões.

CSS16 História do Brasil 1
Revisão crítica da historiografia relativa à temática em estudo. A sociedade escravista: as relações sociais de produção. Brancos e negros: padrões culturais e práticas políticas.

CSS17 História do Brasil 2
Revisão crítica da historiografia relativa à

temática em estudo. O Brasil no contexto da divisão internacional do trabalho no século XIX: a prática liberal e a constituição do mercado de mão-de-obra livre.

CSS18 História do Brasil 3
Revisão crítica da historiografia relativa à temática em estudo. O Brasil no século XX, a questão da industrialização, a constituição da classe operária e suas expressões políticas - o anarquismo. 1930: reordenação da ordem burguesa?

CSS19 História do Brasil 4
Revisão crítica da historiografia relativa à temática em estudo. O Brasil dos anos 30 aos anos 50: o projeto nacional-desenvolvimentista, os movimentos sociais e suas expressões políticas.

CSS20 História do Brasil 5
Revisão crítica da historiografia relativa à temática em estudo. Os anos 60: cultura, política e movimentos sociais. A Consolidação do Estado Militar e a reorganização da sociedade civil nas décadas de 70 e 80.

CSS12 História da América 2
Revisão crítica da historiografia relativa à temática em estudo. A América no âmbito do capitalismo internacional no século XIX: liberalismo e reelaboração das relações de trabalho. Caudilhismo e Militarismo.

CSS13 História da América 3
Revisão crítica da historiografia relativa à temática em estudo. A América Latina no âmbito do capitalismo internacional no século XX: as relações sociais de dominação e resistência. O autoritarismo e os movimentos revolucionários.

EMENTAS PERIODIZADAS

HLP03	Tópicos Especiais em História Moderna Elaboração da figura do homem moderno: individualismo, racionalismo e liberalismo.	são do Trabalho; Classes sociais, Moeda, Dinheiro e Capital; Mercado e regulação concorrencial; Acumulação Capitalista. A dinâmica da economia capitalista. As tendências do desenvolvimento capitalista. O Estado e as Economias Socialistas.
HLP10	Estudos Alternativos em História Contemporânea A produção do saber burguês e os diversos discursos da dominação na sociedade contemporânea - análise temática de questões políticas relevantes da sociedade atual.	CSS34 Evolução das Idéias Sociais As concepções clássicas grega e medieval em torno da relação Estado-Sociedade Civil-Família: a instituição histórica e discursiva daqueles que serão os níveis básicos de sociabilidade das sociedades modernas. A concepção católica medieval de justiça. As questões da usura e do preço justo. A autonomização do discurso político em Maquiavel. A concepção de Estado e Sociedade em Hobbes. O advento do liberalismo de Locke e o Iluminismo francês. A crítica Rousseauiana à sociedade moderna.
HIS01	História do Pensamento Econômico 1 O Mercantilismo como discurso teórico e político da etapa do Capitalismo caracterizado pelo processo especificamente mercantil de valorização. A fisiocracia e sua apreciação teórica do processo de geração do excedente econômico na produção material regida pelo capital. A Revolução Industrial na Inglaterra e o desenvolvimento da Economia Política. A teoria do desenvolvimento econômico de Adam Smith. A teoria do valor dos preços da distribuição e da acumulação de capital em Adam Smith. A Lei de Tendência à queda da taxa de lucro de Ricardo no seu modelo 1815. A teoria do valor, distribuição e acumulação nos "Princípios" de David Ricardo. As contradições da teoria ricardiana do valor e o desenvolvimento da reação anti-ricardiana a partir de Nassau Senior e Jean-Baptiste Say.	GLP26 Hidrogeografia Abordagem do comportamento da água enquanto elemento da natureza e, por isso, regido por leis próprias e específicas. Ao mesmo tempo, objeto de uso e, assim, considerado como recurso e, então, subordinado às regras que regem as relações de produção no âmbito da sociedade.
ECN13	Introdução à Economia Atividade científica: método, objetivo, possibilidades, limites. Ciência Econômica: história, métodos, áreas e temas. Noções de história econômica: relações de causalidade no processo econômico e processo histórico. A Economia Capitalista: Divi-	GLP24 Astronomia Astronomia, sua origem como ciência. A esfera celeste. Os sistemas de coordenadas, o movimento aparente dos astros sobre a esfera celeste. Os instrumentos, os sistemas de medida de tempo. O Sistema Solar, Astronomia Física. Teorias cosmológicas.

EMENTAS PERIODIZADAS

GLP25 Sistema de Informação Geográfica (SIG)

O uso de computadores para a aquisição, armazenamento, gerenciamento, análise e exibição de dados espaciais (geográficos).

GEO22 Recursos Naturais

Preocupação em relação à preservação dos recursos naturais. As questões ligadas ao crescimento demográfico, necessidade de produção de alimentos, incremento da industrialização e expansão das áreas urbanas, vinculadas às questões de preservação dos recursos naturais. Uma nova postura visando o uso adequado dos recursos naturais.

GEO10 Geografia da População

Abordagem teórico-metodológica sobre população. Relações entre política, economia e sociedade nos estudos populacionais. Dinâmica populacional e implicações na organização do espaço.

GEO37 Instrumentação para o Ensino da Geografia

Análise, catalogação e elaboração de material didático; análise de projetos de ensino, de textos didáticos, de temas e recomendações de congressos e de conferências de interesse geográfico; planejamento e execução de atividades extra-classe. Técnicas para humanização do ensino: técnicas individualizantes; técnicas socializantes. Competências básicas para ensinar.

CSS32 Sociologia Urbana

O espaço urbano: a cidade como categoria sociológica. Urbanização, concentração industrial e relações de trabalho. O processo de urbanização no Brasil. Questões urbanas: relações de classe, marginalidade,

movimentos sociais, meio ambiente

GEO50 Mineralogia

Importância da disciplina no contexto da química. A estrutura e a composição química da terra. O ciclo geoquímico (noções). Minerais e cristais (introdução). Cristalografia (noções), Cristalofísica. Cristaloquímica. Mineralogia aplicada. Principais recursos minerais do Brasil e do Triângulo Mineiro.

GEO12 Geografia Rural 2

Estudo dos antecedentes históricos da estrutura da questão agrária brasileira, mudanças atuais e perspectivas do quadro rural brasileiro.

CBG01 Geologia e Paleontologia

Dar noções básicas sobre a dinâmica interna e externa terrestre, paleontologia geral, colocando o estudante a par dos fundamentos desta ciência, bem como a sua importância dentro da Geociênciа.

GEO30 Geografia do Brasil Sul

Estudo das inter-relações dos aspectos físicos e humanos, com enfoque para a utilização e preservação dos recursos naturais e processos de ocupação do espaço no Sul.

HLP07 Tópicos Especiais em História Contemporânea

Crítica ao saber e ao poder instituídos e novas propostas políticas que caracterizam a sociedade contemporânea.

GEO23 Oceanografia

O domínio oceânico: o relevo submarino, a água do mar. Geomorfologia litorânea. Os recursos renováveis e não renováveis.

EMENTAS PERIODIZADAS

A poluição dos oceanos. As reservas e recursos do mar territorial brasileiro.

CSS33 Antropologia

A percepção do outro nos seus próprios termos: objeto e métodos em Antropologia; perspectivas antropológicas da evolução humana: o conceito de cultura e seu significado na evolução do homem; as temáticas em antropologia: sociedades indígenas, grupos rurais e sociedades complexas; a investigação antropológica enquanto totalidade: nós e os outros

GEO34 Geografia das Américas
Caracterização física e humana do continente americano, com enfoque para a sua realidade social e econômica, inserida no contexto mundial.

GEO33 Geografia do Brasil Centro-Oeste

Estudo das inter-relações físicas e humanas do Centro-Oeste, com enfoque para os recursos naturais e a questão agrária.